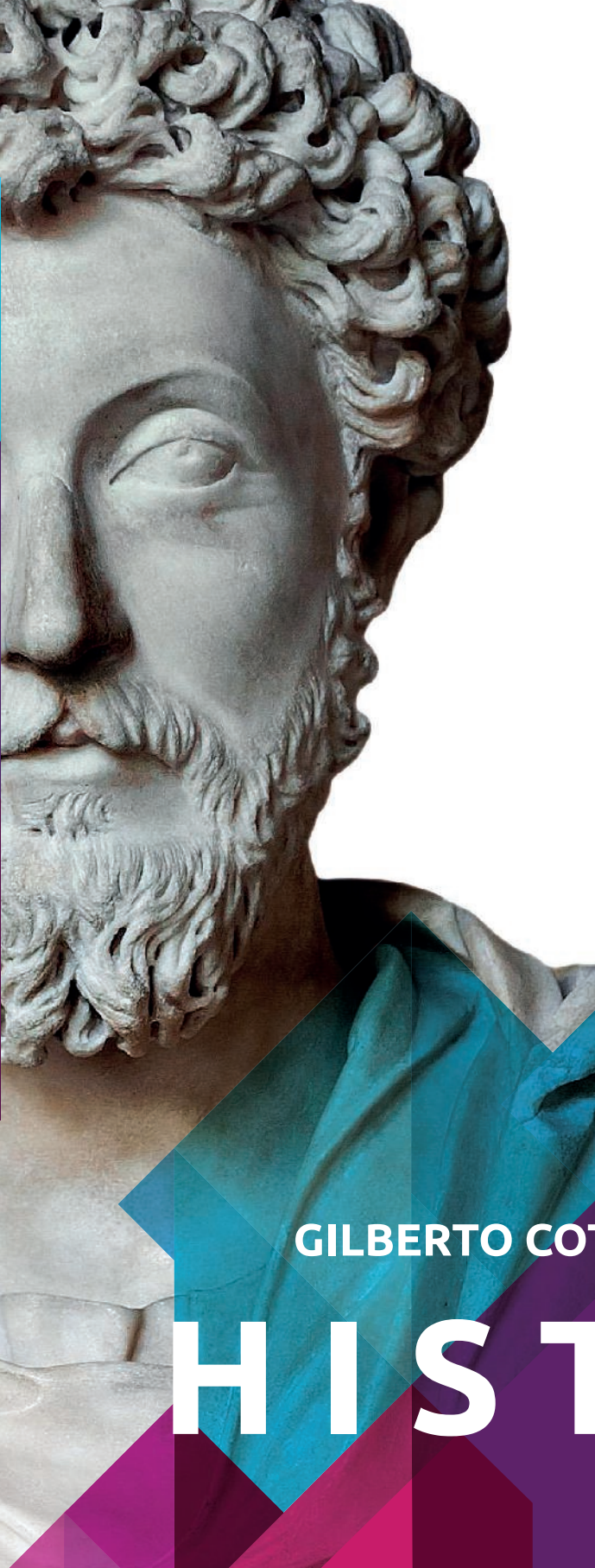




MANUAL DO PROFESSOR

Ensino Fundamental – Anos Finais
Componente curricular: História

6

GILBERTO COTRIM ♦ JAIME RODRIGUES

HISTORAR



**Editora
Saraiva**

GILBERTO COTRIM

Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)

Licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mack-SP)

Professor de História na rede particular de ensino

Advogado inscrito na OAB de São Paulo

JAIME RODRIGUES

Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)

Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Professor de História na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Ex-professor de História nas redes pública e particular de ensino

HISTÓRIAR

Ensino Fundamental – Anos Finais
Componente curricular: História



MANUAL DO PROFESSOR

3ª edição – São Paulo, 2018



**Editora
Saraiva**

Direção geral: Guilherme Luz

Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

Gestão de projeto editorial: Mirian Senra

Gestão de área: Wagner Nicaretta

Coordenação: Jaqueline Paiva

Edição: Thais Regina Videira e Wellington Santos

Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga

Planejamento e controle de produção: Paula Godo,
Roseli Said e Márcia Pessoa

Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.),
Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Paula C. Malfa,
Célia Carvalho, Cesar G. Sacramento, Claudia Virgilio, Daniela Lima,
Flavia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Hires Heglan, Maura Loria,
Patrícia Travanca, Raquel A. Taveira, Sandra Fernandez, Sueli Bossi;
Amanda T. Silva e Bárbara de M. Genereze (estagiárias)

Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.),
Felipe Consales e Karen Midori (edição de arte)

Diagramação: Lima Estúdio Gráfico

Iconografia: Sílvia Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.),
Danielle de Alcântara e Mariana Sampaio (pesquisa iconográfica)

Licenciamento de conteúdos de terceiros: Thiago Fontana (coord.),
Luciana Sposito (licenciamento de textos), Erika Ramires, Luciana Pedrosa
Bierbauer, Luciana Cardoso Sousa e Claudia Rodrigues (analistas adm.)

Design: Gláucia Correa Koller (ger.), Aurelio Camilo (proj. gráfico e capa),
Tatiane Porusselli e Gustavo Vanini (assist. arte)

Foto de capa: imageBROKER/Fotoarena

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 1ª andar, Setor A –

Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902

SAC 0800 011 7875

www.editorasaraiva.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cotrim, Gilberto
Historiar, 6º ano : ensino fundamental, anos finais /
Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. -- 3. ed. -- São Paulo :
Saraiva, 2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-472-3621-2 (aluno)
ISBN: 978-85-472-3622-9 (professor)

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

2018-0114

CDD: 372.89

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB-8/010142

2018

Código da obra CL 820648

CAE 631645 (AL) / 631737 (PR)

3ª edição

1ª impressão



Impressão e acabamento



Apresentação

Colega Professor,

Esta obra foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades definidas na *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), Anos Finais do Ensino Fundamental, em História.

A coleção dialoga com seus leitores e apresenta a professores e estudantes caminhos para a construção da **cidadania** vinculada a princípios éticos, democráticos e inclusivos. Nesse sentido, a cidadania é considerada uma tarefa coletiva da qual todos devemos participar ativamente. Acreditamos que, por meio da reflexão histórica, podemos ampliar a consciência do que fomos para transformar o que somos.

O Manual do Professor, que integra esta coleção, está dividido em duas partes.

A **parte geral** apresenta nossa concepção da obra, seus pressupostos teórico-metodológicos e sua organização geral, a correspondência dos conteúdos com a BNCC, o referencial teórico-metodológico da proposta de avaliação, sugestões que possibilitam ampliar o uso da obra em sala de aula, a estrutura da obra e orientações a respeito das novas perspectivas para o trabalho com a história e a cultura da África, dos afro-brasileiros e dos povos indígenas do Brasil.

A **parte específica** refere-se a cada volume da coleção. Nessa seção, apresentamos os objetivos pedagógicos de cada capítulo, orientações gerais sobre atividades a serem trabalhadas no livro do aluno, alertas sobre os pontos essenciais relacionados à BNCC, propostas de leituras e atividades complementares e, ao final, uma bibliografia.

Bom trabalho com sua turma!

Os autores

Sumário

1. Concepção da obra 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. História Social.....	VIII
1.5. Aula, livro e ensino	IX
1.6. Cidadania e livro didático	IX

2. Organização geral da obra.....	X
2.1. Os volumes e sua estrutura.....	X
2.2. Correspondência dos conteúdos com a BNCC.....	XII
2.3. Estruturação dos capítulos.....	XXXII
3. A proposta de avaliação.....	XXXIII
3.1. Avaliação e atividades desta coleção	XXXIII
3.2. Avaliação qualitativa.....	XXXIV



4. Usos do livro e possibilidades de trabalho	XXXIV
4.1. Interdisciplinaridade.....	XXXV
4.2. Mapas.....	XXXV
4.3. Iconografia e leitura de imagens	XXXVI
4.4. Literatura	XXXVIII
4.5. Fontes orais	XL
4.6. Filmes.....	XLII
4.7. Estudo do espaço	XLIV

5. Protagonistas da História	XLVI
5.1. África e afrodescendentes	XLVI
5.2. Povos indígenas	XLVII
6. Parte específica do Livro do Professor.....	XLVIII

Abdullah Coskun/Anadolu Agency



1. Concepção da obra e seus pressupostos

“O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.”

Base Nacional Comum Curricular, p. 395.

Ao falar da concepção da obra e seus pressupostos teórico-metodológicos, precisamos explicitar aspectos da construção do conhecimento histórico e do ofício do historiador. Evidentemente, um tema tão amplo como este se desdobra em várias dimensões, que 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 e inclusivos, e, sobretudo, à legislação que rege o funcionamento da Educação no país.

I 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 características pessoais que, eventualmente, poderiam ser tratadas de forma preconceituosa. Essa afirmação revela um compromisso do ensino de História de 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 obra.

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 quatro

anos do Ensino Fundamental II 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 das atividades propostas à faixa etária à qual se destina, do 6º ao 9º ano.

Para garantir uma aprendizagem significativa, é preciso se apropriar 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 aos professores, cujo ofício de historiador está voltado à formação de estudantes com vistas ao pleno exercício da cidadania.

O ofício do historiador tem uma dimensão social relevante graças, sobretudo, ao magistério. A ação de milhares de professores de História no Brasil e no mundo 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 do 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”. 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 coisas que interferem no trabalho do historiador e na formação cidadã a partir do conhecimento histórico:

- A. 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. Mas, ao fazê-lo, todos têm em mente que não se pode explicar o tempo presente por meio de um apagamento do passado.
- B. 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.

I 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 suas 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 nos 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 tinham essa habilidade).

As hierarquias civilizatórias foram construídas com base nessa divisão – autores como 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 chacinhas 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 objeto privilegiado 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 e, também, da ampliação dos interesses dos historiadores e das teorias historiográficas. 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, música, obras de arte em geral, mensagens eletrônicas, redes sociais, traçados viários, mobiliário, edificações, instrumento de trabalho, documentos escritos que não fossem oficiais: tudo isso e muito mais são documentos para o historiador.

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

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 dos documentos, bem como orientações acerca dos métodos, linguagens e recursos didáticos dos quais se pode lançar mão na elaboração de suas aulas e dos projetos escolares. Cada recurso foi pensado a partir dos 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.

I 1.3. História: campo de interpretações

Em que pesem os recursos mobilizados, a compreensão das características da escola e 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, da multiplicidade de fontes ou documentos, os historiadores e os jovens estudantes jamais terão diante de si todos os registros que lhes permitam um acesso irrestrito 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 fechadas, 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. 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 estes princípios éticos e jurídicos, esta coleção contribui para a valorização da democracia e a promoção da qualidade do ensino escolar. Aqui, o rigor (sem rigidez) do método histórico está acima das exacerbações subjetivas e dos interesses pessoais.

Os objetivos e desafios que descrevemos aqui podem dar a impressão de que estamos em meio a uma crise da História como área do conhecimento. Acreditamos 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 em diferentes suportes, acesso a temas instigantes para os quais quase ninguém dava importância tempos atrás.

Vivemos um momento de visibilidade inusitada 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 historiadores. Hoje, o que move a produção do conhecimento histórico é a inserção dos processos no campo das possibilidades de estudos e pesquisas. Não podemos reconstituir o passado como se fosse uma parede de tijolos ou um quebra-cabeças, em que cada peça se encaixa apenas em um único lugar. Entendemos a construção do conhecimento histórico como resultado de trabalhos contínuos, repletos de projetos não concretizados, ideias não realizadas, probabilidades que muitas vezes supomos, mas não podemos ainda confirmar. É por meio da historiografia, da interpretação incessante do processo histórico, que procuramos amarrar e dar sentido à imaginação e aos fatos, aos registros e às lacunas, às suposições e 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” sobre as relações consigo mesmo, com os outros e com o mundo.

I 1.4. História social

A obra, 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 e da História, e recorreremos às fontes e aos métodos característicos dessas abordagens teóricas sempre que julgamos necessário. A coleção privilegia,

sempre que possível, 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.

Aplicada à realidade do Brasil, ainda marcada por desigualdades e questões sociais não resolvidas, a concepção na qual a obra se baseou tem por princípio a valorização do protagonismo de sujeitos coletivos, como os trabalhadores, as mulheres, os povos indígenas, os escravizados e os afro-brasileiros. 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 de suas histórias e dos processos sociais nos quais estão inseridos.

I 1.5. Aula, livro e ensino

Como 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. Este 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.

A preparação de uma aula de História e sua efetivação são tarefas complexas. Elas comportam 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 como um dos elementos da aula – e sabemos que ele é um recurso importante à disposição de professores e estudantes.

Entendemos ser urgente e necessária uma **desconstrução** da visão segundo a qual o livro didático encerra verdades inquestionáveis. Assim, o livro não é repositório de todo o passado ou uma enciclopédia capaz de reunir dados e conhecimentos a serem memorizados pelos es-

tudantes. Em vez disto, o livro didático 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.

I 1.6. Cidadania e livro didático

A 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 não pelas mãos da sociedade. O resultado desse processo são as graves distorções que verificamos hoje em nossa democracia. De fato, todos somos iguais perante a lei?

Acreditamos, contudo, que a cidadania não é 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. Neste sentido, 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.

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

Isso se torna mais explícito em alguns momentos, como na introdução de cada capítulo, em atividades sugeridas na seção *Investigando* e em outros trechos do Livro do Aluno, sempre que possível conectando o passado ao presente.

Além disso, ao longo de toda a coleção, há textos, boxes e imagens que buscam levar o estudante a refletir sobre temáticas tais como: a promoção da igualdade social; a construção de uma sociedade livre, justa e solidária; o repúdio ao racismo; e a defesa da pluralidade religiosa e da igualdade entre os gêneros.

Nos múltiplos temas abordados, o alicerce que permeia a elaboração dos textos consiste em contextualizar as vivências histórico-sociais, trabalhando conceitos, valores e atitudes que contribuam para a construção da cidadania.

2. Organização geral da obra

Esta coleção de História, destinada aos anos finais do Ensino Fundamental, foi elaborada com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento das competências e habilidades da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Ensino Fundamental. Para isso, foi organizada em quatro volumes, de forma que tais conteúdos se articulem e apresentem uma progressão cronológica. Vejamos, resumidamente, os temas de cada um dos volumes desta coleção, que privilegiam aspectos relevantes da história do Ocidente (América, Europa e África), especialmente da história do Brasil.

I 2.1. Os volumes e sua estrutura

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

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

As grandes temáticas deste volume dizem respeito às origens da humanidade, aos primeiros povos americanos, à Antiguidade na América, na África e no Oriente, à construção da Antiguidade clássica e suas contraposições com outras sociedades, à Europa medieval, ao mundo islâmico e ao Império Bizantino.

Ao final, o livro desenvolve um projeto temático sobre o universo escolar que leva os alunos a pesquisar aspectos como o território social no qual compartilhamos conhecimentos, afetos, relações, projetos de vida.

Unidade 1 – Tempo, espaço e cultura

Capítulo 1: História: ação e reflexão

Capítulo 2: Origens da humanidade

Capítulo 3: Primeiros povos da América

Unidade 2 – Antiguidade: América, África e Oriente

Capítulo 4: América indígena

Capítulo 5: Sociedades da Mesopotâmia

Capítulo 6: Egito antigo e Reino de Cuxe

Unidade 3 – Ocidente clássico: Grécia e Roma

Capítulo 7: Grécia: das origens à pólis

Capítulo 8: Grécia: vivências culturais

Capítulo 9: Roma: a construção de um império

Capítulo 10: Roma: vivências culturais

Unidade 4 – Bizantinos, feudalismo e islamismo

Capítulo 11: Império Bizantino

Capítulo 12: Formação da Europa feudal

Capítulo 13: Transformações na Europa feudal

Capítulo 14: Mundo islâmico

PROJETO TEMÁTICO: UNIVERSO ESCOLAR

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 deste período.

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

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

Unidade 1 – Mundo moderno

Capítulo 1: Modernidade e monarquias nacionais

Capítulo 2: Humanismos e renascimentos

Capítulo 3: Reformas religiosas

Capítulo 4: Absolutismo e mercantilismo

Unidade 2 – Contatos e confrontos

Capítulo 5: Grandes Navegações

Capítulo 6: Povos africanos

Capítulo 7: Conquista da América

Capítulo 8: Colonização da América espanhola

Unidade 3 – Formação do Brasil colonial

Capítulo 9: Início da colonização

Capítulo 10: Estado e religião

Capítulo 11: Sociedade açucareira

Unidade 4 – Transformações do Brasil colonial

Capítulo 12: Escravidão africana

Capítulo 13: Conquistas e fronteiras

Capítulo 14: Sociedade mineradora

PROJETO TEMÁTICO: MEIO AMBIENTE

8º ANO (o século XIX)

O livro tem como tema vários eventos relevantes do século XIX e a formação do mundo contemporâneo.

As grandes temáticas deste volume dizem respeito aos aspectos políticos, sociais e econômicos que, no cenário europeu, contribuíram para a passagem do súdito ao cidadão (Revolução Inglesa, Iluminismo, Revolução Francesa e a Era Napoleônica); aos processos que, no cenário americano, culminaram na independência dos Estados Unidos, dos países da América espanhola e, especialmente, do Brasil; à expansão das grandes potências, aos nacionalismos e imperialismos e aos processos de resistência a essas dominações; aos 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 – Súdito e cidadão

Capítulo 1: Revolução Inglesa

Capítulo 2: Era do Iluminismo

Capítulo 3: Revolução Industrial

Capítulo 4: Revolução Francesa

Capítulo 5: Época de Napoleão

Unidade 2 – Independências na América

Capítulo 6: Independência dos Estados Unidos

Capítulo 7: Independências na América Latina

Capítulo 8: Independência do Brasil

Unidade 3 – Brasil Império

Capítulo 9: Primeiro Reinado

Capítulo 10: Período regencial

Capítulo 11: Segundo Reinado

Capítulo 12: Da monarquia à república

Unidade 4 – Domínio das grandes potências

Capítulo 13: Europa no século XIX

Capítulo 14: Imperialismo na África e na Ásia

Capítulo 15: América no século XIX

PROJETO TEMÁTICO: ALIMENTAÇÃO E SAÚDE

9º ANO (os séculos XX e XXI)

O livro desenvolve os eventos marcantes do mundo ocidental e da história republicana brasileira ao longo do século XX e nestes anos do século XXI.

As grandes temáticas deste volume dizem respeito: às guerras e revoluções (Primeira Guerra Mundial, Revolução Russa, crise capitalista, formação do nazifascismo; Segunda Guerra Mundial); à cena republicana brasileira até a era Vargas (a consolidação da República, a vida política e econômica, o protagonismo dos diversos grupos sociais; as revoltas sociais, a era Vargas); ao pós-guerra e à globalização (os impactos da Guerra Fria, a questão árabe-israelense; as independências na África e na Ásia, as crises dos socialismos; as faces da globalização); aos desafios do Brasil contemporâneo (democracia e populismo, as tensões e o modelo de desenvolvimento da ditadura militar; a construção da cidadania nos tempos atuais).

Ao final do livro, os estudantes desenvolverão um projeto de pesquisa sobre **internet e cidadania**, trabalhando temas como: conectar e isolar; exposição e privacidade; informação e confusão.

Unidade 1 – Brasil República

Capítulo 1: Nasce a República

Capítulo 2: República oligárquica

Capítulo 3: Revoltas na Primeira República

Capítulo 4: Era Vargas

Unidade 2 – Guerras e revoluções

Capítulo 5: Primeira Guerra Mundial

Capítulo 6: Revolução Russa

Capítulo 7: Crise capitalista e totalitarismo

Capítulo 8: Segunda Guerra Mundial

Unidade 3 – Brasil contemporâneo

Capítulo 9: Democracia e populismo

Capítulo 10: Ditadura militar

Capítulo 11: Construção da cidadania

Unidade 4 – Pós-guerra e globalização

Capítulo 12: Guerra Fria

Capítulo 13: África, Ásia e Oriente Médio

Capítulo 14: Crise do socialismo autoritário

Capítulo 15: Faces da globalização

PROJETO TEMÁTICO: CIDADANIA E MÍDIAS SOCIAIS

I 2.2. Correspondência dos conteúdos com a BNCC

2.2.1. Relação com as competências da BNCC

A *Base Nacional Comum Curricular* estabelece que a Educação Básica deve assegurar o desenvolvimento de **competências gerais da Educação Básica, competências específicas de área e competências específicas de componentes**.

O trabalho com essas competências tem como objetivo “estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana”, ou seja, visam formar cidadãos, capacitar os alunos a interpretar o mundo, compreendendo processos e fenômenos sociais, políticos e culturais, para que possam atuar de forma ética, responsável e autônoma, e,

em relação ao componente curricular História, garantir o desenvolvimento da compreensão dos acontecimentos históricos, das historicidades no tempo e no espaço e do desenvolvimento de uma atitude historiadora diante dos conhecimentos históricos produzidos em sala de aula e fora dela.

Nas tabelas a seguir explicitamos a correspondência entre as competências gerais, de área e de componente curricular preconizadas pela BNCC e os conteúdos de cada um dos volumes desta coleção.

Ao longo da **parte específica** deste Manual, você também encontrará a indicação do momento em que as competências são trabalhadas no corpo dos capítulos.

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA																
CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA	VOLUME	CAPÍTULOS													
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
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.	6º ano														
		7º ano														
		8º ano														
		9º ano														
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.	6º ano														
		7º ano														
		8º ano														
		9º ano														
CG3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	6º ano														
		7º ano														
		8º ano														
		9º ano														
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.	6º ano														
		7º ano														
		8º ano														
		9º ano														

COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA	VOLUME	CAPÍTULOS														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
CG10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA	VOLUME	CAPÍTULOS														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
CCH1	Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercer o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
CCH2	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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
CCH3	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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
CCH4	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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
CCH5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
CCH6	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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA	VOLUME	CAPÍTULOS														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
CCH7	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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA	VOLUME	CAPÍTULOS														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA

CÓDIGO	DESCRIÇÃO DA COMPETÊNCIA	VOLUME	CAPÍTULOS														
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
CEH6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															
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.	6º ano															
		7º ano															
		8º ano															
		9º ano															

2.2.2. Relação com as habilidades da BNCC

Da mesma forma que com as competências, a coleção também desenvolve o trabalho com as habilidades preconizadas pela BNCC.

A seguir, explicitamos a correspondência dos conteúdos de História de cada um dos volumes da coleção com os objetos de conhecimento e habilidades da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) do Ensino Fundamental II.

6º ano		
CAPÍTULO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1 – História: ação e reflexão	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	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.
		EF06HI06 - Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

4 – América indígena	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 e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	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 – Sociedades da 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 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 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-estados 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: das origens à pólis	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	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	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 – Grécia: vivências culturais	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.
9 – Roma: a construção de um império	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. EF06HI13 - Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	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.
	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.
10 – Roma: vivências culturais	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.
11 – Império Bizantino	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.

12 – Formação da Europa feudal	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.
13 – Transformações na Europa feudal	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.
14 – Mundo islâmico	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.

7º ano		
CAPÍTULO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1 – Modernidade e monarquias nacionais	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História	EF07HI01 - Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	EF07HI07 - Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
2 – Humanismos e renascimentos	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	EF07HI04 - Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.

3 – Reformas religiosas	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	EF07HI05 - Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
4 – Absolutismo e mercantilismo	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	EF07HI07 - Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
	A emergência do capitalismo	EF07HI17 - Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
5 – Grandes Navegações	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	EF07HI02 - Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	EF07HI06 - Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI13 - Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
6 – Povos africanos	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	EF07HI02 - Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	EF07HI03 - Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
7 – Conquista da América	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	EF07HI02 - Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	EF07HI03 - Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

7 - Conquista da América	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	EF07HI08 - Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI13 - Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
8 – Colonização da América espanhola	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	EF07HI08 - Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
9 – Início da colonização	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências, invasões e expansão na América portuguesa	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

10 – Estado e religião	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	EF07HI05 - Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências, invasões e expansão na América portuguesa	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
11 – Sociedade açucareira	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências, invasões e expansão na América portuguesa	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
12 – Escravidão africana	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências, invasões e expansão na América portuguesa	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	EF07HI15 - Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
		EF07HI16 - Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados

13 – Conquistas e fronteiras	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	EF07HI09 - Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências, invasões e expansão na América portuguesa	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
14 – Sociedade mineradora	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências, invasões e expansão na América portuguesa	EF07HI10 - Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		EF07HI11 - Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		EF07HI12 - Identificar a distribuição territorial da população brasileira, em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	EF07HI14 - Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.

8º ano		
CAPÍTULO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1 – Revolução Inglesa	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo	EF08HI02 - Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
2 – Era do Iluminismo	A questão do iluminismo e da ilustração	EF08HI01 - Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
3 – Revolução Industrial	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	EF08HI03 - Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.

4 – Revolução Francesa	Revolução Francesa e seus desdobramentos	EF08HI04 - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
5 – Época de Napoleão	Revolução Francesa e seus desdobramentos	EF08HI04 - Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
6 – Independência dos Estados Unidos	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	EF08HI06 - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
		EF08HI07 - Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
7 – Independências na América Latina	Independência dos Estados Unidos da América Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	EF08HI06 - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
		EF08HI07 - Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
		EF08HI08 - Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
		EF08HI09 - Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		EF08HI10 - Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações.
		EF08HI11 - Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
8 – Independência do Brasil	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	EF08HI13 - Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
		EF08HI05 - Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.

8 – Independência do Brasil	Independência dos Estados Unidos da América	EF08HI06 - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	Independências na América espanhola	EF08HI07 - Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	A revolução dos escravizados em São Domingó e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	EF08HI11 - Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
	Os caminhos até a independência do Brasil	EF08HI12 - Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
		EF08HI13 - Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	EF08HI14 - Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos e estereótipos sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
9 – Primeiro Reinado	Brasil: Primeiro Reinado	EF08HI15 - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	O Período Regencial e as contestações ao poder central	
	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia - A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado - Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	EF08HI16 - Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. EF08HI17 - Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
10 – Período regencial	Brasil: Primeiro Reinado	EF08HI16 - Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia - A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado - Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	EF08HI17 - Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	EF08HI19 - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

11 – Segundo Reinado	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	EF08HI15 - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	EF08HI19 - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	EF08HI21 - Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o romantismo no Brasil	EF08HI22 - Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e artísticas na produção do imaginário e das identidades no Brasil do século XIX.
12 – Da monarquia à república	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	EF08HI15 - Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
		EF08HI17 - Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
		EF08HI18 - Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
	O escravismo no Brasil do século XIX: plantations e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	EF08HI19 - Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. EF08HI20 - Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
13 – Europa no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	EF08HI23 - Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
14 – Imperialismo na África e na Ásia	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	EF08HI23 - Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

14 – Imperialismo na África e na Ásia	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	EF08HI24 - Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	EF08HI26 - Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	EF08HI27 - Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
15 – América no século XIX	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	EF08HI25 - Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	EF08HI27 - Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.

9º ano		
CAPÍTULO	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
1 – Nasce a República	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo	EF09HI01 - Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	EF09HI02 - Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição	EF09HI03 - Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
	Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	EF09HI04 - Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	EF09HI05 - Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
2 – República oligárquica	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo	EF09HI01 - Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	EF09HI02 - Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954.

2 – República oligárquica	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	EF09HI03 - Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. EF09HI04 - Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	EF09HI05 - Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	A questão indígena durante a República (até 1964)	EF09HI07 - Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
	Anarquismo e protagonismo feminino	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
		EF09HI09 - Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
3 – Revoltas na Primeira República	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	EF09HI02 - Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954.
	Primeira República e suas características	EF09HI05 - Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	A questão indígena durante a República (até 1964)	EF09HI07 - Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
4 – Era Vargas	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	EF09HI02 - Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	EF09HI03 - Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
		EF09HI04 - Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	EF09HI06 - Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).

4 – Era Vargas	Anarquismo e protagonismo feminino	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
		EF09HI09 - Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
5 – Primeira Guerra Mundial	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	EF09HI10 - Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
6 – Revolução Russa	A Revolução Russa	EF09HI11 - Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
7 – Crise capitalista e totalitarismo	A crise capitalista de 1929	EF09HI10 - Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. EF09HI12 - Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	A emergência do fascismo e do nazismo	EF09HI13 - Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
8 – Segunda Guerra Mundial	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	EF09HI10 - Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	A emergência do fascismo e do nazismo	EF09HI13 - Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
	A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	
9 – Democracia e populismo	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	EF09HI02 - Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana até 1954.
	A questão indígena durante a República (até 1964)	EF09HI07 - Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	EF09HI17 - Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. EF09HI18 - Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.

9 – Democracia e populismo	Os anos 1960: revolução cultural?	EF09HI19 - Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
10 – Ditadura militar	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência A questão indígena e negra e a ditadura	EF09HI19 - Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
		EF09HI20 - Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
		EF09HI21 - Identificar e relacionar as demandas indígenas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
11 – Construção da cidadania	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	EF09HI22 - Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
		EF09HI23 - Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los com a noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
		EF09HI24 - Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
		EF09HI25 - Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
		EF09HI26 - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
12 – Guerra Fria	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	EF09HI15 - Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
		EF09HI16 - Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	EF09HI28 - Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

12 – Guerra Fria	As experiências ditatoriais na América Latina	EF09HI29 - Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
		EF09HI30 - Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
13 – África, Ásia e Oriente Médio	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	EF09HI14 - Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	EF09HI31 - Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
	A questão da Palestina	EF09HI10 - Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
14 – Crise do socialismo autoritário	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia	EF09HI28 - Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
15 – Faces da globalização	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	EF09HI32 - Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. EF09HI33 - Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. EF09HI34 - Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	EF09HI35 - Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. EF09HI36 - Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

I 2.3. Estruturação dos capítulos

Cada um dos volumes da coleção foi organizado em **4 unidades** que, de modo geral, correspondem aos bimestres do ano letivo. Os capítulos do livro, por sua vez, apresentam **seções** articuladas entre si que buscam contemplar várias dimensões da aprendizagem. Os capítulos possuem a seguinte estrutura interna:

- **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 alunos.
- **Texto-base:** escrito em linguagem adequada ao desenvolvimento etário dos alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Nesse sentido, 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 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, esculturas, etc.), que complementam e explicitam aspectos do tema estudado. Estas imagens constituem, em sentido amplo, um rico conjunto de documentos a ser utilizado na produção do conhecimento histórico. As reproduções de imagens apresentam legendas explicativas e, em muitos casos, são acompanhadas de atividades que estimulam sua interpretação.
- **Glossário:** pequenos boxes laterais que, de forma sucinta, trazem uma explicação sobre palavras e expressões pouco usuais para os alunos. Sempre que julgar conveniente, o professor deverá complementar a explicação ou orientar os alunos a pesquisar outros sentidos para palavras e expressões desconhecidas.
- **Investigando:** box de atividades que visam sondar conhecimentos prévios, estabelecer relações passado-presente e aproximar os assuntos estudados da vida real dos estudantes. Essa seção aparece em todas as aberturas de capítulo e ao longo do texto-base do livro.
- **Observando o mapa:** seção de 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 acompanhados de imagens. Essa seção procura complementar ou aprofundar assuntos abordados no capítulo.
- **Painel:** seção que apresenta temas novos ou aprofunda um assunto abordado no capítulo privilegiando imagens que constituem, por exemplo, mostras de arte, infográficos ou detalhamentos de pinturas, objetos e construções arquitetônicas.
- **Oficina de história:** seção de atividades para o aluno, estruturada da seguinte maneira:
 - Refletir e ampliar:** reúne atividades variadas que, de modo geral, visam organizar e refletir sobre os conteúdos do capítulo, bem como ampliar o repertório dos estudantes. 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.
 - Fontes históricas:** apresenta atividades com fontes históricas variadas (texto ou imagem). O professor poderá utilizar essa seção para estimular a reflexão dos alunos (individual e em grupo) sobre o processo de produção do conhecimento histórico e o ofício do historiador.
 - Integrar com:** apresenta **atividades interdisciplinares** que integram os conteúdos históricos com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc.
- **Para saber mais:** seção que, no fim de cada unidade, apresenta sugestões de filmes, livros e sites para ampliar e enriquecer a aprendizagem. Todas as sugestões são acompanhadas de pequenas resenhas.
- **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 a trabalhar com temas abrangentes das áreas do conhecimento, especialmente em Ciências Humanas e Linguagens. Os projetos temáticos de cada volume são:
 - 6º ano – Universo escolar.
 - 7º ano – Meio ambiente.
 - 8º ano – Saúde e educação.
 - 9º ano – Internet e cidadania.

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 linguagens diferentes (textos, imagens, sons), entrevistas com pessoas da comunidade, estudo do espaço social em que os alunos estão inseridos, construção e apresentação de argumentos a partir dos conhecimentos desenvolvidos.

Os projetos podem (e devem) ser flexibilizados levando-se em consideração a diversidade nacional e as necessidades pedagógicas de professores e alunos.

3. A proposta de avaliação

A avaliação é um processo amplo que implica estimar o valor, a extensão e a intensidade do desempenho educacional. O objetivo da avaliação é diagnosticar e acompanhar os resultados da ação educativa sempre tendo em vista aprimorar a aprendizagem significativa dos estudantes.

Com isso, devemos deixar bem claro que a finalidade da avaliação não é instituir formas de punição para os estudantes. Ao contrário, a avaliação deve contribuir para redimensionar a ação educativa (DCN para o Ensino Fundamental, art.32). Por isso, em relação ao estudante, a avaliação deve assumir um caráter processual, formativo e participativo. Vejamos:

- a) processual:** atividades contínuas, bem dimensionadas e distribuídas ao longo dos programas de ensino-aprendizagem. Deste 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 conhecimentos, valores e atitudes.
- c) participativo:** atividades capazes de envolver os estudantes, tanto individualmente quanto em grupo, e fazê-los falar em público, argumentar, produzir textos e mídias sociais, além de intervir no meio em que vivem exercendo a cidadania.

Além disso, a avaliação possui outras facetas. Como parte do currículo, deve servir para:

- a)** identificar potencialidades e dificuldades da aprendizagem;
- b)** sinalizar problemas do ensino, permitindo repensar métodos e recursos utilizados pela professora ou pelo professor.

Em princípio, quanto maiores forem as dificuldades de aprendizagem tanto maior será a necessidade de rever as estratégias de ensino. Isso implica redirecionar o trabalho em sala de aula e perceber o que funciona, o que envolve, 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 de seus filhos neste momento de interação e diálogo entre a escola e a comunidade. Cultivar este diálogo com o estudante e sua família, discutindo os resultados da

avaliação, é valioso para a criação de um ambiente favorável à educação.

I 3.1. Avaliação e atividades desta coleção

Em suas diversas propostas, as atividades que integram esta coleção possibilitam uma avaliação processual, formativa e participativa do ensino-aprendizagem de História.

3.1.1. Aspecto processual

As atividades avaliativas dos volumes desta coleção foram dispostas em diferentes momentos da obra, tais como: nas aberturas dos capítulos (*Investigando*), ao longo dos textos e das imagens (*Investigando, Observando o mapa, Outras histórias*), ao final do capítulo (*Oficina de história*) e no fim de cada livro (*Projetos temáticos*).

3.1.2. Aspecto formativo e participativo

As atividades avaliativas foram elaboradas levando-se em conta o rol de competências e habilidades da BNCC (6ª ao 9ª) do Ensino Fundamental. Isso significa que, ao lado dos conteúdos desenvolvidos no livro, estas atividades são **partes intrínsecas** do projeto de formação dos estudantes. Nesse sentido, essas atividades 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 quanto da imaterial;
- **exercitar** a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito mútuo e a solidariedade;
- **promover** o exercício da cidadania de forma livre, proativa e responsável, estimulando a tomada de decisões com base em valores éticos, democráticos e inclusivos.

Cada um dos objetivos do conjunto de atividades presentes nesta obra (*Investigando, Observando o mapa, Oficina de história, Projeto temático*) foi explicitado no tópico *Organização geral da obra* deste Manual. Cabe ao professor utilizar essas atividades à sua maneira para redimensionar sua ação educativa e estimular o diálogo com os alunos.

I 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 dos estudantes. Neste sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 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 aluno “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.” (BNCC, p. 14).

Na escola contemporânea, educar é compartilhar conhecimentos e afetos dentro de uma visão integral do estudante, voltada tanto para seus interesses e suas necessidades quanto para os desafios da sociedade contemporânea. Nesse sentido, a avaliação qualitativa requer que o acompanhamento das atividades em sala de aula e extra-aula seja realizado de forma individual ou coletiva.

Além disso, a avaliação qualitativa implica considerar aspectos múltiplos como as formas variadas de reflexão, comunicação, criatividade, 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 mais 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 estas 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.

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

Por fim, é necessário dizer que as atividades múltiplas 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.

4. Usos do livro e possibilidades de trabalho

Desenvolvemos temas, abordagens e atividades interdisciplinares em diversos momentos desta coleção. Além disso, utilizamos mapas, imagens, obras literárias, entrevistas e filmes como recursos pedagógicos importantes. É preciso levar em conta, porém, as especificidades desses materiais. O domínio de tecnologias e linguagens aplicáveis a documentos de diferentes tipos (escritos,

iconográficos, orais, musicais, multimídias, etc.) requer um exercício constante e recorrente de pesquisa, pois não há uma fórmula pronta e uniforme para lidar com eles. De modo geral, recomendamos jamais analisar os documentos como reflexos ou resgates da “verdade”, pois todos são parte constitutiva de representações da realidade e das relações sociais em jogo.

A seguir, sugerimos formas de usar o livro e as possibilidades de trabalho em sala de aula.

I 4.1. 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*. Trad.: Eloá Jacobina. 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 como consequência a produção de uma “era dos especialistas”, cujos resultados consistiram na perda das visões de conjunto e na pulverização do saber.

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

Nesta obra, quisemos 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 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 se percebem a necessidade, a coerência e os desafios de fazê-la, adotando atitudes de questionamento, confirmação, complementação e ampliação.

O objetivo é fazer da interdisciplinaridade um recurso escolar para lidar com problemas, processos e fenômenos que podem ser mais bem compreendidos quando considerados de perspectivas diversas.

Para cumprir esse intento, incorporamos temas que dialogam com outras disciplinas escolares ao longo do livro. Para enfatizar isso, criamos uma seção específica no final dos capítulos, denominada *Integrar com*. Trata-se de um conjunto de atividades que procura promover conexões tanto com as disciplinas que, como a História, situam-se no campo das Humanidades (como Geografia, Arte e Língua

Portuguesa), quanto com aquelas mais distantes, mas com as quais, conforme o conteúdo abordado, pode se promover formas de diálogo (como Matemática, Educação Física, Ciências e Língua Estrangeira Moderna). Ao final de cada volume, esperamos que as atividades interdisciplinares contribuam para formar jovens capazes de agir de forma transformadora sobre o mundo em que vivem e que se tornem cada vez mais autônomos para construir métodos de estudo, interpretações e saberes.

I 4.2. Mapas

Os mapas são representações de um espaço construídas por meio de símbolos, escala e projeção cartográfica. Eles podem servir para orientação, para o conhecimento de um território e, sobretudo, podem ser utilizados como fontes históricas. Ao interpretar essas representações, devemos considerar que todo mapa é feito com objetivos específicos e por meio de técnicas específicas.

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

- características geográficas de uma região;
- orientação espacial, escala, título e legenda;
- semelhanças e diferenças de um território ou de 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. Nesse sentido, 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, por que não, a imaginação. O território familiar aos estudantes não é o único passível de ser observado e apreendido: territórios distantes também são objeto 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

válidos 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, a concentração de recursos naturais em determinadas regiões, para mencionar alguns exemplos.

Portanto, 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.

Outras indicações

Além dos mapas apresentados nesta obra, sugerimos ao professor a utilização de atlas históricos em suas aulas. Além da bibliografia ao final do volume, recomendamos duas fontes para o trabalho com mapas:

- LOCH, Ruth E. N. *Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais*, disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia/article/view/1362/1087>>, que destaca a importância de mapas táteis para estudantes com deficiência visual.
- Portal de Mapas do IBGE, disponível em: <<http://portal.demaps.ibge.gov.br>>, no qual há cerca de 20 mil mapas sobre temas variados, como saneamento ambiental, alfabetização, terras indígenas, etc.

4.3. 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 e por conta também do desenvolvimento da **história da cultura**, 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 comum entre a documentação iconográfica e a escrita: ambas são, fundamentalmente, representações da realidade, ou seja, expressam versões dos eventos históricos.

Ao trabalhar com recursos iconográficos como fontes históricas, procure:

- **observar** os detalhes da imagem, suas cores, personagens, paisagens, temas, etc.;
- **refletir** sobre as impressões e os sentimentos que a imagem pode despertar nos estudantes;
- **identificar** o tipo de obra (fotografia, desenho, pintura, escultura, caricatura, etc.) e 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 são parte constitutiva dos capítulos. Isso não limita a possibilidade de o professor propor outras atividades, já que é ele quem melhor conhece seus alunos e as potencialidades deles.

Leituras para o professor

O texto reproduzido 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 9.394/96, 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 (Peter Burke, *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 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 reconstroem, 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. (orgs.). *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 cul-

tural 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'Ávila. 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: <<http://www.congressohistoriajatai.org/anais2009/doc%20%2860%29.pdf>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Outras indicações

- A revista *Acervo*, editada pelo Arquivo Nacional (RJ), publicou um número especial dedicado à fotografia como fonte histórica (v. 6, n. 1-2, jan./dez. 1993), disponível em: <http://www.arquivonacional.gov.br/media/v6_n1_2_jan_dez_1993.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018. Nele, foram reunidos diversos artigos úteis para o trabalho a ser desenvolvido em sala de aula com imagens, dentre os quais destacamos o de Boris Kossoy, “Estética, memória e ideologia fotográfica: decifrando a realidade interior das imagens” (p. 13-24), que analisa fotografias de diversos períodos da história do Brasil e o papel do fotógrafo como “criador de realidades”.
- *Fotografia e História*, de Boris Kossoy (São Paulo: Ateliê Editorial, 2009).
- *Revista Brasileira de História, Dossiê Arte e Linguagens* (v. 18, n. 35, 1998, p. 13-224), disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-018819980001&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 abr. 2015. A publicação, editada pela Associação Nacional de História (ANPUH), reúne importantes artigos sobre música popular, literatura, cinema, fotografia e pintura, em diversas épocas.
- *Revista Anos 90, Dossiê A História e suas fontes* (v. 15, n. 28, dez. 2008), disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/index.php/anos90/issue/view/721/showToc>>. Acesso em: 25 set. 2018. Destacamos, nesse dossiê, as reflexões contidas em dois artigos: o de Nilton Mullet Pereira e Fernando Seffner, “O que pode o ensino de História?, sobre o uso de fontes na sala de aula”, e o de Flávia Eloisa Caimi, “Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção de conhecimento histórico escolar?”.

4.4. 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 as impressões e os 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; verificar, por exemplo, se as referências utilizadas na obra literária têm o mesmo significado no contexto de sua produção e no momento presente.

Leituras 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 ge'ez, 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 intrincado 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 Kebra 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 expõe-se 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 resignificação 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 Kebra 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 Kebra 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: 19 jul. 2018.

Outras indicações

- *A história contada: capítulos de história social da literatura no Brasil*, organizada por Sidney Chalhoub e Leonardo A. de M. Pereira (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998). Nessa 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.

- *Com palmas medida: terra, trabalho e conflito na literatura brasileira*, livro organizado por Flávio Aguiar, com prefácio de Antonio Candido (São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Boitempo, 1999).
- *Revista Hydra, Dossiê História e Literatura* (v. 2, p. 20-32, 2017), disponível em: <http://hydra.sites.unifesp.br/index.php/pt/?option=com_content&view=article&id=55&catid=17>. Acesso em: 23 jul. 2018. 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.

4.5. 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 nós conhecemos histórias interessantes que nos foram contadas em família ou entre amigos. Essa experiência pode ser estimulada e aproveitada 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 seguintes:

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 horário e 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, deve-se observar nos entrevistados/depoentes sua postura, gestos, feições, tons de voz, etc. Esses sinais também podem ser informações preciosas para a compreensão do tema.
 8. Conclusão: após a realização do trabalho, é importante analisar os depoimentos/entrevistas levando em conta as orientações do item 7 – *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.

Leituras 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 se 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 conjugação 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: Ed. da FGV, 2005. p. 115-116.

Outras indicações

- Este número especial da revista *Projeto História*, editada pela PUC/SP (n. 15, abr. 1997), disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/revph/issue/view/786>>, acesso em: 23 jul. 2018, reúne os trabalhos apresentados no evento “Ética e história oral”, promovido pelo Centro Cultural Banco do Brasil e 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.

- *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, de Antonio Chizzotti (São Paulo: Cortez, 2005), livro no qual há textos sobre coleta de dados quantitativos e qualitativos, com explicações sobre questionários, entrevistas dirigidas, entrevistas não diretivas e história de vida.
- *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, de Ecléa Bosi (2. ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 1983), trata das lembranças de idosos entrevistados pela autora. A partir dessas memórias relatadas, a obra apresenta um estudo sobre a vida social, a transformação da cidade, a vida familiar e o trabalho, entre outros assuntos.
- *Memória em branco e negro: olhares sobre São Paulo*, de Terezinha Bernardo (São Paulo: Educ; Ed. da 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, a saber: italianos e africanos.
- *Guia prático de história oral*, de José Carlos Sebe Bom Meihy e Suzana Lopes Salgado Ribeiro (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.

I 4.6. Filmes

Os filmes de ficção são objetos de pesquisas históricas e fontes históricas. Este é um dos campos da **história da cultura**. Trabalhamos com a seguinte 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. Recomendamos, também, que o professor consulte a classificação indicativa dos filmes, que pode ser obtida no site do Ministério da Justiça (<http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/ConsultarObraForm.jsp>).

Lembramos que, nesta coleção, há atividades que propõem a análise e a interpretação de filmes na seção

Integrar com. Ao analisar um filme, em primeiro lugar, convém considerar que o autor (diretor) fez um recorte da realidade, observando-a de determinado ângulo e fazendo seleções.

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

- **observar** os detalhes do filme, como cores, personagens, paisagens, 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, 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. Verifique, 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?

Leituras 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) **Vídeo enrolação:** 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) **Vídeo deslumbramento:** 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) **Vídeo perfeição:** 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*, p. 29-31. jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comeduc/article/view/36131>>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Outras indicações

- *Passado imperfeito: a história do cinema*, organizado por Mark C. Carnes (Rio de Janeiro: Record, 1997), que traz análises de vários filmes com temáticas históricas.
- *Tudo sobre cinema*, de Philip Kemp (São Paulo: Sextante, 2011), que apresenta um panorama completo sobre a história do cinema e dos movimentos cinematográficos.
- *Ver história: o ensino vai aos filmes*, organizado por Marcos Silva e Alcides Freire Ramos (São Paulo: Hucitec, 2011), que reúne análises acerca de filmes variados, tanto relacionados à História do Brasil quanto a de outros tempos e espaços.
- *História e cinema: dimensões históricas do audiovisual*, organizado por Maria Helena Capelato e outros (2. ed. São Paulo: Alameda, 2011), que analisa filmes, bem como a obra de outros historiadores que utilizam cinema como fonte em suas pesquisas, e políticas culturais cinematográficas em diferentes tempos.

I 4.7. Estudo do espaço

Os espaços públicos podem ser utilizados como fonte de pesquisa e recurso didático. Entre eles estão o local de atuação do professor, patrimônios históricos (materiais e imateriais) e espaços construídos e vivenciados pelos estudantes. Por isso, a escola, a cidade, museus, mercados, ruas, praças, parques, etc. devem 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

criterosa, 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 o passeio;
- **programar** o melhor trajeto e o horário de visita.

Ao trabalhar o espaço social 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-se em consideração 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 áreas edificadas;
 - tipos de material 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 os 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*, etc.

Leituras 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 Cedes*, Campinas, v. 23, n. 60, p. 181-187. ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622003000200005&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Outras indicações

- ALMEIDA, Patricia Freire de [Org.]. *Territórios de Ururay*: patrimônio cultural. São Paulo: Movimento Cultural Penha, 2016. Ver também <<http://ururaypatrimoniocultural.blogspot.com/p/projeto-territorios-de-ururay.html>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- REIS, Philippe Arthur dos Reis [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, s/d. Ver também <<https://coletivocronicasurbanas.wordpress.com/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- PASSADOS presentes: memória da escravidão no Brasil. Disponível em: <<http://passadospresentes.com.br/site/Site/index.php>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- SANTA Afro Catarina: Programa de Educação Patrimonial sobre a Presença de Africanos e Afrodescendentes em Santa Catarina. Disponível em: <<http://santaafrocatarina.blogspot.com/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.
- SÃO PAULO: vestígios da cidade negra. Disponível em: <<https://spnegra.wixsite.com/spnegra>> e <<https://spnegra.wordpress.com/roteiro/>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Resultados dos trabalhos de coletivos de pesquisadores, moradores, educadores, estudantes de História e professores do Ensino Fundamental e Médio, essas obras, *sites* e *blogs* refletem sobre os espaços como lugares de memória, sobretudo os 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.

5. 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, afro-brasileira e dos povos indígenas.

5.1. África e afrodescendentes

A Lei nº 10.639, 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.

1ª - 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.

2ª - 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.

Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Antes da promulgação da Lei nº 10.639 já havia, tanto nas escolas como nos livros didáticos brasileiros, alguns estudos relacionados à história e à cultura africana e afro-brasileira. Esses 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 tais temas costumavam ser abordados por meio de um viés eurocêntrico.

Neste contexto, a promulgação da Lei nº 10.639 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 10.639 decorreu de pressões democráticas de vários segmentos da sociedade, particularmente do movimento negro no Brasil, que, legitimamente, exige um tratamento de sua história e cultura à altura da importância dos negros na construção da nação brasileira.

Evidentemente, não será a mera existência da lei que resolverá 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 nossa 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 esclarecedores. Neste 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 ao Ensino Fundamental II, 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 altamente positiva de vários aspectos da cultura africana e afro-brasileira.

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.

5.2. 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 radical nas relações jurídicas entre o Estado e as populações indígenas, que conquistaram o direito de permanecer como indígenas.

As normas constitucionais repercutiram em outras esferas da vida social. No âmbito da educação, a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, tornou obrigatório o estudo da história e da 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.

Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Presidência da República.
Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 19 jul. 2018.

Assim como no caso dos afrodescendentes, 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 obra didática para o Ensino Fundamental II 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 da nossa mensagem é que a espécie humana engrandece sua identidade quando promove o respeito e a valorização da pluralidade cultural.

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 enfren-

tadas para se 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 destrozada 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 empí-

rica. 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, Tapuias e historiadores: estudos de história indígena e do indigenismo*. Campinas, 2001. Tese de Livre-Docência – IFCH/Unicamp. p. 1-7. Disponível em: <http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/tese%3Amonteiro-2001/Monteiro_2001_Tupis_tapuias_historiadores.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2018.

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: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. 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: <<http://www.scielo.br/?lng=pt>>. Acesso em: 19 jul. 2018.

6. Parte específica do Livro do Professor

Essa parte do Livro do Professor apresenta orientações teóricas e práticas específicas para o trabalho do professor com o Livro do Aluno, incluindo as respostas das atividades. Ela contém as seguintes seções:

- **Objetivos do capítulo** – informa os principais objetivos de aprendizagem de cada capítulo.
- **Correspondência dos conteúdos com a BNCC** – reúne tabelas com habilidades e competências da BNCC desenvolvidas ao longo de cada capítulo.
- **Orientação didática** – fornece informações complementares e sugestões de trabalho com os alunos em sala de aula.
- **Alerta** – destaca pontos essenciais do livro do aluno nos quais são trabalhadas algumas habilidades e competências

previstas na seção **Correspondência dos conteúdos com a BNCC**.

- **Leitura complementar** – apresenta textos que visam aprofundar ou enriquecer informações do livro do aluno.
- **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 temas do Livro do Aluno.
- **Respostas** – oferece sugestões respostas para as atividades do Livro do Aluno, que podem (e devem) ser flexibilizadas sempre que o professor considerar necessário.

GILBERTO COTRIM

Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)

Licenciado em História pela Faculdade de Educação da USP

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (Mack-SP)

Professor de História na rede particular de ensino

Advogado inscrito na OAB de São Paulo

JAIME RODRIGUES

Bacharel em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)

Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp-SP)

Professor de História na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp)

Ex-professor de História nas redes pública e particular de ensino

HISTORAR

Ensino Fundamental – Anos Finais
Componente curricular: História



3ª edição – São Paulo, 2018

 **Editora
Saraiva**

Direção geral: Guilherme Luz
Direção editorial: Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas
Gestão de projeto editorial: Mirian Senra
Gestão de área: Wagner Nicaretta
Coordenação: Jacqueline Paiva
Edição: Thais Regina Videira e Wellington Santos
Gerência de produção editorial: Ricardo de Gan Braga
Planejamento e controle de produção: Paula Godo, Roseli Said e Márcia Pessoa
Revisão: Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Paula C. Malfa, Célia Carvalho, Cesar G. Sacramento, Claudia Virgílio, Daniela Lima, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Hires Heglan, Maura Loria, Patrícia Travanca, Raquel A. Taveira, Sandra Fernandez, Sueli Bossi, Amanda T. Silva e Bárbara de M. Genereze (estagiárias)
Arte: Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Felipe Consales e Karen Midori (edição de arte)
Diagramação: Lima Estúdio Grafico
Iconografia: Silvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Danielle de Alcântara e Mariana Sampaio (pesquisa iconográfica)
Licenciamento de conteúdos de terceiros: Thiago Fontana (coord.), Luciana Sposito (licenciamento de textos), Erika Ramires, Luciana Pedrosa Bierbauer, Luciana Cardoso Sousa e Claudia Rodrigues (analistas adm.)
Tratamento de imagem: Cesar Wolf, Fernanda Crevin
Ilustrações: Carlos Bourdiel, Michel Ramalho, Osnei Roko
Cartografia: Eric Fuzii (coord.), Mouses Sagiorato Prado (edit. arte) Ericson G. Luciano
Design: Gláucia Correa Koller (ger.), Aurelio Camilo (proj. gráfico e capa), Tatiane Porusselli e Gustavo Vanini (assist. arte)
Foto de capa: imageBROKER/Fotoarena

Todos os direitos reservados por Saraiva Educação S.A.

Avenida das Nações Unidas, 7221, 14º andar, Setor A –
Espaço 2 – Pinheiros – SP – CEP 05425-902
SAC 0800 011 7875
www.editorasaraiva.com.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Cotrim, Gilberto
Historiar, 6º ano : ensino fundamental, anos finais /
Gilberto Cotrim, Jaime Rodrigues. -- 3. ed. -- São Paulo :
Saraiva, 2018.

Suplementado pelo manual do professor.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-472-3621-2 (aluno)
ISBN: 978-85-472-3622-9 (professor)

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

2018-0114 CDD: 372.89

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB-8/010142

2018

Código da obra CL 820648
CAE 631645 (AL) / 631737 (PR)
3ª edição
1ª impressão



Impressão e acabamento



Apresentação

Esta coleção foi inteiramente reformulada de acordo com a BNCC – Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, ao longo dos volumes, os estudantes irão desenvolver, em **História**, todas as competências e habilidades dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os livros foram escritos de forma clara e concisa, tendo em vista um ensino crítico e dinâmico. Além dos conteúdos de história social, dedicamos atenção a temas ligados ao cotidiano, aos esportes, à alimentação, entre outros. Também destacamos o protagonismo das mulheres, dos afrodescendentes e dos indígenas. Sempre tivemos em mente aproximar os conteúdos estudados das vivências dos alunos.

Nosso principal objetivo é promover uma **atitude historiadora** aliada ao exercício democrático da cidadania. Assim, as atividades estimulam o debate, a pesquisa, a criatividade e a reflexão. Houve uma renovação das imagens, o que inclui fotografias, reprodução de obras de arte, mapas e outros recursos visuais.

Ao estudar História, desejamos que os alunos produzam conhecimentos, desenvolvam autonomia intelectual e participem ativamente da realidade social.

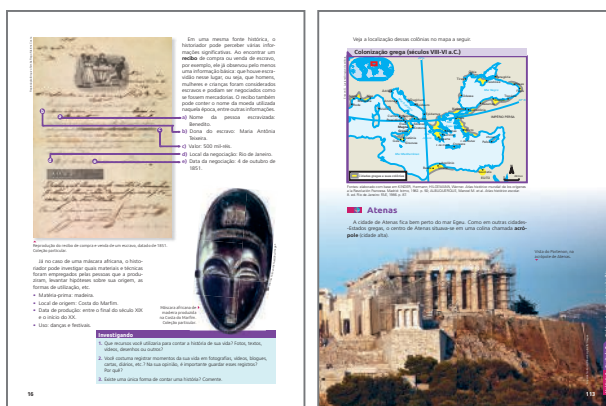
Acreditamos que a reflexão histórica é um instrumento valioso para a construção da cidadania. Por isso, estudar História não é decorar um catálogo frio de datas e nomes, fatos e feitos.

Estudar História significa ampliar consciência sobre si e sobre os outros. Consciência do que fomos para transformar o que somos.

Tenha um ótimo ano de estudo!

Os autores

Cartografia e Iconografia
Variada seleção de representações, que vão desde **mapas** até cenas do cotidiano, obras arquitetônicas, pinturas e esculturas famosas, entre outras, complementa aspectos dos textos. Além disso, muitas dessas imagens são fontes históricas importantes e, por isso, devem ser analisadas e interpretadas.



Oficina de História

Refletir e ampliar

1. No Egito antigo, há uma grande civilização que se desenvolveu ao longo do rio Nilo. Ela é conhecida como o Egito antigo. O rio Nilo é o maior rio do mundo e o Egito antigo se desenvolveu ao longo dele. O rio Nilo é o maior rio do mundo e o Egito antigo se desenvolveu ao longo dele.

2. A água do rio Nilo era usada para irrigar as terras. Isso permitia que os egípcios pudessem cultivar a terra e produzir alimentos. A água do rio Nilo era usada para irrigar as terras. Isso permitia que os egípcios pudessem cultivar a terra e produzir alimentos.

3. Os egípcios acreditavam que o deus Osíris era o deus da vida, da morte e da renascença. Eles acreditavam que o deus Osíris era o deus da vida, da morte e da renascença.

4. Os egípcios acreditavam que o deus Osíris era o deus da vida, da morte e da renascença. Eles acreditavam que o deus Osíris era o deus da vida, da morte e da renascença.

5. Os egípcios acreditavam que o deus Osíris era o deus da vida, da morte e da renascença. Eles acreditavam que o deus Osíris era o deus da vida, da morte e da renascença.

Integrar com GEOGRAFIA

1. Leia o texto e responda. Depois, responda às questões propostas.

2. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano.

3. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano.

4. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano.

5. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano. O rio Nilo é o maior rio do mundo. Ele se encontra no continente africano.

Oficina de História

Apresenta três tipos de atividades: as que promovem a reflexão e a ampliação dos conteúdos estudados (**Refletir e ampliar**); as que estimulam a interpretação de documentos variados (**Fontes históricas**); e as que trabalham a interdisciplinaridade com outros campos do saber, como Arte, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, etc. (**Integrar com**).

Para saber mais

Seção que apresenta sugestões de filmes, livros e **sites** para ampliar seus conhecimentos e enriquecer seu repertório.

Projeto temático

Universo escolar

Neste livro, você estudou aspectos da educação escolar entre os romanos. Agora, vamos estudar a educação escolar no Brasil. A educação escolar no Brasil é um tema muito importante. Ela envolve a formação do cidadão e a transmissão de conhecimentos e valores.

1. A educação escolar no Brasil é um tema muito importante. Ela envolve a formação do cidadão e a transmissão de conhecimentos e valores.

2. A educação escolar no Brasil é um tema muito importante. Ela envolve a formação do cidadão e a transmissão de conhecimentos e valores.

3. A educação escolar no Brasil é um tema muito importante. Ela envolve a formação do cidadão e a transmissão de conhecimentos e valores.

4. A educação escolar no Brasil é um tema muito importante. Ela envolve a formação do cidadão e a transmissão de conhecimentos e valores.

5. A educação escolar no Brasil é um tema muito importante. Ela envolve a formação do cidadão e a transmissão de conhecimentos e valores.

Projeto temático

Saúde e educação

Neste livro, você estudou aspectos da saúde e da educação. A saúde e a educação são temas muito importantes. Elas estão relacionadas e se influenciam mutuamente.

1. A saúde e a educação são temas muito importantes. Elas estão relacionadas e se influenciam mutuamente.

2. A saúde e a educação são temas muito importantes. Elas estão relacionadas e se influenciam mutuamente.

3. A saúde e a educação são temas muito importantes. Elas estão relacionadas e se influenciam mutuamente.

4. A saúde e a educação são temas muito importantes. Elas estão relacionadas e se influenciam mutuamente.

5. A saúde e a educação são temas muito importantes. Elas estão relacionadas e se influenciam mutuamente.

Audiovisual
Indica que há material audiovisual relacionado ao tema.



Projeto temático

Apresenta um **projeto temático**:
6º ano – Universo escolar;
7º ano – Meio ambiente;
8º ano – Saúde e educação;
9º ano – Internet e cidadania.

Faça no caderno



Faça todas as atividades em seu caderno.

Unidade 1 Tempo, espaço e cultura 10

Capítulo 1 ♦ História: ação e reflexão10

História – uma produção de saber.....	12
Para que serve estudar História?	12
Trabalho do historiador	14
Tempo e formas de registro	18

Painel: o tempo21

Periodizações históricas	22
--------------------------------	----

Oficina de História24

Capítulo 2 ♦ Origens da humanidade26

Explicações diferentes	28
------------------------------	----

Painel: gênero Homo32

Sítios arqueológicos.....	34
<i>Homo sapiens</i> e diversidade cultural.....	35
Primeiras sociedades.....	37

Oficina de História44

Capítulo 3 ♦ Primeiros povos da América46

Origem dos primeiros habitantes	48
Descobertas arqueológicas no Brasil	49
Primeiros povoadores.....	54

Oficina de História58



Unidade 2 Antiguidade: América, África e Oriente 60

Capítulo 4 ♦ América antiga60

América indígena	62
Mesoamericanos e andinos	62
Olmecas	63
Maias	64
Astecas	67
Incas	69
Tupis-guaranis	72
Oficina de História	74

Capítulo 5 ♦ Mesopotâmia76

Povos mesopotâmicos	78
Aldeias agrícolas	79
Primeiras cidades	80
Escrita suméria	85
Direito	86
Oficina de História	88

Capítulo 6 ♦ Egito antigo e Reino de Cuxe90

Organização política na África	92
Egito antigo	93
Reino de Cuxe	103
Oficina de História	106



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Belas Artes de Boston, Massachusetts, EUA.

Unidade 3 Ocidente clássico: Grécia e Roma..... 108

Capítulo 7 ♦ Grécia antiga: das origens à polis 108

Formação da Grécia antiga 110

Atenas 113

Painel: democracia representativa no Brasil 116

Esparta 120

Expansão e conflitos 123

Conquista macedônica e helenismo 125

Oficina de História 126

Capítulo 8 ♦ Grécia antiga: vivências culturais 128

Antiguidade clássica 130

Cultura grega 130

Diversidade e integração 139

Oficina de História 140

Capítulo 9 ♦ Roma antiga: a construção de um império 142

Origem de Roma 144

Monarquia 145

República 148

Império 155

Painel: estradas romanas 156

Oficina de História 160

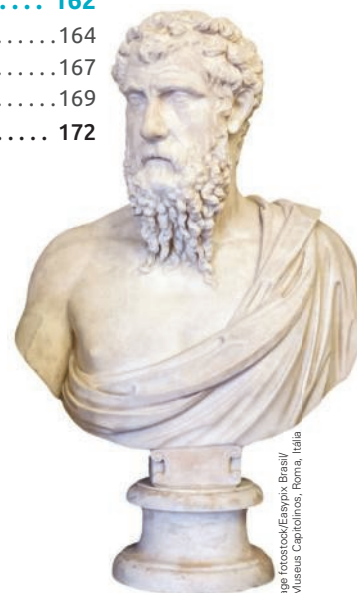
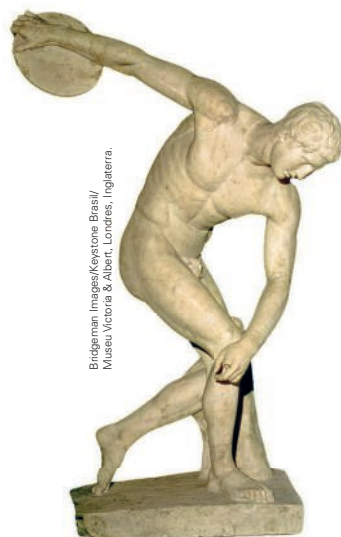
Capítulo 10 ♦ Roma antiga: vivências culturais 162

Produções artísticas 164

Latim: a língua do Império 167

Vida religiosa 169

Oficina de História 172



Unidade 4 Bizantinos, feudalismo e islamismo..... 174

Capítulo 11 ♦ Império Bizantino..... 174

Império Romano do Oriente	176
Governo de Justiniano	178
Cultura bizantina	184

Painel: arquitetura: igrejas e mosteiros 186

Declínio do Império Bizantino.....	189
------------------------------------	-----

Oficina de História 190

Capítulo 12 ♦ Formação da Europa feudal 192

Idade Média	194
Reino Franco	197

Painel: castelo medieval 200

Feudalismo	202
------------------	-----

Oficina de História 206

Capítulo 13 ♦ Transformações na Europa feudal 208

Um novo cenário.....	210
Igreja católica.....	215
Mulheres na Idade Média.....	220
Produções culturais: pintura e religião.....	222
Crises medievais.....	225

Oficina de História 226

Capítulo 14 ♦ Mundo islâmico..... 228

Árabia.....	230
Expansão islâmica.....	236
Nem todo muçulmano é árabe.....	239

Oficina de História 240

Projeto temático: universo escolar..... 242

Bibliografia 246

Planisfério..... 248



Earl & Nazma Kowal/Corbis/Getty Images/ Coleção particular

Objetivos do capítulo

- **Conhecer** alguns objetivos da História como área de conhecimento, tais 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 criadas pelos seres humanos para medir o tempo.
- **Problematicar** as periodizações históricas, lembrando que toda periodização pressupõe escolhas e interpretações.

Orientações didáticas

A partir da observação das imagens da abertura do capítulo estimule os estudantes a relatar suas experiências com o estudo da História; identificar os sujeitos dos processos históricos; comparar aspectos do passado e do presente; citar filmes, documentários, histórias em quadrinhos, jogos eletrônicos ou novelas de televisão que abordem temas históricos e refletir sobre as fontes utilizadas por essas produções, lembrando-se de que elas são interpretações e não reproduções da realidade. Os estudantes devem ser estimulados a reconhecer que todas as pessoas são capazes de refletir e agir sobre o mundo.

Investigando

Resposta pessoal. Caso considere conveniente, anote as respostas dos alunos na lousa. O interesse pela história de uma sociedade pode estar ligado à produção artística e arquitetônica, organização social e política, gastronomia, ciência, religiosidade, moda, entre outros aspectos dessa sociedade. Esse interesse pode ter sido despertado por um filme, uma peça teatral, um livro, uma série de televisão, uma viagem, uma reportagem, etc. Depois de ouvir os estudantes, comente que toda sociedade tem história e que, ao longo do curso, vamos estudar aspectos da história de algumas sociedades.

UNIDADE 1 Tempo, espaço e cultura

CAPÍTULO

1

História: ação e reflexão

Estudar História é uma atividade contínua que estimula nossa ação e reflexão sobre o mundo em que vivemos. Ao estudar História, você conhecerá várias sociedades e as culturas que elas desenvolveram. Mas, antes de investigar esses assuntos, vamos explicar o que é História, para que ela serve, como os historiadores trabalham, que fontes eles utilizam.

Investigando

- Você se interessa pela história de alguma sociedade? Qual? Por quê?

10



Bonecos gigantes do Carnaval de Olinda, Pernambuco. Fotografia de 2016.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Na abertura dos capítulos e ao longo deles, você encontrará indicações dos momentos em que **Habilidades** preconizadas pela BNCC para a disciplina são trabalhadas.

Objetos de conhecimento	Habilidades
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.

Pirâmide do Sol, na cidade de Teotihuacan, México. Essa construção antiga é a terceira maior pirâmide do mundo. Fotografia de 2014.

Mariana Bach/Reuters/Contrasto



Vista do Teatro Amazonas, Manaus. Construído no final do século XIX na capital do Amazonas, o teatro é considerado um símbolo da riqueza da cidade durante o ciclo da borracha. Fotografia de 2017.

Stefano Paterni/Novarc Images/AGB Photo Library



11

Na abertura dos capítulos e ao longo deles, você encontrará indicações dos momentos em que são trabalhadas Competências Gerais e Competências Específicas, preconizadas pela BNCC. Um quadro-legenda com a descrição das Competências Gerais (CG), Competências Específicas de Ciências Humanas (CCH) e Competências Específicas de História (CEH) está nas páginas XII-XVI deste Manual.

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH4; CCH6.

Competência Específica de História

- CEH2; CEH3; CEH4; CEH6.

Para auxiliar em seu planejamento escolar e na organização de suas aulas, verifique o **Plano de Desenvolvimento para o 1º bimestre** localizado no material digital do Manual do Professor.

Atividade complementar

As imagens desta abertura de capítulo são uma oportunidade para iniciar uma conversa sobre o tema **cultura**. Assim, é possível solicitar aos estudantes que analisem as imagens e, depois, perguntar:

- O que aparece nas imagens? O que está sendo representado em cada uma delas?
- Será que todas as imagens mostram produções culturais? Levante hipóteses (suposições).

- Que imagem você considera mais interessante ou bonita? Por quê?

Resposta: depois de ouvir as respostas, destaque que as manifestações culturais abrangem todas as produções humanas, das construções arquitetônicas às festas. Ao sondar os conhecimentos prévios dos alunos, é possível elaborar uma noção inicial de cultura, que será mais bem trabalhada no texto **Interpretar culturas**, neste capítulo.

Leitura complementar

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

Espaço e tempo - Territórios do historiador

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 XX,^{*} 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). [...]

Antes de se tornar “estudo”, a História fora muitas coisas, inclusive algo que — de maneira igualmente óbvia para os homens de outro tempo — definira-se como o “registro do Passado Humano”. A passagem do mero “registro” ao “estudo” é, como se disse, particularmente sintomática; mas por hora retornemos ao que há de propriamente distintivo em definir a História como “estudo do Passado Humano” ou como “Estudo do Homem no Tempo”.

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)

^{*} BLOCH, Marc. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Jorge 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, investigamos diversos aspectos da vida humana, como as formas de trabalho e diversão, os tipos de alimentos produzidos e consumidos, as relações de dominação e resistência entre as pessoas.

Ao adquirir conhecimento histórico, percebemos que, se algumas coisas mudaram no passado, elas também podem mudar no presente. Sem consciência histórica, podemos achar muito “natural” tudo o que existe em nossa época e não enxergar uma maneira de modificar o mundo em que vivemos.

Assim, estudar História é uma maneira de refletir sobre como podemos construir o mundo atual e participar dele.

Para que serve estudar História?

O estudo da História tem vários objetivos, entre os quais podemos destacar: preservar memórias, interpretar culturas e promover cidadania.

◆ Preservar memórias

No dia a dia, vivenciamos muitos acontecimentos que passam a fazer parte da nossa história. Algumas dessas vivências são lembradas e divulgadas, outras são esquecidas e silenciadas. Assim são construídas as memórias das pessoas, dos grupos e das sociedades.

A construção da memória é influenciada por interesses sociais e, com frequência, os marcos históricos são escolhidos a partir das memórias dos grupos dominantes. Para reagir contra os esquecimentos, devemos desenvolver uma **atitude historiadora** que busca **preservar as memórias** dos diversos grupos sociais.

Investigando

- Que recordações você tem da sua infância com seus amigos ou familiares? Relate para seus colegas um momento que você considera importante em sua vida.



▲ Cena do filme brasileiro *Narradores de Javé*, dirigido por Eliane Caffé. 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.

12



Este é um ponto essencial do conteúdo que desenvolve a habilidade **EF06HI02**, que fala sobre a gênese do saber histórico, e as competências geral e específicas **CG1, CCH1, CCH4, CEH6**. Como afirmado no texto, a palavra **história**, na sua origem grega, significa “procurar saber”, “informar-se”. Essa habilidade se complementa com o texto do capítulo 8 (*História: escrever o passado*), que trata de Heródoto e Tucídides.

Investigando

Resposta pessoal. A atividade pode ser respondida oralmente. 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, filmes, etc. É possível questionar os alunos sobre os motivos que os levaram a “guardar” essas lembranças. Além disso, pode-se destacar a importância da memória em nossa vida e ressaltar que a memória envolve lembranças e esquecimentos.

◆ 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. 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 **manifestação cultural**.

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 ser, pensar, sentir e agir das pessoas.

Nesses contatos, algumas pessoas ou grupos podem discriminar o outro, pois julgam que a sua cultura é superior ou melhor. Esse comportamento é chamado de **etnocêntrico**, ou seja, a pessoa acha que sua cultura é o “centro do mundo”. O etnocentrismo provoca conflitos, pois sua prática implica negar, rejeitar, perseguir e repudiar o outro, o que é diferente.

Uma **atitude historiadora** nos faz refletir que as culturas produzem diferentes respostas aos desafios da vida. Desse ponto de vista, não existem culturas superiores ou inferiores, melhores ou piores. O que existe são diferentes formas de se vestir, de comer, de falar, de brincar, de trabalhar, de pensar sobre a vida. É o que chamamos de diversidade cultural.

Reconhecer as manifestações de nossa cultura é valorizar nossa **identidade** pessoal e social. Além disso, o convívio democrático exige o respeito pelo outro e a **valorização da pluralidade das culturas**.



Edison Sato/Pulpar Imagens

◆ Roda de capoeira em comemoração ao Dia de Cultura Negra, Paraty, Rio de Janeiro. Fotografia de 2016. 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, garantimos os direitos à vida, à liberdade, à educação, ao lazer, ao trabalho, ao voto, entre outros.

Ao estudar História, percebemos que muitos direitos já foram conquistados no Brasil, como o voto feminino em 1932 e a igualdade jurídica entre homens e mulheres em 1988, proibindo-se a discriminação em função do sexo. Mas ainda há um longo caminho para alcançar a cidadania plena. Nesse sentido, basta pensar que no Brasil e no mundo existem enormes desigualdades entre ricos e pobres.

Atividade complementar

Como sugestão de atividade complementar, é possível solicitar aos alunos que leiam o texto do tópico *Promover a cidadania*, para debater a questão da cidadania como forma de pertencimento social. Peça a eles que se organizem em grupo e completem a seguinte frase:

• Nós gostaríamos de pertencer a uma sociedade que...

Resposta: os alunos podem fazer um texto, gravar um vídeo ou responder oralmente a esta atividade.

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 Ciências Humanas. Com esta nova redefinição — constantemente confirmada por uma considerável e progressiva variedade de novos objetos e subespecialidades — 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. Espaço e tempo – Territórios do historiador. *Varia Historia*, Belo Horizonte: UFMG, v. 22, n. 36, p. 460-475, 2006. Disponível em: <<http://ref.scielo.org/zm8xd9>>. Acesso em: 6 jun. 2018.

Leitura complementar

Para entender a importância do trabalho com fontes históricas em sala de aula, sugerimos a leitura do texto a seguir.

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.

Os procedimentos a serem desenvolvidos no tratamento de fontes em sala de aula requerem competências específicas do professor de história na organização do trabalho pedagógico [...].

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 estu-

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

Sérgio Pedreira/Pulsar Imagens



▲ Vista das moradias da comunidade Calabar revela desigualdades entre regiões ricas e pobres da cidade de Salvador, Bahia. Fotografia de 2016.

Trabalho do historiador

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

O historiador não fixa “verdades absolutas” ou definitivas. Seu trabalho depende de pesquisas, formulações de hipóteses e **interpretações de fontes**. A atividade do historiador envolve uma busca pelo conhecimento. E conhecer é uma tarefa contínua, que nunca tem fim. Este livro, por exemplo, é apenas um **ponto de partida** para seus estudos de História.

Fontes históricas

A palavra **fonte** pode significar “o lugar de onde a água surge, nasce ou jorra”. Em História, essa palavra é utilizada para se referir às fontes de pesquisa utilizadas pelo historiador. Mas as fontes históricas não são “lugares”, “documentos” ou “objetos” de onde as histórias possam nascer ou jorrar, como a água. As fontes históricas sugerem pistas sobre o assunto pesquisado e, por isso, devem ser interpretadas pelo historiador.

14

Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática “O que são fontes históricas”** localizada no material digital do Manual do Professor.

Este é um ponto essencial do conteúdo que desenvolve a habilidade **EF06HI02** no que se refere a analisar os significados dos tipos de fontes que originaram registros históricos em diferentes sociedades.

Existem muitas maneiras de classificar as fontes históricas. 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, entre outras.
- **Não escritas** – pinturas, esculturas, mobílias, instrumentos de trabalho, roupas, músicas, filmes, construções, fotografias, utensílios, relatos orais de pessoas, entre outras.

Durante muito tempo, as fontes escritas foram consideradas as mais importantes para a pesquisa histórica. Atualmente, os historiadores compreenderam que as fontes **não escritas** são igualmente valiosas e relevantes. Isso significou uma mudança no modo de trabalhar desses profissionais.

Entre as fontes não escritas, podemos destacar os **relatos orais** de pessoas (idoso, jovem, gente famosa, gente comum). Ao conhecer esses relatos e registrá-los, é possível preservar as lembranças dessas pessoas e contribuir para a compreensão de um passado recente. É o que chamamos **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 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**, ou seja, aquilo que não se alterou. Por exemplo: ruas e construções que não se modificaram, embora quase toda a cidade tenha se transformado; maneiras antigas de realizar certos tipos de brincadeira, de trabalho, de atividade artística, etc.



Visitantes na área egípcia do Museu Britânico, em Londres, Inglaterra. Fotografia de 2017. Essas esculturas são fontes não escritas.

Garotos jogando futebol na praia de Iracema, em Fortaleza, Ceará. Fotografia de 2017. Essa é uma brincadeira que permaneceu ao longo do tempo.



◀ Garotos jogando bola em rua de São Paulo. Fotografia de 1957.

do, ao passo que, como afirma Bittencourt,* “os jovens e as crianças estão aprendendo história e não dominam o contexto histórico em que o documento foi produzido”. Assim, 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) 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? *Revista Anos 90*, Porto Alegre: UFRS, v. 15, n. 28, p. 129-150, 2008. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/anos90/article/view/7963/4751>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

*BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

Este conteúdo desenvolve a competência **CCH4** da BNCC.

Investigando

1. e 2. **Respostas pessoais.** Essas questões têm o objetivo de instigar os estudantes a pensar sobre a importância de sua própria história e dos vestígios dessa história. Além disso, trabalham com alguns conceitos estruturantes de História, tais como memória, fonte e evidência. É interessante comentar que fotografias, vídeos, blogs, cartas e diários podem ser utilizados como fontes históricas e que essas fontes são importantes para preservar memórias. Depois de ouvir as respostas, comente que o historiador utiliza diversos tipos de fontes. Todos os tipos de fontes são importantes e devem ser analisados e interpretados.
3. Não existe uma única forma de contar uma história. Comente que as formas de contar histórias variam de acordo com as perspectivas dos historiadores, suas escolhas, interesses, objetivos e interpretações. As interpretações do historiador devem ser coerentes e bem fundamentadas. Para aprofundar esse assunto, é possível apresentar o vídeo *O perigo da história única*, produzido pelo TED Talks, no qual a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie fala sobre os equívocos que podem surgir quando conhecemos somente uma única história a respeito de uma pessoa ou sociedade. Esse vídeo está disponível em: <https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt-br>. Acesso em: 6 jun. 2018.

Reprodução/Arquivo Família Rego Martins Costa



Reprodução do recibo de compra e venda de um escravo, datado de 1851. Coleção particular.

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 final do século XIX e o início do XX.
- Uso: danças e festivais.

Investigando

1. Que recursos você utilizaria para contar a história de sua vida? Fotos, textos, vídeos, desenhos ou outros?
2. Você costuma registrar momentos da sua vida em fotografias, vídeos, blogs, cartas, diários, etc.? Na sua opinião, é importante guardar esses registros? Por quê?
3. Existe uma única forma de contar uma história? Comente.

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

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



Máscara africana de madeira produzida na Costa do Marfim. Coleção particular.

Vídeo nas aldeias

Segundo o Censo de 2010, vivem no Brasil cerca de 896 mil pessoas que se declaram indígenas. Elas vivem em cidades, áreas rurais ou em terras indígenas. A população indígena é composta de 305 povos que falam cerca de 274 línguas diferentes, como os Yawalapiti, os Araweté e os Kaingang que, respectivamente, falam línguas das famílias Aruak, Tupi-Guarani e Jê.

A cultura dos povos indígenas do Brasil é valiosa e diversificada e deve ser preservada. Com esse objetivo, foi criado o projeto **Vídeo nas aldeias**, que procura fortalecer as identidades e patrimônios indígenas.

Desde sua criação, na década de 1980, o projeto organiza oficinas de imagem em mais de cem aldeias indígenas, em 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 70 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 em: <www.videonasaldeias.org.br/2009>. Acesso em: 18 jul. 2018. Nesse *site* é possível conhecer o projeto e a produção visual de diversas populações indígenas.



Rogério Reis/Pulsar Imagens

▲ Indígena Yawalapiti utiliza câmera para filmar evento no Parque Indígena do Xingu em homenagem ao pensador brasileiro Darcy Ribeiro. Fotografia de 2012. Hoje, vários povos indígenas procuram registrar sua história utilizando diferentes tecnologias.

Atividades

➤ **Faça no caderno** ➤

1. Segundo o texto, quais os principais objetivos e ações do projeto **Vídeo nas aldeias**?
2. Quais assuntos são tratados nos vídeos realizados pelos indígenas?
3. Os vídeos produzidos pelos indígenas podem ser utilizados como fontes históricas? Se sim, como poderiam ser classificados? Por quê?
4. Dê exemplos de outras fontes históricas, escritas ou não escritas, importantes para a história dos povos indígenas.

17

História: ação e reflexão
Unidade 1 Capítulo 1

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 coisas, oficinas de imagem e implantou centros de produção e edição de vídeos em diversas aldeias do país.
2. Os vídeos trazem histórias da tradição oral contadas pelos mais velhos, práticas cotidianas das aldeias, relação com os recursos naturais e estratégias de preservação ambiental, entre outros assuntos.
3. Os vídeos produzidos pelos povos indígenas podem ser utilizados como fontes históricas e ser classificados como **fontes não escritas**. Como existem muitas formas de classificação das fontes, os alunos podem utilizar a classificação apresentada no tópico **Fontes históricas** nas páginas 14 e 15, que distingue fontes escritas de não escritas.
4. Existem diversos exemplos de materiais que podem ser utilizados como fontes e que podem contribuir para a construção da história dos povos indígenas. Entre esses materiais, destacamos: pinturas, fotografias, vídeos, esculturas, instrumentos de trabalho, roupas, relatos orais, músicas, livros e documentos oficiais. Esses materiais podem tanto ter sido produzidos pelos próprios povos indígenas como por outros povos, mas que tratam da cultura indígena. Destaque que as fontes históricas sugerem pistas sobre o assunto pesquisado e, por isso, devem ser interpretadas pelo historiador.

Outras indicações

Caso considere conveniente, solicite aos alunos que assistam a vídeos na página do Vídeo nas aldeias (www.videonasaldeias.org.br). Entre tantos vídeos, recomendamos dois documentários:

- **Martírio**. Direção de Ernesto Ignacio de Carvalho, Tatiana Almeida e Vincent Robert Carelli. Brasil, 2016. 160 min. Análise a resistência dos indígenas Guarani Kayowá que lutam por suas terras no Mato Grosso do Sul, onde pecuaristas,

latifundiários e fazendeiros locais atuam com violência e apoio de políticos ruralistas.

- **As hiper mulheres**. Direção de Carlos Fausto, Leonardo Sette e Takumã Kuikuro. Brasil, 2012. 100 min. Narra a história de um importante ritual realizado por mulheres da tribo Kuikuro, no Alto Xingu, Mato Grosso.

Antes de apresentar esses filmes aos alunos, assim como qualquer outro material, é importante assistir a eles e avaliar sua pertinência e adequação.

Este é um ponto essencial do conteúdo que desenvolve a habilidade **EF06HI01**, especialmente no que diz respeito à noção de tempo, cronologias e calendários.

Investigando

1. e 2. Respostas pessoais.

As duas situações podem levar a uma mesma reflexão: as pessoas vivenciam o tempo de maneiras diferentes. Para algumas, por exemplo, o tempo de um jogo parece durar uma eternidade; para outras, esse mesmo tempo parece durar um breve instante. Incentive os alunos a pensar nos motivos que levariam a essas diferentes percepções da passagem do tempo.

Investigando

1. e 2. Respostas pessoais,

em parte. Essa é uma atividade interdisciplinar com Matemática. Seu objetivo é trabalhar as diferentes formas 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, esse estudante terá passado 100 horas na escola ($5 \text{ horas por dia} \times 20 \text{ dias} = 100 \text{ horas por mês}$). Em um ano escolar com cerca de 10 meses letivos, esse estudante terá passado mil horas na escola ($100 \text{ horas por mês} \times 10 \text{ meses} = 1.000 \text{ horas por ano}$). Essa atividade pode ser relacionada com o Projeto temático **Universo escolar**, que se encontra no final do Livro do Aluno.

Investigando

1. Imagine que você faz parte de uma torcida que está acompanhando um jogo. Como você sentiria o tempo passar?
2. Como você sente o tempo passar quando está se divertindo com seus amigos?



Relógio de rua na cidade de Gramado, Rio Grande do Sul. Fotografia de 2018.



Relógio de pulso.

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 para o final 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

Nas cidades atuais, milhões de pessoas controlam seus compromissos pelo relógio. Observe que, normalmente, 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. Cada cultura pode construir a sua maneira de contar e registrar o tempo.

Foi apenas a partir do século XIV que os primeiros relógios mecânicos foram instalados nas torres das igrejas, em monumentos das 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, os que aparecem nos computadores, nos celulares, em luminosos pelas ruas, entre outros.

Tempo histórico e geológico

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 em disciplinas como a Geografia e a Física.

Por sua vez, em História, a noção de tempo mais trabalhada é a de **tempo histórico**, ou seja, aquele que se relaciona com as ações dos seres humanos no espaço e no tempo. 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 do seu tempo.

Atividade complementar

Para trabalhar mais detalhadamente algumas relações entre tempo e cultura, leia o texto a seguir e faça as atividades com os estudantes.

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. Provavelmente chineses, egípcios e sumérios foram os primeiros povos a inventar calendários baseados 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. 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 de um monge conhecido como Dionísio. O monge calculou que o

◆ Cronologia e calendário

Ao estudar o tempo, com o objetivo de estabelecer seqüências para os acontecimentos, os povos construíram **cronologias**. Essas cronologias variam de acordo com os valores, os interesses e as escolhas de quem elaborou os registros do tempo. Um dos instrumentos das cronologias é o **calendário**, um sistema que serve para dividir, medir e organizar o tempo.

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 gregoriano**.

O calendário organiza a contagem do tempo a partir das seguintes unidades: **dia**, **semana**, **mês** e **ano**. Períodos maiores podem ser contados em blocos de dez anos (**década**), de 100 anos (**século**) e de mil anos (**milênio**).

Por ser o calendário oficial da Igreja católica, ficou convençãoado 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).



Album/akg-images/Latinstock/Biblioteca Marciana, Veneza, Itália

Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática “Formas de organizar o tempo”** localizada no material digital do Manual do Professor.



Visitantes observam um calendário asteca produzido entre os séculos XIV e XV e exposto no Museu Nacional de Antropologia e História, na Cidade do México, México. Fotografia de 2018.

Os calendários podem ser organizados com base nas atividades humanas, como o cultivo, as festas, o trabalho, as cerimônias religiosas, etc. Na imagem, vemos a reprodução de uma página de calendário francês do século XIV, em que aparecem as tarefas normalmente realizadas no mês de junho. Biblioteca de São Marcos, Veneza, Itália.

19

Unidade 1 Capítulo 1 História: ação e reflexão

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 3761 a.C.

Texto elaborado pelos autores.

a) Em que ano estamos no calendário cristão? E no judaico? E no muçulmano?

Resposta: se estamos, por exemplo, no ano 2020 (do calendário cristão), somamos 3761 para obter o ano judaico (= 5781) ou subtraímos 622 para calcular o ano muçulmano (= 1398).

b) 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.

Leitura complementar

Uma das unidades de tempo mais utilizadas no estudo de História é o século. Na maioria dos livros, revistas, sites, essa unidade é expressa por símbolos romanos. Assim, é importante que os alunos tenham habilidade para a leitura dessa forma de escrita. Se os alunos se mostrarem interessados, aproveite a oportunidade para trazer informações sobre a história do sistema numérico romano, utilizando o texto a seguir. 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. Na verdade, esses símbolos, que hoje são identificados como letras por nós, eram resultado da transformação de outros símbolos mais antigos [...].

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.

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** (século 15, século 17, século 21, por exemplo). Nesta coleção, adotamos a primeira forma.

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 ⇒ 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 ⇒ 18 + **1** = 19 (**XIX**, em algarismos romanos).

Já no exemplo a seguir não há centenas:

56 ⇒ 0 + **1** = 1. Ou seja, o ano 56 pertence ao século I.

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. Veja:

2000 ⇒ 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 a.C. ⇒ 4 + **1** = 5. Assim, 401 a.C. pertence ao século V a.C. Observe que é o último ano desse século, pois a contagem, nesse caso, é regressiva.

Agora, veja mais um exemplo com o ano terminando em 00:

400 a.C. ⇒ 4. Então, 400 a.C. é o primeiro ano do século IV a.C.

Investigando

Observe novamente o relógio de rua da cidade de Gramado que está na página 18 e responda às questões.

- 1. Qual diferença você observa entre o mostrador do relógio em Gramado e o padrão dos algarismos romanos que você aprendeu?
- 2. Qual a sua hipótese para justificar essa diferença?

Investigando

- 1. No relógio de rua apresentado na página 18, o número 4 está gravado "IIII", e não IV como é o habitual.
- 2. **Resposta pessoal.** Depois de os alunos apresentarem suas hipóteses, destaque que essas variações são observadas até mesmo em documentos romanos e que a padronização que utilizamos atualmente é uma convenção moderna.

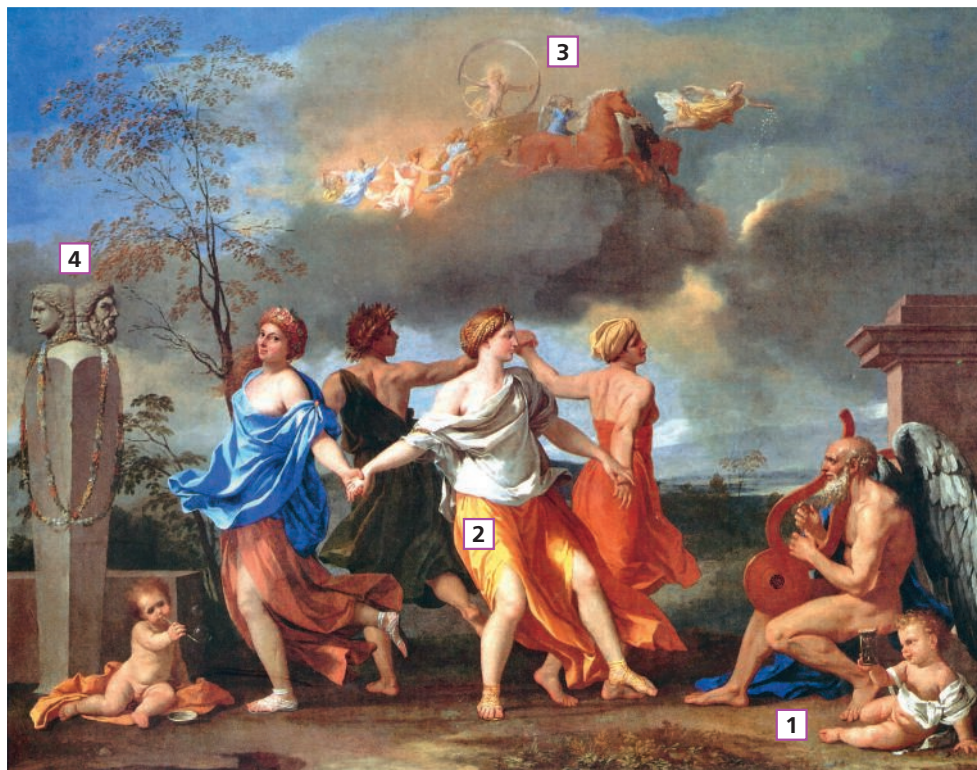
Este é um ponto essencial que desenvolve a habilidade **EF06HI01** no que diz respeito à periodização dos processos históricos, suas continuidades e rupturas. Este conteúdo relaciona-se também com as competências **CEH2** e **CEH6**.

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, vejamos uma interpretação de alguns elementos desse quadro.



↑ *Uma dança para a música do tempo*, pintura de Nicolas Poussin (c.1634-1636). Óleo sobre tela, 82,5 cm × 104 cm. Coleção Wallace, Londres, Inglaterra.

- 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 prazer, o trabalho, a riqueza e a pobreza. Observe que a riqueza não dá a mão para a pobreza. O trabalho olha em direção à riqueza, o prazer desvia o olhar do trabalho. Na visão do pintor, a relação desses 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.

21

Unidade 1 Capítulo 1 História: ação e reflexão

Vamos a alguns exemplos [desta regra]:*

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

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

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

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

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

$$CM (1000 - 100) = 900$$

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.

Aqui vai uma curiosidade: em tempos mais antigos os romanos escreviam IIII para representar a quantidade 4 e VIIII para representar 9. Mas, para simplificar, essa forma de escrever foi logo substituída pela mostrada na regra acima.

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 dois mil escreviam MM e para três mil MMM. Mas imaginem como seria difícil, com este princípio, escrever vinte 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/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=983&sid=9>>. Acesso em: 7 jun. 2018.

* Essa regra vale para:

- 1) I à esquerda de V ou de X;
 - 2) X à esquerda de L ou de C;
 - 3) C à esquerda de D ou de M.
- Portanto, a regra não pode ser aplicada em casos de I à esquerda de L para indicar o número 49; ou I à esquerda de C para indicar 99; ou I à esquerda de M para indicar 999; etc. [Nota dos autores desta coleção.]

Atividade complementar

A imagem apresentada neste **Painel** é uma oportunidade para refletir sobre o tema **tempo**. Assim, é possível solicitar aos alunos que analisem a imagem e, depois, perguntar:

1. Qual é o título dessa pintura? Que artista a produziu?

Resposta: Essa obra se chama *Uma dança para a música do tempo* e foi produzida por

Nicolas Poussin.

2. Que título você daria para essa obra?
3. Como você representaria o tema tempo ou passagem do tempo?
- Resposta:** 2. e 3. Respostas pessoais. O objetivo é desenvolver a criatividade dos alunos e aprofundar suas reflexões sobre a passagem do tempo.

Este conteúdo desenvolve as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2, CG3.
- EF06HI01, EF06HI02.

Leitura complementar

Para aprofundar a questão do eurocentrismo na periodização tradicional e nas formas de medir o tempo, sugerimos que o professor leia o seguinte texto:

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.

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**. Essas 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 organizar 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 meses, anos, décadas, séculos, etc. Utilizar escalas não é obrigatório. Mas, em alguns casos, é fundamental deixar claro que a linha do tempo foi construída sem escalas.

É possível elaborar linhas do tempo sobre diversos assuntos e é possível inclusive que diferentes linhas do tempo se entrecruzem.

Você pode, por exemplo, elaborar uma linha do tempo sua e outra para os seus familiares, apontando acontecimentos que são importantes para cada um. Assim, poderá observar que cada pessoa estabelece uma periodização diferente: enquanto você pode dividir sua linha em antes e depois de entrar na escola, seus pais podem dividir as linhas deles em antes de depois do seu nascimento.

Periodização tradicional da História

Pré-História

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



▲ Vaso neolítico (8000 a.C.).
Museu Guimet, Paris, França.

Idade Antiga ou Antiguidade

Do surgimento da escrita até a queda do Império Romano do Ocidente (476).



▲ Escultura africana (Cultura Nok),
século VI a.C. Museu do Quai Branly,
Paris, França.

Linha do tempo fora de escala.

◆ Debate: 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 surgimento da escrita, por volta de 4000 a.C. O período posterior foi chamado de **Histórico**.

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.

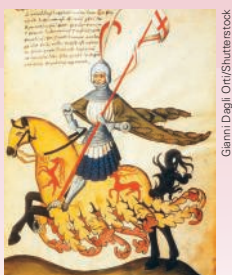
◆ Periodização tradicional e eurocentrismo

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 está centrada em uma visão histórica voltada para os povos da Europa. É, portanto, **eurocêntrica**. Vamos conhecê-la porque é frequentemente citada. Mas não vamos, neste livro, nos restringir a essa divisão tradicional.

Idade Média

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



▲ Cavaleiro, gravura de 1434. Biblioteca Cívica, Pádua, Itália.

Idade Moderna

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



▲ Mapa da América, 1594. Coleção particular.

Idade Contemporânea

Da Revolução Francesa até os dias atuais.



▲ *Família camponesa com gato*. Obra de Constant Permeke feita em 1928. Óleo sobre tela, 166 cm × 181 cm. Museu Permeke, Jabbeke, Bélgica.

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. [...]

Periodização

O “roubo da história” não é somente de tempo e espaço, mas do monopólio dos períodos históricos. A maioria das sociedades parece fazer alguma tentativa de categorizar seu passado nos termos de largos e diferentes períodos de tempo mais ligados à criação da humanidade do que do mundo. [...]

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.

Nessa seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- **CG3** (atividade 3);
- **CCH6** (atividade 3);
- **CEH2** (atividade 1);
- **CEH3** (atividade 2);
- **CEH4** (atividade 3).

Oficina de História

Refletir e ampliar

1. Resposta pessoal. Essa atividade é uma oportunidade para os alunos trabalharem com **fontes orais** e com relações entre o passado e o presente. Auxilie os alunos a identificar semelhanças e diferenças entre as respostas das entrevistas propondo perguntas como: "As pessoas entrevistadas nasceram na mesma data, bairro, cidade?"; entre outras.

2. a) e b) Comparando as fotografias, é possível dizer que as escolas do passado e do presente permanecem sendo espaços educativos onde o trabalho dos professores ainda é fundamental. No entanto, é importante destacar que atualmente alunas e alunos têm os mesmos direitos de aprendizagem, o que não ocorria na época da fotografia do século XIX. No Ensino Fundamental – anos finais, todos os estudantes brasileiros, meninas e meninos, têm o direito de aprender: Língua Portuguesa, Língua estrangeira, Matemática, Ciências, Geografia e História.

c) Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é aproximar os conteúdos estudados 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.

Para contribuir para o desenvolvimento da atividade 2, exiba o **Material Audiovisual "Vídeo-resolução da atividade 2 da Oficina de História"** localizado no material digital do Manual do Professor.

Oficina de HISTÓRIA

< Faça no caderno >



Refletir e ampliar

1. Em grupo, entrevistem a pessoa mais velha que vocês conhecem. Para isso, leiam as orientações a seguir.

- a)** Elaborem um roteiro de perguntas.
- Qual é o seu nome? Quando e onde você nasceu?
 - Que lembranças você tem da sua infância e da sua juventude?
 - Como eram suas brincadeiras, sua casa e a rua em que morava?

- Você guarda algum objeto dessa época (fotografias, cartas, roupas, acessórios)? Por que você guarda esse objeto?
- Você tem saudade da sua infância? Por quê?
- Se tivesse de dar um conselho para uma pessoa mais jovem, o que você 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.

2. Analise e compare as duas imagens a seguir.



Alunas aprendem costura e bordado durante aula de Prendas Domésticas na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de aproximadamente 1895.



Alunas e alunos em sala de aula na cidade de Salvador, Bahia. Fotografia de 2018.

a) Observe as imagens e faça uma tabela registrando os seguintes elementos:

- cores das fotografias;
- datas das fotografias;
- cidades onde elas foram tiradas;
- pessoas retratadas;
- cenários retratados;
- atividades realizadas pelas pessoas retratadas.

b) Comparando essas fotografias, você diria que, ao longo do tempo, as escolas mudaram ou continuaram iguais? Explique utilizando os dados que registrou em sua tabela.

c) Agora compare a sua classe com as salas de aula representadas nessas duas fotografias. Comparar significa relacionar duas coisas procurando as semelhanças e as diferenças que existem entre elas. Esse é um exercício importante para desenvolver uma atitude historiadora.

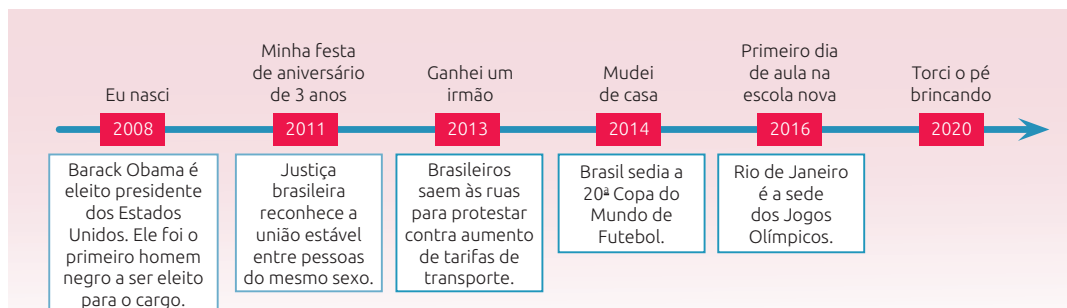
24

2. Atividade de leitura e interpretação de fontes iconográficas (fotografias).

a) É interessante sugerir aos alunos que construam uma tabela para organizar as respostas. A seguir, veja um exemplo:

ELEMENTOS	FORTE 1	FORTE 2	COMPARAÇÃO
COR	Preto e branco	Colorida	As cores das fotos são diferentes.
DATA	1895	2018	As datas das fotos são diferentes. A fonte 1 é do século XIX e a fonte 2, do século XXI.
CIDADE	São Paulo	Salvador	As cidades são diferentes.

3. Elabore uma linha do tempo sobre sua vida. Para isso, escolha alguns momentos marcantes, organize-os na linha e, se quiser, ilustre cada um deles com um desenho ou uma fotografia. Veja o exemplo abaixo.



4. 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 século: II, VIII, XII, XV, XX e XIX.

Integrar com ARTE

5. Observe a imagem e responda às questões.



- a) Qual é o nome dessa obra? Em que ano foi criada? Quem é seu autor?
- b) Compare as pessoas representadas na imagem. Quais são suas semelhanças e diferenças?
- c) A obra traz a seguinte frase, em inglês: "Faça aos outros aquilo que você gostaria que fizessem a você". Qual é o sentido dessa frase na obra?
- d) Em sua opinião, as diferenças étnicas, religiosas, de idade e de gênero são respeitadas no Brasil? Comente.

◀ *Regra de ouro*, obra criada pelo artista estadunidense Norman Rockwell em 1961. Óleo sobre tela, 44,5 cm x 39,5 cm. Museu Norman Rockwell, Estados Unidos. Na obra lê-se: "Faça aos outros o que gostaria que fizessem a você".

25

História: ação e reflexão
Unidade 1 Capítulo 1

3. **Resposta pessoal**, em parte. Nessa atividade, os estudantes são estimulados a refletir sobre sua própria vida e a localizar suas vivências pessoais em uma linha cronológica, construindo, assim, relações de anterioridade, posterioridade e simultaneidade entre os acontecimentos. Seria interessante expor esses trabalhos em um local visível da sala de aula ou da escola.
4. Essa atividade visa trabalhar a escrita e a leitura de símbolos romanos, que comumente são utilizados para indicar os séculos em História.

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

- b) I, IX, X, XV, XX e XI.
- 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.

Integrar com Arte

5. Atividade de leitura e interpretação de fontes iconográficas (pintura).
- 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 as pessoas de diferentes crenças.
- d) **Resposta pessoal**, em parte. Tema para debate. Espera-se que os estudantes fundamentem suas respostas com exemplos de suas experiências pessoais. Depois de ouvir as respostas deles, 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. Apesar disso, a Constituição Federal de 1988 estabeleceu que "Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]" (Art. 5º).

Objetivos do capítulo

- **Apresentar** algumas teorias que procuram explicar 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 paleoantropólogos e arqueólogos.
- **Identificar** a África como provável continente de origem dos primeiros seres humanos.
- **Investigar** dois grandes períodos da história humana: Paleolítico e Neolítico.

Orientações didáticas

A origem humana é um objeto de estudo bastante atual. No entanto, muitas vezes a explicação científica gera dificuldades para a discussão em sala de aula, pois pode entrar em conflito com as crenças religiosas de alguns estudantes. Assim, é importante orientar a discussão respeitando a convicção religiosa de cada um.

Este capítulo destaca dois grandes períodos da história: o Paleolítico e o Neolítico. Foi durante esses períodos, sobretudo no continente africano (e, posteriormente, em outras regiões do mundo), que os grupos humanos desenvolveram o controle do fogo, a cerâmica, a tecelagem, a metalurgia, a agricultura, etc.

Investigando

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 trata-se de uma questão polêmica e, na maioria das vezes, com forte teor religioso. O importante é garantir que os estudantes expressem livremente suas opiniões, curiosidades e dúvidas sobre o assunto. Após a leitura dos textos do capítulo, é interessante retomar a questão e solicitar que os estudantes comparem suas respostas iniciais com o que aprenderam.

UNIDADE 1 Tempo, espaço e cultura

CAPÍTULO

2

Origens da humanidade

Qual é a origem do *Homo sapiens*? Vários estudiosos procuram responder a essa questão buscando pistas da existência dos primeiros grupos humanos.

Ao conhecer algumas pistas do passado distante dos seres humanos é possível compreender melhor o nosso modo de ser e de viver atual.

Investigando

- O que você sabe sobre a origem do ser humano?

26



Na imagem, arqueóloga trabalha na limpeza e catalogação de ossos humanos encontrados na Grécia. O estudo de achados arqueológicos como esse ajuda a responder às perguntas sobre a origem da humanidade. Fotografia de 2017.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objeto de conhecimento	Habilidades
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.

Pinturas rupestres feitas pelos primeiros habitantes do atual Brasil. Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí. Fotografia de 2018.



Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH3; CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH3; CEH6.



Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática "A origem da humanidade e o povoamento da América"** localizada no material digital do Manual do Professor.

Atividade complementar

As imagens dessa abertura de capítulo são uma oportunidade para iniciar uma conversa sobre o tema **fontes escritas e não escritas**. Assim, é possível solicitar aos alunos que analisem a imagem e, depois, perguntar:

- Em que local foram feitas essas fotografias? Em que data? O que elas mostram?
- Essas pinturas são fontes escritas ou não escritas?
- Quem teria criado essas pinturas? Em que data? Levante hipóteses.

Resposta: a fotografia, que foi tirada no Parque Nacional Serra da Capivara, Piauí, em 2018, mostra pinturas rupestres, ou seja, pinturas feitas em cavernas. Essas pinturas são fontes não escritas. Depois de ouvir as respostas, é possível comentar que essas pinturas foram criadas por seres humanos que viviam naquela região há milhares de anos. Destaque que os primeiros grupos humanos são estudados a partir de fontes não escritas, como inscrições rupestres, ferramentas, fósseis, etc. As inscrições rupestres serão trabalhadas com mais detalhe neste capítulo, na atividade 4 da seção **Oficina de história**.

Este é um ponto essencial do conteúdo que desenvolve a habilidade **EF06HI03**, a qual remete às hipóteses científicas e aos mitos sobre o surgimento do ser humano.

■ Orientações didáticas

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”.

Destaque para os alunos que essas explicações são de naturezas diferentes. A teoria da evolução, como explicação científica, baseia-se em evidências empíricas, passíveis de comprovação, como os registros fósseis, por exemplo. Já o criacionismo judaico-cristão e a mitologia grega são explicações religiosas relacionadas às narrativas e crenças de diferentes povos e cuja aceitação ocorre por meio de outra dimensão: a fé religiosa.

■ Outras indicações

Sugerimos a leitura dos seguintes livros a respeito das explicações sobre a origem do ser humano:

- DAWKINS, Richard. *A magia da realidade: como sabemos o que é verdade*. São Paulo: Cia. 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.
- CONDEMI, Silvana. *Neanderthal, nosso irmão*. Uma breve história do homem. Belo Horizonte: Vestígio, 2018.

■ Explicações diferentes

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

◆ Mitologia grega

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. Em uma delas, o titã **Prometeu** (gigante que habitava a Terra) criou os homens a partir do barro. Para terminar sua criação, ele decidiu roubar uma centelha do Sol (fogo divino) e entregá-la a eles. Porém, o fogo celeste era privilégio apenas dos deuses. Zeus, soberano dos deuses, ficou furioso e puniu Prometeu e os humanos. Prometeu foi acorrentado a um rochedo e uma águia devorava seu fígado, que se regenerava a cada dia. Depois de sofrer por muito tempo, ele foi libertado. Os mortais foram punidos com a transgressão de **Pandora**, a primeira mulher, que é repleta de virtudes e defeitos como muitos personagens da mitologia grega.

Pandora foi criada por vários deuses e cada um deles lhe deu um talento especial. Zeus entregou-lhe uma caixa dizendo que ela jamais deveria ser aberta. Um dia, porém, Pandora a abriu, e dela saíram todos os males, que se espalharam pelo mundo. Assustada, ela fechou a caixa rapidamente, restando apenas o último consolo dos mortais: a **esperança**.

Na maioria das narrativas gregas, os humanos são caracterizados como mortais, ambíguos e contraditórios; tendo consciência de suas limitações, reverenciam os deuses.



Representação do mito de Prometeu (à direita) observado por seu irmão, o também titã Atlas. Prometeu está amarrado, sendo devorado pela águia. Pintura grega. Cerâmica atribuída ao pintor Arcesilao, cerca de 560 a.C. Museu Etrusco Gregoriano, Vaticano. Fotografia de 2008.

28

Leitura complementar

Além dessas três explicações, é possível ler com seus alunos o seguinte mito de criação dos indígenas Mundurucu, 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 Mudurucu 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 unido, decidiu voltar para unificá-lo e lembrá-lo como havia sido trazido do fundo da terra quando ele

◆ 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. Vejamos um trecho 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, que se diferenciaria dos outros animais por sua espiritualidade. Essa espiritualidade se revelaria, por exemplo, na consciência, na linguagem simbólica, na imaginação artística e no senso ético.

◆ Teoria da evolução

Em 1859, após longos anos de pesquisa, o cientista inglês Charles Darwin (1809-1882) publicou o livro *A origem das espécies*. Nessa obra, Darwin 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 aos seres humanos. Isso significa que nós, como todos os seres vivos, somos resultado de um longo processo de seleção natural. Nesse processo, os indivíduos mais adaptados ao ambiente obtêm melhores resultados na luta pela sobrevivência e, assim, conseguem deixar um número maior de descendentes.

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.



▶ No filme *Criação*, de 2010, o ator inglês Paul Bettany interpreta o cientista Charles Darwin durante a conclusão de sua obra *A origem das espécies*.

29

Leitura complementar

Outro texto que pode ser lido com seus alunos é o seguinte, sobre a teoria da evolução de 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. Seja salamandras ou sapos, ouriços ou margaridas, sempre haverá indivíduos que têm mais condições de sobreviver do que outros. 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. Além disso, um número maior dos indivíduos disponíveis para ele se acasalar terá pernas compridas. 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 possuem 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: Cia. das Letras, 2012. p. 30.

▶ 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.

Leitura complementar

Se possível, leia também o texto sobre o trabalho dos arqueólogos.

Divulgando a arqueologia: comunicando o conhecimento para a sociedade

Entendemos que a parceria entre a divulgação científica e a ciência arqueológica tem por objetivo estimular a reflexão, interação e a compreensão desta ciência; bem como incentivar a disseminação de informações científicas geradas pelos arqueólogos, para a sociedade, e também, não menos importante, fornecer a eles subsídios que facilitem suas relações com os meios de comunicação de massa. Para que uma informação se torne acessível e compreensível é necessário utilizar as ferramentas e ações da divulgação científica.

A divulgação científica pressupõe ações de (re)codificação, isto é, utilizamos recursos para que a linguagem especializada e codificada do cientista possa ser difundida não somente entre os cientistas (denominamos de comunicação primária, quando uma linguagem está carregada de códigos e termos técnicos), mas é necessário que adquira outro formato, mais acessível, para chegar até o público. Através de um planejamento é importante que a divulgação da ciência possa ser difundida não apenas na mídia impressa (jornais, revistas e livros), mas também nos canais audiovisuais e nas mídias interativas e sociais, e esse processo é o que chamamos de comunicação secundária, ou seja, quando mediada pela mídia.

[...]

A arqueologia é um tema bem explorado pela linguagem audiovisual. São recorrentes os programas sobre o assunto em canais como Discovery Channel, National Geographic, documentários e filmes de ficção.

Nos processos práticos de trabalho em campo, as ferramentas e peças encontradas e os temas das pesquisas são dinâmicos, ilustrativos e podem ser bem retratados em vídeo. [...]

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

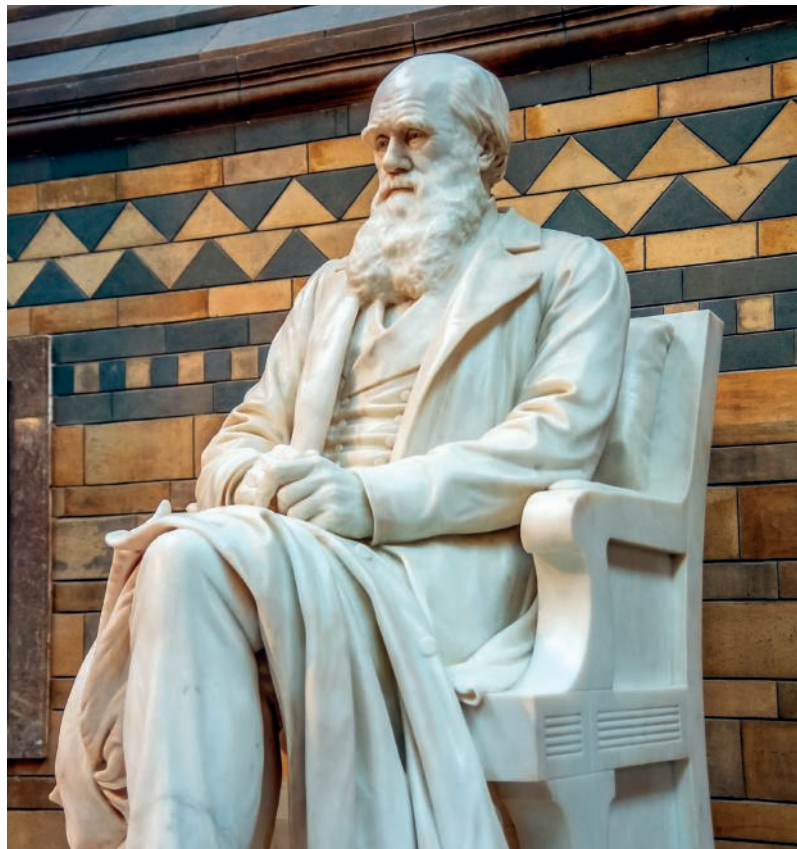
Paleantropologia: ciência que estuda os fósseis humanos. Os fósseis comumente encontrados são as partes mais resistentes do corpo, como ossos e dentes.

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

Algumas polêmicas ocorreram por causa de interpretações **incorretas** da teoria da evolução, como a ideia de que os seres humanos descendem dos macacos. O que essa teoria sugere é que os humanos e demais primatas (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, essa teoria é estudada nas ciências e, assim como todas as teorias científicas, ela é continuamente questionada, revista e aprimorada. Para compreender melhor a teoria da evolução, converse com o professor de Ciências.



▲ Estátua de Charles Darwin no Museu de História Natural de Londres, Inglaterra. Fotografia de 2015.

◆ 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.

Este conteúdo desenvolve a seguinte competência e habilidade da BNCC:

- CCH6;
- EF06HI03.

♦ Na África, os vestígios mais antigos

Segundo alguns pesquisadores, os fósseis mais antigos de nossos ancestrais estão no continente africano. Esses ancestrais teriam migrado da África para outras regiões do mundo, como Ásia, Europa, América e Oceania.

O ser humano e seus “parentes” ancestrais fazem parte da família biológica chamada de Hominídeo. Dentre os hominídeos, 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, tinham estatura média de 1,20 metro e dentes molares relativamente resistentes. Supõe-se que a alimentação tinha como base vegetais, como gramíneas, raízes, sementes e brotos. Mas algumas espécies também se alimentavam de lagartos, ovos e pequenos mamíferos. A maior parte 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*. Desse ramo dos *Homo*, sobreviveu apenas a nossa espécie, *Homo sapiens*.

Fósseis do *Homo habilis* foram encontrados nas regiões que hoje pertencem à Tanzânia e ao Quênia. Esses hominídeos, que viveram há cerca de 2 milhões de anos, tinham o crânio arredondado e dentes menores que os de *Australopithecus*. Já os fósseis do *Homo erectus*, espécie que viveu entre 2 milhões e 300 mil anos atrás, foram encontrados em Java, na China e no norte, nordeste e sul da África. Eles tinham a postura mais ereta e as proporções do corpo um pouco mais semelhantes às do *Homo sapiens*. Na Ásia Central e na Europa foram encontrados os fósseis do *Homo neanderthalensis*, que teria vivido entre 130 e 30 mil anos atrás; eles faziam ferramentas, abrigos e ornamentos.

Vista da região conhecida como Garganta de Olduvai, na Tanzânia. Fotografia de 2015. Nesse sítio arqueológico, existem vestígios de hominídeos, como o *Homo habilis*.

Yakov Oskanov/Alamy/Fotoarena



▮ Outras indicações

Para mais informações sobre o trabalho dos arqueólogos e suas descobertas mais recentes, sugerimos a leitura de livros e a visita a *sites* como:

- 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 reali-

zadas 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.

- *Revista Pesquisa Fapesp*: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/tag/arqueologia/>>. Página com diversos artigos, entrevistas, reportagens e vídeos sobre arqueologia. (Acesso em: 7 jun. 2018.)

Talvez por isso existam inúmeros programas de TV, filmes de ficção e documentários voltados para o tema. [...]

Entreter, explicar, informar. Qual é a função de uma produção audiovisual que tem como objeto principal uma disciplina ou assunto científico? Será que essas funções não podem se complementar?

O fascínio de todos os públicos pela arqueologia significa que os arqueólogos, cada vez mais, têm de se relacionar com os diferentes meios, com certeza mais do que outras disciplinas e, por isso, tem sido uma questão crucial como se comunicar com as audiências por meio dos diferentes meios e como os próprios meios veem a arqueologia. [...]

Na mídia impressa (revistas, jornais, entre outros) o tema arqueologia também ganha destaque. No entanto, as matérias acabam constantemente tratando das mesmas pesquisas e, sobretudo, daquelas realizadas fora do Brasil.

Muitas vezes, na divulgação midiática de pesquisas e projetos científicos, o profissional da área de comunicação tropeça em questões teóricas, não dá a devida importância para a pesquisa em si, põe em foco questões do processo de pesquisa que são irrelevantes para o projeto e para o pesquisador, ou mesmo propaga conhecimentos e crenças populares ao invés de ser “fiel” ao trabalho do pesquisador. Já o pesquisador, ao escrever sobre seu projeto ou pesquisa, esquece por vezes que aqueles que lerão nem sempre têm conhecimento linguístico da área e utilizam uma linguagem não acessível a pessoas que não pertencem ao meio acadêmico e, dessa forma, traem a divulgação de sua pesquisa.

DIAS, Camila Delmondes et al. Divulgando a arqueologia: comunicando o conhecimento para a sociedade. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 48-52, jun. 2013. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2018.

Leitura complementar

É possível ler com os estudantes o seguinte 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*.



Homo habilis (homem habilidoso)

Por que tem esse nome: segundo pesquisadores, esse hominídeo produziu os primeiros instrumentos de pedra e madeira.

Quando e onde viveu: há aproximadamente 2 milhões de anos, no continente africano.

Outras informações: alimentava-se de vegetais e carne.

Reconstituição realista representando o *Homo habilis* encontrado no Quênia (c. 1,9 milhão de anos). Museu da Evolução Humana, Burgos, Espanha.

Genzalo Azumendi/Age Fotostock/Getty Images, Brasil



Homo erectus (homem ereto)

Por que tem esse nome: foi a primeira espécie a ter uma 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.

Quando e onde viveu: de, aproximadamente, 2 milhões de anos até cerca de 300 mil anos atrás, em regiões do continente 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.

Reconstituição do Homem de Pequim, fóssil de *Homo erectus* encontrado na China nos anos 1920. O modelo foi produzido por um ateliê particular, na França.

SPL DCLatinstock





***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.

Quando e onde viveu: de, aproximadamente, 135 mil anos até cerca de 34 mil anos atrás, em partes da Europa, do Oriente Próximo e da Ásia.

Outras informações: esse hominídeo 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 possuía uma linguagem falada, cuidava dos mais idosos e dos doentes, além de colocar flores e pedras nas sepulturas quando enterrava seus mortos.

***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.

Quando e onde 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 10 000 a.C., desenvolveram a agricultura, a criação de animais, a organização dos primeiros centros urbanos, etc.

[...]

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, incrivelmente. [...]

HARARI, Y. N. *Sapiens* – Uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2015. p. 9-10.

Science Photo Library/
Lainstock

◀ Reconstituição do *Homo neanderthalensis* feita a partir de fósseis encontrados em La Chapelle-aux-Saints, na França, por um ateliê particular.

Reconstituição de *Cro-Magnon*, um dos mais antigos *Homo sapiens*. Polo Internacional da Pré-História, Les Eyzies-de-Tayac-Sireuil, França.

Clement Philippe/
Adamy/Retainer

Origens da humanidade
Unidade 1 Capítulo 2

Este conteúdo desenvolve a seguinte competência e habilidade da BNCC:

- CCH7;
- EF06HI03.

Atividade complementar

Baseando-se no texto “Sítios arqueológicos”, é possível solicitar aos alunos que façam o que se pede:

1. Explique por que o sítio de Maropeng, na África do Sul, é chamado de “Berço da Humanidade”.

Resposta: é esperado que os alunos digam que o sítio arqueológico de Maropeng é chamado de “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. Cite fósseis expostos no museu de Maropeng.

Resposta: entre os indícios em exposição no museu, destacam-se a Sra. Ples, um *Australopithecus africanus*, e o Little Foot (“Pezinho”, em português), um exemplar de um ancestral com idade entre 3,1 e 4,1 milhões de anos. É possível comentar também que o sítio de Maropeng abriga 13 áreas de escavação de onde saíram mais de mil fósseis de hominídeos com aproximadamente 7 milhões de anos.



▲ Visitante observa um painel de uma exposição no Centro de Maropeng, próximo a Johannesburgo, África do Sul. Fotografia de 2015.

Sítios arqueológicos

Os locais onde são encontrados vestígios das atividades humanas são chamados de **sítios arqueológicos**. No continente africano há muitos desses sítios. Um dos mais conhecidos é Maropeng, localizado na África do Sul. A palavra **Maropeng**, na língua setswana, significa “retorno ao local de origem”. Ali existem áreas de escavação que foram consideradas o “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.



Fonte: elaborado com base em *Grand Atlas Historique*. Paris: Larousse, 2004; <<http://origin.guiadoestudante.abril.com.br/aventuras-historia/afrika-berco-inteligencia-humana-434609.shtml>> e <<http://archaeology.about.com/od/17/>>. Acesso em: 6 abr. 2018.

Observando o mapa

1. Qual é o assunto do mapa?
2. De acordo com a legenda do mapa, o que representam:
 - a) os círculos coloridos?
 - b) os quadrados coloridos?
 - c) a área manchada de cinza?

Observando o mapa

1. O assunto do mapa são sítios arqueológicos existentes no continente africano onde foram encontrados os vestígios mais antigos do gênero *Australopithecus* e do gênero *Homo*.
2. a), b) e c): Os círculos coloridos representam os sítios arqueológicos nos quais existem vestígios das espécies do gênero *Australopithecus*. Já os quadrados coloridos representam os sítios nos quais existem vestígios das espécies do gênero *Homo*. A área manchada de 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 espécie *Homo sapiens*. A diversidade de cor da pele ou cor dos olhos, dos tipos de cabelo ou de estatura são apenas diferenças na aparência física; não são 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.

Aliando trabalho e criatividade, os seres humanos construíram um mundo próprio, que se manifesta por meio de **bens materiais** (como habitações, vestimentas, arte, meios de transporte) e **bens não materiais** (costumes, religião, ciência). O conjunto de todos esses bens faz parte da **cultura**.

Vejamos, a seguir, por que o desenvolvimento de culturas é um dos traços distintivos dos *Homo sapiens*.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

◀ Grupo de congada na festa de São Benedito, no Santuário Nacional de Nossa Senhora, em Aparecida, São Paulo. Fotografia de 2016.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

◀ Meninas indígenas da etnia Guarani Mbya em aldeia na cidade de São Paulo. Fotografia de 2017.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura com os alunos do texto abaixo, sobre 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.

Assim, o Iphan [Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional] trata de preservar o patrimônio cultural tanto de natureza material quanto imaterial. Dentro do Iphan, o Departamento do Patrimônio Imaterial, como já diz seu próprio nome, cuida da preservação dos bens culturais de natureza imaterial. Na preservação deste tipo de bem cultural 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.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do texto a seguir com os alunos, que discute 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, nem 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 do 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 da nossa atividade cultural. Todas essas coisas dependem de uma tradição desenvolvida por muitas gerações e transmitida por meio da linguagem (fala, gesto, escrita).

Com isso, podemos dizer 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 destruimos de modo devastador.

Investigando

- Que criações humanas você considera extraordinárias? E devastadoras? Justifique sua resposta.

Na fotografia, **inuítes** cortam blocos de gelo para construir uma habitação conhecida como iglu. O gelo é um dos melhores isolantes térmicos encontrados na natureza. Esse tipo de habitação permitiu que alguns povos sobrevivessem durante os invernos rigorosos. Fotografia de 2014.

Inuíte: nome pelo qual são conhecidos os esquimós que vivem entre o Alasca e a Groenlândia.



Investigando

Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. Essa atividade, que pode ser feita em grupo, visa ao desenvolvimento da autonomia intelectual dos estudantes, que devem refletir e se posicionar de forma fundamentada sobre a questão proposta. Estimule-os solicitando que façam uma relação de várias invenções humanas. Em seguida, peça a eles que expliquem quais

dessas invenções consideram “extraordinárias” e “devastadoras” justificando suas respostas. É importante ressaltar que um ponto não contradiz o outro, 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, indicar alguns de seus sentidos.

Os biólogos, por exemplo, quando se referem à criação de certos seres vivos, falam em cultura de peixes, de rosas, de milho, de feijão, etc.

No dia a dia, é comum dizer que uma pessoa tem cultura quando ela possui conhecimentos profundos sobre um tema, adquiridos por meio dos estudos.

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**. Vejamos:

Cultura são os modos de ser e viver criados e transmitidos de uma geração para outra. Abrange coisas materiais e imateriais, como artes, ciências, normas, costumes, etc. Envolve o que pensamos e fazemos como membros de um grupo social. Envolve as modificações na natureza e na paisagem promovidas pela ação humana.



▲ Piscicultura é o nome dado à criação de peixes. Na imagem, uma fazenda de criação de peixes na Grécia. Fotografia de 2014.

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 pelos povos africanos, foram promovendo mudanças na natureza e na paisagem e nas formas de relacionamento social.

Vejamos agora alguns aspectos da história dessas primeiras sociedades.



Arqueólogo examina sepultura em sítio em Beuna, Alemanha. Fotografia de 2017.

37

Atividade complementar

Antes da leitura desse texto, solicite que os estudantes façam a seguinte atividade sobre os sentidos da palavra **cultura**:

1. Formem grupos e expliquem, com suas palavras, o que vocês entendem por cultura.

Resposta pessoal, em parte. Essa atividade, que visa trabalhar os conhecimentos prévios dos estudantes, pode ser feita oralmente. Caso considere conveniente, separe um breve período da aula para os grupos formularem uma noção de cultura por escrito. Essa noção poderá ser lida em voz alta por um dos membros do grupo. É interessante relacionar as noções formuladas pelos alunos com os sentidos da palavra **cultura** apresentados no texto do capítulo.

2. Ainda em grupo, pesquise casos em que a palavra **cultura** é utilizada na internet, em revistas e jornais. Depois, identifiquem o sentido com que a palavra foi utilizada em cada caso.

Pesquisa pessoal, em parte. O objetivo dessa atividade é complementar os conteúdos estudados e aproximá-los do contexto cultural do qual o aluno faz parte. É possível selecionar um caso trazido por cada grupo e, em seguida, relacioná-lo a um dos sentidos da palavra **cultura** consultados em um dicionário. Destaque que essa palavra aparece com frequência em nosso dia a dia, sobretudo em meios de comunicação. Além disso, reforce que o conceito de cultura pode assumir significados muito diversos, por isso é sempre importante refletir criticamente sobre como um texto a utiliza.

Este conteúdo desenvolve as competências **CCH3** e **CCH5** e a habilidade **EF06HI05** descrevendo modificações da natureza e da paisagem realizadas especialmente pelos povos africanos do Paleolítico e do Neolítico e discutindo a lógica das transformações ocorridas. No próximo capítulo, desenvolveremos essa habilidade no que tange às realizações dos povos indígenas da América.

Outras indicações

Sobre o assunto deste tópico, indicamos o texto a seguir.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do seguinte texto, interdisciplinar com Arte, sobre a 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. [...]

Representação divina ou erotismo paleolítico, claramente a escultura tinha alguma importância para



Erich Lessing/Album/Latinstock

▶ Vênus de Willendorf é como foi denominada essa estátua do período Paleolítico. Seus seios e abdome avolumados podem representar a gestação de filhos. Datada de cerca de 25 000 anos atrás, essa estátua foi encontrada nas proximidades de Willendorf, Áustria, em 1908. Museu de História Natural, Viena, Áustria.

Paleolítico: povos caçadores-coletores

As pesquisas indicam que os primeiros grupos humanos caçavam, pescavam e coletavam grãos, frutos e raízes, mas não cultivavam plantas nem criavam animais.

Muitos desses grupos paleolíticos eram nômades, isto é, não possuíam um local fixo para viver. 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**.

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”.



Philippe Juge/Dist. RMN-Grand Palais/Museu Nacional da Pré-História, Les Eyzies-de-Tayac-Sireuil, França

▶ Ponta de flecha feita de pedra produzida no Paleolítico. Museu Nacional da Pré-História, Les Eyzies-de-Tayac-Sireuil, França.

Controle do fogo

Os estudos revelam que, durante os milhões de anos do Paleolítico, nosso planeta passou por grandes 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 maiores conquistas 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 predadores; cozinhar alimentos. 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.



The Granger Collection/Glow Images

▶ Pintura rupestre da caverna de Lascaux, França. As pinturas dessa caverna foram produzidas no Paleolítico e são datadas de pelo menos 17 000 anos. Fotografia de 2014.

◆ Neolítico: sociedades agrícolas e pastoris

A partir de 8000 a.C., aproximadamente, em algumas regiões do mundo, parte dos grupos humanos passou a polir as pedras para confeccionar instrumentos, como facas, foices e machados. Ferramentas de pedras polidas utilizadas no Paleolítico cortavam melhor que os instrumentos de pedra lascada. Esse novo período passou a ser conhecido por **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 alimentação, ao lado da caça, da pesca e da 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 fixar uma data para o término de um período e o início de 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 se iniciou por volta de 6000 a.C. (cultivo do milho, abacate, pimenta, tomate, abóbora, feijão e criação de patos e perus).



▲ Pedras polidas produzidas no Neolítico. Museu Nacional de Arqueologia, Saint-Germain-en-Laye, França.



▲ Pintura rupestre da caverna de Magura, região da atual Bulgária, produzida em torno de 7000 a.C.

SimeonD/FotoSearch/Latinstock

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 mãozinhas 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 estatuetinha uma repercussão sem precedentes.

E o próprio epíteto, Vênus, já foi também razão de disputas. O problema é que um marquês francês, no século 19, 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*, 11 abr. 2015. Caderno Artes Visuais. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/artes-visuais/objeto-arqueologico-e-uma-obra-de-arte-4os7iakketnrjm3la9un30f6b>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura com os alunos do seguinte texto sobre as inovações técnicas do Neolítico, com destaque para a produção agrícola:

O Neolítico e a aparição do cultivo e da criação

Há aproximadamente 12.000 anos antes de nossa Era começa a se desenvolver um novo processo de fabricação de instrumentos, o polimento da pedra. [...] Além dos machados e enxadadas 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 10.000 e 5.000 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*).



▲ Representação artística de um homem do período Neolítico.

Investigando

- Você consome algum dos alimentos domesticados no Neolítico? Cite exemplos.

40

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 de **sedentarismo**, ou seja, certos povos passaram a habitar um mesmo lugar 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. a 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.



▲ Xícara de cerâmica do Neolítico. O trabalho com cerâmica foi uma característica desse período. Fotografia de 2017.

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências dos alunos e estabelecer relações entre o passado e o presente. É muito provável que os estudantes já tenham consumido a maioria das plantas citadas no texto. 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.

- **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 destes 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 de 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.



Thierry Olivier/RMN-Grand Palais (MNAAG, Paris)/
Musée Guimet, Paris, França.

▲ Espécie de vaso de cerâmica encontrado na China, produzido aproximadamente entre 4300 a.C. a 2400 a.C. Museu Guimet, Paris, França.

Representação artística de uma moradia do período Neolítico.

Carlos Bourdelle/Arquivo da editora

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 anatómicos (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 anatómicos 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.

Diferentemente das formas de cultivo e de criação praticadas pelas formigas e pelas térmitas, cada qual baseada na exploração de uma só espécie segundo um modo de organização e de funcionamento únicos, as formas de agricultura humanas repousam na exploração combinada de várias espécies, segundo modalidades de organização e de funcionamento muito diversas. Uma diversidade que se deve ao fato de que, contrariamente às sociedades de formigas ou de térmitas, as sociedades humanas de cultivadores e criadores não são o produto relativamente estável da evolução das espécies. Elas são o produto versátil, acompanhando o tempo e o lugar, de uma incessante história.

MAZOYER, Marcel;
ROUDART, Laurence.
História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. da Unesp/Brasília, DF: Nead, 2010. p. 69-70.

Investigando

Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, embora essa divisão de trabalho possa variar bastante, é comum as mulheres serem as principais responsáveis pelo trabalho doméstico. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada pelo IBGE, entre 2001 e 2012, 90% das mulheres de 16 a 60 anos fizeram algum trabalho doméstico semanalmente, contra apenas 40% dos homens na mesma faixa etária. Caso ache conveniente, verifique se essa situação se repete na casa dos alunos. Nesse caso, também é importante questioná-los sobre os motivos que levariam a essa distribuição de tarefas. Para ajudar a pautar o debate, sugerimos a leitura da matéria “Tudo como antes”, publicada no *Jornal da Unicamp* (Disponível em: <<http://www.unicamp.br/unicamp/ju/617/tudo-como-antes>>. Acesso em: 25 jun. 2018), sobre um estudo que constata que as mulheres continuam as principais responsáveis pelas tarefas domésticas no Brasil.

Investigando

- Existe divisão de tarefas em sua casa? Como ela funciona? Quem cozinha, limpa, cuida das crianças menores, faz compras, etc.?

Arqueóloga trabalha em escavação no sítio arqueológico de Çatal Hüyük, na atual Turquia. Nessa vila neolítica, as casas eram construídas umas próximas às outras e acessadas por meio dos telhados. Fotografia de 2018.



42

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, que incorporaram à sua organização espacial e social novos elementos, como uma muralha protetora, um templo para cultuar um deus, grupos de sacerdotes, armazéns para guardar os alimentos, guerreiros para cuidar da defesa, 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 a partir de vilas agrícolas entre 8000 a.C. e 7000 a.C.

Metalurgia e desenvolvimento técnico

Em aproximadamente 4000 a.C., em algumas das primeiras cidades do mundo, surgiu a **metalurgia**, técnica que transforma 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 maiores 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.

Este conteúdo desenvolve as seguintes competências da BNCC:

- CCH3;
- CEH1.

O primeiro metal a ser empregado em grande quantidade foi o **cobre**. A partir 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, devido à 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. Porém, instrumentos de pedra, como pontas de flechas e raspadeiras, continuaram sendo utilizados.



O surgimento da metalurgia não ► eliminou o uso de elementos de pedra, como essa ponta de flecha do período Neolítico, feita de sílex, encontrada no Saara.

Phil Robinson/Inga Fotostock/Getty Images Brazil

Investigando

- Faça uma relação dos objetos de metal que existem em sua casa. Em sua opinião, por que esses objetos são feitos de metal? Por que a metalurgia representou uma conquista tecnológica importante para a humanidade? Reflita e debata com seus colegas.

Investigando

Resposta pessoal, em parte. O objetivo dessa atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências dos alunos, estabelecendo relações entre o passado e o presente. Observando suas casas, 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, como sua durabilidade, resistência, flexibilidade, estética. Ressalte que a metalurgia foi uma conquista tecnológica que teve início no período Neolítico.



Abdullah Coskun/Anadolu Agency

Origens da humanidade

Unidade 1 Capítulo 2

43

Refletir e ampliar

1. 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, feitas de madeira, ossos, chifres e pedras lascadas;
- o nomadismo, ou seja, modo de vida de povos que se mudavam constantemente de uma região para outra;
- o controle do fogo;
- a construção de abrigos e a confecção de roupas com peles de animais;
- a produção de instrumentos e utensílios, como lanças, arcos, flechas, arpões, lâminas e anzóis para arrancar plantas comestíveis, cortar e separar a casca e o miolo dos frutos, ou mesmo confeccionar outros instrumentos de pedra, madeira ou osso;
- a cooperação e a divisão de tarefas entre membros do grupo: os homens caçavam; as mulheres faziam a maior parte da coleta de vegetais e cuidavam das crianças;
- as festas, danças e brincadeiras como formas de lazer;
- os combates para resolver disputas internas ou rivalidades entre grupos de regiões diferentes;
- a arte rupestre.

Entre as práticas do **Neolítico** que não existiam na vida dos povos do Paleolítico, podem ser apontadas:

- a agricultura;
- a criação de animais;
- o aperfeiçoamento dos instrumentos de pedra polida;
- a cerâmica;
- a tecelagem;
- o aparecimento das primeiras aldeias;
- a fundição do cobre, do bronze e do ferro;
- o aparecimento de instrumentos de metal.

Analisando os exemplos citados, podemos perceber que grande parte dessas práticas, como a agricultura, a cerâmica, a pesca, o controle do fogo, etc., existe até hoje.

Refletir e ampliar

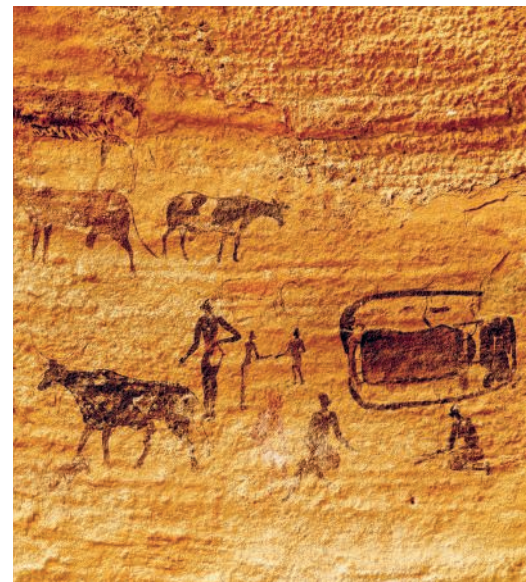
1. Organize uma relação de algumas práticas culturais dos seres humanos durante o Paleolítico e o Neolítico. Depois pense na permanência dessas práticas nos dias atuais.
2. Neste capítulo, você leu expressões como “cerca de”, “aproximadamente” e “por volta de”. Essas expressões são usadas quando não 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:
 - a) deem exemplos de situações em que vocês utilizam essas expressões;
 - b) escrevam pelo menos três frases utilizando essas expressões.
3. 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? Escreva um texto desenvolvendo essa ideia.

4. 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 e responda às questões.



▲ Pintura rupestre em caverna do sítio arqueológico de Tassili n'Ajjer, na Argélia, produzida entre 4000 a.C. e 2000 a.C.

- a) Na sua interpretação, o que a cena representa?
- b) Ela se refere ao Paleolítico ou ao Neolítico? Justifique sua hipótese com elementos da imagem.

Integrar com ARTE

5. Crie um desenho inspirado no modo de vida dos povos do Paleolítico ou do Neolítico. Para compor seu desenho, utilize os conhecimentos que você adquiriu neste capítulo. Depois, elabore uma legenda para a imagem.
6. Michelangelo (1475-1564), artista nascido em Florença (na atual Itália), expressou sua ideia da

criação do ser humano em uma obra do século XVI (na página do lado).

- a) Qual é o nome da obra? Onde ela está localizada?
- b) Essa pintura se relaciona com a concepção criacionista ou evolucionista do surgimento do ser humano? Justifique.

2. a) e b) 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.
3. **Resposta pessoal**, em parte. O objetivo é aproximar os conteúdos das vivências cotidianas dos estudantes, ressaltando a importância do domínio do fogo para a humanidade. Sem o controle do fogo pelos seres humanos, muitas atividades do nosso 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.

4. A finalidade dessa atividade é estimular a habilidade de observação e análise de fontes históricas.
 - a) Na imagem é possível identificar quatro animais que se parecem com bois e vacas, além de cinco pessoas. Desse modo, a cena sugere que aquelas pessoas criam os animais.
 - b) A cena refere-se ao Neolítico, pois nela está representada a atividade pastoril.



Reprodução/Capela Sistina, Vaticano, Itália.

Detalhe do afresco *Criação de Adão*, pintado entre 1508 e 1512 no teto da capela Sistina, no Vaticano, por Michelangelo. Afrescos são pinturas feitas em paredes, tetos ou muros, com tintas diluídas em água.

Integrar com CIÊNCIAS

7. Leia o texto a seguir com atenção:

Aprender a dominar o fogo, caçar, pescar, fabricar instrumentos, construir casas e organizar a vida em sociedade foram algumas das conquistas dos primeiros seres humanos. Com essas conquistas, nossos ancestrais modificaram o mundo ao seu redor e transformaram seu próprio modo de ser.

Analizando as diferentes culturas do passado e do presente, podemos observar que muitas transformações alteraram a vida das pessoas e o meio ambiente.

Atualmente, vivemos em sociedades marcadas pelas mais diversas tecnologias que, em muitos casos, levaram à devastação da natureza. Um dos grandes desafios atuais é construir nosso mundo cultural sem destruir o planeta que o abriga.

- Reúna-se em grupo para debater a seguinte questão: atualmente, é possível construir moradias, instrumentos e novas tecnologias de forma sustentável, preservando o meio ambiente?

45

Integrar com Arte

5. O objetivo dessa atividade é desenvolver a criatividade dos estudantes, mobilizando conhecimentos sobre os períodos Paleolítico ou Neolítico. Para compor seus desenhos, os estudantes podem consultar a relação de práticas culturais dos seres humanos durante esses períodos feita na atividade 1 desta **Oficina de História**.
6. a) A obra chama-se *Criação de Adão* e está localizada no teto da capela Sistina, no Vaticano.
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 também 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.

Integrar com Ciências

7. **Resposta pessoal.** Esta atividade tem o objetivo de promover a reflexão dos estudantes sobre um tema bastante atual: o desenvolvimento sustentável. O professor pode promover debates sobre atitudes cotidianas que ajudem a diminuir a produção de lixo, evitar o desperdício de água, entre outras.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- **CG1** (atividade 1);
- **CG3** (atividades 4 e 6);
- **CCH3** (atividade 4);
- **CCH5** (atividade 1);
- **CEH1** (atividade 1);
- **CEH3** (atividades 4 e 6).

Objetivos do capítulo

- **Problematicar** 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 de alguns dos primeiros povos da América, com destaque para os sambaquis e as cerâmicas marajoara e santarena.
- **Aprofundar** a noção de fonte histórica e conhecer formas de trabalho dos arqueólogos.

Investigando

A atividade deste **Investigando** tem por objetivo mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Depois de ouvir as respostas dadas, comente com eles que, com certa frequência, são noticiadas descobertas arqueológicas ligadas aos primeiros povos da América. Isso demonstra que os conhecimentos históricos podem e devem ser revisados e atualizados de acordo com os resultados de novas pesquisas. Caso ache conveniente, é possível solicitar uma pesquisa sobre notícias recentes de descobertas arqueológicas ligadas aos primeiros povos americanos. Para articular esse tema com outros que serão tratados no capítulo, peça para os alunos identificarem as fontes de suas pesquisas. Além disso, como forma de aprofundar a discussão, recomendamos que seja feita a seleção e leitura de artigos sobre arqueologia em revistas de pesquisa acadêmica, como a *Revista Pesquisa Fapesp* [disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/tag/arqueologia/>>, acesso em: 11 jun. 2018].

UNIDADE 1 Tempo, espaço e cultura

CAPÍTULO

3

Primeiros povos da América

O povoamento da América é um assunto fascinante, que desperta o interesse de muitos estudiosos.

No continente americano, foram encontrados diversos vestígios, como pontas de lanças, artefatos de pedra e fósseis de mulheres e homens. Esses vestígios são utilizados para formular hipóteses sobre as datas da chegada dos primeiros grupos humanos à América e sobre os caminhos que eles percorreram.

Investigando

- Você já viu notícias de descobertas arqueológicas ligadas aos primeiros povos da América? Comente.

46



Pintura rupestre encontrada no Parque Nacional da Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, Piauí. Fotografia de 2013.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objeto de conhecimento	Habilidades
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.
	EF06HI06 – Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

■ Orientações didáticas

As imagens desta abertura de capítulo permitem iniciar a conversa sobre o tema **Primeiros povos da América**. Assim, é possível solicitar aos alunos que analisem as imagens e, depois, perguntar:

- Vocês sabem o que são pinturas rupestres? Quem as criou? Quando?
- O que mais chama a sua atenção nessas imagens?

Solicite que os alunos descrevam as imagens de forma detalhada. No caso da imagem da Gruta das Mãos, na Argentina, questione sobre seu eventual propósito, assim como os registros encontrados no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. Depois de ouvir as respostas, explique que pinturas rupestres são, em geral, desenhos criados pelos primeiros seres humanos há milhares de anos. Além disso, rupestre significa “feito em rocha”, em referência às paredes de rocha das cavernas. Nesse capítulo, o texto “Inscrições rupestres” vai trazer mais detalhes sobre esse assunto.

MARKA/Alamy/Fotostore

Pintura rupestre encontrada na Gruta das Mãos, em Santa Cruz, Argentina. Pesquisadores calculam que essa pintura foi feita entre 13 mil e 10 mil anos atrás.

47

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG2; CG3; CG7.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH3; CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH4; CEH6.

Outras indicações

A ocupação humana da América é um assunto interdisciplinar. Para aprofundá-lo, sugerimos a leitura da reportagem “O homem na América. De onde veio? Quando? Como?”, escrita por Cristiane Delfina e publicada em 10 de outubro de 2013 na *Revista ComCiência*, da SBPC, disponível em: <<http://www.comciencia.br/comciencia/handler.php?section=8&edicao=92&id=1127>> [acesso em: 11 jun. 2018]. Essa reportagem contextualiza os debates sobre o tema, que envolve historiadores, arqueólogos, biólogos, geólogos e outros cientistas, ajudando, portanto, a entender a história da construção desses conhecimentos históricos e sua interdisciplinaridade.

Ressalte para os alunos que as diferentes hipóteses de povoamento da América pressupõem, por exemplo, o domínio de tecnologias de produção de vestimentas para resistir ao frio e de meios de transporte para atravessar o oceano Pacífico.

Origem dos primeiros habitantes

Existem indícios de que os primeiros seres humanos da espécie *Homo sapiens* surgiram na África. Os pesquisadores supõem que, de lá, eles teriam se deslocado para outras regiões do mundo, entre elas a América. Mas como teriam vindo para a América?

Para responder a essa pergunta, estudiosos elaboraram algumas **hipóteses** de deslocamento. Hipóteses são suposições que os pesquisadores fazem e que, depois, procuram comprovar em seus estudos. Vamos conhecer algumas delas.

- **Hipótese asiática** – segundo essa hipótese, as primeiras migrações para o continente americano ocorreram através do 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) ao Alasca (América). Para suportar o frio intenso da região, frequentemente abaixo de -35°C , esses humanos confeccionaram roupas térmicas com peles grossas de animais e sapatos para resistir à neve. Quando a temperatura do planeta aumentou, o nível das águas dos oceanos subiu e essa passagem se desfez.
- **Hipótese malaio-polinésia** – existe também a possibilidade de que os primeiros povoadores tenham vindo da Polinésia, que é um conjunto de ilhas situadas no oceano Pacífico. Alguns grupos de navegadores teriam saído dessas ilhas e chegado com suas embarcações até a costa ocidental da América.
- **Hipótese da dupla origem** – outros pesquisadores defendem uma terceira possibilidade, que seria a combinação das hipóteses anteriores. Os primeiros seres humanos teriam migrado para a América atravessando o estreito de Bering e, também, navegando pelo mar.

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, essas travessias foram realizadas há mais de 50 mil anos. No entanto, essas hipóteses ainda são um debate em aberto.



Pastores viajam utilizando trenó sobre a neve, com temperatura de cerca de 27 graus negativos. Sul da Sibéria, Rússia. Fotografia de 2018.

Leitura complementar

Caso considere conveniente, leia com os alunos o seguinte texto, que relaciona as diversas teorias sobre os primeiros povoadores do Brasil:

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.

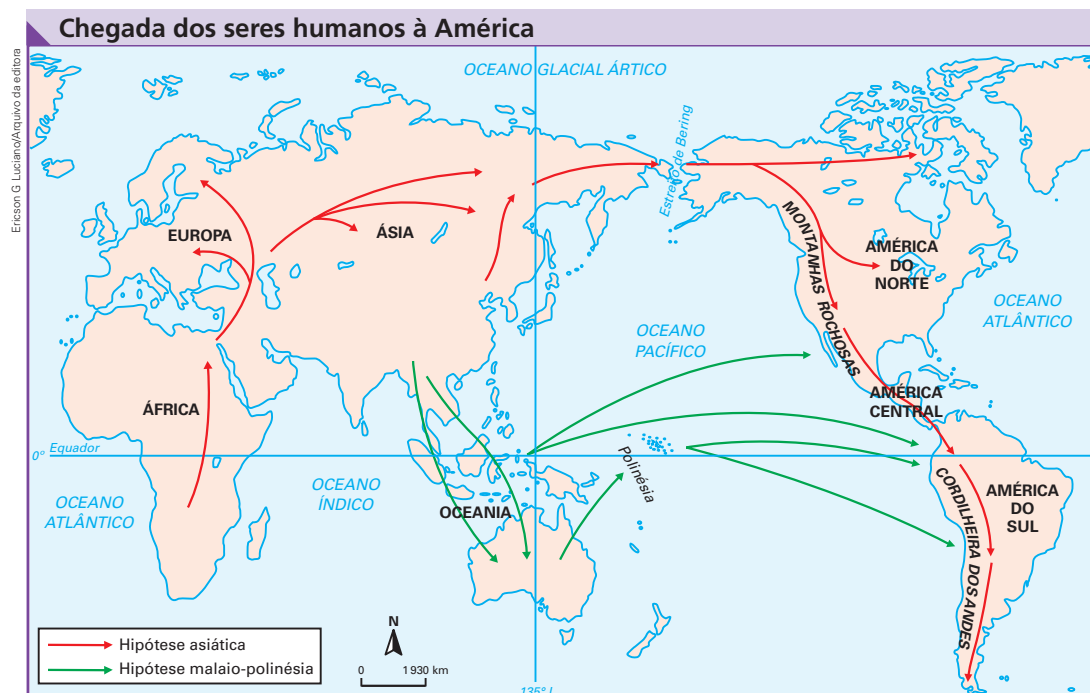
Pesquisas realizadas no Brasil contribuem para o debate e a construção das hipóteses sobre o povoamento da América, que dividem os estudiosos. A hipótese da

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

Orientações didáticas

Apesar de os alunos já terem desenvolvido habilidades fundamentais no processo de alfabetização cartográfica ao longo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, é importante retomar alguns dos conhecimentos produzidos ao longo do 5º ano sobre esse tema. Assim, faça uma leitura conjunta do mapa, destacando seus diferentes elementos, como rosa dos ventos, título, legenda e escala. Após a leitura desses elementos cartográficos, peça a eles que façam a leitura das informações que podem ser extraídas do mapa. Explique que a representação cartográfica pode auxiliar na compreensão e, principalmente, na organização de informações obtidas.



Fonte: elaborado com base em A AURORA da humanidade. Rio de Janeiro: Time-Life/Abril, 1993. p. 60-61. (Col. História em Revista).

Diversidade cultural

Os primeiros grupos humanos que chegaram à América foram, aos poucos, se espalhando pela vastidão desse continente. Durante um ou dois milênios, ocuparam e se adaptaram aos diversos ambientes naturais, desde o norte até o sul do continente. 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, ao litoral do Brasil. Alcançaram, até mesmo, o extremo sul do continente, a ilha da Terra do Fogo.

O povoamento da América provocou impacto e destruição de boa parte da diversificada fauna original. Nessa fauna havia, por exemplo, tigres-dentes-de-sabre, mamutes, mastodontes, leões americanos, cavalos nativos e preguiças-gigantes, que podiam pesar 8 toneladas e alcançar 6 metros de altura. No entanto, a maioria dessas espécies foi desaparecendo, principalmente em função da caça promovida pelos grupos humanos.

Ao modificar a natureza e a paisagem, cada povo desenvolveu sua cultura. Essa cultura se manifesta num conjunto de bens materiais e imateriais, como o jeito próprio de construir instrumentos, cultuar seus deuses e organizar a vida social.

A seguir, vamos estudar alguns aspectos da história dos primeiros povoadores de áreas que hoje fazem parte do Brasil.

Descobertas arqueológicas no Brasil

As descobertas arqueológicas que ocorreram no Brasil foram importantes para a construção da história dos primeiros povos que viveram nestas terras. Além disso, até agora, os fósseis humanos encontrados no país estão entre os mais antigos da América.

▶ 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.

Em São Raimundo Nonato, no Piauí, estudiosos da equipe de Guidon descobriram indícios de “fogões 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 “fogões” 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.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do texto a seguir, que explica a importância das Unidades de Conservação Ambiental, com destaque para aspectos sociais, econômicos, culturais e científicos do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí.

Com a finalidade de conciliar os interesses dos indivíduos e dos distintos segmentos da sociedade, criaram-se arranjos institucionais para a proteção do patrimônio natural por meio de diferentes categorias de Unidades de Conservação. De acordo com o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) (2000), os principais argumentos que explicam a importância da conservação da biodiversidade são: contribuição econômica direta, através da imensa quantidade de produtos alimentares, farmacêuticos e de uso industrial derivados da fauna e flora, os quais auxiliam, ou podem vir a auxiliar, a vida humana e manutenção dos ciclos ambientais gerais do planeta: água, climas, nutrientes, etc.

Entre os diversos tipos de Unidades de Conservação, têm-se os Parques Nacionais, constituídos de áreas protegidas que se destinam à preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica, cênica, científica, cultural, educativa e recreativa. Dos 62 Parques Nacionais existentes no Brasil, distingue-se o Parque Nacional da Serra da Capivara (PNSC), situado na região sudeste do estado do Piauí, que possui significativa importância histórica, cultural e ambiental para o Brasil e até mesmo para o mundo, devido aos registros da presença humana que remonta a mais de 50 000 anos, nos mais de 1 000 sítios arqueológicos catalogados até junho de 2007, além de apresentar fauna e flora específicas do bioma caatinga e da beleza cênica de suas formações rochosas.

O PNSC foi criado em 5 de junho de 1979, com uma área de 100 000 hectares, nos municípios de Brejo do Piauí, Coronel José Dias, João Costa e São Raimundo Nonato, inseridos

♦ Lagoa Santa

Em 1834, o pesquisador dinamarquês Peter Lund (1801-1880) encontrou fósseis de cerca de 30 pessoas na gruta de Sumidouro, 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, em 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. Esse 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 podem ter chegado à América há pelo menos 15 mil anos, possivelmente através do estreito de Bering. Além disso, mais recentemente, a análise desse crânio indicou que ela possuía traços semelhantes aos de africanos e de nativos australianos.

Os estudos também consideram que o chamado povo de Luzia se abrigava nas grutas da região, onde também foram encontradas pinturas de peixes, veados, figuras humanas, aves, entre outras.



Ala Shafu/Futura Press



Tiago Queiroz/Agência Estado

Walter Neves é biólogo, arqueólogo e antropólogo. Na imagem acima, de 2017, Neves segura crânio de paleoíndio em seu laboratório na Universidade de São Paulo (USP). Acima, à esquerda, fotografia de 2013 da reconstituição de Luzia, criada por pesquisadores sob a coordenação de Walter Neves. Essa reconstituição estava exposta no Museu Nacional, no Rio de Janeiro, que foi destruído durante o incêndio ocorrido em setembro de 2018.

50

■ Orientações didáticas

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. O paleoantropólogo chamou essa hominídea de Lucy porque, no dia de sua descoberta, ouviu a canção *Lucy in the sky with diamonds*, dos Beatles. Calcula-se que o fóssil de Lucy tenha 3,2 milhões de anos.

◆ São Raimundo Nonato

Além das descobertas em Lagoa Santa, pesquisas realizadas pela arqueóloga brasileira Niède Guidon, em São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, sugerem que homens e mulheres habitavam o território brasileiro há, pelo menos, 50 mil anos. Essas pesquisas foram decisivas para a criação do Parque Nacional da Serra da Capivara em 1979, cujo objetivo é proteger os monumentos arqueológicos e as belezas naturais da região. Em 1991, esse parque foi reconhecido como Patrimônio Mundial da Unesco.

O parque abriga mais de mil sítios arqueológicos, onde foram encontrados diversos vestígios da ocupação humana. Entre eles, podemos destacar fósseis humanos de 10 mil anos, objetos confeccionados com pedras lascadas e polidas (machado, raspador, pilão, ponta de flecha). Além de uma grande concentração de pinturas rupestres que possuem de 6 mil a 12 mil anos.

Para a arqueóloga Niède Guidon, os grupos humanos de São Raimundo Nonato 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 do atual estado do Piauí 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.

Niède Guidon formou-se em História Natural pela Universidade de São Paulo (USP) e especializou-se em arqueologia pré-histórica pela Sorbonne, França. Atualmente, é diretora-presidente da Fundação Museu do Homem Americano. São Raimundo Nonato, Piauí. Fotografia de 2016.



Tiago Queiroz/Agência Estado



Baixão da Pedra Furada no Parque Nacional da Serra da Capivara, Piauí. Fotografia de 2018.

Unesco: entre vários projetos, a Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – promove a identificação e a preservação do patrimônio cultural mundial. Atualmente, há cerca de mil bens registrados na lista de patrimônios mundiais. Entre eles, encontram-se obras e cidades construídas pelos povos indígenas da América.

na região semiárida, que historicamente necessita da implementação de ações amparadas nos pressupostos do desenvolvimento sustentável. Nesse contexto, o PNSC apresenta-se como atração de fluxos ecoturísticos para os municípios que o abrangem, com a possibilidade de geração de emprego e renda, assim como valorização cultural e natural, haja vista as grandes dificuldades socioeconômicas locais, explicitadas pelo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 2000: Brejo do Piauí 0,54, Coronel José Dias 0,58, João Costa 0,59 e São Raimundo Nonato, 0,68 (PNUD).

Esse panorama explicita a relevância de investigar as possibilidades de ganhos econômicos, sociais, culturais e ambientais que o ecoturismo praticado no PNSC pode gerar para as comunidades dos municípios de Coronel José Dias e São Raimundo Nonato. A concentração do estudo nos dois municípios decorre da constatação de que apenas ali há arranjos institucionais de suporte à atividade turística, como lojas de artesanato, guias de turismo, entrada aos mais importantes atrativos naturais e culturais do PNSC, principais condições que favorecem o acesso: rodoviária e aeroporto internacional, em fase de construção, além da grande oferta de hotéis e pousadas e serviços de alimentação. [...]

OLIVEIRA FILHO, R. C.;
MONTEIRO, M. S. L.
Ecoturismo no Parque Nacional Serra da Capivara: trata-se de uma prática sustentável? *Revista Turismo em Análise*, Brasil, v. 20, n. 2, p. 230-250, ago. 2009.
Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/rta/article/view/14183/16001>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

■ Outras indicações

Para saber mais sobre o Parque Nacional da Serra da Capivara, é possível apresentar aos alunos os seguintes vídeos:

- *Serra Capivara*, produzido pela Unesco. Disponível em: <<https://youtu.be/9576H-X39J8>>. Acesso em: 24 jul. 2018.
- *Museu do Homem Americano*, do programa Conhecendo Museus. Disponível em: <<https://youtu.be/Gi0fvWNz8WE>>. Acesso em: 24 jul. 2018.

Outras Histórias

De acordo com o texto, os arqueólogos produzem conhecimento a partir da realização de pesquisa e de levantamento de hipóteses. O trabalho arqueológico envolve procedimentos e técnicas, tais como: observação da área escavada, registro das informações encontradas, análise de materiais e levantamento de hipóteses. O principal objetivo dos arqueólogos é compreender as culturas de outros povos. Destaque que, assim como qualquer área do conhecimento, as pesquisas arqueológicas não fixam verdades absolutas e acabadas.

Outras HISTÓRIAS

Como os arqueólogos trabalham?

Os arqueólogos, diferentemente dos que são retratados nos filmes, quase sempre trabalham em equipes para fazer escavações nos locais que estão estudando.

As equipes arqueológicas começam o trabalho observando a superfície do solo que será escavada. Em seguida, registram o contexto em que os objetos são encontrados. Registram, por exemplo, a posição dos objetos 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, tentam definir como eles eram usados, procuram semelhanças e diferenças entre eles, 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, formas de representação artística, modos de aproveitar os recursos naturais, entre outros. No entanto, diversos aspectos da cultura ficam sem uma conclusão como, por exemplo, a maneira de falar daquelas pessoas.



▲ Cena do filme *Indiana Jones e o Reino da Caveira de Cristal* (2008), dirigido por Steven Spielberg. Nessa ficção, o professor de arqueologia Indiana Jones vivencia aventuras ao descobrir misteriosos artefatos com poderes sobrenaturais.

Atividade

✂ Faça no caderno ✂

- Segundo o texto, de que maneira os arqueólogos produzem conhecimento?

Leitura complementar

Para aprofundar as discussões sobre o trabalho arqueológico, recomendamos a leitura do artigo “Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências”, de Pedro Paulo Funari. A seguir, veja um trecho desse artigo:

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, li-

gada 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.

◆ Inscrições rupestres

Nas paredes de diversas cavernas do território americano, encontramos muitas pinturas e desenhos. Elas são chamadas de inscrições rupestres. Rupestre significa “feito em rocha”, em referência às paredes de rocha das cavernas.

A forma mais comum de arte rupestre são as pinturas. Elas eram feitas com tinta fabricada pela mistura de certos pigmentos, obtidos de alguns minerais e vegetais. Veja alguns exemplos:

- 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 uma 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 eles.

Pigmento: substância encontrada na natureza, utilizada como corante.

Investigando

- A pintura é uma forma de expressão típica dos seres humanos. Quais outras formas de expressão você conhece?

Este conteúdo desenvolve as competências **CG3** e **CEH6**.

Investigando

Resposta pessoal. Atividade interdisciplinar com Arte, que busca aproximar os conteúdos estudados das vivências cotidianas dos alunos. Depois de ouvir as respostas, comente que, embora tenhamos nossas preferências e identidades, toda forma de expressão é importante e deve ser valorizada e respeitada. Caso ache oportuno, solicite aos alunos que apresentem em sala de aula as formas de expressão que mais utilizam no seu dia a dia.

Pita Barreto/Arquivo da fotografia



▲ Pinturas rupestres do Sítio Alcobaça, no Parque Nacional do Catimbu, Buíque, Pernambuco. Fotografia de 2018.

53

Unidade 1 Capítulo 3 Primeiros povos da América

- Definida, na origem, como estudo das coisas antigas, a partir da etimologia, dedicada aos edifícios e 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.

Para ler o texto completo, acesse o [link](#) abaixo:

FUNARI, Pedro Paulo A. Arqueologia no Brasil e no mundo: origens, problemáticas e tendências. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 65, n. 2, p. 23-25, jun. 2013. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 24 jul. 2018.

Este conteúdo desenvolve a competência CCH7.

Observando o mapa

1. O mapa apresenta alguns sítios arqueológicos no Brasil.
2. No mapa **Alguns sítios arqueológicos no Brasil**, foram representados 19 sítios arqueológicos que estão distribuídos por 16 estados do país. Abaixo, nesta dupla de páginas, apresentamos um quadro com a localização dos sítios por regiões administrativas e estados.
3. De acordo com o mapa, foram encontrados materiais ósseos humanos em Lagoa Santa (MG), São Raimundo Nonato (PI), Camboinhas (RJ), Cananeia (SP), Ramal (PR) e Camboriú (SC). Desse, o que apresenta material ósseo mais antigo é o sítio arqueológico de Lagoa Santa, com datações de 11 mil anos ou mais.



Renato Soares/Imagens do Brasil/Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, PA.

▲ Cerâmica marajoara. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Pará.



Ricardo Azeiteiro/Imagens

▲ Crânio encontrado em Lagoa Santa. Museu Arqueológico da Lapinha, Lagoa Santa, Minas Gerais.

Primeiros povoadores

O atual território brasileiro é uma das regiões da América habitada desde, pelo menos, 10 mil anos. O mapa a seguir mostra os principais sítios arqueológicos encontrados no país, que indicam onde esses povos provavelmente viviam.



Rogério Reis/Pulsar Imagens

▲ Pintura rupestre em Pedra Pintada, sítio arqueológico em Barão de Cocais, Minas Gerais. Fotografia de 2009.



Ericson G. Luciano/Arquivo da editora

Fonte: elaborado com base em GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. p.12; <www.comciencia.br/reportagens/arqueologia/arq03.shtml>; <portal.iphan.gov.br>. Acesso em: 22 abr. 2018.

Observando o mapa

1. Qual é o assunto do mapa?
2. Qual sítio arqueológico está localizado mais próximo da região onde você mora?
3. Em quais sítios arqueológicos foram encontrados materiais ósseos humanos? Desse, qual apresenta vestígios mais antigos?

Região	Estado	Sítios
Norte	Amazonas	Lages
	Pará	Marajó; Serra dos Carajás; Pedra Pintada

Região	Estado	Sítios
Nordeste	Piauí	São Raimundo Nonato
	Ceará	Analá
	Paraíba	Ingá
	Pernambuco	Chã do Caboclo
	Bahia	Gruta do Padre

◆ 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 maior parte das informações que temos sobre eles vem dos vestígios de seus instrumentos, alimentos, habitações, etc. No atual estado de São Paulo, por exemplo, os pesquisadores acharam diversos tipos de pontas de flecha. Em Minas Gerais e no Piauí, descobriram uma grande quantidade de pinturas rupestres que provavelmente pertenceram a esses povos.

Já no Rio Grande Sul, foram encontradas facas de pedra em forma de bumerangue e **boleadeiras**. A boleadeira 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 as boleadeiras são usadas por alguns gaúchos que vivem no campo e criam animais.



▲ Gaúcho montado em cavalo carrega boleadeiras na cintura. Pelotas, Rio Grande do Sul.

◆ 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 cerca 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 (arpões, agulhas, anzóis). Tinham o domínio do fogo e assavam os alimentos.

A expansão territorial dos sambaquieiros durou cerca de 5 mil anos. Foi interrompida pela ocupação de grande parte do litoral e parte do interior por tribos e aldeias da **etnia tupi**.

! Outras indicações

Sugerimos a exibição do vídeo Ocupação do “Brasil” primordial, produzido pela *Revista Pesquisa Fapesp*, disponível em: <<https://youtu.be/VRvyfqvjE4>> [acesso em: 12 jun. 2018], que mostra achados arqueológicos e teorias migratórias relacionados aos primeiros povos caçadores-coletores que viviam no Brasil. Por explorar mapas do atual território brasileiro, esse vídeo é interdisciplinar com Geografia.

Este conteúdo desenvolve as competências **CCH5** e **CEH1** e a habilidade **EF06HI05**.

! Outras indicações

Para complementar os estudos sobre sambaquieiros, é possível exibir aos alunos o vídeo do Programa Expedições sobre a pré-história no Brasil e os sambaquis, produzido pela TV Brasil, disponível em: <<http://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/conteudo/a-pre-historia-no-brasil-e-os-sambaquis>> [acesso em: 12 jun. 2018]. Caso queira se aprofundar no tema, é possível consultar o livro *Sambaqui: arqueologia do litoral brasileiro*, de autoria de Gaspar MaDu (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004).

Região	Estado	Sítios
Centro-Oeste	Mato Grosso	Lapa do Frei Canuto
	Goiás	Serranópolis
Sudeste	Espírito Santo	Neves
	Rio de Janeiro	Camboinhas
	Minas Gerais	Lagoa Santa
	São Paulo	Alice-Boer e Cananeia

Região	Estado	Sítios
Sul	Paraná	Ramal
	Santa Catarina	Camboriú
	Rio Grande do Sul	Arroio dos Fósseis

Investigando

O objetivo dessa atividade é estimular os alunos a valorizar e 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.

Outras indicações

É interessante solicitar que os alunos visitem a página de Arqueologia Brasileira do Museu Nacional (disponível em: <<http://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/index.html>>), na qual há textos e imagens de objetos produzidos por povos que viviam no atual Brasil, sobretudo cerâmicas marajoaras e santarenas.

Investigando

- Por que é importante preservar os sambaquis? Comente com seus colegas.

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 de, por exemplo, abrir caminho para novas construções ou extrair materiais para produção agrícola.

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. Possuem 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.

Agricultores e ceramistas

A região amazônica teve um papel importante na introdução da agricultura e da cerâmica nas terras que atualmente fazem parte do Brasil.

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 estão mandioca, pupunha, abacaxi, maracujá, cacau, feijão, amendoim, tomate, abóbora, açaí e tabaco. Atualmente, essas plantas são amplamente comercializadas e consumidas em várias regiões do mundo, como a América Latina, África, Ásia e Europa.

Além disso, 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 criaram objetos como potes, vasos, panelas e tigelas.

Sambaqui localizado no sítio arqueológico Garopaba do Sul, no estado de Santa Catarina.



Daniel Conzi/Aervo do fotógrafo

Embora exista uma forte relação entre o desenvolvimento da cerâmica e da agricultura, isso não quer dizer que todo o povo ceramista fosse agricultor. Há, inclusive, povos caçadores e coletores que produziram cerâmicas.

Entre os povos amazônicos, vamos destacar aqueles que viviam nas atuais cidade de Santarém e ilha do Marajó há cerca de 2000 anos. Nessas regiões, foram encontradas cerâmicas originais e bem elaboradas.

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 são consideradas uma das mais belas do mundo.

A seguir, veja alguns exemplos de cerâmicas santarena e marajoara.



▲ Cacho de pupunha. Esse alimento era consumido pelos primeiros povos que habitaram a região da atual Amazônia.

Edson Sato/Pulsar Imagens

Outras indicações

Para se aprofundar nos estudos sobre cerâmicas marajoara e santarena (ou tapajônica), recomendamos a leitura do artigo “O perspectivismo ameríndio e a ideia de uma estética americana”, de Denise Maria Cavalcante Gomes, publicado no Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. *Ciências Humanas*, Belém, v. 7, n. 1, p. 133-159, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/bgoeldi/v7n1/a10v7n1.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

Investigando

Resposta pessoal. 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 alunos que pesquisem essas informações. Estimule-os a refletir sobre o que os motivou a escolher determinado objeto para representar ou simbolizar sua cultura. É possível retomar a noção de cultura apresentada nos capítulos 1 e 2.



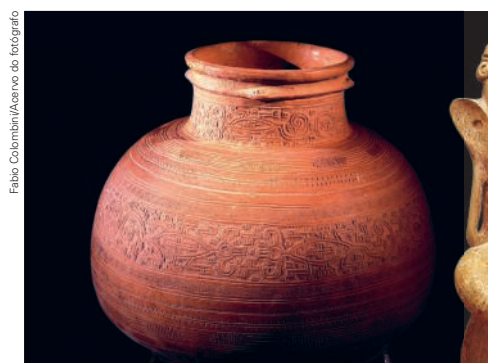
Rômulo Faldini/Tempo Composto/Arquivo do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, PA.

▲ Recipiente santareno decorado com esculturas em forma de cabeça de urubú. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Pará.



Rômulo Faldini/Tempo Composto/Arquivo do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, PA.

▲ Tangas de cerâmica encontradas na ilha de Marajó. Acredita-se que as mulheres prendiam as tangas ao seu corpo com cordões. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Pará.



Fabio Colombini/Arquivo do fotógrafo

▲ Detalhe de uma urna funerária marajoara. Essa urna foi produzida entre os anos 700 e 1100. Fotografia de 2004. Museu do Forte do Castelo, Belém, Pará.



◀ Estatuetta santarena que representa uma pessoa sentada usando um par de brincos e uma espécie de coroa adornando a cabeça. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Pará.

Investigando

- As cerâmicas são objetos representativos das culturas santarena e marajoara. Que objeto você considera representativo de sua cultura? Comente.

Refletir e ampliar

1. O objetivo dessa atividade é compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica. É possível comentar que os conhecimentos produzidos pelos arqueólogos não são definitivos. Em seu trabalho, esses pesquisadores podem encontrar e analisar novas fontes ou modificar sua interpretação a respeito de determinado assunto. É interessante relacionar essa atividade com a seção **Outras Histórias**, intitulada "Como os arqueólogos trabalham?".
2. Essa atividade tem como objetivo fazer o aluno organizar, interpretar e compreender os conteúdos do capítulo. Os arqueólogos encontraram vários vestígios dos primeiros povos da América, entre os quais podemos citar fósseis, pontas de flecha, pinturas rupestres, facas de pedra, boleadeiras, sambaquis, cerâmicas e esculturas. Para essa atividade, estimule os estudantes a retomarem os conteúdos do capítulo, observando atentamente suas imagens e legendas.
3. O objetivo dessa 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;
 - construíam moradias e túmulos;
 - desmatavam a vegetação original para conseguir espaço para a agricultura e a criação de animais;
 - procuravam no solo e no subsolo matérias-primas que lhes permitissem produzir objetos de cerâmica, borracha, pedra, madeira, etc.
 É interessante destacar para os alunos a importância de preservar a Floresta Amazônica como patrimônio ecológico e histórico.

Oficina de HISTÓRIA

< Faça no caderno >

Refletir e ampliar

1. Os conhecimentos produzidos pelos arqueólogos são definitivos? Justifique sua resposta.
2. Quais foram os principais vestígios dos primeiros povos da América que foram encontrados pelos arqueólogos? Cite alguns exemplos.
3. Leia o texto a seguir:

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. p. 14. Caderno Mais!

A partir da afirmação do arqueólogo Eduardo Góes Neves, procure neste capítulo exemplos de como o modo de vida dos primeiros povos americanos modificou a natureza ao longo da história.

4. Observe os objetos a seguir e leia suas legendas. Depois, responda ao que se pede.

Objeto 1



Peixe de pedra para uso cerimonial produzido por sambaquieiros. Essa peça foi encontrada no atual estado de Santa Catarina. Museu Histórico Nacional (UFRJ), Rio de Janeiro.

Rômulo Fialdini/Tempo Composto/Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil

Objeto 2



Rômulo Fialdini/Tempo Composto/Museu Paulista da USP, São Paulo, SP

Pilão e almofariz de basalto utilizados para moer grãos. Essas peças, encontradas em Minas Gerais, teriam sido produzidas por povos caçadores-coletores. Museu Paulista da USP, São Paulo.

Objeto 3



Rômulo Fialdini/Tempo Composto/Arquivo do Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, PA

Urnas funerárias de cerâmica marajoara encontrada no atual estado do Amazonas. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém, Pará.

Objeto 4



Machado de pedra em forma de semilua. É provável que fosse utilizado para cortar alimentos por povos caçadores-coletores que viviam na região do atual Piauí. Museu do Homem Americano, São Raimundo Nonato, Piauí.

Zig Koch/Natureza Brasileira/Museu do Homem Americano, São Raimundo Nonato, PI

Objeto 5



Rômulo Fialdini/Tempo Composto/Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro, Brasil

Vaso de cerâmica santarena com forma humana. Foi encontrado no Pará e era utilizado para estocar alimentos. Museu Histórico Nacional (UFRJ), Rio de Janeiro.

- a) Em que região do Brasil cada um desses objetos foi encontrado?
- b) Como esses objetos teriam sido utilizados?
- c) Identifique os objetos feitos de cerâmica e os povos que os produziram.

Também é possível solicitar que os estudantes reflitam sobre as semelhanças e diferenças entre o modo de vida dos primeiros povos amazônicos e o modo de vida da sociedade brasileira atual. Comente que, atualmente, a Floresta Amazônica sofre com o desmatamento e a poluição de suas águas e atmosfera. Sobre esse assunto, recomendamos a leitura da matéria "Desmatamento na Amazônia está prestes a atingir limite irreversível", disponível em: <http://agencia.fapesp.br/desmatamento_na_amazonia_esta_prestes_a_atingir_limite_irreversivel/27180/>. Acesso em: 13 jun. 2018.

4. a), b) e c) Essa atividade tem como objetivo fazer o aluno interpretar fontes históricas produzidas pelos primeiros povoadores da América. Para isso, é possível sugerir a construção de uma tabela como a seguinte:

Integrar com Ciências e Geografia

5. 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. Todos os métodos de datação apresentam problemas e imprecisões. No entanto, sua utilização permite formular hipóteses sobre o passado de grupos humanos.

- 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? Quais?

Para saber mais

Nos livros

- ÉSQUILO. *Prometeu acorrentado*. Adaptação de Antonio Carlos Olivieri. São Paulo: FTD, 2005.
Por meio desta narrativa podemos conhecer a ira de Zeus, deus dos deuses, quando Prometeu rouba-lhe o fogo para dar aos homens. Como punição, Prometeu é acorrentado a um rochedo e condenado a ali permanecer por toda a eternidade.
- MACHADO, Ana Maria. *Do Outro Lado Tem Segredos*. São Paulo: Alfaguara, 2013.
Esse livro conta a história de Bino, um menino cheio de curiosidades que vive em uma aldeia de pescadores. No livro, Bino vai descobrindo histórias sobre a África e aprendendo suas tradições e cultura.
- 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.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. (Coleção A vida no tempo).
Textos sobre os povoadores da América, os caçadores-coletores, os sambaquieiros e os povos ceramistas e agricultores.

Na internet

- Museu da Pessoa: www.museudapessoa.net
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.
- Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo: www.mae.usp.br
No link "Acervo – Arqueologia brasileira", há textos e um álbum de fotografias com algumas das peças do museu. (Acesso em: 22 abr. 2018.)

Nos filmes

- Xingu* (Brasil). Direção de Cao Hamburger. Downtown Filmes, 2012. 130 min.
Três jovens, os irmãos Villas-Bôas, partem para a região do rio Xingu, onde conhecem diversos povos e culturas indígenas.
- Janela da alma* (Brasil). Direção de João Jardim e Walter Carvalho, 2001. 73 min.
Noventa pessoas com problemas de visão discutem a maneira como elas veem a si mesmas, como veem as outras pessoas e como percebem o mundo ao seu redor.
- Mistérios da humanidade* (Estados Unidos). Direção de Barbara Jampel. National Geographic Society, 1988. 55 min.
Documentário sobre a evolução humana que trata – entre outros temas – das descobertas, desde o século XIX, do processo de formação dos fósseis e da localização e expansão dos homínidos.

Integrar com Ciências e Geografia

5. a) No texto, são citados os métodos de datação da estratigrafia e do carbono 14. Não existem métodos de datação totalmente precisos. Sobre esse assunto, é interessante ler o texto "Carbono-14 não é único método de datação", de Roberto Belisário, publicado pela *Revista ComCiência*, da SBPC, disponível em: <http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/arqueologia/arq06.shtml>. Acesso em: 13 jun. 2018.

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.

Nessa seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- CG2 (atividades 3 e 5);
- CG3 (atividade 4);
- CG7 (atividade 3);
- CCH3 (atividade 4);
- CEH6 (atividades 1 e 5).

Para avaliar o aprendizado de seus estudantes, verifique a **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem para o 1º bimestre** localizada no material digital do Manual do Professor.

Objeto	Local de origem	Uso	Material	Povo
Peixe	Santa Catarina	cerimonial	pedra	sambaquieiro
Pilão e almofariz	Minas Gerais	moer grãos	basalto	caçadores-coletores
Urna	Amazonas	funeral	cerâmica	marajoara
Machado	Piauí	cortar alimentos	pedra	caçadores-coletores
Vaso	Pará	estocar alimentos	cerâmica	santareno

Objetivos do capítulo

- **Conhecer** o modo de vida de alguns povos indígenas americanos (olmecas, maias, astecas, incas e tupis-guaranis).
- **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.

Investigando

Resposta pessoal. A atividade pode ser realizada oralmente. Depois de ouvir as respostas dos alunos, é importante reforçar que o continente americano é povoado há milhares de anos. Segundo alguns especialistas, há pelo menos 10 mil anos. Assim, não devemos associar a história dos povos indígenas apenas à chegada dos europeus à América. Além disso, é necessário problematizar possíveis estereótipos que possam surgir, como a ideia de que os povos indígenas são iguais ou atrasados. Atualmente, é reconhecida a diversidade dos modos de vida dos indígenas. A hierarquização das culturas é uma ideia duramente combatida por pesquisadores de vários países do mundo. É importante entender que cada povo tem a sua maneira de viver no mundo e que todas as culturas precisam ser respeitadas. Desse modo, é fundamental que os alunos analisem de onde vêm suas ideias e opiniões. Assim, eles poderão perceber que muitas delas são construções do senso comum ou do que é veiculado, por exemplo, pela mídia.

UNIDADE 2 Antiguidade: América, África e Oriente

CAPÍTULO

4

América antiga

Há muito tempo, o continente americano é habitado por diversos povos. Entre eles, podemos destacar os olmecas, os maias, os astecas, os incas e os tupis-guaranis. Cada um desses povos desenvolveu uma cultura singular, com seu jeito de falar, pensar e trabalhar. Seu jeito próprio de viver em sociedade e lidar com a natureza.

Investigando

- O que você sabe sobre os povos da América antiga? Onde aprendeu?

60

André Delaplane Imagens

Indígena paresí, que vive na Reserva Indígena Utitariti, em Campo Novo do Parecis, MT. Fotografia de 2017.



Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
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 e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	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.

Templo de Kukulcán em Chichén Itzá, México. Fotografia de 2017.

! Outras indicações

Para se aprofundar em aspectos das sociedades indígenas que viviam no Brasil, nos Andes e na Mesoamérica, é possível consultar os seguintes textos:

- *História da América Latina: América Latina colonial*, organizado por Leslie Bethell (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.
- *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus* (Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1998), obra organizada por Aracy Lopes da Silva e Luís Donisete B. Grupioni, que retoma questões da atualidade e particulariza os problemas vivenciados pelos vários povos indígenas que habitam o Brasil.
- *História dos índios no Brasil*, organizado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha (São Paulo: Companhia das Letras, 1992), trabalha as questões da conquista e da cultura indígena numa perspectiva histórica, fundamentada em ampla documentação.
- *História das mulheres no Brasil* (7. ed. São Paulo: Contexto; Unesp, 2004), organizado por Mary Del Priore, apresenta o capítulo “Eva Tupinambá”, de autoria de Ronald Raminelli, que trata do cotidiano das mulheres tupinambás na época da chegada dos portugueses à América.
- *A história na escola: autores, livros e leituras* (Rio de Janeiro: FGV, 2009), organizado por Luis Reznik e outros. Recomendamos os artigos 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”.

61

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG2; CG3.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH3.

Para auxiliar em seu planejamento escolar e na organização de suas aulas, verifique o **Plano de Desenvolvimento para o 2º bimestre** localizado no material digital do Manual do Professor.

Investigando

1. Tema para debate e reflexão.

O objetivo desta atividade, interdisciplinar com Língua, é debater como os nomes atribuídos a pessoas, sociedades e acontecimentos podem influenciar nossa visão a respeito deles. Depois de ouvir as respostas dos alunos, comente que os nomes e 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 uma homenagem. Destaque que, mesmo que as histórias desses personagens influenciem nossa identidade, cada pessoa tem sua história e sua própria trajetória de vida.

2. Resposta pessoal. É provável que alunos indiquem que um familiar ou amigo tenha escolhido seu nome por conhecer outra pessoa ou personagem homônima na família, vida cotidiana, livros, filmes, novelas, séries de televisão, músicas, etc. É possível também que o nome tenha sido criado a partir de palavras ou outros nomes mais comuns.

O texto “América indígena” e as atividades da seção **Investigando** desenvolvem a competência **CCH1** da BNCC. Já o texto “Mesoamericanos e andinos”, incluindo o mapa “Povos do continente americano (séculos X-XV)”, desenvolve a habilidade **EF06HI08** e a competência **CCH7**, principalmente em relação aos espaços territoriais ocupados por astecas, maias e incas no continente americano.

Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática “Povos nativos da América”** localizada no material digital do Manual do Professor.

América indígena



Ao longo do tempo, os povos originários que viviam no continente americano receberam diversos nomes. Vejamos alguns:

- **pré-colombianos** – termo que toma como referência a chegada do navegador espanhol Cristóvão Colombo à América;
- **nativos** – termo que designa aqueles que nascem e vivem em um local;
- **índios** – termo que se popularizou a partir de um equívoco de Colombo. Esse navegador não sabia que tinha encontrado um novo continente, acreditando ter chegado às Índias.

Na realidade, esses nomes são convenções criadas por estudiosos para se referir a mais de 3 mil povos diferentes que viviam na América antes da chegada do europeu no século XV.

Apesar disso, atualmente, **os povos originários americanos** têm assumido a **autodeclaração** de índio ou **indígena** para se identificar, lutar por seus direitos e valorizar suas culturas.

Lideranças mundurucus recebem Prêmio Equador da ONU em evento que reuniu representantes ambientais do Brasil e do mundo, em Paris, França. Fotografia de 2016.

Fonte: elaborado com base em ATLAS histórico integral. Barcelona: Bibliograf, 1993. p. 39.

Investigando

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?



Mesoamericanos e andinos

Os olmecas, os maias e os astecas viviam em uma área chamada **Mesoamérica**, que corresponde atualmente a uma parte do México, 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 desses povos no mapa.

62

Leitura complementar

Recomendamos a leitura com os alunos do seguinte texto sobre a descoberta de registros escritos olmecas, considerados os mais antigos da América:

México já possuía escrita há 3 000 anos

Por pouco os operários que trabalhavam na pavimentação de uma estrada vicinal em San Lorenzo, no Estado mexicano de Veracruz, não transformaram em cascalho um bloco de pedra de 30 centímetros cheio de rabiscos engraçados. Os tais rabis-

cos, dizem arqueólogos, são o primeiro texto escrito das Américas, gravado por volta do ano 1 000 antes de Cristo.

As inscrições ainda não foram decifradas – e talvez nunca o sejam. O que se sabe sobre elas é que são 62 símbolos pictográficos, alguns repetidos de duas a quatro vezes no “texto”. Há representações de insetos, milho e conchas. Nem a ordem de leitura está clara ainda.

O que parece claro é a identidade dos escribas: o produto é obra da civilização olmeca, que floresceu de 1 300 a 400 a.C. e

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 de Tabasco) até o Panamá.

As escavações arqueológicas indicam a existência de, ao menos, quatro grandes centros urbanos olmecas: São Lourenço, Três Zapotes, Laguna de los Cerros e La Venta. Nesses lugares, os arqueólogos encontraram vestígios de uma rica cultura que, por exemplo, produziu pirâmides, templos, praças e esculturas imensas de basalto que chegavam a pesar 25 toneladas. La Venta foi, provavelmente, o centro olmeca mais populoso, atingindo cerca de 18 mil habitantes.

Os olmecas cultivavam plantas como o milho, o feijão e a abóbora. Também caçavam e recolhiam frutas silvestres. Eles extraíam o látex e produziam borracha. Por isso, ficaram conhecidos como “povo da borracha”.

Eles tinham uma religião politeísta, que cultuava vários deuses simbolizados por animais e forças da natureza, como: jaguar, serpente, sol, água, montanha e elementos da agricultura. Em alguns cultos, os dirigentes olmecas podiam atuar como sacerdotes representantes de poderes sobrenaturais.

Além disso, desenvolveram um **calendário** que servia para orientar as atividades agrícolas, desde o plantio até a colheita. Inventaram também um sistema de numeração e de escrita baseado 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 se organizavam socialmente. Nesses centros, os historiadores perceberam a existência de diversos grupos sociais constituídos por camponeses, artesãos, comerciantes, escribas, sacerdotes e dirigentes.



Parte dos vestígios olmecas encontrados pelos arqueólogos são grandes esculturas de pedras conhecidas como Cabeças Colossais. Algumas chegam a pesar 25 toneladas e acredita-se que tenham sido feitas em 900 a.C., aproximadamente. Xalapa, México.

Bridgeman/Retarena

Outras indicações

Para compreender o que é e a importância histórica da autodeclaração dos povos originários da América, recomendamos a leitura dos seguintes textos:

- BRASIL. Funai. Quais os critérios utilizados para a definição de indígena? Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/todos-ouvidoria/23-perguntas-frequentes/97-pergunta-3>>.
 - HAAG, Carlos. A diversidade brasileira. *Revista Pesquisa Fapesp*, São Paulo: Fapesp, ed. 173, jul. 2010. Disponível em: <<http://www.revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2012/07/086-089-173.pdf>>.
 - AZEVEDO, Marta Maria. Diagnóstico da população indígena no Brasil. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 60, n. 4, p. 19-22, out. 2008. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252008000400010&lng=en&nrm=iso>.
- Acesso em: 14 jun. 2018.

- foi o primeiro Estado da Mesoamérica (região que engloba México e América Central). 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 Inah (Instituto Nacional de Antropologia e História) do México e da Universidade Brown, nos EUA.

[...]

A pedra de San Lorenzo – encontrada num sítio ironicamente batizado Cascajal (“cascalheira”, em espanhol) – deixa poucas dúvidas de que se trata

de um texto de verdade. Por outro lado, sua datação é controversa: afinal, trata-se de uma rocha, que não tem material orgânico e portanto não pode ser datada da forma convencional, pelo método do carbono-14. “Nós só conseguimos estimar sua idade com base em correlações com a iconografia olmeca e com cerâmicas encontradas junto com ela”, diz Maria del Carmen Rodríguez, do Inah, primeira arqueóloga a examinar a pedra, em 1999. [...]

ANGELO, Claudio. México já possuía escrita há 3 000 anos. *Folha de S.Paulo*. 15 set. 2006. Caderno Ciência. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe1509200601.htm>>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é aproximar os conteúdos estudados das vivências pessoais dos estudantes. Espera-se que os alunos conheçam comidas preparadas com milho, já que é um ingrediente comum na alimentação dos brasileiros. Outros exemplos de pratos com milho são: bolos, pães, tortas, sucos, mingaus, sopas, etc.

Leitura complementar

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

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*. Disponível em: <http://www.cib.org.br/pdf/guia_do_milho_CIB.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Investigando

- Você conhece outros pratos feitos com milho? Quais?

A invenção do milho

O milho que conhecemos hoje (*Zea mays*) é o resultado de um longo trabalho agrícola dos primeiros povos americanos. Cultivada há milhares de anos, essa planta foi domesticada e tornou-se completamente **dependente da ação humana** para se reproduzir. É por isso que falamos que o milho é uma “invenção agrícola” dos povos americanos.

O milho começou a ser cultivado desde aproximadamente 8 mil anos atrás na região do México atual. Dessa região, 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, se tornou uma planta sagrada utilizada em rituais artísticos e religiosos.

Atualmente, o milho é um dos cereais mais produzidos no mundo. Ele é utilizado para fabricar óleos, combustíveis e ração de animais. Além disso, o milho está presente em diversos pratos tradicionais, como o taco, a polenta, a pamonha e a canjica.



A fotografia mostra algumas variedades de milho, cereal importante para várias civilizações americanas.

Maias

A história maia tem suas origens no século VIII a.C. Os estudiosos apontam que o grande desenvolvimento dessa civilização ocorreu entre 300 d.C e 900 d.C.

Nesse período de apogeu, os maias construíram cidades-estados 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-estados mantinham certas alianças e relações comerciais. O comércio incluía bens como cacau, sal, conchas e jade (pedra ornamental).

Em muitas cidades maias, foram erguidos belos palácios e templos em forma de pirâmide. Na cidade de Tikal, por exemplo, arqueólogos encontraram mais de 3 mil construções. Entre elas, o Templo do Grande Jaguar, que tinha aproximadamente a altura de um prédio de 20 andares. Atualmente, a área da antiga cidade de Tikal foi transformada em um parque nacional e declarada Patrimônio da Humanidade pela Unesco.

64

Leitura complementar

Sugerimos a leitura com os alunos do texto a seguir sobre as prováveis trocas culturais entre os maias e 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.

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



▲ Vista do Templo do Grande Jaguar, em Tikal, Guatemala. Fotografia de 2017.

◆ Sociedade, economia e saberes

A sociedade maia tinha divisões hierárquicas entre os diferentes grupos. Havia uma pequena 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 estavam milho, algodão, feijão, cacau, abacate e *chili* (pimenta). Eles empregavam uma técnica agrícola chamada **coivara**, que inclui a derrubada e queima das plantas nativas, abrindo espaço para o cultivo.

Os homens e as mulheres desse povo dominavam técnicas de cerâmica, o ofício de modelar ouro e prata (ourivesaria), a fiação e a tintura de tecidos. Entre as criações da arte maia podemos destacar as obras arquitetônicas, as esculturas em baixo-relevo e as pinturas murais. Os maias também dominavam técnicas de produção de diferentes tipos de borracha, utilizando látex e extratos de plantas.

Os maias criaram um sistema de escrita e produziram livros chamados **códices**. Embora a maioria dos códices tenha sido destruída pelos europeus, alguns deles sobreviveram e foram decifrados na segunda metade do século XX. Os códices são fontes históricas importantes que apresentam aspectos da cultura maia. Nesses livros, os maias registraram, por exemplo, o cotidiano, as crenças religiosas e os conhecimentos científicos. Além dos livros, a escrita maia foi grafada em monumentos de pedra, escadarias e artigos de cerâmica.

65

O texto “Maias” desenvolve as habilidades **EF06HI07** e **EF06HI08** da BNCC, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.

► beneficiaram de um caldeirão de contato com outros povos da Mesoamérica entre 1000 e 700 a.C. [...]

Um casal conduziu a equipe de pesquisa que realizou escavações em Seibal, um sítio maia na Guatemala. Eles descobriram que o local foi construído cerca de 200 anos antes de La Venta, que era um grande centro olmeca. Isso significa que, como não existia ainda, La Venta não poderia ter influenciado significativamente [a construção de] Seibal.

Ainda assim, os olmecas viviam por ali nessa época e podem ter entrado em contato com os maias. Os pesquisadores acreditam que tanto La Venta quanto

Seibal representam uma mudança generalizada e complexa por volta daquele período. Em outras palavras, um local não forneceu o modelo para o outro, embora semelhanças tais como pirâmides e evidências de práticas rituais as unam.

[...] [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 maias eram esponjas culturais. *Smithsonian Mag*, 25 abr. 2013. Trad. dos autores. Disponível em: <<https://www.smithsonianmag.com/smart-news/ancient-maya-were-cultural-sponges-42250223/>>. Acesso em: 15 jun. 2018.



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 alta precisão que ajudavam a organizar as atividades agrícolas e as festividades religiosas.

A partir do século IX, a civilização maia entrou em declínio por razões ainda 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, rebeliões internas, etc.

◀ O jogo de bola praticado por povos da Mesoamérica era um ritual de agradecimento aos deuses. Vasos produzidos pelos maias foram decorados com cenas que representam jogadores de bola, como este que você vê na imagem. A peça foi produzida entre os anos 500 e 900. Museu de Arte de Dallas, Estados Unidos.



◀ As construções de Palenque estão localizadas no atual estado mexicano de Chiapas. Tanto a cidade maia quanto o Parque Nacional de Palenque são Patrimônios da Humanidade declarados pela Unesco. Fotografia de 2010.

Leitura complementar

Para se aprofundar em aspectos da urbanização asteca, sugerimos a leitura do texto a seguir sobre as paisagens que esse povo construiu:

[...] os povos que habitavam o vale central do México construíram jardins, ou parques, muito próximos de como hoje os entende o senso comum. Além disso, 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 Cortés, 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 com vários frutos e muitas ervas e flores docemente perfumadas. ▶

Astecas

Os astecas foram um povo que migrou de regiões norte-americanas, ocupando o vale do atual México nos séculos XII e XIII. Eles eram também chamados de *mexicas* (de onde deriva o nome México) e falavam a língua *nahuatl*, que, passando por transformações, é atualmente a língua indígena mais falada no país.

Na região do lago Texcoco, os astecas estabeleceram núcleos de povoamento. Fundaram a cidade de **Tenochtitlán**, que se tornou a capital do Império Asteca. Os historiadores calculam que Tenochtitlán chegou a ter entre 100 mil e 230 mil habitantes, alcançando uma área de 13,5 quilômetros quadrados. No centro dessa imensa cidade havia um templo imponente construído em forma piramidal.

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 tenha atingido 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.

◆ Sociedade, economia e saberes

A sociedade asteca era hierarquizada. Existiam nobres, comerciantes, artesãos e camponeses. Entre os nobres, estavam o imperador, sacerdotes, chefes militares, governadores de províncias e altos funcionários do Estado. Também havia uma elite de ricos comerciantes e artesãos. A maioria da população era formada por camponeses que eram obrigados a pagar tributos para o governo.

Os astecas desenvolveram uma agricultura complexa. Eles 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.

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, aplicada, por exemplo, na construção de diques, templos e aquedutos. Produziam obras de arte como máscaras em forma de mosaico representando, muitas vezes, divindades. Os astecas desconheciam o uso do ferro e da roda.



▲ Máscara asteca feita de madeira e coberta de turquesas produzida entre os séculos XV e XVI. Representa, provavelmente, um deus asteca do fogo e criador da vida. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



Quetzalpapálotl, também chamado de "divina mariposa". O templo em homenagem a esse deus situava-se em Teotihuacán, cidade construída no século II a.C. por povos anteriores aos astecas. Seus vestígios arqueológicos podem ser visitados até hoje. Instituto de Arte de Chicago, Estados Unidos.

Reprodução/Instituto de Arte de Chicago, Illinois, EUA.

67

! O texto "Astecas" desenvolve as habilidades **EF06HI07** e **EF06HI08** da BNCC, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.

Para contribuir para o desenvolvimento desses temas, exiba o **Material Audiovisual "Aspectos da cultura nativa americana: astecas e incas"** localizado no material digital do Manual do Professor.

► 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. 63.03, Vitruvius, set. 2005. Disponível em: <<http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/06.063/433>>. Acesso em: 19 jun. 2018.

*CORTÉS, Hernán. "Letters from Mexico". Apud EVANS, Susan Toby. "Aztec royal pleasure parks: conspicuous consumption and elite status rivalry". In: *Studies in the History of Gardens and Designed Landscapes*, v. 20, n. 3, jul./set. 2000, London & Philadelphia, Taylor & Francis. p. 217-218.

Atividade complementar

Após a leitura dos textos do capítulo sobre os maias, os astecas e os incas, solicite aos alunos que façam a seguinte atividade:

- Copie, em seu caderno, as características a seguir e relacione-as aos povos maias, astecas e incas:
- a) A capital de seu império era a cidade de Cuzco.
- b) Fundaram a cidade de Tenochtitlán.
- c) Construíram cidades-ceremoniais como Palenque e Copan.
- d) Desenvolveram sua civilização na América do Sul, entre o oceano Pacífico e as altas montanhas dos Andes, onde hoje se situa o Peru.
- e) A lhama e a alpaca eram animais usados como meio de transporte e também para fornecer lã.
- f) Desenvolveram uma agricultura complexa, o que envolveu a abertura de canais de irrigação e a criação das chinampas.
- g) Ergueram belos palácios e templos em forma de pirâmide, como o Templo do Grande Jaguar.

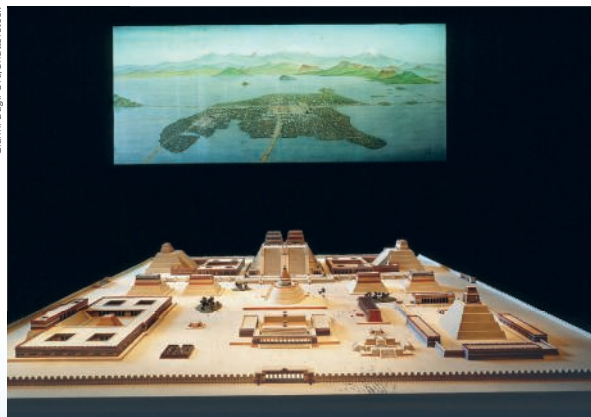
Resposta: Os alunos devem fazer a seguinte correspondência: maias (c, g), astecas (b, f) e incas (a, d, e).



▲ Calendário asteca feito de pedra. Museu Nacional de Antropologia do México, Cidade do México. Fotografia de 2016.

Ruínas de Teotihuacán ("Cidade dos Deuses"), próximas da atual Cidade do México. Na fotografia, vê-se parte do eixo que une os dois grandes templos desse centro urbano: as pirâmides do Sol e da Lua.

Guanni Dagli Orti/Shutterstock



◀ Maquete da antiga cidade de Tenochtitlán em exibição no Museu Nacional de Antropologia do México, Cidade do México.

prismagial/Shutterstock



Leitura complementar

Recomendamos a leitura com os alunos do texto a seguir, sobre a educação dos jovens astecas e a religiosidade desse povo.

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 planetas. Acima de tudo, deve aprender o respeito aos deuses.

Incas

Atualmente, milhares de turistas visitam a cidade de Cuzco, no Peru. Essa cidade foi a capital do Império Inca, povo que habitava essas regiões 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.

Além de Cuzco, os incas construíram diversas cidades. Uma delas é **Machu Picchu**, que fica no topo de uma montanha, a 2400 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. Séculos depois, em 1911, o arqueólogo norte-americano Hiram Bingham encontrou a cidade, que estava coberta pela vegetação. Em 1983, Cuzco e Machu Picchu foram declaradas **Patrimônios da Humanidade** pela Unesco.

Vista das ruínas de Machu Picchu, cidade cerimonial inca situada no atual Peru. Os conquistadores espanhóis não chegaram a conhecê-la. A cidade foi encontrada por arqueólogos no século XX. Fotografia de 2012.

Outras indicações

É possível solicitar aos alunos que visitem virtualmente o sítio arqueológico de Machu Picchu, no atual Peru. Para isso, acesse a página <<https://www.google.com/streetview/#machu-picchu>>, clique nas imagens e veja em 360° partes dessa cidade inca. Caso considere conveniente, peça aos alunos 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 final deste volume, em **Usos e possibilidades de trabalho, Espaço social**.

O texto “Incas” desenvolve as habilidades **EF06HI07** e **EF06HI08** da BNCC, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade.



► Omoteotl é o princípio do cosmos. Dele saiu o deus [...] Quetzalcoatl, que os maias denominavam Kukulkam. 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. [...]

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 Quetzalcoatl 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*. São Paulo: Contexto, 2009.

Leitura complementar

Para aprofundar os estudos sobre o império inca, sugerimos a leitura do seguinte texto com os alunos:

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 4300 km, 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 incaica conseguiu controlar um vasto território habitado por, talvez, 10 milhões de pessoas. O império estava dividido territorial e administrativamente em quatro cantões, que por sua vez dividiam-se em províncias. Cada cantão possuía um comandante; cada província, um governador. Esses postos eram ocupados por membros da nobreza inca, escolhidos pelo imperador, o Sapa Inca. A nível provincial, havia chefes classificados hierarquicamente de acordo com o número de casas ou famílias (unidades de tributação) sob sua responsabilidade.

Apesar da complexidade da administração do império, não havia escrita. Utilizava-se o quipu, um sistema baseado em cordas com nós que funcionavam como recurso mnemônico para servidores do estado, cuja função era memorizar e recontar as histórias, mitos e censos estatísticos. 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 trinta 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

◆ Sociedade, economia e saberes

O imperador inca era considerado uma divindade e 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 Inca. 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.

[...] A cada sucessão 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: Jorge Zahar Ed., 2005. p. 20-21.

Além do imperador, a elite inca era composta de sacerdotes, chefes militares, governadores de províncias e funcionários do Estado. Também havia grupos privilegiados de artesãos, guerreiros, projetistas e contabilistas.

A maioria da população era formada por camponeses. Eles 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

As cidades incas eram interligadas por uma rede de estradas cujos caminhos totalizavam cerca de 30 mil quilômetros. Eram caminhos que atravessavam vales, desfiladeiros e montanhas. Ao longo das principais estradas, havia abrigos, armazéns e postos com jovens corretores. Esses jovens deveriam memorizar mensagens e transmiti-las oralmente até o próximo posto. Isso permitiu a rápida comunicação entre diversas regiões do império.

◆ **Aqueduto:** canal construído para conduzir água.



Rômulo Fialdin/Tempo Composto/Museu Histórico Nacional. Rio de Janeiro, Brasil

◆ Vaso duplo com alça produzido entre 1100 e 1400 pelos chimus, que ocupavam parte do atual Peru. Esse povo foi dominado pelos incas por volta do século XV. A cerâmica, a arquitetura e a metalurgia desenvolvidas pelos chimus teriam influenciado os incas. Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro.

Registros e comunicações

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 representavam números. Serviam para registrar, por exemplo, impostos e divisões do tempo. Um eficaz sistema de mensageiros transportava quipos de uma parte a outra do império, trocando informações fundamentais para o controle administrativo sobre a produção, o comércio, o pagamento de impostos e a população das diferentes cidades do Império Inca. Muitos quipos foram destruídos pelos conquistadores espanhóis, mas aqueles que resistiram se tornaram importantes fontes para o estudo da história dos incas.

O Império Inca se estendia por vastas regiões, integrando diversas culturas, religiosidades e línguas. Contudo, o **quíchua** (ou quéchua) foi uma das línguas principais adotadas pelos incas. Hoje, essa língua é falada por cerca de 10 milhões de pessoas na América Latina. O quíchua influenciou também o português brasileiro, dando origem a palavras como condor, chácara, mate e pampa.

Xilogravura produzida no século XVI representando um inca com um quipo nas mãos. Esta imagem, pertencente a um colecionador particular, faz parte da obra do cronista indígena peruano Felipe Guamán Poma de Ayala (1556-1644).



Album/Agf-images/Latinstock

Quipo inca produzido entre 1430 e 1530. Museu Etnológico de Berlim, Alemanha.

Praça de Armas de Cuzco, uma das principais cidades do Peru. Antiga capital inca, Cuzco abrigava templos, palácios e residências, sobre os quais os espanhóis construíram seus símbolos de poder, como as igrejas católicas desta imagem. Fotografia de 2017.



Agf-images/Latinstock

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, redistribuíam-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. 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 quechua, 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 se estabelecer.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 22.

David Jonut/Shutterstock



América antiga
Unidade 2 Capítulo 4

O texto “Tupis-guaranis” desenvolve as habilidades EF06HI07 e EF06HI08 da BNCC, pois aborda as formas de registro, os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dessa sociedade. Nesse texto, também é desenvolvida a competência CCH7, principalmente na seção **Observando o mapa**.

Observando o mapa

Resposta pessoal, em parte. O objetivo dessa atividade é aproximar os conteúdos estudados do contexto cultural dos alunos. Espera-se que eles interpretem o mapa e sua legenda. Comente com os alunos 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.

Tupis-guaranis

Até meados do século XVI, ninguém chamava de Brasil as terras que hoje formam nosso país. Essas terras já eram habitadas havia milhares de anos por povos indígenas que tinham uma rica cultura e desenvolviam atividades como a caça, a pesca, a coleta, a agricultura e o artesanato.

Entre os povos que viviam no território do atual Brasil, estão aqueles que falavam línguas de origem tupi-guarani. Por volta de 500 d.C., parece que esses povos iniciaram um movimento de migração do sul da floresta Amazônica em direção ao litoral. Eles buscavam a “terra sem mal”, um lugar onde, na mitologia deles, havia fartura e não se morria.

Apesar de terem certa unidade linguística e cultural, os tupis-guaranis não formavam um único povo. Eles se subdividiam em grupos que falavam línguas diferentes, como os Carijó, os Tupiniquim, os Tupinambá, os Potiguara, os Guarani, etc.

Segundo alguns pesquisadores, havia uma população de aproximadamente 1 milhão de indígenas de origem tupi-guarani antes do contato com os europeus. Essa população ocupava longos trechos do litoral e do interior, acompanhando o vale dos rios.

Havia diversos outros povos indígenas no território brasileiro. Os tupis-guaranis os chamavam de **tapiuas** (inimigos), e eram povos que pertenciam a outras famílias linguísticas. Entre eles podemos citar os Cariri, os Aimoré, os Tremembé, etc.

O mapa a seguir mostra as áreas ocupadas por alguns povos indígenas no território que hoje abrange o Brasil.



Fonte: elaborado com base em ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 12.

Observando o mapa

- 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.

Leitura complementar

Para se aprofundar em aspectos da cultura tupi-guarani de forma interdisciplinar com Ciências, é possível ler com os alunos o seguinte texto, sobre a astronomia desenvolvida por essa sociedade:

A observação do céu sempre esteve na base do conhecimento de todas as sociedades do passado, submetidas em conjunto ao desdobramento cíclico de fenômenos como o dia e a noite, as fases da Lua e as estações do ano. 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

◆ Sociedades tupis-guaranis

Os tupis-guaranis estavam divididos em diversos grupos. Cada um desses grupos abrangia um conjunto de aldeias que, geralmente, 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 por conselheiros, como os pajés e caraiabas, que tinham funções religiosas.

Os tupis-guaranis podiam deslocar suas aldeias para novos locais quando havia desgaste do solo, diminuição da quantidade de animais disponíveis para a caça, disputas internas entre grupos rivais ou a morte de um chefe.

A guerra era um aspecto fundamental das culturas tupis-guaranis, sendo praticada por homens. Eles guerreavam com povos de outras famílias linguísticas e também entre grupos da mesma cultura. Entre os objetivos da guerra estava a disputa por locais mais apropriados à lavoura, à caça e à pesca. Havia também o objetivo de capturar inimigos para a antropofagia ritual. Não havia entre os tupis-guaranis a prática de escravizar os vencidos ou exigir deles o pagamento de tributos.

Para realizar os rituais antropofágicos, os tupis-guaranis 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 para participar do ritual.

Ao praticarem a antropofagia, os indígenas acreditavam que assumiam 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.



▲ Manto de origem tupinambá, feito de fibras naturais e penas de guará, c. 1600. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.



▲ Urna funerária tupi-guarani, feita de cerâmica e utilizada pelos indígenas para enterrar seus mortos. Essa peça funerária encontra-se no Museu Municipal Guido Borgomanero. Município de Mata, RS.

73

■ Orientações didáticas

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 viviam no litoral do atual estado do Rio de Janeiro há quase 3 mil anos [disponível em: <<http://ref.scielo.org/452tttd>>. Acesso em: 20 jul. 2018]. 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 alunos.

► das atividades de subsistência. Esse calendário era obtido pela leitura do céu. [...]

É evidente, no entanto, que nem todos os grupos indígenas, mesmo de uma única etnia, atribuem idêntico significado a um determinado fenômeno astronômico específico, e a razão disso está no fato de cada grupo ter sua própria estratégia de sobrevivência. [...]

Os indígenas são profundos conhecedores do seu ambiente, plantas e animais, nomeando as várias espécies. Os tupis-gua-

ranis, 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. *Revista Scientific American*. Disponível em: <http://www2.uol.com.br/sciam/reportagens/mitos_e_estacoes_no_celu_tupi-guarani.html>. Acesso em: 20 jul. 2018.

Refletir e ampliar

- a) De acordo com o texto, os tupis-guaranis consideravam que viver em sociedade era difícil, era “um peso insuportável”, porque tinham regras e necessidades como o trabalho, as leis e as obrigações.

b) Os tupis-guaranis imaginam a “terra sem mal” como uma terra esplêndida onde é possível viver sem trabalhar, sendo eternamente jovens e felizes. Em contraste com outras tradições, essa terra esplêndida poderia ser alcançada em vida. A busca pela “terra sem mal” justificaria as migrações e os deslocamentos desses povos indígenas.
- a) Segundo o mito de fundação de Tenochtitlán, o sinal que os astecas receberam quando encontraram o local ideal para construir sua cidade foi 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 sua cidade, segundo o mito de fundação de Tenochtitlán. Esse desenho simboliza uma homenagem aos astecas e continuidade da cultura indígena entre os mexicanos. É interessante comentar que, no local onde estava situada Tenochtitlán, capital do Império Asteca, foi construída a atual Cidade do México, que é capital do país.
- a) Segundo os antropólogos citados, os quipos serviam para registrar informações contábeis, como censo, 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

< Faça no caderno >

Maracá: tipo de chocalho indígena usado em cerimônias.
Carai: líder indígena.

Refletir e ampliar

1. A antropóloga francesa Hélène Clastres estudou o mito tupi-guarani da “terra sem mal”. A seguir, leia um texto sobre o assunto e responda às questões.

Hélène Clastres [...] aponta que, para os povos Tupi-Guarani, a [vida em] sociedade – todas as suas regras e necessidades: o trabalho, as leis, as obrigações – tem um peso insuportável. [...] Alcançar a “Terra sem Mal” é a possibilidade de superação dessa condição [...]. É o momento em que os Guarani [...] se tornariam capazes de viver sem ter que trabalhar, eternamente jovens e felizes, numa terra esplêndida.

Na filosofia Tupi-Guarani, é possível atingir essa terra esplêndida sem que seja necessário passar pela prova da morte. A “Terra sem Mal” é um local a ser buscado em vida; daí a necessidade de migrar, caminhar, guiado pelo maracá do Carai.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. O povo indígena guarani – A Busca da “Terra sem Mal”. Disponível em: <<http://www.cisp.org.br/indios/html/saiba-mais/21/a-busca-da-terra-sem-mal.aspx>>. Acesso em: 22 abr. 2018.

- a) Segundo o texto, os tupis-guaranis consideravam que viver em sociedade era fácil ou difícil? Por quê?
 - b) Como os tupis-guaranis imaginavam que seria a “terra sem mal”?
2. 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 [Huitzlopochtli]. 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?
3. Em 2005, 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. Incluía 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. Últimas notícias. UOL. 11 ago. 2005. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultnot/efe/2005/08/11/ult1809u5663.jhtm>>. Acesso em: 22 maio 2018.

- a) De acordo com os estudos recentes, quais eram os possíveis usos dos quipos incas?
- b) Por que as descobertas a respeito dos quipos, citadas na reportagem, revelam uma “nova coincidência da cultura inca com outras [culturas] da Antiguidade”? Explique.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividade 4);
- CG3 (atividades 4 e 5);
- CCH5 (atividade 1);
- CEH3 (atividades 3, 4 e 5);
- EF06HI07 (atividades 1, 2 e 3).

Integrar com ARTE

4. 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 (Tarairiu).



◀ *Índia tupi*, pintura de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 274 cm × 163 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.



◀ *Índia tarairiu*, pintura de Albert Eckhout, 1641. Óleo sobre tela, 272 cm × 165 cm. Museu Nacional da Dinamarca, Copenhague.

- a) Descreva os cenários e as personagens das duas pinturas.
- b) Qual das personagens foi representada com elementos da cultura europeia? Explique.
- c) “As imagens das mulheres falam mais sobre o colonizador do que sobre o colonizado.” Debata essa frase com seus colegas.
5. Copie no 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



Estátua representando lhama produzida pelos incas entre 1400 e 1550. Essa peça foi feita de folhas de ouro e mede 1 cm de largura e 6 cm de altura. Provavelmente foi utilizada como oferenda religiosa. Na religião inca, o ouro estava associado ao deus sol, Inti. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Objeto 2



Estátua de serpente de duas cabeças produzida pelos astecas entre 1400 e 1600. A peça tem 40 cm de largura e 20 cm de altura. Seu corpo é um mosaico de turquesas. O nariz e a boca foram criados com conchas vermelhas e brancas. Provavelmente foi usada em cerimônias religiosas, representando o deus Quetzalcóatl. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

75

Integrar com Arte

4. a) A obra *Índia tupi* representa uma mulher 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 *Índia tarairiu* retrata uma mulher 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 da mulher tapuia é a mata, que representa a natureza.

b) A personagem representada com elementos da cultura europeia é a indígena tupi. Entre esses elementos podemos destacar a roupa de tecido e a casa ao fundo, que sugerem que os tupis-guaranis 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.

c) Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas, é possível comentar que essas representações foram criadas por um europeu a partir de ideias estereotipadas e preconceituosas sobre os indígenas. Destaque que os tupis-guaranis e os tapuias eram grupos indígenas formados por diversos povos que, dependendo da época e ocasião, se aliavam 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 tupis-guaranis) e o lugar onde viviam (afastado do litoral).

5. É interessante observar que a expressão **significado cultural** é bastante ampla e pode ter várias respostas. Sugerimos que o quadro seja preenchido no caderno dos estudantes da seguinte maneira:

	Objeto 1	Objeto 2
Data de produção	1400-1550	1400-1600
Povo que produziu	Incas	Astecas
Materiais	Folhas de ouro	Turquesas e conchas vermelhas e brancas
Animal representado	Lhama	Serpente
Significado cultural	Oferenda religiosa relacionada ao deus sol Inti	Representação do deus Quetzalcóatl

Objetivos do capítulo

- **Identificar** as regiões ocupadas por sumérios, acádios, amoritas, assírios e caldeus.
- **Caracterizar** o processo de ocupação e o desenvolvimento de atividades agropastoris na Mesopotâmia.
- **Analisar** aspectos da organização social e política dos povos mesopotâmicos.
- **Estudar** aspectos religiosos, saberes e técnicas desenvolvidos pelos povos mesopotâmicos, com destaque para a escrita e o direito.

Investigando

Resposta pessoal, em parte. Tema para reflexão e debate. Existem muitas respostas possíveis para essa pergunta, mas é interessante que os alunos expressem seus pontos de vista sobre o tema e ouçam atentamente as opiniões dos colegas. Para incentivar o debate, é possível perguntar aos alunos o que eles consideram uma “forma de poder”, pedindo exemplos atuais. 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 “forma de poder” é um meio de influenciar ou dominar outras pessoas para fazerem aquilo que se deseja. Por isso, no mundo atual, a leitura e a escrita podem ser consideradas formas de poder, ao lado de outras, como o poder econômico e o poder político.

Para complementar essa atividade, os alunos podem ser estimulados a pensar em outra questão: para que vocês utilizam a escrita? Espera-se que as respostas indiquem a necessidade de guardar informações, comunicar-se, expressar-se artisticamente, entre outras possibilidades. Esse assunto é interdisciplinar com Língua Portuguesa. 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 (como a *Épopeia de Gilgamesh*), como veremos com mais detalhe neste capítulo.

UNIDADE 2

Antiguidade: América, África e Oriente

CAPÍTULO

5

Mesopotâmia

A palavra **Mesopotâmia** é de origem grega e significa “entre rios”. Essa palavra foi utilizada para designar a região entre os vales dos rios Tigre e Eufrates, no Oriente Médio. Atualmente, essa região corresponde à maior parte do território do Iraque.

Na Mesopotâmia se desenvolveu um dos mais antigos sistemas de escrita. Ali foram criadas escolas para jovens aprenderem a ler e a escrever. No entanto, poucos estudantes podiam frequentar essas escolas. Nessa sociedade, o domínio da escrita representava uma forma de poder.

Investigando

- Na atualidade, saber ler e escrever também é uma forma de poder? Reflita e debata com os colegas.

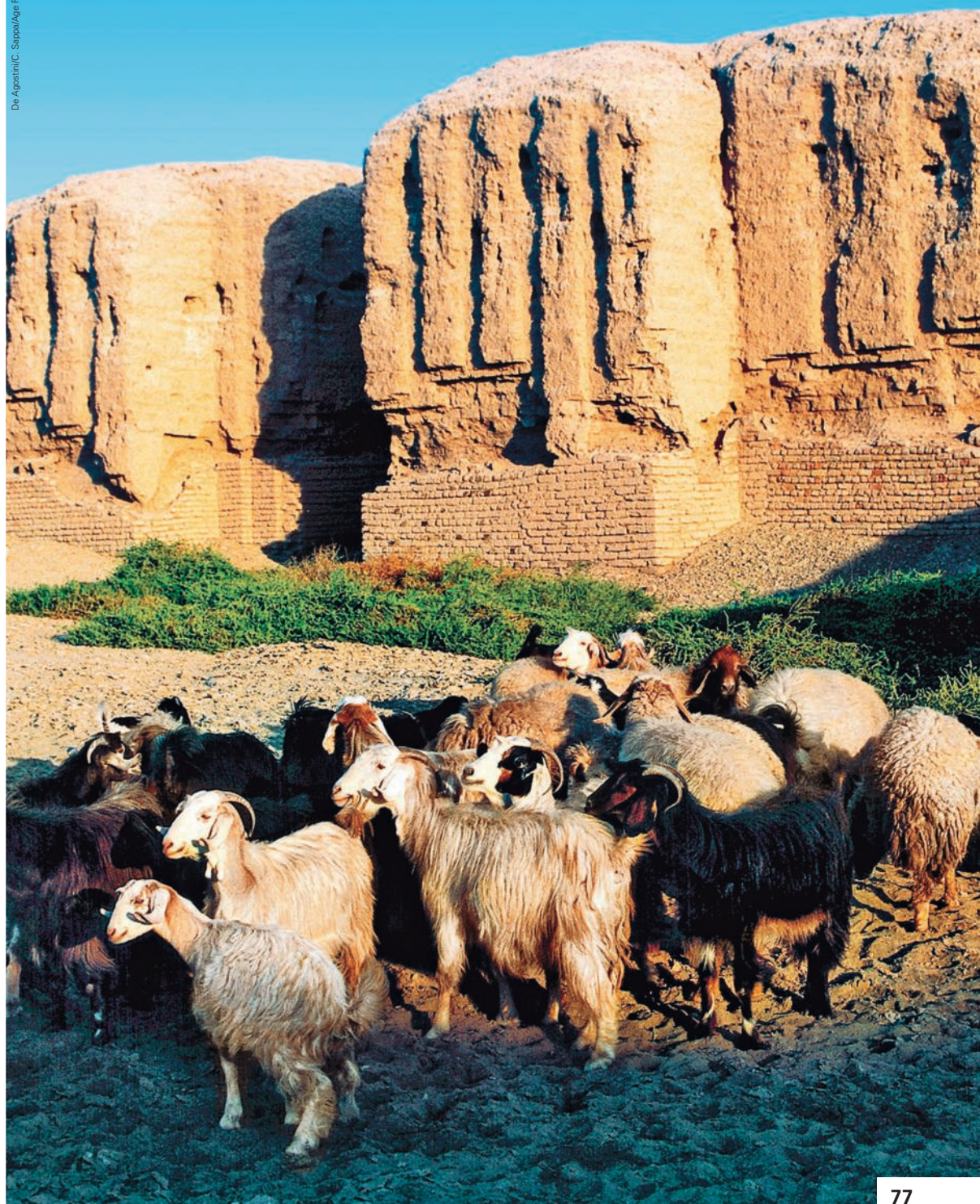
76



Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objeto de conhecimento	Habilidade
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 e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

Cabras pastando nas proximidades das ruínas da cidade suméria de Kish. Os sumérios habitaram a região do atual Iraque. Fotografia de 2016.



77

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3; CG9.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH2; CCH4; CCH5.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH3.

Orientações didáticas

O capítulo aborda aspectos econômicos, políticos e culturais de povos que viveram na Mesopotâmia, como os sumérios, os acádios, os amoritas, os assírios e os caldeus. Comente com os alunos que, em grego, *meso* quer dizer “entre” e *potamos* quer dizer “rio”, de modo que o termo **Mesopotâmia** pode ser traduzido como “entre rios”. É interessante localizar a região em um mapa, destacando os rios Tigre e Eufrates. O objetivo é comparar as sociedades mesopotâmicas com outros povos antigos que se desenvolveram às

margens de rios, como no Egito e na Núbia (que estudaremos no próximo capítulo). Este é um momento para integrar o assunto com conteúdos de Geografia.



O texto de abertura deste capítulo desenvolve a habilidade **EF06HI7** da BNCC, pois aborda as formas de registro dessa sociedade. Já a seção **Investigando** trabalha as competências **CG2**, **CCH2**, **CCH5** e **CEH1**.

■ Observando o mapa

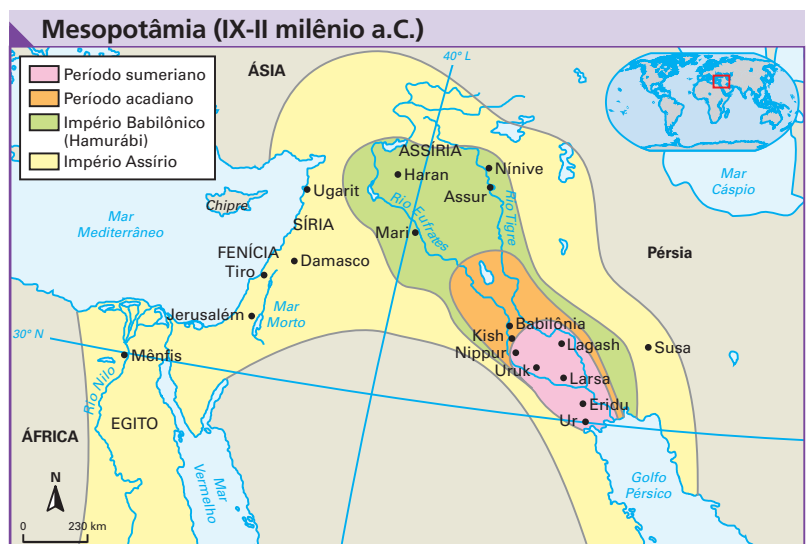
1. No mapa intitulado **Mesopotâmia (IX-II milênio a.C.)**, as manchas coloridas representam os territórios ocupados por cada povo que dominou aquela região durante um período. No mapa denominado **Oriente Médio – Divisão política (atual)**, as manchas coloridas indicam os países que ocupam atualmente o território da antiga Mesopotâmia.
2. O povo da Mesopotâmia que ocupou e dominou a maior área foi o assírio, representado pela cor amarela no mapa.

Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática “Oriente Médio antigo: Mesopotâmia”** localizada no material digital do Manual do Professor.

Povos mesopotâmicos

Ao longo do tempo, a Mesopotâmia foi habitada por povos que em momentos diferentes se confrontaram. Entre eles, podemos citar os sumérios, acádios, amoritas (ou antigos babilônios), assírios e caldeus (ou novos babilônios).

Apesar de terem línguas e culturas diversas, esses povos são chamados genericamente de mesopotâmios. Nos mapas a seguir, observe a área ocupada pelos antigos povos da Mesopotâmia e compare-a com a divisão política atual.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMAN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 26, 28 e 30.



Fonte: elaborado com base em SIMIELLI, M. E. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2010. p. 85.

Observando o mapa

1. O que as manchas coloridas representam em cada um dos mapas?
2. Que povo mesopotâmico ocupou o maior território?

A seção **Observando o mapa** desenvolve a competência **CCH7** da BNCC e a seção **Investigando** trabalha com a competência **CCH5**.

Aldeias agrícolas

A prática da agricultura e a criação de animais foram desenvolvidas em diferentes momentos e lugares do mundo. Na região da 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 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 as águas dos rios.

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 força das águas. Além disso, eles 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 pelas famílias e aldeias que viviam na Mesopotâmia. Depois, parte dessas atividades foi controlada por administradores dos 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, ao comércio, etc.

◆ Famílias na Mesopotâmia

Nas aldeias da Mesopotâmia, os trabalhos relacionados à agricultura e à criação de animais eram realizados basicamente pelas famílias. De início, as famílias mesopotâmicas eram **famílias alargadas**, ou seja, formadas por avós, pais, filhos, tios, primos, netos, genros, noras, etc. que viviam em um mesmo local. Mas essa forma familiar modificou-se com o tempo. No começo do II milênio a.C., há indícios de que as famílias alargadas começaram a ser substituídas por **famílias nucleares**, formadas apenas por pais, filhos e algumas pessoas próximas.



Detalhe do estandarte de Ur (cerca de 2500 a.C.) mostrando a criação de ovelhas e cabras. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

Investigando

- Quantas pessoas compõem sua família? Como vocês convivem? O que cada um faz no dia a dia?

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências cotidianas dos alunos. Os alunos podem mencionar parentes como pais, irmãos, tios, avós, etc. 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, quais cuidam das tarefas domésticas, etc. Em relação à divisão de tarefas domésticas, é possível relacionar essa atividade com a seção **Investigando** (p. 42), no capítulo 2 (**Origens da humanidade**).

Orientações didáticas

Caso considere oportuno, comente que há diversos modelos de família e que todos devem ser respeitados. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (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 como famílias conviventes as constituídas de, no mínimo, duas pessoas cada uma, que residam na mesma unidade domiciliar" [disponível em: <<https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresmimos/conceitos.shtm>>, acessado em: 25 jun. 2018].

Atividade complementar

Solicite aos alunos que analisem a terceira imagem dessa página, a placa de terracota com relevo representando uma mulher tecendo, e, depois, pergunte:

1. O que significa **tecer**? Se for necessário, consulte um dicionário.
2. Em sua opinião, qual seria a importância da tecelagem para as sociedades da Mesopotâmia? Levante hipóteses.
3. Na sua família, alguém sabe costurar?
4. Você sabia que existem várias atividades artísticas e profissionais ligadas à costura (corte e costura, bordado, *design* de moda)?
5. Você gostaria de aprender a costurar no futuro?

Resposta: 1 e 2. Nesse contexto, **tecer** significa fabricar tecido a partir do entrelaçamento de fios. Na Mesopotâmia, assim como em outras sociedades antigas, a tecelagem era uma atividade fundamental, exercida sobretudo por mulheres. Ressalte para os alunos que, até meados do século XVIII, a maioria dos tecidos era fabricada artesanalmente.

Resposta: 3, 4 e 5. **Respostas pessoais.** O objetivo dessa atividade é aproximar os conteúdos estudados das vivências cotidianas dos alunos. Além disso, aguçar o olhar deles para o mundo do trabalho.

Detalhe de placa esculpida em palácio real na cidade mesopotâmica de Nínive, por volta de 645 a.C. A placa representa uma família de um casal e dois filhos. Museu do Louvre, Paris, França.



Erich Lessing/Alamy/LatinStock/Museu do Louvre, Paris, França



Album/LatinStock

Escultura suméria produzida aproximadamente em 2000 a.C. Studium Biblicum Franciscanum, Jerusalém, Israel.

Investigando

- Na sua casa, existem objetos artesanais? Quais? Onde eles foram produzidos?

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 mais especializados do que nas aldeias. Entre esses trabalhadores estavam os **artesãos**, que, dominando ferramentas e técnicas próprias, se dedicavam à produção de vários bens. Como exemplo de artesãos, podemos mencionar: ceramistas, construtores de carroças, carpinteiros, moedores de cereais (moleiros), tecelões, etc.

Além disso, as cidades tinham uma população numerosa e 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 km de extensão.



DEA/G. Dagli Orti/Getty Images/Museu do Louvre, Paris, França

Placa mesopotâmica de terracota (argila cozida) de cerca de 2000 a.C. representando uma mulher trabalhando com tecelagem.

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é estabelecer relações entre o passado e o presente refletindo sobre a importância de objetos artesanais na Mesopotâmia e no mundo atual. É provável que os alunos encontrem exemplos de objetos artesanais em sua própria casa, tais como vestimentas, decorações e móveis. Caso isso não ocorra, solicite que eles pesquisem e selecionem um objeto produzido artesanalmente na região em que vivem. É importante comentar que a produção artesanal contrasta com a industrial, que é realizada principalmente por máquinas e em larga escala.

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 Mesopotâmia. A seguir, leia o texto de um especialista em história sumeriana sobre a invenção da roda.

No Quarto 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 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 criado em terracota pelos mesopotâmicos por volta de 4000 a.C. Museu Nacional de Damasco, Síria.

Pneumático: o mesmo que pneu.



Locomotiva em estação ferroviária na Inglaterra. O transporte ferroviário ganhou grande importância a partir da Revolução Industrial, no século XIX.

Atividades

- Qual é o tema do texto? Quem o escreveu?
- Com base no texto, construa uma linha do tempo relacionando os marcos do desenvolvimento da roda com a época em que ocorreram.

Faça no caderno

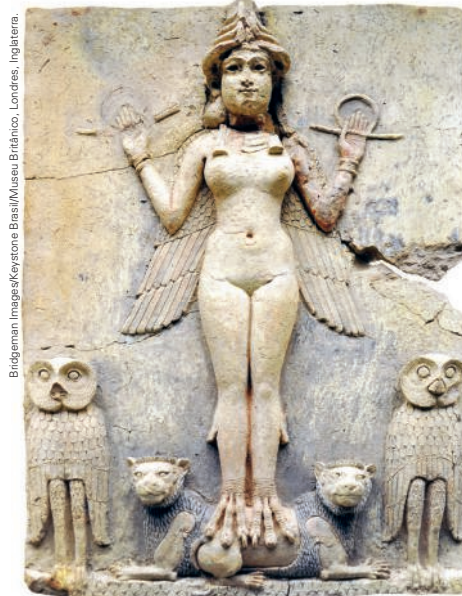
Outras Histórias

- O tema do texto é a invenção e o aperfeiçoamento da roda. Seu autor é o especialista em História e Língua sumeriana Samuel Noah Kramer (1897-1990).
- O objetivo dessa atividade é estimular os alunos a reorganizar conhecimentos escritos em formas gráficas, como em uma linha do tempo. Sugerimos que a linha do tempo dos alunos seja criada sem escala apresentando os seguintes marcos:
 - 4000-3001 a.C.: invenção do primeiro veículo de rodas na Suméria.
 - 2001-1101 a.C.: uso de rodas mais leves em carros de guerra egípcios.
 - 401 d.C.-1500 d.C.: 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.

A seção **Outras Histórias** desenvolve a competência **CCH5** da BNCC.

O tópico “Religião e crenças” desenvolve a competência **CCH5** da BNCC. Já a seção **Investigando** trabalha com as competências **CG9**, **CCH1** e **CCH4**.



▲ Placa de terracota criada no século XVIII a.C. Representa uma divindade mesopotâmica com asas e garras de ave, sobre leões e cercada por corujas. Especialistas acreditam ser uma figura de Ishtar, deusa do amor e da guerra. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

◆ Religião e crenças

No Brasil atual, o **cristianismo** abrange religiões que reúnem grande quantidade de seguidores. O cristianismo possui ramos como o catolicismo e o protestantismo (anglicano, luterano, calvinista, pentecostal e neopentecostal).

Os cristãos acreditam na existência de um **Deus único**, criador do Universo. Portanto, o cristianismo é uma religião **monoteísta** (em grego, *mono* = um; *theo* = deus).

Já os povos mesopotâmicos eram **politeístas** (em grego, *poli* = muitos; *theo* = deus). Eles acreditavam em diversos deuses, que tinham características humanas e estavam relacionados a elementos da natureza. Veja 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.



82

Leitura complementar

Para se aprofundar na religiosidade dos povos da Mesopotâmia, leia o texto a seguir:

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. Malgrado as convergências e similitudes que podemos observar, as

generalizações devem ser evitadas. Na verdade, a religião suméria tem características distintas da religião dos semitas; a evolução da religião mesopotâmica na diacronia deve ser considerada; a sensibilidade religiosa dos assírios é diferente da dos babilônios. É prudente, por conseguinte, evitar pensar a religião mesopotâmica como se constituísse uma realidade uniforme e inalterável ao longo de aproximadamente três milênios. A religião mesopotâmica reflete, pois, a dinâmica das crenças e das práticas rituais, bem como as diferentes sensibilidades que a caracterizam.

Os 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 de uma vida melhor após a morte. Por esse motivo, homens e mulheres queriam aproveitar ao máximo sua existência e, talvez por isso, a juventude era considerada a melhor fase da vida.

◆ 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. Para os mesopotâmicos, os templos eram o “lar dos deuses”.

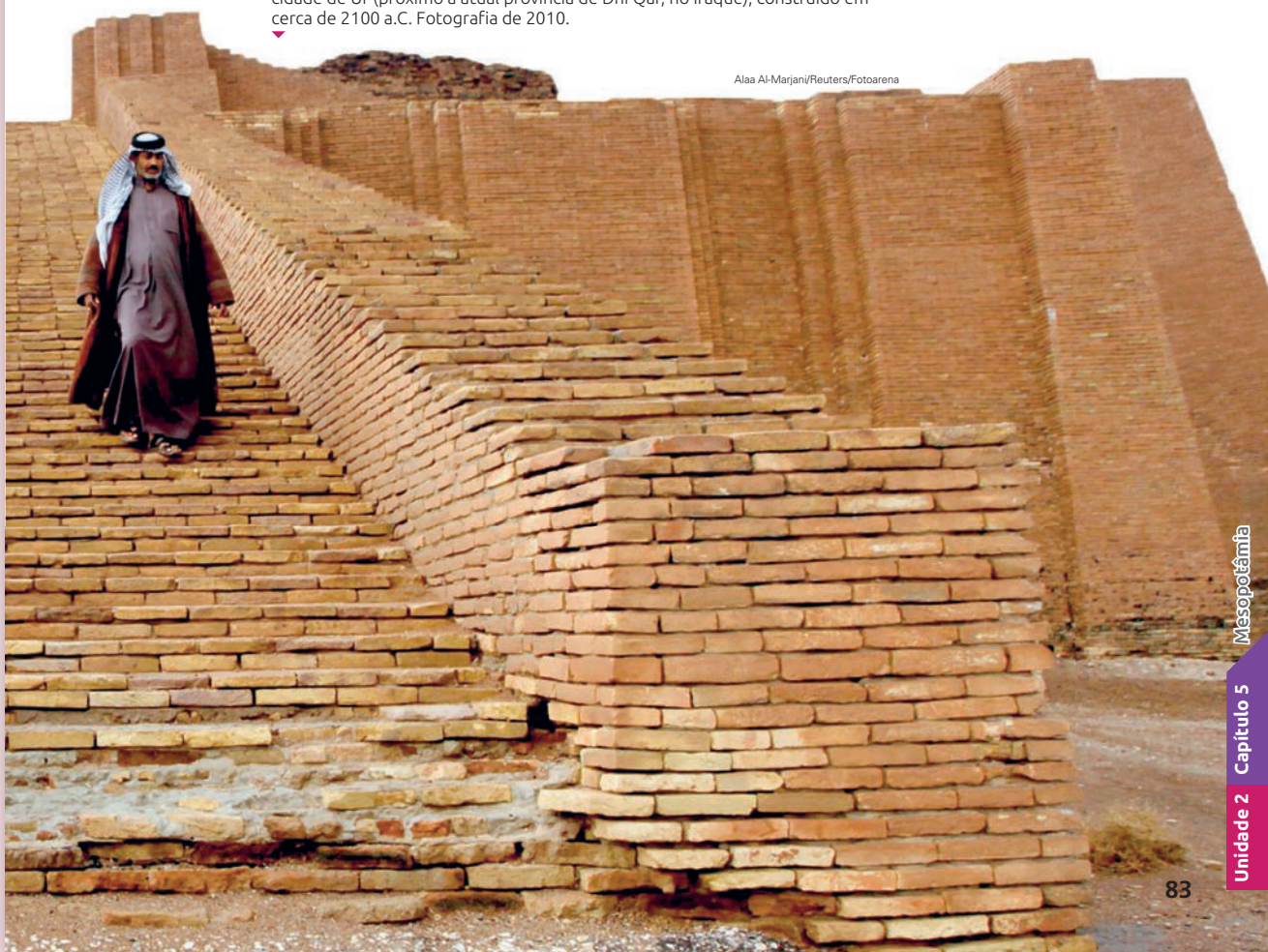
Cada cidade podia ter vários templos. Só na Babilônia (no atual Iraque) havia cerca de cinquenta templos dedicados aos deuses.

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, sementes, etc.

Para controlar suas atividades econômicas, os sacerdotes desenvolveram um sistema de **escrita** e **numeração** (como veremos mais adiante). Devido ao poder religioso e econômico, muitos sacerdotes exerceram forte influência política, sobretudo nas cidades sumérias.

Zigurates são construções religiosas típicas da Mesopotâmia, cuja aparência é a de uma torre de tijolos em degraus. Na imagem, zigurate localizado na antiga cidade de Ur (próximo à atual província de Dhi Qar, no Iraque), construído em cerca de 2100 a.C. Fotografia de 2010.

Alaa Al-Marjani/Reuters/Fotoarena



Mesopotâmia

Unidade 2 Capítulo 5

83

Investigando

- Em sua opinião, qual é a melhor fase da vida? Reflita e debata com seus colegas.

Investigando

Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. Essa atividade visa estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as vivências pessoais dos alunos. O objetivo é levá-los a expressar os seus sentimentos em relação a si mesmos e aos outros. Talvez seja interessante refletir que toda fase da vida tem alegrias e tristezas, encantos e desencantos, conquistas e desafios. Por isso, é importante viver bem cada fase.

Para ampliar essa atividade, solicite que os alunos leiam o texto “Religião e crenças” e, depois, pergunte:

- De acordo com o texto, qual seria a melhor fase da vida para os povos da Mesopotâmia?

Segundo o texto, para esses povos, a melhor fase da vida é a juventude. Se achar oportuno, o professor pode explicar que a ideia de **juventude** é uma construção histórico-social. Segundo o Estatuto da Juventude (Lei n. 12.852/2013), jovens são pessoas que têm entre 15 e 29 anos.

- 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. A ausência de um cânone dificulta a compreensão sistemática da sua teologia. Encontramo-la difusa na literatura, sobretudo de cariz religioso, como a hinologia [estudo dos hinos]. Os hinos e as orações, produzidos num ambiente literário, muitos deles encomendados ou dedicados ao rei, expres-

sam 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*, Universidade Nova de Lisboa, n. 13, p. 165-175, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10362/8154>>. Acesso em: 25 jun. 2018.

Atividade complementar

Solicite aos alunos que leiam o texto “Reis e palácios” e, depois, pergunte:

1. Quais eram as funções exercidas pelos reis na Mesopotâmia?

Resposta: na Mesopotâmia, os reis exerciam as funções de chefe político, militar e religioso. Além disso, os reis controlavam boa parte das atividades econômicas.

2. Qual era o nome da principal forma de exploração do trabalho na Mesopotâmia?

Resposta: segundo alguns historiadores, o nome da principal forma de exploração do trabalho na Mesopotâmia é servidão coletiva.



Reconstrução das joias da rainha Shubad, da cidade de Ur, de aproximadamente 2600 a.C. – produto do trabalho de ourives daquela região. Museu de Arqueologia e Antropologia da Universidade da Pensilvânia, Filadélfia, Estados Unidos.

◆ Reis e palácios

Existem várias hipóteses que procuram explicar a origem e o fortalecimento do poder real nas cidades antigas da Mesopotâmia. Segundo uma delas, no início da vida urbana, provavelmente não existiam reis nem palácios reais. No entanto, conforme as cidades foram crescendo e acumulando riquezas, elas passaram a correr risco de invasão e saque.

Diante disso, a defesa da cidade 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 teria se transformado no rei.

Nas sociedades da Mesopotâmia, o rei exercia funções políticas e militares. Além disso, tinha liderança religiosa, pois era visto como um representante dos deuses e, por isso, teria o poder de fazer valer as vontades divinas entre os humanos. A partir do II milênio a.C., o poder do rei começou a ser transmitido a seus parentes, dando origem às **monarquias hereditárias**.

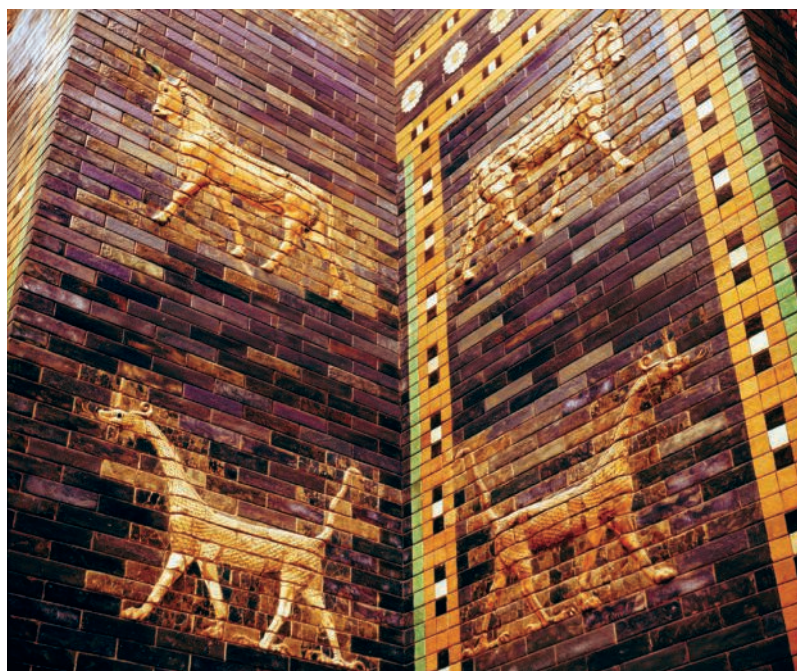
Os reis e os funcionários do governo também dominaram boa parte das atividades econômicas. Controlavam, por exemplo, algumas oficinas de artesanato, onde eram produzidos objetos de metal, cerâmicas, tecidos, mobiliário, entre outros. No palácio real, os funcionários do governo assumiram aos poucos as funções de fiscalizar o comércio e atribuir valores aos produtos. Também exigiam da população o pagamento de tributos, que eram arrecadados na forma de bens, como alimentos, rebanhos e sementes.

Com exceção das pessoas de posição social elevada (a elite), a maior parte da população vivia, de certo modo, em regime de **servidão**. Isso porque era obrigada a:

- fazer trabalhos para o Estado, como a construção de edifícios (palácios e templos), muralhas das cidades, canais de irrigação, diques e celeiros;
- pagar impostos ao Estado, arrecadados em forma de produtos como alimentos, rebanhos e sementes.

A imposição dessas obrigações constitui o que alguns historiadores chamam de **servidão coletiva**. Essa servidão foi comum tanto na Mesopotâmia como no Egito antigo, onde o Estado exercia domínio sobre as terras. No entanto, os camponeses usufruíam da sua posse, produziam para seu sustento e eram obrigados a entregar parte da produção ao governo.

Detalhe do Portão de Ishtar, reconstrução que utiliza fragmentos originais do portão da antiga cidade da Babilônia, construído por volta do século VI a.C. Museu Pergamon, Berlim, Alemanha.



84

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do seguinte texto sobre o importante monarca caldeu Nabucodonosor II (ou Nebuchadrezzar II), que governou a Babilônia entre 605 a.C. e 562 a.C. e restaurou a famosa 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 arrasou

Jerusalém em 586 a.C., incendiou o templo de Salomão e mandou os judeus para o exílio de Babilônia, mas foi também Nebuchadrezzar 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 a quase cem metros; os portões da cidade, os palácios e os templos reluziam com ladrilhos de cor vermelha, creme, azul e amarela; e os “jardins suspensos” construídos por Nebuchadrezzar II causaram tanta admiração que foram incluídos entre as maravilhas do mundo antigo.

Escrita suméria

A **escrita** não foi inventada por um único povo. Diversas sociedades criaram seus próprios sistemas de escrita em momentos e lugares distintos do mundo. Um desses lugares foi a Mesopotâmia. Lá, os sumérios desenvolveram um sistema de escrita por volta de 3300 a.C.

Segundo pesquisadores, a escrita suméria surgiu para atender às necessidades da vida nas cidades, que se tornava cada vez mais complexa. Os sacerdotes teriam percebido que já não podiam confiar apenas na **memória oral** para registrar as atividades dos templos, como: empréstimos de animais, pagamento a comerciantes, controle de produtos estocados em seus armazéns, etc. Para gravar essas informações, supõe-se que eles desenvolveram, aos poucos, um sistema de escrita. Foram, então, criando alguns sinais que representavam **números** e outros que representavam **coisas**, como animais, pessoas e mercadorias.

Entre os sumérios, predominava o sistema numérico **sexagesimal**, isto é, que tinha como base o número 60. Esse sistema é utilizado até nossos dias para medir os graus angulares: 30°, 90°, 360°. E também para medir o tempo: 1 hora tem 60 minutos, 1 minuto tem 60 segundos.

Além das atividades dos templos, a escrita era usada para registrar ensinamentos religiosos, normas jurídicas, literatura. Assim, os sumérios puderam escrever histórias que até então eram 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 servia 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 acadiano, o babilônio e o assírio.



◀ Tablete de argila com escrita cuneiforme produzido entre 2351 a.C. e 2342 a.C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

85

O tópico “Escrita suméria” desenvolve a habilidade **EF06HI07** da BNCC, pois trabalha as formas de registro oral e escrito dessa sociedade antiga.

► [...] Só pelo seu tamanho a Torre de Babel se tornou a maior maravilha arquitetônica do mundo antigo. Uma vasta pirâmide de muitos níveis, encimada por um templo dedicado ao deus Marduk [...]. A sua base, com mais de 100 metros de cada lado, assentava-se num pátio com cerca de 560 metros quadrados; nos muros que fechavam o recinto 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 Nebuchadnezzar. No

decorso dos séculos, foi destruída, reconstruída e destruída novamente. A sua última restauração, iniciada por Nabopolassar, foi concluída pelo seu filho, o próprio Nebuchadnezzar, que ordenou aos arquitetos reais “erguerem a Torre a uma altura em que ela pudesse rivalizar com o céu”.

KRAMER, Samuel Noah. *Mesopotâmia: o berço da civilização*. São Paulo: José Olympio, 1969. p. 64 e 162.

Investigando

Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. O objetivo dessa atividade é estabelecer relações entre os conteúdos estudados e as vivências pessoais dos alunos. Essa atividade pode ser relacionada ao projeto temático **Universo escolar**, ao final deste volume. Depois de ouvir as respostas dos alunos, comente que a escola é um importante espaço de convívio no qual, por exemplo, aprendemos coisas novas e desenvolvemos laços de amizade. É interessante ressaltar que na Mesopotâmia, provavelmente, a escola também era um importante espaço de convívio.

Investigando

- Em sua opinião, as escolas são importantes espaços de convívio? O que você aprende ao conviver com os colegas? Reflita e debata.

Escribas usando tablete e rolo para escrever. Relevo encontrado em um palácio da cidade mesopotâmica de Nínive (c. VIII a.C.).

Escolas, ontem e hoje

As escolas da Mesopotâmia eram bem diferentes das atuais. Segundo alguns historiadores, estudar nessas escolas era privilégio de uma elite. Nas aulas, os estudantes aprendiam a ler, a escrever e a resolver problemas de Matemática.

As turmas eram pequenas, com cerca de quatro alunos, que estudavam com uma tábua de argila elaborada pelo professor. A disciplina era rígida e os castigos físicos eram usados com frequência.



Bridgeman Images/Keystone Brasil

Hoje, o ensino escolar é bem diferente do daquela época. No Brasil, as leis asseguram que todas as crianças têm direito à escola. A **alfabetização** é um dos objetivos da aprendizagem nos primeiros anos de estudo. Depois, durante o Ensino Fundamental, as crianças continuam estudando sua língua e aprendendo assuntos de outras áreas do conhecimento, como Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte, etc.

Evidentemente, a disciplina nas salas de aula não é tão rígida como ocorria em muitas sociedades antigas. Os castigos físicos são **proibidos** por lei tanto no Brasil quanto em grande parte dos países atuais.

Direito

Código jurídico: conjunto sistematizado de leis escritas.

Foi na região da Mesopotâmia que se criaram os primeiros códigos jurídicos escritos. Entre os mais antigos códigos, destaca-se aquele que foi instituído no governo de Hamurabi, rei da Babilônia.

O chamado **Código de Hamurabi** reunia normas sobre diversos assuntos da vida social. Tratava de crimes (homicídios, lesões corporais, roubos), questões comerciais, divisão social, casamento, herança, entre outros.

Boa parte dessas normas foi estabelecida a partir de costumes que já eram praticados entre os povos da Mesopotâmia. Mas, ao organizá-las em um código, Hamurabi reafirmava a importância do rei como aquele que impõe ordem à sociedade.

O texto “Escolas, ontem e hoje” desenvolve a competência **CCH5** da BNCC. Já a seção **Investigando** trabalha com as competências **CG9** e **CCH4**. O texto “Direito” trabalha a habilidade **EF06HI07**, pois aborda aspectos e formas de registro dessa sociedade. A seção **Investigando** desenvolve as competências **CG1**, **CCH2** e **CEH1** da BNCC.

◆ Princípio de talião

Em muitas sociedades antigas, o criminoso era punido com diversos tipos de revide, isto é, várias formas de **pena**. Muitas vezes, esses revides se transformavam em violência sem fim entre grupos rivais.

O Código de Hamurabi instituiu um meio para limitar esses excessos. Era o **princípio de talião** (ou lei de **talião**), pelo qual a pena seria **proporcional** à ofensa cometida: “olho por olho, dente por dente”.

Os artigos do Código de Hamurabi descrevem casos específicos que serviam de modelos a serem aplicados em questões semelhantes. Vejamos alguns exemplos:

Art. 229 – Se um arquiteto constrói para alguém e não o faz solidamente e a casa que ele construiu cai e fere de morte o proprietário, esse arquiteto deverá ser morto.

Art. 230 – Se fere de morte o filho do proprietário, deverá ser morto o filho do arquiteto.

Art. 231 – Se mata um escravo do proprietário, ele deverá dar ao proprietário da casa escravo por escravo.

Código de Hamurabi. DHNet. Disponível em: <<http://dhnet.org.br/direitos/anthist/hamurabi.htm>>. Acesso em: 4 jun. 2018.

Atualmente, as penas do Código de Hamurabi podem parecer brutais. 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 Hamurabi também existia a possibilidade de a pena ser paga na forma de recompensa econômica (gado, armas, moedas).

Talião: do latim *talis* = tal, igual; significa retaliação, revide.

Investigando

Em sua opinião, para combater um crime, basta punir o criminoso?

Investigando

Tema para reflexão e debate. O objetivo da atividade é estimular os alunos a se posicionarem de modo fundamentado em relação a um problema social atual, estabelecendo relações entre o passado e o presente. Espera-se que eles 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 Hamurabi ou no nosso Código Penal, não é suficiente para combater a criminalidade.



◀ Detalhe da Estela de Hamurabi, bloco de pedra esculpido aproximadamente em 1700 a.C. Representa o rei Hamurabi recebendo do deus Sol o poder de elaborar o código. Museu do Louvre, Paris, França.

- Podemos citar como exemplos de centros de poder nas cidades brasileiras as Câmaras Municipais, as Prefeituras e as Secretarias Municipais. Essas instituições 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.

- O objetivo da atividade é desenvolver a análise e a comparação de imagens. A primeira imagem mostra uma placa suméria com escrita cuneiforme, de cerca de 2000-1600 a.C. Essa placa traz um problema de matemática entalhado em pedra ou argila provavelmente feito com o auxílio de cunhas. A segunda imagem mostra um estudante de Matemática no século XXI. Esse estudante utiliza um quadro, papel e caneta.

- Resposta pessoal**, em parte. Tema para reflexão. O objetivo dessa atividade é instigar os alunos a identificarem semelhanças entre contextos históricos variados. Depois de ouvir as respostas, comente que a necessidade de registrar números está presente nas duas imagens.

- Resposta pessoal**, em parte. O objetivo dessa atividade é promover a autonomia intelectual e a criatividade dos alunos, estimulando-os a pesquisar, selecionar e sintetizar informações. Os alunos podem pesquisar imagens de veículos de diferentes épocas, como a locomotiva, a bicicleta, o automóvel e a motocicleta. Seguem alguns exemplos de legendas:

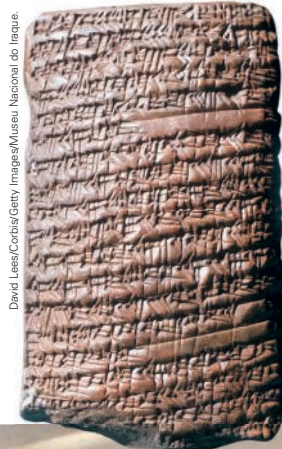
Locomotiva: Entre 1801 e 1804, Richard Trevithick desenvolveu dois modelos de locomotiva a vapor. Tempos depois, esses modelos foram aperfeiçoados por George Stephenson. A locomotiva é um dos inventos mais marcantes do século XIX. Com ela foi possível transportar de forma cada vez mais rápida cargas bastante pesadas.

Bicicleta: Entre os séculos XVIII e XIX, foram desenvolvidos diversos modelos de bicicleta. O modelo que se consolidou é o de duas ro-

Refletir e ampliar

- 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 podem interferir em nossa vida? Em grupo, deem exemplos e justifiquem a resposta.
- Os mesopotâmicos desenvolveram um sistema de escrita e numeração. Em grupo, levando isso em consideração, observem e comparem estas duas imagens com base nas perguntas propostas.

Imagem 1



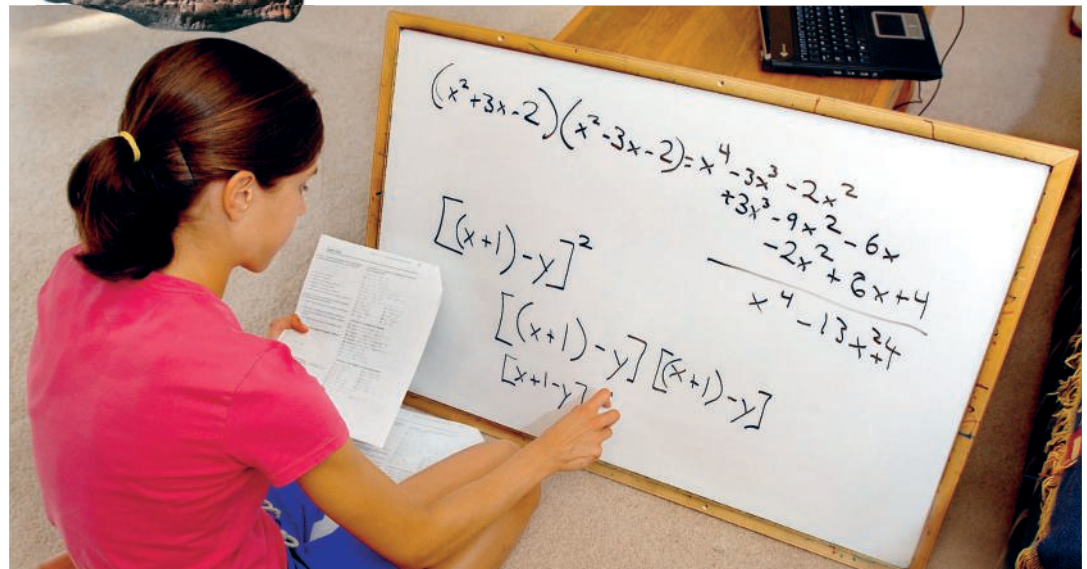
Reprodução de uma placa suméria com escrita cuneiforme, de cerca de 2000-600 a.C., contendo um problema de Matemática. Museu Nacional do Iraque, Bagdá, Iraque.

- Quais instrumentos foram utilizados para produzir as inscrições no bloco reproduzido na imagem 1? Que instrumentos a adolescente está usando na imagem 2?
 - As duas imagens representam uma mesma necessidade? Comente.
- Alguns especialistas atribuem a invenção da roda aos sumérios, que viveram na Mesopotâmia. Essa invenção foi continuamente aperfeiçoada e é, até os dias atuais, bastante 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.
- Elabore legendas para as imagens selecionadas. Essas legendas podem apresentar informações como data, origem e material do veículo.
- Crie um painel colando as imagens e suas legendas em uma cartolina ou papel pardo.
- Apresente seu painel para a classe.

Imagem 2

Fotografia de uma adolescente do século XXI estudando Matemática.



das. A bicicleta é um veículo movido por meio de pedais pela força de uma ou mais pessoas. 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, mas, diferentemente da bicicleta, tem 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 alunos apresentem seus painéis aos demais colegas da sala.

4. Em um palácio assírio na cidade de Nínive (atual Iraque) foram encontrados relevos com cenas de caça de leões, prática comum entre os reis daquela época. Essa prática simbolizava o dever do monarca de proteger e lutar por seu povo. Os relevos de Nínive são considerados obras sofisticadas da arte assíria. A seguir, observe atentamente a representação e responda às questões.



◀ Fotografia de baixo-relevo de cerca de 645-640 a.C. que representa o rei Assurbanipal matando um leão. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

- a) Qual é o objeto mostrado na imagem? Quando ele foi produzido e 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 matar o leão? Explique.
- c) Que características do rei podemos destacar na cena? Explique.

Integrar com Língua Portuguesa

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.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG1 (atividade 1);
- CG2 (atividades 4 e 5);
- CG3 (atividades 4 e 5);
- CCH1 (atividade 1);
- CCH5 (atividade 2);
- CEH1 (atividade 1);
- CEH3 (atividades 4 e 5);
- EF06HI07 (atividade 2).

Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA

5. A *Epopéia de Gilgamesh* é uma das obras literárias mais conhecidas da antiga Mesopotâmia. Trata-se de um poema épico que narra as aventuras de Gilgamesh, filho de uma deusa com um homem mortal.

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 da sua condição de mortal.

Em sua busca pela imortalidade, Gilgamesh ouve o conselho de um herói que sobreviveu a um grande dilúvio. Esse sobrevivente lhe dá o nome de uma planta e diz que aquele que a encontrar será eternamente jovem.

No final do poema, Gilgamesh consegue encontrar a planta, mas, por um descuido, 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 mentalidade e da cultura dos povos da

Mesopotâmia, como a busca pelo poder e a visão da vida e da morte.

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 a humanidade.

Epopéia de Gilgamesh. Tablete X, III: 6-14. In: REDE, Marcelo. A Mesopotâmia. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 30. (Que história é esta?).

- 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 povos da Mesopotâmia tinham sobre a vida e a morte?

4. a) A fotografia mostra um baixo-relevo produzido por volta de 645-640 a.C. e encontrado em um palácio assírio na cidade de Nínive, no atual Iraque. Nesse objeto, estão representados o rei Assurbanipal, 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.

Objetivos do capítulo

- **Conhecer** as diferentes formas de organização política que existiam na Antiguidade africana, como impérios, reinos, cidades-Estados 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 as 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.

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é sondar os conhecimentos prévios dos alunos. Estimule-os a comentar em que situações ouviram falar dessas civilizações. É provável que muitos alunos já tenham entrado em contato com a história do Egito antigo por meio de filmes, histórias em quadrinhos, livros, *sites* na internet, etc. Reitere que tanto o Egito antigo quanto o Reino de Cuxe foram sociedades africanas poderosas na Antiguidade.

UNIDADE 2 Antiguidade: América, África e Oriente

CAPÍTULO

6

Egito antigo e Reino de Cuxe

Há cerca de 4 mil anos, duas poderosas sociedades se desenvolveram no continente africano, às margens do rio Nilo: o Egito antigo e o Reino de Cuxe.

Muitas pessoas já ouviram histórias sobre o Egito antigo, famoso por suas pirâmides, faraós, múmias e hieróglifos. O Reino de Cuxe, porém, ainda é pouco conhecido.

• **Hieróglifo:** tipo de escrita de antigas civilizações.

Investigando

- Você já tinha ouvido falar do Egito antigo? E do Reino de Cuxe? Comente.

Pirâmides do Egito antigo, no atual Egito. Fotografia de 2018.

Representação egípcia de um escriba, sem data. Museu do Louvre, Paris, França.

De Agostini/Getty Images/Museu do Louvre, Paris, França.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objeto de conhecimento	Habilidade
Povo 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 e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.



Fine Art Images/Heritage Images/Getty Images

Anel de proteção de ouro com a representação da cabeça de um carneiro. Esse anel pertenceu à rainha Amanishakheto, uma das rainhas guerreiras do Reino de Cuxe. Museu Estatal de Arte Egípcia de Munique.

Orientações didáticas

Podemos dizer que 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, para a BBC, disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-40484880>> (acesso em: 26 jun. 2018). Esse artigo comenta a importância do Reino de Cuxe e de Axum (ou Aksum) na Antiguidade e seu esquecimento por influência do colonialismo europeu na África, destacando que mesmo estudiosos africanos conhecem pouco a história do continente.

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG2; CG3; CG6.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH2; CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH4.

Objetos de conhecimento	Habilidades
As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados 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.

Leitura complementar

Leia com os alunos o texto a seguir sobre as várias formas de organização política da 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-Estados 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 enxadadas. Os escultores cortavam num pedaço de madeira a imagem de um ancestral. As oleiras faziam com o barro potes e game-las. E os bardos, dielis ou griots, que eram músicos, poetas e historiadores, davam uma função nova às palavras quando compunham versos.

92



Organização política 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-Estados, reinos e impérios.

De modo geral, podemos dizer que todas essas formas de organização estiveram baseadas em relações de parentesco e de lealdade a um chefe. Por isso, ficaram conhecidas como “sociedades de linhagem”.

◆ Aldeias e cidades-Estados

As aldeias eram formadas por conjuntos de famílias. Cada família tinha um chefe, que era acompanhado por seus descendentes e agregados. Geralmente, o chefe de família era a pessoa mais velha, que se destacava por sua capacidade de liderança. 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 liderava 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. 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 os fundadores de suas sociedades, eram cultuados nas cerimônias religiosas.

Em muitos lugares da África, também existiam cidades-Estados, cercadas por muros feitos 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 se dedicavam à agricultura e à criação de animais. Ifé e Oyo, localizadas na costa ocidental, e Cartago, localizada no norte do continente, são exemplos de antigas cidades-Estados africanas.

◆ Reinos e impérios

Várias sociedades africanas estavam organizadas em reinos e impérios. Costuma-se chamar de império uma forma de governo na qual um poder centralizado controla um território amplo e uma população numerosa e diversa. Os reinos e impérios tinham um comércio dinâmico e tropas militares. Vejamos alguns exemplos:

- **Império do Mali** – que se consolidou na África Ocidental com a vitória de Sundiata Keita sobre Sumanguru, em 1235, e perdurou até o século XV;
- **Império Songai** – que nos séculos XV e XVI se expandiu a partir do Reino de Gao e atingiu a costa do Atlântico até regiões que hoje correspondem ao Senegal e a Gâmbia;
- **Império de Gana** – criado pelos soninke na região que hoje corresponde ao norte do Senegal e ao sul da Mauritânia, que atingiu seu apogeu no século XI;
- **Reino do Daomé** – que foi fundado no século XVII, no golfo da Guiné, e perdurou até o final do século XIX.

Além desses exemplos, o império do Egito antigo é considerado um dos mais famosos da África.

Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática “A importância da cultura egípcia”** localizada no material digital do Manual do Professor.

O tópico “Organização política na África” desenvolve o objeto de conhecimento “As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias”.

Egito antigo

O Egito antigo desenvolveu-se às margens do rio **Nilo**. Esse rio nasce em um grande lago africano, percorre cerca de 6 800 km, e deságua no mar Mediterrâneo. Com essa extensão, o Nilo é considerado um dos maiores rios do mundo.

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.

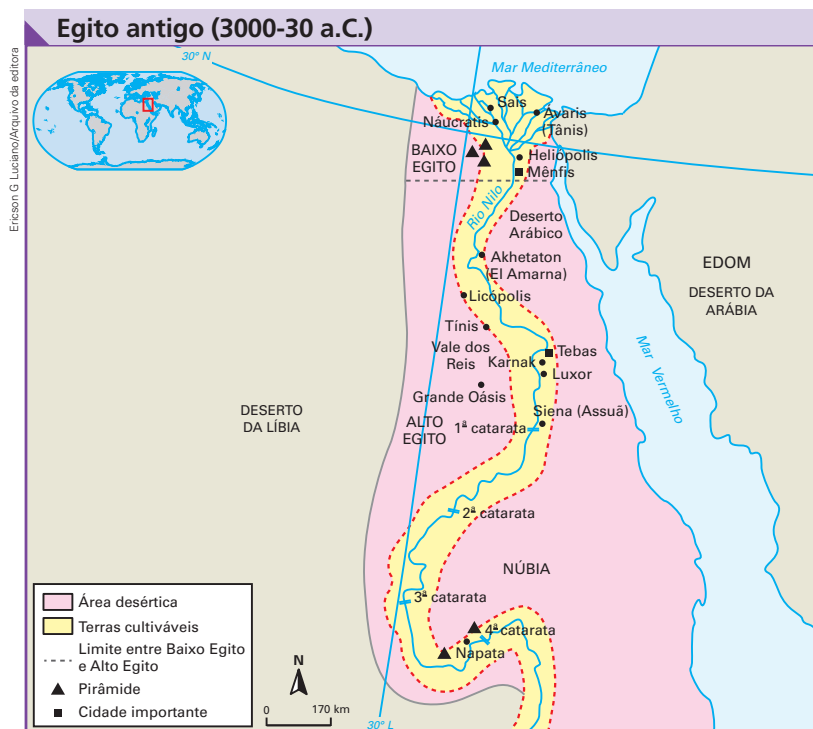
Delta: nome da quarta letra do alfabeto grego, correspondente à letra D, que se escreve, em maiúscula, assim: Δ (ou seja, tem a forma de um triângulo). Por isso, em Geografia, quando a foz (o ponto de desagüamento) de um rio tem a forma triangular, ela é chamada de delta.

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, Alberta da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 18-20.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 22.

Observando o mapa

- Quais mares banhavam o território do Egito antigo? Em qual mar o rio Nilo deságua?

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. Assim, os dois reinos foram submetidos ao comando de um único governante: o **faraó**.

Observando o mapa

O território do Egito antigo era banhado pelos mares Mediterrâneo e Vermelho. O rio Nilo deságua no mar Mediterrâneo. Também é possível aproveitar essa 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.

O tópico "Egito antigo", no qual está incluída a seção **Observando o mapa**, desenvolve a competência **CCH7** da BNCC.

Atividade complementar

A importância do rio Nilo para o desenvolvimento da sociedade egípcia antiga é um assunto interdisciplinar com Geografia e suscita debates entre os historiadores desde a Antiguidade. No século Va.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? Veja, 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. Caso considere conveniente, é possível explicar esse assunto para os alunos citando o trecho selecionado de Jaime Pinsky e depois solicitando que eles respondam às seguintes questões:

Investigando

- As sociedades egípcia e mesopotâmica se desenvolveram perto de rios. Na cidade em que você mora, existe algum rio? Qual é o nome dele?

Desenvolvimento da agricultura

A região do Egito antigo era cercada por desertos. Ainda assim, os egípcios desenvolveram 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 estava fértil e adequado para o cultivo agrícola.

Além disso, os egípcios construíram **canais de irrigação** para levar as águas do Nilo até áreas afastadas de suas margens. Também construíram **diques** para armazenar água e **barragens** para se proteger das inundações mais fortes.



Sotha/Getty Images

▲ Plantação em fazenda próxima ao rio Nilo na cidade de Assuã, no Egito. Fotografia de 2018.

Sociedade egípcia

Os grupos sociais do Egito antigo dividiam-se principalmente de acordo com o trabalho ou função social que cada um desempenhava. A maioria da população egípcia era composta de camponeses, seguidos pelos diferentes artesãos.

Alguns historiadores consideram que também havia escravos. Porém, eles não eram numerosos e não constituíam a principal mão de obra dessa 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.



Bridgeman Images/Getty Images Brasil/Coleção particular

- Os colares eram um tipo de enfeite apreciado pelos egípcios: homens e mulheres costumavam usá-los. Na imagem, colar egípcio de cerâmica azul, produzido entre os séculos XIV e XVI a.C. Coleção particular.

Hierarquia: classificação em ordem crescente ou decrescente que determina a importância de pessoas ou coisas.

Investigando

Resposta pessoal. Caso exista um rio na cidade, é possível localizá-lo em um mapa e, depois, solicitar que os alunos pesquisem mais informações sobre ele, relacionando-o a atividades econômicas, aos meios de transporte e à vida cultural da região em que moram.

A seção **Investigando** desenvolve a competência **CCH5** da BNCC.

Escravos

A prática de escravizar pessoas é antiga e existiu em diversas sociedades. De modo geral, chamamos de escravo aquele que está sob o domínio de um senhor. Este senhor pode utilizar o trabalho do escravo sem remunerá-lo, pode vendê-lo ou alugá-lo.

Na Mesopotâmia e no Egito antigo, havia pequena quantidade de escravos que, por isso, não representavam a principal fonte de mão de obra. Esses escravos tinham uma vida bem diferente da dos escravos da Grécia e de Roma.

Alguns historiadores afirmam que os escravos da Mesopotâmia e do Egito podiam, em certas condições, ter alguns bens, casar-se com pessoas livres e até prestar testemunhos em tribunais.

No Egito antigo, os escravos eram, sobretudo, prisioneiros de guerra que realizavam desde tarefas domésticas até trabalhos em construções públicas, minas e pedreiras.

Camponeses

Os camponeses egípcios, conhecidos como **felás**, viviam em aldeias e dedicavam-se tanto à agricultura como à criação de animais. Cultivavam principalmente trigo (usado para fazer pães), cevada (para o preparo da cerveja), linho (para fazer 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 comiam carne 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, o 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.

De acordo com alguns historiadores, os camponeses egípcios viviam em regime de **servidão coletiva**. Isso porque provavelmente a maioria deles estava ligada à terra que cultivava e era obrigada a entregar parte dos cereais, do linho 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.

Cópia de uma cena encontrada na parede de uma tumba na cidade de Tebas, no Egito. A cena mostra camponeses em diferentes atividades, como o plantio, a criação de animais e a colheita.



1. De acordo com o historiador Jaime Pinsky, de que modo pode ser interpretada a afirmação de Heródoto?

Resposta: 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. Comente com os alunos que o historiador grego Heródoto, que esteve no Egito no século V a.C., fez sua análise a partir da observação das áreas agrícolas ao redor do rio Nilo, levando em conta apenas as obras de irrigação e a abundante agricultura por ele gerada.

2. Qual é a ideia defendida por muitos historiadores a respeito da frase de Heródoto?

Resposta: Jaime Pinsky, assim como muitos outros historiadores, discordam da ideia da frase de Heródoto. Para eles, a ação humana é mais importante do que as condições existentes na natureza.

3. O conhecimento histórico se transforma ao longo do tempo. Essa transformação ocorre não apenas pela descoberta de novas fontes mas também pelas novas interpretações e novos debates entre os historiadores e estudiosos. Podemos dizer que a discussão sobre a frase de Heródoto é um exemplo disso? Por quê?

Resposta: sim, a frase de Heródoto pode ser considerada um exemplo das transformações dos conhecimentos históricos. Isso porque essa frase foi tomada como verdade por séculos, mas a curiosidade e a investigação dos pesquisadores levaram ao seu questionamento.

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 escravos. A seguir, leia o texto 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. 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 poderiam se alimentar com fartura e, consequentemente, engordar.

2. Na sua opinião, o que torna uma pessoa elegante? A elegância está relacionada apenas com a aparência física ou existem outros aspectos que devem ser levados em consideração?

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos alunos, 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, um talento musical ou esportivo.

Artesãos

No Egito antigo, havia diferentes tipos de **artesãos**, como barqueiros, tecelões, padeiros e cervejeiros. Havia também artesãos que se especializavam em atividades como mumificar corpos e decorar túmulos, pintando ou esculpindo.

Os artesãos que produziam artigos considerados de luxo trabalhavam, quase sempre, em oficinas de templos ou de palácios das cidades. Eles produziam esculturas em pedra e em madeira, peças de **ourivesaria**, vasos de **alabastro** ou **faiança**, tecidos finos, etc.

Além dos artesãos urbanos, existiam aqueles que trabalhavam em oficinas nos campos, produzindo tecidos, artigos de couro, vasilhas de cerâmica, entre outros objetos.

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 louça feita de barro esmaltado ou vidrado.

Sarcófagos egípcios que se encontram atualmente no Museu Britânico em Londres. Fotografia de 2017.



Representação de um escriba em relevo egípcio. Museu do Louvre, Paris.



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 e escrevendo obras literárias e religiosas.

O **vizir** (*tjati*) também era um importante funcionário do governo. Ele era o chefe da administração e da justiça, comandando uma enorme quantidade de funcionários, como administradores locais, juizes 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 outras, enfraquecida.

O faraó exercia controle de boa parte das terras e das atividades econômicas no Egito antigo, auxiliado por nobres, sacerdotes e funcionários do governo.

Mulheres no Egito antigo

Segundo o historiador e escritor francês Christian Jacq, as mulheres desempenhavam importantes papéis sociais e políticos no Egito antigo. Nessa sociedade, o sistema jurídico garantia igualdade de condições ao homem e à mulher.

Assim, no Egito antigo, houve mulheres faraós, sacerdotisas, funcionárias do governo, artesãs, camponesas. É certo que os faraós egípcios, na grande maioria, 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 dessa faraó, foram construídas e restauradas edificações em várias partes do Egito. Seu reinado foi considerado pacífico e próspero. Além de Hatshepsut, outra faraó famosa foi Cleópatra, que governou entre 51 a.C. e 30 a.C., época em que o Egito era dominado pelos romanos.

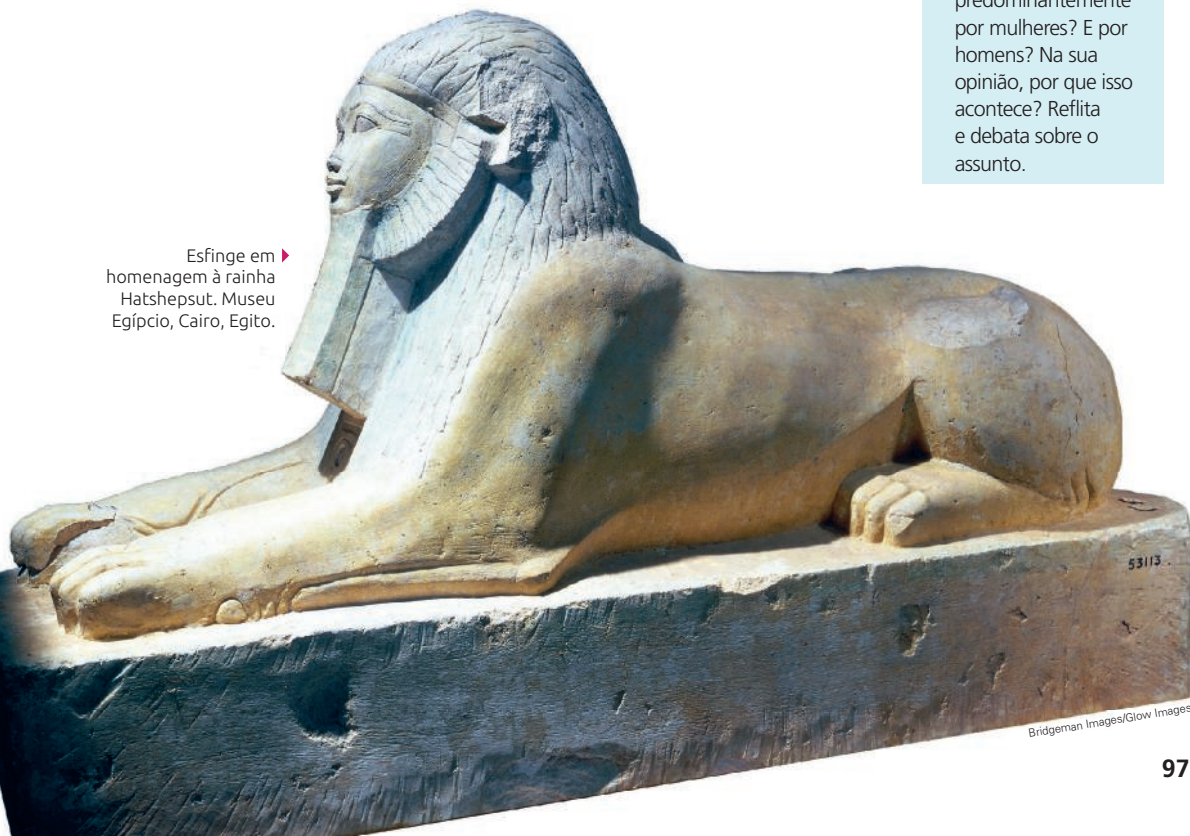


▲ Máscara do faraó Tutancâmon, que reinou entre 1333 a.C. e 1323 a.C. Museu Egípcio, Cairo, Egito.

Investigando

- No Brasil atual, existem atividades exercidas predominantemente por mulheres? E por homens? Na sua opinião, por que isso acontece? Reflita e debata sobre o assunto.

Esfinge em homenagem à rainha Hatshepsut. Museu Egípcio, Cairo, Egito.



97

Investigando

Tema para reflexão e debate. Depois de ouvir as respostas, é possível comentar que atualmente existem certas atividades que são mais comuns entre mulheres do que entre homens. A relação entre gênero e profissão é um tema abordado em diversas matérias jornalísticas. Recomendamos uma pesquisa prévia e a apresentação aos alunos de algumas dessas matérias. Esta atividade pode estimular os alunos a refletir sobre o mundo do trabalho. É possível comentar que, segundo dados do Ministério do Trabalho e Emprego, em 2016, algumas profissões comuns entre as mulheres são: operadora de caixa, professora da Educação Básica, enfermeira e cozinheira. Em contraste, algumas profissões comuns entre os homens são: 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.

A seção **Investigando** desenvolve as competências **CG6**, **CCH2** e **CEH1** da BNCC.

Leitura complementar

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 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.

Leitura complementar

As técnicas de mumificação desenvolvidas pelos egípcios antigos abrem caminho para a interdisciplinaridade com Ciências. O texto a seguir pode ser lido com os alunos:

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 possuíam 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 disto 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, estes 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 a pelo menos 5.000 a.C. e foram evoluindo em suas técnicas até o declínio por volta de 300 a.C.

♦ Cultura e religião

A religião teve grande importância em diversos aspectos da vida dos egípcios. Eles eram politeístas (acreditavam em vários deuses) e muitos de seus deuses estavam relacionados às forças da natureza. Eles eram representados em forma animal, humana ou misturando a forma animal e a humana.

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 dedicadas as conquistas militares. Para a maioria da população também era importante o culto a Osíris (deus dos mortos e da ressurreição), Ísis (deusa da vida, esposa e irmã de Osíris) e 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.

Mumificação

Os egípcios acreditavam na **vida após a morte**; para eles, a energia vital *ká* poderia voltar ao corpo, caso ele fosse preservado, depois da morte. No reino do deus Osíris, um dos mais famosos da mitologia egípcia, 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 em que o corpo de um morto era transformado em múmia, isto é, em um cadáver conservado. Para isso, retiravam-se partes internas do organismo, desidratava-se o corpo e nele eram introduzidas substâncias que combatiam 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 artesanato 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.



♦ Mulher egípcia carregando oferendas religiosas. Estátua de madeira pintada produzida no século XX a.C. Museu Metropolitano de Nova York, Estados Unidos.

Investigando

- Qual é a importância da religião na sua vida? Ela influencia o seu dia a dia? Comente.

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é aproximar os conteúdos estudados das vivências pessoais dos alunos. Depois de ouvir as respostas, comente que a religião é um dos elementos que formam a identidade 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.



◀ O templo de Abu Simbel (na fotografia de 2011) foi construído por ordem do faraó Ramsés II. Possui quatro estátuas representando o próprio faraó. O complexo de Abu Simbel foi declarado Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco.

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 foram utilizados mais de 2 milhões de blocos de pedra.

À frente dessas três pirâmides, foi construída a Esfinge de Gizé. A esfinge é 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 guardiã das pirâmides.

Vista da Esfinge de Gizé.
Fotografia de 2014.

Meire Gódmén/AFP



99

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.

[...] 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-Natron, 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. Disponível em: <http://www.quimica.net/emiliano/artigos/2006nov_mumias.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2018.



A seção **Investigando** desenvolve a competência **CCH5** da BNCC. Já o tópico “Pirâmides” desenvolve a competência **CG3** da BNCC.

Leitura complementar

A produção artística egípcia é um tema interdisciplinar com Arte, que pode ser aprofundado pela leitura do texto a seguir:

Artes plásticas

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 apogeu 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.



↑
Estatueta de ouro representando o faraó Amenófis III, encontrada na tumba do faraó Tutancâmon, em Tebas, Egito.



↑
Busto de calcário representando a rainha Nefertiti. Museu Egípcio de Berlim, Alemanha.

↑
Pintura mural representando cortejo fúnebre, em uma tumba de Tebas, Egito.

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.



↑
Mastaba de Djose, no sítio arqueológico de Saqqara, atual Egito.

◆ Produções artísticas

Grande parte da produção artística do Egito antigo foi influenciada pela religião. Além da construção de templos, o culto aos deuses levou à criação de esculturas e pinturas que representavam as divindades e a religiosidade do povo egípcio. Mas os temas religiosos não eram os únicos. Existiam também expressões artísticas de **cenas do cotidiano**, como a colheita, a pesca, o pastoreio, a navegação e o artesanato.

Na pintura, as figuras humanas apareciam, com frequência, em posição rígida e respeitosa, com a cabeça e os pés de perfil e o tronco de frente. Essa maneira de representar a figura humana é uma característica da arte egípcia. No entanto, algumas obras foram criadas sem seguir esse modelo de representação.

Os artistas egípcios mais habilidosos conquistavam prestígio e riqueza. Para elaborar as obras, eles deveriam seguir regras e padrões de execução. De forma geral, a arte não exibia o estilo pessoal do artista, que não assinava suas obras.



! O texto “Produções artísticas” desenvolve a competência **CG3** da BNCC. O tópico “Escrita egípcia” desenvolve a habilidade **EF06HI07** da BNCC, pois trabalha as formas de registro oral e escrito 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. Existem 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. A partir do 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**.

Escolas e escribas

Assim como na Mesopotâmia, onde existiam escolas para os jovens aprenderem a ler e a escrever, no Egito antigo também existiam escolas para formar os escribas. Além da leitura e escrita, esses jovens estudavam Matemática, Astronomia e se dedicavam a registrar os textos antigos em diferentes materiais, como placas de pedra, tecidos, gesso e, em especial, papiro. O papiro era uma espécie de folha produzida artesanalmente a partir do caule de uma planta de mesmo nome. A fibra dessa planta era usada para fazer cestos, esteiras, sandálias e folhas de papel. A própria palavra “papel” tem sua origem no termo “papiro”.

Poucas pessoas podiam frequentar essas escolas. Isso era um privilégio de membros da elite, como governantes, sacerdotes e escribas. A escrita era considerada uma atividade importante para a organização da sociedade – os impostos recolhidos, os julgamentos dos tribunais, a quantidade das colheitas, etc. eram controlados por meio dos registros escritos. Por isso, a função de escriba era respeitada. Eles eram os funcionários encarregados de ler e copiar os documentos oficiais e fazer as contas dos templos e palácios. O domínio da escrita representava uma forma de poder social.

Pedra de Roseta, com inscrições em grego, hieroglífico e demótico. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



De Agostini/Getty Images/Museu Britânico, Londres, Inglaterra

101

Em arquitetura o que melhor conhecemos são os templos e tumbas, construídos com materiais impecáveis, ao passo que quase não temos restos de palácios reais e residências particulares. Os templos egípcios se caracterizam sobretudo pela sua monumentalidade. 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 gigantes das 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 – e 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.

Leitura complementar

Antes de dar início à 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 seguinte texto:

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 merofitas 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, recebiam muitas coisas de alguns povos, contudo, inventavam 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.

[...]

Outras HISTÓRIAS

Dos papiros ao texto digital

Por volta de 3000 a.C., os egípcios usavam o papiro para registrar sua escrita. A palavra **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 se difundiu pelo mundo, sendo amplamente utilizada até os dias de hoje.

No século XX, foram criados suportes para a escrita, como computadores e celulares. Esses suportes promoveram uma revolução na maneira 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 registrar suas vivências e memórias.



Estudantes egípcios utilizando computador na Biblioteca de Alexandria, Egito. Cada vez mais, o uso de novas tecnologias tem feito parte do cotidiano da vida escolar. Fotografia de 2017.

Atividades

✦ Faça no caderno ✧

1. Ao longo do tempo, o ser humano utilizou diferentes suportes para escrever. Cite alguns exemplos.
2. Para escrever, qual suporte você mais utiliza em seu dia a dia?

102

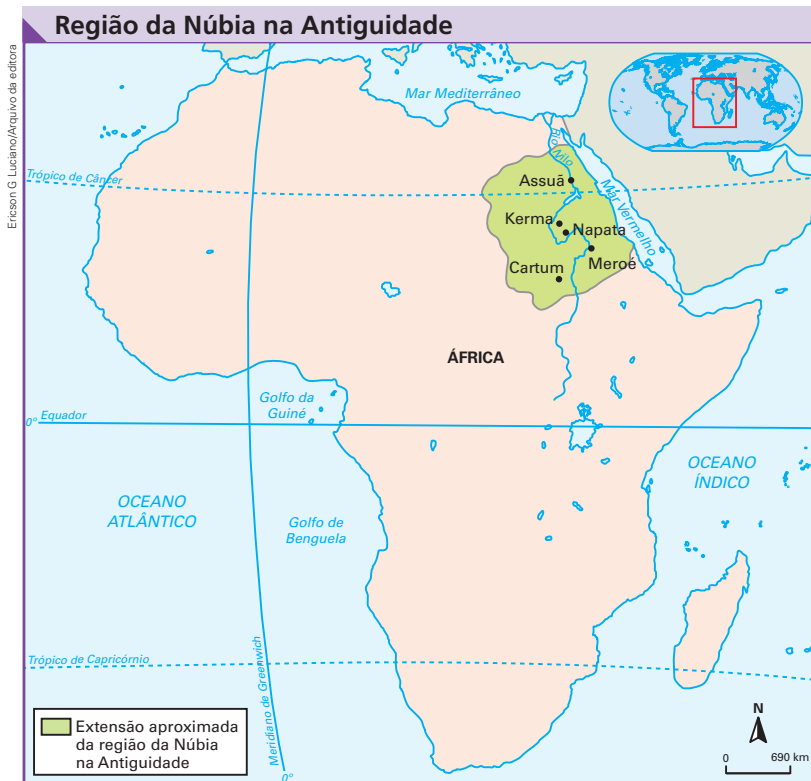
Outras Histórias

1. Podemos citar como exemplos de suportes para escrita: argila, pedra, metal, papiro, papel, computadores, *tablets*, celular, etc.
2. **Resposta pessoal.** Essa atividade de contextualização pode ser utilizada para mostrar que utilizamos diferentes suportes para a escrita. Por exemplo, é possível que os alunos respondam que usam diversos suportes (computadores, celulares, *tablets*, cadernos), mas em situações diferentes.

A seção **Outras Histórias** desenvolve a competência **CEH5**.

Reino de Cuxe

Ao sul 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.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 22.

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.

Pirâmides cuxitas na cidade de Meroé, Sudão. Fotografia de 2016.



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 Meroe. 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.

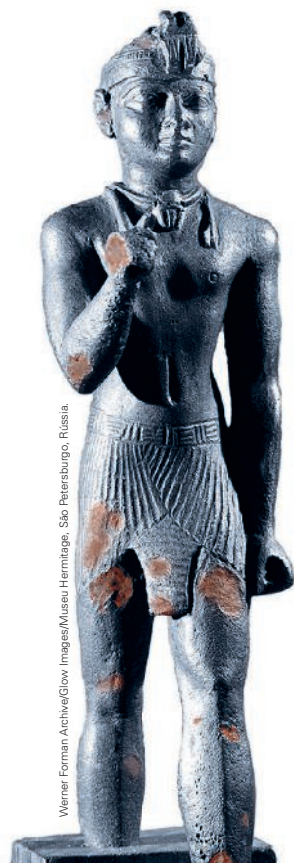
CUNHA, Sonia Ortiz da; GONÇALVES, José Henrique Rollo. *Cuxe: o resgate histórico de um antigo reino núbio*. Secretaria de Estado da Educação/Universidade Estadual de Maringá, 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2546-6.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.

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 polêmicas até os dias atuais. Sobre esse assunto, recomendamos as seguintes leituras:

- SAGREDO, Raísa. Egípcios negros ou brancos? Uma pesquisa sobre a memória do Egito antigo. In: *Anais do XX-VIII Simpósio Nacional de História*. Florianópolis, 2015. Disponível em: <http://www.snh2015.anpuh.org/recursos/anais/39/1450199856_ARQUIVO_raisasagredoanpuh2015.pdf>.
- 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: <<http://hdl.handle.net/10183/172979>>.

Acesso em: 26 jun. 2018.



Estátua do faraó Taharqa produzida no século VII a.C. Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia.

Bridgeman Images/Kastone Brasil/Museu de Belas Artes de Boston, Massachusetts, EUA



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. Esse rei era irmão e antecessor de Xabaca. Museu de Belas Artes de Boston, Estados Unidos.



Vaso cuxita produzido no século II d.C. Museu de Belas Artes de Boston, Estados Unidos.

Reprodução/Museu de Belas Artes de Boston, Massachusetts, EUA

Faraós negros

O Reino de Cuxe manteve relações instáveis com o Egito. Em certos momentos, o povo cuxita foi submetido pelos faraós egípcios. Em outros, foi o povo egípcio que viveu 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 região da Núbia quanto do Egito. Esses reis ficaram conhecidos como **faraós negros**.

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 negros.

◆ Expressões culturais

Os cuxitas foram influenciados pela cultura do Egito antigo e de outros povos do sul da África. Essas trocas culturais podem ser percebidas, por exemplo, no artesanato, na escultura, na arquitetura, na religião, nas técnicas militares e na escrita.

Apesar das influências, os símbolos e tradições ganhavam significados próprios entre os povos da Núbia. A figura do Leão, por exemplo, representava, entre os egípcios, o poder do faraó. Já para os cuxitas, a representação desse animal, que aparecia em joias e pingentes, estava relacionada às divindades da guerra e à riqueza.

Os cuxitas desenvolveram uma escrita própria, a **meroítica**. Algumas de suas características são: alfabeto de 23 sinais, forma cursiva e hieroglífica. A escrita meroítica está em processo de decifração. Seus valores fonéticos (sons) são conhecidos, mas não seus significados. Os principais registros conhecidos dessa escrita provêm de inscrições em pirâmides meroítas, construídas em homenagem aos reis e rainhas da Núbia.



Werner Forman Archive/Glow Images/
Museu Arqueológico, Cartum, Sudão.

▲ Selo com elementos da escrita meroítica produzido no século V a.C. Museu Nacional do Sudão, Cartum.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Belas Artes de Boston, Massachusetts, EUA.

▲ Representação da deusa egípcia Ísis, encontrada em uma pirâmide de Nuri, próximo à cidade de Karima, no Sudão. Ali, diversas tumbas foram construídas para sepultar reis cuxitas. Esse pingente foi esculpido por um ourives da Núbia, aproximadamente no século VI a.C. Museu de Belas Artes de Boston, Estados Unidos.

◆ Mulheres de Cuxe

As mulheres exerceram importante papel 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. Essa função era ligada à origem familiar, e passada da tia para a sobrinha.

Em diversos momentos o Reino de Cuxe foi governado por rainhas-mães, chamadas de **candaces**, nome derivado de um título de nobreza de origem meroíta. Elas influenciavam questões religiosas, militares, econômicas e o relacionamento com os povos vizinhos. Entre essas rainhas, podemos citar Amanirenas, Amanishaketo e Amamitere. Pesquisadores indicam que muitas delas também foram guerreiras e comandaram exércitos. Existem registros de candaces que negociaram os limites e fronteiras meroítas com o Império Romano.

! O texto “Expressões culturais” desenvolve a competência **CG3** da BNCC.

1. No Egito antigo, havia desigualdades sociais, assim como em outras sociedades da Antiguidade, na América e no Oriente Médio. O Egito antigo era uma sociedade hierarquizada em grupos que se dividiam principalmente conforme 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 escravos – 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 pelas leis, como ter propriedades e receber heranças e remunerações, podendo inclusive pedir o divórcio e casar-se novamente.

Refletir e ampliar

1. No Egito antigo, todas as pessoas viviam da mesma maneira ou havia desigualdades sociais? Explique sua resposta.
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. (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. (Que história é esta?).

- a) Identifique semelhanças e diferenças entre as visões da morte e as práticas funerárias no Egito e na Mesopotâmia.
- b) Na sua interpretação, qual visão em relação à morte era mais otimista: a dos egípcios ou a dos mesopotâmios? Explique.

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 pelos egípcios e pelos cuxitas. 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 cm de altura e 70 cm de comprimento. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



Esfinge de Gizé, feita de calcário em 2500 a.C. Ela mede 20 m de altura e 70 m de comprimento. Provavelmente, sua cabeça representa o faraó Quéfren.

2. a) Para os egípcios antigos, o espírito do morto tinha uma vida no além, onde era possível desfrutar de 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**, em parte. Podemos dizer que a visão da morte egípcia era mais otimista, pois abria espaço para a salvação eterna. Porém, é possível comentar que, para os egípcios, caso o espírito não fosse julgado inocente no tribunal dos deuses, ele podia passar a eternidade sendo severamente punido. Assim, a visão da morte egípcia também poderia ser considerada menos otimista do que dos povos da Mesopotâmia.

4. 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

Já pensaste na vida do camponês que cultiva a terra? O cobrador de impostos fica no cais ocupado em receber os dízimos das colheitas [...]. 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;

[...] 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. [...]

militares, tentando convencê-lo a escolher sua profissão. A seguir, leia trechos desse documento e responda às questões.

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.

ANÔNIMO. In: MALLETT, Isaac. L'Orient et Grèce. Apud: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1979. p. 56.

Dízimo: imposto sobre 10% de toda a produção.
Alquebrado: curvado, torto.
Capitel: parte superior de uma coluna, geralmente entalhada ou ornamentada.
Infantaria: parte da tropa que combate a pé.

- a) Quem é o narrador desse texto e a quem ele se dirige?
b) Que tipos de trabalhadores são mencionados?
c) Que recomendação é dada pelo narrador?

4. 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 vida ou de violências.

Integrar com Geografia

5. a) O estudo mencionado foi realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe).
b) O objetivo do estudo citado no texto foi medir a extensão dos rios Nilo e Amazonas.
c) O estudo chegou à conclusão de que o rio Amazonas é 140 km mais extenso do que o rio Nilo, pondo um ponto final na 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.

Integrar com GEOGRAFIA

5. Leia o texto a seguir. Depois, responda às questões propostas.

Um estudo realizado pelo Inpe (Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais) indica que o rio Amazonas é 140 km 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.

- a) Qual instituto realizou o estudo mencionado?
b) Que objetivo tinha o estudo?
c) A que conclusão chegou?
d) Qual foi o principal recurso utilizado nessa pesquisa?

Para saber mais

Nos livros

- REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997.
Reconstituição das organizações sociais e econômicas, das relações políticas, da cultura e dos modos de vida dos antigos povos da Mesopotâmia a partir de documentos escritos e arqueológicos.
- GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros*

habitantes do Brasil. São Paulo: Atual, 1994. (A vida no tempo).

Textos sobre os povoadores da América, os caçadores-coletores, os sambaquieiros e os povos ceramistas e agricultores.

- 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.

107

3. A seguir, apresentamos um exemplo de tabela:

	Esfinge de Taharqa	Esfinge de Gizé
Personagem	Faraó cuxita Taharqa	Faraó egípcio Quéfren
Material	Granito	Calcário
Tamanho	40 cm de altura por 70 cm de comprimento	20 m de altura por 70 m de comprimento
Data	680 a.C.	2500 a.C.

Explique que, embora ambas as representações sejam esfinges, elas diferem quanto aos personagens representados (ambos faraós), aos materiais, ao tamanho e à data de criação.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- CG2 (atividade 5);
- CG3 (atividade 3);
- CG6 (atividade 4);
- CCH2 (atividade 2);
- CCH5 (atividade 3);
- CCH7 (atividade 5);
- CEH4 (atividade 2).

Para avaliar o aprendizado de seus estudantes, verifique a **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem para o 2º bimestre** localizada no material digital do Manual do Professor.

Objetivos do capítulo

- **Caracterizar** os principais acontecimentos da história grega e conhecer sua periodização.
- **Conhecer** as estruturas sociais e políticas de Atenas e de Esparta.
- **Comparar** o funcionamento da democracia ateniense ao da democracia no mundo contemporâneo.
- **Avaliar** criticamente os conceitos de democracia, cidadania e república.
- **Compreender** as influências da cultura grega no mundo ocidental.

Investigando

Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas dos alunos, comente que, para o filósofo grego Aristóteles, democracia é o “governo do povo”, de todos os cidadãos. Assim esse conceito se diferencia de **monarquia**, que é o governo de um soberano, ou de **aristocracia**, que é o governo de poucos, os melhores.

É importante estimular os alunos a pesquisarem o significado da palavra **democracia** em dicionários. Depois, eles podem comparar as informações encontradas com suas próprias respostas.

Segundo o dicionário *Caldas Aulete*, democracia é:

1. Pol. Governo em que o povo exerce a soberania; governo popular.

2. Pol. Sistema ou regime que se baseia na ideia da soberania popular e na distribuição equilibrada do poder, e que se caracteriza pelo direito ao voto, pela divisão dos poderes e pelo controle dos meios de decisão e execução.

[...]

Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/democracia>>.
Acesso em: 25 Set. 2018.

UNIDADE 3 Ocidente clássico: Grécia e Roma

CAPÍTULO

7

Grécia antiga: das origens à 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.

Vejamos algumas palavras da língua portuguesa que têm origem grega: automático, cinema, fotografia, tecnologia, política e democracia.

Investigando

- O que é democracia? Você sabia que foram os gregos que inventaram essa forma de fazer política?

108



Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Para auxiliar em seu planejamento escolar e na organização de suas aulas, verifique o **Plano de Desenvolvimento para o 3º bimestre** localizado no material digital do Manual do Professor.

Objetos de conhecimento

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.

Habilidades

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.



O Partenon é um templo grego que era dedicado à deusa Atena. Na fotografia, de 2018, turistas visitam suas ruínas.

Nessa abertura de capítulo, inclusive na seção **Investigando**, trabalha-se a competência **CG2**.

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH5; CCH7

Competência Específica de História

- CEH3

Atividade complementar

Solicite aos alunos que analisem a imagem da abertura do capítulo, as ruínas do Partenon e, depois, pergunte:

- Vocês já viram essa construção antes? Em que situação?
- Na interpretação de vocês, essa construção era um espaço importante para os gregos antigos? Por quê?
- Vocês acham que essa construção foi feita com qual finalidade?
- Vocês já viram construções parecidas com essa? Onde?
- Vocês consideram essa construção bonita? Por quê?

Resposta: Depois de ouvir as respostas dos alunos, comente que o Partenon, como está descrito na legenda da imagem, era um templo dedicado à deusa Atena. É possível que os alunos tenham visto imagens dessa construção em cartões-postais, filmes, revistas, *sites*. Em geral, os templos são espaços para cultuar divindades. São locais sagrados e respeitados por determinados grupos. Atualmente, o Partenon é considerado um patrimônio da humanidade pela Unesco e uma das construções arquitetônicas mais importantes do mundo.

Objetos de conhecimento

Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.

Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África).

O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Habilidades

- 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.
- EF06HI19** – Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

O texto “Formação da Grécia Antiga” desenvolve a habilidade EF06HI10.

Orientações didáticas

Para iniciar a exploração dos conteúdos sobre a Grécia antiga, é importante mostrar aos estudantes a localização desse território no mapa-múndi. Neste caso, aponte para a grande quantidade de ilhas que existem naquela parte do globo, já que muitas delas serão citadas no decorrer das próximas aulas.

A Grécia situa-se na península Balcânica, no sul da Europa. É banhada pelos mares Mediterrâneo, ao sul, Egeu, a leste, e Jônico, a oeste. Na Antiguidade, tinha como limite ao norte uma região denominada Macedônia.

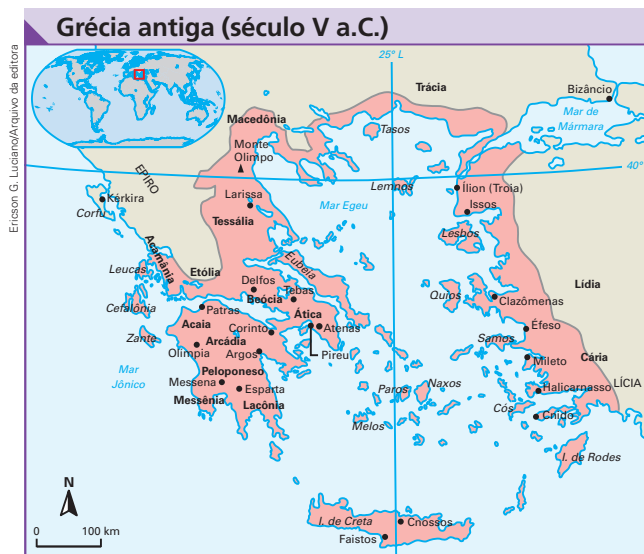
A presença de montanhas e mares é marcante no território da Grécia. As montanhas representam cerca de 80% do território. Entre uma montanha e outra, encontram-se planícies férteis, onde surgiram diversas cidades. O litoral grego apresenta bons portos e ilhas próximas umas das outras. As águas calmas e as pequenas distâncias entre as ilhas eram um estímulo à navegação.

Como sugestão para trabalhar o tema, acompanhe a Sequência Didática “A importância do mar Mediterrâneo na Antiguidade” localizada no material digital do Manual do Professor.

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.

O mundo grego antigo espalhava-se por uma área bem maior do que a da Grécia atual. Observe os mapas e compare-os.



Fontes: elaborado com base em 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.



Fontes: elaborado com base em 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

- Que semelhanças e diferenças você observa entre os territórios da Grécia antiga e da Grécia atual?

Observando o mapa

O território da Grécia atual restringe-se ao continente europeu, enquanto o da Grécia antiga também abrangia localidades na Ásia. Comparando os mapas que representam 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, enquanto a Grécia antiga não contava com um governo centralizado e cada cidade tinha sua autonomia política.

A seção **Observando o mapa** trabalha a competência CCH7.

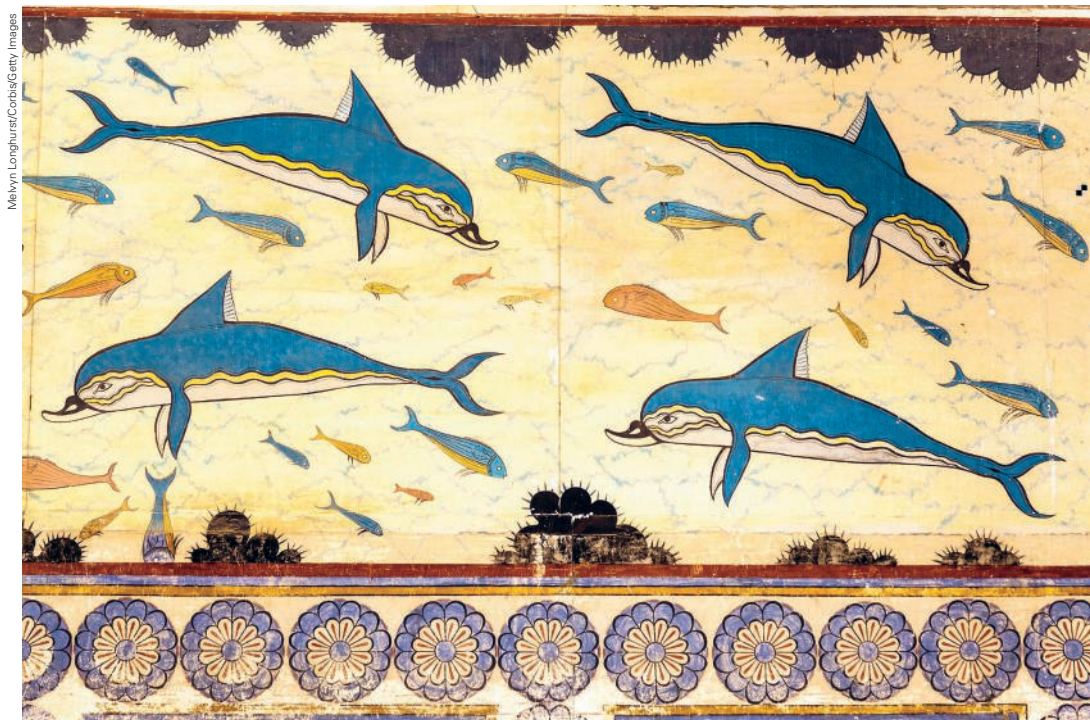
O território da Grécia antiga, como vemos no primeiro mapa da página ao lado, pode ser dividido em três grandes partes:

- **Grécia continental:** parte sul da península dos Balcãs, compreendendo as regiões da Tessália, Etólia, Beócia e parte da Ática, além de cidades como Atenas e Delfos.
- **Grécia peninsular:** península do Peloponeso, região ao sul do golfo de Corinto, incluindo as regiões da Acaia e Lacônia e cidades como Esparta e Olímpia.
- **Grécia insular:** região formada pelas diversas ilhas do mar Egeu e do mar Jônico, destacando-se a ilha de Creta, a maior de todas.

◆ Primeiros povoadores

Foi a partir do segundo milênio antes de Cristo que diversos povos (aqueus, jônios, eólios e dórios) começaram a se estabelecer na região da Grécia. Ali misturaram seus modos de ser e de viver e, ao longo do tempo, construíram certa unidade cultural que ficou conhecida como Grécia antiga ou **Hélade**.

Esses povos se reconheciam como **helenos** e nunca chamaram a si próprios de gregos. O termo **grego** é de origem romana. Com o tempo, esses dois termos, gregos e helenos, foram utilizados para se referir à sociedade que vamos estudar neste capítulo.



As ruínas de Cnossos foram encontradas em 1900 pelo arqueólogo britânico Arthur Evans, que, nessa época, contratou uma equipe de artistas para restaurar a antiga cidade. Atualmente, muitos pesquisadores defendem que grande parte da restauração de Evans foi uma recriação modernizada de Cnossos. Na imagem, afresco de golfinhos restaurado, em palácio da cidade de Cnossos, na ilha de Creta, Grécia. O afresco original foi produzido entre 1700 a.C. e 1450 a.C.

Leitura complementar

Para complementar o estudo sobre os gregos antigos, sugerimos a leitura do texto a seguir, que trata da civilização cretense. Essa civilização influenciou os gregos em diversos aspectos de sua cultura.

Civilização cretense

Os povos indo-europeus começaram a chegar à península Balcânica, em sucessivas levas, por volta do ano 2000 a.C. Porém, muito antes da chegada desses povos, a maior ilha do mar Egeu – Creta – já era habitada. Nela desenvolveu-se a civilização cretense.

A sociedade cretense era predominantemente urbana. As ruínas encontradas revelam cidades bem planejadas, com ruas, calçadas, sarjetas, lojas de comércio etc. Destacavam-se, dentre elas, Cnossos, Faistos, Mália e Tilisso.

A maior parte da população das cidades dedicava-se ao comércio marítimo ou às oficinas artesanais, vivendo modestamente. No topo da hierarquia social, havia uma monarquia que impôs sua autoridade sobre toda ilha de Creta. Os reis dessa monarquia eram chamados de minos. Essa palavra deu origem à expressão civilização minoica, também utilizada para designar a civilização cretense.

Na cidade de Cnossos, havia um grande palácio, repleto de salas luxuosas, corredores, pátios e oficinas. Eram tantos aposentos – mais de 1500 cômodos – que esse palácio ficou conhecido, nas lendas gregas como o labirinto do Minotauro.

Aproximadamente em 1400 a.C., Creta foi invadida pelos aqueus, que acabaram assimilando sua cultura. Quase dois séculos depois, os dórios invadiram e ocuparam Creta. As cidades foram saqueadas e arrasadas, levando à decadência da civilização cretense.

Texto elaborado pelos autores

! Orientações didáticas

Solicite aos alunos que observem o afresco de golfinhos de um palácio de Cnossos e comente que os cretenses desenvolveram uma produção artística original e sofisticada. Na pintura, destacaram-se a decoração de vasos cerâmicos e os murais dos palácios. Os principais temas eram seres marinhos, touros, pombas e plantas. Na arquitetura, por sua vez, notabilizaram-se pelos elegantes palácios que contavam com um eficiente sistema de canalização de água e esgoto.

O texto “Colonização grega” desenvolve a habilidade **EF06HI16**, sobretudo por caracterizar as dinâmicas de abastecimento na Grécia antiga.

Leitura complementar

Para aprofundar o estudo sobre a formação da pólis grega, sugerimos a leitura do texto a seguir, que trata da definição do termo pólis.

A *polis*

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 *polis*” (e para o nosso objetivo não importa se Nícias realmente pronunciou, ou se Tucídides lhe atribuiu as palavras que considerava mais apropriadas para essa horrenda crise).

Essa definição tem um duplo significado. A *polis*, 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,

Como sugestão para trabalhar esses temas, acompanhe a **Sequência Didática “A pólis grega”** localizada no material digital do Manual do Professor

♦ Formação das cidades

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 desenvolveu seu governo, suas leis, seu calendário e sua moeda.

É possível reconhecer duas partes das poleis (plural de 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 diversas cidades, 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.

♦ Colonização grega

Entre os séculos VIII a.C. e VI a.C., muitos gregos saíram das cidades em que nasceram e foram viver em outras regiões, onde fundaram **colônias**.

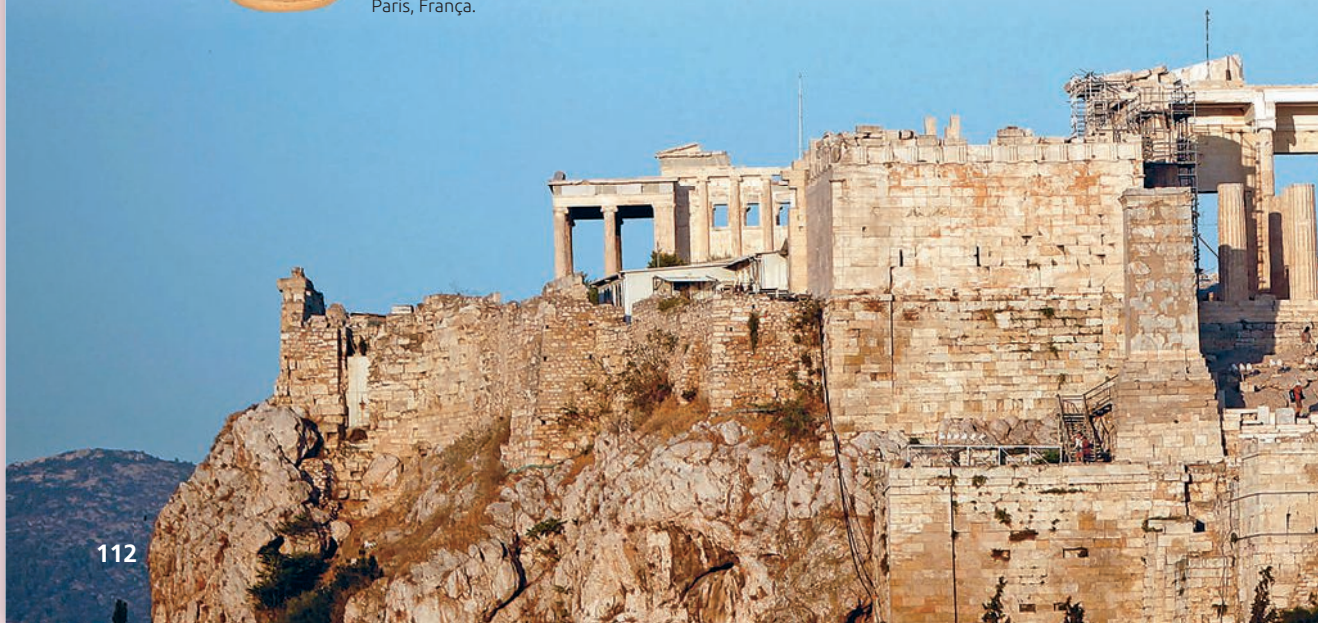
Várias questões motivaram a colonização grega, como a **escassez de terras** para a agricultura na parte continental da Grécia, o **aumento da população** e o **crescimento do comércio**, que estimulou os comerciantes a buscar matérias-primas em outros locais.

No início, a atividade econômica mais importante nas colônias gregas era a agricultura. Mais tarde, muitas colônias transformaram-se em centros comerciais que faziam trocas entre várias regiões.

A colonização ajudou no desenvolvimento da navegação e fez crescer o comércio e o artesanato. Além disso, favoreceu as trocas culturais entre gregos e outros povos.



♦ Anfora grega produzida no século VIII a.C. Museu do Louvre, Paris, França.



112

Atividade complementar

1. Após ler o texto sobre colonização grega, os alunos podem fazer a seguinte atividade: Que motivos levaram os gregos a colonizarem 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 e do artesanato.

Além disso, favoreceu trocas culturais entre gregos e outros povos.

2. Observe o mapa **Colonização grega (séculos VIII-VI a.C.)** e identifique uma cidade grega banhada pelo:
a) mar Adriático; **b)** mar Jônico; **c)** mar Negro.

Respostas: a) Ancona, Ádria, Epidauro; b) Crotona e Sibares; c) Odessa, Trapésio e Tiras.

Veja a localização dessas colônias no mapa a seguir.



Fontes: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 50; ALBUQUERQUE, Manoel M. et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 87.

Atenas

A cidade de Atenas fica bem perto do mar Egeu. Como em outras cidades-Estados gregas, o centro de Atenas situava-se em uma colina chamada **acrópole** (cidade alta).

Vista do Partenon, na acrópole de Atenas.



Grécia antiga: das origens à pólis

Unidade 3 Capítulo 7

113

e que os destacava como uma forte comunidade política. A *polis*, 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. A *polis* grega era um grupo exclusivo tanto em termos de gênero quanto de nacionalidade.

Outra maneira pela qual a *polis* diferia dos estados, seja do período medieval, seja do moderno, era em termos espaciais. Às vezes, a palavra *polis* é traduzida pela canhestra perífrase “cidade-estado”. Esta ideia quer destacar que não estamos lidando com estados nacionais de grande porte, mas com algo que lembra mais de perto a Amalfi ou a Gênova da Idade Média. Estas cidades italianas também eram comunidades políticas soberanas. A expressão “cidade-estado” também engloba o fato de que no coração da maioria das *polis* 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 *polis* 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 antagonístico, mas sim o contrário – um relacionamento de simbiose. Nenhuma palavra pode dar conta com justiça de todos os muitos significados e conotações da palavra *polis*. “Cidade-estado” talvez seja a melhor solução porque corresponde mais de perto do que qualquer outra expressão ao espírito e à substância da *polis* grega.

CARTLEDGE, P. *História ilustrada: Grécia antiga*. São Paulo: Ediouro, 2009. p. 216-217.

Leitura complementar

Para auxiliar na discussão de temas como cidadania e democracia, reproduzimos a seguir alguns trechos de uma entrevista com o historiador francês Jean-Pierre Vernant, especialista em estudos sobre a Grécia clássica.

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.

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

Credor: pessoa a quem se deve dinheiro ou outro valor econômico.

◆ Caminhos da democracia

Ao longo de sua história, os atenienses transformaram a forma como governavam a cidade. 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. A aristocracia era formada por homens ricos, que possuíam grandes propriedades de terra e alegavam descender de algum deus ou herói. Os aristocratas eram chamados de **eupátridas**, palavra que significa “bem-nascidos” ou “nascidos nas famílias nobres”.

O poder político e econômico estava concentrado nas mãos dos aristocratas, o que gerou tensões com outros grupos sociais. Nessa época, por exemplo, proprietários de terras que não pertenciam à aristocracia desejavam participar do governo. Já pequenos proprietários 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. Eles faziam empréstimos com os grandes proprietários de terra e, quando não conseguiam quitá-los, perdiam seus bens e podiam se tornar escravos do **credor**.

Reformas de Sólon e Clístenes

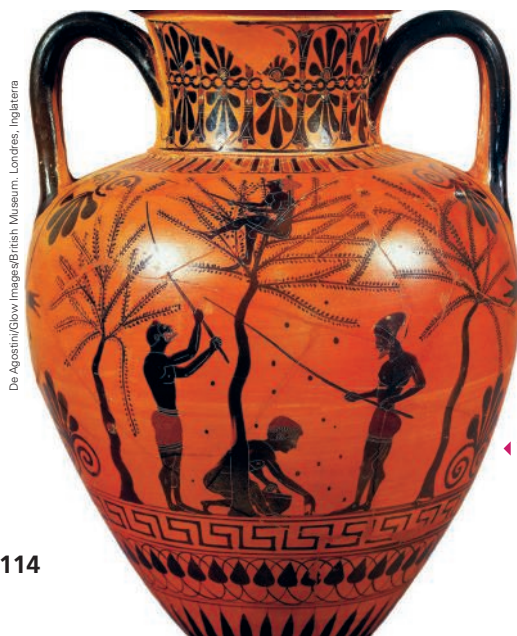
Nesse cenário de tensões sociais, a maioria da população ateniense começou a exigir reformas. Para contornar a crise, o governo aristocrata indicou como juiz um eupátrida chamado **Sólon**. Em 594 a.C., ele realizou reformas que, entre outras medidas, acabaram com a escravidão por dívidas. No entanto, reservou os altos cargos políticos somente aos homens mais ricos.

Depois das reformas de Sólon, houve um período de agitações sociais. Por volta de 507 a.C., o governo passou a ser chefiado pelo aristocrata **Clístenes**. Ele aprofundou as reformas de Sólon e **introduziu a democracia em Atenas**.

A democracia ateniense tinha uma ideia básica: todos os cidadãos têm os mesmos direitos perante a lei. Essa igualdade, que é chamada de **isonomia** (em 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.

A expressão “todos os cidadãos”, porém, não quer dizer “todos os habitantes” da cidade. Em Atenas, cidadãos eram só os homens atenienses maiores de 21 anos. Assim, estrangeiros, escravos, 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. Portanto, a democracia ateniense excluía a maior parte da população.



De Agostini/Glow Images/British Museum, Londres, Inglaterra

◆ Vaso de cerâmica retratando colheita de oliveiras. Produzido na Grécia, no século VI a.C. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

114

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 im-

põe 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 comunitá-

Democracia direta

Os cidadãos podiam ocupar cargos públicos e participar da Assembleia do Povo (Eclésia), que aprovava ou rejeitava projetos sobre a vida da cidade. Nas eclesias, a participação era **direta**: os cidadãos compareciam pessoalmente para votar os assuntos da vida pública.

Antes das votações, os cidadãos debatiam os assuntos nas lojas, nas praças, nos mercados ou enquanto comiam. Eles decidiam quais obras deveriam ser construídas, onde aplicar o dinheiro, com quem deveriam manter-se em paz ou a quem declarar guerra.

Na Eclésia, todos os cidadãos tinham o direito à palavra. Mas esse direito era exercido apenas por aqueles que sabiam falar bem em público e dominavam os assuntos debatidos. A maioria dos cidadãos presentes expressava-se apenas pelo voto.

Era pelo voto, por exemplo, que os cidadãos puniam quem fosse considerado um perigo para a democracia. Eles escreviam o nome do infrator em um pedaço de cerâmica chamado *ostrakon*. A punição para os condenados era o **ostracismo**, isto é, a expulsão de Atenas por um período de dez anos. Essa era considerada uma punição grave.

Os projetos públicos eram elaborados pelo Conselho dos Quinhentos, composto de 500 cidadãos sorteados todo ano. Esses projetos eram submetidos à Assembleia do Povo. Caso fossem aprovados, eram executados pelos **estrategos**, chefes de governo que cuidavam da administração e, quando havia guerra, dos assuntos militares. Todos os anos, dez estrategos eram eleitos pela Eclésia.

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. No Brasil atual, por exemplo, o regime político em vigor é a democracia **representativa**, em que os cidadãos e as cidadãs elegem seus representantes para o parlamento e para o governo.

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). Observe as cariátides, estátuas que sustentam a parte superior da construção.



115

Investigando

1. Em sua opinião, o ato de falar ou escrever bem é uma habilidade valorizada na sociedade brasileira atual? Justifique.
2. Como as pessoas participam da vida política da sua cidade? Existem conselhos, organizações sociais e reuniões de cidadãos? Pergunte a seus familiares e conhecidos.

O texto "Caminhos da democracia" desenvolve as competências **CG1** e **CCH5**, bem como a habilidade **EF06HI12**, sobretudo ao relacionar o conceito de cidadania à dinâmica de inclusão e exclusão na Grécia antiga.

Investigando

1. Depois de ouvir as respostas dos alunos, comente que as habilidades de falar e de escrever são essenciais à comunicação humana e, por isso, são valorizadas tanto no Brasil como em outras sociedades. Do mesmo modo que outras habilidades, o ato de falar e escrever bem se desenvolve com esforço e treinamento.

Além disso, comente que falar e escrever são atos essenciais da comunicação. Porém, nenhuma comunicação se completa sem outro ato fundamental: o ato de escutar. Afinal, falamos e escrevemos para alcançar o outro, isto é, para ser escutado e compreendido. Escutar é a dimensão nobre e oculta da comunicação.

Para complementar essa atividade, os alunos podem ser incentivados a pensar em questões como: a) Em que situações é importante falar ou escrever bem? b) Quais habilidades vocês acham que são mais valorizadas no Brasil atual?

2. **Resposta pessoal**, em parte. A participação política tem várias dimensões. Uma delas, talvez a mais evidente, está relacionada ao voto. No entanto, além dessa dimensão, existem outras formas de participação política como: integrar uma passeata; frequentar uma associação de bairro; respeitar as leis de trânsito e não jogar lixo na rua.

rios, 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. Caderno Mais! p. 5-4 a 5-5.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do seguinte texto para entender outros aspectos da luta feminina pelo direito ao voto no Brasil:

A República, fundamentada na ideia de representação política dos diversos estratos sociais, foi proclamada no Brasil em 1889, e isso certamente acelerou o processo de engajamento das mulheres em prol da luta por direitos políticos. A Assembleia Constituinte discutiu a temática do voto feminino e alguns dos presentes chegaram a defendê-la. No entanto, a Constituição foi promulgada em 1891 determinando que o corpo de eleitores – e, consequentemente, de pessoas elegíveis – devia ser formado por cidadãos alfabetizados e maiores de 21 anos. O código deixava de fora uma menção explícita em relação às mulheres. Essa ausência foi lamentada pelas sufragistas, que ao mesmo tempo tentaram utilizá-la como um trunfo: se não lhes estavam reservados os assentos nos mecanismos oficiais da política, por outro lado, nenhuma menção explícita as excluía. Aliado a isso, o fato de haver permissão aos alfabetizados abria as condições para que ao menos as “mulheres cultas” pleiteassem o direito de votar e ser votadas. Diversas mulheres se manifestaram no sentido de defender sua participação na vida pública, algumas, inclusive, tomaram a iniciativa de solicitar alistamento eleitoral, ou ainda de lançar sua candidatura. Maria Augusta Meira de Vasconcelos, que havia se formado pela Faculdade de Direito do Recife, e a dentista gaúcha Isabel de Sousa Matos, por exemplo, tentaram se tornar eleitoras, mas não conseguiram. A baiana Isabel Dilon apresentou-se como candidata à Constituinte, mas também não teve sucesso. Suas tentativas eram uma forma de pressão, já que elas estavam, por lei, impedidas da participação política. Ficou claro então que, a despeito da adoção do sistema republicano, as mulheres estavam excluídas do direito de votar e de ser votadas.

Enfatizou-se na imprensa feminina da época que, se algo já havia sido feito no sentido de propiciar às

Painel

Democracia representativa no Brasil

Houve uma época no Brasil em que mulheres e analfabetos não tinham direito de eleger representantes políticos. Esse direito foi conquistado aos poucos pela sociedade.

Atualmente, todos os brasileiros maiores de 16 anos podem votar (voto facultativo). Mas, dos 18 aos 70 anos, o **voto é obrigatório**. Com mais pessoas votando, a democracia se amplia e se aprimora.

A seguir, observe uma linha do tempo, sem escala, com alguns marcos da história eleitoral brasileira a partir da promulgação da primeira Constituição republicana do país.

Democracia representativa no Brasil

Entre 1891 e 1930

Apenas homens alfabetizados com mais de 21 anos podem votar.

Foto: Arquivo/Agência O Globo



Mulher vota nas eleições de 1933 na cidade do Rio de Janeiro.

A partir de 1932

Mulheres alfabetizadas com mais de 21 anos passam a ter o direito de votar.

1935

Idade mínima para votar é reduzida de 21 para 18 anos.

1945

É instituído o voto obrigatório para homens e mulheres alfabetizados com mais de 18 anos.

Arquivo/Agência Estado



Entrega das urnas, que na época eram de madeira, para a apuração das eleições de 1945, no Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo.

Linha do tempo fora de escala.

116

Como sugestão para trabalhar esse tema, acompanhe a **Sequência Didática “A influência da cultura greco-romana”** localizada no material digital do Manual do Professor.

A seção **Painel** intitulada “Democracia representativa no Brasil” desenvolve a competência **CG1**.

Os brasileiros votam para eleger os seguintes cargos legislativos:

- vereadores municipais;
- deputados estaduais e do Distrito Federal;
- deputados federais;
- senadores.

E os seguintes cargos do Poder Executivo:

- prefeitos municipais;
- governadores estaduais e do Distrito Federal;
- presidente da República.

Entre 1964 e 1985

Período da ditadura militar. As eleições eram realizadas de maneira controlada e com restrições aos direitos políticos.



Keny Honda/Agência Estado

Mulheres fazem a apuração dos votos durante as eleições de 1978, em São Paulo.

A partir de 1985

Pessoas analfabetas obtêm o direito de votar.

Parlamentares reunidos durante Assembleia Nacional Constituinte de 1988, em Brasília. Nessa Assembleia, foi criada e votada a atual Constituição do país.

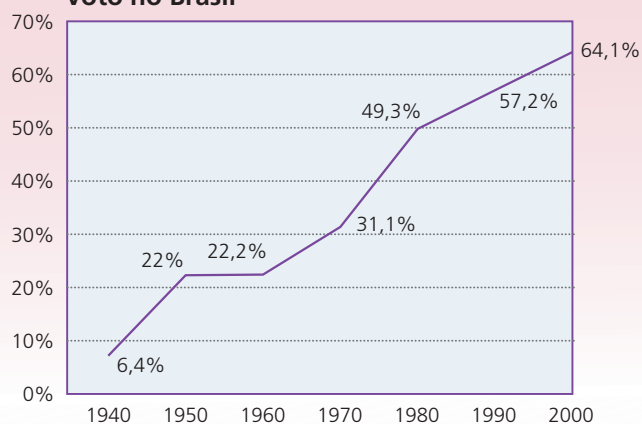


Ricardo Chaves/Agência Estado

A partir de 1988

Todos os brasileiros com mais de 16 anos conquistam o direito de votar.

Percentual da população com direito a voto no Brasil



Fontes: elaborado com base em ELEIÇÕES no Brasil: uma história de 500 anos. Brasília: Tribunal Superior Eleitoral, 2013. Disponível em: <www.tse.jus.br>; IBGE – Estatísticas do século XX. Disponível em: <<http://seculoxx.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 28 abr. 2018.

Grécia antiga: das origens à pólis

Unidade 3 Capítulo 7

117

mulheres melhores condições intelectuais – no Brasil, as meninas passaram a poder frequentar as escolas elementares a partir de 1827, e a educação superior, a partir de 1879 –, dever-se-ia acrescentar, naquele momento, a possibilidade do exercício político. Refletindo sobre a formação intelectual como premissa para os direitos políticos, Josefina Álvares de Azevedo, por exemplo, expressou-se nos seguintes termos no periódico *A Família*:

“Nossas aptidões não podem ser delimitadas pelos preconceitos de sexo, principalmente nos casos com que tenhamos que afirmar a nossa soberania pelo direito de voto. O direito de votar não pode, não deve, não é justo que tenha outra restrição além da emancipação intelectual.”

Josefina Álvares de Azevedo pouco deixou escrito sobre sua vida pessoal, havendo, em torno dela, mais dúvidas do que certezas. [...] O certo é que desempenhou uma vigorosa atividade intelectual e que se posicionou abertamente a favor da participação da mulher na política. Em 1888, fundou o periódico *A Família*, em São Paulo, no ano seguinte, ele foi transferido para o Rio de Janeiro. Foi considerado um dos mais radicais dentre os congêneres naquele período no tocante à luta pelos direitos das mulheres e à emancipação feminina. Para angariar adesões e subscrições, Josefina viajou no ano de 1889 para o Norte e Nordeste, divulgando o periódico e suas ideias feministas. Apesar das dificuldades financeiras, o veículo teve vida longa para os padrões da época, tendo circulado até 1897. [...]

PINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (Org.). *Nova história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2012. p. 209-211.

Outras indicações

Para mais informações sobre a história da democracia no Brasil, sugerimos que o professor assista aos vídeos a seguir:

- *O voto e a evolução do processo democrático* – matéria apresentada pelo programa Caminhos da Reportagem, disponível em: <<https://youtu.be/YtEAjxaUo0A>>.
- *1985 – 30 anos de democracia* – programa apresentado na Univesp TV, disponível em: <<https://youtu.be/fIZ5uUBQy0c>>. Acesso em: 25 Set. 2018.

O texto “Divisão social em Atenas” desenvolve as habilidades **EF06HI12**, **EF06HI16**, **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.

◆ Divisão social em Atenas

Já estudamos que os direitos de cidadania pertenciam apenas a uma minoria que excluía mulheres, estrangeiros (metecos), escravos e jovens menores de 21 anos. Agora, vamos conhecer as características dos principais grupos sociais de Atenas.

- **Cidadão** – homem adulto (maior de 21 anos), filho de pai e mãe 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 se 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.
- **Escravo** – a maioria dos escravos era composta de estrangeiros derrotados em guerras e vendidos aos moradores de Atenas. Nas Guerras Greco-Pérsicas, que estudaremos mais adiante, muitos estrangeiros foram escravizados. Caso o escravo tivesse filhos, eles também se tornariam escravos. Em situações excepcionais, eram libertados e se tornavam metecos.

Mulheres em Atenas

As mulheres atenienses estavam excluídas da cidadania. Como já vimos, todos os cargos políticos da pólis (cidade-Estado) eram exercidos por cidadãos homens. Por isso, alguns historiadores caracterizaram a cidade grega como uma espécie de “clube masculino” no qual as mulheres apareciam como “convidadas”.

Segundo a historiadora francesa Michelle Perrot, a figura da mulher era desvalorizada na Grécia antiga. Um exemplo disso era o pensamento do filósofo grego Aristóteles, que considerava a mulher inferior ao homem.

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, encontramos várias mulheres que não se enquadravam nesse ideal grego. Aliás, as mulheres desempenhavam papéis importantes na vida religiosa e econômica da pólis.

... **Ideal:** modelo, padrão
... que se busca atingir.

Detalhe de cerâmica grega com representação de mulheres coletando água fresca em uma fonte em Atenas (c. 510 a.C.). Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



118

O texto “Mulheres em Atenas” desenvolve a habilidade **EF06HI19**, pois descreve e analisa os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo grego antigo.

As mulheres participavam das festividades em homenagem a Atena (deusa protetora dessa cidade-Estado), a Deméter (deusa da fertilidade) e a Dioniso (deus do vinho, do teatro e da aventura). Em certos templos, existiam sacerdotisas que eram consultadas por pessoas de toda a Grécia.

Como a maioria da população de Atenas era pobre, muitas mulheres precisavam trabalhar fora de casa. Na luta pela sobrevivência, elas atuavam na agricultura, no pequeno comércio, nas oficinas artesanais, nas tabernas. Mesmo as mulheres mais 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.

Escravos em Atenas

No século IV a.C., milhares de escravos viviam em Atenas. Calcula-se que as famílias de cidadãos ou metecos ricos chegavam a ter vinte escravos trabalhando em suas casas. A família que não tivesse pelo menos um escravo era considerada pobre.

No meio urbano, os escravos 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 escravos. A cidade-Estado possuía escravos públicos que às vezes atuavam como força policial para manter a ordem nas assembleias.

Havia também escravos nas minas de chumbo ou de prata que levavam uma vida extremamente difícil e arriscada. Eles trabalhavam em túneis estreitos e quentes. Além disso, para impedir que fugissem, 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.

Alguns deles recebiam salários em troca do seu trabalho.

Investigando

- Atualmente, mulheres protagonizam filmes, propagandas e programas de televisão. Na sua avaliação, como elas são representadas?

Investigando

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, das intrigas com outras mulheres, etc. Assim, muitas atrizes reivindicam outros tipos de papéis, com temas e abordagens diversificados. Além disso, cada vez mais, as mulheres estão denunciando crimes e se engajando na luta por direitos.



Representação de um escravo trabalhando, produzida no século V a.C. Museu do Louvre, Paris, França.

Leitura complementar

Para aprofundar os estudos acerca de Esparta, sugerimos a leitura do texto a seguir:

Esparta forma o centro natural da Lacônia, o fértil vale do Eurotas. Pouco sabemos do começo da sua história. Na era greco-egéia, 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 Tírteu, 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 semi-oriental, 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,

Outras HISTÓRIAS

Educação em Atenas

A seguir, leia um texto sobre a educação em Atenas e 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 ensinasse grupos de jovens, ao ar livre, na ágora ou no ginásio.

CROSHER, Judith. *Os gregos*. São Paulo: Melhoramentos, 1974. p. 46-47.

Atividades

✦ Faça no caderno ✦

1. Na Grécia antiga, todas as crianças tinham acesso à escola? Explique.
2. Identifique semelhanças e diferenças entre o que era ensinado nas escolas gregas e o que é ensinado nas escolas brasileiras atuais.

Esparta

Esparta localizava-se na península do Peloponeso, em uma região chamada Lacônia. Daí é que vem a palavra **lacônico**, que significa “resumido, expresso em poucas palavras”. Isso porque os espartanos tinham a reputação de não gostar de falar e escrever. Talvez por isso tenham deixado raros 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 mais adiante, neste capítulo).

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 e 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. Podemos dizer que o governo espartano era uma **oligarquia** (em grego, *óligos* = poucos; *arquia* = poder), ou seja, um pequeno grupo controlava o poder da cidade de acordo com seus interesses.

120

Outras Histórias

1. 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. A partir das informações apresentadas no texto, é possível estabelecer as seguintes comparações entre o ensino na Atenas antiga e no Brasil atual:

Escolas públicas e privadas – Em Atenas, as escolas eram particulares. No Brasil, existem 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. A educação escolar era oferecida apenas para meninos. No Brasil atual, meninos e meninas frequentam a escola e possuem os mesmos direitos de aprendizagem.

Quem controlava o poder era um conselho chamado **Gerúsia**. Ele era composto de dois reis e 28 cidadãos com mais de 60 anos. A Gerúsia podia propor leis, julgar crimes e opinar sobre assuntos importantes da pólis. Também existiam cinco chefes de governo chamados **éforos**. Eles eram encarregados, principalmente, de executar as decisões da Gerúsia.

Os éforos e os membros da Gerúsia eram eleitos por uma assembleia chamada de **Ápela**. A Ápela era composta de cidadãos 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.

◆ Divisão social em Esparta

Os habitantes de Esparta podem ser divididos em três grupos sociais: esparciatas, periecos e hilotas.

- **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 a condição deles a 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.



▲ Estatueta do século VI a.C. representando um hoplita, nome pelo qual se denominava o guerreiro grego típico, equipado para o combate. Coleção de Antiguidades Clássicas, Museus Nacionais de Berlim, Alemanha.



▲ Baixo-relevo do século VI a.C. representando guerreiros espartanos, feito em uma vasilha usada para misturar água e vinho. O treinamento militar era um dos principais objetivos da educação espartana. Museu de Arqueologia, Châtillon-sur-Seine, França.

Reprodução/Museu de Arqueologia, Châtillon-sur-Seine, França

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 perigos e dificuldades das guerras messênias, quando os habitantes foram obrigados a usar toda sua força para salvar o reino.

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.

ROSTOVITZ, M. *História da Grécia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983. p. 91-92.

O texto “Divisão social em Esparta” desenvolve as habilidades **EF06HI12** e **EF06HI17**, sobretudo ao relacionar o conceito de cidadania às dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia antiga e ao diferenciar servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Disciplina e conteúdo – Na Atenas antiga, 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 atual, esses mesmos conteúdos podem ser ensinados nas escolas. Porém, deve-se destacar que as disciplinas de Português, Inglês, Matemática, História, Geografia, Ciências, Artes e Educação Física fazem parte do currículo obrigatório do Ensino Fundamental I.

Tempo de estudo – Na Atenas antiga, os jovens saíam da escola aos 15 anos. No Brasil, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9 394/1996), a educação básica é um direito para todas as crianças e os jovens que tenham entre 4 e 17 anos de idade.

A seção **Outras Histórias** “Educação em Atenas” trabalha a competência **CCH5**.

Outras Histórias

Em Esparta, a educação tinha a finalidade de formar bons guerreiros. Para isso, valorizavam-se os exercícios físicos, as privações, os castigos e a obediência. Já em Atenas, a educação visava a uma formação ampla, voltada para cuidados com comportamento, leitura, música e ginástica. Porém, apenas os filhos das famílias ricas se beneficiavam dessa educação.

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.

As crianças andavam descalças, para aumentar a resistência dos pés. Usavam um só tipo de roupa o ano inteiro, para que aprendessem a suportar as mudanças de temperatura – frio e calor. E a alimentação era controlada. Caso algum jovem fosse apanhado roubando alimentos, era castigado.

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 sadios e fortes também.

Estátua de bronze, produzida em 500 a.C., que representa uma mulher espartana praticando corrida. Coleção particular.



Atividade

Faça no caderno

- Com base no texto, explique quais eram os principais valores e objetivos da educação em Esparta.

Leitura complementar

Para aprofundar os estudos acerca da Pérsia, sugerimos a leitura do texto a seguir:

A formação de um grande império

Por volta de 1500 a.C., povos chamados de 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., estes

reagiram, sob a liderança de Ciro, venceram os exércitos dos medos e 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 e Dario I — expandiram os domínios territoriais do Império Persa, que alcançou uma área de aproximadamente 5 milhões de km².

No entanto, ao tentar conquistar a Grécia, os exércitos persas

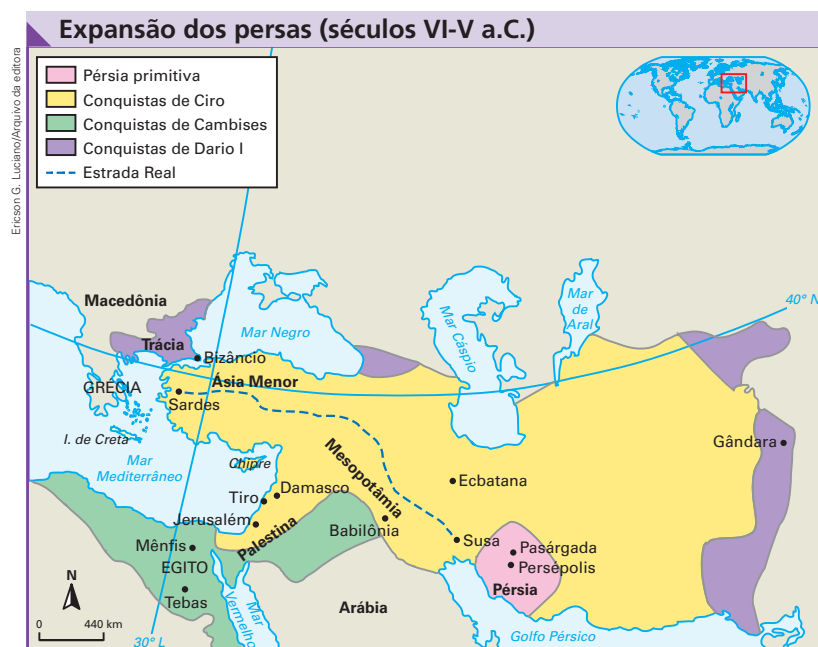
Expansão e conflitos

O crescimento econômico das cidades gregas provocou disputas pelos 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. Vejamos um pouco da história desses conflitos.

◆ Guerras Greco-Pérsicas

No século VI a.C. teve início a formação do Império Persa no Oriente Médio. Por meio de conquistas militares, os governantes persas expandiram seus domínios. O Império Persa chegou a atingir cerca de 5 milhões de km² de extensão. Nele, havia importantes cidades como Pasárgada, Persépolis, Ecbatana, Susa e Sardes.

Para controlar esse vasto território, o Império Persa foi dividido em províncias (chamadas satrapias) cujos administradores eram chamados **sátrapas**. Além disso, construíram grandes estradas ligando as principais cidades, destacando-se a Estrada Real, entre Susa e Sardes, com cerca de 2 600 km de extensão. Por essas estradas circulavam tropas, mercadores e mensageiros (serviço de correio) que andavam a cavalo. Observe o mapa.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 44.

Os persas conquistaram diversas cidades gregas da Ásia Menor. Depois, avançaram em direção à região da Ática, onde se encontrava a cidade de Atenas.

Várias cidades gregas, lideradas por Atenas e Esparta, uniram-se para combater a invasão persa. 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.

■ Outras indicações

Para mais informações sobre a Grécia antiga, sugerimos os vídeos com o professor Donald Kagan, da Yale University, publicados pela Univesp TV com legendas em português. A versão original do curso também pode ser encontrada em <<http://oyc.yale.edu/classics/clcv-205>>.

A seguir, indicamos os dois primeiros vídeos de uma lista de mais de 20 aulas:

- Vídeo 1: <<https://youtu.be/FQba5PCl3hg>>;
- Vídeo 2: <<https://youtu.be/eIFKa10ljkI>>.

Acesso em: 25 Set. 2018.

▶ foram derrotados na **Batalha de Maratona** (490 a.C.). Foi o fim da 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 **Guer-**

ras Médicas (499-448 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

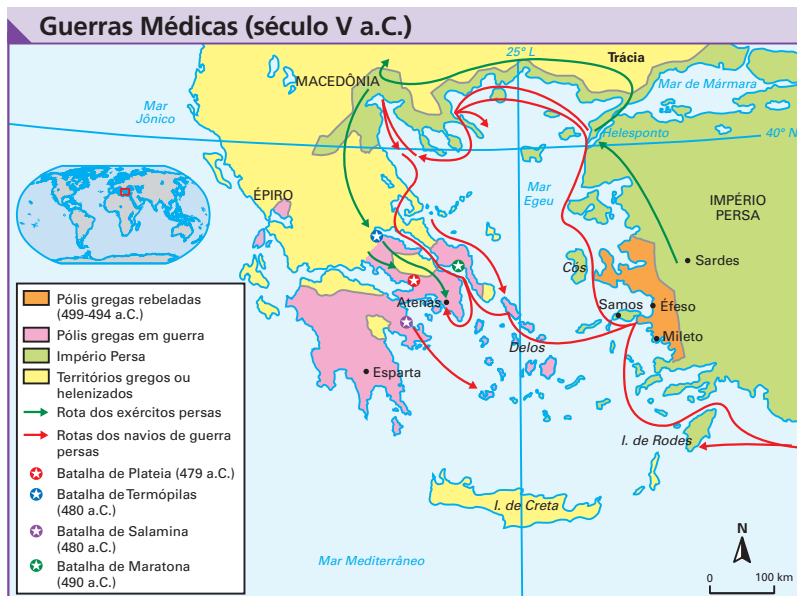
Observando o mapa

1. O mapa tem como assunto as Guerras Médicas, entre gregos e persas. Ele se refere ao período entre 499 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 mancha laranja representa as áreas em que havia pólis gregas rebeldes contra o domínio persa, a mancha verde mostra os territórios do Império Persa e a mancha 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 roxa 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: elaborado com base em DUBY, Georges. *Atlas historique: l'histoire du monde en 317 cartes*. Paris: Larousse, 2006. p. 15.

Observando o mapa

- Qual é o assunto do mapa? A que período se refere?
- De acordo com a legenda do mapa, o que representam:
 - as manchas coloridas?
 - as setas coloridas?
 - as estrelas coloridas?

Liga de Delos e domínio ateniense

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.

Guerra do Peloponeso

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 paz no meio.

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, desta 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.).

Leitura complementar

Para aprofundar os estudos acerca da cultura helenística, sugerimos a leitura do texto a seguir:

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 devido 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 impulsionaram o conhecimento científico. A geometria desenvolveu-se com Euclides; a astronomia e a geografia, com Hiparco e Eratóstenes; e a física, com Arquimedes.

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, como ficou conhecido), 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.

Observando o mapa

Os territórios conquistados por Alexandre no século IV a.C. fazem parte das atuais Europa, África e Ásia.

A seção **Observando o mapa** trabalha a competência **CCH7**.



Fontes: elaborado com base em 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. 78.

Observando o mapa

- Os territórios conquistados por Alexandre no século IV a.C. estavam localizados em quais continentes? Se necessário, consulte um atlas geopolítico atual.

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 foi 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.

125

Grécia antiga: das origens à pólis
Unidade 3 Capítulo 7

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*).

Além dessa bela escultura, podemos citar outras obras, estilo monumental, como o Farol de Alexandria (uma torre de mármore com 120 metros de altura) e o Colosso de Rhodes (estátua em bronze, com 30 metros de altura, de Hélios, o deus Sol).

Texto elaborado pelos autores

3. a) De maneira geral, atualmente, a democracia é entendida como um regime político baseado nos princípios da soberania popular, divisão de poderes, liberdade no ato eleitoral e controle da autoridade.

b) **Resposta pessoal.** Existem muitas respostas possíveis para essa pergunta. Por exemplo, uma pessoa pode entender democracia como respeito, justiça, pluralidade de opiniões, direito ao voto, etc.

c) A democracia ateniense era direta e a brasileira atual é representativa. Em Atenas, só os filhos de pai e mãe atenienses eram considerados cidadãos. Hoje, em um país democrático, como o Brasil, o exercício da cidadania é um direito de todas as pessoas.

4. a) As mulheres conquistaram o direito ao voto em 1932.

b) Alzira Soriano foi a primeira mulher brasileira a assumir o governo de um município.

c) A primeira presidente do Brasil, Dilma Rousseff, foi eleita em 2010 e tomou posse em 2011. Em 2014, foi reeleita.



Refletir e ampliar

1. A influência cultural grega está presente em palavras e expressões que usamos. Veja os exemplos.

Grego	Significado	Exemplo de palavra
<i>biblio</i>	livro	biblioteca
<i>bios</i>	vida	biologia
<i>tele</i>	distância	telefone
<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.

2. Atenas e Esparta foram pólis importantes no mundo grego. Crie um quadro-resumo mostrando as diferenças entre essas duas cidades, principalmente quanto aos grupos sociais e às formas de governo.

3. Sobre o tema **democracia**, faça as seguintes atividades.

a) Pesquise os significados da palavra **democracia** e as principais características da democracia brasileira atual.

b) Pergunte a pessoas de seu convívio: “O que você entende por democracia?”.

c) Compare a democracia ateniense com a democracia brasileira. Quais são as semelhanças e as diferenças mais importantes entre elas?

4. Durante muito tempo, as mulheres brasileiras foram excluídas da participação política no país. Mas essa situação mudou e há cada vez mais mulheres ocupando cargos políticos. Observe as imagens 1 e 2, ao lado, e responda às seguintes questões sobre a trajetória das mulheres na democracia brasileira.

a) No Brasil, quando as mulheres conquistaram o direito de votar?

b) Quem foi Alzira Soriano?

c) Quando uma mulher foi eleita pela primeira vez presidente do Brasil?

Imagem 1



Eleitor vota na cidade do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, durante as eleições de 2016.

Imagem 2



Alzira Soriano, no centro, toma posse como prefeita do município de Lages, no Rio Grande do Norte, após as eleições de 1929.

5. Observe o mapa da página 125 e, depois, responda às questões.

a) A expansão do Império Macedônico, sob o poder de Alexandre Magno, influenciou a difusão da cultura grega? Por quê?

b) Explique o que é cultura helenística.

1. Se julgar conveniente, proponha a construção de uma tabela semelhante à seguinte:

Termo grego	Significado	Exemplos de palavras
geo	terra	geografia, apogeu, geologia
micro	pequeno	micróbio, microcomputador
grafia	escrita	caligrafia, ortografia

Termo grego	Significado	Exemplos de palavras
grama	escrito, letra	diagrama, anagrama
logia	estudo, ciência	biologia, sociologia
teca	coleção, quantidade	discoteca, biblioteca

6. A coexistência da democracia e da escravidão era considerada normal para os cidadãos da Grécia antiga. O filósofo Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), por exemplo, entendia que a escravidão era algo “natural”. A seguir, veja os argumentos desse filósofo para justificar a escravidão e responda à questão.

“A intenção da natureza é fazer também os corpos dos homens livres e dos escravos diferentes – os últimos fortes para as atividades servis, os primeiros eretos, incapazes para tais trabalhos mas aptos para a vida de cidadãos [...].”

[...] os cidadãos não devem viver uma vida de trabalho trivial ou de negócios [...]; tampouco devem ser agricultores os aspirantes à cidadania, pois o lazer é indispensável ao desenvolvimento das qualidades morais e à prática das atividades políticas.”

ARISTÓTELES. Política. Brasília: Editora da UnB, 1985. p. 19; 239.

- Quais são os argumentos de Aristóteles para mostrar a diferença entre o escravo e o ser humano livre? Em grupo, elaborem uma crítica para esses argumentos.

Integrar com ARTE

7. Observe a imagem e sua legenda. A seguir, responda às questões.



Placa que retrata homens, provavelmente escravos, trabalhando em um poço de argila. Eles recebem comida que desce em cestos. Encontrada perto da cidade grega de Corinto, essa peça foi produzida entre 575 a.C. e 550 a.C. Museu Pergamon, Berlim, Alemanha.

- a) Quem são as pessoas representadas na imagem?
b) Que atividade elas estão praticando?
c) Onde os escravos de Atenas trabalhavam? Quais eram suas condições de trabalho?

127

5. a) Ao ampliar o Império Macedônico, Alexandre Magno fez com que a cultura grega, presente nas instituições do seu império e nos hábitos de seus soldados que circulavam pelos territórios, se disseminasse entre os povos. É importante destacar que a cultura grega acabou sendo influenciada nesse mesmo movimento.

b) Cultura helenística é o resultado das trocas culturais entre os gregos e os povos orientais, durante a expansão do Império Macedônico.

6. O argumento de Aristóteles pretende encontrar no “próprio corpo humano” características que o tornem mais apto à escravidão ou à vida livre. Assim, ele estabelece a relação “corpo forte, adaptado para a atividade servil” e “corpo ereto, apto para a vida do cidadão”. Depois de ouvir as respostas dos alunos, o professor poderá dizer que é mais provável que essas diferenças corporais fossem provocadas pela diferença entre a vida levada por um escravo e a vida levada por um cidadão, e não o contrário.

Integrar com Arte

7. a) Provavelmente são escravos.
b) Eles estão trabalhando em um poço de argila.
c) Nas cidades atenienses, havia escravos que trabalhavam em casas, oficinas de artesanato, mercados, portos, escolas, etc. Os escravos das cidades não usavam nada que os identificasse como escravos e, por isso, podiam se misturar ao restante da população. Havia também escravos que trabalhavam em minas extraindo chumbo ou prata. Geralmente, os escravos das minas trabalhavam em condições bastante precárias.

2. Sugestão de quadro-resumo:

Cidade	Atenas	Esparta
Forma de governo	democracia	oligarquia
Quem votava	cidadãos	esparciatas
Grupos sociais	eupátridas, metecos e escravos	esparciatas, periecos e hilotas

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- CG2 (atividade 6);
- CCH5 (atividade 3);
- CEH3 (atividades 5 e 6);
- EF06HI12 (atividades 2 e 5);
- EF06HI16 (atividade 5);
- EF06HI17 (atividade 5).

Objetivos do capítulo

- **Estudar** a religião, a mitologia e a produção literária, historiográfica, filosófica, científica e artística dos gregos antigos.
- **Refletir** sobre o significado da contribuição cultural dos gregos, ressaltando aspectos das produções artísticas desse povo.
- **Identificar** elementos que integravam a diversidade de pólis gregas, como a língua e o esporte.
- **Compreender** o conceito de Antiguidade clássica, bem como os limites, possibilidades e impactos desse conceito em outras sociedades e culturas.

Orientações didáticas

Neste capítulo, destacamos aspectos culturais da Grécia antiga. Entre eles, podemos citar o desenvolvimento de áreas do conhecimento como a Filosofia, a Medicina e a História. Além disso, os gregos criaram esculturas, pinturas, edificações, peças teatrais e gêneros literários que influenciaram diversas sociedades ocidentais. Outro tema destacado no capítulo são os Jogos Olímpicos.

Investigando

Resposta pessoal. É possível comentar que muitas coisas que existem em nosso cotidiano têm origem grega, por exemplo: a noção de democracia, algumas palavras da língua portuguesa, histórias literárias, a Filosofia e a História como áreas de estudo, etc.



Para contribuir para o desenvolvimento desse tema, exiba o **Material Audiovisual “Aspectos da cultura clássica: permanências e discontinuidades”** localizado no material digital do Manual do Professor.

UNIDADE 3 Ocidente clássico: Grécia e Roma

CAPÍTULO

8

Grécia antiga: vivências culturais



Você sabia que os Jogos Olímpicos surgiram na Grécia antiga? Esses jogos eram realizados a cada quatro anos em uma cidade grega chamada **Olímpia**, daí o nome Olimpíada.

Atualmente, Olímpia é uma cidade na qual existe um importante sítio arqueológico. Nele, pesquisadores encontraram objetos e construções com cerca de 2500 anos de idade. São descobertas como essas que nos ajudam a estudar o passado e a compreender o presente.

Investigando

- Além das Olimpíadas, você conhece outras manifestações culturais que têm origem nos gregos antigos?

128



O atleta Thomas Rohler, da Alemanha, arremessa dardo durante competição na França, em 2017.



Atletas da Alemanha (à esquerda) e do Irã (à direita), em luta greco-romana durante as Olimpíadas realizadas no Brasil, em 2016.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
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.
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.



Base de uma estátua grega com a representação de um corredor em posição de partida (à esquerda), dois lutadores (no centro) e um lançador de dardo (à direita). Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Grécia.



Atleta jamaicano Usain Bolt liderando corrida durante os Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro.

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG2; CG3; CG5; CG8; CG9.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH2; CCH5.

Competência Específica de História

- CEH2; CEH6; CEH7.



Nessa abertura de capítulo, inclusive na seção **Investigando**, trabalha-se a competência **CCH5**.

Objetos de conhecimento

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.

Habilidades

EF06HI10 – Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.

Leitura complementar

Para aprofundar o debate sobre a noção de Antiguidade clássica, sugerimos a leitura do texto a seguir, escrito pelo historiador Norberto Luiz Guarinello.

A Nova História Antiga

É nesse sentido que os historiadores, hoje, se perguntam sobre o significado e a amplitude da História Antiga. Embora seja uma disciplina consolidada em muitas universidades do mundo, não há uma definição explícita do que seja a História Antiga. Afinal, é a História de quê? O termo “Antiga”, por si só, é apenas um adjetivo. Nada nos revela, explicitamente, sobre qual é o conteúdo dessa História. 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. É chamada Antiga, pois se coloca no início de uma sequência: a História Medieval, a Moderna e a Contemporânea.

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. Outros conteúdos, que podem ser até mais antigos, nos são apresentados como a História de outros povos.

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

130



Antiguidade clássica

O conceito de **Antiguidade clássica** foi amplamente utilizado por historiadores europeus para se referir ao passado das sociedades da Grécia e de Roma. Esse conceito faz parte de uma periodização tradicional da história do Ocidente. Nessa periodização, a palavra **antiguidade** traz a ideia de algo anterior e inicial. Já o termo **clássico** se refere a um modelo, uma referência, um padrão.

Assim, a Antiguidade clássica foi transformada em uma espécie de início e modelo para a construção de várias histórias, até mesmo a brasileira. Não há dúvidas de que as culturas grega e romana influenciaram muitas sociedades. No Brasil, por exemplo, a língua (português), o regime político (democracia) e as religiões predominantes (cristãs) tiveram origem na Grécia e em Roma. No entanto, devemos lembrar que a história do Brasil também é marcada pelas culturas ligadas aos povos africanos e indígenas.

Ao refletirmos sobre a Antiguidade clássica, percebemos que todo conceito e periodização dependem de escolhas e interpretações. Por isso, faz parte de uma atitude historiadora conhecer diferentes fontes de pesquisa, questioná-las, debetê-las e, assim, ampliar o conhecimento sobre o passado.



Cultura grega

Além das noções de política e de democracia, os gregos contribuíram para a Medicina, a Física, a Astronomia, a Matemática, entre outras áreas do conhecimento. Eles também desenvolveram, por exemplo, uma nova forma de pensar (a filosofia) e de fazer arte (o teatro). Vamos conhecer um pouco sobre a cultura dos gregos antigos.

♦ A religião

A religião foi um dos principais elementos de integração entre as cidades da Grécia antiga. Por todo o mundo grego era possível encontrar uma série de crenças, rituais, divindades e templos.

As principais características da religião grega eram o **politeísmo**, porque cultuavam diversos deuses, e o **antropomorfismo**, porque os deuses gregos eram representados com forma e comportamento semelhantes aos dos seres humanos.

Os gregos também reverenciavam os **heróis**, ou **semideuses**, que eram os 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.

Além dos cultos às divindades, as famílias gregas também realizavam cultos privados para os “espíritos de seus antepassados”.

Nos cultos gregos, praticava-se o sacrifício de animais e faziam-se orações para agradar aos deuses em troca de proteção. Os gregos acreditavam que os deuses podiam se comunicar com os seres humanos de várias maneiras: uma delas era através 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”.

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, reflita:

- a) A inscrição “Conhece-te a ti mesmo” é um **aforismo** famoso. Pesquise em um dicionário o que é um aforismo.
- b) Por que é importante o autoconhecimento?
- c) Quais são as principais características da sua personalidade?

d) Que características de personalidade você admira em outras pessoas?

Respostas:

- a) Aforismo é, basicamente, uma breve sentença que contém uma mensagem filosófica, um princípio de vida.
- b), c) e d) **Respostas pessoais.** Estimule os alunos 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.

Veja no quadro alguns dos principais deuses gregos.

DEUSES

Zeus: deus do céu (Olimpo), 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.

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.

Athena: deusa da inteligência.

Dioniso: 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.

Olimpo: o monte mais alto da Grécia, considerado pelos gregos o lugar onde os deuses moravam.

Estátua de bronze representando Zeus, criada por volta de 460 a.C. Museu Arqueológico Nacional de Atenas, Grécia.

Representação produzida por volta de 460 a.C. Museu Arqueológico de Olímpia, Grécia.

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.

O texto “Antiguidade clássica” desenvolve a habilidade EF06HI09, assim como as competências CCH1, CCH5, CEH2 e CEH6. Já o texto “Cultura grega”, além de desenvolver as habilidades EF06HI09 e EF06HI10, desenvolve as competências CG2 e CG3 da BNCC.

Turistas visitam templo de Apolo, na cidade de Delfos, na Grécia.

Paul Parayotou/Corbis/Getty Images

Grécia antiga: vivências culturais

Unidade 3 Capítulo 8

131

Leitura complementar

Para complementar o estudo sobre a gênese da produção do saber histórico, sugerimos a leitura do texto a seguir.

A História

História é mais uma dessas palavras de etimologia grega. O significado original da sua raiz era “investigação”, sentido que se preservou, por exemplo, em “história natural”. Com o tempo, passou a significar uma narrativa sobre o passado, e foi neste sentido que o filósofo e político romano Cícero atribuiu a Heródoto o famoso apelido de “pai da história”. Mas Tucídides – sucessor imediato e rival de Heródoto – evitou inteiramente essa palavra e referiu-se à sua própria atividade como um “relato”, como se estivesse redigindo um registro inteiramente objetivo, quase documental.

Durante a Antiguidade, a palavra “história” conservou o controvérsico matiz das suas origens intelectualmente radicais. Ao empregar esse termo na frase de abertura da sua obra, Heródoto fez questão de se proclamar herdeiro de uma tradição de investigação “científica”, não mítica, não religiosa, de como as coisas realmente se passaram – tradição que se iniciara no século VI com Tales de Mileto. A intenção de Heródoto não era fazer um mero relato tradicional do passado grego, mas antes examinar as evidências básicas de qualquer relato sobre o passado. Neste sentido, procurou explicar por que “os gregos e os bárbaros [os não gregos do império persa] acabaram lutando uns contra os outros”.

Investigando

- Pela internet, mitos e informações verdadeiras se espalham com a mesma velocidade. Você verifica as informações que encontra na internet? Como?

O julgamento de Páris, pintura de Sandro Botticelli (c. 1485-1488). Têmpera sobre painel, 81 cm × 197 cm. Palazzo Cini, Veneza, Itália. O episódio representado pelo artista nessa pintura, em que o mortal Páris deve entregar um pomo de ouro à mais bela das deusas, é narrado na *Ilíada*.

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. Mas o que é mito?

Quando falamos em mito grego, estamos nos referindo aos relatos da tradição cultural daquele povo. Em geral, as histórias narradas pelos mitos são ricas em simbolismos e reflexões sobre a vida humana. A mitologia grega inspirou a arte e o pensamento de muitos povos ocidentais.

Hoje em dia, a palavra **mito** é utilizada também com outros sentidos: para falar de uma ideia ou notícia falsa ou da idealização de uma pessoa, como um artista, um esportista, etc.

Literatura

Os gregos também criaram gêneros literários (lírica, epopeia e drama), dos quais derivam o romance, a novela, o ensaio e a biografia.

Ilíada e Odisseia

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.

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.



ip Archive/Glow Images/Galeria Cini, Fondazione Giorgio Cini, Veneza, Itália

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 ausência, centenas de homens assediaram sua esposa. Depois de voltar para casa, Ulisses vingou-se terrivelmente desses pretendentes.

132

Investigando

Resposta pessoal. Atualmente, a divulgação de notícias falsas (*fake news*) tem gerado muitos debates e preocupações. Assim, é importante orientar os alunos a identificar esse tipo de notícia. Para ajudá-los a reconhecer notícias falsas, sugerimos o seguinte roteiro:

1. Confira as fontes da notícia.
2. Seja crítico em relação àquilo que você lê.

3. Desconfie das notícias alarmantes.

4. Verifique a autoria da notícia.

5. Leia a notícia completa.

6. Deixe espaço para dúvidas, conferindo as informações em outras fontes.

7. Evite compartilhar informações sem antes checar se elas são verdadeiras ou falsas.

História: escrever o passado

A História é uma área de estudo que investiga as vivências humanas ao longo do tempo. Historiador é a pessoa que se dedica aos estudos históricos.

A noção do historiador como a pessoa que narra o passado surgiu na Grécia antiga com **Heródoto**, que viveu no século V a.C. Ele nasceu na cidade de Halicarnasso e viajou muito, procurando conhecer os costumes dos povos sobre os quais escrevia. Em sua narrativa, porém, os acontecimentos são interpretados como consequência da vontade dos deuses ou da natureza.

Outro importante historiador grego foi o ateniense **Tucídides**. Em seu livro *História da Guerra do Peloponeso*, ele trata os acontecimentos do passado como produto das ideias, dos interesses e das ações humanas.

Medicina

Um dos principais representantes da Medicina grega antiga foi **Hipócrates**, nascido na cidade de Cós (cerca de 460-377 a.C.). Ele classificou sintomas de doenças, ficando conhecido como o “pai da Medicina”.

A cirurgia e o estudo do corpo humano avançaram entre os médicos gregos até o século II a.C. Seus estudos os levaram a criar uma teoria segundo a qual as doenças eram resultado do desequilíbrio entre os líquidos (humores) do corpo humano. Muitos dos tratamentos que os médicos gregos propuseram foram aplicados em doentes no Ocidente até o século XIX.

Filosofia

A filosofia é uma forma de pensar que promove o uso da **razão**, ou seja, que procura explicar racionalmente as coisas. Esse modo de pensar surgiu na Grécia antiga por volta do século VI a.C., no momento da formação e do desenvolvimento das poleis.

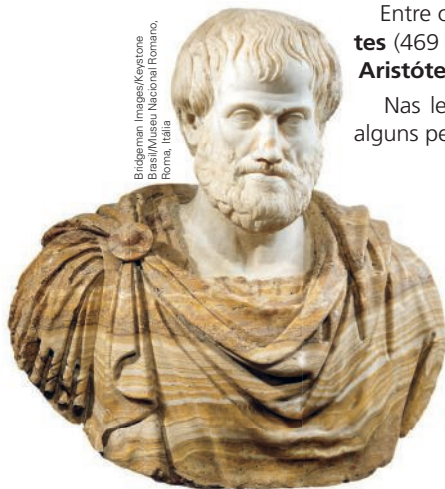
Nas poleis, os cidadãos participavam das discussões públicas, especialmente na democracia ateniense. Assim, argumentavam e decidiam sobre assuntos como o governo, a economia, a segurança, o lazer e a arte.

A palavra **filosofia** é formada por dois termos gregos: *filos* (amor) e *sófia* (sabedoria). Assim, filósofo seria aquele que ama o saber e busca o conhecimento.

Na Grécia antiga, a filosofia 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.).

Nas legendas das imagens desta página, conheça alguns pensamentos atribuídos a eles.



▶ Busto do filósofo grego Aristóteles, cuja cabeça foi esculpida em mármore pelos romanos, no século I, com base em uma estátua grega do século IV a.C. Segundo esse filósofo, por natureza, todos os homens desejam conhecimento. Museu Nacional Romano, Roma, Itália.



▶ Representação do filósofo ateniense Sócrates, provavelmente esculpida em Alexandria, no Egito, entre 200 a.C. e 100 a.C. A ele é atribuída a frase “Só sei que nada sei”. Museu Britânico, Londres, Inglaterra.



▶ Representação de Platão, também baseada em estátua do século IV a.C. Ele afirmou que os verdadeiros filósofos são aqueles que amam a verdade. Museus Capitolinos, Roma, Itália.

Tucídides optou por um tema sensivelmente diferente: uma guerra entre gregos, e não entre gregos e não gregos. No entanto, ele continuou e até reforçou a atitude crítica de Heródoto com relação às evidências. Enfatizou explicitamente a dificuldade de se conhecer com certeza os fatos do passado, causada tanto pelas falhas da memória humana quanto pelo preconceito dos informantes, mais interessados em sustentar determinada versão dos eventos do passado do que outra. Tucídides também se interessou basicamente pelas causas, com o objetivo de explicar por que os atenienses, espartanos e respectivos aliados lutaram uns contra os outros, e por que o lado espartano acabou vencendo depois de um conflito de duração e selvageria únicas, que se estendeu por toda uma geração humana. Infelizmente, o que se preservou da sua obra interrompe o assunto bem longe da meta cronológica, enquanto que a de Heródoto felizmente sobrevive completa.

Assim, a noção moderna de história como investigação crítica e imparcial dos fatos significativos do passado e sua explicação racional e objetiva são um legado de Heródoto e Tucídides, com a intermediação do Renascimento (para o florentino Francesco Guicciardini, pioneiro da história moderna, Tucídides foi o historiador modelo) e do Iluminismo europeu (o historiador Edward Gibbon teve especial predileção por Heródoto). [...]

CARTLEDGE, P. *História ilustrada* – Grécia antiga. São Paulo: Ediouro, 2009. p. 30 e 31.

O texto “Mito e mitologia” desenvolve a competência **CG3**. Já a seção **Investigando** que o acompanha trabalha as competências **CG5**, **CCH2** e **CEH7**. O texto “História: escrever o passado” desenvolve a competência **CEH6** e complementa o trabalho com a habilidade **EF06HI02**, pois identifica na Grécia antiga a gênese da noção de historiador como aquele que se dedica a narrar o passado.

Leitura complementar

A seguir, sugerimos a leitura de um texto sobre esculturas gregas elaborado pelo historiador da arte Ernst H. J. Gombrich.

Esculturas gregas

Muitas das famosas obras de arte clássicas que foram admiradas em épocas recentes como representativas de criaturas humanas perfeitas são cópias ou variantes de estátuas produzidas em meados do século IV a.C. O Apolo de Belvedere [...] mostra o ideal de um corpo de um homem. Quando temos diante dos olhos, em sua impressionante pose, segurando o arco no braço estendido e com a cabeça de lado, como se estivesse seguindo com a vista a trajetória da flecha, não temos dificuldade em reconhecer o tênue eco do antigo esquema em que a cada parte do corpo era dado o seu mais característico plano visual. Entre as famosas estátuas clássicas de Vênus de Milo (assim chamada porque a encontraram na ilha de Melos) talvez seja a mais conhecida [...]. Pertenceu provavelmente a um conjunto de Vênus e Cupido realizado num período algo mais recente, mas que usou as inovações e os métodos de Praxíteles. Foi idealizada para ser vista de lado (Vênus estendia os braços para o Cupido), e podemos, uma vez mais, observar a clareza e a simplicidade com que o artista modelou o belo corpo, o modo como assinalou as suas principais divisões, sem se tornar jamais desarmonioso ou indefinido.

É claro que esse método de criar beleza realizando uma figura geral e esquemática que se torna cada vez mais real, até a superfície do mármore parece animar-se de vida e respirar, tem um inconveniente. Era possível criar tipos humanos convincentes por esse meio – mas tal método

Escultura grega

A escultura foi uma das mais importantes expressões da cultura artística grega. Entre os principais escultores gregos estavam Praxíteles, Míron e Fídias, que viveram no século IV a.C. Várias obras feitas por eles e outros escultores gregos desapareceram, mas são conhecidas graças às cópias que os romanos fizeram delas e que existem até hoje.

As esculturas gregas com temas religiosos ou mitológicos decoravam os templos e os prédios públicos. Os deuses e as deusas eram representados com formas humanas. Os deuses masculinos eram representados nus, como Zeus, Apolo e Poseidon. As deusas eram, em geral, representadas com roupas. O nu artístico mostrava o ideal de beleza grego e era uma característica das esculturas na Grécia antiga. Os corpos dos atletas, que competiam nus, serviam de modelo.

Os escultores gregos não faziam obras apenas com temas religiosos. Eles também criaram obras abstratas para decorar colunas arquitetônicas e esculturas relativas ao esporte, como o *Discóbolo*.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu Victoria & Albert, Londres, Inglaterra.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu do Louvre, Paris, França.

À esquerda, *Discóbolo*, estátua de mármore produzida por volta do século V a.C. que representa o ideal grego de beleza masculina no corpo atlético de um lançador de discos. Coleção de Arte e Arquitetura Antiga, Museu Britânico, Londres, Inglaterra. À direita, estátua de mármore da deusa do amor Afrodite, produzida por volta do século I a.C. Ela representa o ideal grego de beleza feminina, com formas equilibradas e harmoniosas. Museu do Louvre, Paris, França.

134

Investigando

Resposta pessoal. De modo geral, no Brasil, assim como em outros países, as pessoas têm dificuldade de acesso a teatros, cinemas e bibliotecas. Isso se deve a vários motivos, como:

- o baixo investimento em cultura por parte das autoridades públicas e privadas;
- o alto preço dos ingressos de teatro, cinema e museu;
- a concentração de equipamentos culturais em algumas regiões, o que se agrava com os problemas de mobilidade;

- a falta de informação sobre a existência e programação desses espaços.

Apesar dessas dificuldades, é importante estimular os alunos a conhecerem espaços culturais. Ressalte que esses espaços não se restringem a teatros, cinemas e bibliotecas, mas também podem abranger parques, praças, ruas, feiras, estações de metrô. Conhecer espaços culturais é importante para aprimorar os estudos, desenvolver uma educação estética e promover a convivência social.

◆ Teatro

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 hoje. A maioria das peças narra histórias baseadas na mitologia grega e aborda questões sociais, políticas e religiosas das cidades-Estados. A dramaturgia grega antiga pode ser dividida em dois tipos:

- as **tragédias** – tratavam, em geral, de temas elevados e representavam a história de personagens ilustres e heroicos e, no final, quase sempre havia algum acontecimento fatal;
- as **comédias** – sátiras que despertavam o riso ou a indignação dos espectadores. Ironizavam alguém ou alguma situação do cotidiano. Em geral, tratava de temas mais comuns e traziam mortais como personagens.

Em Atenas, principalmente, as peças teatrais eram apresentadas em um festival religioso que homenageava o deus Dioniso. 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, que era ao ar livre, tinha forma circular. 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 não sabemos 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.

◆ Alfabeto grego

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.

Investigando

- Na região em que você vive existem espaços culturais como teatros, cinemas e bibliotecas? Você frequenta esses espaços? Por qual motivo?



▲ Máscaras antigas, feitas em mármore, utilizadas no teatro grego. Observe que as máscaras representam as personagens e, muitas vezes, suas emoções.

▲ Vista do teatro Odeão de Herodes Ático, em Atenas, na Grécia, construído no século II d.C. Fotografia de 2017.

Grécia antiga: vivências culturais
Capítulo 8
Unidade 3

levaria alguma vez à representação de seres humanos, em sua individualidade e permanência? Por estranho que nos pareça, a ideia de um retrato, na acepção em que se usa hoje a palavra, só viria a ocorrer aos gregos já em fins do século IV [a.C.]. É certo haver notícia de retratos feitos em épocas anteriores [...], mas essas estátuas não eram provavelmente representações muito fiéis. O retrato de um general pouco mais era do que a imagem de qualquer soldado de boa aparência, com um elmo e um bastão de comando. O artista nunca reproduzia o formato do nariz, as rugas da testa ou a expressão específica do retratado. É um fato estranho, que ainda não examinamos o bastante, terem os artistas gregos, nas obras que vimos, evitado dar às cabeças uma expressão particular. Isso é ainda mais surpreendente, na verdade, do que aparece à primeira vista, pois é quase impossível rabiscarmos o mais simples rosto numa folha de papel sem lhe imprimir alguma expressão especial [...]. As cabeças de estátuas ou de pinturas gregas do século V não são inexpressivas, é claro, no sentido de parecerem opacas ou vazias, mas suas feições nunca parecem demonstrar qualquer emoção forte. Era o corpo e seus movimentos que esses mestres usavam para expressar o que Sócrates chamou “a atividade da alma” [...], porquanto presentiam que o jogo fisionômico iria distorcer e destruir a simples regularidade da cabeça.

GOMBRICH, E. H. J.
A História da Arte. Rio de Janeiro: LTC, 1999.
p. 105 e 106.



A seção **Investigando** desenvolve a competência **CG3**. Já o texto “Alfabeto grego”, que prossegue na próxima página, trabalha a competência **CG2**.

Leitura complementar

Patrimônio natural e arqueológico

A riqueza das paisagens, a diversidade de plantas e de animais e a presença de sítios arqueológicos são os principais motivos que levaram à proteção oficial de várias áreas naturais no Brasil. Poucos meses antes da criação do Iphan, em 1937, nasceu o primeiro parque nacional do país: o de Itatiaia, na Serra da Mantiqueira, divisa dos estados do Rio de Janeiro e de Minas Gerais. A partir de então, outros milhões de hectares de norte a sul do Brasil também passaram a ser legalmente protegidos por meio de tombamentos ou simplesmente pela criação oficial de parques e unidades de conservação, preservando algumas das paisagens mais deslumbrantes do planeta, ricas em biodiversidade, e sítios arqueológicos que sinalizam a presença humana muito antes da chegada dos portugueses. [...]

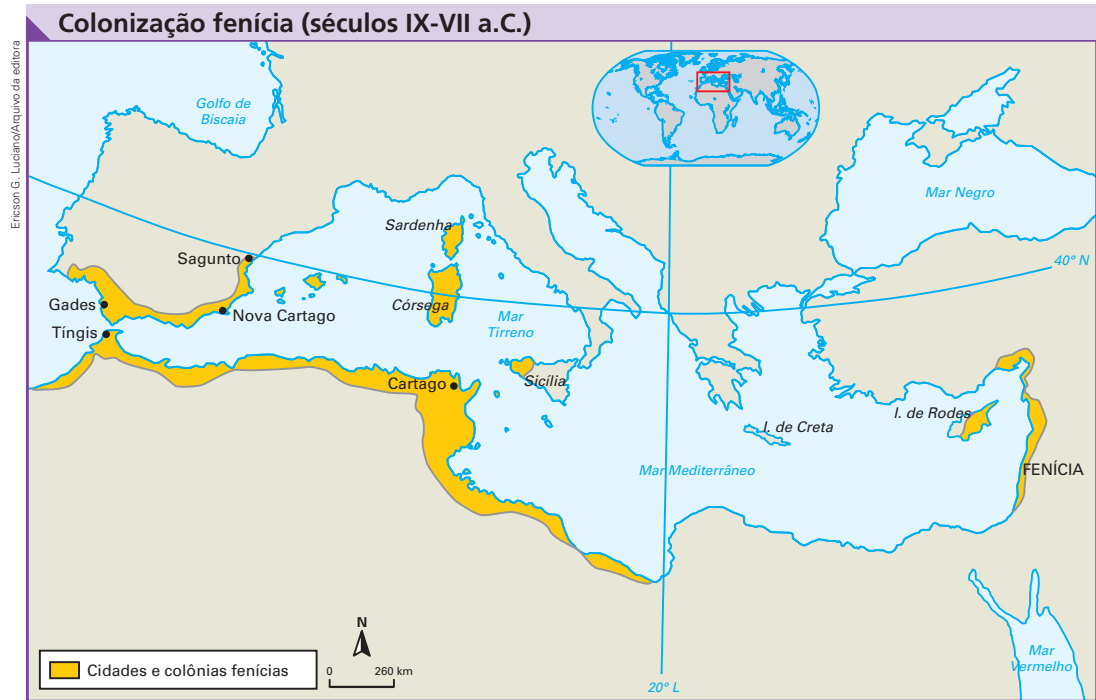
Edificações militares

Durante o processo de colonização, fortes e fortalezas foram construídos ao longo da costa para promover o ataque a territórios indígenas e defender as terras do Novo Mundo das invasões e tentativas de ocupação de franceses, holandeses, ingleses e espanhóis, que disputavam com Portugal o domínio da América. Essa arquitetura militar é um testemunho precioso dos conflitos pela posse da terra e servia também de defesa e apoio durante batalhas e guerras.

Hoje, existem 45 fortes e fortalezas tombados pelo Iphan de norte a sul do país, além de outros preservados por legislações locais. As maiores concentrações se encontram na Bahia, onde há nove construções, seis das quais na capital; Rio de Janeiro, com sete, sendo três na capital; Santa Catarina, com seis, das quais cinco na capital; e Pernambuco com seis, sendo duas na capital. [...]

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**.



Fontes: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 38; ALBUQUERQUE, Manoel M. de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 87.

Os gregos elaboraram seu alfabeto com base no alfabeto fenício, mas incluíram as vogais. O alfabeto grego, composto de 24 letras, foi transmitido a diversos povos. Atualmente, encontramos, em diversos idiomas, palavras de origem grega.

Veja, no quadro a seguir, as letras do alfabeto grego.

Alfa	A α	Iota	I ι	Rô	P ρ
Beta	B β	Capa	K κ	Sigma	Σ σ ς
Gama	Γ γ	Lambda	Λ λ	Tau	T τ
Delta	Δ δ	Mi	M μ	Ípsilon	Υ υ
Épsilon	E ε	Ni	N ν	Fi	Φ φ
Dzeta	Z ζ	Csi	Ξ ξ	Qui	Χ χ
Eta	H η	Ômicron	O ο	Psi	Ψ ψ
Teta	Θ θ	Pi	Π π	Ômega	Ω ω

O alfabeto contribuiu para a divulgação da escrita, que deixou de ser utilizada apenas por especialistas, como os escribas.

136

Outras Histórias

Resposta pessoal, em parte. Essa atividade é uma oportunidade para apresentar aos alunos exemplos de patrimônios históricos e naturais do Brasil. Entre os patrimônios históricos, é possível citar:

- Cidade Histórica de Ouro Preto, Minas Gerais;
- Centro Histórico de Olinda, Pernambuco;
- Missões Jesuíticas Guarani, Ruínas de São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul e Argentina;

- Centro Histórico de Salvador, Bahia;
- Santuário do Senhor Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo, Minas Gerais;
- Plano Piloto de Brasília, Distrito Federal;
- Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Piauí;
- Centro Histórico de São Luís do Maranhão;
- Centro Histórico da Cidade de Diamantina, Minas Gerais;
- Centro Histórico da Cidade de Goiás;

Monumentos históricos

Diversos monumentos da Grécia antiga são considerados patrimônios históricos. Além de serem belos, eles constituem vestígios da cultura grega que nos permitem entender como as pessoas viviam, o que faziam em determinadas situações e talvez até o que pensavam.

Mas isso não vale apenas para o que é encontrado na Grécia. A preservação de monumentos históricos é importante em qualquer lugar e em qualquer época. Preservá-los demonstra respeito pelo que foi criado por pessoas no passado. Significa manter viva a memória de um povo, seja para enaltecer certas conquistas, seja para rejeitar acontecimentos que provocaram dor ou sofrimento.

Ruínas da redução São Miguel Arcanjo, em São Miguel das Missões, Rio Grande do Sul. Um monumento que conta parte de nossa história. Fotografia de 2017.



Munique Bassoli/Pulser Imagens

Atividade

Faça no caderno

- Na cidade onde você mora, existem lugares, monumentos ou ruínas considerados patrimônios históricos? Quais são eles?

As Olimpíadas

Um evento cultural que unia gregos de diversas poleis eram os jogos realizados na cidade de Olímpia e que, por isso, ficaram conhecidos como **Jogos Olímpicos** ou **Olimpíadas**.

Os Jogos Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos, eram cerimônias ao mesmo tempo religiosas e esportivas em honra a Zeus. Além dos esportes, também 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 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 a sua cidade. Para isso, não podiam ser escravos ou ter sido condenados. As mulheres eram proibidas de participar dos jogos, tanto como esportistas quanto 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.

Edificações civis e religiosas

As edificações são testemunhos da forma de viver, de técnicas construtivas e de manifestações artísticas e culturais de diferentes períodos históricos. Algumas delas foram integralmente preservadas, possivelmente por terem ficado à margem dos ciclos econômicos predominantes, enquanto outras estão em ruínas ou sofrem intervenções. Mas, qualquer que seja o estado atual das edificações, elas trazem sempre em seus fragmentos vivências e histórias de nosso passado, capazes de desvendar nosso presente.

No Brasil, além do sistema defensivo, núcleos urbanos e conjuntos religiosos e rurais foram construídos desde o século XVI. A ocupação do território se deu inicialmente ao longo da costa, e seguiu para o interior em busca de índios a serem aprisionados ou catequizados, de metais preciosos, de áreas para criação de gado e ainda como estratégia de povoamento da Coroa portuguesa. Foi longo e paulatino esse processo de interiorização e integração dos vários núcleos que se formaram a partir do período colonial, e para isso foram fundamentais os caminhos, as rotas de tropeiros, a abertura de ferrovias e estradas de rodagem e a criação de núcleos pioneiros do interior, dentre os quais se destaca a cidade de Brasília.

KOK, Glória. *Memórias do Brasil: uma viagem pelo patrimônio artístico, histórico, cultural e ambiental*. São Paulo: Terceiro Nome, 2011. p. 17, 53, 67.

A seção **Outras Histórias** intitulada “Monumentos históricos” desenvolve as competências **CG3** e **CCH5**.

- Praça de São Francisco, na cidade de São Cristóvão, Sergipe;
- Rio de Janeiro, paisagens cariocas entre a montanha e o mar;
- Conjunto Moderno da Pampulha;
- Sítio Arqueológico Cais do Valongo.
- Já entre os patrimônios naturais do Brasil, é possível citar:
- Parque Nacional de Iguaçu, em Foz do Iguaçu, Paraná e Argentina;
- Mata Atlântica – Reservas do Sudeste, São Paulo e Paraná;
- Costa do Descobrimento – Reservas da Mata Atlântica, Bahia e Espírito Santo;
- Complexo de Áreas Protegidas da Amazônia Central;
- Complexo de Áreas Protegidas do Pantanal, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul;
- Áreas protegidas do Cerrado: Chapada dos Veadeiros e Parque Nacional das Emas, Goiás;
- Ilhas Atlânticas Brasileiras: Reservas de Fernando de Noronha e Atol das Rocas.

Outras Histórias

1. e 2. Respostas pessoais.

Depois de ouvir as respostas dos estudantes, comente que, até hoje, os atletas olímpicos representam os ideais de coragem, beleza e força. Além desses ideais, em alguns casos, os atletas também representam ideais de superação, perseverança, disciplina, etc. Os alunos devem ser estimulados a desenvolverem hábitos saudáveis, o que inclui a prática de esportes.

A seção **Outras Histórias** intitulada “Jogos Olímpicos” desenvolve as competências **CG2, CG3, CG8 e CCH5**.

Outras HISTÓRIAS

Jogos Olímpicos

Durante as Olimpíadas da Antiguidade, os atletas participavam de várias competições esportivas. Entre elas, podemos destacar as corridas, as provas de salto, de arremesso de disco e de dardo e as lutas corporais.

Os vencedores dos jogos recebiam uma coroa de folhas de oliveira, que na Grécia antiga simbolizava a imortalidade e a fecundidade. A coroa não tinha valor material, mas seu valor simbólico era muito respeitado e celebrado nas cidades-Estados gregas.

Quinze séculos depois do fim das Olimpíadas da Antiguidade, o francês barão de Coubertin organizou uma nova Olimpíada, com atletas vindos de várias partes do mundo. Foi assim que nasceu, em 1894, o Comitê Olímpico Internacional (COI). Passados dois anos, em 1896, Atenas foi palco dos primeiros **Jogos Olímpicos da Era Moderna**.

Também foi Coubertin quem criou a **bandeira olímpica**, hasteada pela primeira vez em 1920, nos Jogos Olímpicos da Antuérpia, na Bélgica. Essa bandeira tem cinco anéis coloridos e simboliza o ideal de unir os povos dos cinco continentes pelo esporte.



Francisco Martinez/AlamyPhotorena

▲ Bandeira olímpica atual. Os cinco anéis entrelaçados representam os continentes. Essa bandeira foi criada em 1913, pelo barão de Coubertin.



Popperfoto/Getty Images

▲ Na fotografia, a tenista britânica Charlotte Cooper durante os Jogos Olímpicos de Paris, em 1900. Foi a primeira vez que mulheres puderam competir. Naquele ano, Cooper conquistou o ouro nas partidas individuais e em dupla.



action sports/Shutterstock

▲ Ao longo de sua carreira, a estadunidense Serena Williams conquistou, em Jogos Olímpicos, três medalhas de ouro em partidas em dupla com sua irmã Venus Williams (em 2000, 2008 e 2012), além de uma medalha de ouro em partida individual nas Olimpíadas de 2012, em Londres. Na fotografia, a atleta no Torneio de Tênis de Wimbledon, em Londres, em 2014.

Atividades

✂️ Faça no caderno ✂️

1. Na Grécia antiga, os atletas olímpicos representavam ideais de coragem, beleza e força. Em sua interpretação, quais ideais eles representam na atualidade?
2. Você é praticante de algum esporte? Qual? Isso é importante em seu cotidiano?

Diversidade e integração

No mundo grego antigo havia uma combinação de diversidade e integração cultural.

No campo político, as cidades eram independentes. Nos momentos de guerra, porém, os gregos podiam se unir para enfrentar inimigos estrangeiros.

Em relação às crenças religiosas, cada pólis tinha seu deus protetor, mas, de modo geral, os gregos cultuavam o mesmo conjunto de deuses.

Quanto à língua, as diversas poleis 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, representada pelos Jogos Olímpicos.

Devido a essas semelhanças culturais, os moradores das diversas pólis reconheciam-se como **helenos** (gregos). Já os povos que não pertenciam à **Hélade** (mundo grego) eram chamados de bárbaros. Para os gregos, bárbaro era todo aquele que não falava a língua dos helenos e não tinha seus costumes.

Estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, durante a cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de 2016.

McGrath/Getty Images



Grécia antiga: vivências culturais

Unidade 3 Capítulo 8

139

I Orientações didáticas

Sugerimos apresentar aos alunos a localização da cidade de Olímpia em um mapa. É interessante comentar que o sítio arqueológico de Olímpia 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.

Além disso, é possível perguntar aos alunos:

- Vocês acompanham os Jogos Olímpicos atuais?
- De quais modalidades olímpicas mais gostam?
- Em que cidades serão realizados os próximos Jogos?
- O Brasil já sediou os Jogos Olímpicos? Em que ano?

O objetivo dessas perguntas é aproximar os conteúdos estudados das vivências cotidianas dos alunos. Caso eles não saibam onde serão realizados os próximos Jogos, solicite que façam uma pesquisa na internet e em periódicos esportivos. Comente que o Rio de Janeiro sediou os Jogos Olímpicos de 2016, como algumas imagens da abertura deste capítulo evidenciam.

Refletir e ampliar

1. Os gregos estavam ligados por tradições e costumes, língua, religião e esporte. É possível sugerir aos alunos que deem exemplos mais específicos, como o detalhamento de um dos aspectos da cultura grega abordados neste capítulo.

2. **Resposta pessoal**, em parte. Essa atividade pode ser uma oportunidade para explicar a origem dos significados dessas expressões.

a) Calcanhar de Aquiles: ponto fraco. Aquiles é um dos principais heróis da Grécia. Quando criança, sua mãe o banhou no rio Estige para que se tornasse imortal. Mas, no momento do banho, ela segurava Aquiles pelo calcanhar. Assim, Aquiles ficou invulnerável, exceto no seu calcanhar. Durante a Guerra de Troia, foi morto por uma flechada justamente em seu único ponto fraco.

b) Caixa de Pandora: fonte de todos os males. Pandora foi criada por vários deuses e cada um deles lhe deu um talento especial. Zeus entregou-lhe uma caixa e explicou que ela jamais deveria ser aberta. Porém, um dia, Pandora abriu a caixa, de onde saíram todos os males, que se espalharam pelo mundo. Assustada, ela fechou a caixa, restando apenas o último consolo dos mortais: a esperança.

c) Trabalho de Hércules: trabalho penoso, difícil de ser realizado, extenuante. Hércules era filho de Zeus e Alcmena; Hera, esposa de Zeus, não aceitou Hércules desde o seu nascimento; tentou matá-lo e, não conseguindo, mais tarde sujeitou-o ao domínio de Euristeus, que lhe impôs a realização de perigosas façanhas, que se tornaram conhecidas como "Os Doze Trabalhos de Hércules".

Refletir e ampliar

1. A Grécia antiga era um conjunto de cidades-Estados independentes. Quais características integravam as cidades helênicas, dando certa unidade ao mundo grego? Elabore um texto sobre o tema.

2. Ainda hoje, usamos em nosso cotidiano muitas expressões inspiradas em mitos gregos. A seguir, pesquise o significado de algumas expressões e crie frases inspiradas nelas.

- a) calcanhar de Aquiles
- b) caixa de Pandora
- c) trabalho de Hércules

3. Leia o trecho da reportagem a seguir.

A 11ª edição dos Jogos dos Povos Indígenas começou no último sábado, 5 [de novembro de 2011], em Porto Nacional (TO), com a participação de pelo menos 35 etnias brasileiras. [...]

A cerimônia de abertura teve a presença de 1,4 mil indígenas, com cerca de 8 mil pessoas prestigiando o evento [...].

Todos os povos participantes desfilaram na arena montada na ilha [de Porto Real], como ocorre nos Jogos Pan-Americanos, por exemplo. Cada etnia levou suas vestes típicas, além de suas danças, pinturas e instrumentos de celebração. [...]

São 10 provas valendo medalhas no evento: futebol masculino, futebol feminino, arco e flecha, canoagem, arremesso de lanças, cabo de força (cabo de guerra), corrida de tora, corridas de 100 m, revezamento 4 m x 100 m, corrida de 5 mil metros e natação em águas abertas.

JOGOS Indígenas reúnem 35 etnias no Tocantins. *Terra*, 8 nov. 2011. Disponível em: <<https://www.terra.com.br/esportes/vc-reporter-jogos-indigenas-reunem-35-etnias-no-tocantins,7f3c2882829ba310VgnCLD20000bbccceb0aRCRD.html>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

- a) Qual é o assunto tratado na reportagem? Em sua opinião, como essa reportagem pode se relacionar com o conteúdo deste capítulo?
- b) Quais são as modalidades presentes nos Jogos dos Povos Indígenas?

Integrar com ARTE

4. Você já estudou aspectos da história dos gregos antigos. Agora, vamos refletir sobre as imagens mostradas neste capítulo e no anterior. Se necessário, peça ajuda ao professor de Arte.

a) Observe com atenção as imagens de construções, pinturas e esculturas desses capítulos e selecione aquelas que mais chamaram sua atenção.

- Quais são os temas comuns das pinturas e das esculturas que você observou?

b) Escolha a imagem de que você mais gostou e leia todas as informações a seu respeito. Depois faça o que se pede:

- identifique, se possível, autor, data, tipo de obra (pintura, escultura, alto-relevo, baixo-relevo);
- procure o local onde essa imagem é mantida (custódia);

- observe bem a imagem e descreva-a com suas palavras.

5. Escolha, nos capítulos 7 e 8 deste livro, uma imagem referente a uma destas civilizações da África da Antiguidade: o Egito antigo e o Reino de Cuxe. Compare-a com a reprodução da obra grega escolhida por você na atividade anterior. Que diferenças e semelhanças podem ser observadas entre essas obras? Pesquise e peça ajuda ao professor de Arte.

6. A religião era um elemento fundamental da vida e da organização das cidades da Grécia antiga. Sobre esse aspecto da cultura grega, responda às seguintes questões:

- a) Qual é a diferença entre politeísmo e monoteísmo? Os gregos eram politeístas ou monoteístas?
- b) Quais os principais cultos e divindades da religião da Grécia antiga?

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- **CG2** (atividade 2);
- **CG3** (atividades 2, 3, 4, 5 e 6);
- **CG8** (atividade 6).

3. **a) Resposta pessoal**, em parte. A reportagem trata dos Jogos dos Povos Indígenas. O evento pode ser relacionado a um tema que recebeu destaque no capítulo, os Jogos Olímpicos. Ambos são eventos esportivos que, de certo modo, reúnem grupos diferentes. No caso dos Jogos dos Povos Indígenas, há a participação de povos de várias etnias. No caso dos Jogos Olímpicos participavam membros de diversas pólis.

b) De acordo com a reportagem, os Jogos dos Povos Indígenas apresentam as seguintes provas: futebol masculino, futebol feminino, arco e flecha, canoagem, arremesso de lanças, cabo de força (cabo de guerra), corrida de tora, corri-

da de 100 m, revezamento 4 x 100 m, corrida de 5 mil metros e natação em águas abertas.

Integrar com Arte

4. Esta atividade também pode ser realizada em grupo. Os aspectos observados pelos estudantes podem ser anotados na lousa. Depois da apresentação dos grupos, cada aluno deve escrever um texto com suas conclusões.

a) Os corpos masculinos e femininos, representados de acordo com o ideal de beleza dos gregos, e cenas da vida cotidiana.

Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA E EDUCAÇÃO FÍSICA

7. Com a orientação do professor, faça uma pesquisa em livros, em revistas ou na internet sobre modalidades esportivas dos Jogos Olímpicos da atualidade. Escolha aquela de que você mais gosta. Depois, em grupo, sigam estes passos:
 - a) selecionem, entre as modalidades olímpicas preferidas, aquela que será trabalhada pelo grupo;
 - b) encontrem boas imagens desse esporte (foto, pintura ou ilustração), se possível uma antiga e outra atual;
 - c) escrevam um texto descrevendo o esporte;
 - d) relacionem alguns esportistas que mais se destacaram nessa modalidade;
 - e) criem um cartaz que deve conter um título, as imagens selecionadas e os textos elaborados.

Fontes históricas

8. A escultura *Laocoonte e seus filhos* (ou *Grupo de Laocoonte*) é uma importante produção da cultura helenística, que se desenvolveu a partir do encontro entre gregos e orientais. Essa escultura representa a cena em que, segundo a mitologia greco-romana, o sacerdote troiano Laocoonte e seus filhos são atacados por duas serpentes gigantes. O sacerdote teria alertado os troianos sobre os perigos de aceitar um presente grego durante a Guerra de Troia, e por isso teria sido punido pela deusa Atena. A obra, que provoca forte impacto emocional, foi recriada por artistas de várias partes do mundo, inclusive do Brasil.



J. Enrique Molina/Alamy/Fotografia/Museu do Vaticano, Roma, Itália



Roberto Casimiro/Fotografia

À esquerda, cópia romana da escultura *Laocoonte e seus filhos*, criada provavelmente por Hagesandro, Atenodoro e Polidoro de Rodas, no século I a.C. Essa obra é feita de mármore e mede 2,42 m de altura. Encontra-se no Museu do Vaticano. À direita, cópia dessa escultura, criada no século XX, no Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo. Feita em bronze, encontra-se no Parque do Ibirapuera, na cidade de São Paulo, São Paulo.

- a) Que cena foi representada na escultura *Laocoonte e seus filhos*?
- b) Que sentimentos essa obra desperta em você?
- c) Em sua interpretação, a obra transmite uma ideia de esforço e sofrimento ou de serenidade e frieza? Explique.

141

dos Jogos Olímpicos estão as do atletismo, como as corridas, os saltos, os arremessos de disco e dardo, além da maratona, que costuma encerrar os jogos. Outra modalidade bastante tradicional é a ginástica olímpica, que foi incluída apenas com o restabelecimento dos Jogos em 1896. Hoje, também são realizados os Jogos Paralímpicos.

Fontes históricas

8. a) A escultura *Laocoonte e seus filhos* representa o momento em que o sacerdote e seus filhos são atacados por serpentes, uma punição imposta por Laocoonte ter alertado os troianos sobre o perigo em aceitar o presente dado pelos gregos, um gigante cavalo de madeira.

b) **Resposta pessoal.** Espera-se que os alunos notem que os personagens representados estão em sofrimento e que tenham empatia por eles.

c) **Resposta pessoal.** Para que os alunos possam elaborar suas justificativas, faça uma leitura coletiva da imagem. Peça a eles que descrevam detalhadamente a escultura, observando não somente as expressões faciais, como também a postura corporal dos personagens representados. Os corpos em “S” denotam movimento, o que pode representar a luta contra as serpentes. Note que todos têm pelo menos um braço imobilizado pelas serpentes, o que dificultaria a fuga. O personagem à esquerda flutua, sem poder reagir às investidas. Os rostos transmitem a sensação de entrega diante de uma batalha que parece não poder ser vencida. Todos esses elementos fazem com que a obra transmita a ideia de luta, esforço e sofrimento.

b) **Resposta pessoal**, conforme a imagem escolhida para a pesquisa.

5. Entre as diferenças, pode-se ressaltar que homens e mulheres são representados com mais frequência de perfil entre os egípcios e os cuxitas. Já a nudez era mais comum nas esculturas e pinturas gregas. Gregos, cuxitas e egípcios representaram os corpos dos seres humanos e cenas do cotidiano em sua arte.
6. a) Monoteísmo se refere à crença em um deus único e politeísmo diz respeito a religiões que admitem mais de um deus. Os gregos eram politeístas.

b) Na Grécia antiga, os cultos religiosos envolviam orações e sacrifícios de animais, feitos para agradar a deuses como Apolo, Atena e Dionísio.

Integrar com Língua Portuguesa e Educação Física

7. Atividade interdisciplinar e contextualizadora, que relaciona o passado com o presente e estimula a autoexpressão, a socialização e a criatividade do estudante. É importante definir como será a apresentação final dos trabalhos, se haverá exposição oral de cada grupo, se os cartazes poderão compor uma exposição ou um mural, etc. Entre as modalidades mais tradicionais

Objetivos do capítulo

- **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.

Investigando

1. **Resposta pessoal.** Estimule os alunos a consultar mapas.
2. Os alunos podem mencionar diversos meios de comunicação, tais como a internet, os livros, a televisão, os jornais, as revistas, o rádio, a carta, etc.

Orientações didáticas

Dividimos os conteúdos referentes à Roma antiga em dois capítulos. Neste primeiro, enfatizamos as questões políticas, sociais e econômicas. No capítulo seguinte, abordamos sobretudo aspectos culturais ligados à Arte, à Literatura, ao Direito e à religião.

UNIDADE 3 Ocidente clássico: Grécia e Roma

CAPÍTULO

9

Roma antiga: a construção de um império

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 várias províncias. Daí nasceu o ditado: “Todos os caminhos levam a Roma”.

Neste capítulo, vamos conhecer alguns aspectos da Roma antiga.

Investigando

1. Quais são as principais estradas da região onde você mora?
2. Que meios de comunicação existem atualmente?

Kumar Srikandany/Alamy/Fotorena



Turistas caminham por estrada conhecida como Via Sacra, em Roma, Itália. Era uma das principais ruas da Roma antiga, passando por famosos templos do Fórum Romano. Fotografia de 2014.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	EF06HI11 – Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
• Domínios e expansão das culturas grega e romana.	EF06HI12 – Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
• 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.



Vista da entrada de um dos símbolos do Império Romano, o Coliseu, que foi construído no século I d.C. Fotografia de 2011.

Maurizio Reolini/Sme Photo/Lainstock



Bridgeman Images/Glow Images

Relevo romano produzido no século II a.C. representando uma quadriga, que era um carro de duas rodas puxado por quatro cavalos.

Competências da BNCC

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH3; CEH4; CEH5.

Objetos de conhecimento

O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio

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

O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

Habilidades

EF06HI15 – Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

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.

EF06HI19 – Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do texto a seguir 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 Réia Sílvia, filha do rei Numítor, de Alba Longa. Amúlio, irmão de Numítor, destronou seu irmão e obrigou sua sobrinha Réia a tornar-se uma sacerdotisa, o que a levou a jogar seus filhos gêmeos, Rômulo e Remo, nas águas do rio Tibre. Milagrosamente, os meninos salvaram-se e foram criados por uma loba, tendo depois recebido os cuidados do pastor Fáustulo e de sua esposa. Ao se tornarem adultos, restauraram o pai no trono de Alba Longa e pedem permissão para fundar uma cidade às margens do Tibre. Entretanto, brigaram e Rômulo acabou matando seu irmão. Transformou o Capitólio em refúgio e para dar esposas aos habitantes, raptaram-se mulheres sabinas. Ao morrer, Rômulo foi levado aos céus e adorado como o deus Quirino.

[...] Pois outra lenda romana conta que Enéias era um troiano filho da Deusa Vênus e de Anquises, rei troiano de Dárdano. Após a vitória dos gregos sobre os troianos, Enéias 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 Numítor, pai de Réia 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

Origem de Roma

A cidade de Roma, capital da Itália, tornou-se um importante centro turístico da Europa. Todos os anos, milhares de pessoas visitam seus monumentos arquitetônicos e conhecem sua história.

Essa história remonta ao povoamento da península Itálica, localizada no sul da Europa e banhada pelo mar Mediterrâneo. Na península Itálica, vários povos se estabeleceram e realizaram trocas culturais. Entre esses povos, destacam-se os **italiotas**, os **etruscos** e os **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 italiotas construíram essa cidade por volta do século VIII a.C. Posteriormente, Roma cresceu e se transformou na capital de um Estado poderoso.

Observe a seguir um mapa do povoamento da península Itálica.



Observando o mapa

- Que regiões da Itália foram ocupadas pelos italiotas, pelos etruscos e pelos gregos?

144

Observando o mapa

Os italiotas ocuparam a região central da Itália e parte da Sicília; os etruscos ocuparam a região norte e parte da região central; e os gregos ocuparam o sul [a que chamaram Magna Grécia], parte da Sicília e uma pequena área da região central.

O texto “Origem de Roma” trabalha a habilidade **EF06HI11**, pois aborda o processo de formação da Roma antiga. Já a seção **Observando o mapa** desenvolve a competência **CCH7**.

Lenda da origem de Roma

O poeta Virgílio (70 a.C.-19 a.C.) escreveu uma das versões da lenda de fundação de Roma. Segundo essa lenda, os irmãos gêmeos Rômulo e Remo foram colocados, ainda bebês, dentro de um cesto e abandonados no rio Tibre. A correnteza fez os gêmeos irem parar junto ao monte Palatino, onde foram amamentados por uma loba e, depois, criados por um pastor.

Em 753 a.C., já adultos, Rômulo e Remo fundaram uma cidade no monte em que foram encontrados. Essa cidade era Roma. Os dois irmãos, porém, lutaram para decidir quem ia ser o rei. Rômulo matou Remo e tornou-se o primeiro rei de Roma.



◀ Loba amamentando os gêmeos Rômulo e Remo – escultura possivelmente de origem etrusca. As figuras dos gêmeos foram acrescentadas à escultura no período do Renascimento (séculos XIV a XVI d.C.). Museu Capitolino, Roma, Itália.

Atividade

- Você conhece lendas brasileiras? Quais?

▶ Faça no caderno

Monarquia

A história da Roma antiga tem mais de mil anos e costuma ser dividida em três períodos: Monarquia, República e Império. Os historiadores não têm informações exatas sobre a origem de Roma. No entanto, eles apontam que a cidade foi governada por reis entre 753 a.C. e 509 a.C. Esse período é chamado de Monarquia.

Nos tempos da Monarquia, os últimos reis foram etruscos. Durante os governos etruscos, a cidade de Roma se fortaleceu. Foram construídas muralhas, pontes, praças, casas de pedra e redes de esgotos.

A história de Roma foi influenciada por diversos elementos **culturais etruscos**, que se manifestavam em aspectos como: um alfabeto baseado no grego, habilidades metalúrgicas, comércio de longa distância, arquitetura usando arcos e abóbadas. Suas crenças religiosas envolviam a observação do voo das aves e práticas de adivinhação.

Roma antiga: a construção de um império

Unidade 3 Capítulo 9

145

Outras Histórias

Resposta pessoal. Sugira livros ou sites que apresentem versões de narrativas indígenas ou africanas. Recomendamos:

- PRANDI, Reginaldo; LIRA, Joana. *Contos e lendas afro-brasileiros: a criação do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- MACHADO, Regina Coeli Vieira. *Lendas indígenas*. Pesquisa Escolar on-line, Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Disponível em: <http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa-escolar/index.php?option=com_content&view=article&id=308%3Alendas-indigenas&catid=47%3Aletrel&Itemid=1>. (Acesso em: 6 set. 2018.)

A seção **Outras Histórias** intitulada “Lenda da origem de Roma” desenvolve as competências **CCH5** e **CEH4**. Já o texto “Monarquia” trabalha a habilidade **EF06HI11**, pois caracteriza as configurações políticas e sociais do período monárquico romano.

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.

A Península Itálica caracteriza-se pela cadeia montanhosa central, os Apeninos, e, ao norte, os Alpes e suas altas altitudes protegiam-na dos ventos frios do norte, favorecendo um clima ameno, com chuvas regulares. O solo no litoral e ao longo dos vales dos rios são muito férteis, favorecendo a agricultura, e a abundância de vegetação permitiu o desenvolvimento da criação de gado, a tal ponto que toda a Península era chamada de “Terra dos Vitelos”, Itália. O rio Tibre nasce nas montanhas da Itália central e cruza uma planície, antes de chegar ao mar Tirreno. A planície era pantanosa, cercada por colinas com bosques e florestas. Nessa região viviam os latinos, e a 25 quilômetros da foz, na margem esquerda do rio Tibre, em área estratégica para o comércio entre o interior da Península e a costa, surgiu a cidade de Roma, em meados do século VIII a.C. As possibilidades econômicas eram grandes, tanto na produção agrícola (trigo e outros cereais) e na criação de animais como no comércio. Desde o início do primeiro milênio a.C., os povos que ocupavam a Península 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.

Leitura complementar

Para complementar os estudos sobre os papéis sociais desempenhados pelas mulheres na Roma antiga, sugerimos a leitura do texto a seguir.

Amor e sexualidade no mundo romano

Amor é um tema delicado, pois, como vimos antes, varia tanto de sociedade a sociedade e de época a época. 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 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.

♦ Organização política

Durante a Monarquia, o rei, o Senado e a Assembleia exerciam funções diferentes no governo de Roma. Vejamos as funções de cada um deles.

- O **rei** era o chefe do governo. Ele tinha poderes militar, religioso e judicial. No desempenho de suas funções, o rei era fiscalizado pela Assembleia e pelo Senado.
- O **Senado** era um conselho formado por patrícios mais velhos. Esses homens chefiavam as famílias consideradas importantes de Roma e elaboravam as leis. A palavra **senado** vem do latim *senex*, que significa “velho, ancião”.
- A **Assembleia** era formada por patrícios capazes de servir no exército. Esses homens elegiam os principais funcionários do governo, aprovavam ou rejeitavam leis e se reuniam quando o rei os convocava. Decidiam também sobre as declarações de guerra e de paz.

♦ Sociedade romana

Na Roma Antiga, havia várias **divisões sociais**. Em um primeiro momento, durante a Monarquia, encontramos na sociedade romana a divisão entre patrícios e plebeus.

Os **patrícios** formavam a elite da sociedade. Eles se consideravam descendentes dos primeiros fundadores de Roma. De modo geral, eram ricos, possuíam grandes propriedades de terra e muitos outros bens. Durante um longo período, os patrícios ocuparam os principais cargos do governo. Assim, concentravam poder político e econômico. No final do século VI a.C., os patrícios passaram a questionar a Monarquia. Apesar de já dominarem o Senado e a Assembleia, eles desejavam ampliar seu poder. Então, em 509 a.C., os patrícios conseguiram tirar o rei do governo e criaram uma nova organização política: a República, que durou de 509 a.C. até 27 a.C.

Os **plebeus** formavam a maioria da população. Eram um grupo diversificado, constituído de pessoas que trabalhavam na agricultura, no artesanato e no comércio. Em geral, eram pobres, mas alguns conseguiam enriquecer. A princípio, os plebeus não tinham o direito de participar do governo. Além disso, caso não pagassem suas dívidas, podiam ser escravizados.

Relevo romano representando ▶
cena de mercado.
Os comerciantes oferecem
mercadorias a possíveis
compradores. Século II d.C.
Museu da Vila Ostiense,
Roma, Itália.



A. Degli Orti/De Agostini/Glow Images/Museum Of Roman Civilization, Roma, Italia

Além dos patrícios e plebeus, havia os **clientes**. Eles eram uma parcela da população que se associava aos patrícios, prestando-lhes serviços pessoais em troca de proteção e ajuda econômica.

No período na Monarquia, o número de **escravos** em Roma era relativamente pequeno. Depois, com as conquistas militares romanas, a quantidade de pessoas escravizadas aumentou. Os escravos podiam ser vendidos, alugados e receber castigos de seu senhor.

Mulheres em Roma

Durante a Roma antiga, os principais papéis atribuídos às mulheres eram os de mãe, esposa e guardiã do lar. No entanto, saindo do ambiente doméstico, o que predominou na sociedade romana foi uma situação 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.

O acesso à educação era um privilégio de poucos. Meninas e meninos podiam aprender a ler, a escrever e a 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 escravos. Assim, tradicionalmente, era o pai quem decidia sobre o casamento de seus filhos. Os principais objetivos do casamento eram aumentar o patrimônio 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 que 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, que variavam de acordo com sua condição social.

Assim, havia muitas mulheres que trabalhavam na agricultura, no comércio e 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.

Mosaico do século V que retrata senhora rica sendo auxiliada por funcionárias de casa termal (terma). Essa peça foi encontrada na atual Tunísia, região que fazia parte do Império Romano na época. Museu Nacional de Barbo, Tunísia.



Gilles Mermet/Album/AGF-images/Latinist/Museu Nacional do Barro, Tunis, Tunísia

[...] 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. Espero estar bem e saudações.v 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.

O texto “Mulheres em Roma” desenvolve a habilidade **EF06HI19**, sobretudo no que se refere aos diferentes papéis sociais desempenhados pelas mulheres na Roma antiga.

Leitura complementar

Este capítulo sobre a civilização romana aborda, como dito anteriormente, questões políticas e sociais daquele território. Entre essas questões, uma das mais importantes é a que diz respeito à **cidadania**. Para tratar desse tema com os estudantes, sugerimos a leitura do seguinte texto complementar.

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.

República

A palavra **república** vem do latim *res publica*, que significa “coisa de todos”. A ideia é que, diferentemente da Monarquia, o comando da sociedade não seria de uma única pessoa, mas sim de um conjunto mais amplo dela.

No entanto, o que se viu foi a instalação de um governo dominado pela aristocracia dos patrícios, que controlavam o Senado, as Assembleias e as magistraturas. Posteriormente, os plebeus também foram conquistando direitos políticos.

O Senado era responsável pela administração das províncias, pelo controle dos gastos públicos, pela declaração de guerras, etc. As Assembleias, entre as quais se destacava a **Centuriata**, tinham o objetivo de eleger magistrados e votar leis. As magistraturas eram variadas. A seguir, veja os principais magistrados e algumas de suas funções.

Ilustrações: Osnei Rolco/Arquivo da editora



- **Cônsules:** era o cargo mais importante da República. Os cônsules dirigiam os negócios públicos e comandavam o Exército.



- **Edis:** cuidavam do policiamento urbano, da vigilância dos mercados, do fornecimento e da distribuição de alimentos.



- **Pretores:** dedicavam-se sobretudo à aplicação da Justiça.



- **Questores:** administravam o dinheiro público.



- **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. Dessa função, deriva o sentido da palavra **censor**, ligada a **censura** (fiscalização da moral).

O tópico “República” trabalha a habilidade **EF06HI11**, pois caracteriza as configurações políticas e sociais do período republicano romano. Os tópicos “Cidadãos, estrangeiros e escravos” e “Plebeus lutam por direitos” desenvolvem a habilidade **EF06HI12**, pois relacionam o conceito de cidadania com as dinâmicas de inclusão e exclusão na Roma antiga.

◆ Cidadãos, estrangeiros e escravos

A partir da República, aumentaram os territórios conquistados por Roma. Nessa época, acentuou-se a divisão social entre o grupo de pessoas livres e o de escravos.

Entre os **livres**, estavam os cidadãos (patrícios, plebeus e clientes) romanos. Os cidadãos declaravam essa condição nos censos populacionais de Roma.

Ser cidadão romano era condição necessária para ter e exercer direitos políticos, como votar nas assembleias, ocupar cargos públicos e casar-se com outro cidadão.

Além dos cidadãos, podemos distinguir o grupo dos **não cidadãos**, que era formado pelos escravos e pelos estrangeiros livres. Ao longo do tempo, a cidadania romana foi estendida a diversos estrangeiros considerados leais a Roma. Concedia-se o benefício da cidadania para manter o controle político das províncias romanas.

Os **escravos**, em geral, eram pessoas que não haviam conseguido pagar suas dívidas ou eram prisioneiros de guerra. Exerciam os mais diversos tipos de trabalho, como agricultores, artesãos, capatazes, carpinteiros, entre outros.



◆ Mosaico com representação de escravo servindo bebida a um homem. Produzida no século III d.C., essa peça foi encontrada em Utina, na atual Tunísia, em um território conquistado pelos romanos durante a República. Museu Nacional de Barbo, Tunísia.

◆ Plebeus lutam por direitos

No início da República, os plebeus eram excluídos do governo. Não podiam participar das decisões políticas, exercer cargos da magistratura ou casar-se com patrícios. Insatisfeitos com essa situação, eles passaram a lutar por direitos.

Em 494 a.C., por exemplo, os plebeus se negaram a servir o exército, retiraram-se da cidade e se recusaram a trabalhar para os patrícios. Com isso, conseguiram ser atendidos em algumas de suas exigências. Uma delas foi a criação do cargo de **tribuno da plebe**, que teria poderes para anular as decisões que contrariassem os interesses de seu grupo social.

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do 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 morrera 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

Depois de muita pressão, a plebe ainda teve outras conquistas:

- a publicação de leis escritas para patrícios e plebeus em 450 a.C. (Lei das Doze Tábuas);
- a autorização para o casamento entre plebeus e patrícios em 445 a.C.;
- o direito de se candidatar para as magistraturas em 367 a.C.;
- a abolição da escravidão por dívidas em 366 a.C.

Entretanto, essas conquistas não beneficiaram igualmente todos os plebeus. Os cargos públicos e os privilégios ficaram concentrados nas mãos dos plebeus que haviam enriquecido e que, com isso, passaram a desprezar a maioria da plebe da mesma maneira que um patrício.

Observe o quadro a seguir, que mostra a organização do poder durante a República romana.

O poder na República romana	
SENADO • 300 membros vitalícios • propõe leis • dirige a política	
Controla	
MAGISTRADOS Cargos temporários • côsules • pretores • edis • questores • censores	TRIBUNOS DA PLEBE • plebeus • eleitos anualmente • vetam as decisões contrárias aos interesses da plebe
Elege	
ASSEMBLEIA DOS CIDADÃOS • patrícios e plebeus • controlada pelos patrícios • vota as leis e as guerras	COMÍCIO DA PLEBE • plebeus • vota os decretos que deviam ser cumpridos pelos plebeus ou por todos os cidadãos (plebiscitos)

Guerras e conquistas

Durante a República, os romanos participaram de várias guerras para defender e ampliar seu poder, território e riqueza. Entre os séculos V a.C. e III a.C., por exemplo, seus exércitos passaram a controlar toda a península Itálica.

Após a conquista da península, Roma enfrentou Cartago, uma próspera cidade no norte da África que estava em plena expansão comercial. Esses confrontos foram chamados de **Guerras Púnicas** e 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.

Representação artística de soldado romano criada no século XIX pelo ilustrador James Jacques Joseph Tissot. Museu de Arte do Brooklyn, Nova York, Estados Unidos.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu de Arte do Brooklyn, Nova York, EUA.

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 contra macedônios, gregos, gauleses e egípcios. Os novos territórios conquistados foram transformados em províncias de Roma.

Todos esses conflitos provocaram mudanças na sociedade romana, entre as quais a concentração de riquezas e terras nas mãos da aristocracia patrícia, o aumento do número de escravos e o domínio do mar Mediterrâneo, que intensificou trocas culturais com outros povos, como os gregos.

Por volta do século I d.C., boa parte da região do mar Mediterrâneo estava sob o domínio romano. Entre essas regiões, podemos destacar: a Macedônia e a Acaia na península do Peloponeso; a Gália, a Hispânia e a Lusitânia na Europa ocidental; a Tripolitânia e a Cirenaica no norte da África; e a Síria e a Judeia no Oriente Médio. Observe esses domínios no mapa a seguir.



Fontes: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo/Times Books, 1985. p. 88-89; KINDER, Hermann; HILDEMAN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 102.

♦ Roma e o Mediterrâneo

Os romanos dominaram o mar Mediterrâneo de tal modo que passaram a chamá-lo de *Mare Nostrum* (Nosso Mar). Esse mar foi um importante **espaço de interação** entre os povos que viviam ao seu redor.

Por meio do Mediterrâneo, ocorreram trocas culturais intensas (de produtos, saberes, valores) entre África, Europa e Oriente Médio. Nele, navegaram pequenos barcos a remo e grandes navios de mercadores, que transportavam até mesmo pessoas escravizadas.

Nessa época, o transporte marítimo era mais rápido do que o terrestre. Por isso, o mar Mediterrâneo teve um papel fundamental, encurtando distâncias entre povos. Esse intercâmbio mudou a vida das populações de regiões cada vez mais amplas.

conseguiu penetrar na península Itálica com 20 mil soldados, 6 mil integrantes da cavalaria e um elefante sobrevivente.

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 interim, 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.

O texto "Roma e o Mediterrâneo" desenvolve a competência **CEH5** e a habilidade **EF06HI15**, pois explica as dinâmicas da circulação de pessoas, produtos e culturas no mar Mediterrâneo e seus significados.

Outras Histórias

1. Espártaco foi o líder de uma importante revolta de escravos 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 escravos e derrotou dois cônsules.
2. 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.
3. **Resposta pessoal**, em parte. O objetivo dessa atividade é aproximar os conteúdos estudados do contexto social e cultural dos alunos. Depois de ouvir as respostas, 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 outros meios, 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*, etc.

A seção **Outras Histórias** trabalha a habilidade **EF06HI15**, pois explica as dinâmicas da circulação de pessoas, produtos e culturas no mar Mediterrâneo e seus significados, sobretudo entre gregos e romanos.

Outras HISTÓRIAS

Os não romanos entre os romanos

Leia a seguir um texto sobre o convívio entre romanos e não romanos após as conquistas territoriais. Depois, responda às questões.

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 posses 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.



▲ Vista da Biblioteca de Celso, em Éfeso, na atual Turquia. A cidade, de tradição grega, foi submetida ao domínio romano no século II a.C. e se tornou uma das maiores cidades romanas. Nessa biblioteca, construída em 117 a.C., há inscrições em grego e em latim. Fotografia de 2018.

Atividades

✦ Faça no caderno ✧

1. Quem foi Espártaco e o que ele fez?
2. Que povo dominado pelos romanos conquistou sua admiração? Explique.
3. Em sua opinião, a língua inglesa é mais valorizada do que a língua portuguesa no Brasil atual? Debata o assunto com os colegas pensando em situações do cotidiano.

◆ Lutas pela liberdade

Com as conquistas territoriais, milhares de prisioneiros de guerra foram transformados em escravos, e 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 escrava era formada por pessoas de diferentes origens, como cartagineses, gregos, macedônios e asiáticos, e resistia à escravidão de várias formas.

Entre 136 a.C. e 132 a.C., por exemplo, escravos se revoltaram e saquearam a Sicília. Posteriormente, em 73 a.C., um exército de quase 80 mil escravos, liderado por Espártaco, ameaçou a elite romana por cerca de dois anos. A repressão aos escravos rebeldes foi dura e cruel.

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.



Everett Digital/Keystone Brasil

▶ Cena do filme *Spartacus* (Estados Unidos, 1961), dirigido por Stanley Kubrick. O filme é inspirado na história de Espártaco, que liderou uma das maiores revoltas de escravos ocorridas na Roma antiga.

◆ Lutas pela terra

As guerras de conquista territorial aprofundaram as desigualdades sociais em Roma. De modo geral, a elite romana se beneficiou com os conflitos, pois aumentou seu patrimônio em termos de terras, escravos e metais preciosos. Assim, o estilo de vida dessa elite tornou-se mais luxuoso, o que podia ser notado pela construção de belas casas, pelo uso de roupas elegantes e pelos gastos com festas.

Ao contrário da elite, a maioria da população ficou mais pobre. Muitos soldados plebeus, por exemplo, ficavam sem trabalho e sem terras depois que retornavam das batalhas.

Vários plebeus deixaram o campo e se mudaram para a cidade. Ali, viviam na miséria e, por isso, foram chamados de **proletários**, isto é, aqueles que tinham filhos (*prole*, em latim) e poucos bens.

Investigando

- A população brasileira vive de maneira extremamente desigual. Como essas desigualdades sociais se expressam no dia a dia? De que modo você as percebe?

Leitura complementar

Para subsidiar os estudos sobre as revoltas de escravos na Roma antiga, propomos a leitura do texto a seguir.

A guerra dos escravos (73-71)

Roma já tinha afrontado várias guerras de escravos desde 135; o seu território de eleição era a Sicília e a Itália do sul, regiões devastadas pelas Guerras Púnicas, onde a grande propriedade multiplicava os escravos e em que a civilização grega se abria decididamente às correntes revolucionárias vindas do mundo helenístico. A mais grave destas crises rebentou em 73, quando o gladiador Espártaco, anteriormente um pastor trácio e desertor de uma unidade auxiliar romana, escapou justamente com 73 colegas de um *ludus* de Cápua. Tendo-se reforçado com os pastores do Apenino, o grupo armou-se, pôs de pé vários exércitos regulares e atingiu um efetivo de 60.000 homens de diversas origens (Gregos, Orientais, Gauleses e Germanos). Depois de ter forçado a passagem para a Cisalpina, Espártaco, por razões que desconhecemos, conduziu as tropas para o sul. O senado, desvairado, teve de conceder a Crasso um *imperium* tão ilegal como o de Pompeio (finais de 72), com seis novas legiões; Crasso acabou, a custo, por vencer na Apúlia e mandou crucificar 6000 escravos. Os últimos bandos foram derrotados por Pompeio, que regressava da Hispânia (Primavera de 71).

BORDET, Marcel. *Síntese de História Romana*. Lisboa: Edições Asa, 1995. p. 144-145.

Investigando

Resposta pessoal, em parte. Depois de ouvir as respostas, comente que as desigualdades sociais no Brasil podem ser percebidas em diversas situações cotidianas relacionadas, por exemplo, à moradia, ao trabalho, ao transporte e ao consumo.

O texto “Lutas pela liberdade” trabalha as habilidades **EF06HI16** e **EF06HI17**, principalmente por diferenciar o trabalho livre do trabalho escravo na Roma antiga.

Leitura complementar

Para aprofundar os estudos sobre a construção do Império Romano, sugerimos a leitura do texto a seguir.

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. Augusto redefiniu as posições das elites romanas, criando dois estamentos, os senadores e os equestres. Ascender a eles dependia de patamares de riqueza, mas dava acesso à participação em cargos públicos. O monarca, cujo poder era veladamente hereditário, permaneceu como o mais importante dos senadores (seu “príncipe”), mas o Senado, largamente reformulado, perdeu muitas de suas funções. Ainda era escolhido entre a aristocracia italiana, mas atuava principalmente como celeiro para a escolha dos comandantes imperiais no Império. No início, ainda abrigava a elite das elites da Itália.

◆ Lutas por reformas

A vida em Roma foi ficando cada vez mais tensa. Os plebeus pobres faziam exigências e os patrícios recusavam-se a negociar. Os tribunos da plebe propunham 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 **distribuição de trigo para a população a preços baixos**. No entanto, a oposição do Senado levou à anulação de suas conquistas ao final de seu mandato. Caio morreu em função de confrontos com seus opositores. As reformas sociais fracassaram e a República entrou em um período de turbulências sociais.



Escultura representando os irmãos Graco, que se destacaram nas lutas sociais romanas do século II a.C. Obra produzida em bronze em 1853. Museu d'Orsay, Paris, França.

◆ Crise e fim da República

Com as tensões em Roma, o Senado perdeu poderes para os militares. O processo começou em 59 a.C., quando os senadores nomearam três chefes militares – Júlio César, Crasso e Pompeu – para formar uma espécie de governo (o **primeiro triunvirato**).

Logo vieram as disputas entre os três chefes militares. Vitorioso, Júlio César assumiu o controle do poder com grande popularidade. Durante o governo de César foram feitas obras públicas, reorganizou-se o governo, distribuíram-se terras aos cidadãos com famílias maiores, entre outras medidas.

Com essas realizações, César tornou-se tão poderoso que muitos patrícios se uniram contra ele. Um grupo de senadores, liderado por Bruto e Cássio, acusou César de querer acabar com a República e o assassinou em 44 a.C.

O nome César tornou-se, então, um título concedido a vários imperadores romanos. Algumas frases que, ao longo do tempo, tornaram-se famosas são atribuídas a Júlio César. “A sorte está lançada”, ele teria dito ao cruzar o rio Rubicão, em 49 a.C., marchando contra as tropas de Pompeu; já suas últimas palavras teriam sido: “Até tu, Brutus?”, dirigindo-se a Bruto, que liderou a conspiração de seu assassinato.



Photo 12/Agência France-Presse

Diante da crise, Marco Antônio (apoiado pelos plebeus), Otávio (sobrinho e herdeiro de César) e Lépido aliaram-se para formar o **segundo triunvirato**, em 43 a.C.

A princípio, eles se uniram para combater os senadores que conspiraram contra César. Mas, depois da vingança, os três dividiram os territórios romanos. Otávio ficou com as províncias do Ocidente; Lépido, com o norte da África; e Marco Antônio, com o Oriente. Unindo-se à rainha egípcia Cleópatra, Marco Antônio passou a viver no Egito.

O segundo triunvirato não durou muito. Surgiram enfrentamentos dos quais Otávio saiu vencedor. Desse modo, a partir de 27 a.C., ele tornou-se o principal governante de Roma e seus domínios.

Império

Ao assumir o governo, Otávio acumulou poderes e títulos, como o de **augusto** (“divino” ou “sagrado”) e o de **imperador**, reduziu o poder do Senado e passou a nomear pessoas de sua confiança para os cargos mais importantes de Roma.

Segundo alguns historiadores, o governo de Otávio marcou o início do Império Romano, que durou de 27 a.C. até 476. 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 é a autoridade máxima, atuando como chefe militar, administrativo e religioso. Os imperadores acumularam muito poder, mas também tinham que dialogar e manter um bom relacionamento com diversos grupos sociais.

▲ Cena do seriado de televisão *Roma* (Estados Unidos, 2005-2007). À esquerda, vemos o personagem Júlio César, que foi um importante líder militar e político romano.

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 mais precisos – tanto sobre as cidades como sobre o comércio nos portos – e inibiam-se, aos poucos, os abusos cometidos pelos agiotas, pelos publicanos e pelos governadores provinciais. 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. Onde eram mais raras, como nas Gálias, os imperadores atuaram decisivamente na sua promoção, incentivando as elites locais a adotarem modos urbanos. 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.

O texto “Império” desenvolve a habilidade **EF06HI13**, pois conceitua **império** no mundo romano analisando as diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

Leitura complementar

A partir da leitura dos textos a seguir é possível aprofundar o tema do Painel “Estradas romanas”.

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. [...]

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.

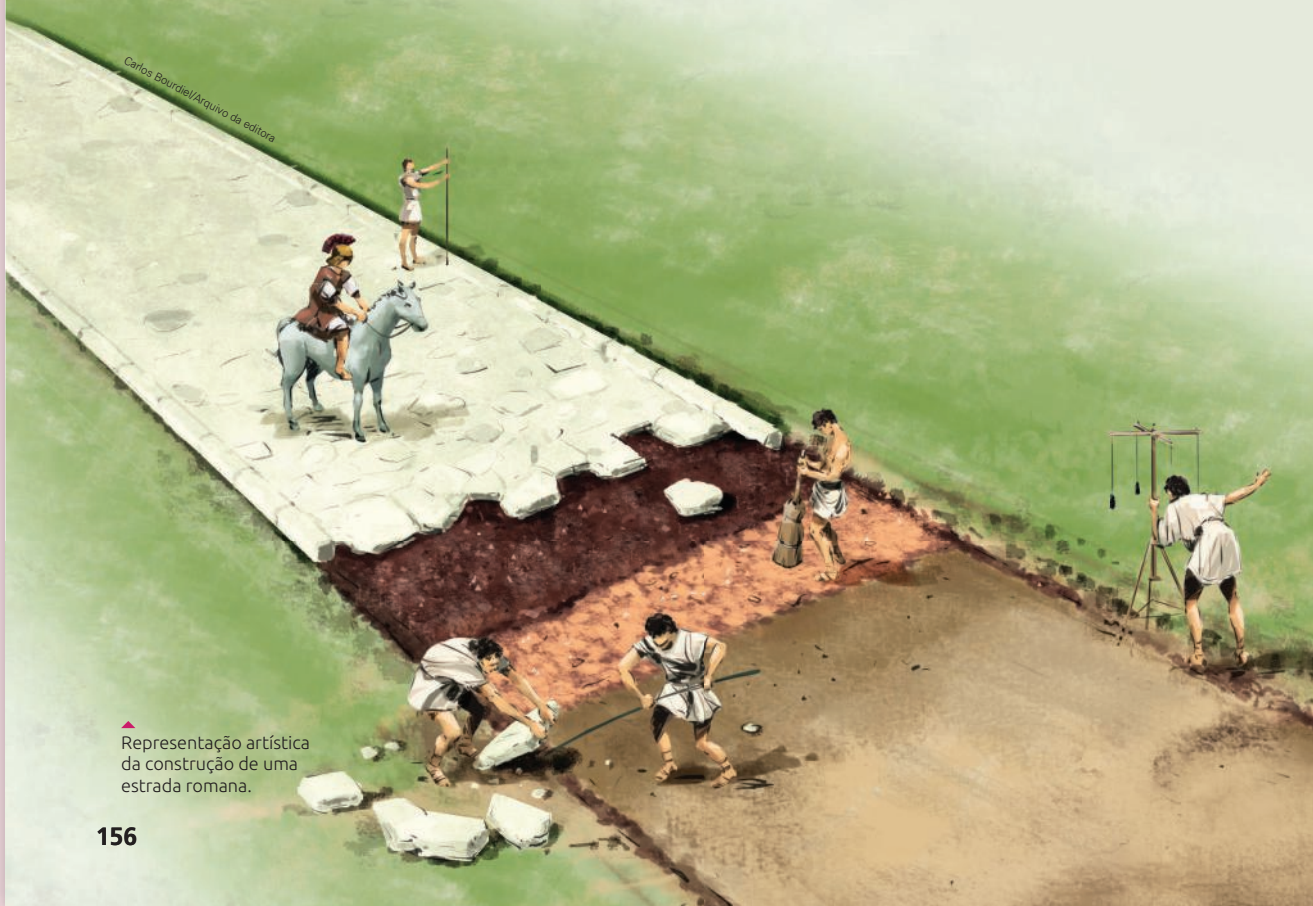
Vamos conhecer mais sobre as estradas romanas?

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.

156

Painel

Depois de ler com os alunos o Painel “Estradas romanas”, pode-se apresentar 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 aos alunos algumas dessas matérias. Este tema pode estimulá-los a estabelecer relações entre passado e presente.

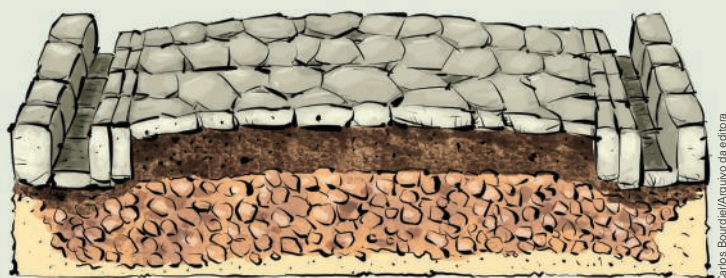
Veja alguns dados sobre a situação das rodovias brasileiras:

- O Brasil tem cerca de 1,5 milhão de quilômetros de rodovias, mas apenas 13% são pavimentadas;
- No Brasil, o transporte rodoviário é responsável pela movimentação de mais de 60% das cargas e por cerca de 90% dos passageiros;
- As rodovias brasileiras apresentam problemas como a falta de sinalização e pavimentação.

Apesar desses problemas, é possível comentar que existem no país rodovias de boa qualidade, que contam com pavimentação e

Caminhos e construções

Via Appia: construída no ano 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.



Representação artística da estrutura de uma estrada romana.

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.

Marco miliário: eram pedras cilíndricas que marcavam as distâncias nas estradas romanas. Eles têm esse nome porque eram colocados a cada mil passos (cerca de um quilômetro e meio). Neles, podia haver inscrições com o nome do construtor da estrada e a distância entre aquele e outros pontos (escrita em milhas ou léguas).

Pontes: os romanos criaram pontes tanto de madeira quanto de pedra, muitas delas em forma de arco.



Vista da Ponte Emília, também chamada de Ponte Partida, construída no século II a.C. Roma, Itália. Fotografia de 2016.

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.

sinalização adequadas. Além disso, algumas delas são conhecidas por sua beleza e admiradas tanto por profissionais do transporte quanto por pessoas comuns. Assim, se achar conveniente, é possível mostrar imagens de rodovias como a Via-Serrana/Rota Romântica (Rio Grande do Sul) e a Maceió-Maragogi (Alagoas).

Fonte: CONFEDERAÇÃO NACIONAL DO TRANSPORTE (CNT). *Pesquisa CNT de rodovias 2017: relatório gerencial*. Brasília: CNT/SEST/SENAT, 2017. Disponível em: <[http://pesquisarodoviascms.cnt.org.br/Relatorio%20Geral/Pesquisa%20CNT%20\(2017\)%20-%20ALTA.pdf](http://pesquisarodoviascms.cnt.org.br/Relatorio%20Geral/Pesquisa%20CNT%20(2017)%20-%20ALTA.pdf)>. Acesso em: 3 ago. 2018.

◆ 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 d.C., o Império Romano atingiu seu tamanho máximo: cerca de 4 milhões de quilômetros quadrados, onde calcula-se que viviam mais ou menos 70 milhões de pessoas (livres ou escravizadas).

Em 212, o imperador Caracala concedeu o direito de cidadania a todos os **habitantes livres** das diversas províncias de Roma. Com o fim das conquistas militares, a principal função do exército foi garantir a obediência das províncias ao governo central.

O Império Romano, devido à sua grandiosidade, tinha custos elevados. Para manter a administração pública, a força militar e o luxo da elite, muitos impostos eram cobrados de seus habitantes. Embora ocorressem revoltas contra o poder imperial, as rebeliões eram rapidamente sufocadas pelo exército.



Moeda romana, o denário, com a figura do imperador Antonino Pio (86-161). 138, Roma.

◆ Desenvolvimento econômico

Durante os dois primeiros séculos do Império, a economia romana teve um grande desenvolvimento. As províncias romanas realizavam comércio entre si, mas o principal destino dos produtos era Roma. Entre os produtos comercializados estavam cereais, ouro, prata, azeite de oliva, mármore, cavalos e tecidos.

São várias as causas que 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 (que estudaremos no próximo capítulo) e a construção de estradas, pontes e portos ligando diversas regiões do Império.

Investigando

1. Existem estradas e pontes ligando sua região a outras?
2. Você já viajou para lugares distantes de sua casa? Para onde?
3. Quais são o meio de transporte e o meio de comunicação que você mais utiliza?

Domínios romanos (séculos I-II d.C.)



Fontes: elaborado com base em 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*. Madrid: Istmo, 1982. p. 102.

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é aproximar os assuntos estudados das vivências pessoais dos alunos. Comente que a comunicação entre diferentes regiões é fundamental para a realização de trocas culturais e econômicas, tanto na época da Roma antiga quanto na atualidade. É possível, ainda, indagar o aluno sobre o que ele aprendeu em sua viagem e que vias de transporte ele utilizou.

O texto “Desenvolvimento econômico” trabalha a competência **CEH5** e a habilidade **EF06HI15**, pois descreve as dinâmicas comerciais no Mediterrâneo durante o Império Romano.

◆ Crise do Império

A partir do século III, o Império Romano entrou em crise e passou por transformações que levaram à sua divisão. São várias as explicações dos historiadores para a crise romana. Vejamos aqui algumas delas.

Com seu imenso território, o Império tinha grandes despesas. Era preciso sustentar funcionários administrativos e soldados em diversas províncias. Para isso, o governo aumentava os impostos e emitia mais moedas. Houve um momento em que os preços subiam e o dinheiro perdia valor – um processo conhecido como **inflação**.

Para enfrentar as dificuldades, os latifundiários criaram o **colonato**. Nesse sistema, o camponês, chamado de **colono**, cultivava um pedaço de terra e entregava ao proprietário parte da colheita. Alguns colonos eram ex-escravos libertos que viviam praticamente presos à terra. Também viraram colonos muitos camponeses livres e 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, chamados pelos romanos de “bárbaros” (hunos, germanos, celtas, eslavos, etc.), tinham outras culturas, outros modos de ser e de viver e não falavam o latim.

Disputas entre os comandantes militares romanos geraram indisciplina na tropa e enfraqueceram o exército. Os efeitos da crise foram maiores na parte ocidental do Império. Percebendo isso, em 330 o imperador Constantino decidiu mudar a capital do Império Romano para a parte oriental. Assim, ele mandou remodelar a cidade de Bizâncio (na Turquia atual), que passou a ser chamada de **Constantinopla** – “cidade de Constantino”.

Anos mais tarde, em 395, o Império Romano foi dividido em duas grandes partes:

- **Império do Ocidente** – com sede em Roma;
- **Império do Oriente** – com sede em Constantinopla.

Com o aumento dos ataques externos, no ano de 476 ocorreu a queda do Império Romano do Ocidente. Já o Império Romano do Oriente transformou-se e sobreviveu por mais de mil anos, até 1453, quando os turcos conquistaram Constantinopla.



Escultura representando o imperador romano Constantino I, criada por Philip Jackson, na cidade de York, Inglaterra. Constantino chegou à região da Bretanha em 305, pouco antes de se tornar imperador. Fotografia de 2018.

Investigando

1. Pesquise em um dicionário os significados atuais da palavra **bárbaro**.
2. Você já usou a palavra **bárbaro**? Com qual significado?

Investigando

1. Segundo o Dicionário Caldas Aulete *on-line*, “bárbaro” é:
 - a. 1. Sem civilização; RUDE; SELVAGEM [Antôn.: civilizado, culto.]
 2. Cruel, desumano. [Antôn.: bondoso, humano.]
 3. Bras. Gíria. MUITÍSSIMO bom ou bonito; EXCELENTE; SENSACIONAL; FANTÁSTICO: A vista lá de cima é bárbara.
 4. Hist. Entre gregos e romanos, dizia-se da pessoa de outro povo ou etnia, de língua e cultura estrangeiras.
 5. Hist. Ref. aos povos europeus que, vindos esp. do Norte, conquistaram progressivamente, a partir do séc. V, territórios do Império Romano, até a derrota final deste (as invasões bárbaras).
- sm.
6. Pessoa bárbara (1 e 2).
7. Hist. Indivíduo pertencente aos povos invasores do Império Romano, a partir do séc. V da era cristã. [Col.: barbaria.]
- interj.
8. Exprime admiração, forte aprovação ou entusiasmo etc. [F.: do gr. bárbaros, pelo lat. barbarus. Hom./Par.: bárbara (sf.), barbará (sm.), bárbaras (sfpl.), barbara, barbaras (fl. de barbar).]

Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/b%C3%A1rbaro#ixzz3UrGmEcz6>>. Acesso em: 6 set. 2018.

2. **Resposta pessoal.** Solicite exemplos de frases em que aparece a palavra “bárbaro” e identifique o sentido que a palavra apresenta na frase. Ressalte que as palavras podem ter significados variados de acordo com o contexto. Além disso, 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, e que os gregos usavam a mesma expressão para se referir a todos os que não faziam parte do seu mundo (Hélaide), ou seja, que não falavam a língua grega nem compartilhavam seus costumes. Ressalte que a palavra “bárbaro” era usada por esses povos com um sentido etnocêntrico, tomando sua própria civilização como centro e padrão do mundo.

1. **a)** Tibério Graco foi tribuno da plebe. Em 133 a.C., ele propôs reformas para limitar o tamanho dos latifúndios (grandes propriedades rurais) e distribuir terras e trigo aos plebeus. Ele foi morto por seus opositores.
- b)** No começo da República, havia três instituições políticas principais: as magistraturas (sendo o Consulado a mais importante), o Senado e as Assembleias. Essas instituições eram controladas pelos patrícios, que, por isso, concentravam mais poder político. Foi só a partir do século V a.C. que os plebeus conquistaram o direito de serem magistrados.
- c)** Tibério viveu durante a República. Nesse período, os exércitos de Roma, dos quais participavam soldados plebeus, conquistaram diversos territórios ao redor do mar Mediterrâneo. Porém, ao retornarem a Roma, os soldados plebeus ficavam sem trabalho e sem terras. Já a elite romana se beneficiava das conquistas militares, aumentando suas riquezas.
2. Latifúndio é ainda hoje utilizado para designar uma grande propriedade de terra, mas não cultivada por escravos, já que legalmente não há mais essa forma de trabalho.

Refletir e ampliar

1. No século II a.C., durante a República, Tibério Graco fez a seguinte reflexão sobre os soldados plebeus:

[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.

In: PLUTARCO. *Vida de Tibério Graco*. Apud: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1979. p. 65.

- a)** Quem foi Tibério Graco? Que reformas ele propôs?
 - b)** Como se organizava o governo romano no começo da República? Que grupo social tinha mais poder político? Explique.
 - c)** Relacione a reflexão de Tibério com o contexto histórico em que ele viveu.
2. Hoje fala-se muito sobre latifúndios. Qual é o significado dessa palavra? Há mudanças em relação ao que significava antigamente?

Integrar com GEOGRAFIA

3. Observe o mapa da página 158 e consulte um atlas geográfico atual para responder às questões.
 - a)** Que países ocupam atualmente o território que correspondia ao Império Romano em II d.C.?
 - b)** Ainda hoje existem registros da passagem dos antigos romanos nesses países, como ruínas, monumentos e esculturas. Escolha um dos países e pesquise quais registros da dominação romana existem ali. Faça uma lista deles, destacando seus nomes, o tipo de registro (pontes, estradas, etc.) e as cidades ou os museus em que se encontram.
4. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Pompeia era uma cidade romana localizada ao sul da península Itálica, próximo ao vulcão Vesúvio. No início do Império, a cidade tinha aproximadamente

20 mil habitantes, que trabalhavam em atividades como comércio, artesanato e agricultura.

Em 79 d.C., o Vesúvio entrou em erupção e destruiu a cidade de Pompeia. Milhares de pessoas morreram atingidas pelas cinzas e pelos gases do vulcão. As cinzas e a lava cobriram grande parte da cidade e preservaram, de certo modo, os corpos das vítimas e, também, objetos e construções da época.

As ruínas de Pompeia são consideradas um acervo importante para o estudo da história romana do século I.

- a)** Por que a cidade de Pompeia é considerada um acervo importante para o estudo da história romana do século I?
- b)** Atualmente, existem vulcões ativos no Brasil? Pesquise.

Vista das ruínas da cidade romana de Pompeia com o vulcão Vesúvio ao fundo. Fotografia de 2018.



Integrar com Geografia

3. **a)** Na Europa: apesar de alguns limites não serem precisos, os alunos podem identificar países como Portugal, Espanha, França, Inglaterra, parte da Alemanha, Suíça, Áustria, Liechtenstein, Luxemburgo, Itália, Mônaco, Grécia, Eslovênia, Croácia, Bósnia-Herzegovina, Romênia e outros. Na África: Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito. No Oriente Médio: Turquia, Síria, Iraque, Líbano, Israel e Jordânia.
- b)** Resposta individual. Há um grande número de registros da dominação romana na maioria desses países.

4. **a)** De acordo com o texto, as ruínas de Pompeia são consideradas um acervo importante, pois nesse local existem muitos materiais preservados da época da Roma antiga. Esses materiais podem ser considerados fontes históricas e, por isso, devem ser interpretados pelos pesquisadores.
- b)** No Brasil não existem vulcões ativos. O país fica no centro da Placa Sul-Americana e, por isso, está longe dos locais onde há choques de placas tectônicas, que dão origem aos vulcões. Existem, no entanto, vulcões extintos em regiões como: a cidade de Poços de Caldas, em Minas Gerais, e o arquipélago de Fernando de Noronha, em Pernambuco. Caso julgue necessário, solicite

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 dos pontos 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.



▲ Vista da ponte Hercílio Luz, considerada um cartão-postal de Florianópolis, Santa Catarina. Fotografia de 2014.

- 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?

Integrar com MATEMÁTICA

6. Em dupla, leiam o texto a seguir, que se refere à Roma antiga. Depois, façam os cálculos e respondam às questões.

Havia grande desigualdade social em Roma antiga. Em meados do século II a.C., historiadores estimam que um trabalhador livre ganhava cerca de 50 sestércios por mês. Já um senador ganhava por volta de 8300 sestércios por mês.

- a) Qual a diferença, aproximadamente, dos ganhos de um trabalhador livre e de um senador romano?

- b) Atualmente, qual é o valor do salário mínimo no Brasil e quanto recebe por mês um senador brasileiro?
c) Quantas vezes mais ganhava um senador romano em relação a um trabalhador livre? E quantas vezes mais pode ganhar um senador em relação a um trabalhador que recebe salário mínimo no Brasil atual? Calcule.

161

aos alunos que realizem, com a ajuda do professor de Geografia, uma pesquisa sobre vulcões extintos no Brasil atual.

Caso tenha interesse em se aprofundar nos estudos sobre Pompeia, indicamos os trabalhos do historiador e arqueólogo brasileiro Pedro Paulo Funari, que estudou e escreveu alguns livros sobre o tema, alguns deles voltados para os estudantes dos Ensinos Fundamental e Médio, como:

- *Antiguidade clássica*: a história e a cultura a partir dos documentos. Campinas: Unicamp, 1995.

- *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2009.
- *Roma, vida pública e vida privada*. São Paulo: Atual, 2006.

5. a) As redes de comunicação e transporte eram importantes no Império Romano, assim como em outras sociedades, porque viabilizavam o controle político e econômico e a circulação de pessoas, produtos, cultura e informações. Para responder a essa questão, sugerimos que leia com os estudantes a **Leitura complementar** que acompanha o **Painel** "Estradas romanas" (p. 156-157) neste Manual do Professor.
b) **Resposta pessoal**. É possível que os alunos mencionem redes sociais e aplicativos de mensagens com os meios de comu-

nicação que eles mais utilizam. Aproveite para explorar mudanças e permanências que ocorreram ao longo do tempo, comentando sobre outros meios como a televisão, o rádio, o jornal impresso e o telefone. Sobre os meios de transporte, procure explorar com os alunos os meios mais utilizados e os meios alternativos, destacando os impactos de cada um deles no meio ambiente.

Integrar com Matemática

6. a) Um senador romano ganhava cerca de 8250 sestércios a mais do que um trabalhador livre.
b) Em 2018, o valor do salário mínimo era de R\$ 954,00 e o salário de um senador era de R\$ 33 763,00. No entanto, cada senador (e deputado) brasileiro pode receber benefícios como auxílio-moradia, ajuda de custo, carro oficial e verba de gabinete. Sobre o assunto, veja o artigo "Congresso brasileiro é um dos mais caros do mundo. Veja os benefícios pagos a um parlamentar", do site Congresso em Foco (disponível em: <<https://congressoemfoco.uol.com.br/especial/noticias/congresso-brasileiro-e-um-dos-mais-caros-do-planeta-veja-os-beneficios-pagos-a-um-parlamentar/>>. Acesso em: 10 out. 2018).
c) Na Roma antiga, um senador ganhava cerca de 166 vezes mais do que um trabalhador livre. Já no Brasil, em 2018, um senador ganhava mais de 35 vezes do que um trabalhador que recebia um salário mínimo. Esse número desconsidera os benefícios a que um senador brasileiro tem direito.

Roma antiga: a construção de um império

Unidade 3 Capítulo 9

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- EF06HI11 (atividade 1);
- EF06HI12 (atividade 1);
- CCH5 (atividades 2 e 5);
- CCH7 (atividade 3);
- CEH3 (atividade 1);
- CEH4 (atividade 1).

Objetivos do capítulo

- **Conhecer** produções culturais romanas, com destaque para a Arquitetura, a escultura, o Direito, a língua, a Literatura e a religião.
- **Refletir** sobre as influências da cultura romana nas sociedades ocidentais.
- **Ler e interpretar** fontes históricas.

Investigando

Resposta pessoal, em parte. O objetivo é iniciar um diálogo a partir de conhecimentos prévios dos alunos. Além do português, diversas línguas têm origem latina, entre elas o espanhol, o italiano, o francês e o romeno. Essas línguas são chamadas neolatinas ou românicas.



Nessa abertura de capítulo, inclusive na seção **Investigando**, são trabalhadas as competências **CG2** e **CG3**.

UNIDADE 3 Ocidente clássico: Grécia e Roma

CAPÍTULO

10

Roma antiga: vivências culturais

Os romanos realizaram trocas culturais com diversos povos, como os gregos e os egípcios, e difundiram elementos de sua cultura por meio da arte, do direito, da língua e da religião.

Você sabia, por exemplo, que nosso **idioma português** vem da língua falada pelos antigos romanos? A origem da língua portuguesa está relacionada a uma província romana (a Lusitânia) e ao contato dos povos que lá viviam com o latim falado pelos colonos romanos.

Investigando

- Você sabe quais línguas atuais, além do português, têm origem no latim?

162



Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objeto de conhecimento	Habilidade
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.

Templo de Saturno, no Fórum Romano, construído no século V a.C., em Roma. Fotografia de 2017.



163

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3; CG4; CG6; CG9.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH2; CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH3.

■ Orientações didáticas

O Império Romano deixou legados culturais presentes na vida das sociedades ocidentais até os dias de hoje. Entre esses legados destacam-se o Direito, as Artes, a religião e até os idiomas. Nossa língua portuguesa, assim como a espanhola, a francesa e muitas outras, tem sua origem no latim.

Antes de dar início ao estudo do capítulo, tenha uma conversa introdutória com os alunos abordando essas questões. Não deixe de perguntar a eles o que pensam a respeito de tal influência.

Orientações didáticas

O trabalho é uma das dimensões centrais da vida humana. Assim, sugerimos que estimule os alunos a investigar esse tema. A seguir, apresentamos algumas reflexões sobre o mundo do trabalho e também uma atividade complementar que pode ser relacionada com o texto “Produções artísticas”.

O trabalho consiste nas várias atividades por meio das quais realizamos obras materiais e imateriais. O trabalho, entretanto, também apresenta faces negativas. Neste sentido, em vez de promover a realização das pessoas, foi transformado em instrumento de exploração social. É o caso, por exemplo, das situações de trabalho escravo e servil.

Em sociedades industriais e nas economias contemporâneas, as relações de trabalho modificaram-se. Surgiram, porém, outras formas de exploração do trabalhador que se revelam, por exemplo, em rotinas massacrantes e salários injustos.

No Brasil atual, a Constituição Federal tem como princípio a valorização do trabalho humano a fim de assegurar uma existência digna ao trabalhador. Assim, garante uma série de direitos sociais, como: salário mínimo, férias e repouso semanal remunerados, proteção contra a dispensa arbitrária, seguro-desemprego, etc.

Leia, a seguir, a interpretação do filósofo francês André Comte-Sponville sobre as diferenças entre brincadeira e trabalho.

Nos primeiros anos, as crianças [...] desconhecem [o trabalho]: a vida e a brincadeira bastam-lhe. Só vão descobrir o trabalho na escola, como uma brincadeira de um novo tipo, que justamente não consistiria mais em brincar, mas em trabalhar, estudar. A diferença entre os dois? [...] A brincadeira, ainda que possa servir para outra coisa (para o descanso, o aprendizado, o exercício...), basta-se a si mesma, como fim, pela satisfação que nela encontramos. O trabalho, mesmo agradável, o que raramente é, tende sempre para alguma utilidade exterior (um produto, um progresso, um sa-

Investigando

- Em sua avaliação, que construção atual lembra o Coliseu? Reflita e comente com os colegas.

Cena de dois gladiadores lutando no Coliseu de Roma no filme *Gladiator* (Estados Unidos, 2000), dirigido por Ridley Scott. Essa ficção conta a história de um general romano da época de Marco Aurélio que, depois de lutar para conter a invasão dos germanos, é traído pelo filho do imperador.



Turistas visitam o mais famoso anfiteatro romano, o Coliseu de Roma. Fotografia de 2018.

Produções artísticas

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 foram se tornando 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, as construções eram decoradas com esculturas.

Teatros e anfiteatros

Durante o Império Romano, foram construídos muitos teatros. Eles tinham a forma semicircular. Os romanos tinham admiração pelas comédias e pelas tragédias teatrais, inspiradas na tradição grega.

Nas cidades mais importantes havia também os anfiteatros (arenas ovais ou circulares) ao ar livre. As arenas eram rodeadas de degraus que serviam de assentos para os espectadores, onde os romanos gostavam de assistir às lutas de **gladiadores**.

Os combates dos gladiadores, entre si ou contra animais ferozes, eram espetáculos populares. Na cidade de Roma, um dos lugares onde aconteciam os espetáculos era a arena conhecida como **Coliseu**, onde cabiam quase 90 mil pessoas.

lário...) que justifique o tempo e a energia que lhe dedicamos. [...] O trabalho, salvo exceção, não é brincadeira. Requer esforço, seriedade, rentabilidade.

COMTE-SPONVILLE, André. *A vida humana*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007. p. 57-58.



Para recuperar conhecimentos produzidos em sala de aula sobre o tema, exiba o **Material Audiovisual “Aspectos da cultura clássica: permanências e discontinuidades”** localizado no material digital do Manual do Professor.

◆ Termas e aquedutos

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, só em Roma, havia mais de 400 quilômetros de aquedutos, fornecendo cerca de 300 milhões de litros de água por dia aos moradores da cidade.

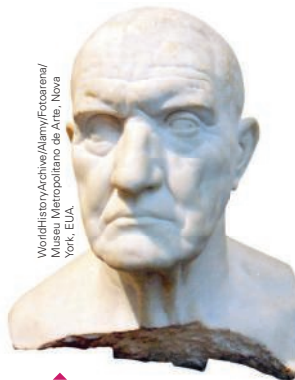
As termas eram lugares para banhos, práticas esportivas e culturais. Elas eram encontradas em todas as grandes cidades romanas. Só na Roma do século IV a.C. havia cerca de mil termas.

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.

◆ Escultura e arcos do triunfo

Na escultura romana, foram importantes as influências culturais etrusca e grega. No entanto, ao contrário dos gregos, que idealizavam seus modelos, os escultores romanos procuravam criar obras mais fiéis e realistas.

Havia diferentes tipos de esculturas, estátuas equestres (cavaleiro montado em seu cavalo), retratos de pessoas e relevos históricos. Nesses relevos, era comum a representação de vitórias militares e de políticos importantes para decorar fachadas de palácios, templos e arcos do triunfo.



Busto de mármore, produzido no século I a.C., representando um homem de olhar severo e rosto enrugado. Museu Metropolitano de Nova York, Estados Unidos.

Aqueduto romano na cidade espanhola de Segóvia, construído por volta do ano 50 d.C. Fotografia de 2018.



■ Investigando

Resposta pessoal. O estudante pode mencionar os estádios de futebol, as arenas de boxe, de MMA (sigla em inglês de “lutas marciais mistas”), ou outras construções em que o espetáculo principal aconteça na parte central e o público ocupe o entorno. Os estádios de futebol também costumam ser de céu aberto e, por isso, guardam semelhanças com a arquitetura do Coliseu romano.

O texto “Produções artísticas” desenvolve as competências **CG2** e **CG3**. Já a seção **Investigando** trabalha as competências **CCH5** e **CEH3**.

Atividade complementar

O tópico “Produções artísticas” apresenta vários tipos de construção da Roma antiga. Essas construções foram criadas por pessoas com diferentes habilidades e em diferentes situações de trabalho. Pensando nisso, é possível perguntar aos alunos:

1. Quais são as principais diferenças entre as formas de trabalho na Roma antiga e no Brasil atual?

Resposta: Na Roma antiga, como vimos no capítulo anterior, havia formas de trabalho compulsório, como a escravidão, que se ampliou após as conquistas militares durante a República. No Brasil, submeter alguém a um trabalho análogo ao de escravo é crime, sujeito a pena de reclusão e multa, de acordo com artigo 149 do Código Penal.

2. Atualmente, que profissionais trabalham na construção civil?

Resposta: Entre os profissionais da construção civil, podemos citar arquitetos, engenheiros, mestres de obra, pedreiros, ajudantes de obra, pintores, encanadores, eletricitistas, gessoiros, etc.

3. Em que área você gostaria de trabalhar? Você gostaria de trabalhar na área de construção civil? Comente.

Resposta pessoal. É importante incentivar os alunos a pesquisarem diversas profissões, os conhecimentos necessários para exercê-las, sua remuneração média, os possíveis campos de atuação, etc.

O objetivo dessa atividade é estimular os alunos a refletirem sobre o mundo do trabalho e seu próprio projeto de vida, valorizando diferentes saberes e vivências, conforme a competência CG6 da BNCC.

Investigando

Resposta pessoal, em parte. O objetivo dessa atividade é estimular a reflexão dos alunos sobre os 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. Depois de ouvir os alunos, comente que, atualmente, existem leis, projetos e campanhas que procuram promover o respeito entre as pessoas, tais como:

- Constituição Federal brasileira de 1988, sobretudo nos art. 1º e 5º; Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>.
- Projeto da Unesco: Ensinar respeito por todos: guia de implementação. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002615/261591por.pdf>>.

Acesso em: 5 set. 2018.

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 se sobressaíram em guerras. Esses homens e seus comandados costumavam desfilar pelas ruas de Roma e passar sob o arco, exibindo as riquezas e os escravos (os prisioneiros de guerra) obtidos nas regiões conquistadas.



Esse entalhe em pedra é uma parte do Arco de Tito (81 d.C.), construído em Roma para celebrar a conquista de Jerusalém. Durante a conquista, o exército romano saqueou e destruiu o templo de Jerusalém, como mostra a representação.

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.

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, se um cidadão pobre processasse um cidadão romano poderoso, seria quase impossível ganhar o processo.

Atualmente, os cursos de Direito ensinam alguns princípios jurídicos romanos. Por isso, é comum advogados, promotores públicos e juízes citarem frases em latim. Um princípio jurídico romano conhecido até hoje diz “a cada um o que é seu”, ou seja, traz a ideia de que devemos conhecer nossos direitos e respeitar os direitos dos outros.

Investigando

- 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? Converse com os colegas.

A seção **Investigando** desenvolve as competências **CG1**, **CG4**, **CG9**, **CCH1**, **CCH2** e **CEH1**. O tópico “Latim: a língua do Império” desenvolve as competências **CG2** e **CG3**.

◆ Língua e literatura

Roma foi fundada em uma região chamada Lácio (ou *Latium*) e seus habitantes falavam latim. Essa era a língua oficial do Império Romano.

A literatura da Roma antiga, escrita em latim, produziu obras de diversos gêneros, como poesia, prosa, comédia, tragédia, sátira, história e biografia. Muitas dessas obras, por sua beleza, elegância e profundidade, marcaram a história da literatura ocidental.

Alguns dos principais autores latinos foram:

- os poetas **Virgílio** (70 a.C.-19 a.C.), autor de poemas como *Eneida*, inspirado nas obras gregas *Iliada* e *Odisseia*; **Horácio** (65 a.C.-8 a.C.) e **Ovídio** (43 a.C.-17 d.C.);
- o filósofo e político **Cícero** (106 a.C.-43 a.C.);
- o historiador **Tito Lívio** (59 a.C.-17 d.C.).

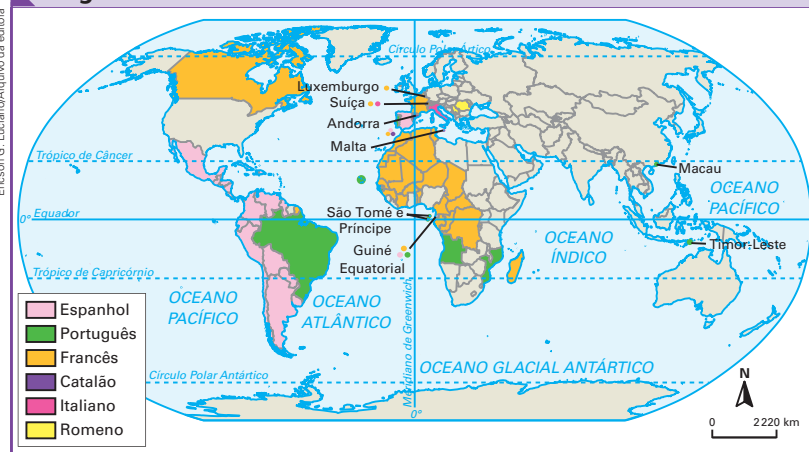
🗺️ Latim: a língua do Império

Com a expansão do Império Romano, o latim foi bastante difundido e, aos poucos, misturou-se com as línguas faladas nas províncias conquistadas. Dessa mistura, originaram-se várias línguas, como o italiano, o espanhol, o francês, o romeno e o português. Em função de sua origem comum, essas línguas são chamadas de românicas ou neolatinas.

As línguas neolatinas guardam semelhanças entre si. A seguir, observe essas semelhanças nas traduções da frase "*Ars longa, vita brevis*", do médico grego Hipócrates:

- **português:** "A arte é longa, a vida é curta";
- **espanhol:** "El arte es largo, la vida es corta";
- **francês:** "L'art est long, la vie est courte";
- **italiano:** "L'arte è lunga, la vita è corta";
- **romeno:** "Arta este lunga, viata este scurtă".

Línguas neolatinas no mundo atual



No mapa vemos os países e as regiões que adotam línguas neolatinas como oficiais. Fontes: elaborado com base em CALDINI, Vera; ÍSOLA, Leda. *Atlas geográfico Saraiva*. São Paulo: Saraiva, 2013; IBGE Países. Disponível em: <<https://pais.es.ibge.gov.br>>. Acesso em: 14 set. 2018.

■ Atividade complementar

Observando o mapa

Consulte um atlas geopolítico atual e identifique os países que adotam a língua portuguesa como oficial.

Resposta: Nove países adotam, atualmente, a língua portuguesa como idioma oficial. São eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Além desses países, Ma-

cau, que é uma região administrativa especial da China, adota o português como língua oficial.

Leitura complementar

A seguir, apresentamos um texto do historiador Pedro Paulo Funari que traça algumas diferenças entre o erudito e o popular tanto do latim quanto do português. Neste trabalho do autor, os estudos do latim popular tiveram por base os grafites da cidade de Pompeia.

Erudito e popular

Para que possamos entender a distância que separava a língua e as expressões poéticas eruditas das populares deve-se estabelecer uma comparação com o que se passa hoje. Quatro características do português erudito encontram correspondência na configuração do latim erudito das elites pompeianas. Em primeiro lugar, a normatização e estabilização do idioma erudito implicam a caracterização de um período áureo da língua, cujos autores estabelecem os padrões de correção a serem seguidos. Assim, a linguagem dos autores de meados do século passado até inícios deste século (Machado de Assis, Rui Barbosa, entre outros) constitui modelos a serem respeitados na língua escrita atual, o que gera entraves à identificação entre a língua erudita e aquela falada. A própria compreensão de uma frase como *fi-la feliz* (= eu a fiz feliz) torna-se difícil, tendo caído em desuso a posposição do pronome da terceira pessoa. No caso de Pompeia, os autores de meados do século I a.C., portanto, em um século anterior aos nossos grafites, constituíam-se nos modelos clássicos.

Outras HISTÓRIAS

Última flor do Lácio

No Brasil, a língua oficial é o português porque o país foi colonizado por Portugal. A língua portuguesa originou-se do latim falado na Lusitânia (atual Portugal), área conquistada pelos romanos no século III a.C.

Séculos depois, os germanos ocuparam essa região e ajudaram a transformar a língua que se falava ali. Depois, os muçulmanos do norte da África invadiram parte desse território e o árabe tornou-se a língua oficial. As pessoas que lá viviam continuaram falando a própria língua, mas ela se alterou em contato com os árabes. Foi entre os séculos IX e XI que surgiram os primeiros textos em língua portuguesa.

Trazido para o Brasil, o português não parou de se transformar e recebeu influência de outras línguas, como as faladas por indígenas e africanos. Por ser a língua mais nova entre as neolatinas, o português foi chamado pelo poeta brasileiro Olavo Bilac de “a última flor do Lácio”.

Atualmente, o português é falado por, aproximadamente, 250 milhões de pessoas nos cinco continentes.

Assim, conhecer e valorizar a diversidade da língua portuguesa é também uma forma de conhecer e valorizar nossa história e cultura.

A língua portuguesa falada no Brasil é tão rica que existe até mesmo um museu dedicado a ela.

O Museu da Língua Portuguesa foi inaugurado em 2006 e desde sua inauguração já recebeu milhões de visitantes, em diferentes mostras que pretendem conectar as pessoas às origens, histórias e influências existentes em nosso idioma.



Fachada do Museu da Língua Portuguesa na cidade de São Paulo, São Paulo. Fotografia de 2016, tirada alguns meses depois de o museu sofrer um grave incêndio.

Atividades

Faça no caderno

1. Faça uma pesquisa e relacione palavras que sejam faladas no Brasil e que tenham origem indígena e africana.
2. Com a globalização é cada vez mais comum palavras de origens diversas serem incorporadas ao nosso idioma. Pesquise uma ou mais palavras que estejam sendo incorporadas ao português, mas que não tenham sua origem no latim ou nas línguas indígenas ou africanas.

O texto “Última flor do Lácio” desenvolve a competência CCH1.

Outras Histórias

1. Entre as palavras do português brasileiro que têm origem indígena estão: abacaxi, açaí, cacau, cumбуca, guaraná, jacaré, pipoca e samambaia. Entre as palavras de origem africana estão: caçula, cafuné, carimbo, cochilo, moleque, quitute, quitanda e samba.
2. Estão sendo incorporadas ao português palavras de origem inglesa, como: *shopping center*, *show* e *delivery*. Esta atividade retoma um assunto abordado na seção **Outras Histórias** da página 152.

Pão e circo

Roma foi uma das maiores cidades do mundo antigo. No século II, tinha mais de um milhão de habitantes, boa parte deles sem trabalho contínuo.

Havia tensão pelas ruas, pois o desemprego e a falta de alimentos atingiam grandes proporções. Para controlar a situação, as autoridades distribuíam trigo e promoviam espetáculos. Eram tantos espetáculos e festas que o calendário chegou a ter mais de cem feriados por ano. O poeta latino Juvenal criticou os romanos dessa época por, segundo ele, não quererem mais do que “pão e circo”.

A elite de Roma, no entanto, garantia comida e lazer a todas as pessoas pobres. Nas ruas, nas praças, nas oficinas, nos mercados ou nas tabernas, os plebeus criavam meios para sobreviver e se divertir.

Atividades

Faça 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?

Vida religiosa

Os romanos eram politeístas, isto é, adoravam muitos deuses. Ao entrarem em contato com os gregos assimilaram as divindades desse povo, que passaram a fazer parte de seus cultos. Veja, na tabela, algumas delas.

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
Deméter – deusa da agricultura	Ceres
Ártemis – deusa da Lua, da caça e da fecundidade	Diana
Hefesto – deus do fogo	Vulcano
Hermes – deus do comércio e da comunicação	Mercúrio

A vida religiosa romana tinha um aspecto prático. Diversos cultos eram realizados para agradar aos deuses e pedir ajuda sobre temas do cotidiano, como a agricultura, a saúde, a caça, a vitória na guerra e a 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, em uma província romana onde surgiu o cristianismo.

A par desse fenômeno, ocorre outro correlato e que se refere à formação, na língua erudita, de um apego artificial às supostas origens clássicas de certos maneirismos. Assim, o português oficial emprega grande número de palavras e construções latinas e gregas, acentuando o modo de falar corrente, e que acabam por aumentar o fosso entre as maneiras erudita e popular de expressão. Enquanto no uso cotidiano “a gente vamos ver uma operação”, para a língua erudita “nós vamos assistir a uma intervenção cirúrgica”. A primeira frase possui as características próprias de uma língua viva e criativa: simples, homogênea e vigorosa, que se conforma às suas origens. De fato, enquanto na frase popular o vocabulário é usual (a gente, operação, ver) e sua concordância corrente (a gente vamos), na erudita as palavras afetam artificialidade (intervenção cirúrgica, assistir), e sua estrutura e concordância são arcaizantes (nós vamos, assistir a).

Algo semelhante ocorria em Pompeia, pois na língua erudita predominavam tendências arcaizantes e heinizantes, enquanto a língua do povo refletia as transformações usuais decorrentes do seu próprio uso cotidiano. Assim, enquanto o latim erudito das elites se baseava na utilização de palavras em desuso e em flexões não mais utilizadas, o latim popular desenvolvia-se na direção justamente das línguas neolatinas, como o português.

FUNARI, Pedro Paulo. *Cultura popular na Antiguidade clássica*. São Paulo: Contexto, 1996, p. 45-46.

Outras Histórias

1. O objetivo da política do “pão e circo” era controlar a grande população romana que vivia pelas ruas, sem ocupação. Para isso, distribuíam alimentos (pão) e promoviam espetáculos públicos (circo).
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, os mais ricos se divertiam fazendo banquetes e festas.

Leitura complementar

Vejamos, a seguir, um texto em que o historiador Norberto Luiz Guarinello discorre sobre a inserção do cristianismo no Império Romano.

Cristianismos

[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 mediterrânea, 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, 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

♦ O judaísmo e o cristianismo

O Império Romano conquistou vários territórios na Europa, África e Ásia. Nesses territórios, os romanos estabeleceram províncias e fizeram importantes contatos culturais. Em uma delas, localizada no Oriente Médio, na região da Palestina, desenvolveu-se parte da história do povo hebreu.

Os hebreus chegaram à região por volta do século XI a.C. e se diferenciavam das populações locais por serem monoteístas, ou seja, ao contrário da religião de gregos e romanos, o judaísmo (religião dos hebreus) estabelecia que havia somente um deus (Javé), que deveria ser amado, adorado e temido acima de todas as coisas.

Com base na crença em um deus único e supremo (monoteísmo), o judaísmo concebeu um deus que exigia um comportamento ético de seus seguidores e se preocupava com os laços de solidariedade de seu povo. Os fundamentos do judaísmo foram, mais tarde, assimilados por duas novas religiões: o cristianismo e o islamismo.

Esses fundamentos religiosos do judaísmo entraram em conflito com aspectos da cultura romana, principalmente com o **culto imperial**.

De acordo com o culto imperial, o imperador era não só o líder político, mas também o pai da pátria e pontífice máximo, ou seja, era também o líder religioso que possuía uma essência divina.

Assim, os fundamentos da cultura romana e do judaísmo entraram em choque, o que levou à perseguição dos hebreus.

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 escravos. 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 davam liberdade religiosa aos 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.

Educação na Roma antiga

Nos seis ou sete primeiros anos de vida, a criança pertencia inteiramente à mãe, que se encarregava pessoalmente da sua nutrição. [...] Pelos sete anos começava a instrução.

[...] Durante os primeiros séculos só existe o ensino primário. É ministrado quer em casa pelo pai ou por um escravo preceptor [...], quer na escola primária [...] pelo professor. [...] pancadas faziam parte preponderantemente do método de ensino. As matérias são leitura, escrita e cálculo.

Mais tarde, no 3º século a.C., estabelece-se o ensino secundário, [...] [no qual se] ensina a falar e a escrever bem, de início só em latim, e, a partir do 2º século a.C., também em grego. [...] As diversas matérias ensinadas eram: gramática, métrica, leitura explicada dos autores e literatura.

Depois desses exercícios, o adolescente é entregue, pelos dezesseis ou dezessete anos, ao reitor, que prepara seus alunos para a prática da eloquência política e judiciária.

[...] Indo para a escola, os meninos levam tudo de que precisam numa espécie de caixa [...].

Eles escrevem em tabuinhas cobertas de cera [...], ou em papiro [...], ou em **pergaminho**. Para escrever nas tabuinhas, usam um [...] instrumento de que uma das extremidades, aguçada, marca a cera, ao passo que a outra, arredondada ou achatada, apaga as letras já traçadas [...].

Os livros eram feitos de folhas de papiro ou, a partir do 2º século de nossa era, de folhas de papiro ou de pergaminho coladas umas às outras pela extremidade, de modo a formar uma longa folha, na qual se escrevia.

BORNECQUE, Henry; MOMET, Daniel. *Roma e os romanos*. São Paulo: EPU/Edusp, 1976. p. 155-157.

Pergaminho: pedaço de couro de ovelha ou de cabra, preparado de modo que permite escrever sobre ele. Essa técnica foi desenvolvida pelos habitantes de Pérgamo, um dos reinos antigos que os romanos conquistaram e incorporaram ao seu Império. Esse reino situava-se na Ásia, em territórios que hoje pertencem à Turquia.



Relevo romano feito no século II d.C. representando uma escola. Museu de Belas Artes, França.

Photo Josselin/Sala, Firenze/Museo di Belle Arti, Firenze, França

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.

Outras Histórias

A partir do texto apresentado, é possível indicar as seguintes diferenças e semelhanças:

- **professores** – na Roma antiga, em contraste com o Brasil atual, alguns escravos eram professores.
- **materiais escolares** – na Roma antiga, os estudantes escreviam em tabuinhas cobertas de cera, papiros ou em pergaminhos. No Brasil atual, os alunos utilizam cadernos de papel, canetas, lápis e, em alguns casos, suportes digitais.
- **castigos** – na Roma antiga, era comum os professores infligirem castigos físicos aos estudantes. No Brasil atual, esse tipo de violência é proibido.
- **acesso à educação** – na Roma antiga, poucas crianças tinham acesso à educação. No Brasil atual, o acesso à educação básica foi universalizado a partir da década de 1990 e é um direito de todas as crianças e jovens.

Uma semelhança entre a educação da Roma antiga e a do Brasil atual é a existência da escola, com professores e alunos.

Atividade

- Quais são as principais diferenças e semelhanças entre a educação dos jovens romanos na Antiguidade e a educação nos dias de hoje?

Faça no caderno

A seção **Outras Histórias** intitulada “Educação na Roma antiga” desenvolve, sobretudo por meio de sua atividade, a competência **CCH5**.

Refletir e ampliar

1. Na arquitetura, os alunos podem pesquisar teatros, basílicas, aquedutos, sistemas de esgoto, templos, arcos do triunfo e palácios. Na escultura, podem procurar: estátuas de retratos (cabeças e bustos de personalidades ilustres), estátuas equestres e relevos com motivos históricos nas fachadas das construções e dos arcos do triunfo.
2. **a) e b)** 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, novelas, desenhos animados, revistas, histórias em quadrinhos, letras de músicas, *videogames*, etc. Para finalizar o debate, pergunte aos alunos 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: *Polícia e Desordem*, Titãs; *Pivete*, Chico Buarque; *O beco*, Paralamas do Sucesso; *Es-mola*, Skank; *Que país é esse?*, Legião Urbana.
3. **a)** Os romanos construíam arcos do triunfo para comemorar vitórias militares, conquistas e 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 alunos e/ou procure dar exemplos que existam na região.

Oficina de HISTÓRIA

< Faça no caderno >

Refletir e ampliar

1. Pesquise alguns exemplos de criações romanas na arquitetura e na escultura. Em seguida, elabore uma legenda criativa para elas.
2. Hoje, algumas formas de diversão pública da Roma antiga podem parecer muito violentas. Em grupo, reflita sobre as questões a seguir.
 - a) A violência deixou de ser um espetáculo atualmente?
 - b) O que mudou e o que permaneceu desde os antigos romanos até a atualidade em relação à violência?
3. Os romanos construíam monumentos arquitetônicos conhecidos como arcos do triunfo.
 - a) Com que objetivo os romanos construíam esses monumentos?
 - b) Atualmente, ainda são construídos monumentos em comemoração a vitórias esportivas, guerras ou conquistas científicas? Faça uma pesquisa e dê alguns exemplos.
4. Leia com atenção o texto a seguir e responda às questões.

[Um] aspecto importante da participação da cidadania na vida pública consistia nos jogos de gladiadores. Pode parecer estranho relacionar cidadania e esses jogos sangrentos, mas esses espetáculos foram importantes na afirmação da cidadania. [...]

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?
5. Os dez mandamentos dos hebreus foram adotados pelos cristãos e constituem uma das principais fontes dos valores éticos das sociedades ocidentais. A seguir, leia o trecho da Bíblia que menciona os dez mandamentos e identifique os trechos que se referem ao monoteísmo, isto é, à crença em um deus único.

Não terás outros deuses diante de mim. [...] Não pronunciarás o nome do SENHOR, teu Deus, em vão [...].

Que se faça do dia de sábado um memorial, considerando-o sagrado [...].

Honra teu pai e tua mãe, a fim de que teus dias se prolonguem sobre a terra [...].

Não cometerás homicídio.

Não cometerás adultério.

Não raptarás.

Não prestará testemunho mentiroso contra teu próximo.

Não cobiçarás a casa de teu próximo. Não cobiçarás a mulher de teu próximo, nem o seu servo, sua serva, [...] nada do que pertença a teu próximo.

Êxodo 20: 2-17. Bíblia: tradução ecumênica. São Paulo: Loyola, 1995. p. 90-91.

172

4. **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 que estavam presentes podiam participar da decisão de condenar ou não um gladiador à morte. Assim, os indivíduos, sem distinção, participavam da vida pública, numa importante afirmação de cidadania.
5. Os trechos que se referem ao monoteísmo são: "Não terás outros deuses diante de mim. Não pronunciarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão. Lembra do dia de sábado para santificá-lo."

Integrar com Língua Portuguesa

6. Atividade individual, que também pode ser realizada em grupo. Algumas frases com cada uma das expressões destacadas podem ser reproduzidas na lousa. São exemplos de frases com essas expressões:
 - a) *deficit* – "Meu pai quitou o *deficit* que tinha com o banco";
 - b) *quorum* – "Não houve *quorum* para a realização da palestra";
 - c) *carpe diem* – "Não perca tempo, *carpe diem*".

Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA

6. Várias palavras latinas são usadas na língua portuguesa. Algumas delas não têm um equivalente em nossa língua, como *deficit* e *superavit*, embora seu uso seja comum.

A seguir, conheça algumas expressões latinas e elabore uma frase com cada uma delas.

Depois, com os colegas, reúnam as frases criadas por vocês e elaborem um painel, que poderá ser exposto no mural da sala.

- a) **deficit**: o que falta para completar uma conta;
- b) **quorum**: número mínimo de pessoas;
- c) **carpe diem**: aproveita o dia de hoje.

Integrar com CIÊNCIAS DA NATUREZA

7. Você sabe o nome dos planetas do Sistema Solar? Você sabia que esses nomes têm origem romana? O que eles significam? Pesquise.

Para saber mais

Na internet

- Grécia antiga: <<http://greciantiga.org>>. Site com conteúdo sobre arte, língua, literatura, música, mitologia, geografia e história da Grécia antiga. Apresenta trechos de textos escritos por autores desse período.
- Visita virtual a Pompeia: <<https://artsandculture.google.com/entity/%2Fm%2F0632h?hl=pt-BR>>. Um passeio virtual em 360° pelas ruínas da antiga cidade de Pompeia.

Acesso em: 30 abr. 2018

Nos livros

- ANDE, Edna. *Roma: arte na Idade Antiga*. São Paulo: Callis, 2011. Panorama sobre a arte produzida na Roma antiga.
- 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.
- LEMOS, Sueli. *Grécia: arte na Idade Antiga*. São Paulo: Callis, 2011. Trata da arte produzida na Grécia antiga, com textos, ilustrações e fotografias.
- REDE, Marcelo. *A Grécia antiga*. São Paulo: Saraiva, 1994. (Coleção Que história é esta?). Apresenta uma análise da trajetória dos povos gregos antigos.
- ROSS, Stewart. *Roma antiga*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2007. Ilustrações, painéis e textos apresentam aspectos da vida e dos costumes do Império Romano.

Nos filmes

- *Asterix e Obelix contra César* (Alemanha/França/Itália). Direção de Claude Zidi. 1999. 109 min. Adaptação de 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.
- *Hércules* (Estados Unidos). Direção de John Musker e Ron Clements. 1997. 92 min. Clássico da mitologia grega, esse desenho animado conta a história do herói mais conhecido da Antiguidade, que precisa mostrar seu valor a seu pai (Zeus).

Leitura complementar

Caso julgue interessante, complemente esta atividade explorando a origem do nome dos meses e dos dias da semana, com base nas informações do texto a seguir.

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 *aprilis*, 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 com base em: CARMO, Sônia Irene Silva do. *O tempo passa*. São Paulo: Cenp/SEE-SP, 1989.

Integrar com Ciências da Natureza

7. Os nomes atuais dos planetas do Sistema Solar têm origem romana: Mercúrio (o veloz mensageiro dos deuses); Vênus (a deusa da beleza); Marte (deus da guerra); Júpiter (nome latino de Zeus, senhor do Olimpo); Saturno (o deus do tempo); Terra vem do latim “antigo” e representava a deusa Gaia. Planetas descobertos mais recentemente também homenageiam deuses greco-romanos: é o caso de Urano (deus que representava o céu) e Netuno (deus dos oceanos).

Para avaliar o aprendizado de seus estudantes, verifique a **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem para o 3º bimestre** localizada no material digital do Manual do Professor.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências da BNCC:

- **CG2** (atividades 6 e 7);
- **CG3** (atividade 1);
- **CCH5** (atividades 2 e 3).

Objetivos do capítulo

- **Identificar** o mar Mediterrâneo como espaço de circulação de pessoas, produtos e culturas ao longo do Império Bizantino.
- **Caracterizar** as interações entre diversos povos da África, Ásia e Europa na sociedade bizantina.
- **Compreender** as relações entre religião e política no Império Bizantino.
- **Conhecer** aspectos da cultura bizantina.

Investigando

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos alunos, retome algumas informações apresentadas no capítulo 2, que explica que a diversidade cultural está associada às diferentes formas de se vestir, de comer, de falar, de brincar, de trabalhar, de pensar, etc. Espere-se que os alunos identifiquem essa diversidade na região onde moram, fornecendo exemplos.

Nesta abertura de capítulo, incluindo a seção **Investigando**, são trabalhadas as competências **CG1, CG3, CG9, CEH1, CEH4 e CEH5**.

Para auxiliar em seu planejamento escolar e na organização de suas aulas, verifique o **Plano de Desenvolvimento para o 4º bimestre** no material digital do Manual do Professor.

UNIDADE 4 Bizantinos, feudalismo e islamismo

CAPÍTULO

11

Império Bizantino

O Império Romano do Oriente tinha como sede Constantinopla, região que hoje corresponde à cidade de **Istambul**, na atual Turquia. Lá existem edifícios modernos ao lado de construções antigas que atraem turistas do mundo inteiro.

Uma das maiores riquezas de Istambul é sua diversidade cultural. Na cidade, há uma mescla de influências grega, romana e oriental.

Investigando

- Em sua cidade, é possível perceber diversidade cultural? Pesquise.

174



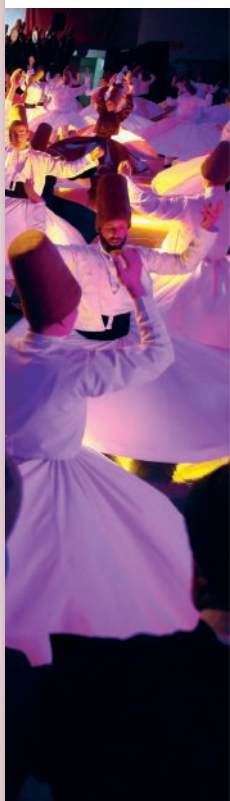
Os dervixes são adeptos do sufismo, uma das correntes do islamismo. Um de seus rituais envolve uma dança em que os adeptos rodopiam como forma de oração. Na imagem, dervixes durante cerimônia em Bursa, na Turquia. Fotografia de 2017.



O Bazar egípcio é um dos maiores mercados da cidade de Istambul. Ali são vendidos produtos vindos de diversas partes do mundo, como temperos, doces, *souvenirs*, joias, frutas secas e castanhas. Fotografia de 2018.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	EF06HI14 – Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
A fragmentação do poder político na Idade Média	
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.



Pessoas passeiam por rua de Istambul. Fotografia de 2017.

Nejdet Dueren/Shutterstock



Vista de uma das mais antigas regiões da cidade de Istambul. Fotografia de 2017.

Smith Collection/Gado/Getty Images

175

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3; CG4; CG6; CG9.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH2; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH4; CEH5; CEH6.

Orientações didáticas

Constantinopla foi a sede de um império que durou cerca de mil anos. Quando foi “reinaugurada” pelo imperador romano Constantino, a cidade já contava com séculos de existência baseada nas atividades dos comerciantes gregos. O comércio continuaria como uma atividade econômica importante até a conquista da cidade pelos turcos, no final da Idade Média.

A longa duração, a intensa vida urbana, a economia dinâmica, os contatos culturais propiciados pelo amplo comércio e a reconhecida produção artística, entre outros elementos, fizeram do Império Bizantino uma região de desenvolvimento

bastante diferente da Europa ocidental medieval – onde predominava o feudalismo em suas variadas formas.

Além de impressionar pela sua duração, o Império Bizantino surpreende até hoje pela diversidade de povos que o compunham.

A transferência da capital do Império Romano para as margens do estreito de Bósforo não se deu ao acaso. Essa região foi escolhida por ter uma localização estratégica – entre a Europa e a Ásia –, no caminho por onde passavam as principais rotas comerciais da época. Saliente a importância dessa região mostrando sua localização aos alunos por meio de mapas, incluindo aqueles disponíveis no capítulo.

Observando o mapa

As cidades destacadas no mapa localizadas mais ao leste são Trípoli, Damasco e Jerusalém. E, mais ao oeste, está localizada Tíngis.



O texto “Império Romano do Oriente” desenvolve a competência **CEH5**, e a seção **Observando o mapa** trabalha a competência **CECH7**. Ambos dizem respeito à habilidade **EF06HI15**, pois abordam as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e o significado desse processo na construção da sociedade bizantina.

Império Romano do Oriente

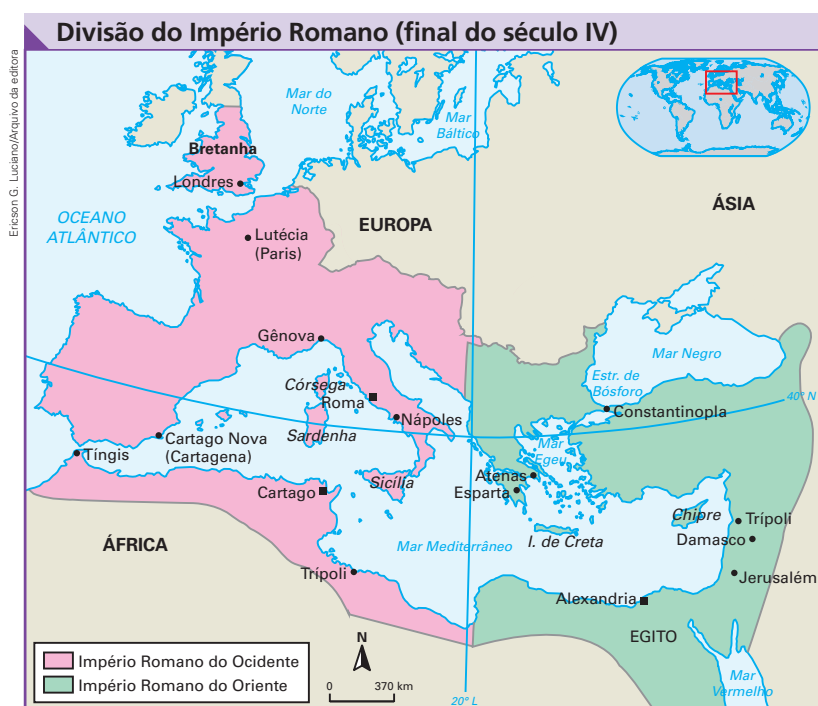
A capital do Império Romano do Oriente era Constantinopla. Essa cidade foi fundada no lugar onde existia a antiga colônia grega de Bizâncio, motivo pelo qual o império também ficou conhecido como **Império Bizantino**.

Constantinopla ficava no caminho de rotas comerciais que iam da Europa à Ásia. Essa localização favoreceu a economia da região. De modo geral, os historiadores apontam que o governo bizantino controlava boa parte das atividades econômicas e era dono de negócios de pesca e de produção de metais, armas e tecidos.

Nas cidades, as oficinas particulares organizavam-se em corporações de ofício, formadas por quem trabalhava no mesmo ramo – como carpintaria, tecelagem ou sapataria.

Veja alguns dos principais produtos comercializados no Império Bizantino:

- **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.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 104.

Observando o mapa

- Que cidades destacadas no mapa estão localizadas mais a leste (Império Romano do Oriente)? E mais a oeste (Império Romano do Ocidente)?

◆ Viver nas cidades

O comércio ativo e lucrativo trouxe alterações na vida urbana. A cidade de Constantinopla permaneceu como a principal do Império, atingindo cerca de um milhão de habitantes no século X. Mas outras cidades também foram importantes, como Tessalônica, Niceia, Edessa, Trebizonda e Tarso.

Em cidades como essas, vivia uma elite composta de comerciantes, donos de oficinas, membros do alto clero e 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.

Além da elite, viviam nas cidades do Império várias pessoas pobres, que formavam a maioria da população urbana. Elas realizavam diversas atividades, trabalhando como artesãos e pequenos comerciantes.

A vida em Constantinopla era considerada mais confortável do que em outras cidades bizantinas. No entanto, essa condição não era desfrutada igualmente por todos. Os trabalhadores livres que ganhavam pouco, por exemplo, nem sempre conseguiam comprar roupas e pagar por uma casa para morar. Muitos viviam pelas ruas de forma miserável.



Gravura produzida no século XV, representando Constantinopla na Idade Média. Coleção particular.

◆ Viver no campo

A maior parte dos bizantinos eram trabalhadores pobres que viviam no campo. Entre esses trabalhadores estavam os **servos dos latifúndios**, que faziam quase todo o trabalho rural e dependiam da terra para viver, e também os **escravos** (prisioneiros de guerra), que faziam os serviços domésticos, das minas, das pedreiras e das construções.

A maior parte das terras pertencia aos mosteiros da Igreja e aos nobres (geralmente chefes militares), que as ganhavam em troca de serviços prestados aos imperadores.

A agricultura era uma atividade fundamental na economia bizantina, pois dela dependia boa parte do alimento da população. No entanto, a produção não era suficiente para atender satisfatoriamente às necessidades da maioria.

■ Outras indicações

- SILVA, Gilvan Ventura da. *O nascimento de uma cidade: Constantinopla e sua herança pagã e cristã*. Disponível em: <http://www.unicamp.br/nee/arqueologia/arquivos/historia_antiga/constantinopla.html>. Artigo sobre a construção de Constantinopla.
- FRANCO JÚNIOR, Hilário. Uma interpretação da economia bizantina. *Revista de História*, n. 111, 1977. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/75478/79019>>. Artigo que procura compreender como os bizantinos viam sua própria época e encaravam a economia.

Acesso em: 5 set. 2018.

Investigando

Os alunos, divididos em grupos, devem compreender que situações de inferiorização social da mulher são remanescentes históricos de uma sociedade que, durante muito tempo, foi marcada por modelos patriarcais e até mesmo machistas. Esta situação foi se transformando, ao longo do século XX, em função da luta das mulheres e dos movimentos feministas. Hoje, a Constituição Federal garante a igualdade de todos perante a lei, sem distinção de gênero: homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. No entanto, somente as lutas em prol da cidadania são capazes de fazer valer a lei no cotidiano das relações sociais.

A seção **Investigando** desenvolve as competências **CG1, CG6, CG9, CCH1, CCH2, CCH6 e CEH1**.

O mosaico bizantino à esquerda, que se encontra na Basílica de São Vital (Itália), representa Teodora, dançarina e atriz que se tornou imperatriz em 527 d.C. O mosaico à direita, que está na Igreja de Santa Sofia (Turquia), representa Irene de Atenas (752-803 d.C.). Ela se tornou regente do Império Bizantino após a morte de seu marido, em 780.

Investigando

- Segundo o IBGE, em 2016, as mulheres brasileiras ganhavam um salário cerca de 25% menor do que o dos homens. Em sua opinião, por que isso acontece? Reflita sobre o assunto e converse com os colegas.

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. O marido era o chefe da família e sustentava a casa. 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, nesse mesmo hospital, 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) foi atriz e casou-se, em 525, com Justiniano. Dois anos após se casarem, Justiniano tornou-se imperador e Teodora, imperatriz bizantina.

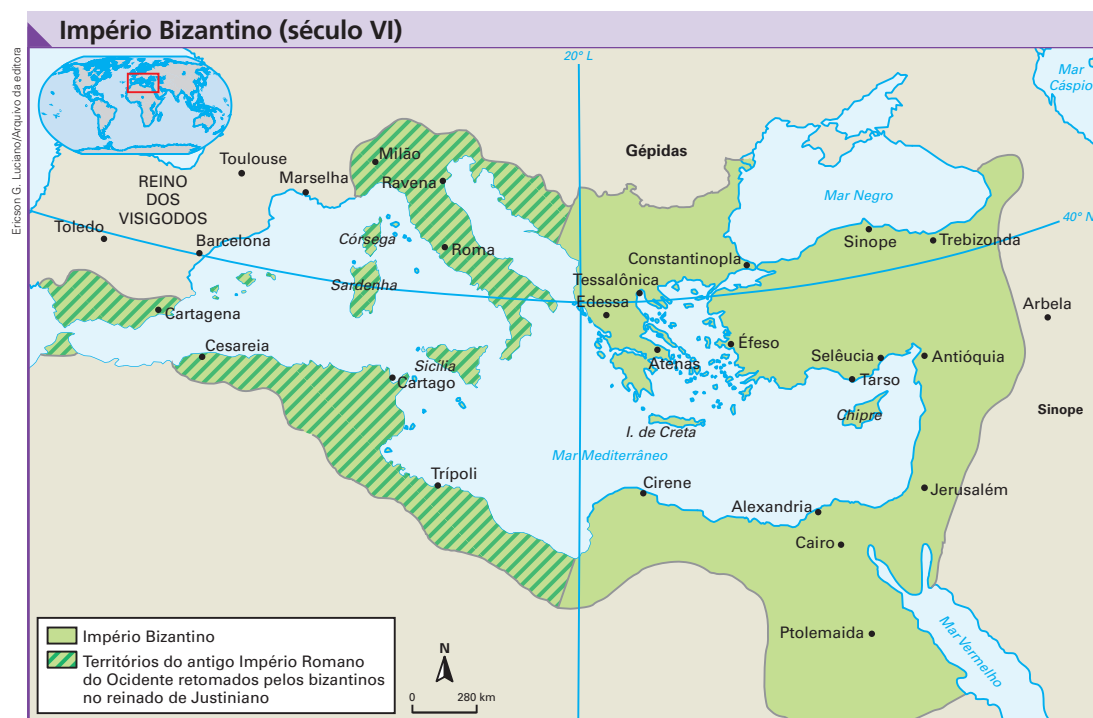
Teodora tinha notável inteligência e perspicácia política, sendo importante conselheira de Justiniano. Segundo historiadores, ela foi uma das primeiras governantes a reconhecer o direito das mulheres, pois aprovou leis para proibir o tráfico de jovens mulheres e beneficiar as esposas que se divorciavam.

Governo de Justiniano

Foi somente no século VI, durante o governo de Justiniano (527-565), que o Império Bizantino se tornou bem-estruturado e se expandiu.

Nesse período, forças bizantinas promoveram diversas campanhas militares e enfrentaram povos como os germanos, os persas e os eslavos para reconquistar territórios que anteriormente haviam pertencido ao Império Romano.

Essas guerras trouxeram despesas. Era preciso pagar os soldados, fornecer armas para o exército e garantir o abastecimento das tropas. Para cobrir esses gastos, os governantes cobravam impostos da população.



Fonte: elaborado com base em HERMANN, Kinder; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 144; ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 96-97.

Observando o mapa

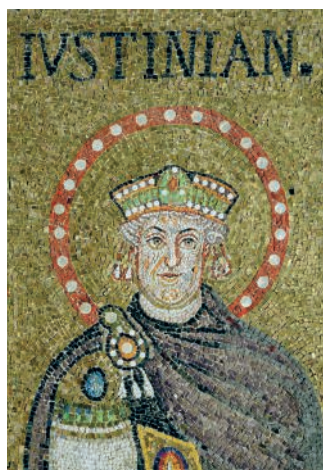
1. Quais territórios foram retomados pelos bizantinos no século VI?
2. Nessa época, em quais continentes o Império Bizantino tinha territórios?

◆ Código de Justiniano

O direito romano foi reunido e revisto por juristas de Bizâncio. Daí surgiu o **Código de Justiniano**, através do qual muitas instituições do direito romano chegaram aos dias atuais.

De modo geral, as leis bizantinas fortaleceram o poder do imperador e garantiram as propriedades da Igreja e dos grandes proprietários de terra (latifundiários). A maior parte dos camponeses continuou sem direito à terra.

Detalhe de mosaico com representação de Justiniano. Essa obra foi produzida no século VI e atualmente está na Basílica de Santo Apolinário Novo, em Ravena, Itália.



179

Observando o mapa

1. No século VI, os bizantinos retomaram territórios do antigo Império Romano do Ocidente, como o sul da península Ibérica (incluindo cidades como Cartagena), a península Itálica e áreas do norte do continente africano (incluindo cidades como Cesareia, Cartago e Trípoli).
2. O Império Bizantino tinha territórios na Europa, na Ásia e na África. Ressalte que, durante o século VI, esse império atingiu sua maior extensão territorial.

A seção **Observando o mapa** trabalha a competência **CCH7**.

■ Orientações didáticas

Comente com seus alunos que o cesaropapismo (poder imperial, César, e poder papal, religioso) não foi, a rigor, uma característica apenas do Império Bizantino. Em várias sociedades do mundo antigo (Egito, Mesopotâmia, Roma), o poder do governante sempre esteve ligado a atributos religiosos. No Egito, o faraó era o governante supremo e também considerado um deus vivo. Na Mesopotâmia, os governantes também eram considerados representantes dos deuses. Em Roma, o imperador merecia culto religioso.

Não foram poucas as sociedades que atribuíam uma origem divina ao poder dos reis. Esta desvinculação entre atributos religiosos e poder de governar surgiu historicamente quando se generalizou a separação entre Estado e religião. A partir do Iluminismo, difundiu-se a concepção de que o poder do governante deve emanar do povo e somente em nome do povo deve ser exercido.

Representação artística do hipódromo de Constantinopla.

◆ 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 em que a multidão tinha a oportunidade de ver o imperador, que comparecia frequentemente aos espetáculos.

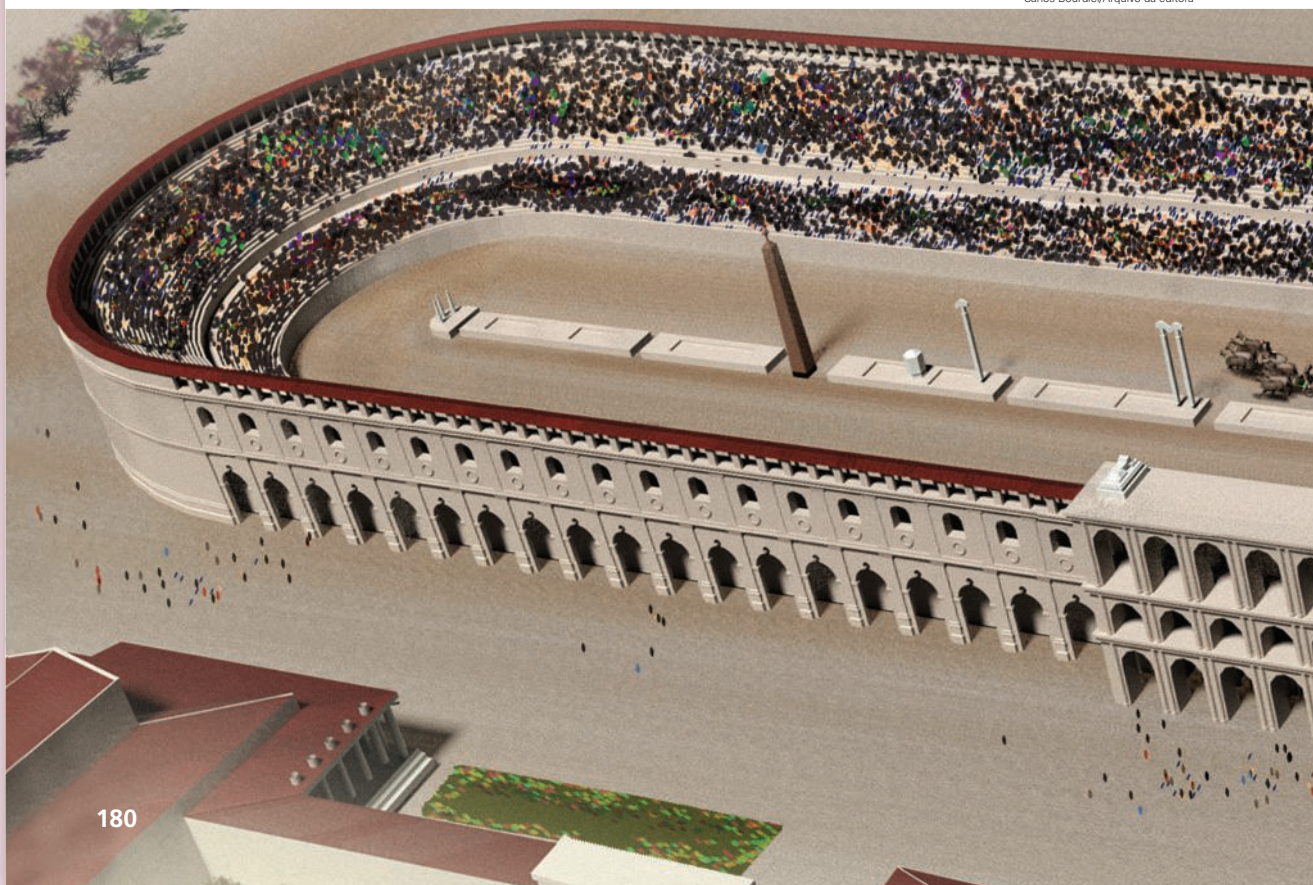
No hipódromo, dois grandes grupos rivais se reuniam e expressavam suas reivindicações ao imperador. Eram os **Verdes**, do qual participavam comerciantes e artesãos, e os **Azuis**, composto sobretudo por aristocratas. Esses grupos tinham muitas discordâncias políticas, esportivas e religiosas. Segundo 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!”, em grego).

A confusão do evento 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 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 do povo em relação aos altos impostos que pagava ao governo.

Carlos Bourdieu/Arquivo da editora



♦ Cesaropapismo

Os imperadores bizantinos usaram a religião para conquistar poder e manter a unidade do Império, sendo considerados “representantes de Deus”. Por isso, mandavam nos assuntos políticos (do Estado) e religiosos (da Igreja).

Esse sistema ficou conhecido como **cesaropapismo**: o poder imperial (césar) e o poder religioso (papa) ficavam nas mãos do imperador. O cesaropapismo já existia entre os imperadores romanos cristãos, como Constantino.

No Império Bizantino, o imperador adotava o título de **basileu**, palavra grega que significa “aquele que tem autoridade suprema”.



De Agostini/Getty Images/Basilica de Santa Sofia, Istambul, Turquia

Mosaico feito entre os séculos XI e XII, representando Jesus Pantocrator ("o criador de tudo") entre o imperador Constantino IX e a imperatriz Zoe. Esse mosaico está na Catedral de São Basílio, em Moscou, Rússia.



Império Bizantino

Unidade 4 Capítulo 11

■ Orientações didáticas

Comente com seus alunos que a **religião** (termo de origem latina que parece derivar de *re* + *ligare*, significando a ação de ligar novamente, de unificar) é um dos traços característicos das mais variadas culturas. 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 ligadas à religiosidade popular. No caso bizantino, podemos destacar a adoração de relíquias (objetos) consideradas sagradas. 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; etc. Grande parte da população acreditava que essas relíquias tinham o poder de fazer milagres.

◆ Cisma do Oriente

O cristianismo era a religião oficial do Império, tendo forte influência nas relações sociais. Por isso, a história bizantina foi marcada por vários movimentos religiosos. Um deles foi chamado de **iconoclastia**, palavra que significa “quebra de imagens”. Seus seguidores eram contra o culto das imagens dos santos e pregavam a destruição das estátuas das igrejas.

A iconoclastia ultrapassou os limites do Império Bizantino e, em 731, o papa Gregório III protestou contra essa destruição.

As divergências entre os papas e as autoridades bizantinas não pararam aí. Ao longo dos séculos seguintes, ocorreram conflitos que levaram à divisão da Igreja católica em 1054. Com essa divisão, que ficou conhecida como **Cisma do Oriente**, foram criadas:

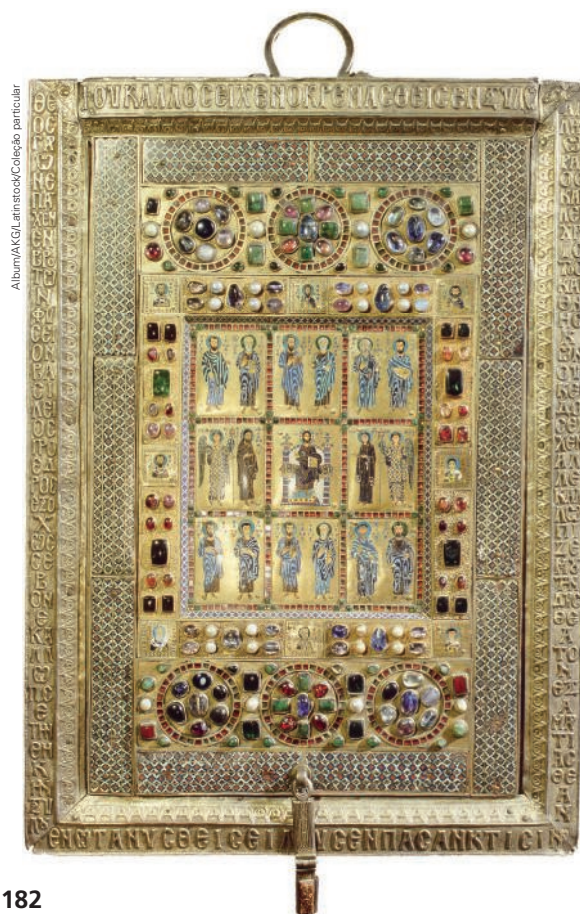
- a **Igreja Católica Apostólica Ortodoxa** – ou simplesmente **Igreja ortodoxa**, com sede em Constantinopla e comandada pelo **patriarca** da cidade, indicado pelo imperador bizantino;
- a **Igreja Católica Apostólica Romana** – ou simplesmente **Igreja católica**, com sede em Roma e comandada pelos **papas**.

◆ Religiosidade popular

Apesar da força da Igreja ortodoxa, as populações do Império Bizantino mantiveram, muitas vezes, práticas religiosas proibidas pelas autoridades cristãs. Entre elas estava a adoração a deuses pagãos.

Era comum, por exemplo, o culto a Dioniso, deus grego do vinho e da aventura. Mas, para a Igreja, ele era uma espécie de demônio. Mesmo assim, nos carnavais bizantinos, para comemorar a época das colheitas, homens e mulheres saíam às ruas mascarados, dançando, cantando e rindo.

A religiosidade popular também incluía a devoção aos ícones (pinturas representando santos ou Cristo) e às relíquias dos santos. O mundo oficial do imperador, da corte e da Igreja divergia das vivências religiosas das pessoas comuns.



Relicário bizantino do século XI, aproximadamente, com peças que se acreditava terem pertencido aos santos. Coleção particular.

182

O texto “Religiosidade popular” desenvolve a habilidade **EF06HI14**, sobretudo porque identifica e analisa diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações (pagãs e cristãs) ao longo do Império Bizantino.

Outras HISTÓRIAS

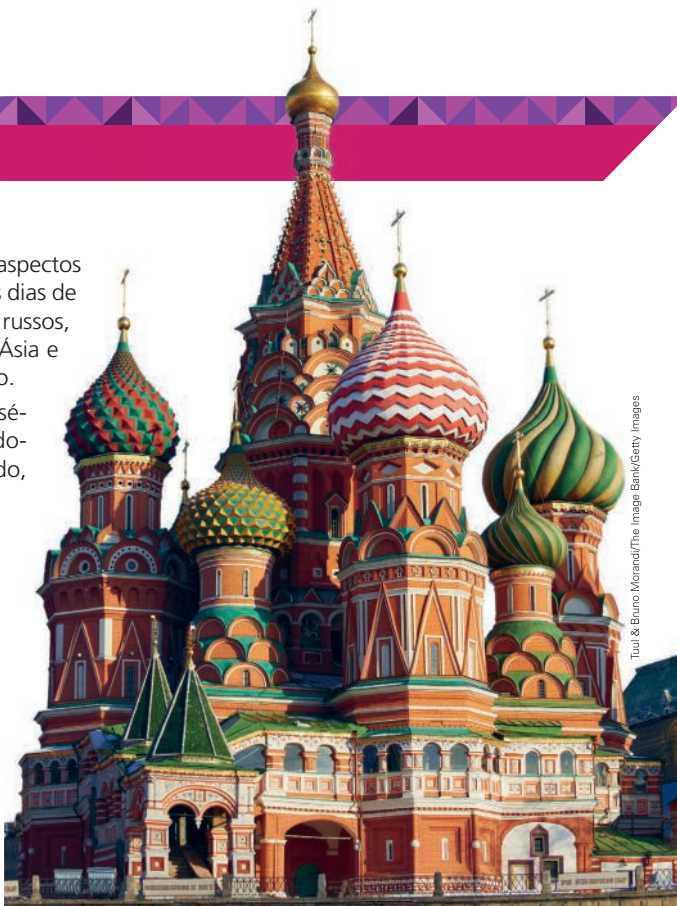
Cultura religiosa

O cristianismo ortodoxo é um dos aspectos da cultura bizantina que existem até os dias de hoje. Muitos libaneses, sírios, gregos, russos, ucranianos, sérvios e outros povos da Ásia e da Europa oriental seguem essa religião.

Com as migrações ocorridas nos séculos XIX e XX, o cristianismo ortodoxo chegou a outras partes do mundo, incluindo o Brasil.

Calcula-se que existam, atualmente, cerca de 250 milhões de cristãos ortodoxos em várias partes do mundo.

Vista da Catedral de São Basílio, na praça Vermelha, em Moscou, Rússia. Essa praça é considerada Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco. Sua catedral é um belo exemplo de arquitetura cristã ortodoxa.



Tuul & Bruno Morand/The Image Bank/Getty Images



Daniel Cymbalista/Pulsar Images

Vista da Catedral Metropolitana Ortodoxa, na cidade de São Paulo.

Atividade

- Existe algum templo ortodoxo na região onde você mora? Pesquise.

Faça no caderno

Outras Histórias

Resposta pessoal. Com base nessa atividade, pergunte aos alunos: Existem locais destinados ao culto religioso na região onde vocês moram? Quais? Ressalte também a diversidade religiosa da região dando como exemplo alguma festividade local que é celebrada por pessoas de diferentes crenças.

A seção **Outras Histórias** intitulada "Cultura religiosa" desenvolve as competências **CG3**, **CCH5** e **CEH5**.

Leitura complementar

O texto a seguir contribui para a compreensão do movimento iconoclasta bizantino.

A iconoclastia

O desenvolvimento da pintura e esculturas bizantinas depois da época de Justiniano foi quebrado pela questão iconoclasta. Tudo começou com o édito imperial de 726 que proibia as imagens religiosas; durante mais de cem anos a população ficou dividida em dois grupos furiosamente hostis. Os destruidores de imagens (iconoclastas, chefiados pelo Imperador e apoiados sobretudo pelas províncias orientais) interpretavam à letra a interdição bíblica das imagens esculpidas, suscetíveis de conduzir à idolatria; queriam reduzir a arte religiosa a símbolos abstratos e a signos vegetais e animais. Os seus contrários, os iconófilos, eram dirigidos por monges e concentravam-se nas províncias ocidentais, onde o édito imperial quase nunca foi respeitado. As raízes do conflito eram muito fundas: no plano teológico implicavam a questão fundamental da relação do divino e do humano na pessoa de Cristo, enquanto social e politicamente refletiam a luta pelo poder, entre o Estado e a Igreja. A querela também marcou a ruptura final entre a fé católica e a ortodoxa.

Tivesse o édito sido respeitado em todo o Império e bem poderia ter dado um golpe fatal na arte religiosa bizantina. Pelo menos, fez reduzir grandemente a produção das imagens sagradas, sem ter conseguido eliminá-las por completo, de tal modo que foi rápida a recuperação, depois da vitória dos iconófilos, em 843.

JANSON, H. W. *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982, p. 209.

Cultura bizantina

Ser bizantino significava, basicamente, habitar alguma região do Império, falar a língua grega e obedecer às instituições bizantinas.

No entanto, em Bizâncio vivia uma população composta de diversos povos: egípcios, gregos, persas, sírios e judeus.

A produção artística bizantina foi fruto dessa diversidade cultural, integrando elementos do Oriente e do Ocidente. Vamos, agora, conhecer aspectos dessa produção artística.

♦ Pintura: ícones e afrescos

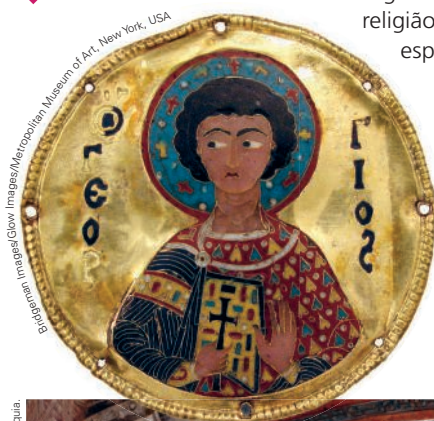
Os bizantinos produziam **ícones**, pinturas consideradas sagradas, representando figuras do cristianismo, como os santos, a Virgem ou mesmo Cristo. Na religião do Império, a contemplação dessas imagens era considerada uma espécie de oração silenciosa.

Os ícones eram geralmente feitos sobre painéis de madeira, mas muitos outros materiais podiam ser utilizados, como o mármore e até mesmo metais preciosos.

O formato deles também variava: havia desde pequenos ícones usados como pingentes até grandes afrescos ou mosaicos decorando o interior de igrejas.

Os afrescos representando anjos, santos e autoridades religiosas foram um tipo de pintura decorativa frequente no Império Bizantino. Grande parte deles é encontrada nas igrejas e em casas mais luxuosas.

Medalhão bizantino produzido no século X, em ouro e prata, representando São Jorge. Metropolitan Museum of Art, Nova York, Estados Unidos.



Bridgeman Images/Keystone Brasil/Museu Kariye, Istambul, Turquia.



Afresco bizantino do século XIV representando a ressurreição de Jesus Cristo. Museu Kariye, Istambul, Turquia.

184

O texto "Cultura bizantina" desenvolve as competências **CG3** e **CEH5**, bem como a habilidade **EF06HI14**, sobretudo por identificar e analisar diferentes formas de contato e adaptação entre diversas populações (egípcios, gregos, persas, sírios e judeus) que conviveram no Império Bizantino, construindo a cultura bizantina ao longo do tempo.

♦ Mosaicos e esculturas

Um dos destaques da arte bizantina são os **mosaicos**: obras feitas com pedaços de pedras e vidros coloridos, colados sobre um vidro claro e recobertos por folhas de ouro. Os mosaicos bizantinos geralmente representavam animais, plantas e figuras religiosas ou da política.

A **escultura** bizantina serviu principalmente aos ideais religiosos. Feitas em ouro, marfim ou vidro, eram obras em baixo-relevo e podiam ser usadas tanto em edifícios como em capas de livros.



Bridgeman Images/Keystone Bras/Basilica Sant'Apollinare Nuovo, Ravenna, Itália.

♦ O grego e a literatura

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 de **iluminuras**.

Além de escrever obras originais, muitos autores bizantinos reuniram, copiaram e traduziram textos da Antiguidade. Em regiões do Império como Tessalônica, Chipre, Gaza e Istambul, foram encontrados diversos manuscritos em língua grega, entre obras de poesia, astronomia, geografia e relatos sobre vidas de santos cristãos, além de textos bíblicos. Desse modo, os bizantinos ajudaram a preservar a cultura dos antigos gregos e romanos.

▲ Mosaico produzido pelos bizantinos no século VI, representando episódio bíblico. Basílica de Santo Apolinário Novo, Ravena, Itália.

Leitura complementar

A seguir, leia um trecho do artigo da historiadora Regina Helena Rezende sobre mudanças e permanências nas formas arquitetônicas greco-romanas nas primeiras igrejas cristãs do Império Bizantino.

Arte e arquitetura no período bizantino

[...] Quem fala da arquitetura bizantina evoca suas igrejas. [...]

Constantino e sua mãe Helena foram os primeiros a construir igrejas na Palestina. Antes disso, os cristãos não tinham uma casa de oração com uma forma arquitetônica diferenciada; seu local de reunião era a *domus ecclesiae* – um edifício doméstico adaptado para servir ao propósito da religião [...]. A *domus ecclesiae* foi a célula-base do movimento cristão na cidade, e não abrangia apenas a entidade familiar reunida para a pregação, mas uma pequena comunidade cristã [...].

A construção de igrejas foi um dos maiores objetivos da empresa imperial. Quatro igrejas foram construídas por Constantino na Palestina: a Igreja do Santo Sepulcro em Jerusalém, a Igreja da Natividade em Belém, a Igreja do Carvalho de Abrão em Mamre, e a Igreja Eleona no Monte das Oliveiras. [...]

Além de Constantino e de sua mãe Helena, a construção de igrejas viveu mais dois períodos de prosperidade. Um deles foi durante o reinado de Teodósio II (408-450), cuja esposa, a imperatriz Eudoxia, construiu igrejas dentro de Jerusalém e em sua periferia no segundo e terceiro quartos do século V d.C. As igrejas construídas por essa imperatriz eram edifícios pequenos se comparados às grandes basílicas erguidas mais ou menos na mesma época em Roma.

Um terceiro período importante de obras de igrejas foi no reinado do imperador Justiniano I (527-565), durante o qual houve um

Painel

Arquitetura: igrejas e mosteiros

Na arquitetura bizantina destacaram-se as igrejas e os mosteiros, que expressavam o domínio do Estado sobre os assuntos religiosos. O exemplo mais marcante é a **Igreja de Santa Sofia** (Santa Sofia 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 do incêndio que sofreu durante a Revolta de Nika.

A Igreja de Santa Sofia possui fachadas relativamente simples, como a maioria dos templos bizantinos, mas sua parte interna é luxuosamente decorada. Marfim, pedras preciosas e mosaicos cobrem paredes, teto e vitrais.



Teor Bogdan/age fotostock/Keystone Brasil

186

A seção **Painel** intitulada “Arquitetura: igrejas e mosteiros” desenvolve as competências **CG3** e **CEH5**, assim como a habilidade **EF06HI14**, pois identifica e analisa diferentes interações entre diversos povos ao longo do tempo a partir de elementos da Igreja de Santa Sofia.

- 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, que se tornou um museu.

◀ A cúpula tem 34 metros de diâmetro, 56 metros de altura e parece flutuar sobre a base quadrada.

▶ Depois da conquista de Constantinopla pelos turcos otomanos no século XV (como veremos adiante), a Igreja de Santa Sofia foi transformada em um templo muçulmano (uma mesquita) e recebeu quatro minaretes (torres).

desenvolvimento sem precedentes na construção desse tipo de edifício na Palestina. Graças à prosperidade e à relativa estabilidade política que marcou o império bizantino durante o longo reinado de Justiniano, vários edifícios foram construídos; não apenas igrejas, mas também edifícios seculares [...].

Arquitetonicamente, as igrejas podem ser divididas em quatro tipos distintos, de acordo com sua planta: basílica, capela, igrejas com plantas centrais (tanto circulares quanto octogonais) e igrejas com planta cruciforme. O três primeiros tipos são derivados, com adaptações, de protótipos romanos: basílica civil romana ou basílica palaciana, arquitetura romana funerária, ou salas de recepção palacianas. Somente o tipo cruciforme é uma inovação bizantina, introduzida primeiramente por Constantino na sua Igreja dos Apóstolos em Constantinopla, onde ele foi enterrado. As basílicas com transepto são variações desse tipo [...].

Uma característica das igrejas bizantinas, presente em toda a produção arquitetônica dessa civilização, é o abandono das formas exteriores monumentais, dos pórticos e das colunadas, característicos da arquitetura clássica, para concentrar os seus efeitos no interior. O edifício de culto passa a ser o símbolo do universo cristão. Nos salões as imagens têm um local predeterminado, e na organização das figuras prevalece a hierarquia celeste. Um jogo de linhas mais abstrato, a gama de cores mais irreais lhes oferecem meios de expressão que a arte pagã desconhecia [...].

REZENDE, Regina Helena.

Formas arquitetônicas clássicas em edifícios religiosos do período Bizantino.

Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia, São Paulo, Suplemento 5, p. 40-42. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revmae/supl/article/download/113485/111440>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Outras Histórias

Em linhas gerais, espera-se que os alunos apresentem informações como as que se seguem: Atenas privilegiava a leitura, a escrita, a música e a ginástica; Esparta valorizava a formação de guerreiros; em Roma ensinava-se grego, latim, literatura e oratória; no Império Bizantino, os jovens aprendiam a ler, escrever, comentar textos clássicos gregos, e alguns podiam ter aulas de retórica, filosofia, matemática, música, direito, religião, medicina, física, etc. Em geral, a educação nessas sociedades era acessível apenas aos mais ricos e, diferentemente da educação grega e romana, a educação bizantina tinha forte presença do cristianismo.

A seção **Outras Histórias** intitulada “Educação no Império Bizantino” desenvolve as competências **CG3** e **CEH5**, assim como a habilidade **EF06HI14**, pois identifica e analisa diferentes interações entre diversos povos ao longo do tempo por meio de aspectos da educação dos jovens bizantinos.

Outras HISTÓRIAS

Educação no Império Bizantino

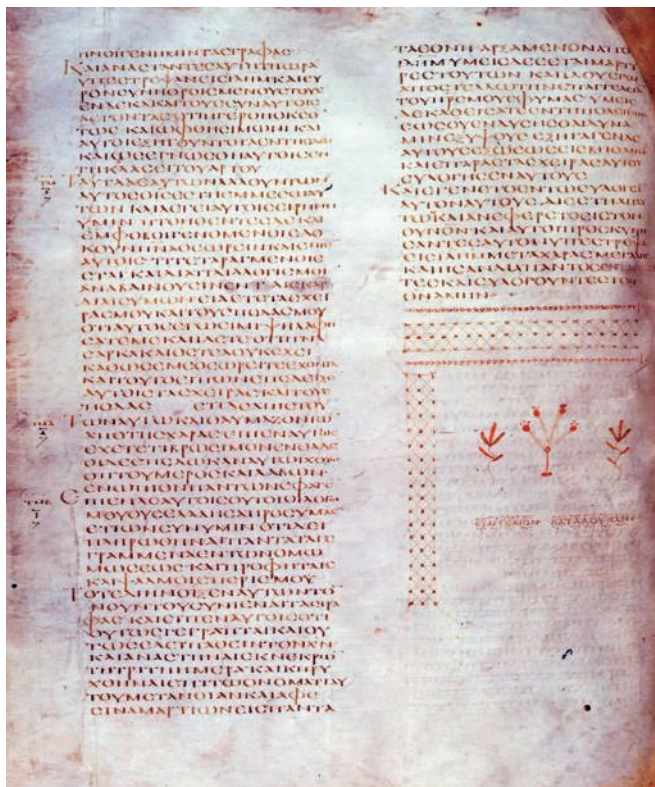
Uma das maiores preocupações do ensino bizantino era propagar a **fé cristã** e a **cultura helenística** – desenvolvida a partir da expansão dos macedônios liderados por Alexandre Magno.

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 acessível, basicamente, aos mais ricos. Desde os 6 anos de idade, os 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 da religião.

As meninas de famílias ricas normalmente estudavam em casa, com professores particulares. Em geral, os filhos de artesãos, de pequenos comerciantes e de famílias mais pobres estudavam só até se alfabetizar.



Reprodução da página do Códice Alexandrino (Codex Alexandrinus), que é um dos mais importantes manuscritos em grego da Bíblia. Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Atividade

✎ Faça no caderno ✎

- Nos capítulos 7 e 10, conhecemos alguns aspectos da educação dos jovens gregos e romanos da Antiguidade. Quais são as semelhanças e as diferenças entre as formas de educação desses povos e a do Império Bizantino?

Declínio do Império Bizantino

O período de maior esplendor do Império Bizantino foi o do governo de Justiniano, entre 527 e 565. Depois dessa época, o Império sofreu altos e baixos em razão de ataques externos, principalmente de muçulmanos e de cristãos da Europa ocidental:

- no século VII, os bizantinos perderam seus domínios no norte da África para os muçulmanos. Posteriormente (séculos X e XI), recuperaram parte desses domínios. As fronteiras se fortaleceram e a economia se estabilizou;
- em 1204, Constantinopla foi invadida e saqueada por cristãos durante a Quarta Cruzada. Somente cerca de sessenta anos depois, os bizantinos retomaram o domínio sobre sua capital;
- ao longo do século XIV, os bizantinos perderam territórios no sul da Grécia, na Sérvia, na Bulgária e na Síria;
- em 1376, o Império Otomano avançou sobre o mundo bizantino e estabeleceu sua capital na cidade de Adrianópolis (hoje Erdine), na Turquia, há pouco mais de 200 quilômetros de Constantinopla.

A cidade de Constantinopla permaneceu próspera e sob o domínio de Bizâncio até 1453, quando os turcos otomanos, depois de muitas tentativas, conseguiram conquistá-la. Nesse período, muitos sábios bizantinos migraram para a península Itálica, levando consigo elementos de sua cultura.

A tomada de Constantinopla pelos turcos em 1453 representou o fim do Império Bizantino e costuma ser utilizada como um dos marcos tradicionais do final da Idade Média. Ao longo dos séculos seguintes, boa parte da cultura, da religião e da arte bizantina se manteve na península Balcânica e na Rússia. Muitos desses aspectos também continuaram influenciando sociedades ocidentais.

O domínio turco teve como consequência 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 serem encontrados na Europa ocidental. Isso, de certa forma, estimulou a busca por outros caminhos marítimos para a Ásia, contribuindo para as **Grandes Navegações** (tema que será estudado no próximo ano).



Miniatura em manuscrito representando a tomada de Constantinopla pelo Império Otomano, em 1453. Biblioteca Nacional da França.



◀ A cidade de Constantinopla foi saqueada pelos reinos cristãos durante a Quarta Cruzada, em 1204. Na ocasião, inúmeros tesouros e riquezas foram levados para a Europa ocidental. É o caso desses cavalos feitos em bronze, que hoje estão no Museu da Basílica de São Marcos, em Veneza, na Itália.

Leitura complementar

Para se aprofundar em aspectos da cultura bizantina, sugerimos o texto a seguir sobre a educação dos jovens.

A educação

A educação dos jovens bizantinos começava em casa, sob os cuidados da mãe. Ali, no gineceu, aprendiam as primeiras letras. Em Bizâncio, dava-se pouca atenção à educação das meninas; não havia escolas para as mulheres e apenas as famílias mais ricas contratavam mestres para suas filhas. As mulheres famosas por sua instrução eram raras em Bizâncio, como a historiadora Ana Comneno (membro da família imperial dos Comnenos). Em geral, as moças aprendiam a ler e fazer trabalhos manuais.

Com cerca de 8 anos, esperava-se que o menino falasse corretamente e escrevesse sem erros ortográficos. Se assim fosse, ele passava ao ensino secundário, onde o mestre lhe apresentava os textos clássicos, principalmente os de Homero. O menino permanecia decorando e recitando os autores clássicos até os 16 anos, corrigindo a pronúncia, estudando a gramática grega, história e geografia.

A maior parte dos bizantinos encerrava seus estudos neste estágio, quando se dirigiam ao comércio, ao artesanato ou à carreira militar. Mas, se desejava chegar aos altos cargos da burocracia imperial, ser médico ou advogado, o rapaz precisava seguir um dos cursos da Escola Imperial. Havia algumas escolas imperiais em Atenas, Beirute e Constantinopla. [...]

A educação religiosa, para aqueles que queriam ingressar no clero, seguia caminhos diferentes. Havia escolas episcopais (nos bispados) e escolas monacais (nos mosteiros). A mais famosa das escolas religiosas era a Escola Patriarcal de Constantinopla, ligada diretamente ao Patriarca. Nessas escolas, estudava-se a gramática, a retórica e a filosofia numa primeira fase. Depois, passava-se ao estudo da teologia, que incluía a Bíblia e o estudo dos principais autores cristãos.

BELTRÃO, Cláudia. *O Mundo Bizantino*. São Paulo: FTD, 2000. p. 50 e 51.

O texto “Declínio do Império Bizantino” desenvolve as competências **CCH5**, **CECH7** e **CEH5**, assim como a habilidade **EF06HI14**, pois identifica e analisa diferentes interações entre cristãos do Ocidente, cristãos do Oriente e muçulmanos ao longo do tempo em territórios bizantinos na África, Ásia e Europa.

Refletir e ampliar

1. Para realizar esse cálculo, os alunos devem transformar o século V em uma data em algarismos indo-arábicos. O século V equivale aos anos de 401 a 500. Ao subtrairmos um desses valores de 1453, quando o império foi conquistado pelos turcos otomanos, temos aproximadamente 1000 anos, que equivalem a cerca de dez séculos. É por esse longo período que existiu o Império Bizantino. Se julgarem necessário, os alunos podem pedir ajuda ao professor de Matemática.

2. **Resposta pessoal.** Deve-se ressaltar que a tolerância religiosa é a capacidade de admitir, acolher e respeitar aqueles que professam crenças diferentes das suas. A tolerância e o respeito à diversidade religiosa são aspectos importantes para a construção de uma sociedade democrática. No entanto, o limite da tolerância consiste justamente em não se tolerar o intolerante.

3. **Resposta pessoal.** O objetivo dessa atividade é estimular a criatividade dos estudantes e a pesquisa histórica. Os estudantes devem produzir cartazes sobre a cidade de Istambul, os quais podem ser comentados, oralmente, em sala de aula. Entre os locais que podem ser pesquisados pelos estudantes, podemos citar: a catedral de Santa Sofia, a Mesquita Azul, aspectos do estreito de Bósforo, o Grande Bazar, etc.

4. **a) e b)** Os direitos estabelecidos nos artigos do Código de Justiniano e da Constituição Federal se referem ao direito de liberdade de pensamento, direito do indivíduo de abrigar-se em sua própria casa e direito da ampla defesa jurídica.

c) Os artigos do Código de Justiniano e da Constituição Federal estabelecem direitos semelhantes. A correspondência entre os artigos deve ser feita da seguinte maneira:

Refletir e ampliar

1. Faça as contas: o Império Bizantino teve início no século V e foi conquistado em 1453. Por cerca de quantos séculos esse Império existiu?
2. Existem várias diferenças entre católicos, muçulmanos, budistas e membros de outras religiões. Considerando isso, o que significa tolerância religiosa para você?
3. Istambul, antiga Constantinopla, é um lugar onde há uma mescla de elementos tradicionais e modernos, ocidentais e orientais. Devido a essa riqueza cultural, a cidade é visitada por muitos turistas.

Forme dupla com um colega e imaginem que vocês vão viajar para Istambul. Sigam o roteiro.

- Pesquisem informações sobre a cidade de Istambul (comidas, monumentos, museus, igrejas, parques, etc.) na internet, em enciclopédias, revistas e guias turísticos.
- Escolham um local que vocês consideram historicamente importante. Cada dupla deve escolher um local diferente.
- Seleccionem informações sobre esse local.
- Elaborem um cartaz com imagens desse local.
- Criem legendas para as imagens com diversas informações que expliquem a relevância histórica delas.
- Apresentem o cartaz aos colegas e, depois, exponham-nos no mural da escola.

Fontes históricas

4. O Código de Justiniano influenciou as normas jurídicas de muitos países, inclusive do Brasil. Leia os textos a seguir e, depois, responda às questões.

Código de Justiniano

- Ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa.
- Ninguém pode ser retirado à força de sua própria casa.
- Nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador.

JUSTINIANO, *Código de Leis*. Apud: SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/CENP, 1979. p. 67.

Legislação brasileira atual

Art. 5º. § VIII.

Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...].

Art. 5º. § LV.

LV. [...] aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa [...].

Art. 5º. § XI.

XI. a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador [...].

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. art. 5º, VIII, XI e LV. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 1º jun. 2018.

- a) Que direitos os artigos do Código de Justiniano estabelecem?
- b) E os trechos da Constituição do Brasil estabelecem quais direitos?
- c) Quais as semelhanças entre os dois códigos de leis? Aponte quais normas do Código de Justiniano correspondem aos trechos da legislação brasileira atual.

Código de Justiniano	Legislação brasileira atual
Ninguém sofrerá penalidade pelo que pensa.	Art. 5º § VIII. Ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política [...].
Ninguém pode ser retirado à força de sua própria casa.	Art. 5º § XI. [...] a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador [...].
Nada que não se permita ao acusado deve ser permitido ao acusador.	Art. 5º § LV. [...] aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa [...].

Integrar com ARTE

5. Uma das expressões marcantes da arte bizantina foram os mosaicos. Retratos de pessoas ou de cenas variadas eram feitos usando esse tipo de composição. Observe a imagem a seguir e elabore hipóteses como resposta às questões.

a) Qual personagem é o imperador?

b) Quem seriam as pessoas ao lado do imperador? Que funções elas desempenhavam na sociedade bizantina?

c) Cite um elemento que simboliza a relação entre a figura do imperador e a religião.

Integrar com Arte

5. a) No mosaico reproduzido, observamos o imperador Justiniano colocado bem ao centro da imagem, com uma coroa de imperador e uma auréola divina.

b) Estimule os alunos a analisar os trajes das pessoas representadas ao lado do imperador e os objetos que cada uma delas porta. Assim, é possível afirmar que à direita estão membros da Igreja, pois eles carregam objetos como crucifixo, incensário, etc. Já à esquerda estão membros da administração imperial e um grupo de soldados, que portam escudos, lanças, etc.

c) A auréola sobre a cabeça do imperador Justiniano é um símbolo geralmente representado sobre a cabeça de figuras religiosas. Nesse sentido, podemos afirmar que ela representa a relação entre o poder temporal e espiritual (cesaropapismo).

6. Estabeleça um tempo adequado para que os alunos façam os esboços do mosaico em sala de aula. A atividade pode ser realizada em conjunto com o professor de Arte, que pode orientar os alunos sobre a técnica do mosaico. Terminados os trabalhos, cada aluno deve produzir um texto com a descrição da cena criada e apresentá-lo para a classe.



Mosaico bizantino, aproximadamente do século VI, representando o imperador Justiniano e sua corte. Basílica de São Vital, Ravena, Itália.

6. Agora é você quem vai fazer seu próprio mosaico. Para isso, siga estes passos.

- Escolha um tema para o mosaico.
- Crie um desenho representando o tema (de preferência, faça um desenho com poucos detalhes).

- Recorte papéis coloridos em pequenos pedaços e cole-os sobre o desenho.
- Elabore um título para o mosaico.
- Apresente-o aos colegas.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- **CG1** (atividade 1);
- **CG2** (atividade 5);
- **CG3** (atividades 2 e 5);
- **CG4** (atividade 1);
- **CG9** (atividade 1);
- **CCH1** (atividade 1);
- **CCH2** (atividade 1);
- **CCH4** (atividade 1);
- **CCH5** (atividade 4);
- **CEH1** (atividades 4 e 5).

Objetivos do capítulo

- **Reconhecer** os povos germânicos quanto à sua organização social, econômica, jurídica e religiosa.
- **Compreender** a formação e o desenvolvimento do Reino Franco.
- **Analisar** aspectos políticos, sociais e econômicos do feudalismo.

Investigando

Resposta pessoal. Sugerimos que esta atividade seja realizada em duplas e oralmente. Entre as diversas histórias que podem ser citadas, selecionamos *Tristão e Isolda*, *Robin Hood* e *Beowulf*, que são obras ambientadas e produzidas durante a Idade Média, e *O nome da rosa*, romance contemporâneo ambientado na Idade Média.

Nesta abertura de capítulo, incluindo a seção **Investigando**, é trabalhada a competência **CG3**.

UNIDADE 4 Bizantinos, feudalismo e islamismo

CAPÍTULO

12

Formação da Europa feudal

Neste capítulo, você vai conhecer alguns aspectos da cultura dos povos germânicos e da sociedade feudal. Ao longo do tempo, várias histórias sobre essas sociedades inspiraram filmes, livros e músicas.

Investigando

- Você conhece alguma história ambientada na Idade Média? Qual?

192

Vista da Igreja de Todos os Santos, construída por volta de 1430, na Inglaterra. Essa construção apresenta elementos da arquitetura germânica. Fotografia de 2018.

Aubrey Stoll/Shutterstock



Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidade
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.



Na imagem, capacete anglo-saxão do século VII, aproximadamente, no Museu Britânico, em Londres, Inglaterra. Fotografia de 2014.

Nick Cunard/Zuma Press/Easypix Brasil

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3; CG7; CG9; CG10.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH2; CCH3; CCH5; CCH6; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH1; CEH2; CEH4; CEH6.

Objetos de conhecimento	Habilidade
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.

Observando o mapa

O mapa representa as rotas percorridas por 11 povos, incluindo jutos, anglos, saxões, visigodos, ostrogodos, lombardos, francos, godos, burgúndios, vândalos, alanos e hunos. Desses povos, apenas os hunos não são germânicos.

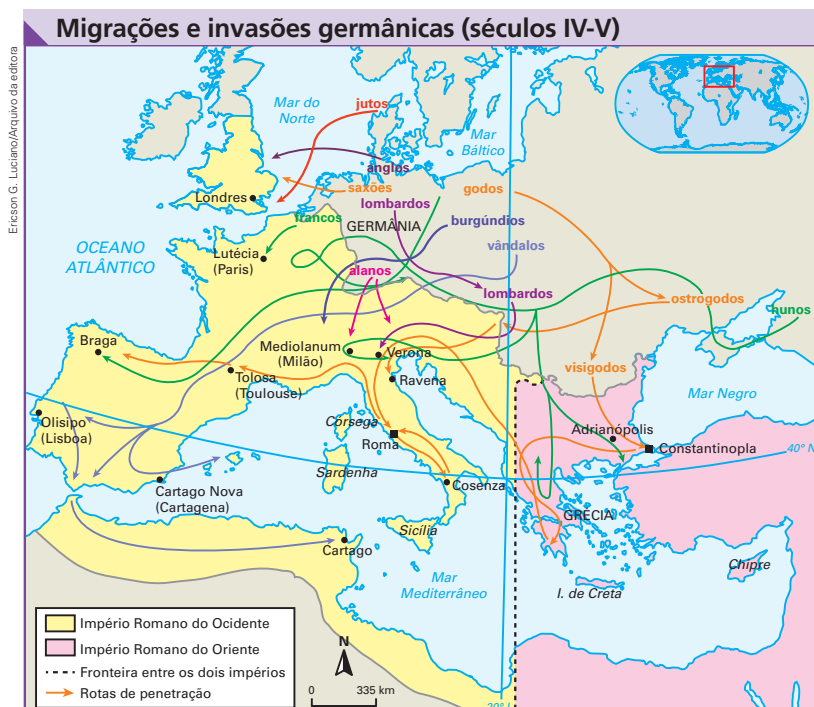


O texto "Idade Média" trabalha as competências **CEH2** e **CEH6**. Já a seção **Observando o mapa** desenvolve a competência **CCH7**.

Idade Média

O Império Romano do Ocidente enfrentou a pressão militar de diversos povos, como germanos, hunos, celtas e eslavos. Entre os séculos II e V, os germanos entraram no território do Império por meio de migrações pacíficas e 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 germanos. De acordo com uma periodização tradicional, o fim do Império Romano do Ocidente marca o início da **Idade Média**.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 118.

Observando o mapa

- O mapa apresenta setas de várias cores. O que essas setas representam?

◆ Afinal, o que é 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), 392 (oficialização do cristianismo) e 395 (morte do imperador Teodósio). Para os marcos finais, foram apontadas datas como 1453 (tomada de Constantinopla) e 1492 (chegada de Colombo à América).

Leitura complementar

Para compreender a origem do conceito de Idade Média, sugerimos a leitura do texto seguinte, do filósofo medievalista Carlos Arthur Nascimento.

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.

Segundo o historiador Hilário Franco Júnior:

Se numa conversa com homens medievais utilizássemos a expressão “Idade Média”, eles não teriam ideia do que estaríamos falando. Como todos os homens de todos os períodos históricos, eles viam-se na época contemporânea [...]. No caso do que chamamos de Idade Média, foi o século XVI que elaborou tal conceito. Ou melhor, tal preconceito, pois o termo expressava um desprezo indisfarçado em relação aos séculos localizados entre a Antiguidade Clássica e o próprio século XVI. Este [século] se via como o renascimento da civilização greco-latina, e, portanto, tudo que estivera entre aqueles picos de criatividade artístico-literária (de seu próprio ponto de vista, é claro) não passara de um hiato, de um intervalo. Logo, de um tempo intermediário, de uma idade média. [...]

FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 11.



A tomada de Reims pelos vândalos, detalhe de vitral do século XIII. Catedral de Soissons, França.

Além de se referir a um período da história europeia, a expressão **Idade Média** ganhou vários sentidos ao longo do tempo.

- O período medieval 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.
- Esse período também já foi representado 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** a Idade Média, mas **compreender** esse período. Nesse sentido, compreender não significa perdoar, mas entender da melhor maneira possível a história de uma sociedade.

◆ Povos germânicos

Chamamos de germanos um grupo de povos que falava línguas de mesma origem. Entre eles, podemos mencionar anglos, saxões, visigodos, ostrogodos, vândalos, francos, alanos, suevos, burgúndios, lombardos e hérulos. Mas cada um desses povos tinha sua própria cultura.

A princípio, os germanos não construíram grandes cidades nem Estados. As bases de sua sociedade eram a família e a comunidade. O pai era a figura central, 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.

Como muitos desses povos não dominavam a escrita, suas leis eram transmitidas **oralmente** entre os membros da comunidade. Assim, o direito entre os germanos era **consuetudinário**, isto é, baseado nos **costumes**.

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.

Investigando

- Você já ouviu a expressão “Idade Média” ou “época medieval”? Com qual sentido?

O texto “Povos germânicos” desenvolve a competência **CEH5**, bem como a habilidade **EF06HI14**, pois identifica e analisa diferentes interações entre os diversos povos germânicos ao longo do tempo em territórios na África, Ásia e Europa.

Investigando

Resposta pessoal. Durante muito tempo, em expressões como “ele tem uma visão medieval”, a palavra **medieval** carregava um sentido pejorativo, referindo-se à ideia supersticiosa, obscura, demasiadamente religiosa, não científica. Mas aqueles que estudam a história do período medieval tendem a contestar estes chavões.

Orientações didáticas

O maior desafio no estudo deste capítulo reside no fato de que seu conteúdo tende a apresentar uma tonalidade demasiadamente europeia para os alunos brasileiros.

Durante o período medieval, entre os reinos criados pelos povos germânicos destacou-se o dos francos. A longa duração do Reino Franco permitiu transformações profundas nas formas de organização social, política, econômica e cultural. De nômades politeístas, os francos tornaram-se sedentários e cristãos – portanto, monoteístas.

Esses aspectos demonstram as potencialidades do conteúdo deste capítulo para se discutir as noções de **ruptura e continuidade na História**.

De um lado, a periodização tradicional estabelece a queda do Império Romano como marco final da Antiguidade (**ruptura**). De outro, a estruturação de um reino cristão dividido em unidades administrativas, no qual se realizava uma produção intelectual em língua latina, aponta para a **continuidade** de aspectos da cultura romana. Também no sistema produtivo é possível perceber a questão da continuidade e da ruptura entre os romanos e os germânicos.

A partir do século X, com o fim do Império Carolíngio, predomina na Europa uma nova organização social chamada de feudalismo, que traz heranças romanas e germânicas. É preciso frisar que o feudalismo é uma nomenclatura criada por historiadores europeus tomando por base regiões específicas, particularmente a da França. Assim, embora seja possível identificar aspectos comuns entre as diferentes sociedades da Europa ocidental nesse período, elas também assumiram características próprias em lugares como Inglaterra, península Ibérica e Europa central.



▲ Guerreiro de Vachères, escultura de um soldado gaulês, século I a.C. Museu Calvet, Avignon, França.



◀ Amuleto de ouro fabricado pelos vândalos da ilha de Gotland (Suécia), no século V. No centro, vemos a representação de Odin, considerado o principal deus da mitologia nórdica. Museu Histórico Estatal da Suécia, em Estocolmo.

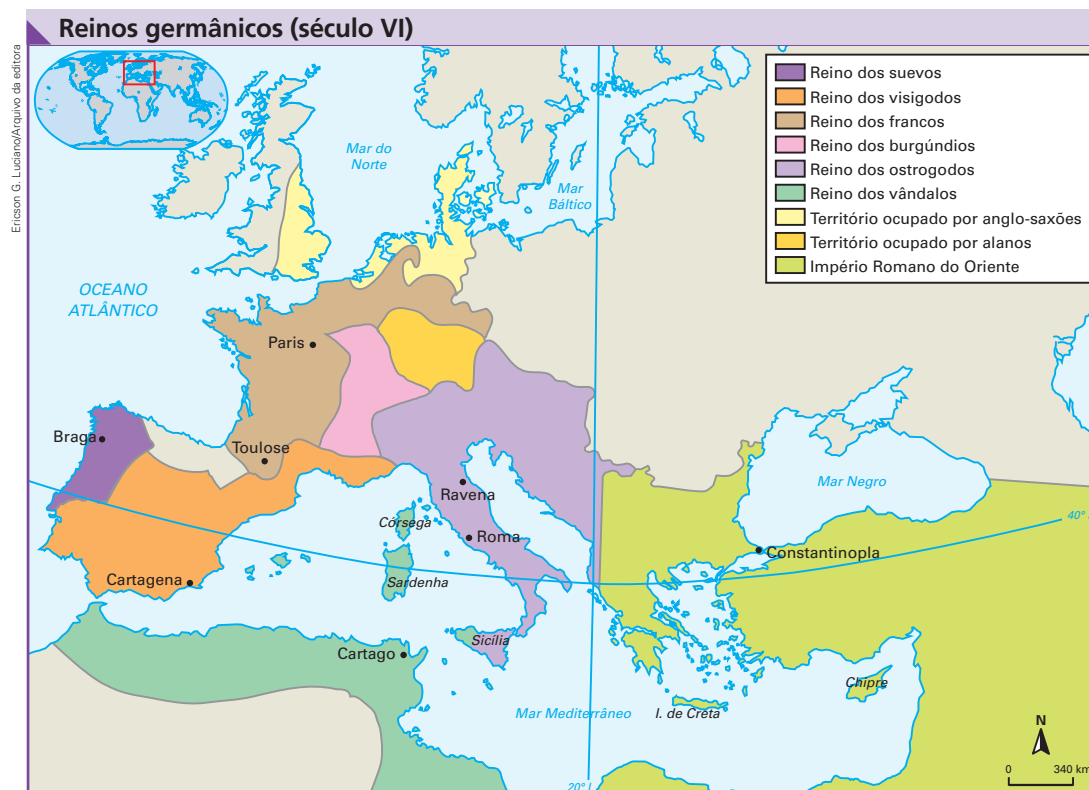


▶ Relevo representando colonos germânicos pagando tributos para utilizar terras do Império Romano, conforme acordos feitos com as autoridades desse império. Feita no século III, a obra é proveniente de Neumagen, na atual Alemanha.

Reinos germânicos

A formação dos reinos germânicos foi longa e complexa. Após um período de 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.

O mapa a seguir mostra os territórios dos reinos germânicos na Europa do século VI.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 102.

Observando o mapa

- Quais reinos germânicos ocupavam áreas banhadas pelo mar Mediterrâneo no século VI?

Reino Franco

Os francos construíram um dos reinos germânicos mais duradouros da Idade Média (séculos V a IX). Nesse longo período, houve uma sucessão de reis que se converteram ao cristianismo e aliaram-se à Igreja católica.

O Reino Franco foi comandado por reis de duas dinastias. A primeira delas é chamada de **merovíngia**, em homenagem a Meroveu, rei que deu início à unificação dos francos. A segunda dinastia é chamada de **carolíngia**, em homenagem a Carlos Magno, um dos reis de maior destaque entre os francos. Os reis carolíngios concederam à Igreja católica territórios na península Itálica, onde se formaram os **Estados Pontifícios** (controlados diretamente pelo papa).

A águia de bronze com detalhes de vidro incolor, de 9,5 centímetros de altura, foi produzida pelos visigodos no século VI e encontrada em uma sepultura em Cutry, no norte da França. Museu do Louvre, Paris, França.



Album/AGF/Jantistock/Museu do Louvre, Paris, França.

197

Observando o mapa

Os reinos dos vândalos, dos visigodos e dos ostrogodos ocupavam áreas banhadas pelo mar Mediterrâneo no século VI.

A seção **Observando o mapa** trabalha a competência **CCH7**. Já o texto “Reino Franco” desenvolve a habilidade **EF06HI14**, pois identifica e analisa diferentes interações entre os francos cristãos e outros povos ao longo do tempo em territórios na Europa.

O tópico "Império Carolíngio" desenvolve as competências CCH5 e CEH5.

Leitura complementar

Ao falar da Renascença carolíngia, comente sobre a produção artística dos livros deste período utilizando algumas informações do texto do historiador da arte britânico Kenneth Clark.

Como chefe de um império que 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 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/Brasília: Martins Fontes/Editora da Universidade de Brasília, 1980. p. 44.

◆ Império Carolíngio

Durante o governo de Carlos Magno (768-814), os francos conquistaram territórios na península Ibérica, na península Itálica e na Saxônia. No entanto, quando tentaram expandir seu território na península Ibérica, foram derrotados pelos muçulmanos. Apesar dessa derrota, Carlos Magno conquistou grande prestígio no mundo cristão e recebeu do papa o título de imperador do **Novo Império Romano do Ocidente**.

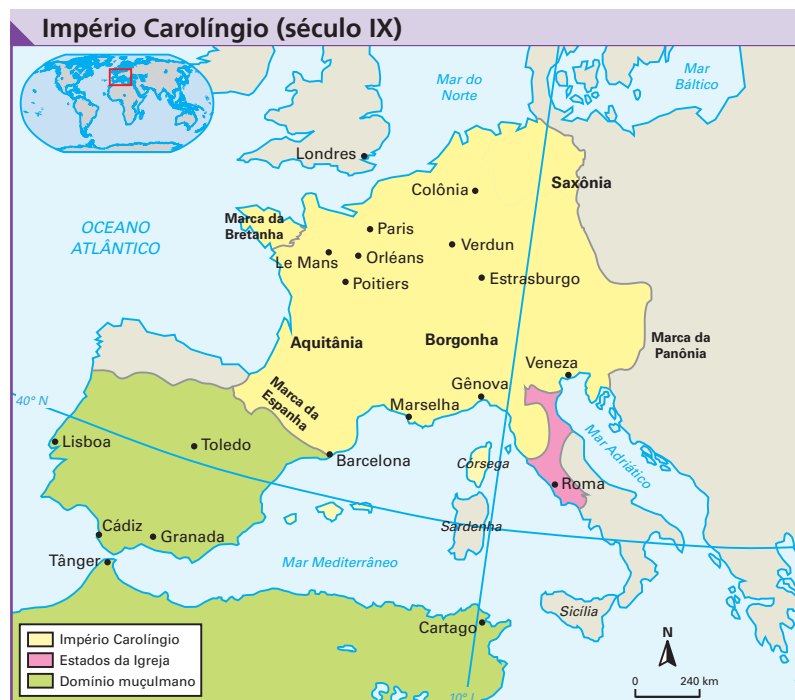
Para administrar o Império, Carlos Magno contou com funcionários e nobres. Entre eles destacamos:

- os **condes**, responsáveis por territórios conhecidos como condados;
- os **marqueses**, responsáveis por territórios conhecidos como marcas, que ficavam nas fronteiras do Império;
- e os **missi-dominici**, que deveriam fiscalizar os administradores locais.

Como líder de um império guerreiro, Carlos Magno selecionou um grupo de 12 homens para formar seu conselho de guerra, os **Doze Pares de França**. Eles participavam das 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 cavalhadas.



As cavalhadas medievais eram torneios que serviam de exercício militar nos intervalos das guerras. Na fotografia, observe cena da Festa do Divino Espírito Santo de 2018, em Pirenópolis, Goiás, onde cavaleiros ricamente trajados encenam jogos relembrando as cavalhadas medievais.



Fontes: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 130; ALBUQUERQUE, Manoel Maurício de et al. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986. p. 94.

◆ 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.

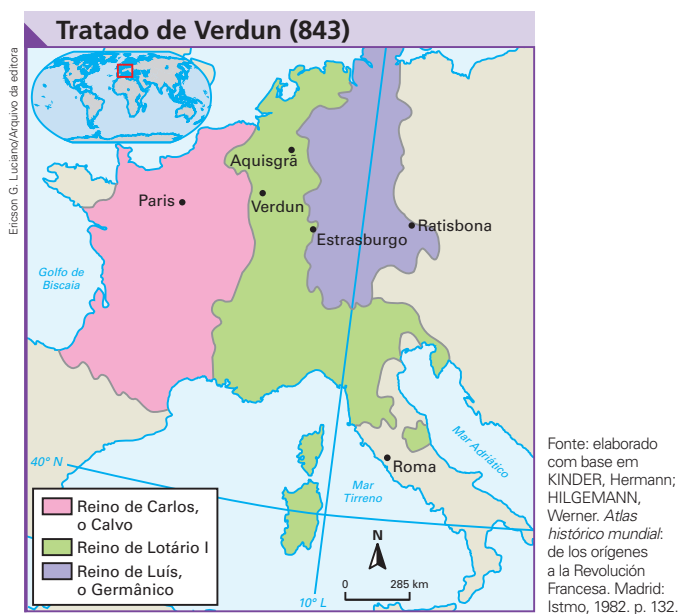
Nos mosteiros, alguns monges se dedicavam a traduzir e copiar livros de antigos autores gregos e romanos. Assim, preservou-se uma parte da cultura da Antiguidade clássica.

Em razão 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.

◆ Fim 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 (Igreja) sobre o monarca.

Com a morte de Luís I, foi assinado o **Tratado de Verdun**, 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 realizaram 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 para proteger seus senhores dos inimigos externos.

Investigando

- A maioria das pessoas que você conhece é alfabetizada? Essas pessoas frequentaram a escola? Em sua opinião, qual é a importância de saber ler e escrever?

Investigando

Resposta pessoal. É possível que a maioria das pessoas que os alunos conhecem seja alfabetizada e tenha frequentado a escola. É interessante que os alunos reflitam sobre a importância da leitura e da escrita como forma de exercício da cidadania e da participação política e social dos indivíduos.

Investigando

1. **Resposta pessoal.** Promova um debate entre os alunos em torno dos problemas da violência social. Reflita sobre as causas associadas às questões da violência tanto no campo quanto nas cidades.
2. **Resposta pessoal.** Os estudantes podem conversar sobre as medidas que as pessoas da comunidade onde eles vivem tomam para se proteger da violência social e se contam com a ajuda dos órgãos do Estado.
3. **Resposta pessoal.** Promova um debate sobre os meios de combate à violência e ao crime. Este é um assunto polêmico. Geralmente, percebe-se neste debate a ênfase em duas linhas de ação: a) aqueles que responsabilizam o indivíduo (no caso, o indivíduo violento, infrator) como o grande culpado pela violência social. Defendem mais policiamento, mais repressão ao crime, etc.; b) aqueles que buscam as causas mais profundas da violência social e apontam para a responsabilidade social. Acreditam que haveria uma redução da violência se investíssemos na construção de uma sociedade mais justa, menos desigual, onde as pessoas tenham, por exemplo, acesso à educação de qualidade e à saúde pública.

Investigando

1. Onde você mora é uma região segura ou violenta? Por quê? Comente.
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? Reflita.

O texto “Renascimento carolíngio” desenvolve as competências **CG3** e **CEH5**. Já o texto “Fim do Império Carolíngio” trabalha a competência **CEH5**. Além disso, a seção **Investigando**, que acompanha o texto “Renascimento carolíngio”, desenvolve as competências **CG1**, **CG9**, **CG10**, **CCH3**, **CCH5** e **CEH1**. Já a seção **Investigando**, que acompanha o texto “Fim do Império Carolíngio”, trabalha as competências **CG1**, **CG2**, **CG7**, **CG10**, **CCH2**, **CCH3**, **CCH6** e **CEH1**.

Orientações didáticas

Para complementar as informações apresentadas neste **Painel**, sugerimos que o professor leia para os alunos um verbete sobre castelos. Durante a leitura, 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.

Atividade complementar

O verbete sobre castelos também pode ser utilizado para promover uma reflexão sobre arquitetura. De acordo com o texto abaixo, “Todos os edifícios refletem a sociedade que os produz”; pensando nisso, qual edifício (ou construção) você escolheria como símbolo do Brasil atual? Explique sua escolha.

Resposta: Resposta pessoal. Tema para reflexão e debate. A atividade pode ser realizada oralmente. Como vários tipos de edificação podem ser apontados pelos alunos, o mais interessante é que eles justifiquem suas respostas de forma consistente e coerente.

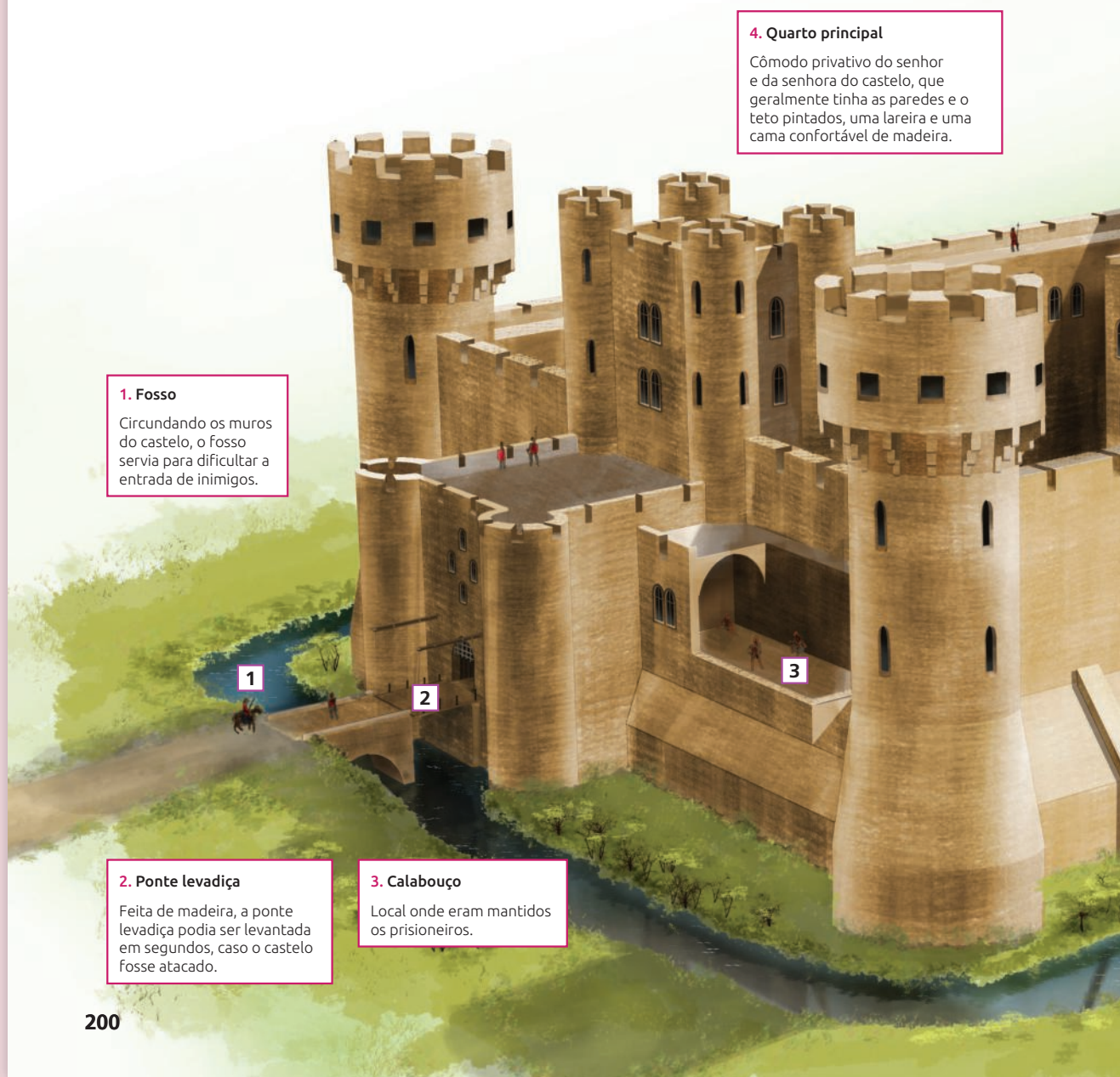
Painel

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, a seguir, a representação artística de alguns elementos comuns a castelos medievais europeus.



Leitura complementar

Para se aprofundar nos estudos acerca dos castelos medievais sugerimos o texto a seguir:

Castelos

O castelo talvez seja o mais conhecido e o menos compreendido dos monumentos medievais. 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

5. Banheiro

Cômodo simples, onde havia uma fossa para despejar dejetos.

6. Capela

A capela podia ter paredes pintadas e janelas com vitrais coloridos.

7. Salão principal

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 e garantir que não estivesse envenenada.



Carlos Bourdeleau/Arquivo da editora

8. 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.

9. Despensa

Na despensa, que comumente ficava 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. 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.

201

Unidade 4 Capítulo 12 Formação da Europa Feudal

► 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. [...]

O castelo teve sua origem na França setentrional, possivelmente no século IX, mas com certeza no século X, concomitantemente com o advento da própria sociedade feudal. Os mais antigos castelos conhecidos ainda remanescentes são os de Doué-la-Fontaine (c. 950) e Langeais (c. 994), ambos da região de Loire. [...] Na Inglaterra, os castelos chegaram por volta de 1066 com os normandos, que impuseram suserania feudal a um antigo reino; levaram subsequentemente os castelos com eles para o País de Gales, Escócia e Irlanda. Estando os castelos tão intimamente vinculados ao feudalismo, o declínio daqueles foi sintomático da lenta decadência destes; a pólvora teve muito pouco a ver com este fato.

LOYN, Henry R. [Org.]. *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1991. p. 78-80.

Orientações didáticas

Existem várias definições de feudalismo. Aqui, vamos citar o conceito elaborado pelo historiador francês Jacques Le Goff, especialista em História medieval.

Segundo ele, 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 camponesa 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.

Da herança do final do Império Romano, podemos destacar:

- **Enfraquecimento do poder centralizado** – no final do período imperial, a administração romana não tinha condições de impor sua autoridade a todas as regiões. Esse enfraquecimento do poder central conduziu à ampliação do poder local dos grandes proprietários de terra.

* Cf. LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1983. v. II. p. 296.

Como sugestão para trabalhar este tema, acompanhe a **Sequência Didática “A sociedade feudal”** localizada no material digital do Manual do Professor.

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 “bem oferecido em troca de algo”. Um feudo podia ser, por exemplo, uma extensão de terra, um castelo, uma quantidade 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 (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 das atividades urbanas e a ampliação das atividades rurais, como a agricultura e a criação de animais;
- a consolidação do poder religioso, político e econômico da Igreja católica.

◆ Suserania e vassalagem

No feudalismo, houve o fortalecimento do poder local dos nobres. Esses nobres tornaram-se **senhores feudais** porque detinham terras recebidas como 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, devia prestar-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.

◆ A Condessa de Bearn faz um juramento a Alfonso II de Aragão, prometendo não se casar sem o consentimento dele. Ilustração do manuscrito *Liber feudorum major* (vellum), do Arquivo da Coroa de Aragão, em Barcelona, Espanha. Escola catalã, século XII.



◆ 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 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.

Nas sociedades medievais, era bem difícil uma pessoa sair de uma ordem social e passar para outra, principalmente se fosse um camponês. Apenas os homens nobres podiam mudar de ordem, quando se tornavam sacerdotes.

No século XI, o bispo francês Adalberon 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.

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.

Eadmer de Canterbury. 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.

Ordem: essa expressão pode ser entendida em dois sentidos complementares. No primeiro, cada ordem significa um grupo social isolado e com suas próprias responsabilidades. No segundo sentido, diz respeito a uma organização do universo que era justa do ponto de vista dos nobres e do clero, devendo ser mantida assim, ou seja, cada um em seu lugar.

- **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:
- **Economia agropastoril** – a base da economia germânica era a agricultura e a criação de animais, sem a preocupação de produzir excedentes para a comercialização.
- **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. Essas terras foram chamadas mais tarde de feudos. Em troca, o beneficiado oferecia fidelidade, seu trabalho e ajuda militar ao senhor.

A palavra **feudo** 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.

O tópico “Feudalismo” desenvolve a 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. O tópico “Divisões sociais” desenvolve a competência **CEH4**.

Leitura complementar

Sobre a organização social e econômica na época do feudalismo, é importante que os alunos compreendam a divisão em estamentos (ou ordens) prevalente naquela época. O texto a seguir, extraído da obra *A Idade Média: nascimento do Ocidente*, de Hilário Franco Júnior, apresenta algumas características da sociedade deste período.

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

Hectare: unidade de medida que corresponde a 10 000 m². Uma área de 200 hectares é uma área de 2 000 000 m² ou 2 000 km². Então, para termos uma ideia do tamanho de um senhorio, podemos comparar essa área com outras. Por exemplo: no estado de Sergipe, o menor do Brasil, que tem área de 21 860 km², caberiam de oito a dez feudos médios.

Trabalho nos feudos

Nos lugares onde predominou o feudalismo, a agricultura e a criação de animais foram as principais atividades econômicas. O comércio, o artesanato e os serviços também eram praticados, 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 podemos dizer que em média de 200 a 250 hectares.

Nos feudos eram produzidos cereais, carne, 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.

Representação artística de um feudo. Em destaque, o castelo do senhor feudal e as áreas de cultivo trabalhadas pelos servos.



204

celibato, requisitar seus membros na nobreza, toda ela “de sangue de reis”, portanto algo sagrado. Ao contrário, a natureza 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 sociedade), 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 oradores, 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 funções tipicamente reais, procurando proteger suas terras, que tinham recebido imunidade, arriscada porém a nada valer diante da debilitação do poder central. [...]

Carlos Bourdelle/Arquivo de editora

◆ 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 para com o senhor feudal. Entre essas obrigações, estavam:

- a **corveia** – trabalho de alguns dias por semana nas reservas senhoriais;
- a **talha** – entrega para o senhor feudal de parte dos produtos agrícolas que cultivavam ou dos animais que criavam;
- a **banalidade** – taxa paga ao senhor pelo uso de celeiros, fornos e moinhos.



Reprodução/Museu do Cluny, Paris, França

◆ Iluminura do *Livro de horas do Duque de Berry*, do século XV, representando as atividades do mês de julho: tosquia das ovelhas e trabalho na terra. Ao fundo, vê-se o castelo do senhor. Museu de Cluny, em Paris, França.

Analisando a situação dos servos, podemos supor que eles eram muito explorados pelos senhores. Porém, naquela época, a relação servil estava baseada em valores que faziam do senhor também um protetor, e não apenas um explorador. De qualquer modo, houve uma série de rebeliões contra a exploração do trabalho dos servos.

205

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.

► Os laboradores, 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 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

1. 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, como vimos no capítulo, também havia alguns religiosos que criticavam essa organização social e teceram críticas a ela. De qualquer modo, tanto o clero quanto a nobreza constituíam "ordens" sociais privilegiadas que procuravam defender seus próprios interesses. Discuta oralmente as opiniões dos alunos sobre essa justificativa. Para complementar essa questão, leia o texto de aprofundamento *As estruturas feudais*, de Hilário Franco Júnior, nas páginas 204 e 205 deste Manual.

b) Tema para debate em grupo. A partir dessa questão, comente que existem vários tipos de desigualdade entre os brasileiros. Entre eles, merece destaque 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, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade [...]". Essa concepção de igualdade entre as pessoas é uma conquista histórica, pois em diversos momentos e sociedades as pessoas não foram consideradas iguais.

Estimule os alunos a propor caminhos que levem à diminuição das grandes desigualdades sociais, por exemplo, garantir acesso à educação e saúde de qualidade para todos.

Refletir e ampliar

1. Cada sociedade cria explicações para justificar as divisões entre grupos sociais. Com a orientação do professor, reúna-se com um colega para responder às questões.
 - a) Como as 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?
2. Leia o texto a seguir e depois responda ao 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 (Dir.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1, p. 467-469.

- a) Procure no dicionário o significado das palavras que você não conhece.
- b) Por que era tão importante para a nobreza aprender a montar a cavalo e a caçar?
- c) Em sua opinião, o que é importante na educação dos jovens atualmente? O que deveria ser ensinado? Por quê?
- d) O texto trata da educação dos rapazes e não das moças. A educação era diferente para homens e para mulheres? Isso ainda acontece hoje? Dê sua opinião e explique suas respostas.

Fontes históricas

3. Observe a imagem com atenção e leia trechos desta obra literária escrita na Europa ocidental em 1422.

O trabalho de minhas mãos alimenta [...] os ociosos; eles me perseguem com a fome [...]. Sustento-lhes a vida com meu suor e meu trabalho e eles combatem a minha [vida] com seus ultrajes: eles vivem de mim e eu morro por eles. Deveriam resguardar... me de meus inimigos e só me impedem de comer meu pão [...].

Apóstrofe do camponês ao nobre. Apud: CHARTIER, A. *Le quadrilogo invectif*. Paris, 1950. SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1979. p. 74.



- a) Quem escreveu esse documento? Em que século?
- b) Qual é a situação descrita no documento?

Ultraje: insultos e ofensas.
Resguardar: proteger, guardar com cuidado.

◀ Manuscrito da obra *O quadrilogo invectivo*, de Alain Chartier, 1422. Nessa obra de ficção, o autor criou um diálogo entre a França e as três ordens medievais: clero, nobreza e plebeus.

2. a) Resposta pessoal.
 - b) A nobreza considerava importante aprender a montar a cavalo e caçar, pois ambos eram um treinamento para a guerra. Essas atividades estavam associadas à masculinidade e à agressividade, tidas na época como virtudes.
 - c) e d) Tema para debate e reflexão. Sugerimos que essas atividades sejam realizadas em grupo e as conclusões, apresentadas para a classe. Depois, cada aluno pode escrever um

texto com as suas conclusões. Comente que os jovens devem receber uma educação capaz de desenvolvê-los plenamente como pessoa, preparando-os para o exercício da cidadania e qualificando-os para o trabalho. Além disso, ressalte que é fundamental construir um sistema educacional que proporcione oportunidades iguais para meninos e meninas e que ajude a desconstruir as desigualdades de gênero existentes em nossa sociedade.

Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA

4. 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. Vamos criar um painel sobre locais públicos que você gostaria que fossem preservados em sua cidade? Para isso, propomos o seguinte:
- Forme grupos.
 - Pesquisem alguns locais públicos.
 - Seleccionem fotografias ou criem desenhos representando os locais que vocês gostariam que fossem preservados em sua cidade.
 - Escrevam uma legenda sobre a história desse patrimônio.
 - Apresentem as fotografias, os desenhos e suas legendas em um painel.

Integrar com ARTE

5. Observe detalhadamente a imagem e responda: que personagens representam o clero, a nobreza e os trabalhadores? Justifique sua resposta.



Iluminura do século XIII com a representação dos três ordens medievais: o clero, a nobreza e os trabalhadores (artesãos, comerciantes e camponeses). Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Integrar com Língua Portuguesa

4. A atividade procura valorizar o estudo do espaço social e local de atuação de alunos e professores. Apon-te para os alunos que "bens públicos" abrangem vários locais, como praças, mercados, ruas, parques, teatros, edifícios, locais de reunião de pessoas, etc. A pesquisa pode tratar de locais que as pessoas valorizam, e não apenas de monumentos oficiais.

Integrar com Arte

5. Estimule a observação e a descrição da imagem. 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 na mão representa o camponês (trabalhadores). 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 os observa.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- EF06HI16 (atividades 1, 3 e 5);
- CG1 (atividades 1, 2 e 4);
- CG2 (atividades 4 e 5);
- CG7 (atividade 2);
- CG10 (atividades 1, 2 e 4);
- CCH2 (atividades 1, 2 e 4);
- CCH3 (atividades 2 e 4);
- CCH5 (atividades 1 e 2);
- CCH6 (atividades 1 e 4);
- CEH1 (atividades 1, 2 e 4);
- CEH3 (atividade 5);
- CEH4 (atividade 3).

Fontes históricas

3. a) O texto foi escrito na Europa ocidental em 1422.
b) Esse documento apresenta as queixas de um camponês que lamenta que seu trabalho seja explorado pelos nobres.

Objetivos do capítulo

- **Identificar** o papel exercido pelos membros da Igreja católica como parte da instituição em torno da qual se unificaram os poderes políticos na Idade Média da porção ocidental do continente europeu.
- **Destacar** o papel das Cruzadas como parte do ideário religioso e seu estímulo ao renascimento do comércio.

Investigando

Resposta pessoal. Depois de ouvir as respostas dos alunos, aponte como exemplos as universidades, catedrais, formas da religiosidade cristã, festas populares como o carnaval, etc.

Nesta abertura de capítulo, incluindo a seção **Investigando**, são trabalhadas as competências **CG3**, **CCH1** e **CCH5**.

UNIDADE 4 Bizantinos, feudalismo e islamismo

CAPÍTULO

13

Transformações na Europa feudal

A Idade Média deixou uma herança cultural para as sociedades ocidentais. Foi nesse período, por exemplo, que surgiram muitos de nossos costumes, como o aperto de mãos e o 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 é de origem religiosa e tem raízes nas festas celebradas na Idade Média pelas comunidades cristãs.

Investigando

- Você conhece outras heranças medievais? Pesquise e reflita sobre o tema.

208

DiegoClyExplorer/Shutterstock

Óbidos é o nome de uma vila portuguesa fundada em 1195. Suas muralhas de proteção existem até hoje. Nessa vila, ocorre todos os anos um evento turístico inspirado na época medieval, com personagens como bobos, cuspidores de fogo, dançarinos e músicos. Fotografia de 2018.



Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objetos de conhecimento	Habilidades
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.
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.



209

Orientações didáticas

A Igreja católica foi fundamental na preservação dos hábitos e da cultura na Europa ao longo da Idade Média. Este capítulo procura aprofundar isso, ao abordar a estrutura do clero, a importância das Cruzadas e o papel dos inquisidores.

Durante esse período, a Igreja católica 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 fato.

A Igreja perseguiu seus contestadores e estimulou as demonstrações de fé. 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* – o nascimento do Ocidente. São Paulo: Brasiliense, 2001. Apresenta os principais aspectos da Idade Média e aponta heranças desse período que podem ser vistas até os dias de hoje.

Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3; CG4; CG6; CG7; CG8; CG9; CG10.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH2; CCH4; CCH5; CCH6; CCH7

Competência Específica de História

- CEH1; CEH3; CEH4; CEH5.

Objetos de conhecimento	Habilidades
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 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.

Leitura complementar

Sugerimos, a seguir, um trecho do livro *Cocanha – a história de um país imaginário*. Neste livro, 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, atropofagia, 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 37 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 da Cocanha* 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.

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 déficit produtivo. O setor manufatureiro, cartelizado pelas corporações de ofício, forçava a adequação do consumo à produção, não o inverso, mantendo a escassez e os

Um novo cenário

Vimos que, no sistema feudal, a economia era basicamente agropastoril, o poder estava descentralizado e a sociedade dividia-se entre nobreza, clero e trabalhadores. No entanto, aos poucos, todo esse cenário foi se modificando.

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. Outras vezes, conseguiam contratos de arrendamento, por meio dos quais os senhores cediam lotes de terra por preços e prazos determinados.

Nessa época, também houve mudanças nas **formas de uso da terra**, com a introdução da rotação de culturas e a ampliação das áreas de plantação. Na rotação de culturas, a terra era dividida em três áreas. Enquanto duas delas eram cultivadas, a outra parte descansava. Essa prática permitia que o solo se recuperasse mais rapidamente.

Ao mesmo tempo, foram introduzidos novos instrumentos e técnicas agrícolas. Entre eles, podemos destacar:

- a **charrua** – um tipo de arado grande, puxado por bois ou cavalos;
- a **ferradura** – peça de ferro colocada nos cascos dos cavalos para evitar que se machuquem ao andar;
- o **moinho** – equipamento que serve para moer cereais, esmagar olivas, quebrar minérios, etc. Os moinhos utilizam a água e o vento como fontes de energia.



Iluminura do *Livro de horas do Duque de Berry*, do século XV, representando as atividades do mês de março. Nela se vê, em primeiro plano, um camponês arando a terra. À esquerda, camponeses cultivam e, à direita, um camponês realiza a colheita. Ao fundo, vê-se o castelo do senhor. Museu de Cluny, Paris, França.



Camponês usando charrua, em detalhe de uma tapeçaria feita na segunda metade do século XI. Museu Capitular, Girona, Espanha.

210

O tópico “Um novo cenário” desenvolve a habilidade **EF06CH16**, pois caracteriza e compara as dinâmicas de abastecimento (as rotas comerciais e feiras) e as formas de organização do trabalho e da vida social (o cotidiano nas cidades, o trabalho livre e a burguesia) durante a Idade Média.

◆ 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 XIII, houve um significativo crescimento populacional. Observe os dados da tabela, que se referem a áreas das atuais Itália, Alemanha, Holanda, Bélgica, Luxemburgo, Suíça, França, Inglaterra, Espanha e Portugal.

Europa ocidental (séculos X-XIII) Estimativa de crescimento demográfico	
Ano	Habitantes
1001	22 100 000
1101	25 850 000
1201	34 650 000
1301	50 350 000

Fonte: FRANCO JR., Hilário; ANDRADE FILHO, Ruy de Oliveira. *Atlas de história geral*. São Paulo: Scipione, 1993. p. 23.



Investigando

- Em sua interpretação, “comer mais” é o mesmo que “comer bem”? Você acha que sua alimentação é saudável? Comente.

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, entendem-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 e 57.

Investigando

Depois de ouvir as respostas dos alunos, ressalte que a expressão “comer mais” está relacionada à quantidade e que a expressão “comer bem” está relacionada à qualidade. Dito isso, é importante destacar que uma alimentação saudável pressupõe vários aspectos, como: ingerir quantidade suficiente de alimentos, mastigar bem a comida, estar atento ao balanceamento dos nutrientes, fazer as refeições em local adequado, etc.

◆ Rotas comerciais e feiras

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.

◀ *Banquete nupcial*, de Pieter Bruegel, pintura de 1568. Óleo sobre painel, 114 cm × 164 cm. Museu de História da Arte, Viena, Áustria. Tanto na época de criação dessa obra como no período medieval, realizar banquetes era algo raro na vida de pessoas pobres. Por isso, essas refeições eram reservadas para datas importantes.

A seção **Investigando** trabalha as competências **CG2, CG8, CG10, CCH4 e CCH6**. Já o texto “Rotas comerciais e feiras”, incluindo o mapa, desenvolve as competências **CCH5, CCH7 e CEH5**, bem como a habilidade **EF06HI15**, visto que aborda as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no mar Mediterrâneo e seu significado.

Investigando

Resposta pessoal. Estimule os alunos a investigarem a região onde moram e a analisarem seu espaço social. Existem muitas feiras pelo Brasil, nas quais 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 contínuas. A interação entre vendedores e fregueses pode ser mais pessoal, diferente das relações de um cliente que vai a um supermercado. Para complementar essa atividade, sugerimos que trabalhe a orientação didática a seguir.

Orientações didáticas

Depois de ler com os alunos o texto “Rotas comerciais e feiras”, mostre imagens de algumas feiras que existem no Brasil e explique que elas são importantes manifestações culturais. Por isso, muitas feiras estão sendo valorizadas e protegidas pelos órgãos oficiais de proteção ao patrimônio artístico, histórico, cultural. Um exemplo interessante é a Feira de Caruaru, que é considerada um patrimônio imaterial pelo Iphan. Este tema pode estimular os alunos a estabelecerem relações entre passado e presente.

Veja alguns exemplos de feiras que ocorrem no Brasil:

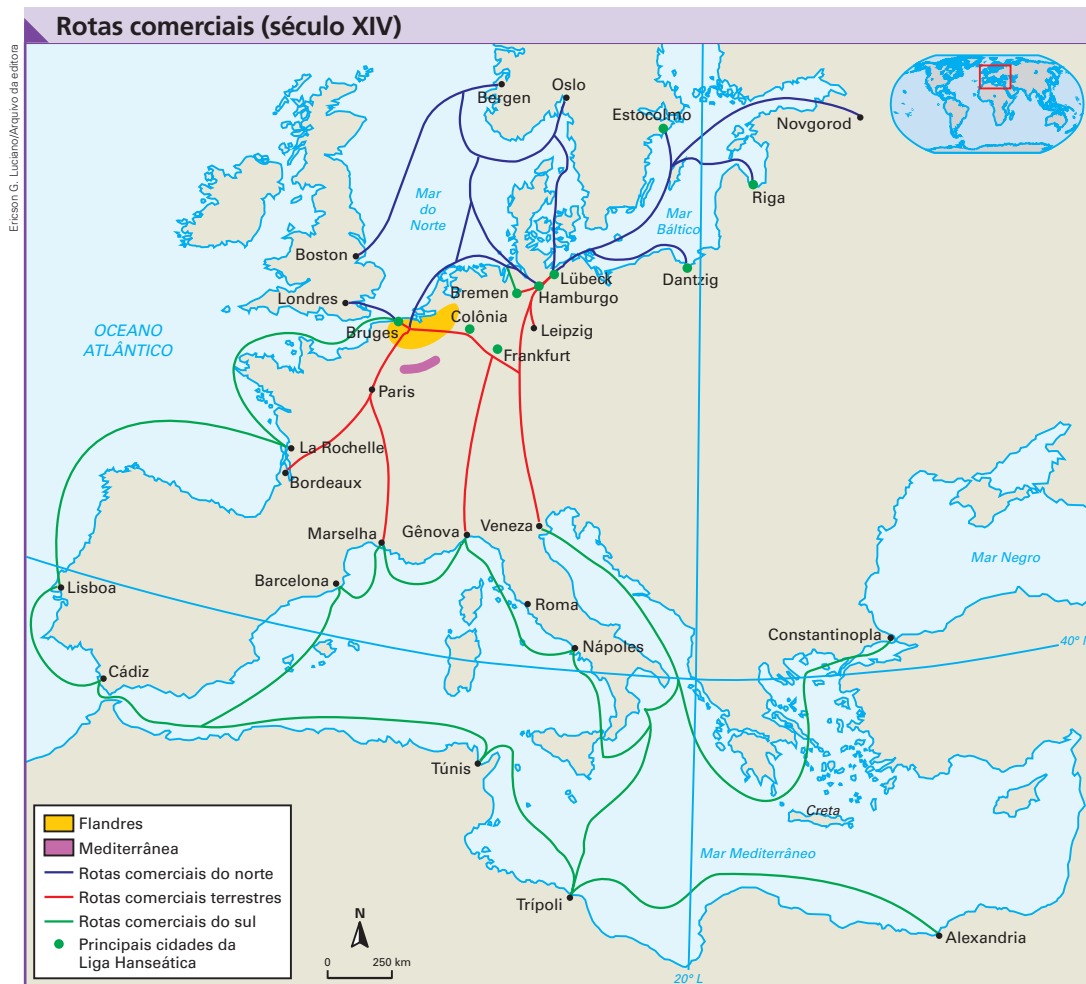
- São Paulo: Feira do Bixiga, Feira do Vão Livre do Masp, Feira da Liberdade, Feira da Benedito Calixto, etc.
- Rio de Janeiro: Feira de São Cristóvão, Feira de Copacabana, Feira da Praça XV, Feira do Rio Antigo, etc.
- Goiânia: Feira do Cerrado, Feira Cora Coralina, Feira do Sol, etc.
- Belo Horizonte: Feira das Flores, Feira Tom Jobim, Pampulharte, etc.
- Belém: Feira do Ver-o-Peso, Feira de Artesanto na Praça da República, etc.
- Recife: Feira do Bom Jesus, Feira de Caruaru, etc.

Investigando

- 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 comente com os colegas.

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, perfumes, sal, açúcar, madeiras, couros e mel. Entre as grandes feiras, destacavam-se as de Champagne, Flandres, Veneza, Gênova, Colônia e Frankfurt. Posteriormente, importantes cidades se desenvolveram nesses locais.

Com o 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.



Observando o mapa

- Que rotas comerciais passavam pelas cidades de Constantinopla, Paris e Londres? Essas rotas estavam ligadas entre si?

212

Observando o mapa

A cidade de Constantinopla fazia parte das rotas comerciais do sul, Paris fazia parte das rotas comerciais terrestres e Londres participava das rotas comerciais do norte. Essas rotas estavam interligadas entre si.

A seção **Investigando** trabalha as competências **CG6**, **CG9** e **CCH1**. Já a seção **Observando o mapa** desenvolve as competências **CCH7** e **CEH5**. O tópico “Cotidiano nas cidades” trabalha a competência **CG3**. Já a seção **Investigando** trabalha as competências **CG8**, **CG9**, **CG10**, **CCH1**, **CCH2**, **CCH4** e **CCH5**.

◆ Cotidiano nas cidades

A partir do século XIII, a vida ficou mais movimentada em várias cidades. Algumas delas tinham portos e eram grandes centros comerciais.

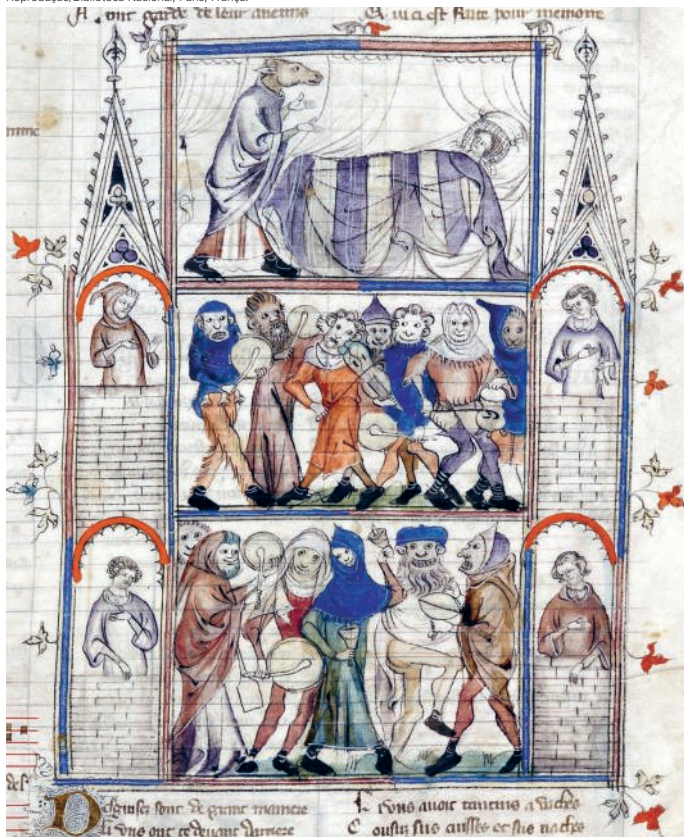
Além disso, as cidades eram espaços de convívio e lazer. Nelas existiam praças, feiras, igrejas e escolas. As pessoas participavam de festas, que podiam ser religiosas, como a de Corpus Christi, ou não religiosas, como o Carnaval.

De modo geral, podemos dizer que as festas e cerimônias patrocinadas pela Igreja e pela nobreza eram mais controladas. Já nas festas populares, as pessoas riam e se divertiam, ao mesmo tempo que criticavam os costumes. Havia, por exemplo, encenações cômicas de teatro e paródias que recriavam trechos da Bíblia, orações e lendas.

As festas populares costumavam ser exibidas nas ruas e praças. Nelas era comum a presença de artistas, como palhaços, mágicos e atores.

O Carnaval, ilustração que acompanha o poema *Romance de Fauvel*, de Gervais du Bus, século XIV. Biblioteca Nacional da França, Paris.

Reprodução/Biblioteca Nacional, Paris, França.



Investigando

1 e 2. Respostas pessoais.

Estimule os alunos a investigar a região onde moram e a analisarem 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 São Paulo, há interesse em recuperar as ruas como espaços de convívio e lazer. Um exemplo desse interesse é a abertura da Av. Paulista para pedestres. Sobre esse tema indicamos os seguintes links:

- Desigualdade na distribuição dos pontos de cultura e lazer nas cidades | TV UFG. Parte I. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=SQkjPNysBHE>>; Parte II. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=43828JrdsAO>>. Vídeo com reportagem e entrevista sobre distribuição dos equipamentos de lazer e cultura em cidades da América Latina, sobretudo em Goiânia, Goiás.
 - Hábitos culturais dependem da oferta de espaços de lazer | Canal Futura. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3u6z7Mc3pEE>>. Vídeo com reportagem sobre pesquisa que apontou os principais fatores que influenciam os hábitos culturais da população do estado de São Paulo.
 - Os moradores que transformam espaços urbanos | BBC Brasil. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Mt6mdLhaPqQ>>. Vídeo com reportagem sobre ações de moradores que começaram a utilizar os espaços públicos de sua cidade.
- Acesso em: 6 set. 2018.

Aleg-Images/Latinstock



▲ Celebração pública medieval representada em xilogravura do começo do século XVI, de autoria de Nikolaus Medelmann. Biblioteca Real de Bruxelas, Bélgica.

Paródia: imitação satírica de produção artística (teatro, livro, música, etc.).

Investigando

1. Na cidade em que você mora existem espaços de convívio e lazer? Quais?
2. Você frequenta algum desses espaços? Por quê?

213

Investigando

1. Resposta pessoal. Tema para debate e reflexão. Estimule o debate indicando alguns caminhos. Por exemplo, é possível verificar em que situações e com que sentidos os alunos utilizam as palavras **liberdade** e **livre**. Depois, é interessante indicar aos alunos 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.

2. Resposta pessoal, em parte. Nem tudo o que está escrito nas leis faz parte da realidade concreta dos cidadãos. O exercício da cidadania implica justamente fazer valer esses direitos.

Trabalho e liberdade

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.

Hoje em dia, em algumas regiões, a escolha de um lugar para viver, do trabalho que se quer exercer e a possibilidade de circular livremente se tornaram direitos comuns. No Brasil atual, por exemplo, esses direitos estão garantidos nas leis.



Obra elaborada no século XX que representa navios descarregando mercadorias no porto da cidade de Lübeck, um importante centro comercial da Idade Média. Observe as muralhas que cercam a cidade. Essa representação foi publicada em uma revista alemã.

Investigando

1. O que significa liberdade para você? Dê exemplos daquilo que, em sua opinião, uma pessoa livre pode fazer.
2. Você acha que tudo o que está escrito nas leis faz parte da realidade concreta dos brasileiros?

Os burgueses

Durante a Idade Média, várias cidades eram cercadas por altas muralhas, formando um núcleo chamado de **burgo**. Desse termo surgiu a palavra **burguês**, usada em referência 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. Muitas vezes, porém, a autonomia das cidades foi conquistada por meio de lutas.

214

Leitura complementar

Para aprofundar os estudos sobre cidades medievais, sugerimos o seguinte texto.

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 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.

A importância de Paris decorre da justaposição de várias populações. De um lado, uma população às vezes ainda agrícola, artesã e comerciante, e, de outro,

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.

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.

A Igreja conquistou um grande número de fiéis em várias regiões europeias, o que criou uma certa unidade cultural entre as sociedades medievais da Europa ocidental. 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 uma enorme riqueza, proveniente de doações de fiéis e 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.



Desenho representando Luís IX ou São Luís (ao centro), único monarca francês que se tornou santo. Em seu reinado (1226-1270), conseguiu concentrar o poder real e, ao mesmo tempo, ser um defensor do cristianismo. Biblioteca Nacional da França, Paris.

215

Unidade 4 Capítulo 13 Transformações na Europa feudal



O texto “Trabalho e liberdade” trabalha as competências **CG1** e **CG6**. Já a seção **Investigando** trabalha as competências **CG1**, **CG2**, **CG9**, **CG10**, **CCH1**, **CCH2**, **CCH4**, **CCH6** e **CEH1**. O tópico “Igreja católica” desenvolve a habilidade **EF06HI18**, pois analisa o papel do cristianismo na cultura e na organização social durante o período medieval.

Para contribuir para o desenvolvimento do tema, exiba o **Material Audiovisual** “**Fatores de Consolidação do Cristianismo na Europa Medieval**” localizado no material digital do Manual do Professor.

► uma população aristocrática. Diferentemente das cidades francesas, em particular do Norte, onde a nobreza não reside, em Paris residem geralmente as grandes famílias ou os altos prelados, como o abade de Cluny [...], como o arcebispo de Sens, de quem depende o bispo de Paris [...]. Essa população aristocrática dispõe de um forte poder de consumo: pode-se dizer que uma das principais indústrias parisienses é a indústria suntuária; os ofícios de arte não farão outra coisa senão se desenvolver até a Revolução, concentrados no subúrbio de Saint-Antoine, que nos legou marceneiros e lojas de móveis.

Essa localização mostra, aliás, que, apesar de tudo, mesmo uma atividade econômica tão honorável como a dos ofícios de arte não se situa no coração da cidade: é fora das muralhas que se encontra o subúrbio de Saint-Antoine. As atividades econômicas que se instalam no próprio coração da cidade são essencialmente os locais de abastecimento, como Les Halles, em Paris.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1988. p. 25 e 26.

Como sugestão para trabalhar este tema, acompanhe a **Sequência Didática** “**O cristianismo na Idade Média**” localizada no material digital do Manual do Professor.

◆ 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, que era 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, administrava um conjunto de paróquias, que é chamado de diocese;
- **arcebispo** – cargo superior ao de bispo. Era responsável por um grupo de dioceses, que é chamado de província eclesiástica.

Durante a Idade Média foram fundadas várias ordens religiosas, como a dos beneditinos, carmelitas, franciscanos e dominicanos. O **clero regular** era formado por monges que viviam nos mosteiros ou nos conventos e que 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.

Ordem religiosa:
instituição subordinada à Igreja católica cujos membros fizeram 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.



Album/AGG/Latinosoc/Monastério de Cañas, Espanha.

▲ Relevo espanhol do século XIII representando monges. Monastério de Santa María, Cañas, Espanha.

216

Leitura complementar

Para complementar os estudos sobre as universidades medievais, sugerimos a seguinte leitura.

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 taxa, por exemplo, a taxa dos alojamentos. Os burgueses veem-se obrigados a alugar diversos alojamentos na cidade a um preço fixo.

◆ Escolas e universidades

Entre os séculos V e X, 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 delas 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 (Inglaterra), Salamanca (Espanha) e Coimbra (Portugal).

Os estudos universitários eram privilégio da 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.



Investigando

1. Quando terminar o Ensino Médio, você gostaria de estudar em uma universidade? Por quê?
2. Que curso universitário você acha interessante? Pense a respeito e troque informações com os colegas.

Investigando

1 e 2. Respostas pessoais.

Muitos alunos têm o interesse em estudar em universidades. Assim, estimule-os a pesquisar cursos e a visitarem universidades e faculdades. Além disso, incentive os estudantes a conversarem com pessoas que já frequentaram instituições de ensino superior. Essa pesquisa e troca de experiências contribuirá para que os estudantes amadureçam suas opiniões.

A seção **Investigando** trabalha as competências gerais e específicas **CG6**, **CG9**, **CG10**, **CCH1**, **CCH2** e **CCH4**.

◆ Universidade de Salamanca, na Espanha. Nessa universidade, fundada oficialmente em 1218, foram realizados estudos e debates sobre a expansão marítima espanhola e a viabilidade da viagem de Cristóvão Colombo às Índias. Fotografia de 2017.



◆ Universidade de Oxford, na Inglaterra. Estima-se que tenha sido fundada por volta do século XII. Fotografia de 2018.

217

► [...] os estudantes representam, na cidade, um corpo estranho e frequentemente encarado com hostilidade. Curiosamente, talvez sejam eles, entre os imigrantes vindos para a cidade [...], 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: Ed. da Unesp, 1988. p. 63, 66 e 67.

Observando o mapa

1. A universidade medieval mais antiga do mapa é a de Bolonha, localizada na atual Itália.
2. Estão localizadas na península Ibérica as universidades de Coimbra, Lisboa, Palência, Valladolid, Salamanca e Lérida. Todas essas universidades foram fundadas no século XIII, exceto a de Valladolid, que foi criada no século XIV.

A seção **Observando o mapa** desenvolve a competência CCH7.



Observando o mapa

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 suas orientações. Algumas tinham crenças e costumes próprios, com frequência mais antigos que o cristianismo. Exemplos disso eram o culto a certos animais e 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 torturas 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. Calcula-se que cerca de 90 mil mulheres tenham sido condenadas e queimadas na fogueira.

Leitura complementar

Sobre a inquisição realizada pela Igreja católica, sugerimos o texto a seguir:

Inquisição

A fundação da inquisição papal pode ser diretamente atribuída ao papa Gregório IX que, em sua bula Excommunicamus, estipulou precedimentos pelos quais inquisidores profissionais seriam enviados para localizar hereges e persuadi-los a se retratarem. A bula foi publicada em 1231 e nos anos seguintes a tarefa de interrogar aqueles acusados de heresia foi confiada às Ordens Mendicantes, sobretudo aos dominicanos.

As ações de Gregório IX ocorreram ao final de um longo período de lutas con-

tra 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. O papa Lúcio III, em 1184, obteve a ajuda do imperador Frederico Barba-Ruiva para instalar inquisições episcopais regulares, e convém lembrar que a alternativa era, com frequência, a gritante selvageria da violência popular e do linchamento. A situação da Europa ocidental era ainda mais complicada pela popularidade dos valdenses e cátaros no sul da França e a resultante Cruzada contra os albigenses. O papa Inocêncio III esteve especialmente empenhado em combater a heresia pela persuasão e a pregação, e é um dos paradoxos de seu excepcional-

A Inquisição atuou em várias regiões europeias, hoje correspondentes a países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra, Portugal e Espanha. A partir do século XVI, também agiu em outras regiões do mundo para onde os europeus levaram o catolicismo, como as Américas e a Ásia.

◆ Cruzadas

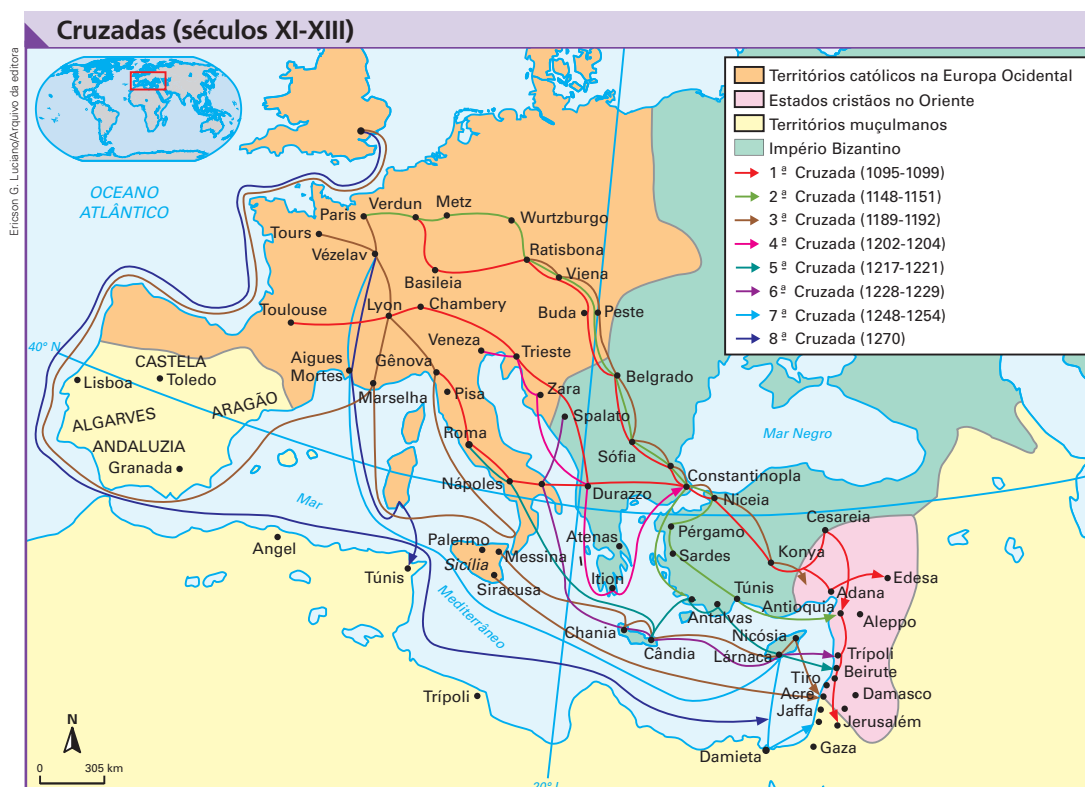
As Cruzadas foram expedições militares organizadas por autoridades da Igreja católica e por poderosos nobres da Europa ocidental. Essas expedições não tinham apenas soldados treinados: elas também eram acompanhadas por grupos não armados de monges, mulheres e crianças. Esses grupos quase sempre morriam durante os combates ou pelo caminho, sofrendo com a fome e as doenças.

As Cruzadas mais importantes foram as que se dirigiram ao Oriente Médio entre os séculos XI e XIII. Seu objetivo declarado era libertar os cristãos e os lugares considerados sagrados. As Cruzadas combateram aqueles que ameaçavam o catolicismo, o poder do clero ou o domínio dos nobres. Além disso, algumas expedições tiveram motivações econômicas, como a possibilidade de obter lucro com o saque de riquezas dos inimigos.



Gravura de 1314 representando a execução de Jacques de Molay na fogueira, acusado 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). Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Reprodução/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra



Fonte: elaborado com base em HISTÓRIA viva. Ano I, nº 2, dez. 2003. p. 20-21.

219

► mente rico e complexo pontificado que algumas das piores atrocidades do movimento contra os albigenses tenham ocorrido em seu tempo.

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.

Era por demais evidente a possibilidade de abusos. Com o declínio dos cátaros, sua influência diminuiu, mas seu poder arbitrário e flexibilidade judicial encorajaram o uso da Inquisição contra todo e qualquer grupo hostil aos interesses do Papado, e sua reputação sofreu em consequência, por exemplo, das sórdidas ações empreendidas contra os Cavaleiros Templários na França, no início do século XIV, e contra os franciscanos espirituais. Mostrou-se impotente contra posteriores movimentos reformistas dos séculos XIV e XV, mas foi reativada na Espanha por Fernando e Isabel, os Reis Católicos, que usaram a Inquisição mais ou menos com um braço centralizado do Estado.

LOYON, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Zahar, 1991. p. 208-209.

Leitura complementar

O texto a seguir analisa os diferentes papéis sociais das mulheres nas sociedades medievais.

Mulheres

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 uma ordem religiosa. Essas ideias variáveis e frequentemente contraditórias sobre as mulheres são sintomáticas da natureza complexa e multifforme 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. Muitas delas na Idade Média eram trabalhadoras agrícolas e a rudeza de suas vidas é captada no *Piers Plowman*, de Langland. O trabalho doméstico podia ser um far-

Consequências das Cruzadas

Cada Cruzada teve sua própria característica e consequência. 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;
- o fortalecimento do poder real, que aumentava à medida que os senhores feudais perdiam sua força;
- o desenvolvimento do comércio em 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. Os ressentimentos entre cristãos e muçulmanos permanecem até hoje e ainda são usados com objetivos políticos.

Mulheres na Idade Média

Durante a Idade Média, a situação das mulheres variou muito, de acordo com a época, o lugar e a condição social.

De modo geral, 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.

Além disso, em uma sociedade profundamente influenciada pela Igreja, alguns pensadores cristãos defendiam uma interpretação da Bíblia desfavorável às mulheres. Para eles, Eva havia cometido o pecado original, trazendo a maldade e a imperfeição ao mundo. Entretanto, a partir do século XI, desenvolveu-se o culto a Maria, “mãe de Cristo”, considerada santa e redentora. As duas figuras contrastantes marcaram o imaginário ocidental acerca da mulher.



220

◀ Representação, de 1553, dos cavaleiros da Ordem de São João se preparando para impedir que tropas do Império Otomano controlem a ilha de Rodas, na atual Grécia. Biblioteca Nacional da França, Paris.

do igualmente opressivo para mulheres pobres; no entanto para a poetisa francesa do século XV, Cristina de Pisa, a vida das camponesas prostradas de cansaço podia dar-lhes “maior suficiência do que algumas que são de elevado *status*”. Outras trabalhavam no comércio com a venda de víveres 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

! O texto “Mulheres na Idade Média” desenvolve as competências geral e específica **CG9** e **CCH1**, bem como a habilidade **EF06HI19**, principalmente por descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres nas sociedades medievais.

Assim como na Grécia e na Roma antigas na Idade Média predominava o ideal de que as mulheres deveriam desempenhar os papéis de esposa e de mãe, exercendo funções como fiar, bordar, cuidar das crianças e da casa.

Porém, no dia a dia, as mulheres não ficavam limitadas à vida doméstica. Elas participavam de várias atividades e, por isso, podiam ser encontradas nas ruas e praças, nos mercados, nas feiras e nas oficinas artesanais.

◆ Protagonismo feminino

Apesar das dificuldades enfrentadas durante o período medieval, 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. Entre elas, podemos citar a religiosa Catarina de Siena (1347-1380), a escritora Cristina de Pisano (c. 1364-1430) e a guerreira Joana d'Arc (c. 1412-1431).

- **Catarina de Siena** – era membro da ordem dominicana e desempenhou um importante papel público e político na 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** – escreveu obras literárias e filosóficas, nas quais defendia os direitos das mulheres. No *Livro da Cidade de Senhores*, por exemplo, a autora criou uma cidade fictícia que era habitada por mulheres famosas da história.
- **Joana d'Arc** – liderou uma tropa francesa na Guerra dos Cem Anos, entre França e Inglaterra. Sua tropa venceu a Batalha de Orléans, feito que foi 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 19 anos de idade. No século XX, ela foi canonizada pela Igreja católica e tornou-se padroeira da França.



Alamy/Fotografia

◀ Cena do filme *Joana d'Arc*, de 1999, dirigido por Luc Besson, que conta a história de Joana d'Arc e sua atuação na Guerra dos Cem Anos.

▮ Outras indicações

- VERISSIMO, Erico. *A vida de Joana d'Arc*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. Nessa obra, escrita em 1935, o autor conta a história de Joana d'Arc. Essa jovem francesa, aos 17 anos, liderou um exército no contexto da Guerra dos Cem Anos. Posteriormente, quando tinha 19 anos, foi considerada feiticeira e sentenciada à morte na fogueira pelos ingleses. Trata-se de uma obra acessível, tanto por sua linguagem destinada ao público juvenil quanto pelas contínuas reedições.

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 lograram exercer poder e umas poucas tornaram-se imperatrizes ou rainhas por suas prerrogativas legítimas. Como foi descoberto por Uraca, que se tornou rainha de Castela em 1109, e pela imperatriz Matilde, herdeira de Henrique I (1100-35) da Inglaterra e Normandia, o governo de uma mulher gerava frequentemente oposição e rebelião. Melisanda, rainha de Jerusalém por direito próprio, foi bem-sucedida, no entanto, em defender sua coroa e seu reino, e atuou como cogovernante com seu filho, Balduíno III, na década de 1140. Deve-se também levar em conta as rainhas-regentes. Duas rainhas merovíngias do final do século VI e do século VII, Brunilde e Batilde, atuaram efetivamente nessa condição em nome de seus filhos e asseguraram a sucessão de suas dinastias sem quebra de continuidade. No século XIII, Branca de Castela foi regente em nome de seu jovem filho Luís IX da França e reteve o controle do reino diante de uma oposição obstinada. [...] Muitas rainhas consorte exerceram considerável autoridade; algumas, como Isabel da França, esposa de Eduardo II da Inglaterra, contribuíram de forma decisiva para a deposição de seus maridos. 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.

O texto “Produções culturais: pintura e religião” desenvolve as competências gerais **CG2** e **CG3**, bem como a habilidade **EF06HI18**, sobretudo por analisar a importância do cristianismo na pintura e na arquitetura.

Produções culturais: pintura e religião



Estátua representando o pintor e arquiteto Giotto, considerado precursor do Renascimento. Galeria dos Ofícios, Florença, Itália.

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. Foi usada para ensinar a religião católica, pois nessa época a maioria das pessoas não sabia ler nem escrever. No século VI, por exemplo, o papa Gregório explicou em poucas palavras como a pintura poderia servir a esse propósito. Segundo ele, a pintura seria o “livro dos analfabetos”. Isso quer dizer que os quadros expostos nas igrejas deviam permitir que homens, mulheres e crianças vissem 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).

Um dos painéis da obra *A coroação da Virgem*, feita por Giotto em 1335. Nele, são representados anjos tocando instrumentos musicais e saudando a coroação de Maria. No painel central dessa obra, Jesus Cristo coroa Maria como rainha do Paraíso. Esse tema religioso aparece com frequência em pinturas europeias do século XIII ao XV. Capela Baroncelli, Florença, Itália.



Giotto teria sido discípulo do artista florentino Cimabue. Na imagem, representação de Cimabue observando o jovem Giotto pintar um bode em uma rocha. Essa obra foi produzida no século XIX por Luigi Sabatelli. Galeria de Arte Moderna, em Florença, Itália.

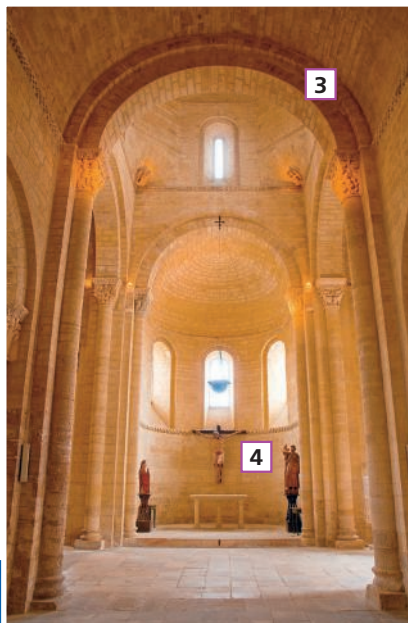
◆ As igrejas

A arquitetura medieval do Ocidente é conhecida pelas catedrais 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 principalmente entre o final do século VIII e o século XII. Entre as características desse estilo estão os traços simples. 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.
- 3 Arcos redondos (em forma de semicírculo).
- 4 Havia imagens de santos nos espaços laterais e relíquias embaixo do altar principal.



Maria Gallen/age fotostock/Easypix Brasil



Marc Hill/Alamy/Fotografia

Fachada e interior (no detalhe) da Igreja de São Martinho, na cidade de Frómista, na Espanha. Ela foi construída por volta do século XI.

Leitura complementar

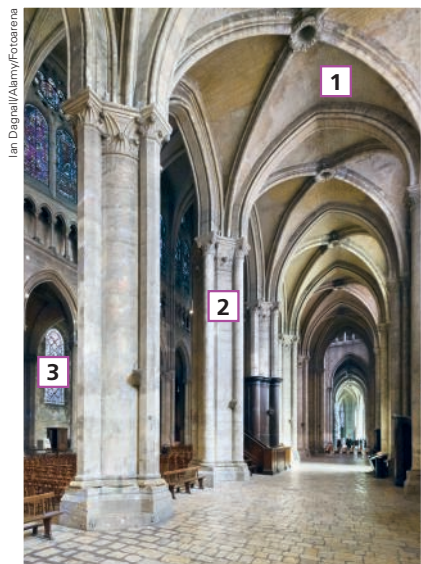
Para aprofundar os estudos sobre arte gótica, sugerimos o seguinte texto.

A arte gótica

Ao princípio, cerca de 1150, a região do Gótico era assaz limitada. Correspon-
dia apenas à província co-
nhecida por Ile-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” români-
cas, aqui e acolá; o novo es-
tilo alcançara mesmo o
Próximo Oriente, levado pe-
los Cruzados. Mais ou me-
nos 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 com-
plicador: a sua “espessura”
varia desde 400 anos em al-
guns lugares até a um míni-
mo 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 es-
tilo podem ser reconhecidas
com maior facilidade. Só
nos últimos cem anos se tor-
nou corrente falar da pintura
e da escultura góticas e,
por enquanto, ainda há al-
guma incerteza acerca dos
limites exactos do estilo gó-
tico nesses campos. Esta
evolução do nosso conceito
corresponde à maneira co-
mo o novo estilo se desen-
volveu: começou pela ar-
quitetura e durante um sé-
culo – de c. 1150 a 1250, na
época das grandes catedrais
– esta manteve o seu lugar
dominante. A escultura gó-
tica, de início estritamente
arquitetural pelo espírito,
ficou a sê-lo cada vez menos
passado 1200: as suas obras
mais notáveis situam-se en-
tre 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,

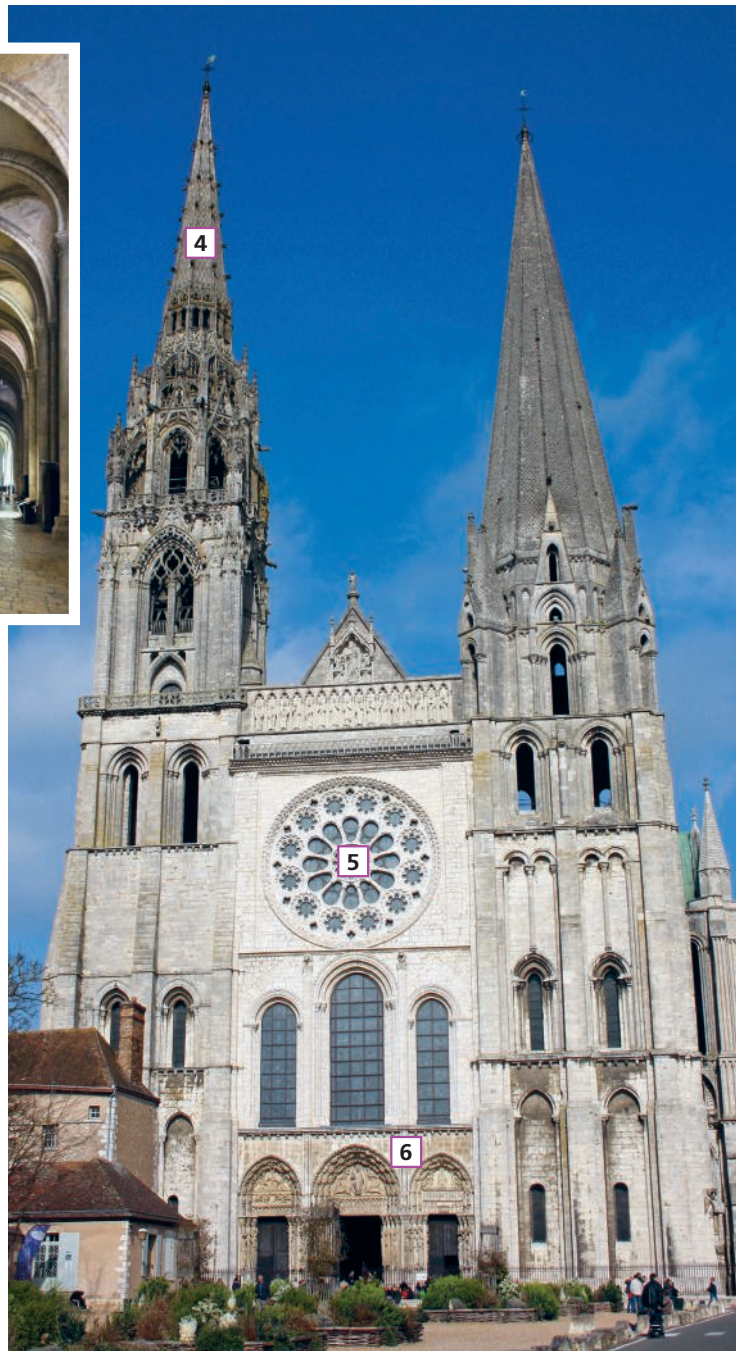
Estilo gótico

O estilo gótico predominou entre os séculos XII e XIV. As igrejas construídas nesse estilo apresentam traços mais leves e paredes mais finas que as românicas. A Catedral de Chartres, na França, é um exemplo de construção gótica. Ela foi erguida entre os séculos XII e XIII. Observe nas imagens alguns de seus elementos.



- 1 Arcos em forma de ogiva.
- 2 Pilares para sustentar o teto e os terraços.
- 3 Janelas com vitrais coloridos, que permitem a passagem da luz.
- 4 Torres altas com extremidades em formato de agulha, apontando na direção do céu.
- 5 Rosácea, vitral decorativo encontrado acima das portas frontais da igreja.
- 6 Três portas frontais.

Detalhe do interior e fachada da Catedral de Chartres, na França. Construída no século XIII, essa catedral foi declarada Patrimônio Cultural da Humanidade pela Unesco.



224

Orientações didáticas

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 na estatuária 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. Podemos afirmar que, 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. Embora as cerimônias não sejam mais realizadas em latim, a arquitetura das igrejas continua cumprindo um papel pedagógico, que se originou na Idade Média. Uma visita monitorada ao templo católico

Crises medievais

A partir do século XIV, houve na Europa queda na produção agrícola, 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. Eles queriam preservar essas áreas para a caça e a extração de madeira, mel e frutas.

Além disso, os problemas na agricultura se agravaram em razão de guerras, fatores climáticos (secas, geadas e 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 bubônica**.

A peste bubônica foi uma doença contagiosa e letal que vitimou milhões de pessoas no século XIV. Era provocada por um microrganismo encontrado com frequência em ratos. A peste podia ser transmitida por pulgas que picavam ratos e depois seres humanos, pela tosse ou pelo hálito de pessoas contaminadas.

Naquela época, não havia remédios para a peste. 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 por causa dessa doença.

◆ Guerra dos Cem Anos

Nos séculos XIV e XV, além do sofrimento causado pela fome e pelas consequências da peste, houve também revoltas de burgueses e camponeses contra a exploração senhorial. Um dos conflitos mais longos que podemos destacar foi a Guerra dos Cem Anos, entre França e Inglaterra.

Essa guerra durou de 1337 a 1453, com diversas interrupções, e envolveu disputas pelo trono francês e por territórios na rica região de Flandres.

Ao longo desse 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 francesa de cerca de 1503 que representa a Morte levando as vítimas da peste. Biblioteca Nacional da França, Paris.



225

encarando a época gótica como um todo, uma descolação pregressiva 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 límidas e sólidas). Acima deste esquema geral, afirma-se um outro: o da difusão internacional em face da independência regional. Elaborada localmente na Ile-de-France, a Arte Gótica alastra pela França e irradia para toda a Europa, onde ficou a ser conhecida por *opus modernum* ou *fancigenum* – “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. Porém, esta unidade não tarda a quebrar-se: a Itália, guiada por Florença, cria uma arte radicalmente nova, a do Proto-Renascimento, ao passo que ao Norte dos Alpes, a Flandres assume uma posição igualmente dominante no desenvolvimento da pintura e da escultura do Gótico Final. Um século depois, o Renascimento Italiano tornava-se a base de outro estilo internacional, abrindo um novo período da arte do Ocidente.

JANSON, H. W. *História da Arte*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1982, p. 283.

! Outras indicações

- Reconstituição da Catedral de Amiens, na França. Disponível em: <<http://www.mcah.columbia.edu/ha/html/medieval.html>>. Acesso em: 5 set. 2018.

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 ter cuidado ao abordar a questão do catolicismo, pois os brasileiros também professam muitas outras religiões, além de muitas pessoas não terem religião, fatos que sempre devem ser ressaltados.

O papel pedagógico da arquitetura também está presente nas edificações de templos evangélicos, muçulmanos, ortodoxos e afro-brasileiros, por exemplo. Portanto, seria oportuno analisar os templos com as mesmas intenções e, se possível, compará-los quanto aos seus detalhes e disposição do espaço.

Refletir e ampliar

1. Comente que a Igreja católica procurou implantar a unidade religiosa na Europa propagando os valores cristãos e combatendo as escolhas contrárias ao catolicismo. Além de se impor pela fé, a Igreja católica detinha poder econômico (grandes porções de terras) – em função das doações dos fiéis – 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 ensinavam os preceitos católicos aos estudantes.
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 segue uma heresia.
3. Tema para debate e reflexão. As respostas podem ser dadas oralmente. A intenção é que os alunos percebam que a violência não é um bom método para acabar com divergências.

Refletir e ampliar

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. A violência ainda é utilizada para combater as diferenças de pensamento entre as pessoas? Qual é sua opinião sobre isso? Justifique sua resposta.
4. O que foram as Cruzadas da Idade Média? Quais eram os motivos dessas expedições e os objetivos de seus membros?
5. Observe com atenção a imagem abaixo, leia sua legenda e responda às questões.
 - 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, identifique os grupos a que as pessoas representadas na iluminura pertencem.



Iluminura de autoria desconhecida, século XV, representando a preparação do rei Luís VII para a Segunda Cruzada. Biblioteca Nacional da França, Paris.

4. As Cruzadas foram expedições militares e religiosas organizadas para combater movimentos que ameaçassem o poder do clero católico e dos nobres, bem como libertar os cristãos e os lugares considerados santos no Oriente, que estavam sob o domínio muçulmano. Essas expedições não tinham apenas soldados treinados. Também faziam parte das Cruzadas monges, mulheres e crianças.
5.
 - a) Essa obra foi produzida no século XV.
 - b) Refere-se à partida do rei Luís VII para a Segunda Cruzada; na época medieval, século XII.
 - c) Em primeiro plano, é possível ver o rei, os nobres e algumas autoridades da Igreja. Atrás deles, podemos observar muitos soldados com suas armas. Ao fundo, veem-se castelos e pessoas em suas atividades cotidianas. Nesta iluminura, os tons de azul, de vermelho, de verde e de ocre são predominantes.
 - d) Na imagem, estão representados nobres [nobreza], clérigos [clero] e soldados.

6. Grande parte das músicas e poesias dos goliardos é anônima, pois os autores escondiam seus nomes para se protegerem de possíveis perseguições. Leia, a seguir, um pequeno trecho de uma cantiga atribuída aos goliardos e responda às questões.

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.

ANÔNIMO. Carmina Burana. In: PAIS, Marco Antônio de Oliveira. *O despertar da Europa: a Baixa Idade Média*. São Paulo: Atual, 1992. p. 66.

Grilhão: corrente de metal usada em prisioneiros.
Vício: um defeito, um costume moralmente reprovado.
Virtude: qualidade considerada moralmente muito boa.

- 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. De que forma esses versos satirizam valores que predominavam na sociedade medieval?
- c) Nos dias atuais, há grupos de atores que utilizam o humor para criticar autoridades, costumes e valores? Pense no seu cotidiano e dê exemplos.

Nesta seção, são desenvolvidas as seguintes competências e habilidades da BNCC:

- EF06HI16 (atividade 5);
- EF06HI18 (atividades 1, 2 e 4);
- CG1 (atividades 3 e 6);
- CG2 (atividades 5, 6 e 7);
- CG3 (atividades 6 e 7);
- CG4 (atividade 7);
- CG7 (atividade 3);
- CG9 (atividade 7);
- CG10 (atividades 3, 6 e 7);
- CCH1 (atividade 3);
- CCH2 (atividades 3 e 6);
- CCH4 (atividades 3 e 7);
- CCH5 (atividades 3 e 6);
- CCH6 (atividade 3);
- CEH1 (atividades 3 e 6);
- CEH3 (atividades 5, 6 e 7);
- CEH4 (atividades 4 e 6).

Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA

7. Reúnam-se em grupo e, juntos, façam uma análise do filme *O corcunda de Notre-Dame*, indicado na seção **Para saber mais**, no final desta Unidade (página 241). Sigam as orientações.

- Assistam ao filme e elaborem uma ficha técnica com os dados básicos 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, por exemplo, cenários e personagens.
- Vocês aprenderam alguma coisa com o filme? O quê?
- De que vocês mais gostaram no filme? E de que não gostaram?
- Vocês contariam essa história de outra maneira?



▲ Vista da Catedral de Notre-Dame de Paris, França, uma das mais antigas catedrais francesas em estilo gótico. Notre-Dame significa "Nossa Senhora". Fotografia de 2018.

227

6. 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, os quais estavam profundamente relacionados ao cristianismo. Nesse período, a Igreja defendia o exercício da virtude e a busca pela salvação da alma.

c) **Resposta pessoal.** Antes da apresentação das músicas ou poesias, recomenda-se analisar os textos pesquisados com os alunos. Poesias ou letras de músicas podem ser utilizadas como fontes históricas.

Integrar com Língua Portuguesa

7. **Resposta pessoal.** Estimule a criatividade dos alunos. Encontre orientações sobre o trabalho com filmes neste Manual, na seção **Uso do livro e possibilidades de trabalho**, no item **Filmes**.

Objetivos do capítulo

- **Identificar** a região da Árabia 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 Árabia.
- **Analisar** a expansão da cultura árabe por várias regiões do mundo, sobretudo pelo mar Mediterrâneo.
- **Reconhecer e valorizar** as produções culturais, científicas e artísticas dos muçulmanos.

Investigando

Resposta pessoal. Depois de ouvir os estudantes, é possível comentar que a presença de palavras de origem árabe na língua portuguesa indica que houve contato cultural entre os povos muçulmanos e os que já habitavam a área que hoje corresponde a Portugal. Esse assunto será abordado com mais detalhes ao longo deste capítulo.



Nesta abertura de capítulo, incluindo a seção **Investigando**, são trabalhadas as competências **CG2**, **CG3** e **CCH1**.

UNIDADE 4 Bizantinos, feudalismo e islamismo

CAPÍTULO

14

Mundo islâmico

Você já estudou álgebra? Já pensou sobre a importância do álcool como combustível ou produto de limpeza?

Saiba que **álgebra** e **álcool** são palavras de origem árabe. Muitas outras palavras que usamos são de origem árabe, como sorvete, açúcar, café, algarismo, arroz, quibe, algodão, alfaiate, azeite.

Além disso, um dos elementos culturais que mais nos lembram os árabes talvez seja a religião islâmica. Hoje, o islamismo é a segunda maior religião do mundo em número de seguidores (a primeira é o cristianismo).

Investigando

- Você já pensou como tantas palavras de origem árabe fazem parte da língua portuguesa? Converse com os colegas a respeito.

228



Exterior da Mesquita Azul, em Istambul. Fotografia de 2017. Mesquitas são templos islâmicos cuja arquitetura segue alguns padrões: seu formato lembra um quadrado com cobertura em forma circular e minaretes – torres altas, construídas aos pares ao lado das entradas principais.

Correspondência dos conteúdos com a BNCC

Objeto de conhecimento	Habilidade
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.



Competências da BNCC

Competência Geral

- CG1; CG2; CG3; CG9.

Competência Específica de Ciências Humanas

- CCH1; CCH5; CCH7.

Competência Específica de História

- CEH4; CEH5.



Como sugestão para trabalhar este tema, acompanhe a **Sequência Didática “A intolerância árabe na Europa”** localizada no Material digital do Manual do Professor.

229

Orientações didáticas

Comece a aula sobre o mundo islâmico comentando que, em algumas sociedades, a religião tem importância fundamental. A sociedade islâmica certamente é uma delas, a ponto de ser identificada mais pela religião do que pelo território.

Com base na religião, entre outros fatores, os árabes unificaram-se, expandiram-se pela Ásia, pela África e pela Europa e

organizaram sua sociedade, administração e política. Além desses aspectos, é possível analisar a vida dos muçulmanos medievais a partir de sua importância na preservação de conhecimentos que foram legados ao Ocidente, como a representação numérica e os avanços na Matemática, na Química e na Medicina.

Leitura complementar

Para se aprofundar nos estudos sobre a Arábia pré-islâmica, sugerimos o texto a seguir.

A Arábia pré-islâmica

A península arábica é uma região desértica, de aproximadamente três milhões de quilômetros quadrados, isolada pelo mar em três de seus lados e, no quarto, ligada ao continente pelo deserto. Tal isolamento ainda é acentuado no Oeste por uma cadeia de montanhas ao longo do Mar Vermelho [...].

De fato, este país imenso, que parece vazio, está repleto de pequenos oásis e postos de caravaneiros, fora das cidades situadas na proximidade da costa e dos portos. Nos tempos antigos, uma civilização muito pujante floresceu nas regiões meridionais da Arábia, com um clima mais favorável e de mais fáceis comunicações, por via marítima, com o Egito, a Etiópia e os países que contornam o Golfo Pérsico.

Nessas regiões da Arábia meridional puderam situar-se Estados como os de Main, Sabá, Qataban, Hadramaute. O reino de Sabá, o mais conhecido de todos, foi célebre não só por suas riquezas, mas ainda pela barragem mandada construir por um de seus soberanos em Marib. Escavações recentes levaram à descoberta de vestígios de palácios monumentais, de estátuas, bem como de textos epigráficos. Os árabes do Sul, habitantes do que se chamou de “Arábia Feliz”, talvez nem tenham sido árabes, mas falavam um idioma parecido com o árabe. Supõe-se que o reino de Sabá entrou em decadência mais ou menos no século V a.C. e caiu então sob o domínio de outro povo árabe do Sul, os himiaritas, dos quais um dos últimos soberanos, Dhu Nuwás, converteu-se ao judaísmo. [...]

A parte central e setentrional da Arábia era domínio dos beduínos nômades, de características bem diversas das dos árabes do Sul. Em contraste com a organização monárquica do Sul, conservavam a preeminência da tribo ou do grupo; falavam o árabe e, por fim, esse idioma acabou se

Arábia

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 abaixo a área compreendida pela Arábia no século VII.



Fonte: elaborado com base em KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a la Revolución Francesa*. Madrid: Istmo, 1982. p. 124.

As jornadas pelo deserto, tendo camelos e dromedários como animais de carga e de transporte de pessoas, são heranças que permaneceram ao longo dos séculos. Na fotografia, de 2018, turistas deslocam-se pelo deserto do Saara em caravana.

Até o século VI, grupos de famílias (ou clãs) viviam nessa região sob a liderança de alguns homens mais velhos, chamados de **sheiks** (xeiques ou xeques, em português).



230

O texto “Arábia”, incluindo o mapa que o acompanha, trabalha as competências CCH7 e CEH5.

Esses clãs tinham diferentes modos de viver. Havia, por exemplo:

- os árabes do litoral – viviam em cidades mais próximas ao mar Vermelho, como Meca e Yatreb (atual Medina). Essas duas cidades foram importantes centros comerciais, por onde passavam caravanas de mercadores;
- os árabes do deserto – viviam em povoados junto aos oásis da península. Dedicavam-se principalmente à criação de ovelhas, cabras, camelos e dromedários.

♦ Arábia pré-islâmica

Até o início do século VII, os árabes não tinham um Estado único. Os diversos clãs se ligavam por laços culturais e de parentesco. Todos falavam o mesmo idioma, com variações regionais, e adoravam várias divindades.

Na cidade de Meca havia um templo chamado **Caaba**, onde os clãs cultuavam seus deuses. Na Caaba ficava a **Pedra Negra**, considerada sagrada (provavelmente um pedaço de meteorito). Essa pedra e os deuses eram cultuados pelos árabes.

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.



▲ Peregrinos circundam a Caaba, em Meca, em 2017. Situadas na atual Arábia Saudita, as cidades sagradas do islamismo – Meca e Medina – recebem todos os anos cerca de 2 milhões de peregrinos.

impondo em toda a Arábia; nômades ou pouco sedentarizados, viviam de seus rebanhos, de incursões e do comércio de caravanas que souberam incrementar através de toda a península; os oásis e as cidades serviam-lhes de escala e entrepostos de mercadorias. A maior parte dessas cidades estão situadas na zona ocidental da Arábia [...]: Okkaz, Taifa, Meca, Iambo; os oásis que bordeavam Negede [região central da península arábica] marcavam a rota para a Palestina; na maioria desses oásis, colônias judaicas praticavam a agricultura e viviam junto de tribos árabes: ali, agricultores, artesãos e comerciantes costeavam as rotas dos nômades caravaneiros e constituiu-se uma economia de trocas; organizavam-se mercados e feiras permitindo contatos mais amplos em determinadas cidades, mais frequentadas, por outro lado, devido à existência de um culto.

Esses árabes do Norte, os “sarracenos”, eram, pois, distintos daqueles do Sul. [...]

No domínio religioso, os árabes do Sul adoravam deuses e deusas que personificavam os planetas e aos quais consagravam templos, santuários, governados por sacerdotes, administradores das riquezas e oferendas feitas às divindades. Os árabes do Norte tinham crenças mais realistas: espíritos, *djinn*s representados por árvores, pedras. Acreditavam também em divindades, muito numerosas, mas algumas eram veneradas pela maioria das tribos; as mais importantes entre essas divindades eram três deusas, Manat, Ozza e al-Lat, por sua vez subordinados a uma divindade superior, Alá, “o deus, a divindade”. Os locais de adoração eram sagrados e constituíam terras de asilo, de refúgio, de cuja guarda eram encarregadas determinadas famílias ou clãs, sem que, por isto, desempenhassem funções de sacerdotes. Constituíam pontos de peregrinação, em cujo decurso praticavam-se ritos precisos, respeitando-se as interdições.

MANTRAN, Robert. *A expansão muçulmana: séculos VII-XI*. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 49-52.

Leitura complementar

O ano da Hégira, quando ocorreu a fuga de Maomé para Medina, é utilizado como marco inicial do calendário muçulmano. Sobre o calendário criado pelos muçulmanos, sugerimos a leitura com os estudantes do texto a seguir.

Calendário muçulmano

O calendário muçulmano é um pouco diferente do calendário cristão (o que utilizamos). No calendário muçulmano, estabelecido a partir de Maomé, a semana possui sete dias, e o ano possui doze meses, como no cristão. O que muda é que os meses podem ter 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).

Abaixo estão relacionados os nomes dos meses no calendário muçulmano (dentre os quais o **Ramadhan** ou **Ramadã**, mês do jejum, especialmente importante na religião islâmica) seu significado e a quantidade de dias de cada um.

- **Muharram**: Mês sagrado (30 dias);
- **Sáfar**: Mês da partida para a guerra (29 dias);
- **Rabiá-al-áual**: Primeiro mês da primavera (30 dias);
- **Rabiá-a-Thâni**: Segundo mês da primavera (29 dias);
- **Jumáda Al-Ula**: Primeiro mês da seca (30 dias);
- **Jumáda A-Thânia**: Segundo mês da seca (29 dias);
- **Rajáb**: Mês do respeito e da abstinência (30 dias);
- **Xaabán**: Mês da germinação (29 dias);
- **Ramadã**: Mês do grande calor (30 dias);
- **Xauál**: Mês do acasalamento dos animais (29 dias);
- **Dhu Al-Qaáda**: Mês do descanso (30 dias);
- **Dhu Al-Hijja**: Mês da peregrinação (29/30 dias).

Texto elaborado pelos autores.

♦ 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 de **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 (Maomé) era um emissário de Alá, palavra que, em árabe, significa “o Deus”. Maomé, então, iniciou suas pregações religiosas. Pregava 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 Yatreb, 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”.



▲ Vista da Mesquita do Profeta, em Medina, Arábia Saudita. Durante sua peregrinação a Meca, muitos muçulmanos costumam visitar Medina e a Mesquita do Profeta, onde fica o túmulo de Maomé. Fotografia de 2017.

♦ 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. As divindades na Caaba foram destruídas e o templo tornou-se um lugar de orações para Alá. O único objeto sagrado mantido no templo é a Pedra Negra, que foi 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 islâmico.

232

Atividade complementar

Após a leitura dos textos sobre a Arábia pré-islâmica, o surgimento do islamismo e a formação do Estado islâmico, solicite aos alunos que respondam às seguintes questões:

1. Qual era a situação política, econômica e religiosa da Arábia pré-islâmica e dos povos que lá viviam?

Resposta: A península Arábica era ocupada por tribos de origem semita, independentes entre si e politeístas. Grande parte da população (os beduínos) vivia no interior da península,

nos oásis; havia duas cidades mais destacadas, Meca e Yatreb [Medina]. Meca era o centro religioso por abrigar a Caaba e devido às peregrinações, mas também era um centro comercial.

2. Maomé e seus seguidores realizaram grandes transformações políticas e religiosas no mundo árabe? Quais?

Resposta: Espera-se que o aluno responda que sim, porque, sob a liderança de Maomé, as tribos árabes unificaram-se politicamente e deixaram de ser politeístas, desenvolvendo o islamismo (que é monoteísta) e o Estado islâmico.

◆ Fundamentos do islamismo

A religião islâmica prega a submissão dos fiéis a Alá. Essa submissão é chamada de islã ou islão. 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 lei-tura”. O Corão apresenta Alá como Deus criador do Universo, bom e justo, a quem as pessoas devem obedecer.

Segundo o Corão, as recompensas para os bons e os castigos 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, mês do jejum. Esse jejum religioso vai do nascer ao pôr do sol.

Há ainda outras **normas** que orientam a vida dos muçulmanos. Por exemplo, os fiéis estão 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 escravos 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 povos da África ao sul do Saara.



Reprodução de páginas do Corão. A beleza da caligrafia destaca-se como uma forma de arte entre os muçulmanos. Pela tradição, acredita-se que Maomé tenha recomendado o capricho na escrita, pois ela seria “uma das chaves do pão de cada dia do homem”. O exemplar reproduzido aqui pertence a um colecionador particular.

233

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 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 interpretação 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.

O texto “Fundamentos do islamismo” desenvolve a competência **CG3**.

Leitura complementar

As reflexões sobre o Corão

As reflexões acerca desse livro sagrado contribuíram para desenvolver estudos de Gramática e de História. Segundo a historiadora Neuza Neif Nabhan, ambos os estudos teriam surgido com propósitos religiosos, mas logo assumiram também outros objetivos. A seguir, leia trechos de um texto no qual a historiadora analisa esse aspecto da história islâmica.

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 doutrinário conformaram as ciências tradicionais em dois grupos: a religiosa e as auxiliares, que foram os pilares da vida intelectual do Islão.

[...]

Atividade complementar

Após a leitura do texto a seguir, responda à questão.

As crianças e o Corão

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 resultar dessa instrução. O método do *Maghreb* 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* 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 da Unesp, 2000. p. 62-63.

Califa: palavra árabe que pode ser traduzida como "sucessor do profeta". Era o título do chefe de Estado muçulmano, que tinha poder 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.

◆ 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 foram transmitidos pelas **Sunas**, tradição cujo registro é chamado de *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. Afirmam que os **aiatolás**, chefes das comunidades islâmicas, são inspirados diretamente por Alá; portanto, todos os fiéis devem obedecer a eles.

Atualmente, a maioria dos xiitas vive 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.



▲ Sunitas e xiitas participam conjuntamente de uma cerimônia islâmica na cidade de Ajmer, Índia. Momento raro de convivência religiosa entre os dois grupos. Fotografia de 2016.

234

O texto "Sunitas e xiitas" desenvolve a competência **CEH4**.

Muçulmanos no Brasil

Leia o texto a seguir e responda às questões.

No Brasil, muçulmanos organizaram o principal levante urbano contra a escravidão na América do Sul – a Revolta dos Malês, em 1835. Atualmente, o país possui cerca de 1,5 milhão de adeptos, muitos sem ascendência árabe.

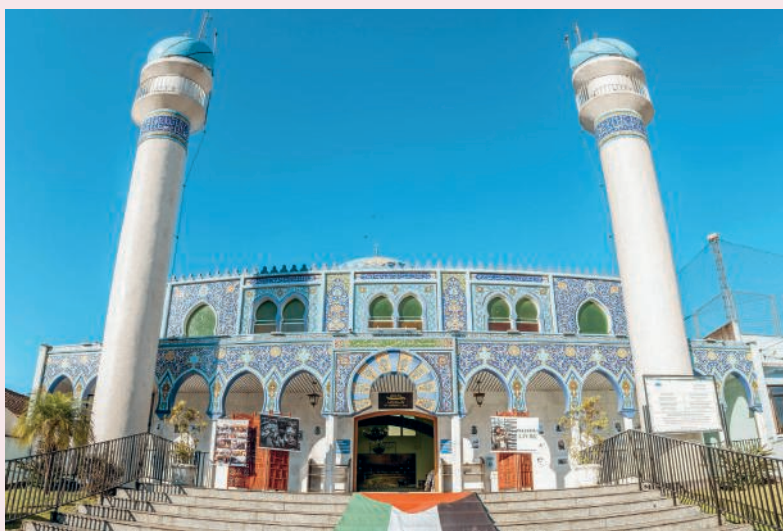
A maior comunidade [muçulmana] se encontra no Paraná e no Rio Grande do Sul, mas há grupos importantes em cidades de São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Mato Grosso do Sul. São descendentes de sírios, libaneses, e palestinos em sua maioria, apesar de haver muitos brasileiros convertidos, que chegaram a fundar centros islâmicos.

A predominância é de sunitas, embora nos anos 1980 tenha havido uma grande imigração de xiitas. Os brasileiros aprendem a rezar em árabe, pois as orações (cinco por dia) sempre devem ser feitas nessa língua.

O Brasil abriga a primeira mesquita da América Latina: inaugurada em 1956 [...], a Mesquita Brasil, em São Paulo, reúne em torno de 600 pessoas às sextas-feiras – dia sagrado para o islamismo. [...]

Atualmente, existem mais de cem mesquitas e salas de oração no Brasil [...]. O Centro Islâmico do Brasil, que abriga a mesquita de Brasília [...], é o maior do país. Foi construído em 1990, financiado e projetado pela Arábia Saudita, que incentiva a divulgação do Islã no mundo inteiro.

FARAH, P. D. O islã. São Paulo: Publifolha, 2001, p. 10-11 e 94-95. (Folha Explica).



Nereu Jr./Pulsar Imagens

◀ Mesquita Imam Ali ibn Abi Taleb, na cidade de Curitiba, Paraná. Foto de 2016.

Atividades

✎ Faça no caderno ✎

1. Que revolta foi liderada por muçulmanos na história do Brasil colonial? Quando e onde ela ocorreu?
2. Segundo o texto, que grupo de muçulmanos predomina no Brasil atualmente?
3. Qual foi a primeira mesquita construída no país? Onde ela está localizada?

235

Maghreb ou Magreb (como escrevemos no Brasil): palavra de origem árabe que pode ser traduzida como “lugar onde o Sol se põe” ou Ocidente. Trata-se de uma região no norte da África que inclui os atuais Marrocos, Argélia e Tunísia.

Ortografia: normas que seguimos para escrever corretamente as palavras.

Hispânico: tudo o que se refere à Hispânia – nome da península Ibérica na época em que a região era uma província do Império Romano – ou às pessoas que viviam ali, mesmo no tempo dos muçulmanos.

- Quais são as diferenças e as semelhanças entre os métodos Maghreb e hispânico?

Resposta: Maghreb e hispânico são dois métodos de ensino. O método do Maghreb restringe a educação das crianças à instrução e ortografia do Corão, não abordando nenhum outro assunto até o aluno 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 e caligrafia.

A seção **Outras Histórias** intitulada “Muçulmanos no Brasil” desenvolve as competências **CG1, CG3, CCH1, CCH5**.

Outras Histórias

1. Em 1835, no Brasil, muçulmanos de origem africana organizaram a maior revolta urbana contra a escravidão que já ocorreu na América. Comente que essa revolta será estudada com mais detalhe no 8º ano do Ensino Fundamental.
2. De acordo com o texto, a maioria dos muçulmanos que vivem no Brasil atual são sunitas, ainda que tenha havido uma grande emigração de xiitas na década de 1980. Caso considere

conveniente, retome as diferenças entre sunitas e xiitas, apresentadas no texto “Sunitas e xiitas”, destacando que, no mundo atual, os sunitas correspondem a 84% dos muçulmanos.

3. Segundo o texto, a primeira mesquita construída no Brasil e na América Latina se chama Mesquita Brasil e foi inaugurada em 1956 na cidade de São Paulo.

Leitura complementar

Leia a seguir um texto sobre trocas culturais entre muçulmanos e outros povos.

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 migrações de sábios, fruto das discórdias religiosas que reinavam em Bizâncio. [...]

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.

O encontro das duas culturas – árabe e grega – contribuiu para a formação do pensamento do Islão e consequentemente observam-se duas tendências no

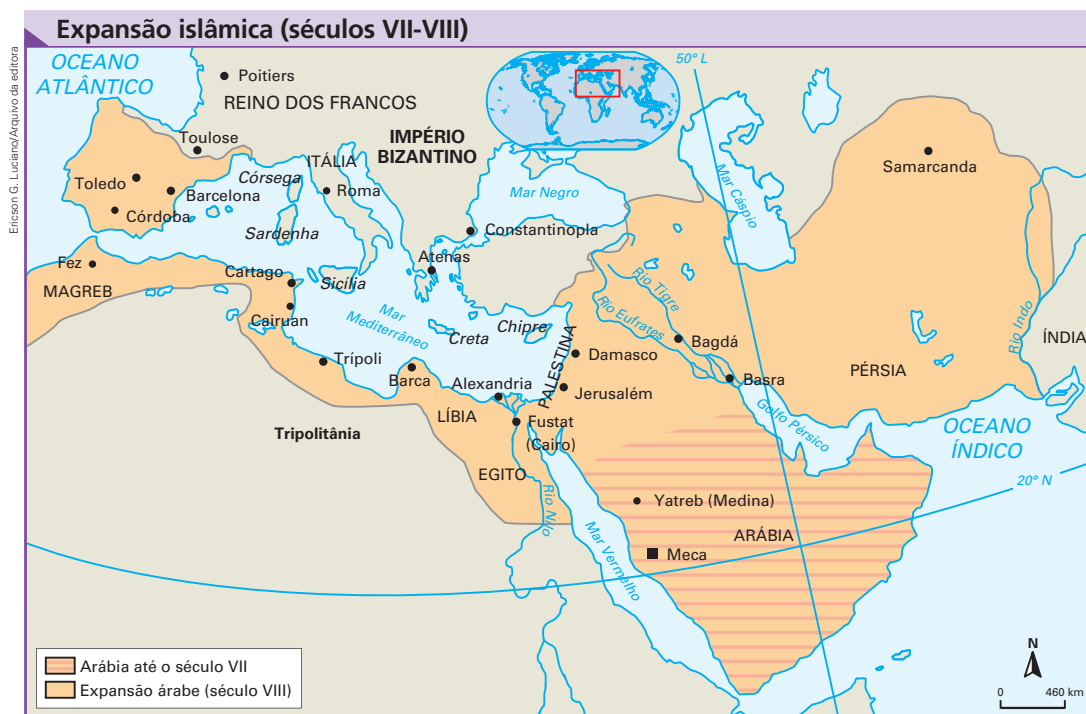
Expansão islâmica

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 por terras férteis, o interesse em ampliar o comércio e a luta contra os que não seguiam o islamismo (chamada de 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, 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.

Na península Ibérica, região onde se encontra 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 cerca de 200 mil pessoas durante o século X.



Observando o mapa

- Ao longo do século VIII, os muçulmanos conquistaram territórios e expandiram seu império. Em que regiões se deu essa expansão?

236

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, até o rio Indo, à leste;
- as regiões do Egito, da Líbia e de Magreb, no norte da África;
- a região da península Ibérica, onde se situam os atuais Portugal e Espanha, na Europa.

É importante que os estudantes localizem os continentes pelos quais os muçulmanos se expandiram e o período que o mapa representa.

◆ 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 frutas, como laranja, tâmara, banana, figo e damasco.

Os árabes também expandiram o **comércio**, dominando, durante séculos, as rotas terrestres e marítimas que se estendiam 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, produzidos em Bagdá, no atual 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.



▲ A arquitetura árabe na Andaluzia, região no sul da Espanha, despertou a admiração dos cristãos na Idade Média. Na fotografia de 2018, vista parcial de Alhambra, local que reúne construções, inúmeras fontes e jardins magníficos. Localizada na cidade de Granada, suas construções datam do século XIV e usam tijolos, azulejos, vidro, cerâmica, metal e louça.

237

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 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 tópico “Expansão islâmica” desenvolve a habilidade **EF06HI15**, pois descreve as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. Já a seção **Observando o mapa** desenvolve a competência **CCH7**. O tópico “Atividades econômicas” desenvolve a competência **CEH5**, bem como a habilidade **EF06HI15**.

Leitura complementar

ÁRABES NO BRASIL

Riqueza cultural e capacidade de adaptação são suas marcas

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 incorporadas 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. Ritmos árabes estão presentes no côco, dança tradicional do Norte e Nordeste brasileiros, no baião e nos repentes nordestinos, cuja versão árabe é o zajal, também um desafio poético baseado no improviso. “Somos tributários da cultura árabe desde o início da colonização”, assinala. A partir do século XIX, no entanto, essa influência foi

Investigando

- A astronomia é uma área de estudo que se desenvolveu a partir da 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?

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. Por exemplo, os árabes aperfeiçoaram e levaram para a Europa inventos chineses, como a bússola e o papel, que marcaram a expansão marítima europeia e o desenvolvimento da imprensa.

Vejamos algumas produções culturais dos muçulmanos 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 no Ocidente cristão medieval.
- **Arquitetura** – construíram mesquitas, mausolés e palácios. Essas construções costumam ser decoradas 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-árabicos. 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 a varíola, a tuberculose e o sarampo. Preocuparam-se com anatomia e higiene e, ainda, com doenças infantis e mentais.
- **Química** – pesquisaram formas de transformar qualquer metal em ouro, estudo denominado alquimia (cujo objetivo hoje sabemos ser impossível). Mas, durante as pesquisas, os árabes descobriram outras substâncias, como o ácido sulfúrico, o salitre e o álcool, além de desenvolverem métodos de utilização de diversos elementos químicos.
- **Astronomia** – construíram observatórios planetários e aperfeiçoaram o astrolábio grego.



◀ Esta ilustração do século XVII representa astrônomos árabes observando as estrelas e a Lua. Biblioteca da Universidade de Istambul, na Turquia.

238

Investigando

Resposta pessoal. O objetivo é aproximar os conteúdos estudados da vida cotidiana dos alunos, bem como estimular sua curiosidade intelectual. Depois de ouvir as respostas, comente que diversas sociedades desenvolveram calendários, construções, crenças e outros saberes a partir da observação do céu. Estimule os estudantes a observarem o céu, de dia e à noite, procurando identificar corpos celestes como estrelas e planetas. Depois, proponha uma conversa com os alunos sobre o sentimento que essa experiência despertou neles, os elementos que con-

seguiram identificar e o que mais chamou a atenção deles. Além disso, é possível sugerir que os estudantes acessem a página Google Sky [disponível em: <<https://www.google.com/sky>>, acesso em: 11 ago. 2018], que apresenta imagens digitalizadas do espaço fotografadas por telescópios.

Observando o mapa

Segundo o mapa, a maioria da população muçulmana vive atualmente na Ásia (61,9%). Já a América é a região do mundo onde vivem menos muçulmanos (0,3%).

O texto “Produção cultural” desenvolve as competências **CG2**, **CG3**, **CCH5** e **CEH5**. Já a seção **Investigando** trabalha a competência **CG2**.

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 assim. Embora o islamismo tenha surgido na península Arábica, atualmente uma pequena parcela dos muçulmanos do mundo todo é árabe.

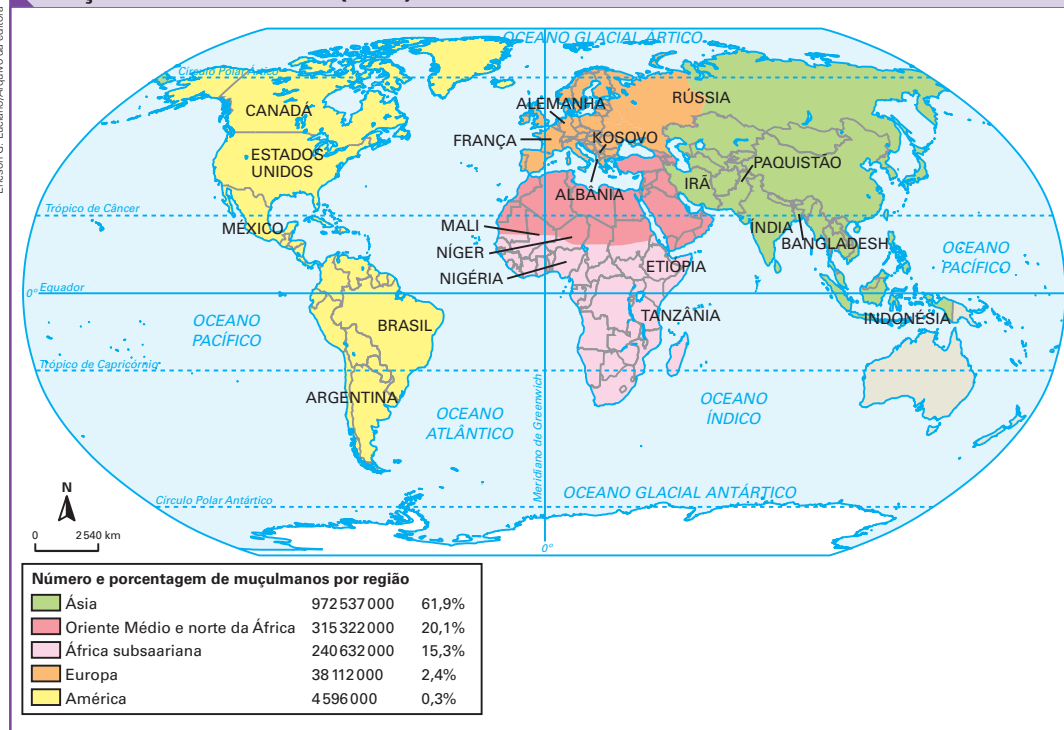
A maior parte dos muçulmanos vive na Ásia, em países como Indonésia (cerca de 227 milhões de adeptos), Paquistão (cerca de 200 milhões), Índia (cerca de 190 milhões) e Bangladesh (cerca de 150 milhões). Existe também grande número de muçulmanos no continente africano, em países como Nigéria (cerca de 95 milhões), Egito (cerca de 87 milhões) e Argélia (cerca de 40 milhões). Esses muçulmanos falam diversos idiomas, como indonésio, javanês, urdu, hindi, inglês, bengali e berbere.

No Brasil atual, existem 35 mil muçulmanos segundo o IBGE. Algumas entidades islâmicas, entretanto, afirmam que eles são 1,5 milhão. Entre eles, encontram-se imigrantes e seus descendentes, de origem síria, libanesa e palestina.

Investigando

- Você conhece contribuições árabes para a cultura brasileira? Dê exemplos.

Muçulmanos no mundo (2009)



Fonte: elaborado com base em PEW FORUM on Religion and Public Life, 2009. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/mundo/2009/10/635475-quase-67-dos-muculmanos-estao-na-asia-veja-mapa.shtml>. Acesso em: 20 set. 2018.

Observando o mapa

- Quais regiões do mundo atual apresentam o maior e o menor percentual de muçulmanos?

mais direta, marcada pela presença de grande número de imigrantes do Líbano, Síria e Palestina em solo brasileiro. “Os migrantes não eram aventureiros isolados; estavam inseridos num contexto familiar, dispostos a acumular capital durante certo tempo e depois voltar ao seio da família e da aldeia de origem”, explica Truzzi. “Entretanto, o que pretendia ser provisório acabou se tornando permanente: em vez do imigrante retornar, em muitos casos foi o restante da família que veio se juntar a ele no Brasil”, diz. Entre os fatores que desencadearam a emigração estão o imperialismo europeu, a presença de missionários católicos e protestantes nas regiões árabes do Império Otomano, a crise da indústria da seda na montanha libanesa e os impactos da Primeira Guerra Mundial (1914-1918).

[...]

MARIUZZO, Patrícia. Riqueza cultural e capacidade de adaptação são suas marcas. *Cienc. Cult.*, São Paulo, v. 63, n. 3, p. 58-59, jul. 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21800/S0009-67252011000300022>>. Acesso em: 11 ago. 2018.

A seção **Observando o mapa** desenvolve as competências **CCH7** e **CEH5**. Já o texto “Nem todo muçulmano é árabe” trabalha as competências **CG3**, **CG9** e **CMH1**.

Investigando

Resposta pessoal. Estimule os estudantes a pesquisar e valorizar influências árabes na cultura brasileira. Comente que essas contribuições estão presentes na gastronomia, na arquitetura, na literatura, no cinema, na medicina, nas universidades, entre outros. Entre as contribuições árabes, podemos destacar que pratos como o quibe, a esfiha, o tabule e a coalhada seca fazem parte do cotidiano de muitos brasileiros. Além disso, mencione escritores brasileiros importantes, como Milton Hatoum e Raduan Nassar, vencedor do Prêmio Camões em 2016 pelo conjunto de sua obra. Também é possível citar educadores e pesquisadores brasileiros como o geógrafo Aziz Ab'Saber (1924-2012) e o filólogo Antônio Houaiss (1915-1999), que criou e organizou o *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Recomendamos também que faça a leitura com os estudantes do Texto complementar “Árabes no Brasil”. Ressalte que diversas contribuições árabes foram trazidas para o Brasil por portugueses, sírios, libaneses, palestinos, populações africanas, etc. Por exemplo, os portugueses, que colonizaram o Brasil, conviveram com muçulmanos, que dominaram a península Ibérica durante cerca de 700 anos. O primeiro grupo de fiéis muçulmanos que veio para o Brasil era constituído de africanos escravizados. A Revolta dos Malês, ocorrida na Bahia, em 1835, foi uma rebelião de escravos africanos muçulmanos.

Refletir e ampliar

- 1. Resposta pessoal.** O objetivo dessa atividade é estimular os estudantes a reconhecerem e a valorizarem aspectos da cultura islâmica. Podem ser citados, entre outros, os seguintes aspectos culturais: divulgação e aperfeiçoamento do conhecimento de diversos povos; desenvolvimento de técnicas de cirurgia; conhecimentos sobre a varíola e o sarampo; descoberta do ácido sulfúrico, do salitre e do álcool; construção de mesquitas.
- 2.** A principal característica comum às três religiões é o monoteísmo. Além disso, os alunos também podem mencionar o fato de que o islamismo, o cristianismo e o judaísmo surgiram na região do Oriente Médio e se baseiam em livros sagrados.

Oficina de HISTÓRIA

< Faça no caderno >

Refletir e ampliar

- 1.** Ao ler sobre a cultura islâmica, o que mais chamou sua atenção?
- 2.** Em dupla, façam uma breve pesquisa sobre as religiões islâmica, cristã e judaica. Depois, respondam: o que elas têm em comum?

Integrar com LÍNGUA PORTUGUESA

- 3.** 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.

- a)** De acordo com o texto, que letra é muito comum nas palavras de origem árabe? Você sabe o que significa, em árabe, essa letra? Por que ela faz parte dessas palavras da língua portuguesa?
- b)** Você conhece outras palavras da língua portuguesa que têm origem árabe? Relacione algumas delas e dê seus significados.



▲ A palavra **algodão** é de origem árabe. A planta do algodão foi introduzida pelos árabes no sul da Espanha por volta do século XII.

Para avaliar o aprendizado de seus estudantes, verifique a **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem para o 4º bimestre** localizada no Material digital do Manual do Professor.

Integrar com ARTE

4. A arte islâmica é conhecida pelos arabescos, desenhos abstratos de flores, frutas e plantas, geralmente representados com formas geométricas e linhas entrelaçadas. Podemos encontrar esses desenhos em construções árabes como mesquitas e palácios. Essa arte de grande beleza pode ser observada, por exemplo, nos pátios de Alhambra, na Espanha, e no interior da Mesquita Masjid-i Imam, no Irã.

Inspirado na imagem, crie um arabesco para decorar, por exemplo, seu caderno.



Detalhe de mosaico no interior da Mesquita Masjid-i Imam, construída no século XIV no atual Irã. Existem arabescos em ilustrações, esculturas, mosaicos, etc.

Para saber mais

Nos livros

- BELTRÃO, Cláudia. *O mundo bizantino*. São Paulo: FTD, 2002. (Coleção Para conhecer melhor). A autora aborda vários temas relativos ao mais duradouro império da Idade Média.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *A península Ibérica entre o Oriente e o Ocidente: cristãos, muçulmanos e judeus*. São Paulo: Atual, 2005. (Coleção A vida no tempo). A autora trata da conquista da península Ibérica pelos muçulmanos e da convivência deles com os cristãos e os judeus que viviam ali.

Na internet

- Museu Bizantino
<<http://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/museu-bizantino/#more-12781>>. Texto sobre o Museu Bizantino e Cristão, em Atenas. Acesso em: 18 maio 2018.

Nos filmes

- 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. 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 protegido pela cigana Esmeralda.

Integrar com Língua Portuguesa

3. 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 deve ao fato de o árabe sempre usar o artigo junto do substantivo, e os habitantes da península Ibérica (portugueses e espanhóis), ao escutar o conquistador falar, aprenderam “de ouvido” sua língua. Muitas vezes, esses habitantes uniram o artigo ao substantivo como se fossem uma palavra única, pois eles sempre vinham juntos.

b) **Resposta pessoal.** São de origem árabe palavras como alfazema, alecrim, alcova, Alcorão, azulejo e muitas outras. Estimule os estudantes a pesquisarem palavras de origem árabe presentes na Língua Portuguesa e a consultarem um dicionário para verificar e reescrever os significados desses termos.

Integrar com Arte

4. **Resposta pessoal.** O objetivo dessa atividade é estimular a criatividade dos alunos trabalhando um aspecto marcante da cultura árabe. Comente que muitas construções muçulmanas são ricamente decoradas com arabescos e também com inscrições em caligrafia árabe de trechos do Corão. Porém, as mesquitas não possuem imagens representando Alá, Maomé ou nenhum outro profeta.

Nessa seção, são desenvolvidas as competências gerais e específicas:

- **CG1** (atividade 2);
- **CG2** (atividade 3);
- **CG3** (atividades 1, 3 e 4);
- **CCH5** (atividade 2);
- **CEH5** (atividade 3).

Objetivos do projeto

- **Conectar** conteúdos desenvolvidos em diferentes capítulos do livro.
- **Estudar** o espaço escolar e suas dinâmicas.
- **Refletir** sobre o cotidiano escolar.
- **Trocar** experiências entre estudantes do passado e do presente.
- **Valorizar** o período escolar como um momento fundamental para a construção da cidadania.



Este conteúdo desenvolve as seguintes competências da BNCC:

- **CG1, CG9 e CG10;**
- **CCH1, CCH2, CCH3 e CCH5;**
- **CEH1.**

Orientação didática

Ao desenvolver o projeto, pretendemos valorizar o espaço escolar, promover o diálogo entre seus diversos protagonistas e refletir sobre esse importante período de formação pessoal, profissional e cidadã. A ideia é estimular os estudantes a aproveitarem a escola da melhor forma possível pelo estudo do meio, reflexões sobre a vida escolar e uma entrevista.

Projeto temático

Universo escolar

Michel Ramalho/Arquivo da editora

Neste livro, você estudou aspectos da educação escolar entre os mesopotâmicos, gregos, romanos, bizantinos e europeus medievais. Agora, chegou a hora de investigar a escola em que você estuda.

O objetivo deste projeto é analisar a administração e os espaços escolares, o cotidiano dos estudantes e os encontros entre pais e professores. Além disso, você deverá refletir sobre sua própria vida escolar, suas preferências de estudo, bem como entrevistar pessoas que já passaram pela escola.



242

Leitura complementar

Sugerimos a leitura do texto a seguir, escrito pelo educador brasileiro Rubem Alves. Nesse texto, ele critica que no mundo atual a rapidez passou a ser considerada uma virtude em si mesma. Além disso, destaca a importância de se respeitar diferentes ritmos para que o ensino-aprendizagem seja prazeroso e significativo.

A pedagogia dos caracóis

Os caracóis são moluscos lerdos. Andam muito, muito devagar. Ninguém tomaria os caracóis como exemplo. Embora suas conchas sejam belas e construí-

das com precisão matemática, o que chama a atenção de quem os observa é sua pachorra. Caracóis não têm pressa. Falta-lhes dinamismo, virtude essencial àqueles que vivem no mundo moderno. Quem anda devagar fica para trás.

Quem imaginaria que um educador, ao observar um caracol, tivesse uma inspiração pedagógica? Pois foi o que encontrei numa revista italiana que se dedica a pensar os rumos da escola, *CEM Mondialità*. A fotografia que ilustra o referido artigo é a de um menino, rosto apoiado na carteira, a observar tranquilamente um caracol que se arrasta sobre a tampa da mesa. E o título do artigo é “A pedagogia do caracol”. Caracol tem pedagogia a ensinar? O autor conta o sucedido com uma menininha que, ao voltar para casa, se queixou à



O período escolar, que se estende da infância à adolescência, é um momento muito importante. É uma época na qual as amizades são ampliadas e coisas novas são aprendidas. Ao conhecer sua escola, acreditamos que você vai aproveitá-la da melhor maneira possível.

Mãos à obra! Bom projeto!

243

o programa fique atrasado? A vida é vagarosa. Os processos vitais são vagarosos. Quando a vida se apressa, é porque algo não vai bem. Adrenalina no sangue, o coração dispara em fibrilação, diarreia.

Observar as nuvens. Conversar sobre suas formas. A observação das nuvens faz os pensamentos ficarem tranquilos. As notícias dos jornais são escritas depressa. Por isso têm curta duração. Mas a poesia se escreve devagar. Por isso ela não envelhece. É sempre nova. Inventaram essa monstruosidade chamada leitura dinâmica. O que a leitura dinâmica pressupõe é que um texto é feito com poucas ideias centrais, tudo o mais sendo encheção de linguiça. A técnica da leitura dinâmica é ir direto às ideias centrais, desprezando o resto como lixo.

[...] Mas não é a isso que os jovens são obrigados quando, ao se preparar para o vestibular, se põem a ler “resumos” de obras literárias? O resumo de uma obra literária é o resultado escrito da leitura dinâmica. É preciso ler tendo a lesma como modelo. Devagar. Por causa do prazer. O prazer anda devagar. Você leu este texto dinamicamente ou lesmicamente?

ALVES, Rubem. *A pedagogia dos caracóis*. Campinas: Verus, 2011. p. 78-80.

► mãe: “Mamãe, os professores dizem: ‘É preciso andar rápido, nada de vagareza, para frente, para frente!’ Mamãe, onde é a frente?” E aí ele passa a falar sobre a virtude pedagógica da vagareza. Pode ser que “chegar na frente” não seja tão importante assim! Quem sabe o “estar indo” é mais educativo que o chegar? No “estar indo” aprende-se um jeito de ser.

Nietzsche se ria dos turistas que subiam as montanhas como animais, estúpidos e suados. Não haviam aprendido que há vistas maravilhosas no caminho que sobe. Riobaldo, do *Grande sertão: veredas*, concordaria e acrescentaria: “O real não

está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia”. O adágio da Sonata ao luar, de Beethoven, tocado em presto seria um horror. As notas seriam as mesmas. Mas a beleza não se encontra no presto – ela está é na vagareza do adágio.

O autor do artigo aconselha os professores a estar com seus alunos no ritmo do adágio. Sem pressa. A lentidão é uma virtude a ser aprendida num mundo em que a vida é obrigada a correr ao ritmo das máquinas. Gastar tempo conversando com os alunos. Saber sobre sua vida, seus sonhos. Que importa que

Outras indicações

Para enriquecer o trabalho com esse projeto, recomendamos ao professor:

- os vídeos do programa **Destino: Educação Brasil**, do Canal Futura (https://youtu.be/5CktJcJ6HZM?list=PLNM2T4DNzmq4G0_eagWHCGBPOXXhbGWL3);
- a entrevista com a professora Doris Kowaltowski, autora do livro *Arquitetura escolar* (<https://youtu.be/4iy37lmWdu4>);
- o filme *Entre os muros da escola* (Direção de Laurent Cantet. Sony Pictures, 2009. França. 128 min). Esse filme narra a história de um professor de língua francesa que tenta superar dificuldades em uma escola na periferia da cidade de Paris.

Além dessas indicações, existem outras orientações sobre como trabalhar com entrevistas e estudo do meio neste manual, parte geral, nas páginas XL e XLIV.

Orientações didáticas

Este projeto sobre o **Universo escolar** apresenta três roteiros com várias questões que podem ser flexibilizadas. Por isso, é importante que o professor leia os roteiros com os alunos para que novas perguntas sejam acrescentadas, outras questões modificadas ou até cortadas dependendo da especificidade de cada aluno e escola.

Para realizar a pesquisa sobre o **universo escolar**, forme grupo com os colegas e leiam as orientações a seguir.

- Todos os grupos desenvolverão as atividades propostas nos roteiros azul, amarelo e vermelho.
- O **roteiro azul** apresenta perguntas sobre sua escola. O grupo observará e analisará os espaços e ambientes que a escola oferece.
- O **roteiro amarelo** apresenta perguntas sobre suas experiências na escola. Cada pessoa deverá contar ao grupo suas próprias vivências nesse ambiente e compartilhá-las com os colegas da sala.
- O **roteiro vermelho** propõe perguntas para uma entrevista. O grupo deverá entrevistar alguém que já frequentou uma escola. O entrevistado pode ser um familiar, um professor ou outra pessoa.
- Registrem por escrito as respostas dos roteiros azul, amarelo e vermelho.
- Escrevam um texto explicando o que vocês aprenderam com este projeto.

Roteiro azul Espaço escolar

Sobre a escola de vocês, respondam:

- Qual é o nome dela? Pesquisem a origem desse nome.
- Qual é o endereço dela? Como é a vizinhança da escola?
- Quanto alunos estudam nela? Quantos professores e funcionários trabalham nela?
- Como é a estrutura física da escola de vocês (salas de aula, pátio, quadra, laboratório, biblioteca e cantina)? Qual é o estado de conservação desses espaços?
- Existe um grêmio ou organização estudantil nela? Se existe, o que ele faz?
- São realizadas reuniões de pais e professores? Se forem, que assuntos são debatidos nesses encontros?
- Na escola de vocês são propostas atividades extracurriculares, como festas, esportes, oficinas e teatro?



Michel Rinaudo/Arquivo da editora



Alexandre Tokita/Pulsar Imagens

◀ As merendeiras Ana Paula e Thais servem as refeições das crianças em escola do Parque Maria Helena, na cidade de São Paulo. Fotografia de 2017.

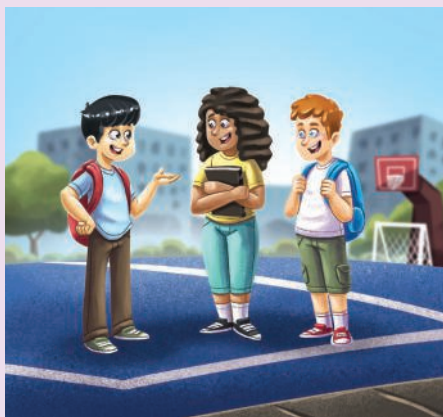
Roteiro azul – Espaço escolar

O objetivo destas atividades é estudar o espaço escolar. No Roteiro azul, os alunos vão investigar as características dos ambientes escolares, seus limites e possibilidades. Essa investigação pode servir para que os alunos reflitam sobre a influência que o próprio ambiente exerce sobre os processos de aprendizagem. Aspectos como iluminação, conforto térmico, acústica, ventilação e limpeza são fatores decisivos na construção de um ambiente favorável ao trabalho pedagógico. Além de registrar suas observações, os alunos podem conversar sobre o assunto com professores, funcionários e consultar os sites dos colégios.

Roteiro amarelo Vivência dos alunos

Sobre o cotidiano e as experiências escolares, respondam:

1. Que atividades vocês realizam na escola? Que atividades vocês fazem fora dela?
2. O que vocês mais gostam de estudar? E o que menos gostam? Por quê?
3. O que vocês gostariam de aprender na escola? Por quê?
4. Durante as aulas, que recursos de ensino (lousa, slides, livros, mapas, fotografias, músicas, filmes, etc.) são utilizados pelos professores?
5. Como vocês estudam? Que recursos utilizam (anotações, leituras complementares, pesquisas na internet, trabalhos em grupo, etc.)?
6. A educação só pode ser desenvolvida em escolas? Em que outros lugares e situações também podemos aprender? Reflitam sobre isso.
7. Em sua opinião, por que é importante estudar na escola?



Michel Ramalho/Arquivo da editora



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

◀ Estudante em biblioteca escolar no município de Padre Paraíso, Minas Gerais. Fotografia de 2018.

Roteiro vermelho Entrevista

Entrevistem a pessoa escolhida utilizando as perguntas a seguir.

1. Qual é seu nome, idade e escolaridade?
2. Em qual escola você estudou? E em que época?
3. Como era a estrutura física da sua escola (as salas de aula, o pátio, a cantina, a biblioteca, etc.)?
4. O que você mais gostava de estudar? E o que menos gostava? Por quê?
5. Você se lembra de algum professor? Qual? Por quê?
6. Que atividades você realizava na escola? Que experiências marcaram esse período?
7. Você considera importante estudar na escola? Por quê? Depois de sair da escola, você continuou estudando?



Michel Ramalho/Arquivo da editora

245

Roteiro amarelo – Vivência dos alunos

Respostas pessoais. O objetivo destas atividades é estimular os alunos a refletirem sobre suas vivências como estudantes. No **Roteiro amarelo**, os alunos vão compartilhar suas experiências e opiniões com o grupo. Essa troca de informações vai permitir que os alunos 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.

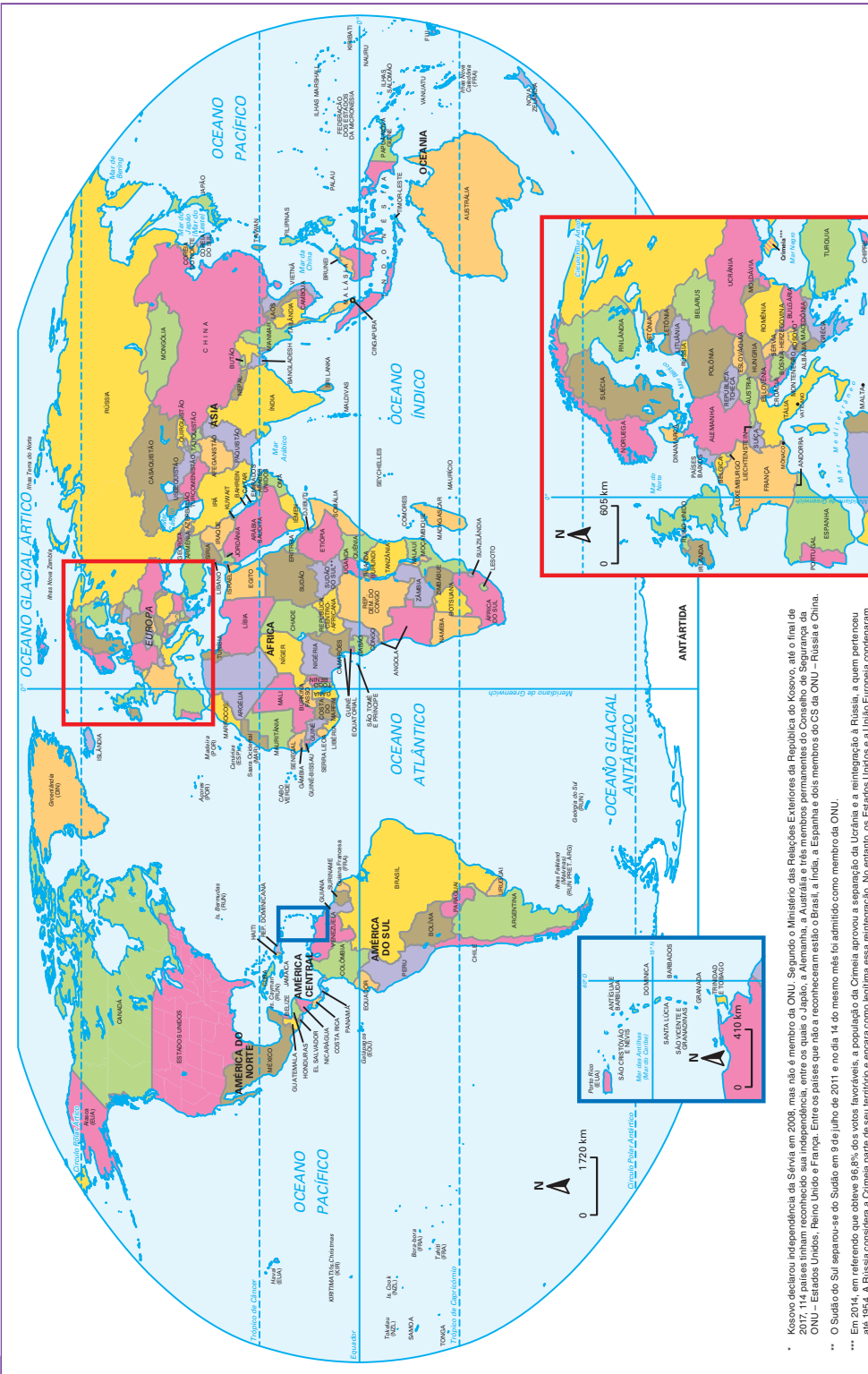
Roteiro vermelho – Entrevista

Atividade de entrevista. O objetivo dessas atividades é trabalhar com a memória oral. No **Roteiro vermelho**, os alunos vão entrevistar alguém que já frequentou uma escola. Depois de fazer a entrevista, o professor pode estimular os alunos a comparar as suas vivências com aquelas relatadas pelo entrevistado. Que semelhanças e diferenças existem entre essas experiências escolares?

- A BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulinas, 1989.
- ABRIL Cultural. *História das civilizações*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. v. I.
- ANDRADE FILHO, Ruy de O.; FRANCO JR., Hilário. *O Império Bizantino*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- ANGOLD, Michael. *Bizâncio: a ponte da Antiguidade para a Idade Média*. Rio de Janeiro: Imago, 2002.
- ARBEX JR., José. *Islã: um enigma de nossa época*. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARISTÓTELES. *Política*. Brasília: Ed. da UnB, 1985.
- AZEVEDO, Antonio Carlos do A. *Dicionário de nomes, termos e conceitos históricos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- AZEVEDO, Murilo Nunes de. *A reconstrução humana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.
- BAKHTIN, Mikhail. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: Hucitec; Brasília: Ed. da UnB, 1996.
- BARK, William Carroll. *Origens da Idade Média*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1966.
- BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: a América Latina colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 1998. v. 1.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- _____. *A sociedade feudal*. Lisboa: Edições 70, s/d.
- BORNECQUE, Henry; MORNET, Daniel. *Roma e os romanos*. São Paulo: EPU/Edusp, 1976.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1999.
- CARDOSO, Ciro Flamarion S. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1990.
- _____. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- _____. *Sociedade do antigo Oriente Próximo*. São Paulo: Ática, 1990.
- _____. *Trabalho compulsório na Antiguidade*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.
- CARREIRA, José Nunes. *Estudos de cultura pré-clássica*. Lisboa: Presença, 1985.
- CARTLEDGE, Paul (Org.). *História ilustrada da Grécia antiga*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- CHILDE, Vere Gordon. *A evolução cultural do homem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1971.
- CHIQUELLO, Marcos. *Breve história da medida do tempo*. São Paulo: Scipione, 1996.
- CORASSIN, Maria Luiza. *A reforma agrária na Roma antiga*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- _____. *Sociedade e política na Roma antiga*. São Paulo: Atual, 2001.
- COULANGES, Fustel de. *A cidade antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CUNHA, Manuela C. da (Org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: SMC/Companhia das Letras, 1992.
- DEAN, Warren. *A ferro e fogo: a história e a devastação da Mata Atlântica brasileira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- DELOUCHE, Frédéric (Org.). *História da Europa*. Coimbra: Minerva, 1992.
- DEMANT, Peter. *O mundo muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.
- DUBY, Georges. *As três ordens ou o imaginário do feudalismo*. Lisboa: Estampa, 1982.
- ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1981.
- FAUSTINO, Evandro. *A mentalidade medieval: interpretando a Canção de Rolando*. São Paulo: Moderna, 2001.
- FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FINLEY, Moses I. *Democracia antiga e moderna*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (Dir.). *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 1998.
- FLORENZANO, Maria Beatriz B. *Nascer, viver e morrer na Grécia antiga*. São Paulo: Atual, 1996.
- FRANCO JR., Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- _____. *O feudalismo*. São Paulo: Moderna, 1999.
- _____. CHACON, Paulo Pan. *História econômica geral*. São Paulo: Atlas, 1995.
- FUNARI, Pedro Paulo A. *Antiguidade clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- _____. *Grécia e Roma*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.
- _____. *Roma: vida pública e vida privada*. São Paulo: Atual, 1993.
- GAARDER, Jostein. *O mundo de Sofia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GARELLI, Paul. *O Oriente Próximo asiático: das origens às invasões dos povos do mar*. São Paulo: Pioneira/Edusp, 1982.
- GARLAN, Yvon. *Guerra e economia na Grécia antiga*. Campinas: Papirus, 1991.
- GOMBRICH, Ernst H. *Breve história do mundo*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- GONTOW, Jussara. *Jerusalém: 3000 anos pela paz*. São Paulo: Raízes Artes Gráficas, 1996.
- GRIMAL, Pierre. *O amor em Roma*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- GUITTARD, Charles; MARTIN, Annie-Claude. *Próximo ao Mediterrâneo: os romanos*. São Paulo: Augustus, 1992.
- HADAS, Moses. *Roma imperial*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1971.
- HARARI, Yuval Noah. *Sapiens – Uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2017.

- HARTOGE, François. Primeiras figuras do historiador na Grécia. *Revista de História*, São Paulo: FFLCH/USP, n. 141, 1999.
- HERÓDOTO. *História*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1964.
- HOBBSBAWM, Eric. *O novo século*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- HODGET, Gerald A. J. *História social e econômica da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1982.
- HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- JACQ, Christian. *A sabedoria viva do antigo Egito*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- JAGUARIBE, Hélio. *Um estudo crítico da História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. v. 1.
- JANSON, H. W. *História geral da arte: o Mundo Antigo e a Idade Média*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- JOHANSON, Donald; SHREEVE, James. *O filho de Lucy*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.
- JOHNSON, Paul. *História ilustrada do Egito antigo*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- KARNAL, Leandro; FREITAS NETO, José Alves de. *A escrita da memória: interpretações e análises documentais*. São Paulo: Instituto Cultural Banco Santos, 2004.
- KEEGAN, John. *Uma história da guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1995. v. I e II.
- _____. *A velha Europa e a nossa*. Lisboa: Gradiva, 1995.
- _____. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1996.
- _____. *Por amor às cidades*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1988.
- LEAKEY, Richard. *A evolução da humanidade*. São Paulo: Melhoramentos, 1982.
- LEITE, Bertília; WINTER, Othon. *Fim de milênio: uma história dos calendários, profecias e catástrofes cósmicas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- LEVÊQUE, Pierre (Coord.). *As primeiras civilizações*. Lisboa: Edições 70, 1990.
- MAALOUF, Amin. *As cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- MacGREGOR, Neil. *A história do mundo em 100 objetos*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.
- MACHADO, Carlos Augusto Ribeiro. *Roma e seu império*. São Paulo: Saraiva, 2000.
- MAIER, Franz G. *Bizâncio*. Ciudad de México: Siglo XXI, 1991.
- MAN, John. *A história do alfabeto*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.
- MANTRAN, Robert. *Expansão muçulmana: séculos VII-XI*. São Paulo: Pioneira, 1997.
- MARTINS, Roberto de Andrade. *Contágio: história da prevenção das doenças transmissíveis*. São Paulo: Moderna, 1997.
- MATOS, Marly de Bari (Adapt.). *Instituições de Justiniano: origem do direito brasileiro*. São Paulo: Ícone, 1999.
- McCALL, Henrietta. *Mitos da Mesopotâmia*. São Paulo: Moraes, 1994.
- MOSSÉ, Claude. *Dicionário da civilização grega*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- NOBLECOURT, Christiane Desroches. *A mulher no tempo dos faraós*. Campinas: Papirus, 1994.
- PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhos*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- PERROT, Michelle. *Minha história das mulheres*. São Paulo: Contexto, 2017.
- PESAVENTO, Sandra Jatáhy. *O tempo social*. São Paulo: Instituto de Estudos Avançados da USP, fev. 1991.
- PINSKY, Jaime. *100 textos de História antiga*. São Paulo: Contexto, 1988.
- _____. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Atual, 1994.
- QUESNEL, Alain. *O Egito: mitos e lendas*. São Paulo: Ática, 1998.
- REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997.
- ROIO, José Luiz del. *A Igreja medieval: a cristandade latina*. São Paulo: Ática, 1997.
- ROSA, Heliandro Abreu. *Sobre a origem do homem*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.
- SALLES, Catherine. *Nos submundos da Antiguidade*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SCARRE, Christopher (Ed.). *Past Worlds: The Times Atlas of Archaeology*. Londres: Times Books, 1995.
- SHERRARD, Philip. *Bizâncio*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970.
- SIMAAN, Arkan; FONTAINE, Joëlle. *A imagem do mundo: dos babilônios a Newton*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.
- TÁCITO. *Germania*. Paris: Les Belles Lettres, s/d.
- THOMPSON, Edward P. *Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- TUCÍDIDES. *História da Guerra do Peloponeso*. Brasília: Ed. da UnB; São Paulo: Hucitec, 1986.
- VERGER, Jacques. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1990.
- VERNANT, Jean-Pierre. *O universo, os deuses, os homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- VEYNE, Paul (Org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. I.
- ZANINI, Walter (Org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles/Fundação Djalma Guimarães, 1983. v. I.

Planisfério



* Kosovo declarou independência da Sérvia em 2008, mas não é membro da ONU. Segundo a Constituição da República da Sérvia, até o final de 2017, 114 países tinham reconhecido sua independência, entre os quais a Rússia, a Alemanha, a Austrália, a Itália, a Espanha e dois membros do Conselho de Segurança da ONU – Estados Unidos e França. Entre os países que não a reconheceram estão o Brasil, a Índia, a Espanha e dois membros do CS da ONU – Rússia e China.

** O Sudão do Sul separou-se do Sudão em 9 de julho de 2011 e no dia 14 do mesmo mês foi admitido como membro da ONU.

*** Em 2014, em referência que obteve 96,6% dos votos favoráveis, a população da Crimeia aprovou a separação da Ucrânia e a reintegração à Rússia, a quem pertenceu até 1954. A Rússia considera a Crimeia parte de seu território e encara como legítima essa reintegração. No entanto, os Estados Unidos e a União Europeia condenaram esse ato, que consideraram uma anexação ilegal. Esse novo status territorial da Crimeia não foi reconhecido pela ONU nem por seus Estados-membros.

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro, 2016, p. 32; UNITED NATIONS. *Member States*. New York, 2018. Disponível em: <www.un.org/en/members-states>. Acesso em: 17 abr. 2018.

ISBN 978-854723622-9



9 788547 236229