

Patrícia  
Ramos Braick

Anna  
Barreto

6<sup>o</sup>  
ANO

MANUAL DO  
PROFESSOR

Componente curricular:  
HISTÓRIA

SE  
LIGA  
NA  
HISTÓRIA  
BRAICK & BARRETO

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA A AVALIAÇÃO.  
PNLD 2024 - Objeto 1  
Código da coleção:  
0025 P24 01 00 208 040

 MODERNA



MODERNA

## **Patrícia Ramos Braick**

Mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas)  
pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).  
Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

## **Anna Barreto**

Mestra em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP-SP).  
Atuou como professora do ensino básico por mais de 30 anos em São Paulo (SP).



Componente curricular: HISTÓRIA

# MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Delloro, Leticia de Oliveira Raymundo

**Edição de texto:** Camila Koshiba, Mônica Torres Cruvinel, Ananda Veduvoto, Andrea de Marco Leite de Barros, André dos Santos Araújo

**Assessoria didático-pedagógica:** Denise Tonello

**Gerência de design e produção gráfica:** Patricia Costa

**Coordenação de produção:** Denis Torquato

**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Bruno Tonel, Noctua Art

**Capa:** Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

*Foto:* Registros rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Foto de 2015.

© Ricardo Azoury/Pulsar Imagens

**Coordenação de arte:** Wilson Gazzoni Agostinho

**Edição de arte:** Ana Carlota Rigon

**Editoração eletrônica:** Ana Carlota Rigon

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Kiel Pimenta, Maria Izabel B. Bressan, Marina Oliveira, Nancy H. Dias, Palavra Certa, Vera Rodrigues

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Elena Ribeiro, Enio Lopes, Graciela Araújo, Leticia Bomfim, Paloma Klein, Susan Eiko

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

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

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

**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro

**Impressão e acabamento:**

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

Braick, Patricia Ramos  
Se liga na história Braick & Barreto : 6º ano :  
manual do professor / Patricia Ramos Braick, Anna  
Barreto. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2022.

Componente curricular: História.  
ISBN 978-85-16-13316-4

I. História. (Ensino fundamental) I. Barreto, Anna.  
II. Título.

22-111492

CDD-372.89

**Índices para catálogo sistemático:**

I. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/3427

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

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

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra detalhe de registros rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Com milhares de pinturas e gravuras pré-históricas, o parque abriga vestígios relevantes para o estudo sobre a presença dos seres humanos no continente americano.

Talvez não haja educador que não tenha ouvido a seguinte pergunta de um aluno: “Por que preciso saber isso?”. A questão causa embaraço, mas temos muito a ganhar se a encararmos em vez de nos desviarmos dela. Afinal, por que ensinamos história? O que queremos desenvolver nos alunos? Certamente, esperamos que o aprendizado deles vá muito além da mera e estéril memorização de informações. Buscamos, acima de tudo, ajudar a formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de agir eticamente em sociedade, e, com isso, contribuir para a construção das bases necessárias à consolidação de nossa jovem democracia. Trata-se, claro, de uma missão complexa.

O desafio é grande porque precisamos não só estabelecer estratégias de trabalho que dialoguem com alunos de diferentes perfis como também acompanhar as mudanças da legislação educacional, lidando com condições de trabalho que nem sempre são as mais adequadas (excesso de afazeres dentro e fora da sala de aula, baixa remuneração, falta de recursos materiais nas escolas, entre outros problemas).

Considerando esse cenário, desenvolvemos esta coleção tendo em vista dois propósitos: aproximar os alunos dos temas apresentados estabelecendo relação entre o conteúdo abordado e a atualidade, com uma linguagem acessível, e oferecer aos professores subsídios para o trabalho em classe, como sugestões de práticas e estratégias. Esperamos, assim, que o processo de ensino-aprendizagem seja uma experiência significativa para todos.

Bom trabalho!

# ORGANIZAÇÃO DESTE MANUAL

Organizado em duas partes (as orientações gerais da coleção e as específicas de cada volume), este manual tem o objetivo de apresentar a proposta e a estrutura da coleção, além de fornecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho do professor em sala de aula. Conheça sua organização.

## ▶ Orientações gerais

Expõem a estrutura do material de apoio ao professor; trazem reflexões sobre a história como área de pesquisa e componente curricular e sobre a prática docente. Também incluem as opções teóricas e metodológicas da coleção e como se realizam no livro do aluno, além de possibilidades e instrumentos para as avaliações e sugestões de gestão de sala de aula.

**ORIENTAÇÕES GERAIS**

### 1. Material de apoio ao professor

#### A história como área de pesquisa

Este livro apresenta a história como uma área de pesquisa e um campo de conhecimento. A história é uma ciência que estuda o passado humano e o presente. Ela é uma ciência que se desenvolveu ao longo do tempo e que hoje é uma ciência que se desenvolve continuamente.

#### A História Social

A História Social é uma abordagem da história que busca entender a sociedade e a cultura em seu contexto histórico. Ela é uma abordagem que se desenvolveu ao longo do tempo e que hoje é uma abordagem que se desenvolve continuamente.

**HISTÓRIA E SOCIEDADE**

História	Sociedade
Estudo do passado humano e do presente.	Organização social e cultural.
Investigação científica.	Relações sociais.
Interdisciplinaridade.	Contexto histórico.
Atualidade.	Transformações sociais.

**HISTÓRIA E SOCIEDADE**

História	Sociedade
Estudo do passado humano e do presente.	Organização social e cultural.
Investigação científica.	Relações sociais.
Interdisciplinaridade.	Contexto histórico.
Atualidade.	Transformações sociais.

**HISTÓRIA E SOCIEDADE**

História	Sociedade
Estudo do passado humano e do presente.	Organização social e cultural.
Investigação científica.	Relações sociais.
Interdisciplinaridade.	Contexto histórico.
Atualidade.	Transformações sociais.

**HISTÓRIA E SOCIEDADE**

História	Sociedade
Estudo do passado humano e do presente.	Organização social e cultural.
Investigação científica.	Relações sociais.
Interdisciplinaridade.	Contexto histórico.
Atualidade.	Transformações sociais.

**HISTÓRIA E SOCIEDADE**

História	Sociedade
Estudo do passado humano e do presente.	Organização social e cultural.
Investigação científica.	Relações sociais.
Interdisciplinaridade.	Contexto histórico.
Atualidade.	Transformações sociais.

**HISTÓRIA E SOCIEDADE**

História	Sociedade
Estudo do passado humano e do presente.	Organização social e cultural.
Investigação científica.	Relações sociais.
Interdisciplinaridade.	Contexto histórico.
Atualidade.	Transformações sociais.







**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades complementares**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

Comentários com sugestões de abordagem e atividades complementares oferecem estratégias opcionais para a exploração dos temas em classe.

**BNCC**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Filhos do Sítio e Império Inca**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividade**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividade**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

Trechos de artigos acadêmicos, notícias e textos historiográficos, além das indicações de como os temas abordados estão relacionados às competências e às habilidades da BNCC, dão subsídios para o trabalho do professor no desenvolvimento dos conteúdos.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

Respostas, comentários e indicações de conteúdos interdisciplinares estão disponíveis nas páginas de atividades.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

A justificativa das propostas da seção "Fazendo e aprendendo", sua relação com a BNCC e as orientações de trabalho também são apresentadas.

**BNCC**

**Fazendo e aprendendo**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Fazendo e aprendendo**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Fazendo e aprendendo**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

**Atividades**

1. Leia o texto e responda as questões propostas.

<b>ORIENTAÇÕES GERAIS</b> .....	X
<b>1. MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR</b> .....	X
Manual para o professor .....	X
<b>2. A HISTÓRIA COMO ÁREA DE PESQUISA: DIFERENTES CORRENTES HISTORIOGRÁFICAS</b> .....	X
O materialismo histórico .....	X
A História Social Inglesa .....	X
A Escola dos Annales .....	XI
A História Cultural .....	XI
A historiografia nacional .....	XII
As opções desta coleção .....	XIII
<b>3. A NATUREZA DO SABER HISTÓRICO</b> .....	XIII
O historiador e o uso das fontes .....	XIV
História e memória .....	XIV
Realidade e representação .....	XV
<b>4. POR QUE ENSINAMOS HISTÓRIA?</b> .....	XV
Consciência histórica e a história como componente curricular escolar .....	XV
História e cidadania .....	XVI
Diversidade, tolerância e promoção da cultura de paz .....	XVII
<b>5. A HISTÓRIA NA SALA DE AULA</b> .....	XVII
O ensino de história e a produção acadêmica .....	XVIII
Habilidades e competências .....	XVIII
Os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem .....	XIX
Ensinar história .....	XXIII
O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e das populações indígenas .....	XXIII
Tempo, memória e fontes .....	XXIII
Ensino de história e interdisciplinaridade .....	XXV
O ensino de história e as novas tecnologias .....	XXVI
Dinamismo e flexibilidade nas aulas .....	XXVIII
Avaliação: processos e concepções .....	XXVIII
Formas de abordagem da coleção .....	XXX
<b>6. A SALA DE AULA PARA ALÉM DA HISTÓRIA</b> .....	XXX
Gestão do tempo de aula .....	XXXI
Gestão do espaço físico .....	XXXII
Gestão do espaço para a aplicação de testes e provas .....	XXXII
Organização para apresentação de material audiovisual .....	XXXIII
Gestão do uso do celular em sala de aula .....	XXXIV
Gestão de conflitos em sala de aula .....	XXXIV
Orientações para uso crítico de material disponível na internet .....	XXXVI
<b>7. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)</b> .....	XXXVI
As Ciências Humanas na BNCC .....	XXXVII
A história na BNCC .....	XXXVIII
O ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental .....	XXXIX
A BNCC na coleção .....	XL
<b>8. A ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO</b> .....	XLI
<b>9. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	XLIII

<b>ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS</b> .....	XLVI
<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	XLVI
<b>2. A BNCC NESTE VOLUME</b> .....	XLVI
Competências e temas contemporâneos transversais .....	XLVI
Objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano .....	XLVII
<b>3. SUGESTÕES DE CRONOGRAMA</b> .....	XLIX
<b>4. TEXTOS DE APROFUNDAMENTO</b> .....	L
O fato histórico e a escrita da história .....	L
A Revolução Agrícola .....	LI
Os sambaquis no Brasil .....	LII
Trabalho coletivizado na Mesopotâmia .....	LIII
O declínio dos maias nas terras baixas do sul da Mesoamérica .....	LIV
A pólis grega .....	LV
O escravismo antigo .....	LVI
A ascensão do cristianismo .....	LVII
O Império do Mali .....	LVIII
O Renascimento Carolíngio .....	LX
A origem do feudalismo .....	LXI
A nova sociedade urbana na França medieval .....	LXII
<b>5. SUGESTÕES DE CONSULTA</b> .....	LXIII
<b>6. INÍCIO DO LIVRO DO ESTUDANTE</b> .....	1
<b>Unidade 1 – A construção da história e a origem da humanidade</b> .....	10
Capítulo 1 – Tempo, memória e história .....	12
Capítulo 2 – A origem da humanidade .....	30
<b>Unidade 2 – As primeiras civilizações</b> .....	50
Capítulo 3 – Os primeiros habitantes da América .....	52
Capítulo 4 – Civilizações fluviais na África e na Ásia .....	67
Capítulo 5 – Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos .....	87
<b>Unidade 3 – Antiguidade Clássica</b> .....	108
Capítulo 6 – Origens da Antiguidade Clássica .....	110
Capítulo 7 – Transformações no mundo grego antigo .....	125
Capítulo 8 – Roma republicana .....	146
Capítulo 9 – Roma imperial .....	163
<b>Unidade 4 – África e Europa medieval</b> .....	182
Capítulo 10 – A expansão do islã e os reinos africanos .....	184
Capítulo 11 – A Europa feudal .....	203
Capítulo 12 – Transformações na Europa medieval .....	219

## 1. Material de apoio ao professor

### ► Manual para o professor

Organizado em duas partes, este manual tem o objetivo de apresentar a coleção e fornecer subsídios teóricos e práticos para o trabalho do professor em sala de aula.

#### Parte I - Orientações gerais

Na primeira parte, refletimos brevemente sobre a história como área de pesquisa, explicitando as opções teórico-metodológicas da coleção, fazemos uma exposição sobre o ensino de história considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o uso de metodologias ativas e o protagonismo juvenil, refletimos sobre a avaliação, sugerimos formas de gestão de sala de aula com o objetivo de contribuir com a prática docente e apresentamos a estrutura da coleção.

#### Parte II - Orientações específicas

Na segunda parte, encontram-se as orientações específicas de cada volume: indicamos a relação dos conteúdos estudados com os respectivos objetos de conhecimento e habilidades da BNCC; apresentamos abordagens que colaboram para o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica e das Competências específicas de Ciências Humanas e de História e dos temas contemporâneos transversais; apresentamos sugestões de cronograma, textos de aprofundamento e sugestões contextualizadas de consulta complementar, que podem subsidiar o trabalho docente com os assuntos tratados em cada volume; e oferecemos propostas para o encaminhamento de atividades, assim como as respostas às questões do livro do aluno e comentários e citações que podem auxiliar no desenvolvimento das aulas, além de sugestões para a realização de atividades complementares. As orientações específicas estão inseridas ao redor da reprodução da respectiva página do livro do aluno para facilitar a consulta e, conseqüentemente, ajudar o docente em sala de aula.

## 2. A história como área de pesquisa: diferentes correntes historiográficas

Atualmente, a história é entendida como um campo de tensões e contradições no qual pessoas comuns, ocupando diferentes lugares na sociedade e com distintos pontos de vista, buscam pôr em prática projetos muitas vezes conflitantes. A própria historiografia – quer dizer, a produção científica da história – carrega consigo as marcas do seu tempo, sendo compreendida como resultado dessas tensões.

É longa a trajetória teórico-metodológica que produziu esse entendimento do conhecimento histórico. As correntes teóricas surgiram de demandas do momento em que foram criadas e procuraram, com diferentes métodos, chegar a uma compreensão mais ampla dos processos históricos.

Como resultado das reflexões de diversos pensadores ao longo do tempo, houve uma profunda renovação dos temas, dos problemas, das abordagens e dos objetos da história. Visitemos, brevemente, as linhas de estudo mais influentes na atualidade.

### ► O materialismo histórico

Até o final do século XIX e o início do XX, predominou a visão positivista, que resumia a história às narrativas descritivas de fatos do passado, sobretudo dos feitos dos grandes líderes políticos e militares, considerados figuras heroicas.

Essa concepção de história começou a ser contestada em meados do século XIX. A consolidação e a expansão do capitalismo na Europa foram acompanhadas pela crescente desigualdade social e econômica, o que fomentou as críticas à sociedade burguesa e estimulou o desenvolvimento de alternativas políticas e de novas formas de interpretar a dinâmica social. Entre elas, a mais influente foi o materialismo dialético de Karl Marx e Friedrich Engels, cuja aplicação à interpretação da história originou o chamado materialismo histórico. Por meio desse método, buscou-se explicar a realidade social partindo das condições concretas da existência e das contradições engendradas por elas.

Analisando a dinâmica do mundo industrializado a partir dos antagonismos entre o trabalho e o capital, Marx projetou a eclosão da revolução socialista, que instauraria a ditadura do proletariado. Marx acreditava que, depois de assumir o controle sobre os meios de produção, os trabalhadores fundariam uma nova organização social, política e econômica que ele chamou de comunismo.

Apesar de dividir opiniões, as teorias e ideias marxistas ainda influenciam muitos estudiosos na atualidade.

### ► A História Social Inglesa

Também conhecida como Escola Marxista Inglesa, essa corrente se desenvolveu em meados do século XX, a partir das críticas aos rumos que o socialismo tinha tomado na antiga União Soviética. Mesmo depois de romper com o Partido Comunista Britânico, na década de 1950, um grupo de historiadores manteve, em linhas gerais, a defesa do socialismo e do modelo marxista de análise das sociedades. Podemos destacar, dentre eles, Edward Palmer Thompson, Eric Hobsbawm, Christopher Hill, Rodney Hilton e Perry Anderson.

Para esses estudiosos, a história não tem uma determinação de causas que se possa apreender por meio de leis rígidas, por isso o objeto de estudo histórico deve abarcar não somente as estruturas sociais, econômicas e políticas, mas também os aspectos culturais e a experiência vivida pelos seres humanos. É a chamada “história vista de baixo”, uma perspectiva de estudo que busca inserir as pessoas comuns na história e construir uma nova significação para a categoria de classe social. Os trabalhos vinculados à Escola Social Inglesa são referência para estudantes, professores e historiadores de todo o mundo. Entre as principais obras destacam-se *A Revolução Inglesa de 1640*, de Christopher Hill, e *A formação da classe operária inglesa*, de Edward Thompson.

## ► A Escola dos Annales

Na França, nas primeiras décadas do século XX, os pesquisadores Lucien Febvre e Marc Bloch elaboraram uma crítica à história factual e política praticada pelos positivistas, incapaz, segundo eles, de explicar, particularmente, a crise geral que se instalou na Europa com o fim da Primeira Guerra Mundial.

Pretendendo ir além da história empírica, propuseram uma análise historiográfica mais abrangente, feita com a colaboração dos aportes de outras áreas, como a geografia e a sociologia. Ao mesmo tempo, puseram em discussão a neutralidade do historiador, expondo os referenciais que embasavam suas pesquisas. Eles também foram responsáveis pela ampliação do conceito de fonte histórica, estendendo-o a todo vestígio da ação humana no tempo, como gravuras, vestimentas, utensílios domésticos, fotografias etc.

Na continuidade das pesquisas desenvolvidas pela Escola dos Annales, a história política acabou perdendo espaço para a história econômica e social. Também ganharam relevância os estudos interdisciplinares e a preocupação com a dimensão psicológica dos acontecimentos históricos, a qual originaria mais tarde a história das mentalidades.



Fotografia e objetos utilizados no garimpo em exposição na Galeria Arte e Memória, antiga vila do Xique-Xique de Igatu ocupada por garimpeiros, em Andaraí, Bahia. Foto de 2021. Com a ampliação do conceito de fonte histórica, surgiram novos estudos, abordando temas antes esquecidos pela historiografia.

A segunda geração da Escola dos Annales foi liderada por Fernand Braudel, após a Segunda Guerra Mundial. Ele retomou a categoria de tempo como estrutura da análise histórica e a dividiu em três dimensões: a história dos indivíduos e da política, que é a de curta duração; a história conjuntural, cíclica, da economia de mercado, isto é, a de média duração; e na base, sustentando todo o restante, a história das estruturas da sociedade, ou seja, a de longa duração. Com isso, Braudel procurou demonstrar que apenas uma análise abrangente da sociedade, por meio do diálogo com outros campos de estudo, era capaz de dar conta dos vários fios que compõem a trama social da história.

A terceira geração da Escola dos Annales começou a se estruturar no fim da década de 1960. Os historiadores da chamada Nova História defendiam que não havia uma totalidade que pudesse ser apreendida nem uma categorização capaz de dar conta das várias temporalidades, por isso era preciso buscar a articulação dos diferentes problemas e objetos da história. Tal visão refletia a descrença nos grandes modelos explicativos elaborados nas décadas de 1960 e 1970 e substituiu a pretensão de fazer uma história total por uma história fragmentada, que resultou em uma ampliação de temáticas e de estudos, bem como numa maior intersecção entre a história e outros campos de estudo. Assim, nos trabalhos da terceira geração da Escola dos Annales, novos grupos ganharam destaque, como as mulheres e as crianças, e muitos temas antes ignorados, que não eram vistos como matéria digna de análise científica, tornaram-se relevantes para os estudos historiográficos, como a alimentação, a morte, o vestuário, a sexualidade e a moda, entre outros. Entre os historiadores mais destacados dessa geração estão Emmanuel Le Roy Ladurie, Marc Ferro, Jacques Le Goff, Georges Duby e Philippe Ariès.

Na década de 1980, a Nova História foi alvo de muitas críticas, entre elas a de que havia perdido os referenciais que até então tinham balizado os estudos historiográficos e a de que havia diluído a memória nacional. Alguns historiadores, como Pierre Nora, começaram a resgatar o valor da memória, estudando os vestígios de fatos, símbolos e lugares do passado que, permanecendo na memória coletiva, criam laços de identidade e um sentimento de pertencimento a uma comunidade.

## ► A História Cultural

A História Cultural deu importantes contribuições à renovação historiográfica contemporânea. Embora seja geralmente identificada com a Escola dos Annales ou com a Nova História, a História Cultural remonta aos trabalhos do holandês Johan Huizinga e do suíço Jacob Burckhardt, entre o fim do século XIX e o início do século XX. Esses pensadores defendiam que, ao analisar a cultura, é preciso observar a relação entre as práticas culturais e suas representações, os objetos culturais e os usos e costumes que caracterizam as sociedades. Um dos objetivos da História Cultural é compreender como determinado fenômeno

cultural é construído, pensado e internalizado em diferentes lugares e momentos. Por essa razão, ela se preocupa com o terreno do simbólico e suas interpretações, com os mitos e as crenças, a fala, as manifestações artísticas, as práticas religiosas.

A História Cultural conferiu novo significado à história política, originando o que hoje se chama História Política Renovada. Os pesquisadores ligados a essa linha historiográfica investigam a contribuição de elementos culturais para o desenvolvimento de acontecimentos políticos, bem como para a formação de determinadas estruturas de poder, como a função dos símbolos utilizados pelas monarquias europeias na manutenção da autoridade real.

A metodologia de trabalho da História Cultural ampliou o diálogo com outras áreas, formando uma rede conceitual que não estabelece hierarquias entre os campos de estudo nem territorializa o conhecimento. Por conseguinte, os historiadores trabalham permanentemente em um lugar de fronteira, com o cruzamento de fontes, teorias e aparatos conceituais de várias áreas de pesquisa, buscando compreender os sentidos que seres humanos de outros tempos davam ao seu mundo.

## ➤ A historiografia nacional

A formação do Brasil como nação é um fenômeno bastante recente e posterior à fundação do Estado brasileiro. Até a conclusão do processo de independência política, o que é hoje o Brasil era um punhado de unidades administrativas com pouco em comum. Não existia uma brasilidade propriamente dita, ou seja, um sentimento de pertencimento nacional dos homens e mulheres que viviam no território brasileiro – cuja definição não se completaria senão no século XX. Isso significa que a ideia do Brasil como nação é produto de uma construção. Foi preciso encontrar, ou criar, os laços para unir os habitantes das diferentes províncias, e isso dependeu da elaboração de uma narrativa histórica. Conhecê-la é fundamental para que o cidadão seja capaz de se situar em debates importantes e definidores de políticas públicas hoje, uma vez que questões como as relacionadas ao racismo, à violência contra a mulher e à intolerância religiosa passam pelo entendimento de como se forjou a nação brasileira.

As primeiras histórias do Brasil, ou melhor, as crônicas assim batizadas, datam do período colonial. Nelas não havia nenhuma preocupação de encontrar traços definidores do que fosse o Brasil, já que nem sequer era entendido como unidade. Foi somente em 1838 que se criou o primeiro órgão com a função de estudar e descrever o território brasileiro, a fim de criar uma narrativa da história do país: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB). Sediado no Rio de Janeiro, reuniu um seleto grupo de literatos. Um de seus integrantes, José Inácio de Abreu e Lima, foi o autor do primeiro compêndio de história do Brasil, publicado em 1843. O livro, um manual escolar para estudantes do Colégio Pedro II, recebeu duras críticas, em especial de Francisco Adolfo de Varnhagen, o Visconde de Porto Seguro. Varnhagen acusou Abreu e Lima de plagiar outra obra e não

viu com bons olhos a inclusão da população nativa na categoria “brasileiros”, pois considerava que o termo deveria se restringir aos habitantes que, segundo ele, eram “civilizados” e não abranger os povos que, em seu entendimento, representavam a “incivilidade”. Em outras palavras, para Varnhagen, a palavra “brasileiros” só se aplicaria aos habitantes que encarnavam o modelo civilizatório europeu.

Entre 1854 e 1857, Varnhagen publicou os dois volumes da obra *História geral do Brasil*, em que inventariou e organizou pela primeira vez um expressivo número de documentos oficiais, muitos deles garimpados em arquivos europeus. Em sua síntese da história brasileira, exaltou a colonização europeia e procurou criar um passado idealizado para o país recém-independente. O relato, cheio de heróis e grandes feitos, omite os conflitos e as contradições do passado.

Na passagem do século XIX para o XX, ocorreu um marco na historiografia nacional: a publicação das obras de João Capistrano Honório de Abreu, como *Os caminhos antigos e o povoamento do Brasil* (1899) e *Capítulos de história colonial* (1907). Capistrano de Abreu adotou uma postura crítica em relação à história positivista e analisou metodicamente suas fontes, considerando, em especial, os aspectos culturais da formação do Brasil. Em vez de celebrar grandes heróis, enfatizou o protagonismo do povo brasileiro na evolução histórica do país.

Sob a influência de Capistrano de Abreu, a historiografia brasileira das primeiras décadas do século XX se ocupou, principalmente, de discutir a formação do povo brasileiro. No centro desse debate estiveram a questão racial e a natureza das relações construídas entre brancos, negros e indígenas no Brasil. O tema não era novo. Já no século XIX, pensadores como o naturalista alemão Karl Friedrich Philipp von Martius e Silvio Romero apontavam a miscigenação como característica marcante da formação do povo brasileiro, chegando a designar ao elemento branco o papel de orientá-lo em direção à civilização.

Nas décadas de 1920 e 1930, quando as teses eugenistas se difundiam pela Europa e pelos Estados Unidos, o debate ganhou impulso. Obras como *Evolução do povo brasileiro* (1923) e *Raça e assimilação* (1932), de Oliveira Vianna, e *Casa grande e senzala* (1933) e *Sobrados e mucambos* (1936), de Gilberto Freyre, influenciaram profundamente o pensamento brasileiro e a compreensão sobre a formação do país. De um lado, Oliveira Vianna defendeu a superioridade da raça branca sobre a negra e um plano de branqueamento racial. De outro, Freyre valorizou a mestiçagem e deu forma ao conceito de democracia racial.

Outro pensador importante da década de 1930 foi Sérgio Buarque de Holanda, cuja obra *Raízes do Brasil* (1936) apontava o caráter predatório e violento da colonização portuguesa. Tomando um rumo contrário ao de outros intérpretes do Brasil, que exaltavam o projeto colonial lusitano, Sérgio Buarque de Holanda rejeitava qualquer julgamento de superioridade racial do branco em relação ao negro e ao indígena.

A década seguinte foi marcada pela inauguração do pensamento de linha marxista no Brasil. Caio Prado Júnior publicou em 1942 o livro *Formação do Brasil contemporâneo*, no qual, partindo de um viés econômico, porém sem desprezar os aspectos sociais e políticos, tentou explicar o país.

Da segunda metade do século XX em diante, a produção historiográfica brasileira se divide em três vertentes principais: a tradicional, empirista, herdeira do positivismo e defensora de uma narrativa factual e descritiva da história; a marxista, com o materialismo histórico como metodologia básica, bastante forte no período da ditadura civil-militar; e a influenciada pela Escola dos Annales, que introduz novas linhas de pesquisa.

O fim do governo militar coincidiu com o crescimento da indústria cultural e editorial brasileira. A publicação de vários livros de história até então disponíveis somente em língua estrangeira e a possibilidade de inserção de autores nacionais no mercado editorial favoreceram a renovação da pesquisa histórica no Brasil. Além disso, houve um aumento da oferta de bolsas de estudo e a abertura de novos programas de pós-graduação, o que causou uma expansão significativa da produção historiográfica brasileira na década de 1990, marcadamente influenciada pela Nova História e pela Nova História Cultural.

### ► As opções desta coleção

A proposta desta coleção é utilizar os aportes de várias linhas teóricas – como a História Social Inglesa, a História Cultural e a Nova História – naquilo que contribuem para tornar o conhecimento histórico significativo para os alunos do Ensino Fundamental.

Entendemos a história como algo dinâmico que, em permanente construção, comporta diversos aspectos da experiência humana ao longo do tempo. Para abarcar a complexidade das relações que estruturam os diferentes momentos da história, esta obra se propõe a manter uma articulação entre a política e o cotidiano, entre a economia e as relações sociais e entre a cultura formal e os aspectos simbólicos presentes nas sociedades estudadas.

Assim, além dos principais aspectos da política e da economia de cada período, a coleção trata, por exemplo, da religiosidade e da noção de sagrado nas sociedades humanas, desde a época anterior à invenção da escrita até a contemporaneidade. Também abre espaço para a história das ideias e sensibilidades, abordando aspectos como o respeito aos deuses por diferentes povos, em diferentes culturas e momentos históricos; a insegurança causada pela fome e pelos constantes conflitos na Europa da Idade Média, bem como a influência religiosa na cultura e nos modos de organização social medievais; o medo e as superstições dos navegadores que embarcaram (ou não) rumo ao desconhecido durante as expansões marítimas europeias; os impactos da Revolução Haitiana no imaginário das elites coloniais da época; a descrença no liberalismo e a crise social às vésperas da ascensão dos regimes totalitários na Europa. Esses exemplos ilustram as possibilidades que as novas abordagens históricas oferecem aos materiais didáticos.

Temas como a alimentação, o vestuário e os costumes aparecem como proposta de estudo em diferentes ocasiões: no 6º ano, quando tratamos dos gregos e dos romanos da Antiguidade, dos islâmicos e dos europeus medievais; no 7º ano, quando destacamos os escravizados africanos na América portuguesa; no 8º ano, quando abordamos as alterações dos costumes franceses da época da grande revolução; e no 9º ano, quando nos ocupamos dos movimentos contraculturais da década de 1960.

O destaque à presença feminina na história é uma constante em todos os volumes da coleção. Colocamos em evidência as diferenças da condição entre homens e mulheres desde o período Neolítico, quando se atribui às mulheres a responsabilidade pela domesticação de espécies vegetais, até a atualidade, sublinhando o protagonismo feminino em diversas situações. Não deixamos de tratar, por exemplo, das mulheres e sua posição na cultura islâmica, tema desenvolvido no 6º ano pela óptica da questão de gênero e da diversidade cultural.

A coleção ainda salienta o papel de grupos e camadas sociais que, na história tradicional e positivista, não eram contemplados, como os operários e os trabalhadores em geral, abordando seu cotidiano e modo de vida. Enfoca também a questão indígena – desde antes da chegada do europeu ao continente americano até a atualidade, quando diferentes povos indígenas usam tecnologias digitais – e a história e a cultura afro-brasileira, por meio das manifestações políticas, artísticas e sociais, chamando atenção para o protagonismo da população negra na conquista de direitos no país.

Ressaltamos que, sempre que pertinente ao tema estudado, damos destaque para a luta pela igualdade de direitos e pela defesa dos direitos humanos.

## 3. A natureza do saber histórico

As transformações que ocorreram na concepção e nos objetos de estudo da história não mudaram os princípios da boa historiografia: o historiador deve dominar o referencial teórico ao qual se filia e o aparato conceitual com o qual trabalha e, principalmente, deve trabalhar com método da investigação científica, baseado na análise crítica dos documentos, a partir da qual se elaboram hipóteses em busca de conclusões parciais, sujeitas a revisão e retificação.

É no permanente esforço de investigação, formulação de hipóteses, verificação e retificação de conclusões que reside o caráter científico do conhecimento histórico e a objetividade a que visa o historiador.

Não há certezas, não há caminhos que não possam ser refeitos de outra maneira, não há conclusões definitivas. Todas as fontes podem ser lidas novamente de outro modo, vir a ser comparadas com novas fontes disponíveis e revelar novas faces, antes ignoradas. O historiador deve interpretar as fontes, demolir sua aparente neutralidade, mas nunca as inventar.

## ► O historiador e o uso das fontes

Até o século XIX, só eram reconhecidos como fontes históricas os documentos escritos oficiais. Somente na primeira metade do século XX os conceitos de documento histórico e fonte histórica foram revolucionados e ampliados pela Escola dos Annales. Sobre documento histórico, Lucien Febvre afirma:

“A história faz-se, sem dúvida, com documentos escritos. Quando há. Mas pode e deve fazer-se sem documentos escritos, se não existirem [...]. Faz-se com tudo o que a engenhosidade do historiador permite utilizar para fabricar o seu mel, quando faltam as flores habituais: faz-se com palavras, sinais, paisagens e telhas; com formas de campo e com más ervas, com eclipses da Lua e arreios; com peritagens de pedras, feitas por geólogos, e análises de espadas de metal, feitas por químicos. Em suma, com tudo o que, sendo próprio do homem, dele depende, lhe serve, o exprime, torna significantes a sua presença, atividade, gostos e maneiras de ser.”

FEBVRE, Lucien. In: LE GOFF, Jacques. *História e memória*. 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. v. 1, p. 107.

A aproximação dos historiadores de outros campos de conhecimento favoreceu o ingresso de materiais que antes não eram considerados pertinentes para a história, como a literatura, as artes plásticas, a música, a moda, os rituais, os movimentos sociais e culturais, os símbolos e as tradições. Os jornais e os processos criminais, por exemplo, puderam servir de fonte para a análise histórica e gerar uma biografia. Um exemplo é o estudo de Christopher Hill sobre a história de Oliver Cromwell. Outro exemplo da ampliação da noção de fonte é a tese de Fernand Braudel sobre a região do Mar Mediterrâneo, realizada com base em rotas de navegação, gráficos dos fluxos de comércio e aspectos do espaço geográfico da região.

As fontes orais também passaram a ter relevância para a pesquisa histórica, principalmente nos estudos de história do tempo presente, com a valorização do papel do sujeito no processo de tomada de decisões e na investigação das relações entre memória e história.

Outra mudança importante na postura do historiador perante as fontes primárias foi a admissão de que tais fontes não podem ser tomadas como testemunho inquestionável do passado, portadoras de toda a “verdade”. Hoje os historiadores entendem que as fontes precisam ser investigadas levando-se em conta as condições em que foram produzidas. Em outras palavras, reconhecem que as fontes os conduzem a determinado ponto de vista ou a um recorte particular de determinado tempo.

### A história e as fontes digitais

Uma questão que se impôs mais recentemente é o trabalho do historiador na era da cultura digital. Que novas fontes estão hoje disponíveis no mundo virtual? Como isso altera os métodos de pesquisa utilizados pelo historiador? Segundo Roger Chartier:

“A textualidade eletrônica de fato transforma a maneira de organizar as argumentações históricas ou não, e os critérios que podem mobilizar um leitor a aceitá-las ou rejeitá-las. Quanto ao historiador, permite desenvolver demonstrações segundo uma lógica linear ou dedutiva [...]. Permite uma articulação aberta, fragmentada, relacional do raciocínio, tornada possível pela multiplicação das ligações hipertextuais. Quanto ao leitor, agora a validação ou rejeição de um argumento pode se apoiar na consulta de textos (mas também de imagens fixas ou móveis, palavras gravadas ou composições musicais) que são o próprio objeto de estudo, com a condição de que, obviamente, sejam acessíveis em forma digital.”

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 59- 60.

A posição de Chartier é reforçada pelo número cada vez maior de acervos de museus, arquivos, bibliotecas, universidades, órgãos governamentais, entre outros, que vêm sendo digitalizados e disponibilizados para a pesquisa. Chartier dá o exemplo do historiador estadunidense Robert Darnton, que publicou um artigo na versão impressa e na versão digital de uma revista estadunidense; na versão digital, os leitores puderam ter acesso a uma quantidade maior de dados das fontes que o autor utilizou para fazer o trabalho. Esse fato, nas palavras de Chartier,

“[...] estabelece uma relação nova, mais comprometida com os vestígios do passado e, possivelmente, mais crítica com respeito à interpretação do historiador.”

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 60.



Tela inicial do site BN Digital, que disponibiliza diversos documentos, fotografias, gravuras, jornais e revistas pertencentes ao acervo da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro. Com a digitalização, um número maior de pessoas consegue acessar acervos da instituição.

## ► História e memória

Para Jacques Le Goff, a memória consiste em um conjunto de funções psíquicas que possibilita aos indivíduos conservar informações sobre o passado mediante um processo de reelaboração dessas informações, que envolve tanto a valorização e a seleção de alguns aspectos quanto o esquecimento de outros. Isso significa que a memória revela menos sobre o que de fato



aconteceu no passado e mais sobre o que os acontecimentos significam para quem os rememora. Por isso, a memória deve ser entendida como o resultado de uma construção social ligada à constituição de identidade, ou seja, o produto de uma operação cultural coletiva em que um grupo de pessoas produz, com base em elementos do passado, uma imagem de si.

Desde o final da década de 1970, a memória se tornou, por obra dos historiadores da Nova História, objeto de reflexão e pesquisa. Vários estudos têm procurado compreender as formas assumidas pela memória, bem como a maneira como ela articula passado e presente. A atenção desses estudiosos recai principalmente sobre a memória coletiva pelo fato de ela ser produto de um processo dinâmico de troca de lembranças individuais, interpretações da realidade elaboradas pelos meios de comunicação, recortes e reelaborações do passado, o qual resulta em um elemento identitário poderoso. Os estudos sobre a memória são particularmente importantes para as investigações sobre as sociedades ágrafas, nas quais a preservação do passado é fundamental para a manutenção de seus laços de união e, portanto, para a coesão do grupo.

### ► Realidade e representação

A representação como categoria de análise não é nova e remete primeiramente ao trabalho do sociólogo Émile Durkheim, sendo depois apropriada por historiadores como Roger Chartier e Robert Darnton, entre muitos outros. A representação, segundo Chartier, é uma construção feita pelas pessoas sobre suas práticas, de modo que não há uma realidade que possa ser compreendida *a priori*, mas apenas representações dela. Chartier se coloca contra os estudos das mentalidades – que igualariam o imaginário de todas as camadas sociais, desconsiderando sua diversidade – e procura trazer historicidade para os sentidos que as pessoas dão às próprias vivências. Para ele é necessário,

“[...] dar assim atenção às condições e aos processos que, muito concretamente, sustentam as operações de construção do sentido (na relação de leitura, mas também em muitas outras) é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as ideias são desencarnadas e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, quer sejam filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.”

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. In: CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002. p. 68.

Para Chartier, portanto, o conteúdo de uma imagem, de um texto literário, de um filme e de outras manifestações das sociedades humanas não é cópia da realidade, mas uma representação dela, ou seja, uma construção que revela como ela foi percebida pelas pessoas segundo seus lugares na sociedade, em um momento histórico específico. Sendo assim, essas

manifestações não podem ser vistas como objetos invariáveis no tempo e no espaço, pois expressam questões próprias ao contexto em que foram criadas.

Já Robert Darnton vê a representação como a maneira pela qual as pessoas comuns organizam a realidade mentalmente e expressam essa organização nos comportamentos e nas práticas sociais, formando um conjunto compartilhado de símbolos que constituem um idioma geral.

Ao estudar as representações na arte, na música, na literatura, nos documentos escritos ou em outras fontes históricas, o historiador busca apreender as diferenças e os significados que estão inscritos ali e que permitam perceber como as culturas formularam sua maneira de pensar e sua visão de mundo. Em síntese, as representações são criadas por pessoas inseridas em determinado contexto histórico e carregam significados que podem ser desvendados.

## 4. Por que ensinamos história?

Vivemos em um mundo multifacetado de identidades e de modos de vida, no qual as novas tecnologias digitais possibilitam trocas de informações em um ritmo nunca imaginado pelas gerações anteriores. Ante tal realidade, devemos procurar e selecionar informações com senso crítico e autonomia, agindo de maneira ética, sustentável e cidadã. Por isso, no Ensino Fundamental, é importante que a história dialogue com a atualidade e apresente referências aos jovens em formação, auxiliando-os a desenvolver competências e habilidades necessárias para que possam interpretar o mundo em que vivem e interagir nele responsabilmente. Mas como dotar o ensino de história dessa faculdade formadora necessária nos dias de hoje? A resposta exige uma reflexão sobre aspectos da prática pedagógica desse componente curricular.

### ► Consciência histórica e a história como componente curricular escolar

A todo instante, os indivíduos se veem compelidos a projetar-se para o futuro e a fazer escolhas de acordo com os objetivos que definem para si. Entretanto, para isso, precisam encontrar referências que lhes permitam tomar decisões e agir com alguma sensação de segurança em um mundo instável e em constante transformação.

Essas referências podem ser encontradas em fatos, experiências e reflexões do passado; porém as lembranças e os vestígios do passado não se apresentam de imediato como um conjunto organizado e inteligível. Ao contrário, o passado, da maneira como aparece nas lembranças, tem um caráter fragmentário e caótico; por isso, é preciso conferir-lhe sentido, dotá-lo de coerência, encontrar uma articulação lógica entre os múltiplos elementos que compõem a experiência humana no tempo. É a consciência histórica que cria as condições para que os indivíduos tracem uma linha de coerência entre a experiência vivida e os projetos a serem realizados.

Mesmo aqueles que nunca tiveram contato com a história como componente curricular ou ciência desenvolvem, nas situações da vida prática, consciência histórica. Esta se forma não só por meio do contato com os conhecimentos escolares, mas também por meio das experiências da realidade cotidiana: os saberes acumulados na memória coletiva e individual, as trocas nos grupos de convívio e da apreensão dos conteúdos históricos veiculados pela mídia (telejornais, jornais impressos, cinema, internet etc.), por exemplo. Da síntese de informações colhidas de todas essas experiências se constitui a consciência histórica, que passa a ser responsável por ordenar as lembranças do passado e lhes conferir sentido, permitindo que os seres humanos analisem o presente, avaliem quais ações são as mais acertadas e decidam quais devem pôr em prática. Nas palavras do doutor em educação Daniel Medeiros,

“[...] a consciência histórica não se resume a conhecer o passado. Ela oferece estruturas para que, através delas, o conhecimento histórico tenha o condão de agir como meio de compreensão do presente e antecipação do futuro. A consciência histórica é, ao mesmo tempo, o âmbito e o objetivo do aprendizado histórico.”

MEDEIROS, Daniel H. de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino de história no ensino médio: o lugar do material didático*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Em seus estudos, o historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen propôs classificar a consciência histórica em quatro categorias: a tradicional, a exemplar, a crítica e a genética. A primeira delas corresponde a um tipo de consciência em que o tempo é entendido como um *continuum*, e situações e comportamentos tradicionais são repetidos sem interrupção no tempo, oferecendo lastro para a identidade de um grupo. Estamos aqui no campo das tradições. Já a consciência exemplar é aquela em que a experiência histórica é rememorada para explicar o presente. Em outras palavras, situações experimentadas no passado são refletidas no presente de modo anacrônico:

“[...] o passado está repleto de uma multiplicidade de exemplos que servem para mostrar a validade e a utilidade de regras gerais de conduta. A relação entre passado, presente e futuro repousa na validade contínua dessas regras gerais. [...]. Neste sentido, as decisões tomadas são comunicadas por referência a casos precedentes através dos quais se deduzem regras.”

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Porto: CITCEM/Afrontamento, 2018. p. 69.

A terceira categoria é a crítica, que pressupõe um distanciamento entre o sujeito e o passado, e a relativização e resignificação desse. Nesse tipo de consciência, o passado já não serve para legitimar o presente ou moldá-lo. Ao contrário, fornece elementos para se formular um questionamento das estruturas e modelos do presente. Por fim, a consciência genética é aquela em que o indivíduo compreende as relações

entre presente e passado e consegue se situar em relação a diferentes temporalidades, movendo-se no presente a partir de referências tomadas de outros tempos sem que, no entanto, esteja preso a elas. Nas palavras dos historiadores Fernando Marrera e Uirys Souza,

“[...] [a consciência genética] ocorre quando o indivíduo está totalmente consciente do seu presente e de que está inserido em um mundo, onde seu presente é um reflexo parcial do que ocorreu no passado, de tal forma que o que passou não voltará a passar, mas que algumas continuidades permanecem, de modo que, nesse processo de conscientização, o indivíduo não nega totalmente o passado (como propõe a consciência crítica), nem tenta inserir ou legitimar o presente através do mesmo (conforme propõe a consciência tradicional e exemplar), mas estabelece uma síntese entre ambos.”

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 1076-1077, ago. 2013. Edição Especial.

A construção das duas últimas categorias da consciência histórica se dá mediante o trabalho de conteúdos que instigue o desenvolvimento de uma argumentação histórica crítica e que favoreçam a percepção das relações entre a experiência vivida, de modo que os alunos vejam a si mesmos como sujeitos históricos.

## ▶ História e cidadania

Cidadania é uma palavra que deriva do termo latino *civitas*, que identificava, na Roma antiga, a cidade, a comunidade organizada politicamente. Atualmente, designa um conjunto de direitos políticos, econômicos e sociais usufruídos pelos indivíduos, que têm como contrapartida deveres em relação ao coletivo.

O exercício da cidadania pressupõe o indivíduo entender seu papel na coletividade e atuar nela de maneira sensata e responsável. Isso significa ter consciência de quem ele é, do lugar que ocupa na sociedade, de como seus interesses e projetos se articulam ou se contrapõem aos dos demais e do impacto que suas ações têm sobre a vida coletiva. Educar o indivíduo para essa consciência é um dos papéis da escola e, nela, o ensino de história ocupa um lugar de destaque. Por meio do estudo da história, o indivíduo desenvolve habilidades cognitivas importantes como a de compreender a sociedade na qual se insere a partir de uma perspectiva temporal, analisar os interesses políticos e econômicos que movem os diferentes atores sociais e se posicionar em relação a eles, comparar sociedades de variadas conformações e identificar características que as aproximam ou distanciam, entre outras. Sem tais habilidades, o indivíduo age em sociedade e toma decisões guiado pelo imediatismo e pela percepção impressionista dos fenômenos sociais. Muitas vezes, adota postura individualista, não conseguindo se enxergar como parte do coletivo. Por essa razão, o ensino de história também desempenha uma função importante na educação para a tolerância e a democracia.

## ► Diversidade, tolerância e promoção da cultura de paz

Em 16 de novembro de 1995, na 28ª Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), foi aprovada a Declaração de Princípios sobre a Tolerância. Nesse documento, os países signatários – entre eles, o Brasil – reafirmaram os princípios da Declaração Universal dos Direitos dos Homens e reconheceram que a missão de preservar a paz entre os povos não é possível sem uma firme defesa da tolerância, definida como:

“[...] o respeito, a aceitação e o apreço da riqueza e da diversidade das culturas de nosso mundo, de nossos modos de expressão e de nossas maneiras de exprimir nossa qualidade de seres humanos. É fomentada pelo conhecimento, a abertura de espírito, a comunicação e a liberdade de pensamento, de consciência e de crença. A tolerância é a harmonia na diferença. Não só é um dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica. A tolerância é uma virtude que torna a paz possível e contribui para substituir uma cultura de guerra por uma cultura de paz.”

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131524>. Acesso em: 14 fev. 2022.

O documento ainda sublinha o papel da educação como meio eficaz de combate à intolerância, na medida em que ela desfaz preconceitos, o solo fértil onde brotam o medo do diferente e a violência contra as minorias.

Seis anos depois, na 31ª Sessão da Conferência Geral da Unesco, foi assinada a Primeira Declaração Universal da Diversidade Cultural, na qual se reforça o documento de 1995 e propõe um plano de ação para a valorização e aceitação da diversidade criativa, além de destacar a importância da educação.

“Promover, por meio da educação, uma tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e aperfeiçoar, com esse fim, tanto a formulação dos programas escolares como a formação dos docentes.”

UNESCO. *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural e Plano de Ação*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

O compromisso de educar os jovens para a tolerância e o respeito à diversidade já estava previsto no Plano Nacional de Educação, em suas concepções e princípios da Educação Básica, e foi consubstanciado pela BNCC (que abordaremos adiante) por meio das Competências gerais da Educação Básica. Trata-se de um dos mais importantes compromissos assumidos pelo Brasil perante os órgãos internacionais de defesa dos direitos humanos e no combate a toda forma de discriminação.

O professor desempenha um papel central na consolidação desse compromisso, uma vez que a sociabilidade do indivíduo, em seus primeiros anos de formação, se desenvolve no espaço escolar. É na escola que a criança encontra, pela primeira vez,

um ambiente marcado pela diversidade e tem de conviver e interagir diariamente e por várias horas com pessoas de fora do círculo familiar, o que pode favorecer a eclosão de episódios de discordância, tensão e conflito. Crianças e jovens buscarão, no ambiente escolar, criar laços de identidade com seus pares e integrar-se socialmente por meio de gostos, valores, comportamentos etc. Cabe ao professor assegurar que a sala de aula se imponha como um ambiente de escuta, onde a diversidade e as diferenças sejam acolhidas com respeito. A criação de um ambiente de acolhimento é fundamental para criar um vínculo de confiança entre o educador e seus alunos, e um espaço onde esses últimos possam se sentir protegidos para tratar das questões que os afligem e inquietam.

Situações de conflito, inevitáveis quando o contraditório emerge, se bem administradas, não são danosas; pelo contrário, são a oportunidade de educar os jovens para a convivência ética e democrática e promover a cultura de paz. Para isso, o professor precisa estar atento a toda manifestação de discriminação em sala de aula (étnico-racial, religiosa, de gênero, idade etc.) e preparado para, lançando mão do conhecimento e da informação, desconstruir as bases sobre as quais as atitudes discriminatórias se sustentam e promover o entendimento e o diálogo entre os alunos.

Embora todos os professores, de todos os componentes curriculares, devam colaborar para a construção de um ambiente saudável de trocas e debate de ideias, o professor de história ocupa um lugar privilegiado para desempenhar esse papel porque os objetos de aprendizagem e as habilidades com os quais trabalha favorecem a reflexão sobre a diversidade, a compreensão das diferenças e a discussão sobre conceitos como os de democracia e autocracia, tolerância e intolerância, opressão e resistência, entre outros. Muitas vezes, é ao se reconhecer em situações experimentadas por outras pessoas em outros tempos e refletir sobre elas, buscando traçar analogias com o presente, que o jovem consegue olhar para si mesmo e avaliar as próprias ações. Por essa razão é tão importante, no estudo da história, ultrapassar a história factual e o estudo dos grandes modelos explicativos para dar atenção também a temas como o cotidiano, a infância e as sensibilidades.

A formação de cidadãos equilibrados e tolerantes, que busquem soluções pacíficas, por meio do diálogo, para os conflitos cotidianos e não disseminem discursos de ódio, depende de uma educação inclusiva, e o professor de história tem instrumentos para promovê-la.

## 5. A história na sala de aula

Para alcançar os objetivos do ensino de história, o professor em sala de aula precisa articular uma série de elementos e, fundamentalmente, conduzir um processo de ensino-aprendizagem significativo.

## ► O ensino de história e a produção acadêmica

O conhecimento histórico e o rigor conceitual são indispensáveis para o ensino de história. Mas o professor não deve incorrer no erro de confundir a docência com a produção acadêmica. As aulas não podem ser uma simplificação de textos produzidos por especialistas, e tampouco os alunos devem ser considerados historiadores-aprendizes. O esforço para adaptar teses complexas ao nível de compreensão de adolescentes que ainda não dominam nem a linguagem nem o aparato conceitual e metodológico da academia pode conduzir a esquematismos e lugares-comuns que, quase sempre, se desdobram em simplificações e reducionismos indesejáveis.

O professor também deve ter o cuidado de não confundir a análise histórica com a repetição de modelos explicativos invariáveis, que criem nos alunos a impressão de que todos os acontecimentos históricos cumprem um mesmo “roteiro” e conduzem sempre aos mesmos resultados, levando-os a deduzir que a história está sempre se repetindo. Trabalhar a historicidade de cada momento, considerando suas especificidades, é fundamental para que os alunos percebam as transformações históricas como resultado da combinação de numerosos e contraditórios elementos característicos de cada época.

Nesse sentido, é importante se pautar por objetivos pedagógicos bem definidos, levando em conta que os alunos precisam não só compreender como se dá a construção do conhecimento histórico – a fim de que entendam que esse campo do conhecimento é dinâmico, está sujeito a mudanças e admite diferentes perspectivas de análise – como também perceber que a própria produção historiográfica está inserida na história e as questões propostas pelos historiadores de cada época se relacionam aos problemas e inquietações de seu tempo.

Do mesmo modo, é necessário questionar afirmações do senso comum, como a de que “estudamos o passado para compreender o presente”. Não se pode negar que a realidade que experimentamos é resultado de decisões tomadas por aqueles que nos precederam e pela combinação singular de um conjunto de fatores, mas deve-se evitar a ideia de que o passado comanda o presente, como se não pudéssemos fazer escolhas e redefinir o rumo que damos às nossas vidas. Assim, se o estudo do passado nos permite avaliar as possibilidades com as quais nossos antepassados contaram, bem como as escolhas que fizeram, nem por isso ele nos constrange a aceitar nosso presente como destino. Pelo contrário, o estudo do passado deve descortinar as diversas faces do presente e nos ensinar a olhar para todas as direções possíveis. Como diz Jean Chesneaux,

“se o passado conta, é pelo que significa para nós. [...] Ele nos ajuda a compreender melhor a sociedade na qual vivemos hoje, saber o que defender e preservar, saber também o que mudar e destruir.”

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tabula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995. p. 24.

Também é importante ter em mente que a história se desenvolve como trama e não como uma sucessão de relações de causa e efeito, e que o historiador é incapaz de dar conta de todos os elementos que se articulam nessa trama, seja pela extrema complexidade dela, seja por causa das limitações e parcialidade das fontes. Decorre daí que nosso conhecimento sobre o passado é sempre incompleto e fragmentário. Além disso, os fatores que se combinaram no passado, bem como a maneira como essa combinação se deu, foram únicos e singulares. Isso significa que por mais semelhanças que possamos identificar entre nosso tempo presente e outros momentos históricos, os contextos não serão nunca idênticos e, portanto, os problemas e as soluções que afligiram nossos antepassados não se confundem com os que temos diante de nós.

Por conseguinte, não nos debruçamos sobre o passado para buscar nele respostas para o presente. Elas não estão lá. O que buscamos nele são parâmetros para nossas decisões e escolhas; são conhecimentos e reflexões que sirvam como peso e medida para os posicionamentos que tomamos; são elementos que nos permitam relativizar as paixões, as certezas, os preconceitos aos quais nos apegamos, às vezes sem o saber, de maneira que nos tornemos mais tolerantes, compreensivos e transigentes em relação àqueles que são, de alguma maneira, diferentes de nós e, afinal, capazes de agir com mais justiça e parcimônia.

## ► Habilidades e competências

A Base Nacional Comum Curricular foi elaborada como um instrumento para que a educação brasileira possa atingir seu objetivo de promover uma formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O ensino de história desempenha um papel importante na consecução dessa meta.

Contudo, é preciso perguntar a que ensino de história nos referimos. A transmissão mecânica e automática de conteúdos informativos baseada apenas em uma tradição escolar não garante a formação integral de sujeitos éticos, críticos, tolerantes, criativos e participativos. Apenas um conhecimento histórico conectado com as questões do presente, derivado de um processo de reflexão e baseado na investigação e na experiência dialógica tem esse poder. Para garantir isso, a BNCC definiu, de maneira clara e objetiva, competências e habilidades a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Básico. Por habilidade se entende a capacidade de compreender, interpretar e/ou agir em relação a determinada situação, ou seja, as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares. Já competência, conforme a definição da BNCC, é:

“[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 8.

Habilidades e competências são, portanto, aquisições, sequência de aprendizado. Por isso, a intervenção pedagógica é essencial. Durante as aulas, o professor precisa estar atento tanto ao que o aluno aprende quanto ao que ele faz com aquilo que aprende, ou seja, à capacidade de ele transferir o aprendizado para a compreensão de novas situações ou para a resolução de novos problemas.

Nesse contexto, o conteúdo informativo deixa de ser o foco do ensino e passa a estar a serviço de um exercício cognitivo, de uma experiência de entendimento da realidade. O que importa é entender o significado dos fatos históricos, abstrair conceitos a partir deles, compreender suas conexões com o presente e saber onde e como aplicar os novos conhecimentos.

A BNCC estabeleceu as Competências gerais a serem desenvolvidas pelos alunos no decorrer da Educação Básica, as Competências específicas de cada área do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares e as habilidades para cada ano do Ensino Fundamental.

Mas, antes de tratar da BNCC, precisamos apontar características gerais do processo de aprendizagem dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, as quais devem ser consideradas pelo professor.

## ➤ Os alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem

As ideias de que os alunos devem ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem e de que a escola desempenha um papel importante na formação dos cidadãos e na construção da democracia não são inéditas. Elas já eram defendidas no começo do século passado por educadores filiados à chamada Escola Nova, que questionavam o formato das escolas tradicionais e seus métodos de ensino. Todavia, estudos na área da teoria da aprendizagem e, mais recentemente, da neurociência, contribuíram para um melhor entendimento de como se dá a aprendizagem e reforçaram a defesa de uma educação centrada nos alunos.

Uma das teorias mais importantes para explicar o processo de ensino-aprendizagem foi desenvolvida na década de 1960 pelo psicólogo da educação David Paul Ausubel. Segundo esse autor, todo conhecimento novo, para ser incorporado à estrutura cognitiva do aprendiz, precisa ser significativo. Como explicam Marco Antonio Moreira e Bernardo Buchweitz, Ausubel define essa aprendizagem como

“um processo através do qual uma nova informação relaciona-se com um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo. Ou seja, esse processo envolve a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento específica, a qual Ausubel define como conceitos subsunçores”.

MOREIRA, Marco Antonio; BUCHWEITZ, Bernardo. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo: Editora Moraes, 1987. p. 17.

A imagem que Ausubel projeta é a de uma teia, cuja trama se torna mais firme e resistente à medida que mais fios se somam e entrelaçam. Para ele, informações novas que não encontrem nessa teia lugar onde possam se amarrar, tendem a não ser consistentes nem permanentes, logo se desprendendo – daí alunos que demonstraram bom rendimento em uma prova tradicional não serem capazes, pouco tempo depois, de se lembrar dos conteúdos avaliados. Quando, por outro lado, as novas informações ligam-se a conhecimentos prévios, integram-se à rede de conhecimentos do sujeito, que se alarga e se torna mais complexa. Caso o aprendiz não tenha conhecimentos prévios que funcionem como subsunçores, o educador deve lançar mão do que Ausubel chama de organizadores prévios – isto é, elementos familiares ao aprendiz ou derivados da sua experiência – que possam funcionar como pontes cognitivas, ligando os novos conhecimentos a outros, mesmo que mais distantes e com laços mais frágeis em um primeiro momento.

Considerando as demandas escolares, os conteúdos a serem explorados e os objetivos de aprendizagem que fazem parte do currículo de uma escola, como a teoria da aprendizagem significativa pode auxiliar na formação de alunos críticos, participativos e atuantes? E qual é, de fato, o verdadeiro significado quanto ao protagonismo, indicando que os alunos devem ocupar posição central no processo de ensino-aprendizagem?

Para uma melhor compreensão desses processos, é necessário entender o sentido de protagonismo, o destaque que a escola dá para as culturas juvenis e qual o papel do professor que, reconhecendo tudo isso, faz uso de metodologias e estratégias específicas que visam tornar o aluno mais participativo e atuante naquilo que for possível.

## Culturas juvenis

O termo *culturas juvenis* se refere a diferentes maneiras como os adolescentes conduzem suas vidas e pode estar relacionado a interesses, estilos, comportamentos, música, crenças, vocabulário, roupas, esportes e características dos encontros e festas dos quais participam. O reconhecimento desta ideia nos faz refletir que, quase à parte das regras de conduta da sociedade, existe uma subcultura com normas, costumes, comportamentos e valores, diferentes do que talvez seja esperado por grande parte da sociedade.

Considerar as culturas juvenis como parte da formação do adolescente implica trazer para a sala de aula a legitimidade dessa realidade, integrando-a, quando possível, aos objetivos de aprendizagem e aos conteúdos trabalhados, possibilitando o exercício da reflexão com atividades que extrapolam o espaço da sala de aula. Isso acontece, por exemplo, quando tomamos como base a prática do *skate* para refletir sobre o uso de fontes históricas e o trabalho do historiador.

A análise de problemas reais e a busca de soluções, considerando o conhecimento teórico aprendido, pode ser o caminho não apenas para compreender a realidade, como também para interagir e tentar buscar soluções para as demandas da vida em uma sociedade global.

## O que é ser protagonista

Desde a implementação da BNCC, o termo *protagonismo* vem sendo bastante discutido, destacando-se nas Competências gerais e específicas desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Esse termo, muito utilizado no contexto da dramaturgia, nos remete ao personagem principal, que se sobressai durante toda a narrativa. O mesmo ocorre em outros contextos, como nos esportes, onde o protagonista é quem joga melhor e se destaca.

No contexto escolar, no entanto, não devemos compreender o jovem como aquele que se destaca ou que vai liderar tudo o que ocorre na escola. A instituição e os professores são os responsáveis pelo currículo e pelo encaminhamento das programações destinadas a cada faixa etária. A concepção de protagonismo nos remete ao contexto da aprendizagem, destacando que a realidade vivenciada pelo jovem deve estar inserida nas programações didáticas, de modo que ele possa comprometer-se, refletir e atuar na sociedade em que vive, além de responsabilizar-se por seu processo de aprendizagem, incluindo os processos avaliativos.

Nessa concepção, o jovem deixa de ser apenas ouvinte ou receptor de informações e o professor passa a atuar como mediador da aprendizagem, uma vez que considera a vivência e a realidade do jovem para planejar e provocar a reflexão acerca de realidades e conflitos atuais e a tomada de decisão com relação aos caminhos que serão percorridos.

Tornando-se responsável e apropriando-se dos processos de aprendizagem, o educando tem a oportunidade de exercer a capacidade de fazer suas próprias escolhas, de resolver problemas, de adaptar-se a diferentes cenários, de trabalhar em grupo, de pensar criticamente, de comunicar e expressar-se, de confiar em seu potencial e de tornar-se proativo mediante situações das quais faz parte, demonstrando iniciativa, criticidade e responsabilidade.



Alunos da Escola Estadual Quilombola Professora Tereza Conceição de Arruda apresentam-se em homenagem ao Dia Internacional da Mulher. Quilombo Mata Cavalu, Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso. Foto de 2020. O comprometimento com a realização de atividades individuais e coletivas é uma forma de exercício do protagonismo.

## Metodologias ativas

Um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem é o uso de metodologias ativas, que favorecem o estabelecimento de conexões cognitivas e emocionais para que a aprendizagem seja significativa. Como defende José Moran,

“a aprendizagem mais profunda requer espaços de prática frequentes (aprender fazendo) e de ambientes ricos em oportunidades. Por isso, é importante o estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes para ‘ancorar’ os novos conhecimentos. [...] A aprendizagem ativa aumenta a nossa flexibilidade cognitiva, que é a capacidade de alternar e realizar diferentes tarefas, operações mentais ou objetivos e de adaptar-nos a situações inesperadas, superando modelos mentais rígidos e automatismos pouco eficientes.”

BACICH, Lillian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 3.

Nas metodologias ativas, o professor é deslocado do lugar de detentor do conhecimento para o de mediador, sendo responsável por planejar e organizar as atividades que os alunos desempenharão para construir o conhecimento, apropriar-se dele e mobilizá-lo.

Entre as metodologias ativas sugeridas na coleção, há propostas de escrita criativa, de debates, de pesquisa, de entrevistas, de construção de relatórios, de criação de *blog*, entre outras, cuja concretização exigirá que os alunos mobilizem informações históricas e as articulem com autonomia. Há também indicações de situações-problema para as quais os alunos deverão buscar solução por meio de investigação ou do inter-relacionamento de informações e conceitos de diferentes componentes curriculares. Além disso, podem-se utilizar estratégias como a sala de aula invertida, delegando aos alunos tarefas individuais para serem realizadas antes da aula, reservando o tempo na escola para atividades coletivas como debates e pesquisas em grupo.

Ao preparar-se previamente para as aulas, os alunos desenvolvem habilidades como a autonomia, a capacidade de resolução de problemas, o senso crítico, a organização e a gestão do tempo. A aula, por sua vez, passa a ser um debate de dúvidas em que o professor atua na mediação da construção do conhecimento, podendo discutir a aplicabilidade dos conceitos em situações reais e práticas.

## Argumentação

O reconhecimento dos alunos como protagonistas do processo de ensino-aprendizagem demanda que sejam incentivados ao exercício do pensamento e ao enfrentamento de situações em que precisem mobilizar seus conhecimentos.

Para desenvolver a argumentação, os alunos devem ser orientados a selecionar informações coerentes com o ponto de vista que pretendem defender e concatená-las de maneira lógica, objetiva e clara, construindo um raciocínio convincente. Além disso, é importante que sejam incentivados a realizar uma escuta ativa, a fim de compreender o pensamento de seu interlocutor e a linha de raciocínio seguido.

Essas são habilidades a serem desenvolvidas ao longo dos anos. Assim, em diversos momentos da coleção, os alunos são convidados a mobilizar seus conhecimentos na construção de argumentos e a sustentar seus pontos de vista.

Nesses momentos, sempre que possível, é recomendável incentivar que as práticas de argumentação, orais ou escritas, sejam fundamentadas no conhecimento científico. No caso da aprendizagem em história, convém ter em mente que o acesso a acervos digitalizados aumenta o subsídio para a construção de argumentos fundamentados, como exposto no item “A história e fontes digitais” deste manual.

## **Investigação científica**

A investigação científica favorece a ativação de diversas habilidades cognitivas, na medida em que o aluno deve, movido por uma situação desafiadora – a situação-problema –, propor uma hipótese e encontrar, selecionar e sistematizar dados e informações que subsidiem a resposta buscada. No ensino de história, as situações-problema podem servir para aproximar passado e presente e colaborar para o desenvolvimento do pensamento histórico. Por exemplo, ao apresentar aos alunos uma situação de violência no campo e pedir que busquem soluções para pacificar e democratizar as relações nessas áreas, eles terão de pesquisar a formação da estrutura fundiária nacional, o perfil da sociedade agrária brasileira, as relações entre colonizador e populações originárias, entre outros aspectos, para entender a origem e a natureza da violência no campo, com o objetivo de propor uma solução. Deve-se lembrar que, nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes ainda estão em fase de desenvolvimento de autonomia e por essa razão as pesquisas devem ser orientadas e guiadas por uma relação de perguntas, a fim de que eles não se percam e fujam do foco ou se limitem a imprimir páginas aleatórias de sites da internet.

No conjunto dos quatro volumes desta coleção, os alunos terão contato com noções introdutórias de práticas de pesquisa como revisão bibliográfica, análise documental, construção e uso de questionários, estudo de recepção, entrevista, análise de mídias sociais e observação, tomada de nota e construção de relatório. Trata-se de um trabalho preparatório para que essas práticas sejam retomadas e aprofundadas na etapa do Ensino Médio.

## **Leitura inferencial**

A leitura inferencial pressupõe a percepção das sutilezas dos textos e o entendimento daquilo que está em suas entrelinhas, o que está sugerido e até o que foi omitido. No início dos anos finais do Ensino Fundamental, muitos estudantes ainda apresentam dificuldade para realizá-la. Assim, é importante que o professor trabalhe a leitura de textos e imagens tanto no nível da compreensão quanto no da interpretação, buscando criar, sempre que possível, situações de aprendizagem em que alunos com mais dificuldade trabalhem na companhia de

colegas com nível de leitura mais amadurecido. Os alunos do 8º e 9º ano podem ser expostos com mais frequência a textos e imagens cuja interpretação exija que ativem conhecimentos já aprendidos. Por exemplo, ao estudar o Iluminismo, o professor pode selecionar dois artigos atuais com temática econômica ou política, um de inspiração liberal e outro não, e solicitar aos alunos que indiquem o texto cujas ideias se identificam com o liberalismo.

Partindo da ideia de que o pensamento inferencial é reconhecido como um processo de percepção e elaboração da informação que leva à produção de uma série de conclusões que não estão explícitas no texto lido, o professor pode fazer uso de estratégias que, gradativamente (e de maneira contínua) estimulem o desenvolvimento dessa habilidade.

Durante a leitura, prepare perguntas que exijam que os alunos tirem suas próprias conclusões (uma vez que a resposta não estará explícita) e peça para explicarem o porquê de tal conclusão (ou com base em quais fatos eles podem sustentar sua explicação). Nesse momento, é importante estar atento aos alunos com mais dificuldade em realizar inferências e, se necessário, formular novas perguntas para estimular que estabeleçam relações entre o texto e seus conhecimentos.

A inferência se sustenta na elaboração de teorias e hipóteses acerca da leitura, comparando-a a vivências e conhecimentos que os alunos já têm. Por isso, oportunidades em que eles tenham que explicitar seus pensamentos também são de fundamental importância.

## **Pensamento computacional**

O termo pensamento computacional está associado à linguagem de programação, cuja aplicação na educação é vista por parte dos educadores como capaz de favorecer uma aprendizagem significativa e eficiente. Ele se estabeleceu na década de 1980, mas se popularizou apenas em 2006, quando passou a ser empregado como referência a uma maneira específica como os cientistas da computação pensam o mundo. Em 2016, com base nas proposições anteriores, Barbara Kurshan definiu o pensamento computacional como

“uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente.”

BRACKMANN, Christian Puhlmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. p. 29.

Apesar de sua associação evidente com o universo das tecnologias digitais, o pensamento computacional não está limitado a ele, podendo ser entendido também como o conjunto de processos cognitivos envolvidos na formulação e na resolução

de problemas. As habilidades operatórias ativadas pelo pensamento computacional são várias: identificar, analisar, decompor, verificar padrões, generalizar, entre outras. Em linhas gerais, elas podem ser organizadas em quatro etapas fundamentais:

- **Decomposição:** na primeira etapa, deve-se identificar um problema complexo e decompô-lo em problemas menores.
- **Reconhecimento de padrão:** procede-se, então, à análise de cada problema menor e à sua comparação com outros problemas similares para os quais já há solução.
- **Abstração:** atenta-se apenas para os aspectos mais importantes de cada problema, ignorando-se os detalhes irrelevantes.
- **Algoritmos:** com base nos passos anteriores, pode-se criar regras ou passos para orientar a solução de problemas similares.

Nessa coleção, algumas dessas habilidades operatórias ativadas pelo pensamento computacional são empregadas, por exemplo, em atividades de sistematização e análise de dados, como aquelas que envolvem pesquisas quantitativas e a necessidade de obter dados estatísticos; em propostas de comparação entre determinados elementos de diferentes civilizações; na resolução de situações-problema, entre outras oportunidades.

### **Estudo de campo e visitas guiadas**

O estudo de campo e a realização de visitas guiadas são atividades importantes para estimular a curiosidade dos alunos e trabalhar procedimentos de investigação e sistematização de dados. Todavia, seu bom aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem depende da maneira como são realizados, pois também nessas situações o aluno deve ocupar posição de centralidade. É fundamental que essas atividades sejam precedidas por uma preparação, na qual os estudantes pesquisem ou recebam informações básicas sobre o lugar para onde vão, o que encontrarão, qual será o objetivo da atividade etc. Eles também devem ser orientados sobre as informações ou dados que devem coletar e o modo como fazer isso (anotações, registros fotográficos, ficha etc.). Além disso, é importante que os dados coletados sejam analisados pelos alunos, a fim de chegarem a uma conclusão.

### **Diferentes perfis de estudante e projeto de vida**

A valorização do protagonismo do estudante com o uso de estratégias que o colocam no centro do processo de ensino-aprendizagem não retira do professor a necessidade de estar atento às particularidades dos alunos. Pelo contrário, a posição de mediador requer mais atenção do professor em um contexto de postura ativa dos alunos na execução de algumas atividades.

Desse modo, o desenvolvimento de competências relacionadas a autonomia de pensamento, capacidade de produzir análises críticas e criativas, empatia, cooperação, argumentação, entre outros, deve considerar os diferentes perfis dos estudantes.

Nesse sentido, é preciso estar alerta ao fato de que cada aluno tem experiências específicas fora da escola (familiares e comunitárias) e que, no ambiente escolar, expressa de maneira única suas visões de mundo enquanto influencia e é influenciado pelos colegas. É tarefa do professor observar com sensibilidade os comportamentos individuais e em grupo para identificar potencialidades e fragilidades, de modo a promover a integração de todos num ambiente de cooperação em que os alunos mais aptos em determinada tarefa possam contribuir para o desenvolvimento dos demais, sobretudo no trabalho com turmas numerosas, por exemplo, com mais de 40 pessoas.

Para garantir a criação desse ambiente, cabe ao professor, ainda, cuidar para que não haja qualquer tipo de constrangimento, seja de natureza socioeconômica ou relativa a atitudes e valores, desestimulando quaisquer sinais de desrespeito à individualidade dos estudantes. Espera-se, dessa maneira, contribuir para a consolidação da escola como espaço de cidadania participativa.

“[...] Atenta a culturas distintas, não uniformes nem contínuas dos estudantes dessa etapa, é necessário que a escola dialogue com a diversidade de formação e vivências para enfrentar com sucesso os desafios de seus propósitos educativos. A compreensão dos estudantes como sujeitos com histórias e saberes construídos nas interações com outras pessoas, tanto do entorno social mais próximo quanto do universo da cultura midiática e digital, fortalece o potencial da escola como espaço formador e orientador para a cidadania consciente, crítica e participativa.

Nessa direção, no Ensino Fundamental – Anos Finais, a escola pode contribuir para o delineamento do projeto de vida dos estudantes, ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 61-62.

Nesta coleção, diversos recursos articulados com as culturas juvenis propiciam ao aluno refletir sobre as questões sociais de sua época, podendo orientá-lo em suas escolhas pessoais e em seu projeto de vida, na medida em que permitem aproximá-lo da ideia sobre quem ele quer ser no futuro.

Exemplos desses recursos são as diversas atividades que apresentam tirinhas (linguagem dos quadrinhos), charges, memes ou exploram a linguagem das redes sociais; e também as que solicitam aos alunos a criação de materiais desses tipos, incluindo versão de música, com base nos referenciais culturais deles. A coleção também apresenta diversas imagens, como os grafites e reproduções de cenas de filmes e animações, e sugestões de filmes, livros e jogos que fazem parte das culturas juvenis, propiciando possibilidades de conexão entre a aplicação dos conhecimentos concernentes ao componente curricular história e os anseios dos estudantes.



## » Ensinar história

Ensinar história é trabalhar pela compreensão dos processos que se desenvolveram no decorrer do tempo para dar forma à realidade vivida no presente, auxiliando os alunos a perceberem as conexões que conferem sentido a diferentes aspectos da realidade. É também contribuir para que identifiquem seu lugar e papel no mundo, e assumam seu protagonismo, tomando decisões com autonomia. Nesse processo, é importante que os jovens se apropriem de uma forma específica de conhecimento, que depende, principalmente, da capacidade de estabelecer relações temporais. Essa apropriação somente ocorre se exercitarem o pensamento, pondo em prática determinados procedimentos que, aos poucos, constroem sua formação histórica.

A compreensão dos processos históricos depende, entre outras coisas, da consciência de que o passado pode ser interpretado de diferentes maneiras e de que o conhecimento histórico é dinâmico. Em outras palavras, o estudante precisa entender que o conhecimento histórico se transforma à medida que surgem novas evidências e os historiadores percorrem caminhos de interpretação antes ignorados ou insuficientemente explorados. Como nos lembra Chesneaux,

“[...] os fatos históricos são cognoscíveis cientificamente, mas essa exigência deve levar em conta seus caracteres específicos. Por um lado, os fatos históricos são contraditórios como o próprio decorrer da história; eles são percebidos diferentemente (porque diferentemente ocultados) segundo o tempo, o lugar, a classe, a ideologia. Por outro lado, escapam à experimentação direta por sua natureza passada; são suscetíveis apenas de aproximações progressivas, sempre mais próximas do real, nunca acabadas nem completas.”

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995. p. 67.

Para que os alunos compreendam o caráter dinâmico e plural do conhecimento histórico, é importante que sejam frequentemente apresentados a diferentes interpretações de um mesmo acontecimento, bem como a estudos que abordam aspectos distintos de uma mesma realidade. Assim, desenvolverão a habilidade de ponderar e avaliar com autonomia interpretações históricas fora do ambiente escolar.

Da mesma forma, é importante que, no decorrer de sua formação, os alunos entendam que as fontes históricas não são um espelho da realidade de seu tempo, e sim uma representação dela, e sua compreensão e sua análise também passam por interpretações, o que põe em xeque a crença na objetividade absoluta do conhecimento histórico. Além disso, o ensino de história deve proporcionar aos alunos a percepção de que a história combina diferentes temporalidades e de que as transformações, por exemplo, na vida política podem não ser acompanhadas de mudanças nas estruturas econômicas ou na forma de pensar. Por fim, para que vejam a si mesmos como sujeitos da história,

é necessário conhecer, além de figuras consagradas na memória coletiva, personagens comuns, com os quais possam estabelecer uma identificação.

## » O ensino de história da África, da cultura afro-brasileira e das populações indígenas

O ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena em todo o currículo escolar da Educação Básica tornou-se obrigatório desde a implementação das Leis n. 10639, de 2003, e n. 11 645, de 2008. Apesar de reconhecer a relevância dessas leis e considerar que a temática contribui para combater o racismo, o preconceito, a discriminação e os estereótipos, favorecendo a construção de uma sociedade pautada no respeito à diversidade e à pluralidade, incorporá-la aos currículos tem sido um desafio constante para toda a comunidade escolar.

Segundo o relatório *Educação: um tesouro a descobrir*, publicado pela Unesco, o conhecimento escolar deve ser pautado em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Nesse sentido, é importante que, durante as aulas, os alunos sejam incentivados a:

- “aprender a conhecer” conceitos relacionados à história da África, à história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas que tenham interferido na formação das sociedades e culturas em que vivemos atualmente;
- “aprender a fazer”, colocando em prática os conhecimentos adquiridos sobre a história da África, a história e cultura afro-brasileira e das populações indígenas, utilizando-os como subsídios para analisar, por si mesmos, os acontecimentos históricos relacionados à nossa sociedade e às populações minoritárias;
- “aprender a viver juntos” ou a “conviver”, percebendo que as diferenças devem ser respeitadas e valorizadas;
- “aprender a ser”, compreendendo que todos têm o direito de expressar suas crenças, seus modos de vida e suas culturas, sem sofrer qualquer tipo de distinção ou segregação.

Se estivermos atentos a esses pontos, poderemos contribuir com uma prática de ensino da história que favoreça a reflexão, o debate, a criticidade e que prepare os jovens para valorizar a diversidade e construir uma sociedade mais justa e igualitária.

## » Tempo, memória e fontes

O tempo é a categoria estruturante da história, seja como área de pesquisa, seja como componente curricular. Estamos nos referindo ao **tempo histórico**, um tempo de mudanças, de permanências, de ocorrências simultâneas, formado pelo desenvolvimento das sociedades humanas ao longo do tempo cronológico.

A compreensão do tempo histórico é uma construção abstrata e complexa, que se forma em grande parte no decorrer da vida escolar, da infância até a juventude. Trata-se de um conceito fundamental para o conhecimento histórico, em virtude das ideias de ruptura e continuidade entre o passado e o presente (e dos distintos ritmos de mudança entre acontecimentos simultâneos). Para a apreensão do conceito, é necessário um longo aprendizado, porque há camadas e dimensões temporais que ora se superpõem, ora se distanciam. Em um primeiro momento, os alunos deverão situar sua vida pessoal em um contexto social para, só depois, expandir a consciência para outros tempos e espaços. Nessa experiência, os alunos vivem a passagem do tempo-calendário para o tempo histórico e social, trajetória realizada, em grande parte, nas aulas de história.

Além do entendimento do tempo histórico, outra categoria importante no ensino de história é a memória. Como tratamos anteriormente, os estudos que têm a memória como objeto procuram identificar a construção coletiva de memórias e os usos políticos do passado pelo presente.

Discutir a construção da memória é fundamental para a reflexão sobre o ensino de história, principalmente quando são abordadas questões contemporâneas ou festejos de datas cívicas, ocasiões em que, muitas vezes, se recorre à história para elaborar projetos ou promover atividades que possam contribuir para cristalizar ideias e afirmar uma memória coletiva sem posicionamento crítico.

“O peso do dever de memória pode eliminar a necessária reflexão acerca do que se ensina, ou seja, ‘os conteúdos’. Quantas vezes o que parece importante *per se* impede de avaliar a pertinência do tema e o recurso didático, ou seja, a resposta à pergunta sobre a utilidade do tema em curso? Os ‘valores’ que se procuram transmitir (e, nesse sentido, o ensino das ciências sociais foi um veículo habitual para eles) o são em função de determinados processos que são históricos e requerem um contexto para sua compreensão [...]”

LORENZ, Federico Guilherme. O passado recente na Argentina: as difíceis relações entre transmissão, educação e memória. In: CARRETERO, Mario *et al.* (org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 240.

Em razão disso, o professor, ao definir a abordagem de cada tema, deve proporcionar possibilidades variadas de análise, mostrando aos alunos como o mesmo acontecimento pode ser visto de diversos ângulos e, de cada ângulo, adquirir diferentes valores, recebendo mais ou menos atenção. A execução de Tiradentes, por exemplo, pode ser supervalorizada em uma época e ser quase banida em outra, dependendo das condições históricas presentes no momento em que o tema é tratado. As lutas operárias e as revoluções do século XX foram muito valorizadas pela historiografia das décadas de 1970 e 1980, quando a Guerra Fria despertava paixões revolucionárias. No entanto, a partir do final do século XX, com o fim da Guerra Fria, temas ligados à cultura e ao cotidiano ganharam destaque como objeto de estudo, o que reduziu as pesquisas sobre os movimentos políticos e sociais.

## O trabalho com fontes históricas

Uma das tarefas que mais exigem a atenção do professor de história é o trabalho com fontes. É muito tentador utilizá-las apenas como elemento de ilustração das explicações dadas em sala de aula, especialmente quando se trata de fontes imagéticas. Contudo, ao fazer isso, o professor perde a oportunidade de trabalhar com os alunos a construção do saber histórico, fundamental para o desenvolvimento do olhar analítico.

Hoje não se admite que uma fonte seja tratada como portadora fiel de uma verdade histórica. Na análise de uma fonte deve estar presente a preocupação com as condições de sua produção.

O historiador Eduardo França Paiva destaca a importância de nos perguntarmos quais são as lacunas, os vazios e os silêncios que permeiam a construção de um material que servirá como fonte histórica e como essa fonte foi apropriada ao longo do tempo, de acordo com o contexto em que seus usuários a observaram. Ele enfatiza:

“Ora, sem aplicar esses procedimentos às fontes e, evidentemente, às fontes iconográficas, os historiadores e os professores de história transformam-nas em reles figurinhas e ilustrações de fim de texto e, pior, emprestam-lhes um estatuto equivocado e prejudicial ao conhecimento histórico. Refiro-me ao estatuto da prova e de verdades irrefutáveis, tudo apresentado a partir de uma falsa autoridade tomada a uma história que assim o permitisse. Mas a armadilha iconográfica parece ser mais sedutora que as armadilhas de outras fontes. Talvez seja a própria beleza da imagem [...]. A imagem, bela, simulacro da realidade, não é a realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, dimensões ocultas, perspectivas, induções, códigos, cores e formas nela cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos, de vazios e de intencionalidades.”

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. v. 1, p. 18-19. (Coleção História & Reflexões).

Em sala de aula, o professor não pode perder de vista que toda fonte primária tem de ser interrogada com base nas condições de sua produção. Assim, deve estimular os alunos a questionar o material sob análise com perguntas com nível adequado de complexidade. Alguns exemplos de questionamentos relevantes são:

- Quem produziu a fonte? Que lugar essa pessoa ocupava na sociedade?
- Trata-se de um documento oficial, ou seja, emitido por meio de alguma instituição governamental do período?
- Em que contexto a fonte foi produzida?
- Qual seria a intenção da pessoa responsável pela produção da fonte?
- A quem a fonte se destinava?
- Que valores ou princípios fundamentam sua produção?

Os alunos, sobretudo no 6º e no 7º ano, precisam do auxílio do professor na articulação das várias respostas que obtiverem interrogando as fontes, para que, ao interpretá-las, desenvolvam a capacidade de perceber inclusive o que não está explícito no material analisado.

No processo de aprendizagem também necessitam ser constantemente lembrados de que a fonte é um recorte, um ponto de vista, um aspecto da realidade, e não seu espelho – é a representação da realidade experimentada pelo autor, em um contexto histórico específico.

## ► Ensino de história e interdisciplinaridade

Muito se tem falado sobre interdisciplinaridade na educação, principalmente após a publicação do relatório produzido para a Unesco pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, em 1998, chamado *Educação: um tesouro a descobrir*. No Brasil, a publicação do relatório influenciou a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e a adoção da matriz de competências e habilidades, por áreas do conhecimento, estabelecida como referência para o exame.

O tema tem sido discutido já há algum tempo. Existe a preocupação de diminuir tanto a compartimentação do conhecimento quanto a crescente especialização, processo que teve início nos séculos XVIII e XIX com o surgimento da grande indústria e da produção em massa.

Na área de história, como vimos, os trabalhos de pesquisa vêm sendo produzidos com o aporte de várias áreas diferentes desde a primeira metade do século XX, o que demonstra os limites da perspectiva disciplinar da ciência e do ensino formal.

No Brasil, discute-se a interdisciplinaridade desde a década de 1970. São referências os trabalhos de Hilton Japiassu, que trata de questões teóricas sobre o assunto, e de Ivani Fazenda, que aborda o tema em seu aspecto pedagógico. Segundo Japiassu,

“[...] a interdisciplinaridade caracteriza-se pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de interação real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa.”

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976. p. 74.

A interdisciplinaridade é motivo de polêmica e objeto de críticas, tanto por quem vê nela o caminho para desvencilhar a ciência dos impasses do mundo globalizado quanto por quem aponta seus limites, sua falta de definição e suas contradições. Atualmente, reconhece-se que o conceito é polissêmico e a aplicação dele depende das possibilidades de manter um olhar que se aproxime de um objeto de pesquisa por diferentes perspectivas e com concepções teóricas apropriadas.

Em consequência, é mais acertado pensar em atitude interdisciplinar. Isso não significa eliminar os componentes curriculares, mas fazer com que dialoguem, partindo do pressuposto de que são concebidos como processos históricos e culturais de constituição do conhecimento e de negociação de significados.

É possível respeitar os limites teóricos e metodológicos de cada componente curricular e, ao mesmo tempo, construir pontes entre eles, estabelecendo relações de complementaridade, de convergência e de interconexão.

Podemos, assim, falar em momentos de interdisciplinaridade, estabelecidos após definição de objetivos, planejamento de etapas, tarefas e cronogramas pelos professores dos diversos componentes curriculares envolvidos, em consonância com a prática em sala de aula, a partir da qual se estabelecem as necessidades de cada momento. A realização de experiências interdisciplinares, por meio de projetos compartilhados, de trabalhos investigativos, da reflexão permanente, deve ser balizada pelos professores, de modo que contribua para que os alunos se capacitem para a vida em sociedade e construam uma visão ampla do mundo em que vivem.

Trabalhando nesse sentido, em todos os capítulos desta coleção são apresentadas questões que podem ser desenvolvidas com professores de outros componentes curriculares. Essas questões são acompanhadas de comentários que identificam as habilidades contempladas do componente curricular indicado. Essa indicação pode servir de subsídio para a construção de aulas em conjunto com professores de outros componentes curriculares e áreas do conhecimento. Para facilitar o diálogo com o professor de outro componente, sugere-se a construção de um quadro para direcionar a ação pedagógica conjunta.

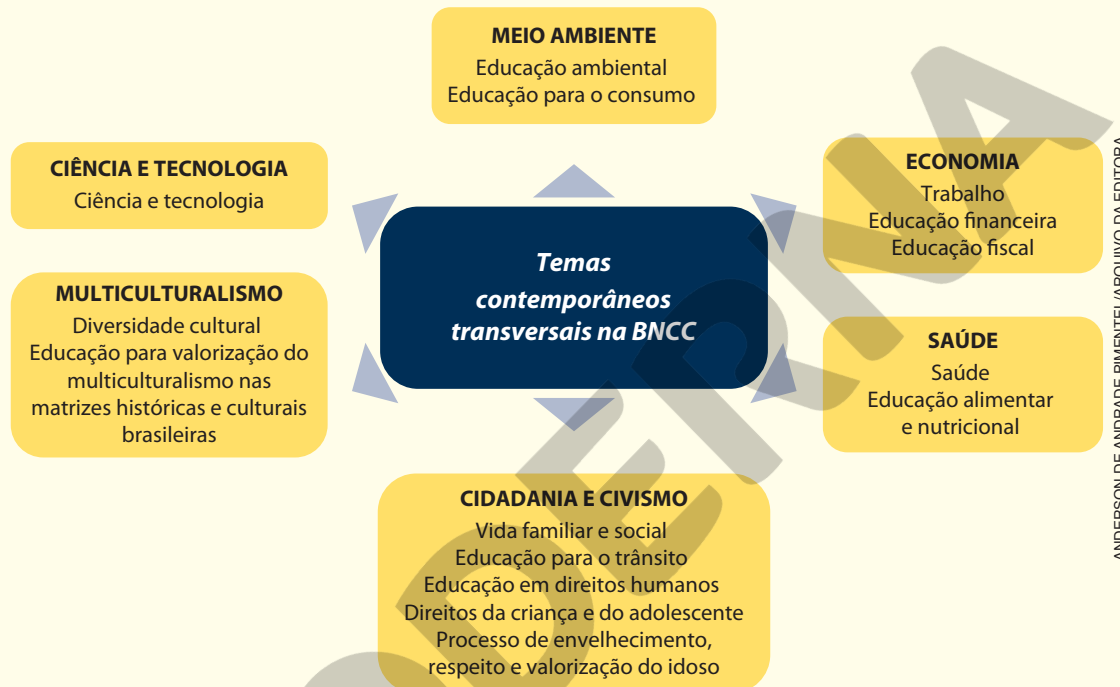
PLANEJAMENTO DE AULAS EM CONJUNTO		
	História	Outro componente
Habilidade	Reprodução do código e do texto da habilidade de história a ser trabalhada	Reprodução do código e do texto da habilidade do outro componente a ser trabalhada
Conteúdo	Descrição sucinta do conteúdo relacionado	Descrição sucinta do conteúdo relacionado
Material didático	Localização do conteúdo no livro ou em outros recursos (numeração de página, endereço de <i>site</i> , minutagem de vídeo etc.)	Localização do conteúdo no livro ou em outros recursos (numeração de página, endereço de <i>site</i> , minutagem de vídeo etc.)
Ação conjunta	Descrição da atividade envolvendo os dois professores, com os procedimentos a serem realizados, a duração, os objetivos a serem alcançados e a definição da estratégia de avaliação dos resultados	

O quadro é apenas uma sugestão, podendo ser adaptado de acordo com os objetivos e as prioridades adotadas pela escola e pelos professores em seus respectivos cursos.

## Temas contemporâneos transversais

Outra maneira de desenvolver a abordagem interdisciplinar é a partir de temas transversais, cuja abrangência – seja em escala local, regional ou global – possibilita um trabalho integrador com diferentes componentes curriculares e áreas do conhecimento.

Com base em alguns pareceres, resoluções e leis federais, a BNCC elencou temas contemporâneos a serem incorporados nos currículos e nas propostas pedagógicas. Posteriormente, em 2019, o Ministério da Educação publicou *Temas contemporâneos transversais: contexto histórico e pressupostos pedagógicos*, organizando os temas em seis macroáreas temáticas.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

**Fonte:** BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. p. 12.

Além de corroborar a ideia de que o espaço escolar deve ser um espaço cidadão, o documento preconiza que os temas contemporâneos transversais, trabalhados de forma integrada, possam instrumentalizar os estudantes para o entendimento da sociedade em que vivem.

Nos quatro volumes desta coleção, no manual do professor, destacam-se oportunidades em que as temáticas desenvolvidas no contexto do componente curricular história ensinam o trabalho com os temas contemporâneos transversais, explicitando a articulação entre eles.

### ▶ O ensino de história e as novas tecnologias

A sociedade atual é a da informação, na qual circulam rapidamente quantidades enormes de conteúdo, que se combinam e se reconfiguram em um fluxo dinâmico. Também é a da cultura digital: dos celulares, *tablets* e da *web*. A tecnologia atualmente sustenta redes horizontais de poder e conhecimento, estimulando a colaboração para a construção de saberes, ferramentas e técnicas.

É nesse contexto social que a escola está inserida, que alunos e professores estudam e trabalham, estabelecem relações, se divertem e realizam seus planos. No entanto, pela própria velocidade das mudanças, algumas pessoas das gerações mais velhas se sentem inseguras diante das inovações tecnológicas, ao passo que os indivíduos das gerações mais novas vivem na expectativa de alcançar benefícios com o uso das tecnologias digitais, sejam eles sociais, informacionais ou educativos.

Refletindo sobre as mudanças e incertezas dos dias atuais, muitos estudiosos da educação perguntam se é possível afirmar que o uso das novas tecnologias da informação na escola tem contribuído para desenvolver o espírito crítico e investigativo e ampliar a produção de conhecimento e qual será o papel do professor nessa nova conformação.

O historiador Roger Chartier, reconhecido por seus estudos sobre a história do livro e da leitura, tem se debruçado sobre a emergência de questões ligadas à tecnologia, como a produção e o armazenamento de conhecimento, os suportes de leitura e as modificações que eles trazem. Ele chama a atenção para a recepção quase simultânea que um texto pode ter na internet. Não há mais necessidade de fazê-lo passar pelas etapas de edição, impressão, divulgação e venda do material impresso. A facilidade de publicar textos na internet permite que o próprio leitor se transforme em escritor e divulgue seus textos instantaneamente, sem intermediários, fenômeno bastante presente nos *blogs*, por exemplo.

Outra mudança que Chartier destaca é a

“[...] possibilidade da biblioteca universal, entendendo por isso que, se cada um dos textos escritos ou impressos do patrimônio textual é transformado em um texto eletrônico, não há razão para que não se possa propor uma universal disponibilidade do patrimônio textual por meio da transmissão eletrônica.”

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 146.

Esses pontos nos levam a pensar em questões como autoria/ autoridade *versus* horizontalidade do conhecimento. Hoje em dia, qualquer pessoa pode se tornar autor, e a palavra escrita pode ser questionada quase imediatamente. As mudanças também afetam o papel do professor em sala de aula e a sua credibilidade, pois ele já não é aquela autoridade que domina uma bibliografia de difícil acesso e tem a missão de revelar seu conteúdo aos alunos. Informações e conhecimentos estão disponíveis para todos ao toque de uma tecla. E aos montes. Na internet proliferam textos. É para isso que, falando sobre a biblioteca universal eletrônica, Chartier adverte:

“Há muitos riscos. Por exemplo, o de dar uma dimensão inédita, original, nova, ao tema que identificamos na discussão em torno do temor do excesso textual: um mundo textual que não possa ser manejado, que esmague o leitor mais do que o ajude, um mundo proliferante e incontrolável. Aqui, os bancos de dados e os terminais desta biblioteca universal, ao menos virtual, seriam uma figura particularmente extrema deste excesso de textos.”

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 147.

A advertência feita por Chartier nos remete a um dos papéis centrais do professor na atualidade: mediar a excessiva oferta de informações existente e, ao mesmo tempo, qualificá-la, propondo trajetórias de leitura e maneiras de analisar o material disponível, de acordo com uma proposta de trabalho que seja clara nos fundamentos, na metodologia e nos objetivos.

Perdida a autoridade vertical, o professor pode compartilhar seu conhecimento com os alunos, estabelecendo uma troca estimulante – até porque os alunos também terão um papel mais ativo na busca por informações. A nova relação, porém, não dispensa o conhecimento do componente curricular e o uso de estratégias adequadas para trabalhar com um grupo específico de alunos. Sem isso, não há aparato tecnológico que viabilize o aprendizado na Educação Básica.

Garantidas certas condições, a tecnologia digital pode ser utilizada de maneira muito criativa, possibilitando, por exemplo, experiências que muitos alunos talvez não pudessem vivenciar de outra forma – como visitas virtuais a museus e a sítios arqueológicos, consulta a arquivos, entre outras. São muitas as propostas possíveis para os alunos: criação de um *blog* para discutir temas ou compartilhar resultados de pesquisa, elaboração de aulas *on-line* pelos grupos ou a comunicação *on-line* com alunos de outras escolas, formando redes de pesquisa, por exemplo. O professor, por sua vez, pode trabalhar em conjunto com um profissional da área de tecnologia na escola, quando houver, para desenvolver projetos nessa área.

Só não podemos cair na falácia de acreditar que a tecnologia, por si só, revolucionará a educação e dispensará os recursos humanos. Até porque não é apenas conteúdo o que se ensina e se aprende na escola. Conforme adverte Otacílio Ribeiro:

“A máquina precisa do pensamento humano para se tornar uma ferramenta auxiliar no processo de aprendizado. É necessário integrá-la às mais diferentes atividades, pois ela pode ser entendida enquanto instrumento de expansão do pensamento. Que sirva para envolver os estudantes em projetos práticos, desafiadores e que estimulam o raciocínio humano. Hoje, o papel da escola é ensinar a pensar, preparando o aluno para lidar com situações novas, problematizando, discutindo e tomando decisões. Sobretudo, cabe à educação resgatar o homem de sua pequenez, ampliando horizontes, buscando outras opções, tornando as pessoas mais sensíveis e comunicativas.

Ao pensar o processo pedagógico mediado pela tecnologia, não se pode esquecer que a centralidade da ação deve estar nos sujeitos, e não nas técnicas.”

RIBEIRO, Otacílio J. Educação e novas tecnologias: um olhar para além da técnica. In: COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011. p. 94. (Coleção Linguagem e Educação).

Assim, viver na sociedade do conhecimento e da cultura digital abre possibilidades que não dispensam a escola e menos ainda o professor, mas exigem deles uma readequação. Quanto antes enfrentarmos esses desafios, mais rápido os alunos se sentirão integrados ao mundo no qual nasceram, seja porque a tecnologia já faz parte da sua vida fora da escola, seja porque, muitas vezes, eles não teriam acesso a ela sem a escola.

## ► **Dinamismo e flexibilidade nas aulas**

Existe ainda resistência de parte de alguns professores em abandonar o modelo tradicional da aula expositiva por acreditar que, sem sua explanação, os alunos não entenderão os conteúdos que devem aprender. Contudo, ainda que a aula expositiva seja eficiente em determinadas situações – por exemplo, quando for necessário sistematizar um conjunto de informações acessadas pelos alunos por meio de atividades de uma sequência didática –, seu emprego como único (ou quase único) método didático tende a ser pouco eficiente para promover a aprendizagem. Além de monótona e pouco estimulante, a repetição de aulas expositivas não permite que sejam criadas situações novas e desafiadoras que atendam às necessidades de grupos heterogêneos de estudantes, cuja aprendizagem ocorre por diferentes meios. Segundo Julia Andrade e Juliana Sartori, se o professor enfatiza exclusivamente atividades nas quais o aluno permanece passivo, no papel de mero receptáculo do conhecimento transmitido, ele

“tende a não formar memórias de longa duração, não se vincula emocionalmente ao trabalho escolar e não tem condições de construir ativamente seu próprio conhecimento e conectá-lo com sua vida. Sua tendência é criar memórias operatórias de curto e médio prazo reproduzindo mecanicamente informações para atender a uma demanda externa a ele e, após testes e avaliações, esquece tudo o que estudou.”

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso, 2018. p. 180.

Por outro lado, a oferta de aulas dinâmicas e variadas, mas sem estarem articuladas para atingir um objetivo pedagógico claro, tende a produzir um efeito caótico, favorecendo a dispersão e dificultando a concatenação dos conteúdos estudados para que estejam a serviço do desenvolvimento de habilidades e da construção de competências.

Desse modo, para conseguir um resultado favorável, o professor precisa planejar minuciosamente o percurso que pretende fazer com seus alunos. Nesse planejamento, deve-se observar uma relação de itens:

- Qual é o objetivo das aulas?
- Que objetos do conhecimento é preciso mobilizar para atingir esse objetivo?
- Quais são os conceitos históricos estruturantes desses objetos?
- Que atividades posso propor para conduzir o aluno até meu objetivo e em que sequência elas serão propostas?
- Que materiais usarei para essas atividades?
- Em que espaço as atividades serão trabalhadas?
- De quantas aulas precisarei?
- Como os alunos serão organizados para a realização das atividades?
- Como avaliarei os resultados das atividades?
- O que é possível fazer caso algum aluno não atinja o objetivo esperado?

Ao responder a cada uma dessas questões, o professor não deve se prender à sequência de capítulos nem de atividades do livro didático, mas reorganizá-los de acordo com seu objetivo. Assim, suponhamos que o objetivo seja trabalhar a habilidade EF06HI07 da BNCC (Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades) com os alunos do 6º ano. Para isso, o professor não precisará trabalhar individualmente os capítulos do livro didático, nem seguir a sequência exata em que estão apresentados. É possível, por exemplo, selecionar o texto “Tradição oral e patrimônio imaterial” (capítulo 2), sobre as sociedades ágrafas e o papel dos grãos, para uma aula dialógica com a turma; depois propor a leitura individual do texto didático “Saberes incas” (capítulo 5), sobre o quipo, para fazer uma comparação entre as duas formas de transmissão de conhecimento; a seguir, pode-se sugerir a análise em grupo da charge “A evolução da escrita”, de Luiz Fernando Cazo (capítulo 4); por fim, com a participação dos alunos, pode-se elaborar uma tabela na lousa sobre as várias formas de registro.

O professor, portanto, tem autonomia para realizar recortes e recombinar os materiais disponibilizados pelo livro didático, podendo também associá-los a outros materiais e desenvolver atividades complementares. Essa flexibilidade na utilização do material didático e na preparação das aulas permite dar dinamismo às aulas, planejá-las em função dos conhecimentos prévios e dos interesses dos alunos e orientar melhor o trabalho em função dos objetivos selecionados.

## ► **Avaliação: processos e concepções**

A avaliação, com seus problemas, dificuldades e métodos, é um tema complexo e que suscita várias abordagens e proposições. O que avaliar, de que maneira e que resultado esperar são questões há muito tempo debatidas e que devem permanecer na pauta dos debates na área da educação, porque a avaliação faz parte do processo de ensino-aprendizagem e acompanha toda e qualquer mudança nos critérios que norteiam a prática pedagógica.

Atualmente, enfatiza-se que a avaliação não pode ser tratada somente como uma medida quantitativa de quais conteúdos o aluno aprendeu, mas sim como um instrumento pedagógico que também incorpore aspectos qualitativos, sendo diagnóstica e processual, para que o professor tenha noção do percurso percorrido pelo aluno na aprendizagem e também da eficiência da metodologia que está utilizando. Assim, em vez de instrumento de classificação quantitativa da aprendizagem, a avaliação defendida atualmente possui uma característica híbrida, ou seja, combina aferição quantitativa com percepção qualitativa, colocando o foco mais no processo do que no resultado final. Trata-se de uma via de mão dupla, pela qual professores e alunos têm a oportunidade de revisar o trabalho e, se necessário, corrigir a trajetória durante o percurso.

Por isso, avaliações não devem ser realizadas somente em momentos estabelecidos no calendário escolar, e sim em diversas ocasiões, com os mais variados recursos, práticas e estratégias, desde os mais subjetivos, como a observação do cotidiano do aluno e da sua capacidade para resolver problemas, até os mais objetivos, como provas “oficiais”, seminários e relatórios de pesquisa. O importante é oferecer aos alunos diferentes possibilidades de manifestar suas habilidades, respeitando as diferenças de ritmos e características cognitivas de cada um. Há alunos que preferem se expressar oralmente, outros preferem escrever, outros ainda se sentem mais confortáveis realizando atividades de pesquisa ou análise de textos. Enfim, a melhor forma de avaliação é aquela que permite aproveitar as habilidades dos alunos de diferentes perfis e lhes serve de incentivo para investir no processo de aprendizagem, e não aquela que os desqualifica.

Entre as orientações apresentadas pelos manuais do professor desta coleção, que subsidiam propostas de avaliação, estão as abordagens concebidas para trabalho com aberturas de unidade e capítulo. No início de cada unidade, ao redor da reprodução das páginas do livro do estudante, os textos apresentam as temáticas que serão desenvolvidas e a justificativa de pertinência dos objetivos dos capítulos que a compõem. Estas informações, associadas à exploração das imagens pelos alunos, podem ser usadas para diagnosticar os conhecimentos deles que poderão ser mobilizados para dar início ao trabalho da unidade. De modo semelhante, as aberturas de capítulo contam com exploração de texto e imagem e com questões que podem ser aproveitadas para avaliar os conhecimentos dos alunos, possibilitando um planejamento mais assertivo das aulas seguintes, com base em eventuais fragilidades individuais ou coletivas.

Um dos principais objetivos do ensino de história é levar os alunos a compreender o método de pesquisa dessa ciência, recuperando o fazer historiográfico. Segundo as professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Braga Garcia,

“[...] o ensino de história requer introduzir o aluno no método histórico, cujos elementos principais que deverão estar presentes em todo o processo didático são: aprender a formular hipóteses; aprender a classificar e analisar as fontes; aprender a analisar a credibilidade das fontes históricas; aprender relações de causalidade e a concluir a explicação histórica.”

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/CLCH/UDEL*, Londrina, v. 9, p. 229.

Considerando esses objetivos, nesta coleção, o professor conta com várias atividades de apropriação do conhecimento histórico, entre elas pesquisa com fontes, análise crítica de textos e imagens, seminários e elaboração de esquemas explicativos. Essas atividades estão distribuídas no decorrer dos capítulos, nos boxes “Explore”, e também na seção “Atividades”, ao final de cada capítulo.

Quando uma atividade ou um conjunto de atividades é selecionado pelo professor para avaliar um conhecimento ou habilidade específica, recomenda-se realizar a seguinte sequência de ações com os alunos, quando possível. O processo de avaliação começa com a explicitação do objetivo para que os alunos compreendam o que se espera deles; em seguida, passa-se pela etapa de acompanhamento, na qual são observados pelo professor, que conversa com eles para conhecer suas dificuldades e os resultados que estão obtendo; e termina com uma autoavaliação, em que podem dizer o que aprenderam, que postura tiveram, se acreditam que atingiram o objetivo e o que podem melhorar. Esse tipo de avaliação, processual e compartilhada, tende a comprometer os alunos com o que foi proposto e confiar-lhes um papel ativo e de responsabilidade com a própria aquisição do conhecimento.

Ao longo de todo o processo avaliativo, os alunos que mostram algum tipo de dificuldade devem receber atenção diferenciada. Alguns exemplos de estratégias que podem ser empregadas são a realização de atividades complementares; a atenção personalizada do professor durante a realização de atividades individuais ou em grupo; e o apoio de alunos-tutores, designados pelo professor para acompanhar os colegas com alguma dificuldade.

Vale mencionar, ainda, que a seleção de conteúdos e de atividades desta coleção contribui para que os alunos se preparem para a realização de exames de larga escala. Esse tipo de avaliação permite construir um retrato da aprendizagem, fornecendo dados que auxiliam e orientam a promoção de políticas educacionais, em âmbito regional ou nacional.

Nos anos finais do Ensino Fundamental, o principal exame de larga escala é o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que visa construir um diagnóstico da Educação Básica em nosso país e identificar fatores que possam interferir no desempenho dos discentes. Embora tenha sido criado na década de 1990, o Saeb passou a avaliar a área de Ciências Humanas apenas em 2019, por meio de testes aplicados aos alunos do 9º ano. Em consonância com a BNCC, a Matriz de Referência de Ciências Humanas – anos finais – do Saeb foi dividida em seis eixos do conhecimento, conforme o quadro a seguir.

EIXOS DO CONHECIMENTO
1. Tempo e espaço: fontes e formas de representação
2. Natureza e questões socioambientais
3. Culturas, identidades e diversidades
4. Poder, Estado e instituições
5. Cidadania, direitos humanos e movimentos sociais
6. Relações de trabalho, produção e circulação

Além dos eixos do conhecimento, o Saeb apresenta três eixos cognitivos: reconhecimento e recuperação; compreensão e análise; e avaliação e proposição.

Os conteúdos apresentados ao longo dos quatro volumes desta coleção contribuem para o desenvolvimento dos eixos do conhecimento do Saeb em diversos momentos do texto didático, dos boxes, das seções e das atividades. Os eixos cognitivos, por sua vez, também são contemplados respeitando a faixa etária dos alunos e a progressão do nível de dificuldades.

Em relação às atividades, vale ressaltar que, em vários capítulos, orientamos os alunos a identificar alternativas corretas ou incorretas, a fim de familiarizá-los com o formato de testes utilizados nos exames de larga escala. Considerando os anos finais do Ensino Fundamental como uma etapa preparatória para o Ensino Médio, também apresentamos aos alunos de 8º e 9º ano questões do Enem e de vestibulares, de modo a habituá-los, paulatinamente, a esses exames.

## ► Formas de abordagem da coleção

Apresentaremos adiante a estrutura da coleção, especificando a função de cada elemento. Antes, porém, adiantaremos aqui algumas de suas características com o intuito de exemplificar de que forma sua abordagem facilita a consecução dos objetivos traçados.

A coleção parte do pressuposto de que os alunos necessitam desenvolver uma consciência histórica para que possam se afastar do senso comum e agir com autonomia e consciência. Tendo isso em vista, cria condições (por meio do texto-base, das seções, dos boxes e das atividades) para que compreendam a história como ciência em construção, propiciando a gradual aquisição de habilidades como comparar, contextualizar, interpretar, analisar, inferir e argumentar, essenciais ao exercício do pensamento crítico e à formação de cidadãos éticos, que respeitem e valorizem a diversidade, ajam de forma sustentável e promovam a cultura de paz.

Sempre que possível, a obra apresenta diferentes interpretações sobre os assuntos estudados, bem como aspectos distintos do mesmo contexto. As seções e propostas de atividade trazem, de maneira progressiva, situações que possibilitem o exercício da comparação, da contextualização, da análise, do levantamento de hipóteses, da leitura inferencial, da argumentação e do pensamento computacional.

Em relação à gradação de dificuldade, a coleção respeita as diferenças das etapas de desenvolvimento dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental, o que se reflete tanto na abordagem do conteúdo e nas propostas de atividade quanto no formato visual do material: nos dois primeiros volumes, o tamanho das fontes e o espaçamento utilizado são maiores em comparação com os dos demais volumes, para que, principalmente, a passagem do 5º para o 6º ano seja tranquila para os alunos.

A seleção de conteúdos contempla a relação entre as diferentes dimensões da história (política, econômica, social e cultural), explorando temas que favoreçam a aproximação com questões contemporâneas e a reflexão crítica dos alunos sobre eles mesmos e a própria realidade.

Vejamos um exemplo de cada volume: no 6º ano, abordando a importância e a valorização dos mais velhos nas sociedades agrárias, levamos os alunos a refletir sobre a condição dos idosos

em sua comunidade; no 7º ano, tratamos sobre a importância da invenção da prensa de tipos móveis na difusão de ideias e de estudos, e incentivamos os alunos a pensar sobre o papel da imprensa na atualidade e sobre sua postura individual em relação aos conteúdos veiculados pela mídia; no 8º ano, podemos citar a reflexão sobre a relação humana com o meio ambiente na atualidade a partir do contexto da Revolução Industrial; no 9º ano, propomos uma análise crítica sobre a questão da compra de votos, uma prática da Primeira República que, por meio de diferentes recursos, infelizmente contamina a estrutura política atual, afrontando os princípios democráticos.

A obra exige dos alunos, além da conexão temporal, o estabelecimento de nexos entre conteúdos e conceitos já estudados e aqueles que entram em pauta, propiciando o desenvolvimento da capacidade de transferência do aprendizado para a compreensão de novas situações. Orientações e sugestões para o professor efetuar a retomada de conhecimentos estão disponíveis junto à reprodução das respectivas páginas na parte específica deste suplemento.

Quanto à leitura de fontes e à interdisciplinaridade, em todos os capítulos há propostas de análise de fontes e atividades que dialogam com outros componentes curriculares. Essas atividades são acompanhadas das indicações das habilidades do componente a ser trabalhado em conjunto com história e de comentários para o professor.

Por fim, existem várias propostas para a utilização das tecnologias digitais, e, ao mesmo tempo, para a reflexão sobre os usos dessas tecnologias. Os objetivos e métodos definirão a qualidade do resultado do uso da tecnologia, que, por si só, não é boa nem ruim.

## 6. A sala de aula para além da história

A construção do papel das crianças e dos adolescentes como estudantes ocorre ao longo do Ensino Fundamental. É nessa etapa que os alunos adquirem o repertório conceitual básico dos diferentes componentes curriculares e que as relações de troca intelectual com os colegas e professores intensificam-se e se tornam mais frequentes, promovendo o desenvolvimento de sua capacidade de negociação, cooperação e diálogo.

Justamente pela natureza formativa do Ensino Fundamental, o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem é muito relevante. É o educador quem facilita para os estudantes o acesso à informação e o desenvolvimento de habilidades e competências, e da capacidade de organização para o estudo, além de coordenar os trabalhos realizados em sala de aula e intermediar conflitos.

Por essas razões, a organização e a gestão das aulas precisam ser bem administradas para que o tempo seja aproveitado ao máximo e os objetivos do processo de ensino e aprendizagem sejam atingidos. Levando esses aspectos em consideração, sugerimos algumas formas de gestão de aula com o objetivo de contribuir para tornar a prática docente mais assertiva.



## ► Gestão do tempo de aula

A passagem do 5º para o 6º ano do Ensino Fundamental é uma fase delicada da vida escolar, pois coincide com o momento em que os pré-adolescentes passam por um conjunto de mudanças hormonais, físicas, psicológicas e cognitivas, o que colabora para que experimentem um estado de inquietação e dispersão maior que em anos anteriores. Além disso, marca a adaptação a uma nova dinâmica escolar, com mais professores, componentes curriculares e tarefas.

Em virtude de tantas mudanças, o papel de “organizador” dos professores tende a ser mais relevante e determinante para o sucesso escolar dos alunos. Assim, ao longo dos 6º e 7º anos, é necessário ao professor manter rigoroso controle sobre o tempo da aula para evitar que ele se esvaia e as atividades planejadas acabem sendo seguidamente adiadas, prejudicando o cumprimento do currículo.

Uma prática que favorece a dinâmica da aula, reduzindo o tempo despendido na organização inicial da turma, é a adoção de uma rotina. Principalmente na abertura da aula, o professor deve repetir sempre uma sequência de ações que permita que os estudantes se organizem mais rápido e sejam capazes de se preparar para as tarefas seguintes. Assim, fazer todos os dias a chamada, escrever na lousa a data e o título da aula e listar no quadro o que está previsto para acontecer naquele dia, por exemplo, são práticas que proporcionam aos alunos serenidade e segurança antes do início dos trabalhos propriamente ditos. A adoção de uma rotina pode contribuir para que os alunos desenvolvam autonomia por meio da apropriação da organização de seu tempo, o que lhes garante bases mínimas para pensar além das tarefas mecânicas.

A boa gestão do tempo depende também da diversificação das tarefas a serem realizadas na aula, principalmente ao longo do 6º ano e no início do 7º, pois o nível de concentração dos mais jovens ainda é baixo. Nesse caso, é contraproducente uma aula expositiva de 45 a 50 minutos, pois a tendência é os alunos se cansarem após 15 ou 20 minutos, tornando-se dispersivos e agitados. É, portanto, mais adequado planejar a aula para que haja pequenas interrupções, chamando a turma à participação sob sua mediação.

Outro recurso que favorece o uso racional do tempo é evitar propor trabalhos para serem feitos em sala de aula com prazos estendidos de entrega. Os alunos mais jovens dimensionam mal o tempo de que precisam para realizar as atividades e, por isso, organizam-se melhor ao realizar tarefas curtas, para serem entregues ao final da aula. Assim, parcelar os trabalhos em etapas ajuda a controlar a cadência das aulas e o desenvolvimento de trabalhos dentro dos prazos.

O período entre o 8º e o 9º anos coincide com a entrada plena dos estudantes na adolescência. Nessa fase, os questionamentos em relação às determinações dos professores tendem a crescer, pois os alunos anseiam por maior autonomia e desejam participar das decisões que os afetam. Por essa razão, aconselha-se manter uma rotina em sala, mas abreviada: após fazer a chamada e registrar na lousa o tema da aula, o professor pode dedicar algum tempo às negociações de cronograma, tarefas e prazos com os alunos, tomando o cuidado de ser objetivo e não permitir que elas se estendam para além de alguns minutos. Uma sugestão para melhor organizar o tempo de aula dos alunos mais velhos é elaborar planos de trabalho para períodos de 15 dias, como no exemplo abaixo:

PLANO DE TRABALHO (MARÇO)				
DATA	CONTEÚDO PROGRAMÁTICO	ATIVIDADE	LOCAL	ATENÇÃO
11/3	Revolução Industrial	Análise de imagens: o sistema doméstico e o sistema fabril.	Sala de aula.	Para a próxima aula, ler as páginas 19 a 22 do livro didático.
14/3	Revolução Industrial	Aula: A Revolução Industrial.	Sala de aula.	Fazer as atividades 2, 4 e 5 das páginas 33 e 34 do livro didático.
18/3	Revolução Industrial	• Correção das atividades. • Análise de trecho do romance <i>Oliver Twist</i> .	Sala de informática.	Atividade em duplas.
21/3	Revolução Industrial	Discussão sobre o trecho lido de <i>Oliver Twist</i> .	Sala de aula.	Atividade de debate.

O plano de trabalho é uma estratégia eficiente para ensinar os adolescentes a planejarem seus estudos em prazos mais longos, e para registrar suas responsabilidades pedagógicas a fim de que não as negligenciem.

Para as atividades realizadas em sala, sugere-se estender um pouco o tempo de finalização dos trabalhos – por exemplo, para duas aulas, mas deve-se ter em mente que adolescentes facilmente se dispersam em conversas paralelas ao longo do tempo de execução de tarefas, o que faz com que o tempo efetivo de produção seja encurtado. Por essa razão, os trabalhos em sala devem ser continuamente monitorados e o tempo disponível até o término da aula alertado pelo professor.

A boa administração do tempo de aula garante ao professor condições para ter o controle sobre seu planejamento e desenvolver sequências didáticas sem precisar interrompê-las antes de atingir seu objetivo ou prolongá-las além do necessário.

## ➤ Gestão do espaço físico

Nos anos finais do Ensino Fundamental, com distintos professores e vários componentes curriculares, a sala de aula passa a ser partilhada por muitas pessoas. É necessário, por consequência, que se construa esse espaço de maneira coletiva, a fim de atender às necessidades de todos.

Durante as aulas, pode-se dispor de diferentes organizações do espaço, a depender da proposta de trabalho que se pretende realizar. A tradicional disposição das carteiras, enfileiradas e com os alunos sentados olhando para a frente, é apenas uma das maneiras possíveis de utilizar o espaço.

Um debate ou uma aula expositiva dialogada pode ser feita com outra organização do espaço. A disposição das cadeiras em círculo ou em U funciona muito bem para esse tipo de proposta: possibilita ao professor que se coloque junto dos alunos, em uma mesma condição, tornando o ambiente mais democrático.

Além disso, permite que todos se vejam enquanto estão falando ou ouvindo. Com isso, a interação se torna mais intensa, e, naturalmente, o processo de aprendizagem pode ser mais significativo nessas circunstâncias.



Aula com carteiras organizadas em formato de U, na Escola Estadual Francisco Mignone, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019.

Em outras circunstâncias, como quando os alunos executam tarefas em grupo, por exemplo, pode-se organizar a classe em blocos, juntando as carteiras e formando os grupos (claramente identificados), para facilitar o trabalho dos alunos e o acompanhamento pelo professor.

No momento de uma atividade individual, quando manter o foco é importante e a dispersão em diálogos paralelos com outros colegas pode atrapalhar o cumprimento da tarefa, a disposição em fileiras pode ser utilizada de forma a ampliar a possibilidade de concentração.

Não se deve esquecer, também, de que a sala de aula é um espaço onde a produção dos alunos deve fazer parte do ambiente. Esse elemento faz com que sintam que o espaço lhes pertence e é construído a partir das suas necessidades e interesses. Por isso, a sala de aula deve ser um lugar em que alunos e professores partilhem saberes, se envolvam em tarefas instigantes e mantenham um relacionamento saudável e de confiança. A dimensão socioemocional, nesse caso, não pode ser ignorada. A sala de aula precisa ser acolhedora e inclusiva, representar um espaço onde os diferentes sujeitos se sintam acolhidos para poder participar de forma significativa das atividades, expressando seus aprendizados e suas dificuldades livremente.

Principalmente no 9º ano, é interessante, caso as regras da escola permitam, delegar tarefas aos grupos de alunos para serem realizadas em espaços diversos da escola. Desse modo, é possível atribuir a um grupo uma tarefa para ser feita na biblioteca enquanto outro grupo se dirige à sala de informática. A prática de permitir que alunos trabalhem por conta própria, sem a presença contínua do professor ao seu lado, favorece o ganho de autonomia e o desenvolvimento de responsabilidade.

Antes de fazer uma proposta de trabalho que dê liberdade para os alunos se moverem sozinhos pelos espaços escolares, é preciso avaliar a maturidade do conjunto dos alunos, preparar propostas claras, objetivas e que possam ser realizadas pelos estudantes. Além disso, recomenda-se propor atividades que possam ser finalizadas e entregues ao professor ao final da aula e que funcionários da escola sejam previamente avisados sobre o trânsito incomum dos estudantes pelos corredores e espaços escolares.

## ➤ Gestão do espaço para a aplicação de testes e provas

Um dos momentos mais tensos da relação dos alunos com a aprendizagem é o da avaliação por meio de testes ou provas. Sabemos que avaliar o aprendizado é um processo constante e contínuo, mas isso se faz, em geral, sem o conhecimento direto dos alunos. Entretanto, a consciência de que estão sendo avaliados provoca tensão, já que muitas vezes a insegurança e o receio do processo são mais difíceis de ser absorvidos por eles que o conhecimento em si. Por isso, é fundamental que o professor conduza esse momento de forma a torná-lo o mais tranquilo possível, sem abrir mão do rigor necessário

do processo avaliativo. Isso porque eles enfrentarão, na vida acadêmica e profissional, outros momentos de avaliação, em provas escritas, apresentações orais, trabalhos em grupo etc. Assim sendo, é importante que sejam preparados para tais situações vivenciando-as na escola, conforme suas possibilidades e de acordo com a faixa etária.

Sugerimos, então, que sejam utilizadas estratégias que envolvam os alunos na avaliação, mas sem transformá-la em algo que os iniba. Deve-se criar condições para que demonstrem as suas potencialidades. No caso da avaliação escrita individual, é importante que o docente oriente os alunos sobre a estrutura da avaliação e, anteriormente, dê-lhes, nas aulas e em tarefas de casa, atividades similares àquelas que serão exigidas na prova ou no teste. Na realidade, provas e testes devem ser constituídos com base nas atividades realizadas ao longo do período em avaliação, e não o contrário.

Caso a avaliação tenha questões discursivas e objetivas, é importante que ambos os tipos tenham sido apresentados aos alunos ao longo das aulas, de modo que tenham compreendido a dinâmica e a forma de resolução desses tipos de questão. Se tudo isso for feito, no momento da avaliação os alunos se sentirão confiantes e preparados, pois não estarão diante de nenhuma novidade, e sim realizando uma tarefa para a qual vinham sendo preparados durante as aulas.

Por fim, o professor deve ajudá-los a se concentrar na própria avaliação. Para tanto, se possível, o docente deve solicitar aos alunos que todo o material seja guardado nas mochilas, exceto o necessário para realizar a prova. Além disso, deve organizar o espaço da sala de aula dispondo as carteiras de modo que facilite a atenção na tarefa. Essas medidas contribuem bastante para o sucesso dos alunos, já que a concentração e o foco são necessários para alcançar os objetivos da avaliação.

Caso em algum momento o professor realize uma avaliação em dupla, é importante que as duplas sejam dispostas na sala de aula com a mesma preocupação, isto é, a garantia do foco e da organização. Pode-se colocar os alunos lado a lado, ou de frente um para o outro, dependendo do espaço disponível e da tarefa a ser executada. Se a tarefa for escrita, é melhor a primeira opção, já que ambos os alunos podem interferir no texto de maneira mais sistemática. Também é importante orientá-los quanto à comunicação, que deve ser mantida estritamente com o colega de dupla.

Para avaliação em grupo, uma sugestão é organizar os alunos em círculos ou retângulos, com os membros de cada grupo voltados para o espaço interno formado pelo círculo ou pelo retângulo. Isso se faz necessário para facilitar a comunicação entre os integrantes e evitar que os grupos interfiram no trabalho uns dos outros.

Por fim, um aspecto decisivo dos processos avaliativos é a devolução das tarefas aos alunos, com comentários individuais, se possível, inclusive para os que tiveram bom desempenho. Requerem atenção especial e cuidado aqueles que não tiveram

desempenho satisfatório. É crucial mostrar tanto os caminhos pelos quais esses alunos possam melhorar quanto aquilo em que eles conseguiram evolução, mesmo que insuficiente. Mantê-los motivados é importante no momento de retorno de uma avaliação e para produções futuras.

## ► Organização para apresentação de material audiovisual

Os recursos audiovisuais são amplamente utilizados por professores em sala de aula, constituindo um bom instrumento pedagógico caso esteja articulado de forma orgânica e coerente com o conteúdo e os objetivos em questão. A relevância do uso desse tipo de material deve ser a primeira questão a pautar o professor na decisão de aplicá-lo ou não em sala. Isso porque, caso não seja bem pensado, o uso dessa ferramenta pode ser inútil, desestimulante e desinteressante.

Em primeiro lugar, é importante que o professor notifique de antemão e prepare a turma para a atividade com o recurso audiovisual. Os alunos devem ser informados sobre os objetivos do uso daquele instrumento, as razões pedagógicas e os resultados a que se pretende chegar. Assim, eles terão clareza de todo o processo e identificarão o audiovisual como um recurso do processo de ensino-aprendizagem, e não como forma encontrada pelo professor para “passar o tempo” ou demais ideias equivocadas dessa natureza.

Tomada a decisão da utilização de trechos de audiovisuais na aula, o professor deve pensar no modo como isso será feito. O espaço da sala de vídeo ou da sala de aula deve ser organizado de acordo com a necessidade da tarefa proposta. Dessa forma, caso o recurso seja usado para exibir um filme e, em seguida, propor um debate, a configuração da sala em U é a mais adequada para que o debate flua naturalmente após a exibição do vídeo. Já no caso de se pretender que os alunos produzam um texto ao final da exibição, é interessante o formato em fileiras, para garantir que a turma se concentre na tarefa após o encerramento da exibição do vídeo.

É importante, também, que o professor pense na utilização dos recursos audiovisuais com base em sua funcionalidade. Trechos de filmes ou animações, por exemplo, devem ser vistos com concentração e foco. Já se o recurso é mais interativo, é importante coordenar a participação dos alunos durante a exibição, permitindo a manifestação deles à medida que a interatividade se realize.

Uma estratégia que pode ajudar o professor nessa tarefa é, além de estabelecer um objetivo pedagógico claro ao utilizar o recurso audiovisual, o de procurar materiais que sejam adequados à faixa etária e atraentes à turma, pois, para que sejam atingidos os objetivos pedagógicos, os alunos precisam se envolver com a proposta. Além disso, o docente deve assistir ao recurso audiovisual antes de exibi-lo aos alunos, procurando assim novas ferramentas ou intenções para o trabalho e verificando sua funcionalidade em sala de aula.

Recomenda-se fortemente atentar para a adequação do material audiovisual exibido, levando-se em consideração a faixa etária, a maturidade e o perfil dos alunos. Para os alunos mais novos, dos 6º e 7º anos, é interessante preparar um roteiro de observação do material a ser exibido, pontuando com clareza exatamente o que se deseja que os estudantes observem: o uso de cores em um filme, um diálogo em especial, um determinado cenário etc. Esse recurso garante que os alunos assistam ao material exibido com mais foco, o que assegura um melhor aproveitamento pedagógico do recurso.

## ➤ **Gestão do uso do celular em sala de aula**

Em um mundo cada vez mais tecnológico, as novas gerações já assimilaram muitos aparelhos eletrônicos em seu cotidiano. Muitas tarefas que eram, em outros tempos, realizadas sem a mediação da tecnologia digital ou por aparelhos diferentes e específicos estão concentradas em um só dispositivo: o celular.

A utilização de celular em sala de aula tem sido motivo de polêmica. Parte dos educadores condena o uso do aparelho, ao passo que outros admitem sua utilização com finalidade pedagógica. A permissão do uso do celular em sala de aula deve ser decidida pela coordenação ou equipe docente a fim de evitar que os alunos façam comparações entre condutas diferentes dos professores e criem, com isso, situações de constrangimento para os educadores. Para o bom funcionamento de qualquer escola, a unidade dos professores e a harmonia entre eles são fundamentais.

Caso a decisão da equipe seja pela proibição, as regras devem ser expostas claramente. Cada professor que entra na sala de aula deve reforçar, diariamente, a orientação para que os alunos desliguem seus aparelhos e mantenham-nos guardados na mochila. É prudente avisar os alunos sobre a atitude que será tomada caso alguém desrespeite a regra e, uma vez identificado o aluno infrator, o que foi estabelecido deve ser prontamente aplicado de maneira impessoal e sem alarde.

A equipe pode, todavia, admitir o uso de celular em situações específicas. O uso de agenda, por exemplo, pode ser importante para a organização do aluno. O registro fotográfico da lousa, por sua vez, assegura a redução do tempo gasto com cópias, permitindo a dinamização da aula. Caso o professor considere importante o registro escrito da aula no caderno, é possível, por exemplo, orientar os alunos a fazer anotações da aula expositiva (explicações) e usar a câmera do celular para o registro de resumos expostos na lousa.

Uma das mais importantes funções do celular, porém, é facilitar atividades de pesquisa. O acesso à internet permite atividades desafiadoras e proporciona independência aos alunos.

A oferta de situações-problema para ser solucionadas em grupo estimula a pesquisa e a troca de informações entre os estudantes, favorecendo o aprendizado. Por meio da internet, os alunos podem ainda trocar informações com outros grupos e realizar trabalhos mais complexos, de maneira integrada.

Contudo, existe sempre o risco de o celular ser mal utilizado: fotos feitas durante a aula sem a permissão dos envolvidos, conversas paralelas que não têm relação com o trabalho proposto, acesso a conteúdo inapropriado, tudo isso pode ocorrer. Por essa razão, a opção de permitir o uso do aparelho celular em sala de aula deve sempre ser acompanhada de orientações sobre ética digital para que os estudantes entendam as implicações do mau uso do aparelho nesse ambiente. Mesmo que os jovens tenham familiaridade com as novas tecnologias, ainda estão em formação e precisam ser constantemente lembrados de suas responsabilidades e limites.

## ➤ **Gestão de conflitos em sala de aula**

A adolescência é uma fase de ruptura, em que o jovem deixa para trás os laços de dependência do núcleo familiar e arrisca-se em novas experiências relacionais, ampliando seu círculo de convivência social e buscando construir uma identidade. É também o momento em que se descobre capaz de pensar por si e de tomar decisões, o que o coloca diante de uma sensação de liberdade.

Essa liberdade é sentida, primeiro, como a ultrapassagem dos limites que lhe são impostos pela família e, depois, como uma experimentação das suas possibilidades de ação no mundo além do círculo doméstico. Até onde pode ir? Quem ou o que o deterá? De que “tamanho” é a liberdade da qual desfruta? Questões assim estimulam o adolescente a testar limites – o que significa enfrentar, seja pelas palavras, seja pelo comportamento, a autoridade dos adultos e as regras que lhe são impostas.

Em sala de aula, os alunos adolescentes podem se tornar agentes de uma série de situações conflituosas e, frequentemente, desgastantes. A agitação, a impulsividade, o imediatismo, a resistência ao trabalho pedagógico, a irreverência e, não raramente, a agressividade são muitas vezes percebidos e sentidos pelo educador como empecilhos à tarefa de ensinar. Entretanto, existem estratégias que podem favorecer a convivência pacífica em sala de aula.

Antes de tudo, o professor deve se reconhecer como a autoridade em sala de aula e estar seguro de que é a pessoa responsável pelos estudantes. Essa autoridade não deve ser transferida para outros sujeitos, como os pais ou a coordenação, sob o risco de os alunos não a identificarem mais no educador. No entanto, autoridade não se confunde com autoritarismo. É preciso conquistar a confiança dos alunos. Firmeza – jamais se deve prometer o que não se pode ou não se deseja cumprir –, justiça nas decisões e temperança são atitudes necessárias em sala de aula. Além disso, mostrar domínio de seus conhecimentos e segurança em sua profissão é fundamental para conquistar a confiança dos alunos.

Todavia, mesmo quando a relação do professor com a turma é positiva, podem acontecer situações de confronto, e lidar com elas é sempre delicado. Primeiramente, é importante que o professor evite o embate direto. Enfrentar um aluno diante dos colegas tende a favorecer uma reação de solidariedade do grupo, potencializando o risco de generalização do conflito. O docente deve evitar levantar a voz e procurar dialogar com os alunos de modo

privado, ao final da aula ou, se for necessário, tão logo ocorra a intervenção. Nesse diálogo, é necessário evitar julgamentos. Deve-se criticar a atitude impertinente dos alunos, mas não os julgar.

Recomenda-se, ainda, que o professor procure escutar os adolescentes antes de repreendê-los. A escuta atenta possibilita o entendimento do ponto de vista dos alunos para que se possa construir uma contra-argumentação, indicando que foi levada em consideração a alegação deles, tirando-os da posição defensiva que assumirão se forem advertidos sem ser ouvidos. Ao fim da conversa, se possível, é importante que o docente estabeleça um pacto com os alunos, mostrando-se confiante na capacidade de colaboração deles.

Há, contudo, situações em que o conflito envolve vários alunos ao mesmo tempo. Nessas horas, o controle é dificultado pela agitação e pelo falatório da turma. É prudente que o professor mantenha a calma e procure resolver a questão em assembleia. Para tanto, é necessário definir-se a regra de que só poderá falar quem estiver com determinado objeto na mão (um chaveiro, um estojo de tecido ou qualquer objeto que possa ser passado de mão em mão sem quebrar nem machucar alguém). Ao término da fala, um aluno deverá passar o objeto a outro que deseje se pronunciar. Se possível, o docente deve sair do foco da discussão e incentivar os alunos a debater o problema gerador do conflito, retomando o controle do debate para fazer o fechamento da solução.

Em todas as situações, é importante o professor ter em mente o fato de que é o adulto da relação e, por conseguinte, deve buscar ser o elemento de equilíbrio na sala de aula, promovendo a cultura de paz no ambiente escolar.

## **O combate ao bullying**

Mesmo reconhecendo os conflitos como algo esperado entre os adolescentes, é preciso estar atento ao dia a dia dos alunos, observando seu relacionamento em momentos dentro e fora da sala de aula, pois algumas manifestações do grupo, ou especificamente de algum aluno, podem revelar atos de violência mais sérios, como o *bullying* – palavra de origem inglesa que remete à intimidação sistemática.

O *bullying* caracteriza-se por uma agressão intencional e repetitiva, protagonizada por um ou mais alunos, e pode ser agravado quando o grupo todo atua como espectador das agressões, contribuindo indiretamente para sua continuidade.

A vítima de *bullying* pode sofrer com ataques físicos, comentários vexatórios, apelidos pejorativos, ameaças, exclusão ou outras formas de violência, permanecendo em um estado de opressão, forte tensão e sofrimento físico e psicológico. Por sentir-se constrangida, com medo ou culpada, a vítima deixa de pedir ajuda a familiares, colegas ou profissionais que atuam na escola.

O Programa de Combate à Intimidação Sistemática foi instituído pelo governo federal em novembro de 2015, com a assinatura da Lei n. 13 185, que estabelece algumas medidas para coibir o *bullying* nas escolas. A mesma lei caracteriza outra modalidade de agressão, o *cyberbullying*, quando a violência e os ataques são feitos no meio virtual,

“mediante o uso de instrumentos para depreciar, incitar a violência, adulterar fotos e dados pessoais com o intuito de criar meios de constrangimento psicossocial.”

BRASIL. Lei n. 13 185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13185.htm). Acesso em: 17 mar. 2022.

O primeiro passo para combater o *bullying* e o *cyberbullying* é reconhecer sua existência e atuar de maneira educativa e formativa, promovendo ações preventivas, mas também assertivas e efetivas.

A observação dos alunos em diferentes espaços, principalmente nos quais se sentem menos observados é uma tarefa para a qual toda a equipe da escola deve estar preparada. É importante que professores, assim como demais colaboradores estejam atentos a maneira como os adolescentes se relacionam, se há alguém que está sempre isolado, como se subdividem em grupos, se há mudanças ou não nesses grupos, entre outros aspectos. Reações de raiva, choro, algum machucado sem explicação, perda de material, muitas vezes podem ser indícios de que algo não vai bem.

Em suas aulas, o professor pode organizar trabalhos em grupo diversificando os critérios de organização, de modo a evitar que os mesmos alunos fiquem sempre isolados ou sem grupo: por ordem alfabética, por preferências de assuntos, por separação de habilidades, elegendo alunos para registro escrito, ilustrações ou exposição oral. Se esta for uma prática habitual, os alunos terão maior oportunidade de conhecer-se. Além disso, indiretamente, a prática de evidenciar quem tem maior dificuldade é inibida.

Assuntos relacionados ao *bullying* e ao *cyberbullying* também podem ser discutidos em assembleias e palestras, envolvendo os alunos na tarefa de responsabilizar-se uns pelos outros. Algumas ações possíveis são a formação de grupos responsáveis por cuidar para que nenhum aluno fique sozinho, a eleição de alunos mediadores de conflitos e de grupos responsáveis pelo acolhimento e pela integração de novos alunos, a adoção de boas práticas no ambiente virtual etc. Também é importante que os alunos discutam situações reais, baseados em notícias do cotidiano e que possam exercitar a empatia, a solidariedade e a cooperação.

Outra medida fundamental é fortalecer os alunos para se posicionar contra o agressor, pedir ajuda, denunciar e levar qualquer situação ao conhecimento de professores ou da equipe gestora. A criação de um clima de confiança e empatia é essencial, pois possibilita que o aluno tenha espaço para externar seus sentimentos e sintam-se apoiados por colegas e pela equipe da escola. Ao mesmo tempo, deve-se garantir oportunidades de reflexão, retificação e a busca de novas condutas para quem pratica esses atos de violência.

Nos espaços de convivência coletiva, todos devem responsabilizar-se pelo combate à violência e a promoção da cultura de paz, compreendendo que o convívio com a diferença favorece a formação de uma sociedade mais saudável e verdadeiramente inclusiva.

## ► Orientações para uso crítico de material disponível na internet

Atualmente, a velocidade com que a informação se dissemina pelos meios digitais e o comportamento imediatista do leitor diante de uma avalanche de textos, imagens e sons produziram um cenário no qual os fatos se tornaram irrelevantes, e as “verdades” passaram a se sustentar exclusivamente em convicções. *Sites* são utilizados para veicular notícias falsas, as chamadas *fake news*, que rapidamente contaminam as redes sociais e, de tanto serem repetidas, são assimiladas por parte da população como verdades incontestáveis. Muitas dessas notícias não chegam a ser totalmente mentirosas, mas são distorcidas, tiradas de contexto ou acompanhadas de interpretações maliciosas.

Em um cenário como esse, os jovens, se não têm parâmetro para selecionar informações, tornam-se vítimas fáceis das *fake news*, que comprometem até a mais simples pesquisa pela internet. Por essa razão, os estudantes devem ser orientados desde cedo sobre como proceder a checagem de informações. Afinal, o desenvolvimento de um pensamento crítico e autônomo depende da capacidade dos indivíduos de reconhecerem informações confiáveis e descartarem o que é improcedente. Certos procedimentos reduzem bastante as chances de o leitor ser enganado. São eles:

### • Desconfiar

As notícias falsas e os boatos apelam frequentemente às emoções, que fazem o leitor agir por impulso, sem refletir. Por essa razão, deve-se desconfiar de textos e imagens apelativos e sensacionalistas. Texto escrito em caixa-alta, com abuso de adjetivos, também é indicativo de que a notícia pode ser mentirosa ou exagerada.

As *fake news*, geralmente fabricadas às pressas, não recebem os cuidados dispensados pelos veículos de imprensa sérios; por conseguinte, na maioria dos casos contêm muitos erros gramaticais e ortográficos, contradições, lacunas (falta de data na notícia, omissão de autoria etc.), dados incorretos e informações vagas (por exemplo, afirmar que uma importante instituição de pesquisa divulgou determinada informação, mas não identificar a instituição citada).

Além disso, a oferta de vantagens excepcionais, como premiações de valor muito alto, costuma ser sugestiva de se tratar de vírus ou *site* malicioso.

### • Cruzar informações

É aconselhável fazer uma pesquisa nos *sites* de busca para saber se a notícia ou informação suspeita foi confirmada por outros veículos. É comum que *fake news* sejam reproduzidas por várias fontes, por isso é preciso se assegurar da confiabilidade dos veículos consultados. Não se deve dar crédito a *blogs* e *sites* desconhecidos ou com nomes apelativos. Deve-se dar preferência a pesquisas feitas em *sites* de instituições renomadas, como universidades, órgãos internacionais e institutos de pesquisa, e veículos de imprensa prestigiados. Para checar se imagens não foram retiradas de seu contexto, deve-se consultar um buscador de imagens.

### • Consultar sites especializados em checagem de informação

Na internet, existem agências especializadas em checar informações e combater a disseminação de boatos e de notícias falsas. Na dúvida, sempre vale consultá-las.

### • Ter cautela com informações enviadas por amigos ou parentes

Muitas vezes, os internautas dão crédito a informações recebidas pelas redes sociais porque foram enviadas por pessoa de confiança. Todavia, amizade e parentesco não garantem a lisura das fontes. Um amigo ou parente também pode ter sido enganado. Por isso, ao receber uma informação ou antes de repassar, é necessário checar a fonte original.

### • Não ler somente as manchetes

Muitos veículos de informação procuram atrair a atenção do leitor com manchetes que distorcem a notícia, induzindo-o a uma interpretação equivocada. Por isso, não se pode deixar de ler todo o texto noticioso.

### • Conferir a data

Criadores de *fake news* muitas vezes requeem notícias antigas, difundindo-as em outro contexto. Por essa razão, conferir a data é um procedimento básico de checagem de informação.

### • Evitar a impulsividade

Como as notícias falsas ou maliciosas são frequentemente exageradas ou apelativas, causam surpresa e indignação, provocando emoções que impedem o leitor de fazer uma pausa reflexiva antes de divulgá-las. O controle da impulsividade é uma das ações mais importantes para não cair nas armadilhas criadas pelos produtores de *fake news*.

## 7. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

Prevista na Constituição Federal (1988), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE, de 2014), a BNCC para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental foi homologada em 2017 e a parte referente ao Ensino Médio incluída em 2018.

O documento estabelece o conjunto das aprendizagens essenciais a que todos os estudantes têm direito, e, por ser de caráter normativo, deve ser seguido na elaboração ou adequação dos currículos escolares em todo o Brasil.

O objetivo da BNCC é garantir que todas as crianças e adolescentes do país tenham a mesma formação escolar, reduzindo as desigualdades verificadas pelas avaliações de larga escala nacionais e internacionais. Essa formação escolar deve assegurar o desenvolvimento de dez Competências gerais pelos estudantes para que se tornem capazes de mobilizar valores, habilidades e conhecimentos diversos na análise e resolução de situações cotidianas e para que exerçam plenamente a cidadania.

## AS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

1. 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.
2. 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.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. 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.
5. 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.
6. 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.
7. 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.
8. 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.
9. 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.
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 9-10.

Além de estabelecer as Competências gerais para Educação Básica, a BNCC organizou o Ensino Fundamental em duas etapas: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano). O trabalho durante esses ciclos deve propiciar o desenvolvimento integral do aluno por meio de cinco áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Essas áreas articulam conhecimentos e saberes relativos a um ou mais componentes curriculares, como mostra o quadro a seguir.

ÁREAS DO CONHECIMENTO E RESPECTIVOS COMPONENTES CURRICULARES (BNCC)	
Área do conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens	Língua portuguesa
	Arte
	Educação física
	Língua inglesa
Matemática	Matemática
Ciências da Natureza	Ciências
Ciências Humanas	História
	Geografia
Ensino Religioso	Ensino religioso

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 27.

## As Ciências Humanas na BNCC

Cada área do conhecimento tem Competências específicas a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica. Para o Ensino Fundamental, a área de Ciências Humanas é composta dos componentes curriculares história e geografia, tendo como conceitos fundamentais **tempo** e **espaço**, pois se entende que a ação humana se dá em determinado tempo e em certo espaço, sob circunstâncias específicas.

“O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 351.

Assim, entende-se que o ensino da história e geografia deve propiciar o desenvolvimento de condições para os alunos adquirirem uma melhor compreensão de mundo, autonomia de pensamento e capacidade de intervenção responsável no meio em que vivem. Para tanto, articuladas às Competências gerais da Educação Básica, definiram-se sete Competências específicas de Ciências Humanas a serem desenvolvidas ao longo do Ensino Fundamental.

### COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.
2. 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.
3. 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.
4. 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.
5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.
6. 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.
7. 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.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 357.

Nas áreas compostas de mais de um componente curricular, como as Ciências Humanas, cada um deles também tem Competências específicas a serem desenvolvidas.

#### ► A história na BNCC

O entendimento explicitado pela BNCC sobre a produção do conhecimento da história é o mesmo desta coleção, já exposto anteriormente: todo o conhecimento sobre o passado, como produto do presente, é também um conhecimento sobre o presente elaborado por sujeitos distintos. Como destacado pela BNCC,

“A relação passado/presente não se processa de forma automática, pois exige o conhecimento de referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados. Um objeto só se torna documento quando apropriado por um narrador que a ele confere sentido, tornando-o capaz de expressar a dinâmica da vida das sociedades. Portanto, o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 397.

Assim como a produção do conhecimento histórico não pode ser dissociada de seu tempo, o ensino de história não pode deixar de considerar as demandas, os desafios e a configuração do mundo contemporâneo.

“As questões que nos levam a pensar a história como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 397.

Considerando as características da produção do saber histórico e dos objetivos do ensino de história, deve-se incentivar a indagação sobre a produção do conhecimento e a própria produção dele por meio da identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, estimulando a autonomia de pensamento.



O esforço para o desenvolvimento da autonomia de pensamento exige o conhecimento básico da epistemologia da história, ou seja,

“[...] a natureza compartilhada do sujeito e do objeto de conhecimento, o conceito de tempo histórico em seus diferentes ritmos e durações, a concepção de documento como suporte das relações sociais, as várias linguagens por meio das quais o ser humano se apropria do mundo. Enfim, percepções capazes de responder aos desafios da prática historiadora presente dentro e fora da sala de aula.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 400-401.

Tendo em vista esses pressupostos para o ensino de história, em articulação com as Competências gerais da Educação Básica e as Competências específicas de Ciências Humanas, a BNCC definiu sete Competências específicas a serem desenvolvidas em história.

<b>COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL</b>	
1.	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.
2.	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.
3.	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.
4.	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.
5.	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.
6.	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.
7.	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.

Fonte: BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 402.

## ➤ O ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental

Segundo a BNCC, o ensino de história nos anos finais do Ensino Fundamental deve ser pautado por três procedimentos básicos:

“1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.

2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

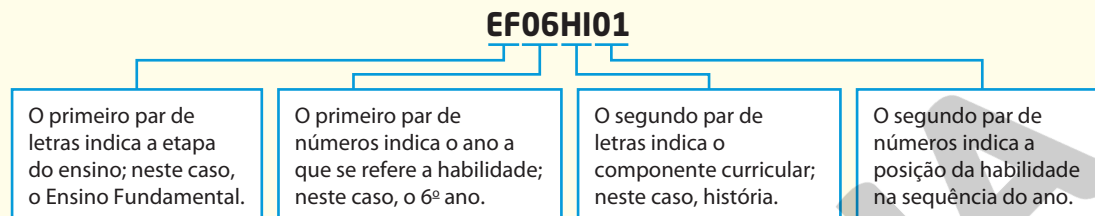
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.”

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. p. 416.

Além disso, o documento definiu unidades temáticas e objetos de conhecimento para cada ano desta etapa do curso. Resumidamente, no 6º ano são estudados as formas de registro e os procedimentos próprios da história, bem como os registros e os modos de vida das primeiras comunidades humanas, a Antiguidade Clássica e o contraponto com outras sociedades, as lógicas de organização social e política e as manifestações culturais até o período medieval; no 7º ano, o mundo moderno, as conexões entre as sociedades africanas, americanas e europeias e os seus reflexos na dinâmica e na organização do poder no mundo colonial americano; no 8º ano, a crise do chamado Antigo Regime e

as conformações da história contemporânea no século XIX; por fim, no 9º ano, a história republicana brasileira até a atualidade, além do contexto internacional nesse período (as grandes guerras, as crises econômicas, conflitos regionais etc.). Os temas permitem a compreensão da configuração do mundo atual e a valorização dos direitos humanos e o respeito às diferenças.

Para assegurar que esses conhecimentos sejam os mesmos para todos os currículos escolares nacionais, a BNCC listou um conjunto de habilidades que expressam as aprendizagens essenciais de cada ano. Cada uma delas é identificada por um código composto de letras e números. Por exemplo:



O código acima designa a seguinte habilidade: “identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas)”. Em cada um dos volumes da coleção, reproduziremos o quadro com as respectivas unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades.

### ► A BNCC na coleção

Conforme o que já foi exposto, é possível perceber como a concepção da coleção sobre o ensino de história e seus objetivos estão de acordo com as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC. Quanto à organização dos conteúdos, considerando os procedimentos básicos estabelecidos pelo documento para o ensino de história, esta coleção apresenta uma organização cronológica, relacionando o estudo da história do Brasil com o da história geral, localizando devidamente os eventos e processos no tempo, com a indicação de duração, relação de anterioridade e posterioridade, e facilitando a compreensão dos alunos sobre as interações, continuidades e rupturas da história.

A coleção concilia os estudos de história com o desenvolvimento das Competências gerais da Educação Básica na medida em que fornece subsídios para que os alunos compreendam e analisem criticamente o mundo em que vivem, reflitam sobre si mesmos e suas formas de interação com o mundo, conheçam formas de investigação científica, diferentes criações artísticas e linguagens textuais e utilizem os recursos tecnológicos disponíveis para a investigação e a criação de conteúdo. O objetivo é lhes proporcionar os meios para que possam contribuir para uma sociedade mais justa e inclusiva.

Quanto às Competências específicas de Ciências Humanas, poderíamos elencar diversas situações em que cada uma delas é contemplada ao longo da coleção. Como esse trabalho é realizado e indicado sistematicamente ao longo dos volumes, apresentaremos agora apenas alguns exemplos envolvendo a competência número 1 (“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”). No 6º ano, tal competência é desenvolvida quando abordamos a construção da história, a memória e a relação dos patrimônios culturais materiais e imateriais com as diferentes sociedades; no 7º ano, no trabalho com os conteúdos sobre a interação dos diferentes povos e grupos sociais nas dinâmicas coloniais na América; no 8º ano, no momento em que tratamos as tensões e rupturas decorrentes dos processos revolucionários e as construções das diferentes identidades nacionais ao longo do século XIX; no 9º ano, ao destacarmos os conflitos mundiais, as repressões ideológicas, as perseguições de populações, e ao explorarmos a diversidade de expressões de crenças, costumes e suas manifestações na contemporaneidade.

Da mesma forma, mencionaremos alguns exemplos de como uma das Competências específicas de História é tratada ao longo da coleção. A primeira (“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”) é fortemente trabalhada durante toda a coleção por meio das abordagens sobre continuidades e rupturas da história em seus múltiplos aspectos. No início do 6º ano, isso ocorre, principalmente, da perspectiva da longa duração, ou seja, pela abordagem estrutu-

ral dos processos históricos e da construção do conhecimento sobre eles. No 7º ano, ao explorarmos o contato entre povos (exclusões, interações e trocas) nas diferentes conformações sociais e econômicas no período que se convencionou chamar de modernidade. No 8º ano, quando abordamos a ebulição causada por novos referenciais intelectuais e, conseqüentemente, políticos e sociais, que levaram aos processos revolucionários e à formação de novas nações, bem como as diferenças de interesses e contradições sociais de algumas dessas nações. No 9º ano, pela quantidade e variedade dos conteúdos abordados, o estudo passa a ser o do tempo mais curto (das guerras, dos conflitos, das greves e movimentos sociais diversos e suas implicações na configuração do mundo no qual vivemos), e por meio dele é que se desenvolve a primeira competência específica.

O trabalho com as competências e habilidades fica evidente no texto-base, nas propostas das seções e nas atividades. No início das orientações específicas de cada livro, há um quadro-resumo indicando os capítulos em que cada competência foi trabalhada. Ao longo dos capítulos, junto à reprodução das respectivas páginas do livro do aluno, também há anotações e comentários sobre o desenvolvimento das competências, além de sugestões de atividades complementares.

## 8. A organização da coleção

Os livros desta coleção foram organizados em unidades que agrupam capítulos pela inter-relação de seus assuntos.

6º ANO
<b>Unidade 1 - A construção da história e a origem da humanidade</b>
Capítulo 1: Tempo, memória e história
Capítulo 2: A origem da humanidade
<b>Unidade 2 - As primeiras civilizações</b>
Capítulo 3: Os primeiros habitantes da América
Capítulo 4: Civilizações fluviais na África e na Ásia
Capítulo 5: Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos
<b>Unidade 3 - Antiguidade Clássica</b>
Capítulo 6: Origens da Antiguidade Clássica
Capítulo 7: Transformações no mundo grego antigo
Capítulo 8: Roma republicana
Capítulo 9: Roma imperial
<b>Unidade 4 - África e Europa medieval</b>
Capítulo 10: A expansão do islã e os reinos africanos
Capítulo 11: A Europa feudal
Capítulo 12: Transformações na Europa medieval

7º ANO
<b>Unidade 1 - O surgimento da modernidade</b>
Capítulo 1: Os Estados europeus e o absolutismo monárquico
Capítulo 2: Humanismo, Renascimento e Reformas Religiosas
Capítulo 3: Expansão marítima europeia
<b>Unidade 2 - A conexão entre mundos</b>
Capítulo 4: Expansão portuguesa na África e na Ásia
Capítulo 5: Colonizações espanhola e inglesa na América
Capítulo 6: A colonização portuguesa na América
<b>Unidade 3 - A construção do Império Português na América</b>
Capítulo 7: Nordeste açucareiro
Capítulo 8: Sociedade escravista e cultura afro-brasileira
Capítulo 9: Expansão das fronteiras da América portuguesa
<b>Unidade 4 - Mudanças na economia do mundo ocidental</b>
Capítulo 10: A mineração na América portuguesa
Capítulo 11: Mercantilismo: uma economia de transição

8º ANO
<b>Unidade 1 - O mundo ocidental em transformação</b>
Capítulo 1: Das Revoluções Inglesas à Revolução Industrial
Capítulo 2: Novas ideias: o Iluminismo e os fundamentos do liberalismo econômico
<b>Unidade 2 - Revoluções e independências</b>
Capítulo 3: A independência dos Estados Unidos
Capítulo 4: França: revolução e era napoleônica
Capítulo 5: Independências na América espanhola
<b>Unidade 3 - Brasil: da crise do sistema colonial ao Segundo Reinado</b>
Capítulo 6: Das rebeliões coloniais às lutas pela emancipação na América portuguesa
Capítulo 7: Do Primeiro Reinado às Regências
Capítulo 8: O Segundo Reinado
<b>Unidade 4 - Transformações no século XIX</b>
Capítulo 9: Revoluções e novas teorias políticas do século XIX
Capítulo 10: Os Estados Unidos no século XIX
Capítulo 11: A nova ordem econômica e o imperialismo

9º ANO
<b>Unidade 1 - Brasil e mundo na aurora do século XX</b>
Capítulo 1: A Primeira República no Brasil
Capítulo 2: Cotidiano e cultura na Primeira República
Capítulo 3: A Primeira Guerra Mundial
Capítulo 4: A Revolução Russa
<b>Unidade 2 - Totalitarismo, autoritarismo e guerra</b>
Capítulo 5: A crise do capitalismo e a ascensão do nazifascismo
Capítulo 6: A Segunda Guerra Mundial
Capítulo 7: O primeiro governo Vargas e o Estado Novo (1930-1945)
<b>Unidade 3 - A Guerra Fria e seus desdobramentos</b>
Capítulo 8: A Guerra Fria
Capítulo 9: A descolonização na África e na Ásia
Capítulo 10: O Brasil entre duas ditaduras
Capítulo 11: Experiências ditatoriais na América Latina e a ditadura civil-militar no Brasil
<b>Unidade 4 - A construção do mundo contemporâneo</b>
Capítulo 12: Movimentos sociais e culturais da década de 1960
Capítulo 13: A redemocratização na América do Sul
Capítulo 14: Fim da Guerra Fria e os desafios do século XXI
Capítulo 15: O Brasil depois da Constituinte de 1988

Os textos, as seções e os recursos gráfico-visuais objetivam oportunizar aos alunos o contato com os conteúdos por diferentes vias. Assim, os capítulos trazem mapas, fotografias, reproduções de obras de arte, de cenas de filmes, de objetos da cultura material, charges, gráficos, tabelas e quadros organizadores, entre outros recursos. A exploração deles ocorre em questões apresentadas no box “Explore” e na seção “Atividades”.

Destacamos, como importantes ferramentas, os mapas, que auxiliam os alunos na orientação espacial (não só na localização de cidades ou povos, mas também na visualização de deslocamentos humanos, religiões, produtos econômicos, rotas de comércio, fronteiras geopolíticas e suas variações, que mostram que a definição dos territórios possui uma historicidade), e as histórias em quadrinhos e as charges, que representam acontecimentos com ironia, humor e, muitas vezes, de maneira crítica, possibilitando, por meio de sua leitura, a compreensão de variados assuntos.

Também tivemos a preocupação de inserir trechos de livros da historiografia adequados à faixa etária dos alunos. Com isso quisemos acrescentar informações e análises consistentes sobre o assunto trabalhado e, além de favorecer o desenvolvimento da atitude historiadora, familiarizar os alunos com textos historiográficos.

A seguir, apresentamos cada uma das partes que compõem os capítulos desta coleção.

- **Abertura de unidade:** apresenta aos alunos o que será estudado por meio de imagens, um sumário e um breve texto que estabelece os nexos entre os capítulos da unidade.
- **Abertura de capítulo:** por meio de uma imagem (muitas vezes relacionada a elementos das culturas juvenis, como filmes, charges, jogos, HQs e esportes), textos e questões, introduz o tema ou os temas a serem estudados, estabelecendo relação com algum aspecto da atualidade, de modo a despertar o interesse dos alunos, dando um sentido para o estudo; além disso, propicia o levantamento dos conhecimentos prévios deles, facilitando o trabalho do professor na identificação de ideias do senso comum que precisam ser desconstruídas.
- **Recapitulando:** ao longo do capítulo, apresenta questões para verificação da compreensão e sistematização dos conteúdos, favorecendo a fixação do que foi estudado pelos alunos de forma gradativa e facilitando o trabalho docente na identificação de pontos que devem ser reforçados com a classe ou individualmente.
- **História em construção:** voltada para a compreensão do saber histórico como algo em construção, inicialmente a seção fornece informações sobre fontes e métodos de pesquisa, e, gradativamente, passa a propor a análise de fontes e de textos historiográficos que ajudam a problematizar o assunto estudado por meio da prática de uma atitude historiadora.
- **Explore:** questões que propõem a análise de material apresentado ao longo do capítulo, como mapas, citações, tabelas e imagens, auxiliando na compreensão mais ampla dos conteúdos, além de favorecer o desenvolvimento da compreensão leitora de diversos tipos de linguagem.
- **Refletindo sobre:** propostas de reflexão crítica sobre algum aspecto do cotidiano dos alunos ou assunto da atualidade relacionado ao conteúdo estudado com o objetivo de desenvolver o autoconhecimento, o reconhecimento das diferenças, o desenvolvimento da empatia, tendo em vista as Competências gerais da Educação Básica, as Competências específicas de Ciências Humanas e os temas contemporâneos transversais.
- **Saiba mais:** com o objetivo de dinamizar o estudo dos conteúdos desenvolvidos, este box apresenta informações complementares e/ou curiosidades relacionadas ao assunto estudado.
- **Leitura complementar e Enquanto isso:** seções com inserções alternadas entre os capítulos. A primeira apresenta leituras de fontes reconhecidas, que enriquecem o estudo do tema, e a segunda trabalha a noção de simultaneidade, explorando eventos ou processos históricos ocorridos ao mesmo tempo dos que foram apresentados no texto-base, mas em espaços distintos. Nas duas seções,

questões auxiliam a exploração do conteúdo apresentado, que foi selecionado levando em consideração a faixa etária dos alunos.

- **Conexão:** ao final de cada capítulo, a seção apresenta sugestões de livros, filmes, quadrinhos, *sites* e jogos, oferecendo alternativas para diversificação e enriquecimento das aulas.
- **Atividades:** ao final dos capítulos, apresenta questões que mobilizam habilidades mais complexas, como demonstrar, analisar, comparar e explicar, entre outras, além de apresentar noções introdutórias de algumas práticas de pesquisa. A seção é constituída de três divisões fixas: **Aprofundando**, que corresponde às questões de aprofundamento com interpretação de textos, dados estatísticos e imagens, demandando análise, comparação, a relação do conteúdo com conceitos e a elaboração de argumentos; **Aluno cidadão**, que relaciona o conteúdo estudado a questões da atualidade, propondo uma reflexão crítica e desenvolvendo competências, ao mesmo tempo que aborda temas contemporâneos transversais como educação ambiental, alimentar e nutricional, educação para o trânsito e para a valorização das relações étnico-raciais, valorização do idoso etc.; **Conversando com**, que aborda os temas de forma interdisciplinar, destacando para o professor as habilidades trabalhadas do outro componente curricular indicado. Além disso, a seção “Atividades” apresenta subdivisões variáveis, relacionadas a cada etapa do aprendizado: nos volumes do 6º e 7º ano, **Mão na massa** e **Você é o autor** reforçam o trabalho com metodologias ativas e a valorização do protagonismo dos alunos de forma lúdica; nos volumes do 8º e do 9º ano, os alunos são desafiados a testar seus conhecimentos com questões do **Enem** e de **vestibulares** de todo o país, selecionadas de acordo com a proficiência esperada para cada etapa, familiarizando os alunos com questões aplicadas em exames de larga escala.
- **Fazendo e aprendendo:** no fechamento das unidades, esta seção apresenta tutoriais e desafia os alunos a desenvolverem propostas relacionadas a metodologias ativas, como elaborar uma linha do tempo, um quadro comparativo, um pequeno roteiro para encenação, criação de pôster e de reportagem e a realização de pesquisa entre outros, dando espaço para a criatividade e o protagonismo juvenil ao mesmo tempo que favorece o desenvolvimento das competências socioemocionais relacionadas ao trabalho em equipe e à cooperação.

## 9. Bibliografia consultada

### ► Documentos normativos

Para a elaboração deste manual do professor, foram consultadas os seguintes decretos, leis e publicações oficiais:

BRASIL. Decreto n. 7037, de 21 de dezembro de 2009. Aprova o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3 e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7037.htm). Acesso em: 30 abr. 2022.

Texto integral do decreto que institui o Programa Nacional de Direitos Humanos no Brasil.

BRASIL. Lei n. 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 30 abr. 2022.

Íntegra da lei que estabelece o Plano Nacional da Educação (PNE).

BRASIL. Lei n. 13185, de 6 de novembro de 2015. Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (*Bullying*). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm). Acesso em: 17 mar. 2022.

Oferece diretrizes para o combate à intimidação sistemática (*bullying*).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, SEB, 2018.

Documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*. Contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019.

Publicação que contextualiza e orienta a abordagem dos temas contemporâneos transversais.

UNESCO. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131524>. Acesso em: 14 fev. 2022.

Texto integral da *Declaração de princípios sobre a tolerância*, aprovado pela Unesco em 1995.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural e plano de ação*. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20sobre%20a%20Diversidade%20Cultural%20da%20UNESCO.pdf>. Acesso em: 30 maio 2022.

Apresenta a íntegra da *Declaração universal sobre a diversidade cultural*, aprovada pela Unesco em 2002, e as linhas gerais de um plano de ação para implementá-la.

UNESCO. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Brasília: Unesco, 2010.

Relatório que apresenta horizontes, princípios e orientações para a educação no século XXI.

## ► Teoria da história

**As obras a seguir subsidiaram as discussões sobre as transformações da historiografia e sobre o conhecimento histórico.**

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Tece importantes considerações sobre o ofício do historiador, discutindo métodos, fontes e o objeto da história.

BRAUDEL, Fernand. *Escritos sobre a história*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Discute a relação entre a história e outros campos do saber, as diferentes dimensões temporais e as contribuições da Escola dos Annales para a historiografia.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1992.

Aborda aspectos mais recentes da pesquisa histórica, como a micro-história, a história das mulheres e o papel da narrativa.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Discute as relações entre verdade e conhecimento histórico e entre memória e história, bem como o impacto das tecnologias digitais sobre a pesquisa histórica.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude*. Porto Alegre: Universidade da UFRGS, 2002.

Reúne ensaios sobre questões sensíveis ao trabalho do historiador, como a interdisciplinaridade.

CHARTIER, Roger. *Cultura escrita, literatura e história: conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Debata a cultura escrita em seus múltiplos aspectos, bem como a relação entre ela e o conhecimento histórico.

CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

Discute a relação entre presente e passado, o papel da história nas disputas pelo poder, entre outros assuntos.

DOSSE, François. *A história à prova do tempo: da história em migalhas ao resgate do sentido*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Conjunto de ensaios que enfocam a relação entre o estruturalismo e a história.

FEBVRE, Lucien. *Combates pela história*. 2. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1985.

Reúne as principais ideias defendidas por Lucien Febvre, alinhadas à Escola dos Annales.

FREITAS, Marcos Cezar (org.). *Historiografia brasileira em perspectiva*. São Paulo: Contexto, 1998.

Analisa a historiografia nacional desde o século XIX, debatendo temas como a construção da nacionalidade e a escravidão.

HUNT, Lynn. *A Nova História Cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

Enfoca a Nova História Cultural, discutindo a importância da intersecção entre a história e outras áreas do conhecimento.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.

Aborda temas do debate historiográfico, como o caráter científico da história e a relação entre presente e passado.

ROMANO, Rugiero (dir.). *Enciclopédia Einaudi*. V. 1: Memória – História. Porto: Imprensa Nacional, 1985.

Explora conceitos fundamentais do campo da história, como memória, história, calendário, passado/presente, documento/monumento.

RÜSEN, Jörn. *A razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora UnB, 2001.

Busca identificar as características do conhecimento científico e o alcance e os limites da interpretação histórica.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*. Brasília: Editora UnB, 1998.

Aborda os limites do historiador para alcançar uma história global e determinar uma verdade histórica totalizante.

## ► Pedagogia e psicologia da aprendizagem

**As discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem e sobre o uso de metodologias ativas na educação foram fundamentadas nas seguintes obras.**

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

Explica o que são metodologias ativas, oferecendo referências, exemplos e sugestões de trabalho.

BRACKMANN, Christian Puhmann. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. Tese (Doutorado em Informática na Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

Investiga formas de desenvolver o pensamento computacional na Educação Básica, sem a mediação de recursos digitais.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Discute a interdisciplinaridade e maneiras como ela pode ser promovida em sala de aula.

MINGUET, Pilar A. (org.). *A construção do conhecimento na educação*. Porto Alegre: Artmed, 1988.

Reúne artigos a respeito dos principais referenciais teóricos do socioconstrutivismo, como Piaget, Ausubel e Vygotsky.

MOREIRA, Marco Antonio; BUCHWEITZ, Bernardo. *Mapas conceituais: instrumentos didáticos, de avaliação e de análise de currículo*. São Paulo: Editora Moraes, 1987.

Apresenta a teoria de Ausubel sobre aprendizagem significativa, aplicando-a na construção de mapas conceituais.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Defende o foco do ensino na formação de competências, bem como o trabalho por projetos e a avaliação formativa.

RODRIGUES, Rivanilson da Silva. *Um estudo sobre os efeitos do pensamento computacional na educação*. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação). Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2017.

Investiga a introdução do pensamento computacional na Educação Básica e seus resultados em diferentes áreas do conhecimento.

## ► Ensino de história

**As obras a seguir balizam as discussões sobre o ensino de história e a produção do saber histórico em sala de aula.**

ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (org.). *Ensino de história, temáticas e metodologias*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

Discute conceitos importantes para o ensino de história, como identidade, cultura e cidadania, além de propor experiências didáticas.

CARRETERO, Mario *et al.* (org.). *Ensino da história e memória coletiva*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

Discute a relação entre ensino de história e memória na construção de identidades e na formação da cidadania.

GAGO, Marília. *Consciência histórica e narrativa na aula de história: concepções de professores*. Porto: CITCEM/ Afrontamento, 2018.

Com base nas ideias de J. Rüsen, investiga as relações entre o que professores da Educação Básica entendem por consciência histórica e suas concepções de narrativa histórica.

MARRERA, Fernando Milani; SOUZA, Uirys Alves de. A tipologia da consciência histórica em Rüsen. *Revista Latino-Americana de História*, São Leopoldo, v. 2, n. 6, ago. 2013. Edição especial.

Debate os diferentes tipos de consciência histórica existentes de acordo com a categorização proposta por J. Rüsen.

MEDEIROS, Daniel H. de. *A formação da consciência histórica como objetivo do ensino da história no ensino médio: o lugar do material didático*. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2005.

Problematiza o papel dos livros didáticos na formação da consciência histórica dos estudantes.

PAIVA, Eduardo França. *História & imagens*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

Reflete sobre a importância da análise iconográfica na pesquisa e no ensino de história.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. O trabalho histórico em sala de aula. *História e Ensino. Revista do Laboratório de Ensino de História/CLCH/UFLA*, Londrina, v. 9, out. 2003.

Analisa a influência, na prática docente, da formação do professor de história como pesquisador.

## ► Uso da tecnologia da informação e da comunicação na educação

**As obras a seguir embasaram a reflexão sobre o uso da tecnologia da informação e da comunicação na educação e seus efeitos no processo de ensino-aprendizagem.**

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa (org.). *Letramento digital: aspectos e possibilidades pedagógicas*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2011.

Discute o uso das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula.

PRIOSTE, Cláudia. *O adolescente e a internet: laços e embaraços no mundo virtual*. São Paulo: Edusp, Fapesp, 2016.

Aborda a relação dos jovens com os meios digitais, discutindo, por exemplo, o uso das redes sociais e o *ciberbullying*.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

Subsidia a prática docente em relação ao ensino e à orientação sobre o uso responsável e competente das novas tecnologias de informação e comunicação pelos alunos.

## ► Combate ao bullying

**As reflexões sobre o bullying e as estratégias para combatê-lo no ambiente escolar tiveram como referência as seguintes obras:**

BEAUDOIN, M. N.; TAYLOR, M. *Bullying e desrespeito: como acabar com essa cultura na escola*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

Oferece informações sobre a prática do *bullying* e suas consequências, bem como propostas para combatê-la.

CALHAU, Lélvio Braga. *Bullying: o que você precisa saber. Identificação, prevenção e repressão*. 2. ed. Niterói: Impetus, 2010.

Orienta como identificar o *bullying*, o que fazer para evitá-lo e como agir para solucionar o problema.

FANTE, C. *Fenômeno bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz*. Campinas: Editora Verus, 2005.

Caracteriza o *bullying*, trata de seus efeitos e oferece orientações para evitá-lo e combatê-lo.

## 1. Introdução

As orientações específicas deste manual do professor evidenciam de modo detalhado as articulações entre os objetivos, as justificativas e as principais competências e habilidades trabalhadas no volume, tendo por base a abordagem teórico-metodológica apresentada nas orientações gerais.

No início de cada capítulo, acompanhando a reprodução do livro do estudante, os textos relacionam os objetivos e as habilidades da BNCC a serem mobilizados pelo conteúdo e pelas atividades propostas. Na abertura de unidade, a pertinência dos objetivos dos capítulos que a compõem é justificada de modo unificado, oferecendo um panorama sobre o trabalho a ser desenvolvido.

No decorrer dos capítulos, além das respostas das atividades e das orientações pedagógicas, são destacadas as principais competências e habilidades mobilizadas, bem como as sugestões de abordagem dos temas contemporâneos transversais.

O item a seguir apresenta um mapeamento de aspectos da BNCC trabalhados neste volume, de modo a facilitar o planejamento didático do ano, de acordo com o cronograma adotado no desenvolvimento do curso.

## 2. A BNCC neste volume

### ► Competências e temas contemporâneos transversais

O quadro a seguir apresenta os principais destaques de cada capítulo do volume do 6º ano.

Capítulos	Competências gerais da Educação Básica	Competências específicas de Ciências Humanas	Competências específicas de História	Temas contemporâneos transversais
1. Tempo, memória e história	8	4	2, 6	• Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
2. A origem da humanidade	2, 8, 9, 10	1, 3, 4, 7	3, 7	• Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso • Educação ambiental
3. Os primeiros habitantes da América	3, 7, 9, 10	2, 5	6	• Educação ambiental
4. Civilizações fluviais na África e na Ásia	6, 7	3, 5, 6	1	• Educação ambiental • Trabalho
5. Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos	9, 10	3, 5	1, 2, 6	• Direitos da criança e do adolescente • Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
6. Origens da Antiguidade Clássica	1, 6, 9	1, 5, 6	4, 5	• Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso
7. Transformações no mundo grego antigo	3, 9	1, 3, 4	3, 4	• Educação para o trânsito
8. Roma republicana	1, 7, 9	5	1, 2, 6	• Educação alimentar e nutricional • Vida familiar e social
9. Roma imperial	1, 4, 5, 6, 9	1, 2, 6	3, 5	• Diversidade cultural
10. A expansão do islã e os reinos africanos	1, 5, 9, 10	3, 4	5, 7	• Educação em direitos humanos
11. A Europa feudal	1, 2, 6, 7, 9	1, 2, 3, 5, 6	1, 2	• Educação em direitos humanos • Trabalho
12. Transformações na Europa medieval	1, 4, 6, 7, 9	1, 2, 4, 5, 6	1	• Direitos da criança e do adolescente



► **Objetos de conhecimento e habilidades do 6º ano**

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
<b>HISTÓRIA: TEMPO, ESPAÇO E FORMAS DE REGISTROS</b>	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	<b>(EF06HI01)</b> Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	1
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	<b>(EF06HI02)</b> 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.	1, 4
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	<b>(EF06HI03)</b> Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.	2
		<b>(EF06HI04)</b> Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.	3
		<b>(EF06HI05)</b> 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.	2, 3, 4, 5
		<b>(EF06HI06)</b> Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.	3
<b>A INVENÇÃO DO MUNDO CLÁSSICO E O CONTRAPONTO COM OUTRAS SOCIEDADES</b>	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	<b>(EF06HI07)</b> Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.	3, 4, 5
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	<b>(EF06HI08)</b> 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.	3, 5
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	<b>(EF06HI09)</b> Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.	6, 9

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES	CAPÍTULOS
<b>LÓGICAS DE ORGANIZAÇÃO POLÍTICA</b>	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	<b>(EF06HI10)</b> Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.	6, 7
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínios e expansão das culturas grega e romana</li> <li>• Significados do conceito de “império” e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política</li> </ul>	<b>(EF06HI11)</b> Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.	6, 8
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	<b>(EF06HI12)</b> Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.	6, 7, 8, 9
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	<b>(EF06HI14)</b> Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.	9, 10, 11, 12
	A fragmentação do poder político na Idade Média	<b>(EF06HI15)</b> Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.	6, 8, 9, 10, 12
<b>TRABALHO E FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL E CULTURAL</b>	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	<b>(EF06HI16)</b> 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.	7, 8, 9, 11, 12
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval	<b>(EF06HI17)</b> Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.	4, 7, 8, 9, 10, 11, 12
	Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)	<b>(EF06HI18)</b> Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.	11, 12
	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	<b>(EF06HI19)</b> Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	7, 8, 11
O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média			
O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval			

### 3. Sugestões de cronograma

O planejamento de trabalho com as unidades e os capítulos do livro ao longo do ano letivo pode variar em função do calendário escolar adotado pela instituição de ensino. Para subsidiar o planejamento do professor, disponibilizamos possibilidades de organização bimestral, trimestral e semestral do livro.

CRONOGRAMA BIMESTRAL					
		1º bimestre	2º bimestre	3º bimestre	4º bimestre
<b>Unidade 1</b>	Capítulo 1				
	Capítulo 2				
<b>Unidade 2</b>	Capítulo 3				
	Capítulo 4				
	Capítulo 5				
<b>Unidade 3</b>	Capítulo 6				
	Capítulo 7				
	Capítulo 8				
	Capítulo 9				
<b>Unidade 4</b>	Capítulo 10				
	Capítulo 11				
	Capítulo 12				

CRONOGRAMA TRIMESTRAL					
		1º trimestre	2º trimestre	3º trimestre	
<b>Unidade 1</b>	Capítulo 1				
	Capítulo 2				
<b>Unidade 2</b>	Capítulo 3				
	Capítulo 4				
	Capítulo 5				
<b>Unidade 3</b>	Capítulo 6				
	Capítulo 7				
	Capítulo 8				
	Capítulo 9				
<b>Unidade 4</b>	Capítulo 10				
	Capítulo 11				
	Capítulo 12				

CRONOGRAMA SEMESTRAL			
		1º semestre	2º semestre
Unidade 1	Capítulo 1		
	Capítulo 2		
Unidade 2	Capítulo 3		
	Capítulo 4		
	Capítulo 5		
Unidade 3	Capítulo 6		
	Capítulo 7		
	Capítulo 8		
	Capítulo 9		
Unidade 4	Capítulo 10		
	Capítulo 11		
	Capítulo 12		

## 4. Textos de aprofundamento

### ► O fato histórico e a escrita da história

A escrita da história depende de um processo metodológico fundamental que é a seleção, a organização e a problematização dos fatos históricos. O historiador Edward H. Carr argumenta que à seleção de fatos históricos sucede um processo de interpretação, de interação entre o presente e o passado. Numa relação de reciprocidade, o produto da interpretação dos fatos molda-se a partir dos fatos selecionados.

“O século XIX foi uma grande época para fatos. ‘O que eu quero’, disse o sr. Gradgrind em *Hard Times*, ‘são fatos... Na vida só queremos fatos’. Os historiadores do século XIX em geral concordavam com ele. Quando Ranke, por volta de 1830, num protesto legítimo contra a história moralizante, acentuou que a tarefa do historiador era ‘apenas mostrar como realmente se passou’, esse aforismo não muito profundo teve um êxito espantoso. Três gerações de historiadores alemães, ingleses e mesmo franceses marcharam para a batalha entoando as palavras mágicas como um encantamento – destinado, como a maioria dos encantamentos, a poupá-los da obrigação cansativa de pensarem por si próprios. [...] Os fatos estão disponíveis para os historiadores nos documentos, nas inscrições, e assim por diante, como os peixes na tábua do peixeiro. O historiador deve reuni-los, depois levá-los para casa, cozinhá-los, e então servi-los da maneira que o atrair mais. [...] Essa é a derradeira sabedoria da escola empírica e do senso comum da história. [...]

Mas isto claramente não satisfaz [...], nosso argumento logo encontra a dificuldade de que nem todos os fatos sobre o passado são fatos históricos, ou tratados como tal pelo historiador. Qual o critério que distingue fatos da história de outros fatos do passado? [...]

Os fatos na verdade não são absolutamente como peixes na peixaria. Eles são como peixes nadando livremente num oceano vasto e algumas vezes inacessível; o que o historiador pesca dependerá parcialmente da sorte, mas principalmente da parte do oceano em que ele prefere pescar e do molinete que ele usa – fatores esses que são naturalmente determinados pela qualidade de peixes que ele quer pegar. De um modo geral, o historiador conseguirá o tipo de fato que ele quer. História significa interpretação. [...]

Ao examinarmos a relação do historiador com os fatos da história, encontramos-nos, portanto, numa situação aparentemente precária, navegando cuidadosamente entre Sila, de um lado, uma insustentável teoria da história como sendo uma compilação objetiva de fatos, de inqualificável

primado, do fato sobre a interpretação e, de outro lado, Caribde, uma igualmente insustentável teoria da história como um produto subjetivo da mente do historiador, que estabelece os fatos da história e domina-os através do processo de interpretação, entre uma visão da história cujo centro de gravidade é seu passado, e outra, cujo eixo gira em torno do presente. Mas nossa situação é menos precária do que parece. Encontraremos a mesma dicotomia entre fato e interpretação mais adiante, sob outras formas – a particular e a geral, a empírica e a teórica, a objetiva e a subjetiva.

O dilema do historiador é um reflexo da natureza do homem. O homem, salvo nos primeiros anos da infância e nos últimos da velhice, não é totalmente envolvido pelo seu meio ou incondicionalmente sujeito a ele. Por outro lado, ele nunca é totalmente independente dele nem o domina incondicionalmente. A relação do homem com seu meio é a relação do historiador com seu tema. O historiador não é um escravo humilde nem um senhor tirânico de seus fatos. A relação entre o historiador e seus fatos é de igualdade e reciprocidade. Como qualquer historiador ativo sabe, se ele parar para avaliar o que está fazendo enquanto pensa e escreve, o historiador entra num processo contínuo de moldar seus fatos segundo sua interpretação, e sua interpretação segundo seus fatos. É impossível determinar a primazia de um sobre o outro.

O historiador começa com uma seleção provisória de fatos e uma interpretação também provisória, a partir da qual a seleção foi feita – tanto pelos outros quanto por ele mesmo.

Enquanto trabalha, tanto a interpretação e a seleção quanto a ordenação de fatos passam por mudanças sutis e talvez parcialmente inconscientes, através da ação recíproca de uma ou da outra. Essa ação mútua também envolve a reciprocidade entre presente e passado, uma vez que o historiador faz parte do presente e os fatos pertencem ao passado.

O historiador sem seus fatos não tem raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significado. Portanto, minha primeira resposta à pergunta ‘Que é história?’ é que ela se constitui de um processo contínuo de interação entre o historiador e seus fatos, um diálogo interminável entre presente e passado.”

CARR, Edward H. *Que é história?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 44-65.

## ► A Revolução Agrícola

No texto a seguir, o historiador Yuval Noah Harari argumenta que a domesticação de plantas e animais ocorreu sincronicamente em diferentes continentes, e não a partir do Oriente Médio, como se acreditou um dia. O autor problematiza as transformações sociais, culturais e políticas acarretadas pela chamada Revolução Agrícola.

“A transição para a agricultura começou por volta de 9500-8500 a.C. no interior montanhoso do sudeste da Turquia, no oeste do Irã e no Levante. Começou devagar em uma área geográfica restrita. Trigo e bodes foram domesticados por volta de 9000 a.C.; ervilhas e lentilhas, em torno de 8000 a.C.; oliveiras, cerca de 5000 a.C.; cavalos, por volta de 4000 a.C.; e videiras, em 3500 a.C. Alguns animais e sementes, como camelos e castanhas-de-caju, foram domesticados ainda mais tarde, mas em 3500 a.C. a principal onda de domesticação havia chegado ao fim. Mesmo hoje, com toda a nossa tecnologia avançada, mais de 90% das calorias que alimentam a humanidade vêm do punhado de plantas que nossos ancestrais domesticaram entre 9500 e 3500 a.C. – trigo, arroz, milho, batata, painço e cevada. [...] Se nossa mente é a dos caçadores-coletores, nossa culinária é a dos antigos agricultores.

Os acadêmicos um dia acreditaram que a agricultura se espalhou de um único ponto de origem no Oriente Médio para os quatro cantos do mundo. Hoje, os estudiosos concordam que a agricultura surgiu em outras partes do mundo não pela ação dos agricultores do Oriente Médio exportando sua revolução, e sim de modo totalmente independente. Povos na América Central domesticaram milho e feijão sem saber nada a respeito do cultivo de trigo e ervilha no Oriente Médio. Os sul-americanos aprenderam a domesticar batata e lhamas sem saber o que estava acontecendo no México nem no Levante. Os primeiros revolucionários da China domesticaram arroz, painço e porcos. Os primeiros agricultores da América do Norte foram os que se cansaram de vasculhar o subsolo à procura de abóboras comestíveis e decidiram cultivar abóbora. Os habitantes da Nova Guiné domesticaram a cana-de-açúcar e a banana, ao passo que os primeiros fazendeiros da África Ocidental produziam painço africano, arroz africano, sorgo e trigo conforme suas necessidades. Desses pontos iniciais, a agricultura se espalhou para o mundo inteiro. No século I da era cristã, a grande maioria dos povos na maior parte do mundo era de agricultores.

Por que irromperam revoluções agrícolas no Oriente Médio, na China e na América Central, mas não na Austrália, no Alasca ou na África do Sul? A razão é simples: a maioria das espécies de plantas e de animais não pode ser domesticada. Os *sapiens* podiam desenterrar trufas [...] e caçar mamutes [...], mas domesticar qualquer uma dessas espécies estava fora de questão. Os fungos eram esquivos demais, os animais gigantes eram ferozes demais. Das milhares de espécies que nossos ancestrais caçaram e coletaram, apenas algumas eram candidatas adequadas para a agricultura e o pastoreio. Essas poucas espécies se situavam em lugares específicos, e esses são os lugares onde as revoluções agrícolas ocorreram.

Acadêmicos um dia declararam que a Revolução Agrícola foi um grande salto para a humanidade. Eles contaram uma história de progresso alimentado pela capacidade intelectual humana. A evolução, pouco a pouco, produziu pessoas cada vez mais inteligentes. As pessoas acabaram por se tornar tão inteligentes que foram capazes de decifrar os segredos da natureza, o que lhes permitiu domar ovelhas e cultivar trigo. Assim que isso ocorreu, elas abandonaram alegremente a vida espartana, perigosa e muitas vezes parca dos caçadores-coletores, estabelecendo-se em uma região para aproveitar a vida farta e agradável dos agricultores.

[Porém,] não há indícios de que as pessoas tenham se tornado mais inteligentes com o tempo. Os caçadores-coletores conheciam os segredos da natureza muito antes da Revolução Agrícola, já que sua sobrevivência dependia de um conhecimento íntimo dos animais que eles caçavam e das plantas que coletavam. Em vez de preannunciar uma nova era de vida tranquila, a Revolução Agrícola proporcionou aos agricultores uma vida em geral mais difícil e menos gratificante que a dos caçadores-coletores. Estes passavam o tempo com atividades mais variadas e estimulantes e estavam menos expostos à ameaça de fome e doença. A Revolução Agrícola certamente aumentou o total de alimentos à disposição da humanidade, mas os alimentos extras não se traduziram em uma dieta melhor ou em mais lazer. Em vez disso, se traduziram em explosões populacionais e elites favorecidas. Em média, um agricultor trabalhava mais que um caçador-coletor e obtinha em troca uma dieta pior.”

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*.  
Porto Alegre: L&PM, 2015. *E-book*.

## ► Os sambaquis no Brasil

O texto a seguir aborda as diferenças e as semelhanças entre sambaquis de água doce e de água salgada e os desafios subjacentes à preservação desses espaços no Brasil.

“Segundo Suguio (1992), sambaquis são montes artificiais de conchas de moluscos, construídos por povos primitivos (homem do sambaqui), principalmente em planícies costeiras adjacentes a ambientes estuarinos. Entretanto, existem também sambaquis constituídos por conchas de moluscos de água doce (fluviolacustre) e/ou terrestre. Exemplos de sambaquis de água doce são encontrados no Brasil, por exemplo, nas margens de Rio Ribeira do Iguape (SP) nas porções médias do seu curso, assim como no baixo Rio Xingu (PA) e no Pantanal Mato-grossense (MT e MS). A palavra sambaqui é originária da língua Tupi-Guarani, que também significa ‘monte de concha. [...]’

No interior do sambaqui podem ser encontrados instrumentos líticos (machados e pontas de flecha geralmente de sílex, quartzo de veio ou fragmento de rocha), ossadas humanas de diferentes faixas etárias, restos de peixes (espinhas e otólitos = osso de ouvido de peixe) e ossos de outros animais (pequenos mamíferos até ossos de baleia), além de fragmentos de cerâmica rudimentar, que se encontram distribuídos entre as conchas.

São sítios arqueológicos mais ou menos permanentes de homens pré-históricos e caçadores-coletores. Ainda permanecem discussões sobre as razões que levaram esses seres humanos a construir esses montes de conchas, através de algumas dezenas, centenas ou milhares de anos. Outros debates ocorrem em torno da dieta alimentar desses povos, isto é, se as conchas seriam provenientes de moluscos usados totalmente na sua alimentação ou, em grande parte, seriam materiais para suprir a necessidade de construir uma espécie de alicerce pois, em geral, os sambaquis são construídos em antigos terrenos inundáveis durante as chuvas mais copiosas. Para se estabelecerem com moradas em seus topos, parece não pairar dúvidas de que os montes de conchas tornavam os sítios mais ventilados e, talvez, mais saudáveis e protegidos contra ataque de eventuais animais selvagens, de tribos inimigas e mesmo de insetos hematófagos. [...]

Cerca de 40 sambaquis foram descritos na região da foz do Rio Amazonas. Embora praticamente inexistassem menções aos sambaquis no litoral do Nordeste Brasileiro, isto não significa necessariamente que eles estejam ausentes na região. Em Salvador (BA), a ocorrência de volumosos depósitos de conchas no fundo da Baía de Todos os Santos, que forneceu matéria-prima para uma fábrica de cimento durante vários anos, parece constituir uma forte evidência de que vivia uma abundante malacofauna na região há alguns milhares de anos. Portanto, seria de se esperar que ocorressem numerosos sambaquis na região. No entanto, o único provável sambaqui preservado precariamente, nos dias de hoje, é o chamado ‘Sambaqui de Pedra dominantes Oca’. Provavelmente, as conchas de inúmeros sambaquis da região teriam sido incineradas para fabricação de cal (CaO) para construção civil, antes da invenção do cimento Portland, e quando a cal era o material de construção que substituía o atual cimento. Aliás, o aproveitamento comercial das conchas de moluscos, compostas essencialmente de carbonato de cálcio (CaCO<sub>3</sub>), tem sido o maior obstáculo para adequada implementação de programas de preservação ou de conservação dos sambaquis brasileiros. Além da fabricação de cal pela simples queima, as conchas dos sambaquis já foram moídas e adicionadas em rações para avicultura ou no combate à acidez dos solos, colocadas no estado bruto nos leitos de estradas arenosas litorâneas sem pavimentação para melhoria da condição de tráfego ou simplesmente teriam sido destruídas por vândalos inconsequentes. Finalmente, pela sua forma colinosa em baixadas litorâneas, que se destaca na paisagem e favorece a ventilação e melhora a salubridade, tem sido usado como implantação de moradias rústicas pelos habitantes atuais desses locais como, por exemplo, por ‘caiçaras’ (mestiço de português e índio) no litoral paulista, quando se inicia então o seu processo de destruição.”

ALMEIDA, José Ricardo de; SUGUIO, Kenitiro. Os significados dos sambaquis brasileiros e o potencial ecoturístico dos sítios arqueológicos da planície costeira Cananeia-Iguape e Ilha Comprida (SP). *ACTA Geográfica*, Boa Vista, ano v, n. 9, p. 117-119. jan.-jun. 2011. Disponível em: <https://revista.ufrb.br/index.php/actageo/article/view/326>. Acesso em: 18 mar. 2022.

## ▶ Trabalho coletivizado na Mesopotâmia

No texto a seguir, os historiadores André Aymard e Jeannine Auboyer explicam como o trabalho coletivizado e a religião foram determinantes para a formação do Estado mesopotâmico.

“Foi nesta vasta região, designada hoje pela cômoda expressão de Oriente Próximo, que se formaram as duas mais antigas das grandes civilizações vizinhas da Bacia Mediterrânica: no Egito e na Mesopotâmia surgem as primeiras criações impressionantes, em virtude do esforço humano de que nos dão testemunho.

A vantagem que o homem dessas regiões leva sobre os seus semelhantes de outras partes, de cujo primitivo modo de existência ele antes partilhava, justifica-se, grandemente, pelos próprios favores da natureza. Trata-se de duas regiões de planícies ou de vales, às quais o clima assegura bastante calor, ao mesmo tempo que grandes rios vindos de fontes longínquas, onde a pluviosidade é abundante, trazem água e, com ela, o humo necessário à vegetação. Assim, no meio de uma zona de desertos, alguns dos quais figuram entre os mais inóspitos do mundo, encontram-se [...] as condições favoráveis ao nascimento de dois oásis de extensão e fertilidade sem rivais nas margens, ou, mesmo, a certa distância do Mediterrâneo. [...]

Ao mesmo tempo que descobria e aperfeiçoava suas técnicas agrícolas, o homem precisou dominar a água, combater os seus excessos, tão prejudiciais como a sua escassez, repelir os pântanos, bem como os desertos, cavando e mantendo toda uma rede de canais de drenagem ou de irrigação; conquistar a terra, em suma, a fim de forçá-la a uma fertilidade disciplinada.

A atividade individual, para a realização de uma tarefa de tal amplitude, estava condenada à impotência. O homem nada teria conseguido de eficaz, se não se tivesse organizado em grandes comunidades juntamente com seus vizinhos, e se não tivesse dado a estas uma estrutura política e social apta a coordenar o estudo, a realização e o emprego de trabalhos de interesse coletivo. Faziam-se necessários os guias, quando não os chefes, suficientemente respeitados para que sua autoridade não fosse incessantemente posta em dúvida.

Ora, a necessidade e o proveito de tal obra pacífica não constituem verdades cuja evidência seja tão imediata como a da unidade de ação contra um inimigo. Além disso, a guerra é permanente, ao passo que a humilde tarefa de amanhã do solo repete-se anualmente, sempre refeita, consolidada e melhorada. Para dar ordens e obter o cumprimento, os guias necessitaram, pois, de uma autoridade particularmente forte. E esta só podia surgir de um conjunto de crenças religiosas que impunham ao homem uma submissão total, uma considerável redução, senão o próprio aniquilamento de sua atividade individual e como que a sua fusão num complexo de trabalho disciplinado.

Três fatores, em conjunto, fizeram, pois, tanto no Egito como na Mesopotâmia, sentir a sua influência: as condições naturais, indubitavelmente, mas utilizadas por uma organização coletiva em estreita ligação com a religião. Como apareceram estes dois últimos fatores, ambos humanos, e como se generalizaram a ponto de adquirir tal força? Eis o grande mistério, provavelmente insondável para sempre, porquanto o nascimento de uma religião permanece do irredutível à convicção de uma utilidade material. E esta convicção, além do mais, não é suficiente para nos explicar a aceitação duradoura, por parte das massas, de uma coerção por vezes bastante pesada.

O que torna este mistério ainda mais denso, mas também mais emocionante, é que se trata não de um, mas de dois nascimentos aproximadamente contemporâneos. A civilização egípcia, bem como a mesopotâmica, surgem constituídas, nos seus traços essenciais, alguns séculos antes do IV milênio, por volta de 3200 a.C. É impossível, hoje em dia, dizer qual delas precedeu a outra.

Mas, ainda que se descobrisse, aliás, a prova da anterioridade de uma ou de outra, isto não nos autorizaria a concluir pela imitação da mais antiga pela mais recente. Elas apresentam uma característica comum. Mas, nos seus sistemas religiosos e nas suas organizações político-sociais, assim como no modo de ligação entre a religião e a autoridade estabelecida, manifestam-se algumas oposições fundamentais. Os resultados práticos de seus métodos para a valorização agrícola da região senão análogos, senão idênticos. A vida econômica em si mesma, considerada no conjunto, reveste formas muito diferentes, no Egito e na Mesopotâmia. [...]"

AYMARD, André; AUBOYER, Jeannine. *O Oriente e a Grécia antiga: civilizações imperiais do Oriente*. 6. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977. t. 1, v. 1, p. 11-12. (Coleção História geral das civilizações).

## ► O declínio dos maias nas terras baixas do sul da Mesoamérica

No texto a seguir, o antropólogo e arqueólogo Alexandre Guida Navarro, partindo de uma perspectiva revisionista, discute o declínio dos maias na região sul, apontando o desenvolvimento sincrônico deles nas terras baixas do norte da Mesoamérica.

“Em torno do ano 800 d.C., as cidades maias das terras baixas do sul passam por um desastroso declínio. A arquitetura monumental cessa, as estelas não são mais erigidas e os centros urbanos virtualmente são abandonados. Mas, por que a civilização maia do Clássico entra em declínio no século IX? [...]

[...] A partir de um seminário ocorrido em Santa Fé, Estados Unidos, no ano de 1970, novas ideias foram propostas no intuito de se estabelecer novos paradigmas para a problemática do colapso. [...]

[...] Os pesquisadores discutiram não somente as causas do colapso, mas também buscaram respostas para o porquê da região nunca ter se recuperado. [...] Neste sentido, um dos mais intrigantes aspectos do colapso maia é sua completa ausência de recuperação nas terras baixas do sul até os dias atuais onde estas regiões contêm uma população muito dispersa.

Os estudiosos que participaram deste seminário notaram que no final do século VIII, a sociedade Clássica maia sofria tensões internas e externas muito fortes. A população havia crescido significativamente e a estratificação social intensificara-se. A elite tornara-se mais rica, poderosa e mais numerosa, tendo expandido sua burocracia. Por outro lado, o espaço para a acomodação da população começou a decair, como pode ser percebido na diminuição de acesso aos locais sagrados.

Pelo fato de a parcela da população responsável pela produção de alimentos ter decaído, o sistema de agricultura não mais conseguiu suprir alimentos a toda sociedade. Estudos realizados [...] indicam a presença de desnutrição, a partir dos esqueletos, na sociedade maia do século IX, além de um possível aumento do número de doenças durante o mesmo período.

Como consequência da escassez de alimentos, a competição entre os centros urbanos teria aumentado e as cidades passaram a intensificar os ataques militares entre si, no intuito de controlar as cidades e provavelmente se apossar de terras. Além disso, os problemas de administração política devem ter-se tornado um grande desafio para a elite, uma vez que tiveram de aumentar a produção e distribuição de alimentos, como também recrutar mais trabalhadores e materiais para o empreendimento de novas construções, além de proteger as cidades que estavam em intenso processo de expansão [...].

Ao mesmo tempo em que as pressões internas intensificaram-se, pressões externas tornaram-se eminentes, principalmente ao longo das fronteiras ocidentais das terras baixas do sul. Os centros urbanos maias da costa do Golfo do México provavelmente atacaram as fronteiras rompendo as rotas comerciais. [...]



Parece que os governantes maias desse período estavam cientes de ambos os tipos de tensão e se esforçaram em buscar soluções para o problema. Estes governantes teriam fundado novos centros urbanos, recuperado áreas pantanosas e iniciado maciços projetos de construção. As novas estruturas teriam vinculação com cultos religiosos a fim de apaziguar estas tensões. No entanto, foi necessário utilizar pessoas que se destinavam à agricultura com a finalidade de extrair matéria-prima, cortá-la, transportá-la e talhá-la.

O resultado deste processo teria tornado os maias mais vulneráveis aos desastres, embora os arqueólogos não pudessem definir com precisão que tipo de gatilho teria desencadeado o processo de declínio. Contudo, conseguiram identificar uma série de fatores aos quais os maias estiveram expostos.

Os estudiosos mantiveram a concepção de que o sistema de agricultura maia teria levado a uma degradação severa do solo. A degradação do meio ambiente é uma das razões pelas quais as terras baixas do sul não se recuperaram após o colapso. [...]

Com efeito, sem mudanças tecnológicas significativas, o meio ambiente das terras baixas do sul não pôde suportar uma civilização tão complexa quanto a da sociedade maia do século VIII. Entretanto, novas pesquisas focalizadas nas terras baixas do norte resolveram questões que intrigavam [...].

Agora sabemos que a ascensão dos grandes sítios da região Puuc, como Uxmal, Kabah, Sayil, Labná, a florescência de Chichén Itzá e o desenvolvimento da costa leste da Península do Iucatã ocorreram ao mesmo tempo do colapso das terras baixas do sul. [...]

Em outras palavras, a civilização não entrou em colapso: em vez disso, os centros urbanos de maior poder político-econômico das terras baixas do sul perderam sua hegemonia para os centros das terras baixas do norte [...].”

NAVARRO, Alexandre Guida. A civilização maia: contextualização historiográfica e arqueológica. *História (São Paulo)*, Franca, v. 27, n. 1, p. 363-366. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/his/a/5dFvLmwqJZLzX5VJwnSKSyg/?lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2022.

## ► A pólis grega

Como e quando surgiram as pólis na Grécia antiga? Quais são suas principais características? Como a geografia da Grécia influenciou no desenvolvimento das pólis? Como elas se relacionavam? Por que se pode dizer que a pólis grega é um símbolo da Antiguidade? Essas são algumas das questões que o texto a seguir responde.

“Por *Pólis* se entende uma cidade autônoma e soberana, cujo quadro institucional é caracterizado por uma ou várias magistraturas, por um conselho e por uma assembleia de cidadãos (*politai*).

A noção assim antecipada, em cuja formulação entram categorias jurídicas de algum modo estranhas ao espírito grego, é na realidade fruto de um processo de abstração de situações históricas assaz diversas entre si. Basta dizer que, falando da *Pólis* grega, podemos nos referir quer aos regimes oligárquicos (típicos dos séculos VIII-VI, mas verificáveis também nos séculos posteriores), quer aos regimes democráticos que se encontram a partir mais ou menos do século VI. Por outro lado, o fenômeno da cidade-Estado não se esgota no mundo grego [...]. Cidade-Estado é, de fato, em suas origens e mesmo depois por longo tempo, a própria Roma. Aqui nos limitaremos, porém, a tratar apenas das vicissitudes fundamentais por que passou a *Pólis* por antonomásia, isto é, a grega.

Os momentos mais obscuros da história da *Pólis* concernem às origens, isto é, ao período da sua consolidação como estrutura política própria do mundo grego. Existem sobre esta matéria opiniões bastante díspares: alguns autores fixam sem hesitar a origem da *Pólis* em torno do ano 500 a.C.; outros, ao contrário, fazem remontar o fenômeno à época monárquica, tal como no-la descrevem os poemas homéricos. [...] Um dos maiores obstáculos à clara determinação das circunstâncias históricas que favoreceram o surgimento das *Poleis* está na *vexata quaestio* da invasão dórica: segundo a opinião de alguns estudiosos, teriam sido precisamente os dórios, outro povo de origem indo-europeia e de estirpe helênica, mas mais jovem e militarmente mais forte, que submeteram os aqueus, já estabelecidos no território da Hélade e governados por uma monarquia. Com a consequente queda do regime monárquico e a instauração do regime oligárquico teria surgido uma nova organização política, precisamente a *Pólis*. Na opinião de outros estudiosos, não se há de dar fé à tradição da invasão dos dórios, que seria o novo nome dado aos aqueus no momento da sua expansão por outros pontos. Segundo esta mesma tese, a *Pólis* teria surgido de algum modo da passagem da monarquia à oligarquia; ter-se-ia, porém, consolidado sem a intervenção de fatores externos como simples consequência da supremacia da nobreza militar sobre o poder monárquico, supremacia que se generaliza durante o século VIII [...].

Isto exposto, será conveniente estabelecer alguns pontos essenciais que permitam compreender o desenvolvimento histórico.

O primeiro se refere à peculiar conformação orográfica da Grécia, favorável, sem dúvida, à formação de pequenos Estados, constituídos por uma cidade principal, geralmente de modestas dimensões, e um território, também ordinariamente de reduzidas proporções.

O segundo ponto refere-se às relações entre a *Pólis* e os organismos políticos menores; estes, além da família em sentido estrito, são, em ordem crescente de amplitude, o *ghenos* (isto é, o conjunto dos que estão ligados a um tronco familiar comum), a *fratria* (associação de famílias com encargos de comum defesa e assistência, e culto próprio) e a tribo (conjunto de *fratrias* que, na ausência de um eficiente poder estatal, acaba por assumir funções de grande importância). A *Pólis* teria se formado precisamente com o reconhecimento de uma autoridade superior à dos organismos ora mencionados. [...]

O terceiro ponto, relacionado com o precedente, diz respeito à qualidade e quantidade das funções assumidas pela cidade-Estado: é claro que a sobreposição da *Pólis* aos organismos menores não podia significar a imediata subtração de todas as funções que eles até então haviam desempenhado. Em vez disso, muitas instituições conservaram por longo tempo os sinais da sua origem nos organismos pré-estatais: pensemos, por exemplo, na repressão do homicídio que, estando outrora confiada aos organismos menores, fica posteriormente sujeita ao exercício de uma ação penal privada, isto é, sem qualquer intervenção de ofício dos órgãos estatais. O direito de família também se manteve essencialmente livre das ingerências da *Pólis*; foram conservadas as normas vigentes nas instituições menores e o Estado apenas se limitou a exigir sua observância.

O último ponto concerne às relações entre as *poleis*. Convém dizer a tal respeito que as cidades gregas estiveram ligadas, desde os tempos mais antigos, por vínculos de caráter sagrado, no sentido de que os grupos de *poleis* se uniam em torno de santuários célebres. Estas ligas sagradas [...] não conseguiram nunca, não obstante, exercer uma ação eficaz a favor da unificação política da Grécia. [...] O perigo da hegemonia de uma cidade sobre as outras (diante do qual os gregos reagiam de modo tão particular) teve aqui plena realização [...]. Houve excepcionalmente uniões de cidades ainda mais amplas, como no caso de perigo de invasões externas; foi assim que a ameaça persa teve o condão, em 481, de unir pelo menos momentaneamente Atenas e Esparta, tradicionalmente rivais. Mas, podemos concluir, à unidade da cultura grega não correspondeu, na época das *poleis*, uma visão unitária, ou seja, nacional, no plano político.”

BONINI, Roberto. *Pólis*. In: BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. *Dicionário de política*. 11. ed. Brasília: Editora UnB, 1998. p. 949-950.

## ► O escravismo antigo

Ao discutir aspectos do sistema escravista antigo, o historiador Perry Anderson argumenta que o emprego sistemático da mão de obra escravizada no campo fomentou o desenvolvimento de um mundo urbano anômalo, dependente da produção rural.

“A civilização da Antiguidade Clássica representou [...] a supremacia anômala da cidade sobre o campo numa economia esmagadoramente rural [...]. A condição para a possibilidade desta grandiosidade metropolitana na ausência de uma indústria municipal era a existência do trabalho escravo no campo: somente ela poderia liberar uma classe de proprietários de terra tão radicalmente de suas raízes rurais de maneira a poder ser transmutada em uma cidadania essencialmente urbana que ainda assim continuava tirando suas riquezas do solo. [...] A conexão que unia o produtor rural imediato e o apropriador urbano de sua produção não era um laço habitual, e não era mediada pela localização da própria terra [...]. Ao contrário, era caracteristicamente o ato comercial e universal da compra de mercadorias realizada nas cidades, onde o comércio escravo tinha seus próprios mercados. O trabalho escravo na Antiguidade Clássica, portanto, incorporava dois atributos contraditórios em cuja unidade está o segredo da paradoxal precocidade urbana do mundo greco-romano. Por um lado, a escravidão representava a mais radical degradação rural imaginável do trabalho – a conversão de seres humanos em meios inertes de produção, por sua privação de todo direito social e sua legal assimilação às bestas de carga: na teoria romana, o escravo da agricultura era designado como sendo um *instrumentum vocale*, um grau acima do gado, que constituía um *instrumentum semi vocale*, e dois acima do implemento, que era um *instrumentum mutum*. Por outro lado, a escravidão era simultaneamente a mais drástica comercialização urbana concebível de trabalho: a total redução da individualidade do trabalhador a um objeto de comércio de mercadorias. A destinação da maior parte dos escravos na

Antiguidade Clássica era o trabalho agrário [...]: sua reunião, alocação e despacho eram normalmente efetuados a partir dos mercados das cidades, onde muitos deles, claro, eram empregados também. Assim, a escravidão era o vínculo que unia cidade e campo, para o desmedido benefício da pólis. Ela tanto mantinha a agricultura cativa que permitia o dramático distanciamento de uma classe dominante urbana de suas origens rurais, quanto promovia o comércio interurbano que era o complemento desta agricultura no Mediterrâneo. [...]

O preço a pagar por esse esquema brutal e lucrativo era, contudo, alto. As relações escravistas de produção determinavam alguns limites insuperáveis para as antigas forças de produção na época clássica. Acima de tudo, eles tenderam a paralisar a produtividade na agricultura e na indústria. [...] Nada é mais impressionante, em qualquer comparação retrospectiva, do que a estagnação técnica global da Antiguidade. Basta contrastar o registro de seus oito séculos de existência – da ascensão de Atenas à queda de Roma – com a extensão equivalente do modo de produção feudal que lhe sucedeu, para perceber a diferença entre uma economia relativamente estática e uma dinâmica. Mais dramático ainda, naturalmente, era o contraste dentro do próprio mundo clássico entre sua vitalidade cultural e superestrutural e seu embotamento infraestrutural: a tecnologia manual da Antiguidade era exígua e primitiva não apenas pelos padrões externos de uma história posterior, mas sobretudo pela medida de seu próprio firmamento intelectual – o qual, em muitos aspectos críticos, sempre permaneceu bem mais alto que o da Idade Média ainda por chegar. Há pouca dúvida de que a estrutura da economia escrava é que foi fundamentalmente responsável por essa extraordinária desproporção. Aristóteles [...] concisamente resumiu o princípio social da época em seu aforismo: ‘O melhor Estado não fará de um trabalhador manual um cidadão, pois a massa de trabalhadores manuais é hoje escrava ou estrangeira.’ [...]

[...] O divórcio entre o trabalho material e a esfera da liberdade era tão rigoroso que os gregos não tinham uma palavra em sua língua nem mesmo para expressar o conceito de trabalho [...]. Também Platão implicitamente excluía os artesãos da pólis: para ele, ‘o trabalho permanece alheio a qualquer valor humano e em certos aspectos parece mesmo a antítese do que seja essencial’. A técnica, como uma instrumentalização progressiva e premeditada do mundo natural pelo homem, era incompatível com a assimilação em grande escala do homem ao mundo natural como seus ‘instrumentos falantes’. A produtividade era fixada pela rotina permanente do *instrumentum vocalis*, que desvalorizava todo o trabalho pela exclusão de qualquer preocupação com estratégias para poupá-lo. A via típica para a expansão na Antiguidade, para qualquer Estado, era assim sempre um caminho ‘lateral’ – a conquista geográfica – e não o avanço econômico. A civilização clássica foi, por conseguinte, de caráter intrinsecamente colonial: a cidade-Estado celular invariavelmente se reproduzia, nas fases de ascensão, pelo povoamento e pela guerra. O saque, o tributo e os escravos eram os objetos centrais do engrandecimento, tanto meios como finalidades para a expansão colonial. [...]”

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 23-28.

## ► A ascensão do cristianismo

No texto a seguir, o historiador Pierre Cabanes apresenta o surgimento e a expansão do cristianismo durante o período do Império Romano. O autor relaciona esse evento com as progressivas mudanças provocadas na política, na mentalidade e no modo de vida da população romana.

“É rápida a difusão dessa nova fé que parte de Jerusalém, atravessa o Império [Romano] e se estende para além dele, abrangendo todos os vizinhos – mesmo sendo mais difícil difundi-la na Pérsia e até na Índia. Em menos de três séculos, o cristianismo conquistou o império a ponto de ver nascer um Império Cristão a partir de Constantino.

O paganismo não desaparece bruscamente por decisão do poder civil. A própria noção de paganismo reúne elementos extremamente diversos, e Pierre Chuvin (*Chronique des derniers païens*. Paris, 1990) mostrou a resistência de muitos meios que sofrem, por sua vez, a intolerância, a exclusão e a perseguição que haviam sofrido os discípulos de Cristo anteriormente. [...]

A nova fé sofre, primeiramente, por estar associada ao meio judeu no qual foi implantada em sua origem. Criou-se um problema real para as primeiras comunidades e foi preciso esperar o primeiro Concílio de Jerusalém, em 49, para que os não judeus pudessem aderir ao cristianismo sem a obrigação de respeitar as práticas judaicas. O próprio Paulo prega, em primeiro lugar, aos judeus nas sinagogas, como mostram os *Atos dos apóstolos*, antes de voltar-se para os pagãos. Os novos cristãos recusam, como os judeus, toda concessão aos ritos pagãos, inclusive àqueles que marcam a vida pública, mas as comunidades cristãs não gozam mais dos privilégios reconhecidos aos judeus, uma vez que abrem um grande espaço aos ‘gentios’.

A nova fé é mais suspeita ainda aos olhos das autoridades romanas porque seu fundador, Jesus, foi condenado como um agitador. No ano 50, Cláudio expulsa de Roma os judeus ‘que se agitavam sob o impulso de Cresto’, segundo Suetônio, o que confirma que não se faz distinção entre judeus e cristãos. Recrutando adeptos, sobretudo nas camadas populares da sociedade, o cristianismo não sofre grandes dificuldades, antes do grande incêndio de Roma em 64 e da decisão de Nero de atribuir aos cristãos a responsabilidade por esse crime [...]. A repressão atinge a comunidade cristã de Roma e, sem dúvida, Pedro e Paulo. Domiciano parece ter levado à morte ou exilado alguns membros da alta sociedade convertidos ao cristianismo. [...] A perseguição não é sistemática, mas o rescrito imperial dá um fundamento jurídico às perseguições. Portanto, as perseguições locais visam fazer os cristãos voltar atrás e praticar o paganismo [...].

No século III, a difusão do cristianismo se estende a todos os meios, mas é também o tempo das grandes perseguições, interrompidas por longos períodos de tolerância. Para resistir às ameaças bárbaras, o império precisa mobilizar todas as suas forças. Alguns pensadores cristãos, como Tertuliano, fazem declarações bem contrárias ao serviço militar dos cristãos: não se pode servir ao mesmo tempo a Deus e a César. [...] Diocleciano publica então quatro editos de perseguição que proíbem o culto cristão, ordena a destruição das igrejas, a prisão dos membros do clero, a libertação daqueles que abjuravam e a condenação à morte dos outros. [...] As vítimas contam-se aos milhares; a perseguição era mais ou menos violenta segundo as regiões, prolongando-se no Oriente até 312. Em 311, Galério promulga, na Nicomédia, um edito de tolerância.

A tradição atribui a Constantino e a Licínio a redação de um edito proclamando a paz religiosa em Milão, em 313. Na realidade, dispõe-se apenas de dois editos particulares de Licínio aos governadores da Bitínia e da Palestina, especificando o processo de restituição das igrejas e dos bens cristãos. Batizado em seu leito de morte na Nicomédia, em 337, será que Constantino aderiu ao cristianismo desde a Batalha da Ponte Mílvia em 312? É o que acham os autores cristãos, tanto Lactâncio como Eusébio de Cesareia. Também é verdade que Constantino mantém o título de Sumo Pontífice, mas paralelamente ele toma uma série de medidas favoráveis à Igreja e preside o Concílio de Niceia em 325. Seus filhos e sucessores, educados na religião cristã, acentuam a ruptura com o paganismo, mantendo ao mesmo tempo o título de Sumo Pontífice. Em compensação, o reinado de Juliano (361-363) marca uma profunda reação em favor do paganismo, cujos templos ele quer restaurar, um paganismo neoplatônico e místico. A partir da chegada de Teodósio I, em 378, o Império [Romano] se encaminha para a adoção do cristianismo como religião do Estado: em 391, ele proíbe o exercício de cultos pagãos em Roma e em Alexandria, depois, em 392, [...] são confiscados os bens dos templos.”

CABANES, Pierre. *Introdução à história da Antiguidade*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 222-224.

## ► O Império do Mali

No texto a seguir, o historiador Alberto da Costa e Silva aborda aspectos da organização política, econômica e social do Império do Mali. O autor enfatiza a importância do islã e do comércio e a diversidade cultural dos malineses.

“No século XIII, Timbuctu e Djenné tornaram-se tributárias do Mali e cidadelas do islamismo. Mansa Musa reconheceu-as como tal e, ao retornar de Meca, apressou-se em mandar construir ou reformar a grande mesquita de Timbuctu e deu ordens para que se desenvolvessem nessa cidade e em Djenné as madrasas, escolas onde se estudavam religião e direito, seguindo possivelmente os modelos e as teses escritas e rigorosas dos teólogos e juristas malequitas de Fez.

No decorrer do século XIV, acelerou-se o desenvolvimento de Timbuctu e de Djenné. Os árabes banu-salaimanes haviam invadido o Saara Ocidental e de tal forma davam caça às caravanas que os itinerários que levavam a Ualata começaram a ser menos frequentados. As rotas principais desviaram-se para o Oriente e Timbuctu tornou-se o grande porto do tráfico transaariano. Tinha a vantagem de estar na borda do deserto e de ter, ao mesmo tempo, um porto sobre o rio Níger, a uns 20 km de distância.

O sal – escrevia Valentim Fernandes, no início do século XVI – era descarregado no lombo dos camelos em Timbuctu e passava para almadias, que subiam até o Rio Djenné. Ali era trocado por ouro e levado à cabeça por feiras de escravos à região das minas. Quebrado em pedaços, que se faziam menores de mão em mão, o sal era distribuído pela savana, chegando até mesmo à floresta. [...]

Os mercadores soninquês e mandingas – os famosos uangaras ou diulas – entravam pela savana e pela mata para trocar o sal por ouro e outros produtos locais. Um dentre estes produtos foi se tornando cada vez mais procurado: a noz-de-cola, que, mastigada, refresca a boca, além de ser um efetivo estimulante. O gosto por esta noz, cuja árvore cresce nas florestas da África Ocidental, rapidamente se difundiu entre as populações da savana e do Sahel e se estendeu ao Marrocos e ao resto da África do Norte. Era um artigo de luxo, cujas propriedades medicinais o mundo do islã apreciava. Sendo um estimulante não condenado pelo maometanismo, sua demanda tendia a aumentar com a expansão da fé.

Os mercadores soninquês e mandingas foram estabelecendo, ao longo dos caminhos mais frequentados, estações de repouso e de armazenagem dos artigos que compravam e vendiam, ou se radicando em vilarejos distantes. Onde aportavam, punham pequena mesquita e davam a conhecer, pela pregação e o exemplo, um rudimentar islamismo.

A catequese geralmente caía no vazio e quase nunca ultrapassava aqueles que, como escravos ou clientes, viviam ao lado dos mercadores. Os diulas eram aceitos pelas populações das aldeias em que se fixavam, ou pelos vizinhos dos povoados que estabeleciam, como mais um grupo de imigrantes, com costumes, crenças e tradições próprias, não diverso de outros que – e isso é comum na África – ali moravam há algum tempo [...] sem cederem da determinação de conservar suas identidades e seus modos de vida. [...]

O Império do Mali não tinha organização distinta da de seu antecessor, o de Gana. Não era um Estado unitário nem homogêneo. Compreendia as mais diversas formas políticas, desde reinos e cidades-Estado a aldeias que obedeciam a conselhos de anciães. A extensão e a diversidade dos territórios que lhe pagavam tributo e lhe forneciam tropas exigiam do rei dos reis uma ampla tolerância para com as peculiaridades de cada parcela do Império e vetavam, por isso mesmo, uma política forçada de islamização. [...]

A propagação do islamismo não era ajudada pela força das armas. A conquista militar não trazia a conversão do gentio, uma vez que os exércitos do mansa não se formavam de muçulmanos em guerra santa, mas de contingentes em que deviam predominar os animistas. Com efeito, grande parte das tropas era constituída de escravos. E não apenas dos esquadrões levantados pelo próprio mansa, mas também daqueles que lhe forneciam os governadores de província e os reis e chefes vassalados. Da cavalaria, composta por aristocratas mandingas ou dos povos tributários, não se diria tampouco que fosse ardentemente maometana.

Fiel seguidor do Profeta foi, sem dúvida, Musa, que faleceria em 1337, após um quarto de século de reinado – e foram-no seus sucessores, o filho Maga (ou Magã) e o irmão Sulaimã. [...]

O mansa estava acima de todos. Era mais do que humano e, por isto, comia em segredo. Jamais alçava a voz ou se dirigia diretamente aos súditos: um intérprete e bardo, o dieli, repetia em voz alta o que o rei lhe murmurava. Diante dele só se chegava de rojo, descalço, vestido de roupas velhas ou de farrapos. E se o mansa, por intermédio da 'língua', ao súdito se dirigisse, este jogava areia sobre a própria cabeça e as próprias costas. [...]

Como o gana, o mansa exercia pessoalmente a autoridade e tinha a palavra final na administração da justiça. Os súditos muçulmanos eram julgados pelo cádis, de acordo com as leis do islã. Os animistas, pelos seus chefes e segundo as normas tradicionais de cada povo. Os abusos das autoridades eram punidos, e punidos os atos dos malfeitores. E com tal energia, que a ordem e a segurança, em tempo de paz, eram completas em todo o território do Império. [...]

Devia ser intrincada a estrutura social e política de um Império tão heterogêneo quanto o Mali. No ápice da pirâmide estava o mansa, e depois dele a nação mandinga, e após ela, todas as outras. Nas nações, distinguam-se as famílias reais e a nobreza, os homens livres, os que pertenciam a castas profissionais (como os bardos, os ferreiros, os carpinteiros, os curtidores), os servos e os escravos.

Os Estados subordinados continuam geralmente sob as dinastias tradicionais, os filhos dos chefes obrigados a permanecer junto ao mansa, na condição de reféns cercados de honrarias. Ao lado de cada chefe, funcionava um representante do poder central.

Em alguns casos, o governo se fazia de forma direta, através de membro da família do mansa ou de escravo da corte, que assumia todas as prerrogativas de um chefe. [...]"

## ► O Renascimento Carolíngio

No texto a seguir, o historiador Hilário Franco Júnior discute os efeitos práticos, culturais e simbólicos da relação entre o Estado e a Igreja Católica no final do século VIII e início do IX, culminando no movimento que ficou conhecido como Renascimento Carolíngio.

“Entre as últimas décadas do século VIII e as primeiras do século IX, com a estreita relação entre Estado e Igreja que levou à constituição do Império Carolíngio, as manifestações da cultura vulgar foram de forma geral abafadas. A cultura clerical, mais do que nunca tornada oficial, foi produzida no âmbito do movimento que se convencionou chamar de Renascimento Carolíngio. Segundo o próprio Carlos Magno, seu objetivo era fazer com que ‘a sabedoria necessária à compreensão das Sagradas Escrituras não seja muito inferior à que deveria ser’. Melhorar o nível dos clérigos significava para a Igreja oferecer serviços religiosos mais elevados e para o Império servidores administrativos mais eficientes. Daí o alcance daquele movimento ter-se limitado a algumas centenas de pessoas, concentradas nas escolas monásticas e, novidade, numa escola criada no próprio palácio imperial. Diante de seus objetivos, a tônica não era criar, mas redescobrir, adaptar, copiar, por isso já se disse que ‘a Renascença Carolíngia, ao invés de semear, entesourou’. Mas exatamente a isso ela deve sua importância. Graças a ela, foram conservadas algumas obras literárias clássicas (por exemplo, de César, Tito Lívio e Virgílio) que, do contrário, hoje estariam perdidas. Cada mosteiro, preocupado em ter um exemplar de determinadas obras consideradas básicas, mantinha copistas para que, apesar de lenta e custosamente, fosse formada sua biblioteca. Quase toda igreja de importância média tinha uns 200 ou 300 livros, enquanto o mosteiro de Fulda, na Alemanha, devia parte de seu prestígio ao fato de possuir cerca de 1 000 volumes. Formaram-se dessa maneira diversos reservatórios de cultura intelectual, nos quais os séculos seguintes iriam frequentemente beber. Para acelerar essa atividade copista e minimizar os erros de transcrição, buscava-se já havia algum tempo desenvolver uma caligrafia menos desenhada, que apresentasse maior regularidade. Uma caligrafia mais prática, cursiva, que implicasse menor número de movimentos com a mão. Esta grafia, conhecida por minúscula carolíngia, foi finalmente criada no mosteiro de Saint-Martin de Tours. Associando rapidez, clareza e regularidade, ela é utilizada até hoje, nos seus traços essenciais, nos caracteres de imprensa. Sem dúvida, aquele novo tipo de letra foi uma condição importante para que no Ocidente se desenvolvesse futuramente uma civilização baseada na palavra escrita. Naturalmente, o idioma manejado pelos copistas era o latim. Aliás, na sua tarefa de preservação do passado clássico (ao menos da parte dele que interessava aos Carolíngios) os eruditos da época preocuparam-se em devolver ao latim sua pureza.

O futuro era, no entanto, das falas vulgares. Em 813, o concílio de Tours recomendava ao clero pregar em língua românica ou germânica. Nas palavras de um linguista, tal fato foi ‘a certidão de nascimento das línguas nacionais’. É claro, porém, que aquele documento apenas reconhecia uma realidade sociocultural já existente anteriormente. Mas se os vulgares eram falados por todos, demorariam para ser idiomas literários. O primeiro registro escrito do francês e do alemão surgiria em 842, nos chamados Juramentos de Estrasburgo, assinados entre netos de Carlos Magno. O do italiano, no Processo de Monte Cassino, em 960-963. O do castelhano, nas Glosas Emilianenses y Silensis, no século X. O do catalão, no Homiliei d’Organya, em fins do século XII. O do português, no Auto de partilhas, em 1192. Todos esses eram textos práticos, jurídicos. Para o surgimento de textos ficcionais, as línguas neolatinas precisaram esperar o começo do século XI. Os idiomas germânicos, falados há muito mais tempo e tendo tido mesmo no período pré-invasão um tipo próprio de escrita (chamada de rúnica), estavam mais bem preparados para isso. Sobretudo fora da área carolíngia e sua valorização da cultura clerical. Foi assim que no reino anglo-saxão da Nortúmbria, no norte da Inglaterra, surgiu por volta de 700 a narrativa das aventuras de um herói pagão, Boewulf, a primeira obra literária em vernáculo. Mais tarde, no reino vizinho do Wessex, o rei Alfredo, o Grande (871-899), mandou traduzir diversas obras do latim para o inglês e ordenou que outras (algumas crônicas e um código legal) fossem redigidas diretamente naquele idioma. Por fim, devemos ao Renascimento Carolíngio, fato fundamental para a cultura medieval, o estabelecimento de um texto bíblico único. Até então, circulavam versões incompletas da Bíblia, com traduções discordantes e um ordenamento dos livros muito variável. Aquela tarefa uniformizadora foi empreendida pelo maior nome da época, o inglês Alcuíno (735-804). Ele baseou-se para tanto na versão latina feita por São Jerônimo na passagem do século IV ao V, dela eliminando interpolações, revendo a tradução, corrigindo passagens. Surgiu assim o texto bíblico que desde então se tornou o mais usado no Ocidente, ficando por isso conhecido no século XIII por Vulgata (‘usual’). Também a pedido de Carlos Magno, Alcuíno reviu várias obras litúrgicas, preparando o fim da diversidade de ritos existente na Cristandade latina.”

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001. p. 148.

## ► A origem do feudalismo

Em que medida a junção de elementos romanos e germânicos influenciou a formação do feudalismo na Europa Ocidental? No texto a seguir, o historiador inglês Perry Anderson trata dessa importante questão para a historiografia.

“A síntese histórica que naturalmente ocorreu foi o feudalismo. O termo preciso – síntese – é de Marx, junto com os de outros historiadores de seu tempo. A catastrófica colisão dos dois modos anteriores de produção em dissolução – o primitivo e o antigo – produziu a ordem feudal que se disseminou por toda a Europa medieval. Já estava evidente para os pensadores do Renascimento, quando essa gênese foi debatida pela primeira vez, que o feudalismo ocidental era resultado específico de uma fusão dos legados romano e germânico. A controvérsia moderna sobre a questão data essencialmente de Montesquieu, que declarou serem germânicas as origens do feudalismo no Iluminismo. Desde então, o problema das ‘proporções’ exatas da mistura de elementos romanos e germânicos que geraram o feudalismo levantou paixões de sucessivos historiadores nacionalistas. Na verdade os tons do final da Antiguidade eram frequentemente alterados, dependendo do patriotismo do cronista. Para Doschp, que escreveu na Áustria depois da Primeira Guerra Mundial, o colapso do Império Romano foi apenas a culminação de séculos de pacífica absorção pelos povos germânicos: foi vivido como uma calma libertação pelos habitantes do Ocidente. [...] Para Lot, escrevendo na França à mesma época, o final da Antiguidade foi um desastre inimaginável, o holocausto da própria civilização: a lei germânica era responsável pela ‘violência perpétua, sem rédeas, e frenética’ e pela ‘insegurança da propriedade’ da época seguinte, cuja ‘terrível corrupção’ fez dele ‘um período realmente maldito da história.’ [...]

A derivação original de instituições feudais específicas muitas vezes parece emaranhada em qualquer caso, dada a ambiguidade das fontes e o paralelismo de desenvolvimentos dentro dos dois sistemas sociais antecedentes. A vassalagem assim pode ter tido suas principais raízes tanto no *comitatus* germânico quanto na clientela galo-romana: as duas formas de corte aristocrática que existiram em cada lado do Reno bem antes do fim do Império [Romano], ambas tendo contribuído para o surgimento definitivo do sistema de vassalagem. O domínio, que no devido tempo se fundiu para formar um feudo, pode ser traçado a partir das últimas práticas eclesiásticas romanas e das distribuições tribais germânicas de terras. O *manor*, por outro lado, certamente é derivado do *fundus* ou *villa* galo-romanos, que não tinha equivalente bárbaro: imensas propriedades autossuficientes e cultivadas por *coloni*, que entregavam a produção em espécie a grandes proprietários, esboço claro de uma economia senhorial. A própria servidão provavelmente descende tanto do clássico estatuto do *colonus* como da lenta degradação de camponeses germânicos por ‘recomendação’ meio coercitiva a guerreiros de clãs. O sistema legal e constitucional desenvolvido na Idade Média era híbrido da mesma forma. Uma justiça de caráter realmente popular e uma tradição de obrigações formalmente recíprocas entre governantes e governados numa comunidade tribal pública deixaram marca muito difundida nas estruturas jurídicas do feudalismo, mesmo quando as cortes populares não sobreviveram como aconteceu na França. O sistema de propriedades que surgiu mais tarde nas monarquias feudais deveu muito a este último, em particular. Por outro lado, o legado romano de uma lei codificada e escrita foi também de importância central para a síntese jurídica específica da Idade Média [...]. No auge da forma de governo medieval, a instituição da própria monarquia feudal representou inicialmente um amálgama mutável do líder de guerra germânico, semieletivo e com funções seculares rudimentares, e o governante imperial romano, que era um autocrata sagrado de ilimitados poderes e responsabilidades. [...]

Foi nas últimas décadas do século IX, quando bandos *vikings* e magiares assolavam o continente na Europa Ocidental, que o termo *feudum* (feudo) entrou em uso. [...] Foi então também que toda a França, particularmente, ficou cheia de castelos e fortificações privados, erigidos por senhores rurais sem nenhuma permissão imperial, para resistir aos novos ataques bárbaros e consolidar o seu poder local. Essa paisagem cheia de castelos era ao mesmo tempo uma proteção e uma prisão para a população rural. Os camponeses, já vítimas de uma sujeição progressiva nos anos finais do reinado de Carlos Magno, marcados pela depressão e por guerras, agora eram levados a uma servidão generalizada. O enraizamento dos condes e dos senhores locais nas províncias, através do nascente sistema feudal, a consolidação de suas propriedades senhoriais e a suserania sobre o campesinato provaram ser a pedra fundamental do feudalismo, que lentamente foi solidificado por toda a Europa nos próximos duzentos anos.”

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 123-137.

## ► A nova sociedade urbana na França medieval

No texto a seguir, o historiador Jacques Le Goff discute a emergência de uma nova sociedade urbana na França entre os séculos XII e XIV. Embora situada no feudalismo, a nova sociedade apresenta um novo tipo de estratificação que escapa à caracterização das antigas hierarquias da ordem social anterior.

“Entre 1150 e 1340, uma nova sociedade urbana se instaura. Embora situada no feudalismo, não são as hierarquias da sociedade feudal que melhor podem caracterizá-la, mas um novo tipo de estratificação social ligado à economia, à propriedade urbana, ao dinheiro, à influência na cidade. Porém as ‘ordens’ tradicionais também estão presentes: a nobreza nem sempre, pois com frequência ela se opõe a cidade; a Igreja, em compensação, é onipresente tanto no temporal como no espiritual. Há um problema quanto à burguesia: falamos da mesma coisa no século XIII e no XIX? Qual o verdadeiro lugar ocupado pela burguesia medieval na história? Para além da burguesia, é preciso ter uma visão panorâmica do importante setor terciário que caracteriza a atividade e a sociedade da cidade. As estruturas sociais urbanas, mesmo englobando o proletariado artesanal, deixam escapar uma parcela numerosa de pobres e de marginais que a cidade tende cada vez mais a excluir. [...]

Até aqui o leitor pode ter a impressão de que as cidades medievais, após uma fase de lutas por sua maior ou menor emancipação, vivem tranquilamente, se não em igualdade, pelo menos em harmonia. O antagonismo não é mais a característica das estruturas e do funcionamento das cidades medievais?

Na fase de conquista de uma certa autonomia, a comunidade urbana parece ter dado provas de uma coesão bastante forte. Embora a luta fosse conduzida por cidadãos já dotados de uma certa posição econômica e social e dispostos de um equipamento intelectual suficiente para pensar a situação em termos políticos e utilizar as formas escritas necessárias à obtenção de forais, uma massa de gente do povo ou mesmo de marginais teve sem dúvida um papel importante, sobretudo nos episódios de violência. Em compensação, quando a comunidade urbana se estabelece no século XIII, é no seu próprio interior que aparece — assinalada pelos próprios textos da época — uma clivagem fundamental entre os ‘graudos’ (*gros*) e os ‘miúdos’ (*menus*). [...]

A estratificação social real e percebida é mais complexa ainda. Com efeito, abaixo da categoria dos ‘miúdos’ existe uma outra, do ponto de vista fiscal, a dos ‘*nichils*’, os que nada têm (*nihil* em latim), isto é, que têm recursos abaixo do limiar tributável, nada têm a pagar mas são às vezes recenseados. O que complica a análise é que, conforme os anos, conforme a conjuntura, conforme as variações de rendas dessas categorias muito frágeis, conforme os critérios de cobrança de derramas, pode-se passar da categoria dos *miúdos* para a dos *nichils*, ou vice-versa. A partir dos *miúdos* entra-se numa outra zona de que tornaremos a falar, difícil de determinar com precisão [...], a dos pobres. De fato, do ponto de vista da estratificação social, esse mundo dos pobres é particularmente flutuante. A flutuação é imperceptível entre a zona em que o pobre é reconhecido e assistido e aquela em que ele é abandonado ao seu miserável destino rumo à vagabundagem e à marginalidade, rumo à fome, à doença e, com frequência, à morte.

A população dos ‘miúdos’, principalmente dos artesãos e dos ‘lavradores da cidade’ (que residiam no interior da cidade, mas cujas atividades eram unicamente agrícolas [...]) é extremamente móvel. [...]

A [mobilidade] dos patrícios é evidentemente muito mais fraca. Arlette Higonet-Nadal observou que, em Perigueux, 84 famílias se mantêm do século XII ao XV e que, numa época em que a mentalidade das pessoas separa a população permanente — os burgueses — da população flutuante dos artesãos, lavradores e simples habitantes, essas famílias ‘formam um grupo social particularmente característico numa cidade que não tem nobres e onde eles constituíram uma aristocracia burguesa’. [...]

No outro extremo da escala social urbana, escapando por baixo da categoria dos pobres como os patrícios escapam dela por cima, temos os trabalhadores não qualificados, que deixaram poucos vestígios na história. [...]

Vamos encontrá-los sobretudo nos trabalhos de construção, onde em plena estação, no verão, eles formam a maior parte da mão de obra dos canteiros. Em Paris, no começo do século XIV, eles são 54% no canteiro de construção do asilo Saint Jacques e 59% no do convento dos agostinhos. É uma mão de obra instável, frágil, assimilada a uma mercadoria que se contrata por curto prazo, paga por dia ou por tarefa.”

LE GOFF, Jacques. *O apogeu da cidade medieval*. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 94-124.



## 5. Sugestões de consulta

### ► Livros

ARMESTO-FERNÁNDEZ, Felipe. *Então você pensa que é humano?: uma breve história da humanidade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

Nesse livro, Felipe Armesto-Fernández percorre diversas áreas do conhecimento para demonstrar que as diferenças entre os seres humanos e outros animais não são tão grandes quanto imaginamos. Nesse estudo, a ideia de que somos únicos resulta, principalmente, de abordagens antropológicas, e não da biologia.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média: nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Desmistificando a associação entre a Idade Média e um período de “trevas”, essa obra de um dos principais historiadores medievalistas brasileiros apresenta importantes reflexões sobre traços medievais percebidos em diversos aspectos da atualidade, como a religião e a cultura.

GRIMAL, Pierre. *História de Roma*. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

O livro do historiador francês traça um panorama da história romana, desde a fundação da cidade até a queda do Império.

HARARI, Yuval N. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2015. *E-book*.

Nessa obra, Harari cria uma narrativa ampla e crítica a respeito da jornada dos seres humanos na Terra, buscando explicações para justificar como nos tornamos senhores do planeta.

LANGANEY, André; CLOTTE, Jean; GUILAINE, Jean; SIMMONET, Dominique. *A mais bela história do homem: de como a Terra se tornou humana*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

Sob a forma de entrevista com três especialistas, o livro debate as grandes questões antropológicas que norteiam a produção científica sobre a luta pela sobrevivência. Conceitos fundamentais são abordados com uma linguagem fluida e simples para o público leigo.

MOSSÉ, Claude. *Dicionário da civilização grega*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

Disponibiliza informações, análises e sugestões bibliográficas sobre os principais temas relacionados à civilização grega.

PINSKY, Carla B.; LUCA, Tania Regina de. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2015.

Nesse livro, historiadores escrevem sobre como devemos abordar diferentes tipos de documentos históricos, além de elaborar uma reflexão sobre história e memória e sobre a historiografia.

WHITROW, Gerald J. *O tempo na história: concepção do tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

Nesse estudo, Whitrow demonstra como diferentes povos, em momentos e em espaços distintos, conceberam, viveram e fruíram a passagem do tempo.

### ► Revistas e artigos

LABJOR-UNICAMP. Memória é matéria-prima do trabalho do historiador. *ComCiência*, Campinas, n. 52, mar. 2004. Disponível em: <https://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/memoria/04.shtml#:~:text=A%20mem%C3%B3ria%20coloca%20uma%20s%C3%A9rie,e%20mais%20comprometida%20com%20a>. Acesso em: 29 jun. 2022.

Essa edição da revista *ComCiência* é dedicada à relação entre a história e a memória e contém diversos artigos escritos por especialistas sobre o tema.

MACHADO, Carlos Augusto. A antiguidade tardia, a queda do Império Romano e o debate sobre o fim do mundo antigo. *Revista de História da USP*, São Paulo, n. 173, p. 81-114, jul.-dez. 2015.

O artigo atualiza a discussão a respeito da definição e das características da Antiguidade tardia.

O QUE nos faz humanos. *Scientific American Brasil*, São Paulo, n. 52, 2013. Edição especial Antropologia 1.

Nessa edição, a revista segue a trilha do DNA para explicar o que nos diferenciou dos outros animais e nos conduziu à condição de seres humanos.

## ► Sites

FUNDAÇÃO Museu do Homem Americano (Fumdam). Disponível em: <http://fumdam.org.br/>. Acesso em: 31 maio 2022.

O objetivo da Fumdam é garantir a preservação do patrimônio cultural e natural do Parque Nacional Serra da Capivara. Em seu *site*, é possível obter informações sobre os registros rupestres encontrados no local, conhecer o Museu do Homem Americano, além de acessar a revista *Fumdhamentos*, criada para divulgar as pesquisas desenvolvidas na Serra da Capivara.

INSTITUTO DE BIOCÊNCIAS DA USP. *Museu Virtual da Evolução Humana*. Disponível em: <https://evolucaohumana.ib.usp.br/>. Acesso em: 18 mar. 2022.

O museu virtual conta com exemplos de fósseis e artefatos associados à história da evolução humana. Disponibiliza um acervo de fotografias, mapas, um glossário e *links* para aprofundamento.

LABORATÓRIO de Estudos Medievais (LEME). Disponível em: <https://leme.fflch.usp.br/>. Acesso em: 20 maio 2022.

O laboratório reúne pesquisadores da área de história medieval de diversas universidades públicas do país, como USP, Unicamp, UFMG, UFG, Unifesp, UFTM, UFFS, UFMJM, Ufop e UFPE. No *site*, é possível acessar publicações sobre a Idade Média, *podcasts*, além do *Guia Medieval*, que disponibiliza diversas informações sobre o período de modo interativo.

## ► Filmes

*Como nos tornamos humanos*, v. 1. Produção: Nova/PBS. Estados Unidos, 2009, 53 min.

Documentário que trata dos fatores que levaram à separação da linhagem *Homo* por meio da análise do fóssil “Selam”, um representante da espécie *Australopithecus afarensis*.

*Os reinos perdidos da África: Núbia*. Produção: BBC. Reino Unido, 2010, 59 min.

Documentário produzido pela rede britânica BBC a respeito da África antiga, que destaca o reino da Núbia.

## ► Podcast

*Stream Marcelo Rede*. Ep. 2: Sociedades complexas – parte 1. Disponível em: <https://soundcloud.com/user-40213703>. Acesso em: 2 maio 2022.

O segundo episódio da série criada pelo professor de História Antiga da USP Marcelo Rede aborda o surgimento das cidades sumérias, discutindo as pesquisas arqueológicas no Oriente Próximo e o papel da cultura material e da escrita nos estudos das sociedades orientais antigas.

**Patrícia Ramos Braick**

Mestra em História (área de concentração: História das Sociedades Ibéricas e Americanas)  
pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).  
Foi professora do ensino básico por mais de 20 anos em Belo Horizonte (MG).

**Anna Barreto**

Mestra em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo (USP-SP).  
Atuou como professora do ensino básico por mais de 30 anos em São Paulo (SP).



**6<sup>o</sup>**  
ANO

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição  
São Paulo, 2022



**Coordenação editorial:** Cesar Brumini Dellore, Leticia de Oliveira Raymundo

**Edição de texto:** Mônica Torres Cruvinel, Magna Reimberg Teobaldo, Ananda Veduvoto, Andrea de Marco Leite de Barros, André dos Santos Araújo, Juliana Muscovick, Regiane de Cássia Thahira

**Gerência de design e produção gráfica:** Patrícia Costa

**Coordenação de produção:** Denis Torquato

**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues

**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite

**Projeto gráfico:** Bruno Tonel, Noctua Art

**Capa:** Marta Cerqueira Leite, Bruno Tonel, Daniela Cunha

Foto: Registros rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Foto de 2015.  
© Ricardo Azoury/Pulsar Imagens

**Coordenação de arte:** Wilson Gazzoni Agostinho

**Edição de arte:** Ana Carlota Rigon

**Editoração eletrônica:** Ana Carlota Rigon

**Coordenação de revisão:** Elaine C. del Nero

**Revisão:** Ana Cortazzo, Cecília Oku, Dirce Y. Yamamoto, Marina Andrade, Palavra Certa, Renato da Rocha, Sandra G. Cortés, Tatiana Malheiro

**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Flávia Aline de Moraes

**Pesquisa iconográfica:** Elena Ribeiro, Enio Lopes, Graciela Araújo, Leticia Bomfim, Paloma Klein, Susan Eiko

**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues

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

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

**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro

**Impressão e acabamento:**

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

Braick, Patrícia Ramon  
Se liga na história Braick & Barreto : 6º ano /  
Patrícia Ramon Braick, Anna Barreto. -- 1. ed. --  
São Paulo : Moderna, 2022.  
Componente curricular: História.  
(ISBN 978-85-16-13514-0)  
I. História (Ensino fundamental) I. Barreto, Anna.  
II. Título.  
22-111482 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

I. História : Ensino fundamental 372.89  
Cláudia Maria Vian - Bibliotecária - CRB-8/9487

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

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho

São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904

Atendimento: Tel. (11) 3240-6966

www.moderna.com.br

2022

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

A imagem da capa mostra detalhe de registros rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato (PI). Com milhares de pinturas e gravuras pré-históricas, o parque abriga vestígios relevantes para o estudo sobre a presença dos seres humanos no continente americano.



## Apresentação

Uma das características mais marcantes do século XXI é a velocidade com que as tecnologias de informação e de comunicação se transformam. Imagine que, quando seus avós nasceram, a televisão ainda era uma grande novidade, os telefones eram discados e não existiam celulares. As pesquisas escolares eram feitas em livros e enciclopédias. Um estudante conseguia consultar apenas uma ou duas fontes, pois era difícil encontrar a informação necessária para os trabalhos solicitados pela escola. E, se ele tivesse uma dúvida sobre a matéria, a única forma de solucioná-la era esperar pela próxima aula.

Em pouco mais de 50 anos, o mundo mudou radicalmente. A comunicação se tornou muito veloz e eficiente. O acesso à informação foi facilitado pela internet, que coloca à disposição das pessoas uma infinidade de informações sobre os mais variados assuntos. Diante de tantas transformações, qual é o papel da escola? Por que as crianças e os jovens ainda precisam ir à aula? O que é preciso aprender para viver neste mundo que se transforma sem parar?

Hoje, um dos objetivos do estudo oferecido pela escola é que você aprenda como localizar informações de modo objetivo, para que saiba como utilizá-las na resolução de problemas práticos ou teóricos. Além disso, é importante saber, também, como identificar informações confiáveis, como evitar as inúmeras armadilhas que estão espalhadas pelo mundo virtual e, acima de tudo, como avaliar criticamente a realidade para se orientar nela de modo autônomo, seguro e justo. A escola deve ser um lugar no qual você e seus amigos encontrem condições para desenvolver essas competências.

A escola é, ainda, o lugar onde vocês podem exercitar habilidades sociais. Nas redes sociais, geralmente, só interagimos com quem tem interesses parecidos com os nossos; na sala de aula, convivemos com as diferenças e podemos aprender com elas. Na escola, é possível aprender a mobilizar nossos conhecimentos para viver melhor com as outras pessoas e desenvolver a empatia, a solidariedade e a capacidade de cooperação.

Os livros desta coleção foram pensados para ajudá-lo a enfrentar todos esses desafios. Por isso, preocupamo-nos em oferecer não só informação, mas também situações favoráveis ao desenvolvimento da autonomia intelectual, à reflexão crítica, à pesquisa, à comunicação oral e escrita e à interação social. Esperamos que você aproveite cada uma delas e que, ao final desse percurso, tenha se tornado um aluno competente e um cidadão solidário, participativo e autônomo nas suas decisões.

Um ótimo estudo!

# Organização do seu livro

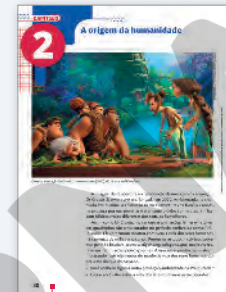
Este livro está organizado em 12 capítulos, divididos em 4 unidades.

Veja a seguir as diversas partes que compõem o seu livro.



## Abertura de unidade

Dupla de páginas que conecta os assuntos tratados nos capítulos da unidade. Assim, você saberá sobre o que vai estudar.



## Abertura de capítulo

Relaciona o tema do capítulo com alguma questão atual. Dessa forma, você perceberá quanto a história faz parte do presente.



## Saiba mais

Nesta seção, você encontra textos que ampliam seus conhecimentos sobre o assunto estudado.



## História em construção

Apresenta conteúdos que vão auxiliar você a compreender aspectos da construção da história.



## Refletindo sobre

Você será convidado a refletir sobre inúmeras situações do tempo presente com base nos assuntos estudados.

4



**Recapitulando**

Questões distribuídas ao longo do capítulo para você verificar a sua compreensão sobre os pontos principais do texto.



**Explore**

Questões para você explorar mapas, textos e diferentes tipos de imagem.



**Conexão**

Sugestões de livros, filmes e sites para você ampliar os estudos de forma divertida.



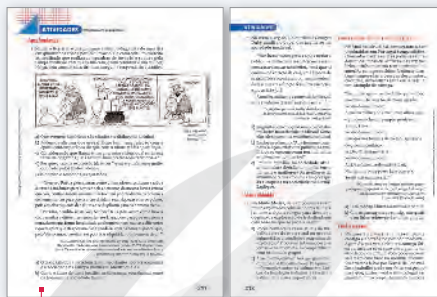
**Leitura complementar**

Esta seção traz textos de fontes diversas que ampliam a discussão dos temas presentes no capítulo, para que você possa aprender ainda mais.



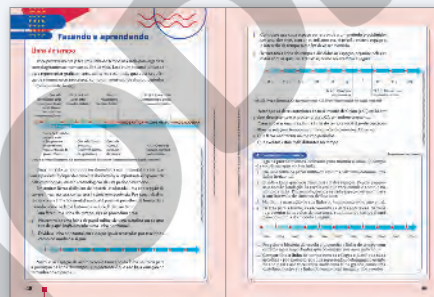
**Enquanto isso...**

Nesta seção, você conhecerá acontecimentos ou processos simultâneos aos estudados no capítulo. Assim, poderá comparar a história ocorrida ao mesmo tempo em lugares diferentes.



**Atividades**

Ao final de cada capítulo, a seção de atividades desafia você a aprofundar os estudos, a refletir sobre a relação dos temas estudados com o seu cotidiano e a estabelecer relações entre a história e outros componentes curriculares, além de apresentar propostas para você exercer a sua criatividade.



**Fazendo e aprendendo**

No final de cada unidade, são apresentados tutoriais para que você possa realizar de forma autônoma diferentes atividades relacionadas aos temas estudados.

# Sumário

<b>Unidade 1</b>	<b>A CONSTRUÇÃO DA HISTÓRIA E A ORIGEM DA HUMANIDADE</b>	<b>10</b>
	<b>CAPÍTULO 1 – TEMPO, MEMÓRIA E HISTÓRIA</b>	<b>12</b>
	História	13
	A produção do conhecimento histórico, 14 • A história não nasce em livros, 16	
	Tempo, memória e história	17
	Memória, 18 • Memória e patrimônio, 19 • Tempo e natureza, 20 • Formas de medição do tempo, 21	
	Leitura complementar — Os calendários de Júlio e Gregório	22
	História e medição do tempo, 23	
	Divisão tradicional da história	25
	Atividades	27
	<b>CAPÍTULO 2 – A ORIGEM DA HUMANIDADE</b>	<b>30</b>
	Os mitos de criação	31
	A origem dos seres humanos	32
	Criacionismo: o ser humano como criação divina, 32 • Evolucionismo: o ser humano como resultado de um processo natural, 33	
	África, berço da humanidade	35
	História sem escrita	36
	Leitura complementar — Testemunhas da história	37
	Periodização da história sem escrita	38
	O longo percurso do gênero humano, 39 • A vida no Paleolítico, 39 • A Revolução Neolítica, 40 • A Idade dos Metais, 42	
	As primeiras aldeias e as trocas comerciais	43
	As primeiras cidades	44
	Atividades	45
	► Fazendo e aprendendo — Linha do tempo	48
<b>Unidade 2</b>	<b>AS PRIMEIRAS CIVILIZAÇÕES</b>	<b>50</b>
	<b>CAPÍTULO 3 – OS PRIMEIROS HABITANTES DA AMÉRICA</b>	<b>52</b>
	As teorias sobre a ocupação da América	53
	Os caminhos para a América, 53 • A arqueologia e a Pré-história americana, 54 • Novas questões sobre o povoamento da América, 54	
	Um continente, muitos povos	56
	A vida dos primeiros americanos	57
	As primeiras sociedades hierarquizadas da América	58
	Os povos nativos do atual território brasileiro	59
	Os povos dos sambaquis, 59 • São Raimundo Nonato, no Piauí, 60 • Culturas ceramistas do atual território brasileiro, 61 • Culturas agrícolas da Amazônia, 62	
	Enquanto isso... — Os primeiros habitantes do Sahul	63
	A arte nativa de uma terra distante, 64	
	Atividades	65



<b>CAPÍTULO 4 – CIVILIZAÇÕES FLUVIAIS NA ÁFRICA E NA ÁSIA</b> .....	67
O aproveitamento dos recursos da natureza .....	68
A formação do Estado .....	69
O desenvolvimento da escrita .....	70
<b>Mesopotâmia</b> .....	71
Sumérios e acádios, 71 • Amoritas, assírios e caldeus, 72	
<b>Egito antigo</b> .....	73
A unificação dos reinos no Egito, 74	
<b>A vida na Mesopotâmia e no Egito</b> .....	75
A religião, 75 • As sociedades, 78 • Sistemas de trabalho: servidão coletiva e escravidão, 79 • Agricultura e comércio, 80 • A observação e a compreensão do mundo, 81	
<b>Enquanto isso...</b> — Os árias e os livros sagrados dos hindus .....	82
O sistema de castas, 83	
<b>Atividades</b> .....	84
<b>CAPÍTULO 5 – SOCIEDADE, ECONOMIA E CULTURA DOS POVOS NATIVOS AMERICANOS</b> .....	87
<b>Primeiras sociedades hierárquicas da Mesoamérica</b> .....	88
Olmecas, 88 • Teotihuacán, 88 • Domínio tolteca, 89 • As cidades-Estado maias, 89	
<b>Império Asteca</b> .....	91
Organização social, 92 • Religião, 93	
<b>Filhos do Sol: o Império Inca</b> .....	94
Terra e trabalho, 95 • Saberes incas, 96 • O poder sobre o império, 97 • Religião, 97	
<b>Povos nativos do atual território brasileiro</b> .....	98
Povos Tupi, 99 • Indígenas no Brasil de hoje, 100	
<b>Leitura complementar</b> — O roubo do fogo .....	102
<b>Atividades</b> .....	104
▶ <b>Fazendo e aprendendo</b> — Quadro comparativo .....	106

## **Unidade 3** ANTIGUIDADE CLÁSSICA .....

<b>CAPÍTULO 6 – ORIGENS DA ANTIGUIDADE CLÁSSICA</b> .....	110
Conceituando a Antiguidade Clássica .....	111
Origens da civilização grega: a civilização cretense .....	112
Micenas, a cidade dos aqueus .....	113
Formação do povo grego .....	114
A lendária Guerra de Troia, 114	
A pólis grega .....	115
Expansão colonial grega .....	116
A fundação de Roma .....	117
Monarquia romana (753-509 a.C.), 118 • Organização social, 118	
<b>Práticas religiosas no mundo mediterrâneo</b> .....	119
A religião na Grécia antiga, 120	
<b>Enquanto isso...</b> — Os fenícios .....	121
O comércio fenício, 122	
<b>Atividades</b> .....	123

<b>CAPÍTULO 7 – TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO GREGO ANTIGO</b> .....	<b>125</b>
Participação política e cidadania .....	126
Transformações da pólis .....	127
<b>A pólis de Atenas</b> .....	<b>128</b>
A tirania, 128 • A fundação da democracia, 129 • A escravidão em Atenas, 130 • A educação ateniense, 131	
<b>Homens e mulheres na pólis grega</b> .....	<b>131</b>
A condição feminina, 132	
<b>Esparta: uma sociedade militarizada</b> .....	<b>133</b>
A sociedade espartana, 133 • O regime oligárquico de Esparta, 134 • Educação para a guerra, 134	
<b>Gregos e persas: dois mundos em confronto</b> .....	<b>135</b>
As Guerras Médicas e a Liga de Delos, 136	
<b>Atenas sob o governo de Péricles</b> .....	<b>137</b>
<b>A Guerra do Peloponeso</b> .....	<b>138</b>
<b>A expansão macedônica</b> .....	<b>139</b>
O helenismo, 140	
<b>O teatro grego</b> .....	<b>141</b>
Tragédia e comédia, 142	
<b>Leitura complementar</b> — A identidade grega .....	<b>143</b>
<b>Atividades</b> .....	<b>144</b>
<b>CAPÍTULO 8 – ROMA REPUBLICANA</b> .....	<b>146</b>
<b>A República Romana</b> .....	<b>147</b>
As instituições políticas republicanas em Roma, 147 • As conquistas plebeias, 148	
<b>A expansão romana</b> .....	<b>149</b>
As Guerras Púnicas, 149 • Resultados das conquistas, 150	
<b>A crise agrária</b> .....	<b>151</b>
A política dos irmãos Graco, 152	
<b>A crise da república</b> .....	<b>153</b>
Os triunviratos, 153 • O fim da República Romana, 154	
<b>A vida cotidiana em Roma</b> .....	<b>155</b>
Festividades e entretenimentos, 155 • As crenças religiosas, 156 • A condição das mulheres, 156 • A educação das crianças, 157	
<b>A escravidão em Roma</b> .....	<b>158</b>
<b>Direito romano</b> .....	<b>159</b>
<b>Enquanto isso...</b> — O povo celta .....	<b>160</b>
<b>Atividades</b> .....	<b>161</b>
<b>CAPÍTULO 9 – ROMA IMPERIAL</b> .....	<b>163</b>
<b>Império Romano</b> .....	<b>164</b>
O governo de Augusto, 165 • O processo de integração, 166 • A prosperidade econômica, 167 • Arquitetura e escultura no império, 168 • Pompeia, a cidade destruída, 169	
<b>Cristianismo: uma nova crença em terras romanas</b> .....	<b>170</b>
Pregações de Jesus, 170 • A difusão do cristianismo, 171 • Perseguição e triunfo do cristianismo, 172	
<b>Povos “bárbaros”</b> .....	<b>173</b>
<b>A crise do Império Romano</b> .....	<b>174</b>
Invasões “bárbaras”, 175 • Queda do Império Romano, 176	
<b>Leitura complementar</b> — Roma: glória ou exclusão .....	<b>177</b>
<b>Atividades</b> .....	<b>178</b>
▶ <b>Fazendo e aprendendo</b> — Peça teatral .....	<b>180</b>

## Unidade 4 ÁFRICA E EUROPA MEDIEVAL ..... 182

### CAPÍTULO 10 – A EXPANSÃO DO ISLÃ E OS REINOS AFRICANOS ..... 184

#### A fundação do islamismo ..... 185

Meca: cidade sagrada, 186 • Maomé: o profeta do islã, 187 • *Alcorão*, o livro sagrado do islã, 187 • A Hégira e o início de um novo calendário, 188 • A expansão do islã pela Península Arábica, 188 • Os califados e a expansão do império, 189 • Cotidiano e costumes no islã, 190 • Ciências no islã, 192 • Arquitetura: mesquitas e palácios, 192

#### O estudo da África ..... 193

O papel dos griôs, 193 • A expansão do islã pela África, 194

#### Leitura complementar — O camelo e o comércio no norte da África ..... 196

Os grandes reinos do Sahel, 197 • A escravidão na África, 200

#### Atividades ..... 201

### CAPÍTULO 11 – A EUROPA FEUDAL ..... 203

#### A transição para a Idade Média ..... 204

#### Os povos germânicos ..... 205

Do Reino Franco ao Império Carolíngio, 206

#### A formação do feudalismo ..... 209

A organização do feudo, 210

#### Uma sociedade de ordens ..... 211

Os que rezam e os que lutam, 211 • Os que trabalham, 212

#### Ser mulher na Europa medieval ..... 213

#### Mentalidade e cultura na Idade Média ..... 214

O teatro, 214 • A literatura, 215

#### Enquanto isso... — O Império Bizantino ..... 216

#### Atividades ..... 217

### CAPÍTULO 12 – TRANSFORMAÇÕES NA EUROPA MEDIEVAL ..... 219

#### As inovações agrícolas ..... 220

#### O revigoreamento comercial e urbano ..... 221

A expansão do comércio terrestre e marítimo, 222 • A formação da burguesia, 223 • As corporações de ofício, 224

#### O ensino na Baixa Idade Média ..... 225

#### As Cruzadas ..... 226

Os interesses envolvidos, 227 • Os resultados das Cruzadas, 227

#### A crise do século XIV ..... 229

A grande fome, 229 • A peste negra, 230 • Revoltas no campo e nas cidades, 231 • A desestruturação do feudalismo, 232

#### Enquanto isso... — A era dos samurais: o Japão feudal ..... 233

#### Atividades ..... 234

#### ► Fazendo e aprendendo — Mapa de história ..... 236

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 238

## Abertura da unidade

As imagens dessa abertura representam diferentes formas de expressão e de comunicação: pinturas rupestres, grafite e registro fotográfico. Por meio delas, é possível iniciar uma conversa com os alunos sobre os temas que serão abordados nos dois capítulos desta unidade: os conceitos de tempo, história, fonte, registro e memória e as explicações sobre a origem da humanidade.

A necessidade ou o desejo de registrar ações, ambientes e cenas vividas ou imaginárias é uma das características que fundamentam a humanidade. É por meio dos estudos desses e de outros registros produzidos pelos seres humanos que se reconhece e se reconstrói a história de pessoas e grupos sociais.

A imagem da pintura rupestre foi produzida entre 6 mil e 12 mil anos no Parque Nacional da Serra da Capivara, no estado do Piauí. Não se sabe ao certo a intenção das mulheres e dos homens que viveram naquele período ao representar cenas em paredes de cavernas. No entanto, essas pinturas constituem uma importante fonte de estudos e nos ajudam a conhecer um pouco mais sobre a vida desses seres humanos. Grafites, como o da artista Soberana Ziza, são uma forma de arte urbana muito utilizada atualmente para expressar ideias, valores e críticas sociais. Já a fotografia, como a realizada pela turista no centro histórico de Manaus, no estado do Amazonas, destina-se a registrar imagens, contribuindo para armazenar e compor o quadro de memória individual e social. Tanto os grafites como as fotografias nos permitem refletir e compreender melhor as sociedades que os produziram. Desse modo, assim como as pinturas rupestres, constituem importantes fontes para o estudo da história.

UNIDADE

1

## A construção da história e a origem da humanidade



MOISÉS SABÃO/FOTOMARENA

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

Pinturas rupestres feitas de 6 a 12 mil anos atrás, no Parque Nacional Serra da Capivara, em Coronel José Dias, Piauí. Foto de 2018.

### SUMÁRIO DA UNIDADE

#### Capítulo 1

Tempo, memória e história, 12

#### Capítulo 2

A origem da humanidade, 30

10

### O que estudaremos na unidade

Quando e onde surgiu a humanidade? Como a história é construída? Para que estudar história? O que são fontes históricas? Além de poder responder a essas questões, ao final desta unidade, você perceberá que todas as pessoas têm e fazem história! Além disso, iniciará os estudos sobre os primeiros passos da humanidade, o princípio da história de todos nós. Vamos lá!



SOBERANA ZIZA/ARQUIVO PESSOAL

Mural *Mulheres, raízes da conexão*, de Soberana Ziza, em São Paulo, São Paulo. Foto de 2020.



MARCOS AMENDIPULSAR IMAGENS

Turista fotografando o Teatro Amazonas no centro histórico de Manaus, Amazonas. Foto de 2019.

## Unidade 1: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos. Os objetivos do capítulo 1 se justificam por estimular a aquisição de algumas noções introdutórias do estudo de história, como os conceitos de memória, fonte, patrimônio e contagem do tempo.

No capítulo 2, a pertinência dos objetivos se deve à exploração das explicações míticas em comparação com as científicas, à abordagem da teoria da evolução e da percepção das relações do ser humano com a natureza e ao desenvolvimento da compreensão de que os modos de vida de diferentes povos devem ser respeitados.

O capítulo contempla a habilidade EF06HI01 (ao tratar das diferentes formas de compreender o conceito de tempo histórico, que incluem a periodização e a cronologia) e parcialmente a habilidade EF06HI02 (ao abordar as formas de registro da história e do processo de produção do saber histórico). O trabalho para o desenvolvimento dessa habilidade se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Entender a importância da história e o processo de produção do conhecimento histórico.
- Reconhecer a diferença entre fontes primárias e bibliográficas, bem como a diferença entre fontes materiais e imateriais.
- Analisar a relação entre tempo, memória e história.
- Reconhecer a importância dos patrimônios históricos como locais privilegiados de preservação da memória.
- Conhecer as diversas formas de contagem e medição do tempo.
- Analisar as razões e a maneira pela qual a história foi dividida em períodos.

### Abertura do capítulo

Por meio da análise da tirinha, busca-se sensibilizar os alunos para temas que serão aprofundados ao longo do capítulo, como história e sujeito histórico. As questões apresentadas buscam identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema. Incentive-os a manifestar suas opiniões e, durante a conversa, identifique se associam a construção da história às ações humanas e se percebem que sujeitos históricos não são apenas aquelas pessoas consideradas “importantes”, mas sim todos os seres humanos.

Aproveite esse momento inicial para introduzir a diferenciação entre a história como experiência humana, construída por todos, cotidianamente, e a história como campo especializado do conhecimento, produzido com metodologia de pesquisa, por meio do trabalho do historiador.

**CAPÍTULO**

**1**

## Tempo, memória e história

ALEXANDRE BECK

TEM OS QUE FAZEM BIOLÓGIA...

...TEM OS QUE FAZEM MEDICINA...

Armandinho, tirinha de Alexandre Beck, 2015.

...TEM OS QUE FAZEM JORNALISMO...

...E TEM OS QUE FAZEM HISTÓRIA!

Armandinho é um personagem muito esperto e questionador, criado pelo ilustrador Alexandre Beck. Na tirinha apresentada nesta abertura, Armandinho menciona alguns campos do conhecimento e, no final, cita a história. Repare que, nos três primeiros quadros, a biologia, a medicina e o jornalismo estão associados a profissões. Já no último quadro, a história não é mencionada apenas como área do conhecimento: o personagem carrega um cartaz, parecendo participar de uma manifestação. Essa atitude de Armandinho revela que nossas ações são importantes e que podemos promover transformações sociais, atuando como sujeitos históricos.

Nossa vida em sociedade, nossas relações cotidianas, nossas escolhas, nossos gostos, tudo isso é parte da história!

- Como você imagina que a história é construída?
- Você sabe quem são os sujeitos históricos?

## História

As sociedades humanas sempre procuraram compreender suas origens. Ao estudar o passado, as pessoas do presente podem compreender como a sociedade em que vivem se desenvolveu. Com esse conhecimento, é possível entender melhor os problemas sociais e planejar estratégias que contribuam para fazer do mundo um lugar melhor.

No entanto, as transformações que afetam as sociedades costumam ser muito mais demoradas do que aquelas pelas quais passam os indivíduos. Elas podem se estender por centenas de anos até serem notadas. Portanto, é possível que muitas pessoas, ao longo da vida, não percebam todas as mudanças ocorridas ao seu redor.

Além disso, essas transformações são bastante complexas, porque envolvem vários aspectos da realidade; por isso, para compreendê-las, é preciso considerar um número grande de elementos que se combinam de diversas formas.

Para entender como todos os elementos se relacionam no tempo, desenvolveu-se um campo especializado do conhecimento: a **história**. O historiador é o profissional que busca identificar o que mudou e o que permaneceu ao longo do tempo, entender o passado e esclarecer a relação entre ele e o tempo presente.



Jovem pesquisando na Biblioteca Nacional, no município do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2013. Em sua pesquisa, o historiador busca identificar mudanças e permanências nas sociedades ao longo do tempo e compreender a relação entre o passado e o presente.

## A “história” da história

A palavra **história** tem origem no termo grego *historía*, que significa pesquisa, conhecimento por meio da investigação.

A concepção da história como narrativa isenta sobre eventos políticos e militares, que remete a Heródoto (484-425 a.C.) e Tucídides (c. 460-400 a.C.), foi mantida por muitos séculos, adaptada pelos historiadores positivistas e contestada somente entre meados do século XIX e início do século XX.

Neste capítulo, pretende-se apresentar as principais características do conhecimento histórico e a mudança de perspectiva que houve na historiografia a partir do século XX, aproximando os alunos do método de trabalho do historiador e chamando a atenção deles para a relação entre a história e o mundo atual.

Desde a metade do século XX, o passado passou a ser estudado com base nas relações que se estabelecem com o presente e nas dúvidas e problemas que intrigam as pessoas atualmente. Os historiadores passaram a dialogar mais com profissionais de outras áreas do conhecimento, como geógrafos, arqueólogos e economistas, entre outros.

O conhecimento de algumas noções de teoria e metodologia da história pode auxiliar os alunos a ultrapassar a barreira do senso comum para se apropriar dos principais conceitos do componente curricular e compreender os processos históricos com base científica, tarefa a ser desenvolvida ao longo de todo o seu percurso escolar.

## Ampliando: experiência e conceito

“Os alunos tendem a elaborar conceitos de acordo com sua experiência vivida e não formalizam o conhecimento histórico se não tiverem a possibilidade de vivenciar movimentos e conceitos históricos colocados em questão na sala de aula. Os indícios fornecidos pelos textos históricos, sejam eles o texto expresso pelo professor ou do manual didático, se concretizam no momento em que outros elementos de aprendizagem entram em jogo, como a analogia e a empatia.”

ABUD, Katia Maria. Processos de construção do saber histórico escolar. *História & Ensino*, Londrina, v. 11, p. 26, jul. 2005.

## BNCC

Ao tratar da origem e da forma de produzir o saber histórico, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI02. Por apresentar procedimentos fundamentais da produção do conhecimento historiográfico, o conteúdo desta página contribui também para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

### O trabalho do historiador

Para explorar o conteúdo desta página, pergunte aos alunos com que materiais eles imaginam que o historiador trabalha. Eles podem apontar fotografias, livros, cartas, objetos etc. Utilize os exemplos citados por eles como ponto de partida para tratar da noção de documento histórico, ou seja, o conjunto de vestígios gerados pela experiência humana e examinados pelo historiador com o objetivo de produzir conhecimento científico sobre os acontecimentos.

### Recapitulando

1. Muitas respostas são possíveis. Sugerimos destacar aos alunos, por exemplo, que as pessoas sentem necessidade de relembrar o passado para entender como se tornaram quem são.
2. Ao entender sua origem e seu desenvolvimento, as sociedades podem compreender melhor as questões atuais.
3. Os objetos de estudo da história são as transformações pelas quais passam as sociedades, as ações e as relações humanas no decorrer do tempo.

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

1. Por que as pessoas sentem necessidade de relembrar seu passado?
2. Qual é a importância do entendimento do passado para as sociedades humanas?
3. Quais são os objetos de estudo da história?

## A produção do conhecimento histórico

Se o passado não pode ser visitado, como o historiador pode saber os fatos que aconteceram há anos, décadas e até milênios e ainda procurar compreendê-los? De onde ele extrai as informações necessárias para montar o quebra-cabeça do conhecimento histórico?

O trabalho do historiador se assemelha ao de um detetive. Para reconstituir acontecimentos do passado e chegar a uma conclusão sobre eles, o historiador precisa encontrar, reunir, cruzar e analisar várias “pistas”, ou melhor, vestígios deixados pelas pessoas que viveram em determinado período.

Antes de iniciar sua pesquisa, o historiador deve delimitar os acontecimentos que quer investigar. Em outras palavras, ele precisa ter pelo menos uma questão para responder – por exemplo: como a conquista da medalha de prata pela jovem skatista Rayssa Leal nas Olimpíadas de 2021 impactou a relação das mulheres com o esporte? Seu bom desempenho estimulou a construção de pistas de *skate* pelas cidades brasileiras? Em que regiões? Que tipo de público atraíram?

Definido o problema a ser estudado, o historiador deve decidir onde buscar as “pistas” que vai utilizar em sua pesquisa: Consultará jornais? Quais jornais? Irá atrás de postagens feitas em páginas esportivas nas redes sociais? Entrevistará pessoas que assistiram à competição? Conversará com praticantes da modalidade? Visitará pistas de *skate*? Consultará *sites* de algumas prefeituras?



EZRA SHAW/GETTY IMAGES

Rayssa Leal em competição de *skate* nas Olimpíadas de Tóquio, realizadas em 2021. Nessas Olimpíadas, a jovem atleta brasileira conquistou a medalha de prata na categoria *street*.

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



## Fontes de pesquisa

Para realizar sua investigação, o historiador deve, inicialmente, escolher suas **fontes de pesquisa**, ou seja, os documentos em que buscará as informações sobre o passado. Assim, ele identificará e selecionará os vestígios do período que pretende estudar, que são suas **fontes primárias**. Ele também consultará as **fontes bibliográficas**: os livros e os artigos produzidos por outros especialistas sobre o assunto investigado. Ler essas fontes é um passo importante da pesquisa.

Após analisar as fontes primárias, estudar as fontes bibliográficas e fazer anotações, o historiador precisa estabelecer relações entre as informações que colheu em cada etapa.

Por fim, ele deve descrever e explicar cada passo de sua pesquisa, segundo o **método científico**, para convencer seus colegas de profissão de que suas conclusões são confiáveis.

## Diferentes tipos de fonte primária

Até o século XIX, os historiadores reconheciam apenas documentos escritos como fontes de pesquisa histórica. Contudo, desde o início do século XX, passaram a utilizar, também, outros tipos de fonte, como monumentos, pinturas, fotografias, peças de vestuário, obras literárias e filmes. Com essa diversidade de fontes, os historiadores puderam ampliar as possibilidades de pesquisa.

Textos escritos, monumentos, pinturas, fotografias, peças de vestuário, obras literárias e filmes são fontes primárias **materiais**. Além delas, existem as fontes **imateriais**, como relatos orais, mitos, ditados, cantigas, danças tradicionais e saberes transmitidos por gerações, por exemplo, receitas culinárias, uso de ervas medicinais e certas técnicas de produção artesanal. Todas as manifestações humanas podem ser consideradas fontes de informação para a investigação histórica.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

4. Faça uma lista das principais etapas da pesquisa histórica.
5. O que são fontes primárias?
6. Qual é a diferença entre fontes primárias e fontes bibliográficas?

**Método científico:** conjunto de regras e procedimentos que devem ser respeitados para a produção de conhecimento.

Desfile do 1º Encontro de Cultura Popular Revivendo o Carnaval, em Buenos Aires, Pernambuco. Foto de 2018. As manifestações culturais são uma rica fonte de pesquisa para o historiador.



15

## BNCC

Ao abordar os tipos de fonte e as formas de registro que dão suporte ao trabalho do historiador, contempla-se parcialmente a habilidade **EF06HI02**. Por tratar de fontes de pesquisa para o trabalho do historiador no processo de produção e problematização de conceitos historiográficos, o texto desta página contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

## Recapitulando

4. a) Propor uma questão; b) definir as fontes primárias com as quais vai trabalhar e analisá-las; c) selecionar e ler as fontes bibliográficas; d) buscar relações entre as informações levantadas; e) registrar as relações encontradas e as conclusões.
5. Fontes primárias são vestígios de experiências deixados pelos seres humanos em tempos passados. Essas fontes podem ser materiais ou imateriais.
6. As fontes primárias foram produzidas por pessoas que viveram no passado. Já as fontes bibliográficas são os escritos produzidos por outros pesquisadores.

## Museu da Pessoa

O trabalho com relato oral, uma fonte imaterial, pode ser apresentado e incentivado por meio da navegação no *site* do Museu da Pessoa. Disponível em: <https://museudapessoa.org/>. Acesso em: 19 abr. 2022. Lá também é possível ter acesso a materiais de formação de professores na metodologia de história oral, que favorecem a produção do saber histórico em sala de aula.

## Fontes históricas: anacronismo e voluntarismo

Ao trabalhar com as fontes históricas, um dos desafios do historiador consiste em interpretá-las considerando as características do período no qual elas foram produzidas. Nesse sentido, explique aos alunos que são consideradas situações de anacronismo aquelas em que o pesquisador atribui aos sujeitos, ou aos eventos históricos, motivações ou visões relacionadas ao presente, e não ao período analisado. Esse tipo de conduta torna frágil a interpretação do historiador. Comente também que o historiador não deve iniciar a análise das fontes históricas partindo de teorias ou perspectivas religiosas, ideológicas ou pseudocientíficas, com o intuito de confirmar as próprias posições sobre os acontecimentos históricos. A prática de subordinar as fontes históricas às convicções do pesquisador é chamada de voluntarismo.

## Recapitulando

7. Não. Indivíduos não podem mudar os rumos da história sozinhos. As transformações históricas são resultado das decisões e ações de todas as pessoas que compõem uma sociedade.

## Atividade complementar

Chame a atenção dos alunos para a imagem do mutirão de plantio de árvores desta página e incentive-os a pensar nas diferentes possibilidades de ação para melhorar o ambiente onde vivem. É importante que eles percebam que a história não é um percurso com apenas um destino possível, pois o presente sempre se apresenta aos sujeitos como uma imensa gama de possibilidades, e os rumos que as coisas tomam dependem da combinação de escolhas e atitudes dos sujeitos históricos.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

7. É correto afirmar que só os homens e mulheres que ocupam cargos políticos e posições sociais elevadas podem interferir nos rumos da história? Por quê?

## A história não nasce em livros

Os historiadores são responsáveis por investigar o passado e tentar entender sua relação com o presente considerando os mais variados aspectos da vida humana. No entanto, os historiadores não "fabricam" a história. Ela é feita pelos **sujeitos históricos**. Quem são, então, esses "sujeitos"?

É comum as pessoas definirem história como o resultado da ação de importantes personagens, que enfrentaram desafios para realizar feitos que mudaram os rumos da humanidade. Entretanto, homens e mulheres não mudam o mundo sozinhos. A história é resultado do jogo de forças de diferentes grupos em disputa no interior das sociedades. Quando estudamos a história, buscamos entender como as ações dessas pessoas se cruzam em determinado tempo e espaço.

Por isso, todos os que fazem parte da sociedade têm participação na história, pois agem de alguma forma nas suas mais variadas relações cotidianas, mesmo que não tenham consciência disso e não saibam exatamente o que estão construindo. Isso significa que você, seus amigos, sua família, seus vizinhos e todos os desconhecidos que diariamente passam por você na rua são sujeitos históricos.



Estudantes participam de mutirão para o plantio de árvores em Belém, Pará. Foto de 2019. Ao agirem para transformar o ambiente onde vivem, os estudantes assumiram seu papel de sujeitos históricos.

## Tempo, memória e história

Um dos contos do livro *Velhos amigos*, da psicóloga e escritora Ecléa Bosi, começa assim:

“O velho [Seu Amadeu] passa horas na varanda, o cachorro nos pés, vendo o movimento das ondas.

Tem um álbum sobre os joelhos. O cachorro ergue as orelhas quando os netos se aproximam para olhar as fotos.

O velho folheia devagar seu álbum relatando lugares, viagens. Todas as fotos têm uma história.

De repente, a surpresa dos jovens:

‘E aqui, vovô? Por que colou nessa página uma estrela de pano, esses papezinhos rasgados?’

Ele sorriu:

‘Acho que cole e guardei tantos anos só para contar a vocês...

Essa estrela eu usei no peito de um uniforme listrado quando fui prisioneiro no campo de concentração de Buchenwald.’”

BOSI, Ecléa. *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 23.

A estrela de pano que Seu Amadeu, personagem da história, guardava no álbum era um símbolo que prisioneiros da Alemanha nazista, durante a Segunda Guerra Mundial, eram obrigados a usar na roupa, na altura do peito. A estrela se tornou uma lembrança do seu sofrimento no campo de concentração de Buchenwald, além de uma prova da veracidade de sua história.

### Refletindo sobre

Você tem memórias de algum fato muito marcante, como as do Seu Amadeu? Guardou algum objeto relacionado a elas? Como você se sente quando pensa nelas? Em sua opinião, por que Seu Amadeu desejou compartilhar memórias do passado com os netos dele?

### Refletindo sobre

Pretende-se, com esta atividade, contribuir para que os alunos entendam a importância de ouvir e valorizar a história pessoal dos idosos.

### BNCC

Refletir sobre os acontecimentos do passado contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da educação Básica nº 8** ao encorajar os alunos a reconhecer suas emoções e as dos outros com autocrítica, ampliando sua capacidade para lidar com elas; e para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 4** ao propor questionamentos sobre as lembranças do aluno e seus sentimentos em relação a elas. Além disso, por contribuir para que os alunos entendam a importância de ouvir e valorizar os idosos, a questão se relaciona com o **tema contemporâneo transversal** Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.



Campo de concentração de Buchenwald, Alemanha. Foto de 1943.

## Recapitulando

8. Não. A memória é incerta, mutável e imprecisa. Ela oferece pistas do passado, mas não dá conta de explicá-lo.

9. Os historiadores usam a memória para resgatar aspectos do passado. A história confere ordem à memória mediante a verificação e a comparação da veracidade das informações preservadas.

## A memória

Caso deseje ampliar a discussão sobre memória, diferencie a memória individual da social. Explique aos alunos que, enquanto a primeira é resultado de um processo psíquico individual, a segunda é produzida pela coletividade e resulta da combinação, sempre marcada por tensões, de diferentes forças em ação para consolidar a versão do passado que mais lhes convém ou com a qual mais se identificam. Essas diferentes forças se valem de meios de comunicação, comemorações cívicas, debates públicos etc. Explique também a importância da memória social para formar a identidade de um grupo.



Anne Frank, aos 12 anos de idade, em Amsterdã, Holanda. Foto de 1941. Nascida em Frankfurt, na Alemanha, em 1929, Annelies Marie Frank, adolescente de origem judaica, fugiu para a Holanda, onde viveu até ser presa e levada para um campo de concentração. Sua história não foi esquecida porque ela escreveu um diário que preservou suas memórias.

Anne Frank morreu de tifo no campo de concentração de Bergen-Belsen, em fevereiro de 1945.

## Memória

A memória é nossa capacidade de guardar na mente histórias, experiências e impressões de situações que vivemos em diferentes épocas. Ela liga nosso passado ao nosso presente; sem ela, não temos como saber quem somos. No entanto, nossa memória não é uma guardiã segura do passado; ela pode falhar e distorcer acontecimentos. E, por ser muito subjetiva, o que experimentamos no passado pode ser diferente da experiência de outras pessoas no mesmo tempo e espaço.

A memória pode estar registrada em muitas criações e manifestações humanas: em histórias transmitidas de pais para filhos, em monumentos, em gravuras e em fotografias, por exemplo. A estrela de pano do Seu Amadeu é, assim, um pedacinho do passado que está ligado à memória das vítimas da Segunda Guerra Mundial.

História e memória têm a ver com o passado, mas são diferentes. Ao estudar a história, usa-se a memória para resgatar aspectos do passado. Reúnem-se, verificam-se e interpretam-se várias memórias na tentativa de completar suas lacunas, escapar de suas armadilhas e até entender o significado dos esquecimentos e das distorções.



A persistência da memória, pintura de Salvador Dalí, 1931. Museu de Arte Moderna, Nova York, Estados Unidos.

© SALVADOR DALÍ, FUNDACIÓN GALA, SALVADOR DALÍ UFFIS, BRASIL, 2022. MUSEU DE ARTE MODERNA, NOVA YORK

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

## Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Quando buscamos conhecer a história, podemos confiar somente na memória? Justifique.
- Como a memória e a história se relacionam?

## Ampliando: o conceito de patrimônio no Brasil

“A Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 216, ampliou o conceito de patrimônio estabelecido pelo Decreto-lei nº 25, de 30 de novembro de 1937, substituindo a nomeação Patrimônio Histórico e Artístico por Patrimônio Cultural Brasileiro. Essa alteração incorporou o conceito de referência cultural e a definição dos bens passíveis de reconhecimento, sobretudo os de caráter imaterial.

[...] o Artigo 216 da Constituição conceitua patrimônio cultural como sendo os bens ‘de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira’.

Continua

## Memória e patrimônio

Alguns povos procuram preservar bens naturais ou culturais que compõem sua história e são significativos para sua cultura. Esses bens formam o **patrimônio** de um povo e podem ser **materiais** (edifícios, sítios arqueológicos e paisagísticos, acervos de museus ou bibliotecas, obras cinematográficas etc.) ou **imateriais** (como celebrações, formas de expressão, festas, saberes e modos de fazer tradicionais de algumas comunidades).

Em todo o mundo, existem instituições criadas para preservar o patrimônio humano. A Unesco (sigla em inglês da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) é um organismo internacional que atua para defender a herança natural, histórica e cultural dos povos. No Brasil, a proteção do patrimônio é feita pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Para garantir a integridade de um bem material, o Iphan pode determinar seu **tombamento**, ou seja, colocá-lo em uma lista de bens protegidos pelo poder público, impedindo que seja modificado ou destruído. Já um bem imaterial pode ser alvo de **registro**, isto é, ser inscrito em um dos quatro livros que o reconhecem como parte do patrimônio brasileiro, de acordo com sua categoria: celebrações, lugares, formas de expressão ou saberes. O registro não visa impedir que os bens imateriais se transformem ao longo do tempo, mas sim valorizar e apoiar sua continuidade.



Repentistas se apresentam no Centro Luiz Gonzaga de Tradições Nordestinas, no Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. Foto de 2013. Em 2021, o repente foi registrado como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Iphan, no Livro de Registro das Formas de Expressão.

### Saiba mais

#### Tombamento

No direito português, a palavra *tombo* significa “registro, arrolamento de bens, inventário”. Um bem “tombado” era um bem inscrito em livros específicos, guardados no Arquivo Nacional da Torre do Tombo, em Lisboa. No Brasil, a palavra *tombo* deu origem à expressão *tombamento*, que significa inscrever um bem de valor histórico ou cultural nos livros tombo e colocá-lo sob a proteção do Estado.

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

10. Defina patrimônio.
11. No Brasil, qual é o órgão responsável pela preservação do patrimônio?
12. O frevo é considerado patrimônio da humanidade pela Unesco desde 2012. O frevo é um patrimônio material ou imaterial?
13. Qual é a diferença entre tombamento e registro de um bem cultural?

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI02 ao tratar da importância do reconhecimento dos patrimônios e da possibilidade de tombamento e de registro de bens culturais.

### Recapitulando

10. Patrimônio é um conceito que abrange os bens (materiais e imateriais) que expressam a história e a cultura de um povo e são significativos para sua identidade e sua memória.

11. O órgão responsável pela preservação e pela conservação do patrimônio é o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

12. O frevo é um patrimônio imaterial.

13. O tombamento é o instrumento jurídico utilizado pelo Iphan para preservar os bens culturais materiais. Os bens tombados são inscritos em uma lista de bens materiais protegidos pelo Estado, que busca impedir sua modificação ou destruição, estipulando regras para seu uso e conservação. Já o instrumento do registro é utilizado para preservar, reconhecer e valorizar bens de natureza imaterial, não havendo, com isso, a intenção de impedir que esses bens permaneçam inalterados, mas de promover ações que apoiem e fomentem sua continuidade.

### Patrimônio

Entre os elementos brasileiros inscritos nas listas do Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade da Unesco, encontram-se o samba de roda do Recôncavo Baiano, o ritual Yaokwa do povo Enawene Nawe, o frevo e a roda de capoeira. Para obter mais informações, acesse o *site* da Representação da Unesco no Brasil. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/world-heritage-brazil>. Acesso em: 19 abr. 2022.

### Continuação

Nessa redefinição promovida pela Constituição, estão as formas de expressão; os modos de criar, fazer e viver; as criações científicas, artísticas e tecnológicas; as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.”

IPHAN. *Patrimônio cultural*. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/218>. Acesso em: 23 maio 2022.

## Recapitulando

14. Percebemos a passagem do tempo pelas mudanças que acontecem em torno de nós: as que afetam nossa vida, como o crescimento e o envelhecimento, e as naturais, como a passagem do dia e da noite.

### Atividade complementar

Para aprofundar a discussão e garantir que os conceitos de diacronia e sincronia sejam compreendidos, peça a um voluntário que faça uma linha do tempo na lousa para representar as atividades (pelo menos uma por dia) que fez no dia anterior, as que realizou no fim de semana anterior e as previstas para o dia seguinte. Trata-se de uma linha do tempo com marcos específicos e de duração reduzida. Peça a outro voluntário que faça o mesmo. Depois, trace sua linha do tempo.

Com essas informações, é possível esclarecer o conceito de diacronia e, depois, indicar os pontos em comum entre as três linhas, mostrando a simultaneidade de alguns eventos (a sincronia).

### BNCC

Esta atividade contempla parcialmente a habilidade **EF06HI01** ao incentivar os alunos a compreender, por meio de uma experiência em sala de aula, a diferença entre sincronia e diacronia.

Anteceder: vir antes de.  
Sucedem: vir depois de.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

14. Como percebemos a passagem do tempo?

### Saiba mais

#### Tempo dos sonhos

Na cultura ocidental, imaginamos o tempo e o espaço como coisas diferentes. Contudo, há povos que não os separam. Para os aborígenes australianos, por exemplo, existe o “tempo dos sonhos”. Nele estão os criadores do mundo e os espíritos dos que ainda não nasceram e dos que já morreram. Nesse tempo, não existem passado, presente e futuro.

Para os aborígenes australianos, podemos entrar em contato com essa dimensão enquanto dormimos ou por meio de um estado de transe. Por essa razão, quando alguém tem um problema grave, deita-se sobre o túmulo dos antepassados para poder receber conselhos enquanto dorme.

*Sonho dos homens*, pintura do artista aborígene australiano Clifford Possum Tjapaltjarri, 1990. Coleção Corbally Stourton de Arte Contemporânea, Austrália.



© POSSUM TJAPALTJARRI, CLIFFORD POSSUM TJARRI, 2022. FOTOGRAFIA: BRIDGEMAN IMAGES/STYX BRASIL

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

## Formas de medição do tempo

Acredita-se que os primeiros grupos humanos adotavam os ciclos da natureza como referência para medir a passagem do tempo. Observavam, por exemplo, a posição do Sol, as fases da Lua, os períodos de chuva e de estiagem ou a mudança das estações do ano. Seguindo o tempo da natureza, organizavam o trabalho, as refeições, as festas e outras atividades cotidianas.

Ao longo do tempo, foi possível estabelecer um conhecimento mais sólido sobre os ciclos da natureza, o que contribuiu para o desenvolvimento de atividades complexas, como a agricultura. Para produzir alimentos, era preciso saber ao certo a época de limpar e semear o solo e o melhor momento de colher. Por essa razão, algumas sociedades estabeleceram formas de medir o tempo, criando os calendários.

O calendário que usamos hoje, chamado **gregoriano**, está em vigor há quase quinhentos anos. Ele tem como base o tempo que a Terra leva para dar uma volta completa em torno do Sol, que é de 365 dias, 5 horas e 49 minutos. Como o número de dias não é exato, a cada intervalo de quatro anos é acrescentado um dia ao mês de fevereiro no calendário. Os anos em que isso ocorre são chamados **bissextos**.

O marco inicial do calendário gregoriano é o nascimento de Jesus Cristo; por isso, ele também é conhecido como calendário cristão. Em outros calendários são utilizados marcos diferentes. No **calendário judaico**, por exemplo, o evento fundamental é a criação do mundo por Deus, episódio narrado no livro bíblico do Gênesis. Já no **calendário islâmico**, o tempo é contado a partir da migração do profeta Maomé de Meca para Medina, cidades localizadas na Península Arábica. Esse acontecimento é conhecido como Hégira.

Embora o calendário gregoriano tenha sido adotado como referência em quase todo o mundo, há países que não o utilizam. Outros, como Japão e Israel, usam mais de um calendário ao mesmo tempo. Por isso, se você acessar a versão digital de um jornal de Israel, em que a maioria da população é judaica, encontrará na capa duas datas: a do calendário gregoriano – por exemplo, 24 de julho de 2024 – e a do calendário judaico – 18 Tamuz de 5784.

**Gregoriano:** referência ao papa Gregório XIII (1502-1585). Ele encomendou a especialistas a elaboração de um calendário que se adaptasse ao antigo calendário romano.

### Explore

Responda em seu caderno.

1. No quadro estão indicados os calendários de três religiões. Quais são elas?
2. Repare que os anos 1 dos três calendários não coincidem. Qual é o marco inicial de cada um deles?
3. Dos três calendários, qual apresenta o marco inicial mais recente? Por quê?

### Calendários judaico, cristão e islâmico

Calendário judaico	Depois da criação do mundo para os hebreus			Dias atuais
	1	3761	4382	5784
Calendário cristão	Antes de Cristo	Nascimento de Cristo	Depois de Cristo	
	3760	1	622	2024
Calendário islâmico	Antes da migração de Maomé para Medina		Depois da migração de Maomé para Medina	
	4517	640	1	1445

Nesses calendários são consideradas datas importantes para três religiões.

ILUSTRAÇÃO: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## BNCC

O conteúdo desta e das duas próximas páginas contempla a habilidade **EF06HI01** ao identificar diversas maneiras de compreender a noção de tempo e de periodização dos processos históricos e apresentar formas variadas de contagem do tempo expressas em diferentes calendários. Por incentivar os alunos a compreender a historicidade no tempo e no espaço, apresentando acontecimentos que determinam diferentes cronologias em espaços diversos, o conteúdo destas páginas também contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 2**. Dessa forma, a habilidade e a competência são contempladas à luz do objeto de conhecimento que alude aos conceitos de tempo, sincronia e diacronia.

### Explore

1. O judaísmo, o cristianismo e o islamismo.
2. O ano 1 do calendário judaico corresponde à criação do mundo, o calendário cristão começa com o nascimento de Cristo e o calendário islâmico tem como marco inicial a migração de Maomé para Medina.
3. O calendário que apresenta o marco inicial mais recente é o islâmico, pois se iniciou quando os cristãos já estavam no ano 622, e os judeus, no ano 4382.

### Calendários

Atualmente, há mais de quarenta calendários em uso no mundo. Alguns se baseiam inteiramente nos ciclos astronômicos. Outros adotam episódios míticos como principal referência temporal. Há, ainda, os que misturam ciclos da natureza com unidades de tempo convencionais.

## Leitura complementar

1. Júlio César decidiu reorganizar o calendário a fim de padronizar o controle do tempo nos territórios dominados. Para isso, o astrônomo Sosígenes lhe sugeriu a utilização da contagem de tempo do calendário egípcio, fixando a duração do ano em 365 dias e o acréscimo de um dia a cada intervalo de quatro anos. No entanto, no século XVI, o calendário estava dez dias adiantado em relação ao Sol. Assim, o então papa Gregório XIII determinou que esses dez dias fossem suprimidos do ano 1582, regulando o calendário com a posição do Sol e com a posição do planeta Terra em relação aos solstícios e equinócios.

2. Não. Alguns países demoraram muitos séculos para adotar o calendário gregoriano. No texto são citadas a Inglaterra, que o fez em 1752, e a Rússia, que só adotou esse calendário em 1918.

3. Espera-se que os alunos respondam que o calendário interfere em sua vida determinando os dias e os meses do ano em que têm de cumprir compromissos, como ir à escola, comparecer a cursos, ir a eventos familiares ou desfrutar das férias. Eles podem afirmar que os calendários são importantes por organizar sua rotina ou questionar essa organização, pois o controle excessivo do tempo não lhes permite fazer o que têm vontade no momento que desejam.

## Leitura complementar

### Os calendários de Júlio e Gregório

O texto trata de um general romano, um astrônomo greco-egípcio e um papa católico que mudaram a maneira como contamos o tempo.

“Estamos em 46 antes de Cristo. [...] Desafiando a lei, [Júlio] César entrou em Roma à frente de seu exército e tomou o poder. [...] O imenso império está sob suas ordens. Mas isso não lhe parece suficiente. César quer que tudo esteja em ordem: o tempo, o espaço e a administração. Há muito que os sacerdotes [...] são encarregados de acrescentar quatro meses de 22 ou 23 dias a cada período de oito anos, para que os anos que só têm 355 dias não fiquem defasados em relação às estações. [...]

Para ajudá-lo a reformar o calendário, Cleópatra envia-lhe Sosígenes [...], um famoso astrônomo grego de Alexandria. Sosígenes é um bom conselheiro. Ele parte daquilo que conhece: o calendário egípcio tem cerca de 365 dias e um quarto. Esse quarto de dia é útil: alguns anos bastam para defasar o dia do equinócio no ano! Sosígenes propõe uma solução: de quatro em quatro anos, um dia será acrescentado, o que diminuirá a defasagem de quatro quartos de dia. [...]

Sosígenes havia feito um bom trabalho para os romanos, mas a sua estimativa do ano ainda estava errada: para ele, o ano tinha 365,25 dias. Na realidade, ele só leva 365,24 dias para ir de um equinócio de primavera ao outro. Portanto, o calendário juliano também se desvia um pouco da realidade. Esse pouquinho, ano após ano, cresce tanto que defasa as datas do calendário em relação às estações. No século XVI, o ano tinha dez dias de atraso em relação ao Sol. Desse jeito, mais alguns séculos e a primavera iria acontecer em pleno inverno!

Chato, não? Não tanto para o plantio do trigo quanto para as grandes festas cristãs. Os senhores da Igreja estavam preocupados com a Páscoa. A data dessa festa móvel é calculada com base nas lunações: ela sempre acontece depois do dia 21 de março, no primeiro domingo após a Lua cheia. Gregório XIII, o papa, toma a frente da situação e resolve que o ano de 1582 será amputado de dez dias: o dia 4 de outubro será seguido diretamente pelo dia 15 de outubro. Alguns países levaram muito tempo para aplicar essa reforma: a Inglaterra em 1752, a Rússia em 1918! Esses países viveram, assim, defasados uns em relação aos outros...

Desde então, o uso do calendário gregoriano estendeu-se ao mundo inteiro, pelo menos no que diz respeito ao ano civil. Outros calendários continuam vigorando, como o islâmico ou o judaico. Porém, quando dois homens de negócios marcam um encontro, mesmo morando em Tel Aviv ou em Buenos Aires, vão fazê-lo segundo a convenção de Gregório.”

BAUSSIÉ, Sylvie. *Pequena história do tempo*. São Paulo: Edições SM, 2005. p. 44-46. (Coleção Pequenas histórias dos homens).

#### Questões

Responda em seu caderno.

1. Por que o general Júlio César implementou o calendário juliano? E por que o papa Gregório XIII o substituiu?
2. As mudanças propostas por Gregório XIII foram prontamente aceitas em todos os países? Justifique.
3. Como o calendário interfere em sua vida? Em sua opinião, essa interferência é importante? Por quê?



## História e medição do tempo

Você já deve ter notado que medir o tempo é fundamental para organizar a vida de uma pessoa. É a medição do tempo que lhe permite contar sua idade e definir, por exemplo, um feriado, a data de início das aulas e outros eventos importantes. Para os historiadores, também é fundamental saber localizar os acontecimentos no tempo. Afinal, todo fato histórico está relacionado a um lugar e a um tempo determinados.

Por exemplo, para começar a estudar a chegada da expedição de Pedro Álvares Cabral ao território que corresponde ao do Brasil atual, duas informações são básicas: a data de chegada – 22 de abril de 1500 – e o local – que corresponde à atual cidade de Porto Seguro, na Bahia. O ano de 1500 é, portanto, um **marco cronológico**, ou seja, uma data importante que serve de referência temporal para o historiador.

Há, no entanto, acontecimentos muito antigos, cujos marcos cronológicos são incertos, e acontecimentos que são entendidos como processos, pois se desenvolvem no decorrer do tempo, sem estar associados a uma data específica. Para estudar esses casos, o historiador precisa utilizar medidas de tempo maiores, como a **década**, que corresponde a um período de dez anos, o **século**, que equivale a cem anos, e o **milênio**, que é um período de mil anos.

### Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

15. Em que situações os historiadores utilizam o século como medida de tempo em seus estudos?



Painel de azulejos representando a chegada da expedição de Pedro Álvares Cabral ao atual território brasileiro. Porto Seguro, Bahia. Foto de 2019. A chegada dos portugueses à América é um marco cronológico importante para a história do Brasil.

## Recapitulando

15. Os historiadores utilizam o século para estudar períodos longos e transformações que não ocorrem em uma data específica, mas se estendem por muito tempo.

## Ampliando: o tempo para o aluno do 6º ano

“O que sabe um aluno de 5ª série [6º ano] sobre o tempo? Esse aluno, a partir de sua própria experiência de vida, sabe muito bem qual é o seu próprio ‘agora’ e o seu ‘antes’ ou ‘antigamente’; sabe também que, provavelmente, tem um longo futuro à sua frente (no começo da vida, esta sempre se apresenta como longa...). É, entre outras razões, na busca desta recuperação, desse ordenar inicial do que veio antes e depois que, para uma iniciação ao problema do tempo, muitos professores na 5ª série [6º ano] trabalham com a linha do tempo da vida do aluno.

Em geral, para um aluno de 5ª série [6º ano], pode-se dizer que quase tudo o que não aconteceu agora aconteceu ‘antigamente’; essa noção de ‘antigamente’ é muito ampla, englobando, numa perspectiva caótica e egocêntrica, a sua vida e a de toda a humanidade, desde o seu dia anterior até os ‘tempos das cavernas’ [...]. Propomos, portanto, que o objeto de estudo na 5ª série [6º ano] parta da realidade mais próxima do aluno, não somente porque ele tem dificuldade em lidar com o tempo, mas sobretudo porque queremos aproveitar o seu conhecimento, sua experiência de vida. Entendemos por realidade mais próxima do aluno tudo o que está ligado a sua própria experiência de vida, que tem a ver com o que ele sente, pensa, sabe [...] etc. [...] Acreditamos que tratar um conteúdo vinculado à realidade do aluno permitirá mais facilmente se chegar com ele ao conhecimento concreto do objeto, à sua descoberta, ou seja, apreendê-lo em seu movimento, em suas contradições.”

CABRINI, Conceição *et al.*  
*O ensino de história: revisão urgente*. 3. ed. São Paulo: Educ, 2005. p. 52-54.

## Ampliando: tempo e história

“Diversamente da percepção, hoje consensual entre os historiadores, de que o tempo da história é diferente [...] – o conceito de tempo dos historiadores não é o utilizado pelas outras ciências, o confronto entre a reflexão em abstrato e o manejo empírico do ‘corpus documental’ é questão ainda sem conclusão, parte integrante das reflexões filosóficas e das historiográficas, que se colocam em termos divergentes e opostos, mas que podem e devem ser complementados. Para historiadores, tempo é tanto o elemento de articulação da/narrativa historiográfica como é vivência civilizacional e pessoal. Para cada civilização e cultura, há uma noção de tempo, cíclico ou linear, presentificado ou projetado para o futuro, estático ou dinâmico, lento ou acelerado, forma de apreensão do real e do relacionamento do indivíduo com o conjunto de seus semelhantes, ponto de partida para a compreensão da relação Homem-Natureza e Homem-Sociedade na perspectiva ocidental.”

GLEZER, Raquel. Tempo e História. *Ciência e cultura*, São Paulo, v. 54, n. 2, p. 23, out./dez. 2002.

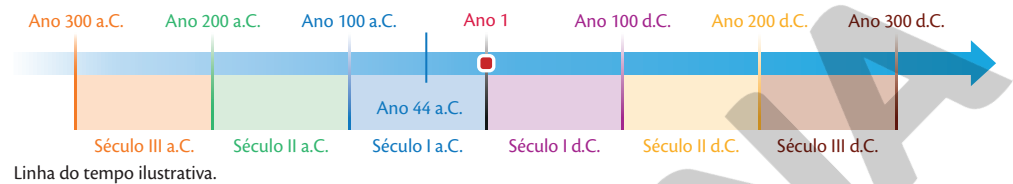
## Recapitulando

16. a) Século I a.C.  
b) Século XIX.  
c) Século VIII.  
d) Século XVI.

## Para descobrir o século

Com o estabelecimento do calendário gregoriano, definiu-se o marco que determina o início do calendário, ou seja, o ano 1: o nascimento de Cristo. Assim, o primeiro século vai do ano 1 até o ano 100, o segundo século começa em 101 e vai até 200, e assim sucessivamente. O mesmo raciocínio serve para os fatos acontecidos antes do nascimento de Cristo: o primeiro século antes de Cristo vai do ano 100 antes de Cristo até o ano 1 antes de Cristo, o século 2 antes de Cristo vai do ano 200 até o ano 101 antes de Cristo, e assim por diante.

Para diferenciar os acontecimentos anteriores dos posteriores ao ano 1, são usadas as iniciais **a.C.** (para os anos antes de Cristo) e **d.C.** (para os anos depois de Cristo). Observe a linha do tempo.



Linha do tempo ilustrativa.

Os séculos são, geralmente, grafados em algarismos romanos. Assim, você encontrará nos livros os séculos identificados como: século I, século V, século X etc.

Para identificar o século em que um fato ocorreu, você pode adotar uma regrinha simples: corte as casas da unidade e da dezena do ano em que o fato ocorreu e some 1 ao que sobrar. Consulte os exemplos a seguir.

**44 a.C.:** assassinato de Júlio César – ~~44~~  $\rightarrow 0 + 1 =$  **século I a.C.**

Note, na linha do tempo, que o ano 44 está dentro do primeiro bloco de séculos.

**476:** queda do Império Romano do Ocidente – ~~476~~  $\rightarrow 4 + 1 =$  **século V.**

As exceções são os anos que terminam em dois zeros. Nesse caso, corte esses dois números e não some nada ao que restar.

**1500:** chegada da esquadra de Pedro Álvares Cabral ao Brasil – ~~1500~~  $\rightarrow$  **século XV.**

## Recapitulando

Responda em seu caderno.

16. Escreva o século em que aconteceram os fatos identificados a seguir.
- Morte da rainha egípcia Cleópatra, no ano 30 a.C.
  - Disputa da primeira partida de futebol no Brasil, em 1895.
  - Coroação de Carlos Magno como imperador em 800.
  - Primeira lei que proibia a escravização de indígenas por colonos no Brasil em 1570.

## Divisão tradicional da história

Estudiosos dividiram a história em quatro idades ou períodos: **Idade Antiga**, **Idade Média**, **Idade Moderna** e **Idade Contemporânea**. O marco inicial dessa periodização é a invenção da escrita, ocorrida por volta de 6 mil anos atrás. Essa divisão é utilizada por historiadores de todo o mundo e está em praticamente todos os livros de história.

Apesar de sua ampla difusão, essa periodização recebe críticas, pois valoriza apenas as transformações políticas das sociedades europeias, dando pouca atenção a aspectos econômicos, sociais e culturais, além de colocar em segundo plano a história de povos de outros lugares do mundo. Por essa razão, historiadores que questionam essa periodização propõem divisões alternativas ou buscam selecionar outros acontecimentos e marcos cronológicos desprezados até então.

Além disso, nessa divisão é classificada como Pré-história todo o período anterior à invenção da escrita. O termo “pré-histórico” pode ser entendido de maneira pejorativa, pois se baseia na ideia de que os povos que não conheciam a escrita não tinham história, eram “atrasados” ou “não civilizados”. Acontece que nem todas as sociedades sentiram necessidade de desenvolver formas de registro escrito. Muitas se desenvolveram ao seu modo, transmitindo conhecimentos por meio da oralidade e de imagens gravadas sobre diferentes suportes.

Existem no presente sociedades cuja cultura não necessita da produção de registros escritos. É o caso de grupos nativos das Américas, da África, da Sibéria ou da Austrália. Alguns deles, por causa de seus contatos com as sociedades que dependem da escrita, adotaram alfabetos de outras línguas, como o latino, para registrar os sons de seus idiomas.



Placa de argila com inscrições sumérias, na antiga Mesopotâmia, c. 3100-2900 a.C. Museu do Louvre, Paris, França.

Esse tipo de escrita ficou conhecido como cuneiforme por ser gravado usando um objeto com formato de cunha.

G. DAGLI ORTIDE/AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ FOTOAERENA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

## Periodização da história

O uso da periodização clássica, nesta coleção e em muitas outras, explica-se por sua função didática. Como a sociedade brasileira está familiarizada com essa divisão, fica mais fácil, com uma cronologia habitual, compreender os acontecimentos e situá-los no tempo.

### Recapitulando

**17.** Os períodos são: Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Embora os povos que viveram antes da invenção da escrita também tenham história, todo o período anterior a ela é chamado de Pré-história.

**18.** Há historiadores que criticam essa divisão por ela privilegiar acontecimentos políticos, deixando de lado aspectos econômicos, culturais e sociais, por basear-se apenas em acontecimentos importantes para a Europa, desprezando fatos relevantes para povos de outras partes do mundo, e por não considerar a longa história da humanidade anterior à invenção da escrita.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Quais são os períodos em que a história é tradicionalmente dividida?
- Cite três motivos pelos quais há historiadores que criticam essa divisão.

### A divisão tradicional da história



Os acontecimentos dessa linha do tempo não foram representados em escala temporal.

ILUSTRAÇÃO: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## Conexão

Sugere-se utilizar o artigo “Horas abertas e o tempo sertanejo”, disponível nas páginas 32 e 33 do volume 7 da coleção *Ciência Hoje na Escola*, em um trabalho de resgate de tradições, na comunidade em que os alunos vivem, relacionadas ao tempo e ao clima. O objetivo é reconhecer a diversidade ou a unidade cultural do grupo, identificar permanências, constatar a importância da transmissão oral das tradições e conhecimentos e valorizar o saber popular. Se possível, solicite aos alunos que se organizem em grupos e entrevistem vizinhos e parentes a fim de obter informações sobre as crenças, os ditados, os conhecimentos populares e os costumes dessas pessoas, relacionando-os à passagem do tempo. Ao fazer o registro das informações, os alunos devem perguntar aos entrevistados sua origem (cidade e estado), como e com quem eles aprenderam os saberes relatados e o quanto confiam nesses conhecimentos. Na sala de aula, incentive-os a comparar o conteúdo recolhido pelos grupos e a fazer anotações sobre o que se repete e as variações dos mesmos conhecimentos. Ao final, converse com os alunos sobre suas conclusões.

### Interdisciplinaridade

O uso dessa obra permite, ainda, várias possibilidades de trabalho multidisciplinar com as áreas de geografia, matemática, língua portuguesa e arte.

## Conexão

### *Ciência Hoje na Escola: Tempo & Espaço*

Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. Rio de Janeiro: Global, 1999. v. 7.

O sétimo volume da coleção *Ciência Hoje na Escola* traz vários artigos sobre o tempo e o espaço, além de uma série de experiências divertidas. Com esse volume, você poderá entender melhor como a nossa ideia de tempo é construída e obter informações sobre a definição dos marcos temporais e sobre os movimentos da Terra que determinam a alternância entre dia e noite e entre as estações do ano. Além disso, encontrará histórias sobre os vários calendários que já existiram e aprenderá a construir relógios de sol, de areia e de água.

Atualmente, os pesquisadores reconhecem que todos os povos têm história. Mesmo sem dominar a escrita, muitas sociedades produziram ferramentas, aproveitaram os recursos da natureza para garantir sua sobrevivência, criaram diferentes formas de arte e de religião e deixaram vestígios dos modos de vida que construíram. Essas sociedades apresentavam noções temporais próprias e formas particulares de medir a passagem do tempo.

A respeito desse tema, leia o que escreveu o britânico Gerard James Whitrow, matemático e historiador da ciência que viveu no século XX.

“A primeira questão [a ser discutida] é a origem da ideia de que o tempo é uma espécie de progressão linear medida pelo relógio e pelo calendário. [...] isso está longe de ser verdade. [...] a maioria das civilizações anteriores à nossa, nos últimos 200 a 300 anos, tendia a considerar o tempo essencialmente cíclico na natureza. [...]”

Por exemplo, embora os filhos dos aborígenes australianos tenham capacidade mental semelhante à das crianças brancas, eles têm grande dificuldade de ver a hora no relógio. Podem aprender a posição dos ponteiros como um exercício de memória, mas não conseguem relacioná-los à hora do dia. Há uma lacuna que eles têm dificuldade de preencher entre sua concepção de tempo e a da civilização industrial moderna. [...] [Mas] um fator vital da intuição do homem primitivo era seu senso de ritmo. Esse sentido altamente desenvolvido permitia que a tribo funcionasse [...] como uma unidade na guerra e na caça.”

WHITROW, Gerard James. *O que é tempo?: uma visão clássica sobre a natureza do tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 15-16, 19.

Índigena observando o céu, no qual se identifica a constelação do Homem Velho da astrologia Tupi-Guarani. Cascavel, Paraná. Foto de 2021. Os Tupi-Guarani desenvolveram um conhecimento astronômico próprio, definindo constelações diferentes das usadas pela astronomia convencional.



RODRIGO GUERRA/ARQUIVO PESSOAL

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

26

## O tempo para os povos do campo

Destaque para os alunos que as diferentes noções temporais e as diversas formas particulares de medir a passagem do tempo podem relacionar-se, entre outros aspectos, às crenças, aos modos de vida de uma comunidade e aos saberes tradicionais transmitidos entre gerações. Comente que os ciclos e os ritmos da natureza, por exemplo, são marcadores temporais importantes para os povos do campo, uma vez que determinam os períodos de semeadura, plantio e colheita de cada cultura ou de caça e pesca. Trata-se, nesse sentido, de uma noção cíclica, e não linear do tempo, na qual a passagem de tempo é medida com base na repetição de determinados eventos – as fases da lua, as estações do ano, os períodos de chuva etc.

## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. O texto a seguir trata de uma característica importante da memória humana. Leia-o e, depois, responda às questões.

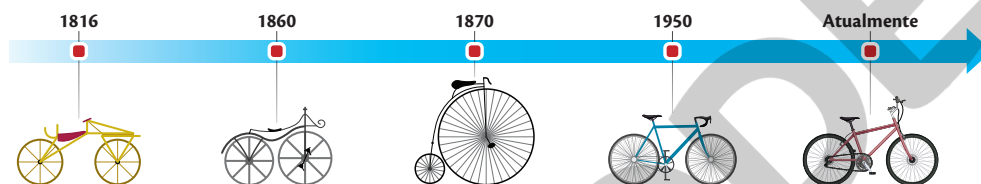
Para compreender um pouco como a lembrança funciona, pense na brincadeira do “telefone sem fio”. [...]

O mesmo pode acontecer com as nossas memórias. Há incontáveis razões pelas quais minúsculos erros ou retoques podem acontecer a cada vez que nós lembramos eventos passados, variando entre o que nós acreditamos ser verdade ou queremos que fosse verdade, ou então o que queremos que aquela pessoa pense. E sempre que essas falhas acontecem, pode haver efeitos de longo prazo na forma com que nós recordaremos aquela memória no futuro.

NASH, Robert. Desconfie da sua memória; entenda por que ela muda com o tempo. *Galileu*. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2018/12/desconfie-da-sua-memoria-entenda-por-que-ela-muda-com-o-tempo.html>. Acesso em: 10 dez. 2021.

- a) A que característica da memória humana o texto se refere?
  - b) De acordo com o texto, duas pessoas que viveram a mesma situação se lembrarão dela exatamente da mesma forma?
  - c) As características da memória humana impedem que os historiadores utilizem os relatos orais como fonte de pesquisa sobre o passado? Explique.
2. Observe as imagens a seguir. Elas expressam maneiras diferentes de representar a passagem do tempo.

### A evolução da bicicleta



Fonte: Vida sobre rodas: a evolução da bicicleta. *Superinteressante*. Bicicletas, o guia definitivo. São Paulo: Abril, ed. 317-A, p. 8-9, 2013.

Os acontecimentos não foram representados em escala temporal. Cores-fantasia.

### Relógio de sol



Nesse tipo de relógio, a passagem das horas é observada pela sombra projetada pela luz solar.

- a) Qual das imagens representa melhor o tempo da natureza? Por quê?
- b) O estudo da história adota qual das duas maneiras de representação do tempo? Explique.

## Atividades

1. a) O texto se refere à mutabilidade da memória.  
b) Não, por meio do exemplo da brincadeira do telefone sem fio, o texto destaca que a memória das pessoas é influenciada por erros, retoques e variações. Além disso, vale destacar que a memória de um fato será guardada de acordo com o ponto de vista do indivíduo, dependendo de como ele experimentou a situação. Assim, indivíduos que experimentaram uma mesma situação de maneiras diferentes podem reter na memória lembranças diferentes.  
c) Não, pois os historiadores analisam as memórias criticamente, comparando-as umas com as outras e cruzando-as com outras fontes.
2. a) O relógio de sol representa melhor o tempo da natureza porque está associado à rotação da Terra e à percepção da mudança da posição dos astros no céu.  
b) A história estuda as transformações das sociedades humanas no tempo e para isso adota a primeira maneira de representação (que corresponde à evolução da bicicleta), organizando o tempo em diferentes períodos.

3. As afirmativas incorretas são a, b e c. Correções: a) O século XXI começou no ano 2001. b) O ano 2024 faz parte da terceira década do século XXI. c) O calendário judaico é mais antigo que o cristão.

4. a) O relato diz respeito a fatos ocorridos em São Paulo, em 1958.

b) Essas memórias são importantes pois podem ajudar os historiadores a analisar as mudanças e as permanências ocorridas na sociedade brasileira ao longo do tempo. c) Porque elas revelam aspectos importantes do ponto de vista da população pobre de São Paulo, e não do ponto de vista da elite daquele tempo. d) Situações semelhantes ainda ocorrem porque a desigualdade social existente na década de 1950, quando os diários foram escritos, persiste.

5. a) • 1823.

• Museu Castro Maya, no município do Rio de Janeiro (RJ).

b) Os personagens representados na imagem são negros, provavelmente escravizados. Os representados em primeiro plano estão descalços (chame a atenção dos alunos para essa condição dos africanos escravizados no Brasil), alguns usam apenas calças arregaçadas até os joelhos e outros vestem roupas coloridas, especialmente o personagem central, que usa um vestido vermelho. Na cena, foram representados alguns escravizados que realizavam atividades remuneradas, como o comércio, evidenciado pelos cestos e tabuleiros cheios de mercadorias que as mulheres e a criança carregam. A cena se passa no período do entrudo, a festa popular precursora do Carnaval contemporâneo. A mistura de farinha e água pode ser percebida no rosto dos personagens, e o menino representado no canto à direita manuseia uma pistola de água.

c) Sim, pois ela traz várias informações sobre a época em que foi produzida – como a existência da escravidão, de um comércio de rua realizado pelos escravizados e a maneira como estes brincavam o Carnaval, por exemplo. Além disso, apresenta as impressões do artista sobre a festa representada.

d) Espera-se, com essa atividade, promover a reflexão dos alunos a

Continua

## ATIVIDADES

3. Identifique as afirmativas incorretas e, depois, corrija-as em seu caderno.

- O século XXI começou no ano 2000.
- O ano 2024 faz parte da primeira década do século XXI.
- O calendário cristão é mais antigo que o calendário judaico.
- Os calendários judaico, cristão e muçulmano têm como base a religião.
- Os primeiros calendários foram criados com base na observação da natureza.
- No calendário muçulmano, o ano 1 corresponde ao ano 622 do calendário cristão.

4. O texto a seguir foi extraído dos diários de Carolina Maria de Jesus (1914-1977), catadora de materiais recicláveis que morava numa favela no Canindé, na zona norte de São Paulo. Os relatos de Carolina foram publicados e se tornaram o livro *Quarto de despejo*, de 1960.

“21 DE MAIO [de 1958] Passei uma noite horrível. Sonhei que eu residia numa casa *residível*\*, tinha banheiro, cozinha, copa e até quarto de criada. Eu ia festejar o *aniversário* da minha filha Vera Eunice. Eu ia comprar-lhe umas panelinhas que há muito ela vive pedindo. Porque eu estava em condições de comprar. Sentei *na* mesa pra comer. A toalha era alva ao *lirio*. Eu comia bife, pão com manteiga, batata frita e salada. Quando fui pegar outro bife despertei. Que realidade amarga! Eu não residia na cidade. Estava na favela. Na lama, às margens do Tietê. E com 9 **cruzeiros** apenas. Não tenho açúcar porque ontem eu saí e os meninos comeram o pouco que eu tinha.”

JESUS, Carolina Maria de. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 1993. p. 35.

(\*) As palavras do texto foram transcritas de acordo com o original.

• **Cruzeiro**: moeda corrente no Brasil nos períodos de 1942 a 1967, de 1970 a 1986 e de 1990 a 1993.

28

Continuação

respeito das mudanças e permanências na celebração do Carnaval com base em suas eventuais experiências com a festividade.

6. a) Judeus, muçulmanos, hindus e outros grupos religiosos não cristãos não usam essas siglas, associadas ao calendário gregoriano.

b) Os alunos podem considerar, por exemplo, que o Brasil, tendo sido colônia de Portugal, assimilou o calendário gregoriano, ou podem levar em conta que a maioria da população brasileira é cristã. Permita que exponham suas hipóteses e peça para explicarem no que se basearam. O que importa é que recorram a informações pertinentes para sustentar seus argumentos.

a) O relato de Carolina de Jesus diz respeito a fatos acontecidos em que ano e em que cidade brasileira?

b) Qual é a importância de memórias como as de Carolina Maria de Jesus para a sociedade brasileira?

c) Por que é importante preservar essas anotações?

d) Situações como a contada por Carolina em seu diário ainda acontecem atualmente? Por quê?

5. O artista francês Jean-Baptiste Debret esteve no Brasil no século XIX e registrou suas impressões sobre várias cenas do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. Na pintura reproduzida a seguir, ele representou o entrudo, uma antiga festa de Carnaval na qual os foliões jogavam água e farinha uns nos outros.



Detalhe de *Carnaval*, pintura de Jean-Baptiste Debret, 1823. Museu Castro Maya, Rio de Janeiro.

a) Identifique os seguintes dados sobre a pintura:

- data de produção;
- local onde a obra se encontra.

b) Elabore um pequeno texto descrevendo:

- os personagens representados;
- as vestimentas que usam;
- a atividade econômica representada.

c) A pintura de Debret pode ser considerada uma fonte histórica? Por quê?

d) No município em que você mora, o Carnaval tem alguma semelhança com o da cena representada? Explique.

MUSEUS CASTRO MAYA, RIO DE JANEIRO

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

## Aluno cidadão

6. Em 2020, a transmissão de uma aula de história pelo Centro de Mídias da Secretaria da Educação do estado de São Paulo causou polêmica. Foi anunciado que os materiais didáticos dessa secretaria deixariam de usar as siglas a.C. (antes de Cristo) e d.C. (depois de Cristo) para tratar da contagem do tempo histórico e passariam a empregar as siglas AEC (antes da era comum) e EC (era comum). O argumento foi o de que a referência cristã seria excludente para alunos seguidores de religiões não cristãs.

Apesar de as siglas AEC e EC serem usadas por algumas comunidades não cristãs e em parte dos livros e artigos acadêmicos, sua adoção em materiais escolares foi criticada por parlamentares paulistas e usuários das redes sociais. A substituição anunciada, afinal, não aconteceu.

- Cite duas comunidades que não utilizam as siglas a.C. e d.C.
- Levante uma hipótese para explicar por que, no Brasil, o uso dessas siglas se tornou dominante na contagem do tempo histórico.
- Se você pudesse propor o uso de um marco temporal alternativo a a.C. e d.C., o que sugeriria? Por quê?
- Debata com os colegas as vantagens e desvantagens da substituição proposta.

## Conversando com geografia

7. A memória pode ser acessada nas lembranças dos indivíduos, em cartas, em gravuras e em muitos outros produtos culturais. As construções (casas, edifícios públicos etc.) e logradouros (ruas, praças etc.), por exemplo, preservam a memória de um município.

Reúna-se com alguns colegas e façam uma pesquisa sobre a memória do município onde vocês moram. Sigam o roteiro.

- Selecione um edifício ou logradouro que seja referência de algum evento do passado ou que tenha marcado a memória dos habitantes do município.
- Pesquisem registros antigos do local selecionado: fotografias, descrições, gravuras etc.

- Visitem esse local. Observem-no atentamente e fotografem-no. Por exemplo, se selecionaram uma praça, fotografem os bancos, os postes de iluminação, o calçamento etc.; se escolheram um edifício, fotografem a fachada, as portas, as janelas, o piso e o que mais chamar a atenção de vocês.
- Comparem as imagens pesquisadas com as fotografias feitas por vocês. Prestem atenção nas construções, no entorno e nas atividades das pessoas.
- Listem o que mudou e o que permaneceu igual. A seguir, transformem essa lista em legendas para as fotografias e para os registros antigos pesquisados.
- Criem um painel digital (por exemplo, usando a rede social da escola) ou físico (usando uma cartolina) com as fotografias, as cópias dos registros antigos e as legendas que vocês produziram. Reservem um espaço no painel para os visitantes escreverem suas memórias pessoais relacionadas ao local selecionado.
- Exponham o painel em um lugar da escola acessível a toda a comunidade ou peçam à direção que divulgue o painel digital que vocês construíram. Não se esqueçam de deixar um recado incentivando a participação dos visitantes!

## Você é o autor

8. Para fugir da perseguição aos judeus durante a Segunda Guerra Mundial, a adolescente Anne Frank passou os últimos anos de sua vida escondida com a família em um sótão. Durante esse período, ela escreveu um diário que se tornou famoso após a guerra, quando foi transformado em livro e adaptado ao teatro e ao cinema. Você já pensou que sua história também pode auxiliar os historiadores do futuro a saber como era a vida das pessoas antes deles? Que informações você acredita que eles deveriam ter sobre a vida dos adolescentes de hoje?

Faça, durante esta semana, um diário. Registre em seu caderno o dia da semana, o dia do mês, o mês e o ano cada vez que escrever nele. Narre os fatos que mais o afetaram no dia, relatando seus pensamentos e sentimentos.

29

c) Avalie se os alunos compreenderam que a escolha de um fato para servir de marco temporal deve ser relevante para toda uma comunidade porque inaugurou algo novo – seja de natureza religiosa ou não. Caso considere conveniente, conte-lhes que os franceses, em 1789, depois de acabarem com a monarquia por meio de uma revolução, criaram um calendário revolucionário que foi usado até 1805.

d) Faça a mediação do debate garantindo que todos os alunos que desejem expor sua posição tenham direito à fala e que seus argumentos sejam escutados de maneira respeitosa.

7. Converse com os alunos sobre a importância de preservar a memória do cotidiano dos habitantes do município, e não só os marcos de grandes eventos (em geral, preservados por monumentos, como obeliscos e estátuas).

Continua

## Continuação

Essa é também uma oportunidade para, em parceria com o professor de geografia, discutir a necessidade de reflexão sobre o espaço em que se vive, bem como o conceito de *rugosidade*, ou seja, o que fica do passado como forma, espaço construído e paisagem, o processo pelo qual as coisas se substituem e se acumulam.

Os professores devem orientar a formação de grupos heterogêneos e coordenar a escolha dos locais de memória para garantir que sejam pesquisados sítios diferentes. Para a realização da pesquisa de campo, é importante orientar os alunos a pesquisarem informações sobre o local escolhido, tais como o ano de fundação ou construção do sítio, sua função original, fatos importantes que ocorreram nele etc. Como a proposta exige deslocamento, deve-se avaliar os riscos e orientar os alunos a visitarem o local acompanhados do professor ou de um adulto responsável. A coleta atenta dos dados é fundamental para o bom resultado da pesquisa. As etapas de escrita das legendas e montagem do painel podem ocorrer em horário de aula, para assegurar a participação de todos. Depois de exibido o resultado do trabalho, reserve um tempo para ler com a turma algumas memórias pessoais que os visitantes registraram no painel e refletir sobre o significado delas.

## Interdisciplinaridade

Esse conteúdo relaciona-se com o componente curricular geografia, especificamente com a habilidade EF06GE01.

8. Espera-se que, ao realizar essa atividade, os alunos compreendam que seu cotidiano é marcado por pequenas mudanças, as quais, mesmo sendo discretas, possibilitam a percepção da passagem do tempo. Espera-se ainda que, ao escrever o diário, os alunos percebam que suas ações e reações interferem nos acontecimentos e entendam por que são sujeitos históricos. A atividade favorece o desenvolvimento da habilidade de escrita, principalmente no que concerne à organização sequencial dos fatos. Além disso, a expressão dos sentimentos por meio da escrita contribui para a promoção da saúde mental dos alunos.

O capítulo contempla a habilidade **EF06HI03** (ao tratar das hipóteses científicas sobre a origem da espécie humana e apresentar o conceito de mito) e, parcialmente, a habilidade **EF06HI05** (por descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas pelos seres humanos). O trabalho para o desenvolvimento dessa habilidade se completa ao longo de outros capítulos conforme as indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Compreender o conceito de mito, identificando suas principais características e funções e sua importância na constituição da identidade de um povo específico.
- Diferenciar as explicações míticas das explicações científicas sobre a origem dos seres humanos, definindo o campo do conhecimento e da experiência em que cada uma delas se estabelece.
- Reconhecer a teoria da evolução como hipótese que fundamenta os trabalhos científicos sobre a origem da vida.
- Perceber que o ser humano é resultado de um longo processo não linear de evolução e refletir sobre o papel da espécie humana na natureza.
- Conhecer as principais características dos períodos Paleolítico e Neolítico, relacionando as transformações dos modos de viver dos grupos humanos aos desafios impostos pela necessidade de sobrevivência em diferentes ambientes e circunstâncias.
- Compreender que as sociedades se desenvolvem de diferentes maneiras, respeitando o direito dos povos tradicionais de preservar seu modo de vida.

### Abertura do capítulo

Ao apresentar a cena de uma animação ambientada na Pré-história, busca-se despertar o interesse dos alunos para o tema. Vale explicar a eles que as produções artísticas não têm o mesmo compromisso com o passado que os estudos e produções científicas. Por isso, elas não devem ser interpretadas como uma reprodução do passado.

Continua

**CAPÍTULO**

2

## A origem da humanidade

BFAUNIVERSAL PICTURES ALAMY/FOTODARENA

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



Cena da animação *Os Croods 2: uma nova era* (2020), do diretor Joel Crawford.

A imagem desta abertura é a reprodução de uma cena da animação *Os Croods 2: uma nova era*, lançada em 2020. Ambientada na chamada Pré-história, a animação narra as aventuras da família Croods na procura por um novo lar e o encontro deles com outra família, com hábitos muito diferentes dos seus, os Bemelhores.

Assim como *Os Croods*, muitas outras animações, filmes e histórias em quadrinhos são ambientados no período conhecido como Pré-história. Eles procuram mostrar como era a vida dos seres humanos há centenas de milhares de anos. Porém, os estudos históricos sobre esse período baseiam-se em vestígios arqueológicos, que, muitas vezes, revelam informações pouco precisas. Assim, essas produções acabam mostrando mais elementos do modo de vida dos seres humanos do presente do que do passado.

- Você conhece alguma outra produção ambientada na Pré-história?
- O que você sabe sobre a vida dos seres humanos nesse período?

**30**

#### Continuação

As respostas dos alunos para os questionamentos apresentados fornecerão indicações importantes sobre seus conhecimentos prévios a respeito da Pré-história. Avalie se eles associam esse período às origens da humanidade. É possível que citem as habitações em cavernas, a alimentação baseada na caça e na coleta e o uso da pedra como a principal matéria-prima para a confecção de ferramentas. Comente que outros aspectos importantes foram desenvolvidos pelos seres humanos que viveram nesse período, como a agricultura, a domesticação de animais e o domínio do fogo, e que seu modo de vida é investigado por meio dos vestígios deixados por eles.



## Os mitos de criação

Você já deve ter ouvido várias histórias sobre o surgimento dos seres humanos, dos animais e das plantas. Elas são chamadas **mitos**. Os mitos são narrativas cheias de elementos sobrenaturais, como deuses, animais falantes e acontecimentos mágicos. Por meio delas, as pessoas tentam explicar o porquê de as coisas serem como são e como os integrantes de cada sociedade devem se comportar.

Os mitos que contam a origem dos seres humanos variam bastante de uma cultura para outra, porém quase sempre atribuem a criação da humanidade à iniciativa de deuses e de outros seres fantásticos, que teriam criado os homens e as mulheres moldando-os no barro, esculpindo-os na madeira, utilizando milho ou outros materiais.

No Brasil, onde vivem mais de duzentos povos indígenas, há inúmeros mitos que explicam como o mundo e a humanidade foram criados. Leia a seguir um mito sobre a criação do mundo contado por indígenas do povo Desana, grupo étnico que habita a região do Rio Uaupés, no Amazonas.

“No princípio, o mundo não existia. As trevas cobriam tudo. Quando não havia nada, brotou uma mulher de si mesma. Surgiu suspense sobre seus bancos mágicos e cobriu-se de enfeites que se transformaram em uma morada. [...]”

Essa mulher, depois de ter aparecido, pensou como deveria ser o futuro do mundo. [...] Seu pensamento começou a tomar forma e levantar-se como se fosse uma esfera, que era o universo. Ainda não havia luz. Só no compartimento onde ela se fez havia luz, porque era todo branco, de quartzo.

Feito isso, ela chamou a esfera de *ëmëkho patolé* [...]. Era como se fosse uma grande **maloca**. Depois ela quis povoar essa grande casa. [...] Tirou o **ipadu** da boca e o fez transformar-se em homens [...] de pedra branca, que são eternos, não são mortais como nós.”

KUMU, Umúsin Panlõn; KENHÍRI, Tolamã. *Antes o mundo não existia*. São Paulo: Livraria Cultura, 1980. p. 51-52.

Família indígena do povo Desana, Manaus, Amazonas. Foto de 2015.



### Grafia dos nomes dos povos indígenas

Nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas do Brasil foram escritos de acordo com a Convenção para a Grafia dos Nomes Tribais, aprovada na Primeira Reunião Brasileira de Antropologia, em 1953.

- Com inicial maiúscula, quando usados como substantivo, e opcional quando usados como adjetivo.
- Sem flexão de número ou de gênero.

**Maloca:** habitação coletiva característica de vários povos indígenas brasileiros.

**Ipadu:** árvore pequena característica da região do Alto Amazonas.

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI03 ao apresentar um mito de fundação.

## Mitologia

Os mitos relatam desde a formação do mundo e dos seres que o habitam – os chamados mitos de origem – até a relação entre os seres humanos, a natureza e o universo, constituindo importante elemento identitário de um povo. Os mitos têm também a função de fornecer modelos de comportamento e definir as regras de convivência no interior do grupo. Por isso, na Grécia antiga ou em algumas sociedades indígenas do Brasil atual, por exemplo, os mitos fazem parte da educação das crianças, que ouvem repetidas vezes as narrativas contadas pelos mais velhos. Dessa forma, os mitos acompanham o crescimento das crianças e permitem que elas reelaborem seu significado à medida que amadurecem.

É importante esclarecer aos alunos que os relatos míticos não são uma mentira, mas uma forma específica de dar sentido ao mundo e de representar a experiência de um povo.

## Atividade complementar

Solicite aos alunos que pesquisem narrativas míticas que tratem da origem do ser humano e as compartilhem com a turma. Depois, oriente-os a comparar as narrativas que pesquisaram com as dos colegas e a identificar semelhanças e diferenças entre elas. Essa atividade contribui para que os alunos compreendam que os mitos constituem uma narrativa de tradição oral, que pode apresentar variações e exprime as ideias de um povo a respeito de sua história, de sua cultura e do mundo natural.

## O criacionismo

Existem controvérsias mesmo entre os que defendem a validade das concepções criacionistas: alguns de seus defensores afirmam que a Terra tem pouco mais de 6 mil anos; outros defendem os métodos modernos de datação da idade geológica do planeta, mas discordam dos estudos sobre as mutações naturais das espécies. No entanto, todos afirmam que Deus é o único responsável pelas mudanças nas estruturas complexas que compõem os seres vivos.

### Recapitulando

1. Nos mitos, em geral, a criação da humanidade é atribuída aos deuses. De acordo com várias narrativas míticas, os homens e as mulheres foram criados de matérias como o barro, a argila, o fogo, o milho, a mandioca etc.

### Leitura da imagem

No detalhe da obra *A criação do mundo*, Deus é representado no céu, aparentemente dentro do Sol. Abaixo dele, vemos no primeiro quadro a criação dos pássaros, ocupando o céu, e dos peixes, na água. Os seres estão todos no lugar onde Deus determinou que estivessem. Entre os peixes, há uma figura meio humana submersa, aparentemente uma sereia, personagem da mitologia de povos não cristãos, apesar de essa ilustração ser uma obra cristã.

## A origem dos seres humanos

O ser humano sempre procurou conhecer ou imaginar suas origens. Perguntas como “Quando, onde e como surgiram os primeiros seres humanos?” ou “Como os seres humanos se espalharam pela Terra?” intrigaram muitas sociedades.

Quando você estuda os povos da Antiguidade, como os egípcios e os gregos, descobre que as respostas dadas por eles para essas questões se baseavam em mitos de origem. No entanto, com o passar do tempo, as sociedades humanas procuraram, com base em evidências materiais, elaborar explicações científicas para a origem da vida, sem levar em consideração crenças religiosas e acontecimentos sobrenaturais.

No mundo atual, predominam duas explicações para a origem do universo, da vida e do ser humano: uma religiosa – o **criacionismo** – e outra científica – o **evolucionismo**.

### Criacionismo: o ser humano como criação divina

O criacionismo é uma explicação para a origem do universo e da vida que se baseia na fé. Para os criacionistas, todas as coisas existentes foram criadas exatamente como são por uma ou mais entidades sobrenaturais superiores, ou seja, um deus ou vários deuses.

No mundo ocidental, marcado pelas tradições do judaísmo e do cristianismo, a narrativa criacionista mais conhecida está contida no livro do Gênesis, que integra o Antigo Testamento da *Bíblia*.

De acordo com a narrativa bíblica, Deus levou sete dias para criar o mundo: no primeiro dia, criou os céus, a terra e a luz; no segundo, criou o firmamento, o qual chamou de céu; no terceiro, criou a terra seca, as plantas e as árvores frutíferas; no quarto, criou o Sol e as estrelas; no quinto e no sexto dia, criou as aves e os animais marinhos e terrestres, entre os quais o ser humano; no sétimo dia, Deus descansou, admirando tudo o que havia criado.

O criacionismo não é uma teoria porque não está amparado em evidências. Trata-se de uma narrativa mítica cuja aceitação depende das crenças religiosas das pessoas.

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

1. Como a maioria dos mitos explica a origem dos seres humanos?

Detalhe da obra *A criação do mundo*, ilustração de uma edição do século XII da *Bíblia*. Biblioteca Municipal de Moulins, França. O criacionismo judaico-cristão foi a principal versão elaborada no Ocidente para explicar a origem do mundo até o século XIX.



## Evolucionismo: o ser humano como resultado de um processo natural

Em meados do século XIX, a explicação criacionista para a origem da vida em geral e dos seres humanos em particular foi contestada pelas descobertas de dois naturalistas britânicos: Alfred Russel Wallace e Charles Darwin. Suas ideias deram origem à teoria da evolução, também conhecida como evolucionismo.

Em 1831, Darwin participou de uma expedição científica a bordo do navio *Beagle*. Durante a viagem, ele estudou e comparou espécies de animais e de plantas de diferentes regiões. Também coletou fósseis e percebeu semelhanças entre organismos extintos e vivos. Com base nessas observações, Darwin concluiu que todas as espécies de seres vivos passam, no decorrer do tempo, por um processo natural de transformação.

Wallace viajou para o Brasil, para a Indonésia e para a Malásia entre 1848 e 1852, e, assim como Darwin, coletou plantas e animais para suas pesquisas. Com seus estudos, chegou às mesmas conclusões que Darwin a respeito das transformações das espécies.

Com base nas correspondências trocadas com Wallace, no conhecimento elaborado com outros cientistas e em suas pesquisas, Darwin publicou, em 1859, o livro *A origem das espécies*. Nessa obra, ele apresentou um amplo estudo sobre a formação, a evolução e a extinção das espécies.

Doze anos depois, Darwin publicou *A origem do homem e a seleção sexual*, que trata da evolução da espécie humana. Nesse livro, o naturalista inglês defendeu a ideia de que os seres humanos e os grandes primatas, como os gorilas e os chimpanzés, evoluíram de um ancestral comum. Ele nunca afirmou que descendiamos diretamente dos macacos, embora alguns críticos de seu trabalho tenham lhe atribuído equivocadamente essa ideia.



BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE DA FLÓRIDA, GAINESVILLE

Ilustração de 1845 que mostra quatro tentilhões-de-galápagos estudados por Darwin em sua viagem. Biblioteca da Universidade da Flórida, Gainesville, Estados Unidos. Entre setembro e outubro de 1835, Darwin esteve nas Ilhas Galápagos, no Equador, e pôde observar que as características das aves variavam conforme as necessidades de sobrevivência impostas pelo ambiente.

## Evolução e transformação

Charles Darwin evitava, sempre que possível, o uso do termo *evolução*, preferindo a palavra *transformismo*, por exemplo. Segundo a teoria desenvolvida por ele e por Alfred Russel Wallace, as transformações não ocorrem durante o tempo de vida dos indivíduos de uma espécie, mas é necessário que várias gerações nasçam com determinadas características favoráveis à adaptação ao ambiente para que as mudanças se tornem predominantes.

## Respeito e tolerância

O trabalho com a visão criacionista e a teoria da evolução é uma boa oportunidade para desenvolver entre os alunos o respeito em relação às diferenças. Ao trabalhar esse conteúdo com a turma, deixe claro que a explicação científica e a religiosa têm pressupostos e naturezas diferentes e incentive, na comunidade escolar, um ambiente de empatia, compreensão e tolerância entre todos.

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

MUSEU CARNAVALET, PARIS



O homem descende do macaco, caricatura de André Gill publicada no periódico parisiense *La Lune*, 1878. Museu Carnavalet, Paris, França. Nessa caricatura, Darwin, representado com o corpo de macaco, passa pelo aro "Credulidade" e segue em direção ao outro no qual está escrito "Superstições", "Erros" e "Ignorância".

33

## Ampliando: Darwin na América do Sul

"Durante sua permanência no país [Brasil], reuniu grande número de insetos, cuja variedade e análises sobre estratégias de ataque lhe chamaram a atenção para a disputa pelo ambiente e para a lei do mais forte. Não resta dúvida de que a extraordinária biodiversidade de nossa natureza tropical, o exame de fósseis pré-históricos na Argentina, o estudo da geologia da

América do Sul e a análise de animais em ilhas isoladas, como em Galápagos [Equador], foram fatores decisivos que levaram Darwin a se questionar sobre a origem das espécies e a buscar uma hipótese que a explicasse", ressalta [Ildeu de Castro] Moreira. Na introdução da *Origem das espécies* Darwin escreveu: 'Quando eu estava a bordo do *H.M.S. Beagle* [...] fiquei muito impressionado com certos fatos na distribuição

dos habitantes da América do Sul e com as relações geológicas dos habitantes presentes com os do passado, naquele continente. Esses fatos, me parecia, poderiam lançar alguma luz sobre a origem das espécies [...]."

MARIUZZO, Patrícia. Origem das espécies: pesquisadores recuperam passagem de Charles Darwin pelo Brasil. *Ciência e cultura*. São Paulo, v. 60, n. 3, set. 2008. p. 61.

## A construção do conhecimento

É importante destacar que o conhecimento científico é consequência de uma trajetória intelectual ao longo da história, e não fruto da ação de um único indivíduo em um momento específico. Darwin, por exemplo, consultou vários estudos no processo de formulação de sua teoria, como os do naturalista Henry Bates, que viveu no Brasil por onze anos e forneceu informações importantes sobre a fauna e a flora da Floresta Amazônica, e os do botânico Joseph Hooker sobre as plantas nativas do Himalaia e da Nova Zelândia.

### Recapitulando

2. As duas explicações são a criacionista e a evolucionista.
3. Não. Os seres humanos e os macacos evoluíram de um ancestral comum, hoje extinto.
4. O processo é conhecido como seleção natural.

## Seleção natural

De acordo com a teoria evolucionista, há muitas variações entre indivíduos da mesma espécie.

Algumas características aumentam as chances de reprodução ou de sobrevivência de um indivíduo, que, por isso, consegue deixar mais descendentes. Os indivíduos que não têm essas características vivem menos tempo e, portanto, têm menos descendentes. Após várias gerações, as características que aumentam as chances reprodutivas e de sobrevivência dos indivíduos da espécie estarão cada vez mais acentuadas e presentes na população. Darwin chamou esse processo de **seleção natural**.

A seleção natural sucessiva, em uma escala extensa de tempo, pode levar a um acúmulo significativo de características selecionadas, resultando em novas espécies de seres vivos.

Darwin não conhecia a causa dessas variações entre os indivíduos da mesma espécie. Atualmente, os cientistas reconhecem que a variação de características em uma espécie é causada por mutações nos **genes** de alguns indivíduos. Essas mutações acontecem ao acaso na natureza, mas podem resultar também da intervenção humana.

**Gene:** segmento do DNA, responsável pela hereditariedade.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

2. Cite as duas explicações mais difundidas no mundo ocidental para a origem do ser humano.
3. É correto dizer que os seres humanos evoluíram do macaco?
4. De acordo com Charles Darwin, qual é o processo que provoca a evolução das espécies?

### Exemplo hipotético de evolução por seleção natural



Besouros de uma mesma espécie vivem na folhagem caída sobre o solo de uma floresta. Alguns indivíduos dessa população são amarronzados e outros são verdes.

A migração de aves insetívoras para a região é uma ameaça para os besouros. Procurando entre as folhas secas de tons marrons, os pássaros encontram e capturam mais facilmente os besouros-verdes, cuja coloração é mais contrastante com a folhagem.

Por serem menos visíveis, os besouros amarronzados são menos predados pelas aves. Dessa forma, suas chances de sobrevivência são maiores e, por isso, eles tendem a gerar mais descendentes.

Fonte: Evolução da vida, de *Time-Life*. São Paulo: Abril, 1994. p. 14 e 15. (Coleção Ciência e natureza).

## África, berço da humanidade

A linhagem de **primatas** que deu origem aos seres humanos se separou dos chimpanzés e bonobos, nossos parentes mais próximos no reino animal, há aproximadamente 7 milhões de anos, no continente africano. Por volta de 3,9 milhões de anos, seus descendentes passaram a caminhar sobre duas pernas e adotaram uma postura ereta. As espécies primitivas de primatas **bípedes** são consideradas ancestrais dos homens modernos e identificadas como **hominídeos**.

Os primeiros hominídeos conhecidos até o momento foram os *Australopithecus*. Existiram várias espécies desse gênero, das quais muitas se extinguíram em razão de mudanças ambientais, ao passo que outras evoluíram e deram origem a vários novos grupos de seres parecidos conosco.

Os hominídeos que conseguiram se adaptar às transformações ambientais e sobreviver apresentavam algumas características específicas, como cérebro maior, andar ereto e um formato de mãos e dedos que facilitava a manipulação de pequenos objetos e a fabricação de instrumentos. Ao longo do tempo, essas mudanças originaram o gênero **Homo**.

O processo de evolução dos seres humanos foi longo e complexo. Entre os primeiros hominídeos e nós, os *Homo sapiens*, houve muitas espécies que existiram por milhões ou milhares de anos antes de se extinguirem. Algumas nos transmitiram suas características, outras desapareceram sem deixar descendentes. Nesse percurso, nossos ancestrais fizeram diversas conquistas, como aprender a fabricar ferramentas, produzir o fogo e desenvolver a capacidade de fala.

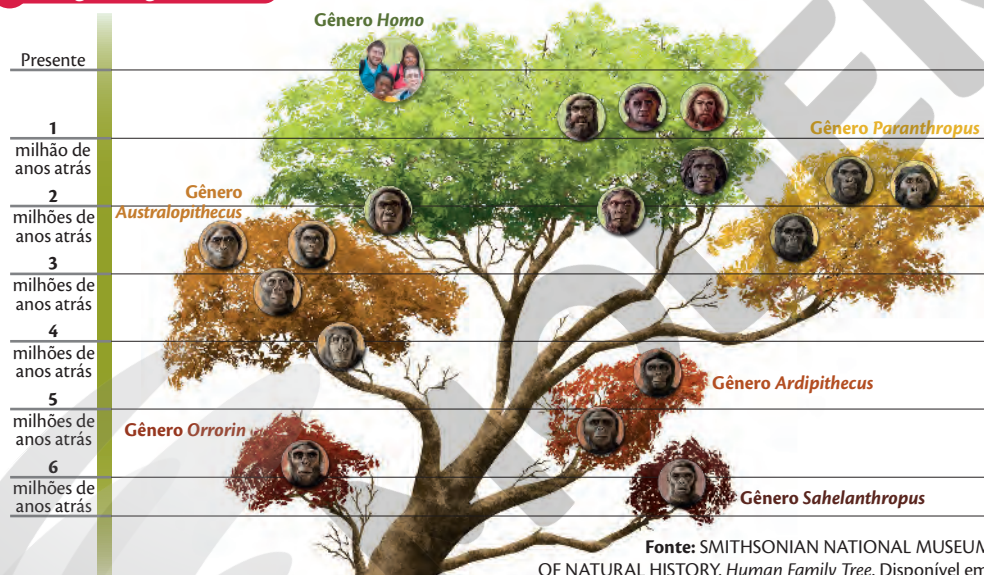
- Primata:** grupo de mamíferos que engloba lêmures, macacos e seres humanos.
- Bípede:** aquele que se apoia ou se desloca sobre dois pés.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

5. Em que região do planeta evoluíram os primeiros ancestrais do ser humano?
6. Liste algumas características que diferenciaram os hominídeos dos demais primatas.

### Árvore genealógica humana



Fonte: SMITHSONIAN NATIONAL MUSEUM OF NATURAL HISTORY. *Human Family Tree*. Disponível em: <https://humanorigins.si.edu/evidence/human-family-tree>. Acesso em: 22 fev. 2022.

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI03 ao identificar as hipóteses científicas sobre a origem da espécie humana.

### Evolução das espécies

Destaque para os alunos que a evolução do ser humano e de outros seres vivos não ocorreu linearmente, mas de maneira bastante ramificada, com espécies muito diferentes coexistindo durante longos períodos. Explique que as diferentes espécies do gênero *Homo* não eram piores, melhores, mais fortes ou mais fracas do que a do ser humano moderno, mas esta, em certo meio, era a mais bem adaptada a sobreviver e gerar descendentes. Ou seja, em um mundo diferente do nosso, outras espécies poderiam apresentar as características que garantiriam sua sobrevivência.

### Recapitulando

5. Os primeiros ancestrais humanos evoluíram no continente africano.
6. Podem ser citados o cérebro maior do que o de outros primatas, o andar ereto e o formato de mãos e dedos que facilitava a manipulação de objetos pequenos e a fabricação de ferramentas.

## Refletindo sobre

Converse com os alunos sobre o papel das pessoas idosas nas sociedades contemporâneas. Discuta com eles o problema do abandono dos idosos, principalmente nos meios urbanos, e incentive-os a estreitar os laços com os parentes mais velhos, como avós e tios-avós, buscando conhecer por meio deles a história de seus antepassados.

### BNCC

Ao incentivar os alunos a compreender e a reconhecer a diversidade humana e as próprias emoções e as dos outros, exercitando a empatia, o diálogo, a cooperação, o respeito e o acolhimento ao outro, essa atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 8 e nº 9**.

Por estimular a compreensão de si e dos outros como portadores de identidades diferentes que têm o direito de ser respeitados, valorizados e acolhidos na sociedade plural em que vivem (isto é, por promover a dignidade de diferentes saberes e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza), a atividade também contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4**.

Por tratar do processo de envelhecimento, as questões possibilitam o trabalho com o **tema contemporâneo transversal** Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.

### Saiba mais

Ao abordar o texto do boxe, retome o capítulo 1 e chame a atenção dos alunos para o fato de que o conceito de *patrimônio* não se aplica apenas a edifícios e objetos materiais, mas também a saberes que integram os “bens” de um povo. Caso seja possível, exiba o documentário *Sotigui Kouyaté: um griot no Brasil*, dirigido por Alexandre Handfest (57 minutos), facilmente encontrado na internet.

## História sem escrita

Como vimos no capítulo 1, até o início do século XX, os historiadores entendiam que o conhecimento histórico só poderia ser produzido com base em documentos escritos. Por isso, chamaram o período anterior à invenção da escrita de **Pré-história**. Contudo, a maior parte da história humana transcorreu justamente nesse período, anterior à invenção da escrita.

Diante disso, como podemos estudar a chamada Pré-história? Como teria sido a vida dos seres humanos durante esse tempo? Para responder a essas perguntas, os pesquisadores precisam montar um quebra-cabeça baseado exclusivamente em vestígios materiais deixados por nossos antepassados.

Existem muitas técnicas e métodos para estudar a cultura material dos povos da Pré-história. Por exemplo, os estudiosos fazem comparações entre esses povos e as **sociedades ágrafas** do presente. Porém, nem todos os pesquisadores consideram válidas essas comparações, pois afirmam que aspectos formais parecidos entre duas culturas podem ter significados bastante diferentes. Por essa razão, advertem que é preciso cautela para não transferir conhecimentos de um tempo para outro e de uma cultura para outra, como se as culturas ágrafas fossem todas iguais ou tivessem ficado “congeladas” no tempo.

Apesar das críticas ao método comparativo, algumas características parecem ser recorrentes nas sociedades sem escrita. Uma delas é o modo de tratar os idosos. Diferentemente do que acontece nas sociedades industriais de hoje, em que os idosos muitas vezes são considerados “improdutivos” e chegam até mesmo a ser abandonados pela família, nas sociedades ágrafas, eles assumem funções importantes, como a de conselheiros e guardiões da sabedoria dos antepassados.

**Sociedades ágrafas:**  
sociedades que não utilizam sistemas de escrita e têm sua cultura baseada na oralidade.

### Refletindo sobre

Vimos que os idosos são valorizados nas sociedades ágrafas. Como os idosos que você conhece são tratados? Em sua opinião, esse tratamento é justo? Por quê? Quando você envelhecer, como deseja ser tratado?

### Saiba mais

#### Tradição oral e patrimônio imaterial

Nas sociedades ágrafas, o conhecimento é transmitido oralmente através das gerações. Técnicas, histórias dos antepassados, regras de convívio social, conhecimentos sobre a natureza, entre muitos outros saberes, são preservados sem a necessidade de escrita. Entre vários povos africanos, como os mandingas, os fulas e os hauças, o contador de histórias, ou griô, tem o papel de transmitir oralmente esses conhecimentos.

Um griô geralmente pertence a uma família de contadores de histórias. Ele precisa ser iniciado por um griô mais velho para aprender o que deve transmitir à comunidade e que técnicas pode usar para fazer isso. Essas técnicas incluem o conhecimento de rimas, gestos, expressões faciais e utilização de instrumentos musicais, como a kora, para compor sua *performance*. Os mitos, as lendas e as técnicas de transmissão do saber são parte da tradição de um povo e integram seu patrimônio cultural imaterial.



A artista gambiana Sona Jobarteh tocando kora, instrumento musical usado pelos griôs. Nova York, Estados Unidos. Foto de 2019.

## Leitura complementar

### Testemunhas da história

O texto a seguir, da historiadora francesa Colette Swinnen, trata dos vestígios materiais deixados pelos seres humanos primitivos.

“Uma cultura se define através de coisas tão diversas como língua, culinária, vestimenta, religião. A cultura é um campo tão vasto que engloba todos os elementos da vida cotidiana. A partir do estudo dos vestígios de pedra, os arqueólogos elaboram hipóteses e reconstituições da vida de nossos distantes antepassados. Para entender melhor a dificuldade desse trabalho, imagine que nossa sociedade não deixasse nada além de objetos de plástico! Como se haveria de interpretar nossa civilização?”

O pré-historiador se encontra nessa difícil situação. Ele dispõe de informações muito parciais sobre o legado que o homem pré-histórico nos deixou. As rochas se conservaram, mas as ossadas geralmente desapareceram, em razão da acidez do solo. Outros materiais orgânicos, como pele, cortiça, madeira, fibras vegetais, que se decompõem com rapidez, também desapareceram. [...]

Os utensílios de pedra são os indicadores mais confiáveis para acompanhar a evolução tecnológica e cultural dessas diferentes populações através do tempo. Cada período cronológico é representado pelo que os especialistas chamam de **indústria**. [...]

Diferentes tipos de rocha foram utilizados para fabricar esses objetos [...]. Esses materiais

são encontrados facilmente na natureza, sob forma de pedrinhas ou de blocos. [...]

Há [...] milhões de anos, o *Homo habilis* produziu o primeiro utensílio de que temos notícia. Com uma pedra que funcionava como uma espécie de martelo (o percussor), ele bateu nas bordas de outra pedra para torná-las cortantes. Obteve, assim, uma ferramenta simples, mas eficaz, para cortar carne. Há 1,2 milhão de anos, surgiu o *biface* [...]. Esse utensílio, criado pelo *Homo erectus*, tinha ambas as faces trabalhadas. Servia para cortar quase tudo: madeira, pele, carne e por aí afora. [...]

O homem de Neanderthal alcançou um alto nível técnico. Seu novo método de corte [...] baseava-se no princípio de que, ao começar o trabalho, o artesão já sabia o que iria fazer. Assim, ele preparava seu bloco de pedra (o núcleo) de modo a produzir lascas nas formas e nas dimensões desejadas. Esse planejamento atesta o progresso da inteligência humana. O novo método [...] foi empregado durante centenas de milhares de anos.”

SWINNEN, Colette. *A Pré-história passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2010. p. 36-39.

**Indústria:** nesse caso, conjunto de objetos fabricados pelo ser humano.

#### Questões

Responda em seu caderno.

1. Por que os utensílios de pedra fabricados pelos humanos primitivos são as fontes mais confiáveis para estudar a vida das comunidades naquele período?
2. Como o texto apresenta a evolução da espécie humana?
3. Em sua opinião, que tipo de interpretação os pesquisadores do futuro poderiam fazer sobre nosso cotidiano com base nos objetos que descartamos, como o plástico?

### Leitura complementar

1. Porque sobreviveram à ação do tempo. Objetos feitos com madeira, cortiça, pele de animais ou ossadas humanas decompõem-se naturalmente com o tempo.

2. O texto apresenta a evolução da espécie humana relacionada ao desenvolvimento de ferramentas. Segundo o texto, o *Homo habilis* foi a primeira espécie do gênero *Homo* a fabricar ferramentas de pedra. Depois dele, o *Homo erectus* produziu bifaces, ferramentas de pedra com os dois lados trabalhados, utilizadas para cortar uma infinidade de coisas. Posteriormente, o *Homo neanderthalensis* passou a confeccionar ferramentas, planejando-as com antecedência. Com blocos de pedra, os indivíduos dessa espécie produziam lascas na forma e nas dimensões desejadas.

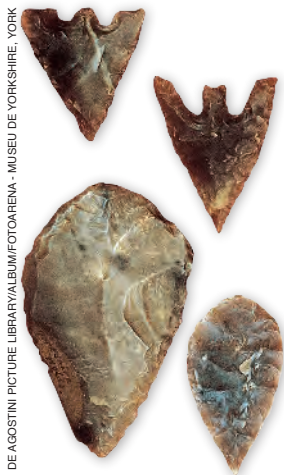
3. Trata-se de um exercício de imaginação para que os alunos reflitam sobre o período em que vivem e o tipo de inferência possível na sociedade atual por meio da cultura material. Sobre as embalagens plásticas, espera-se que os alunos mencionem questões ambientais ou questões sociais – referindo-se ao que ou a quem elas se destinam, se todas as pessoas da sociedade têm acesso a produtos embalados, o que o uso dos produtos pode revelar sobre o modo de vida das sociedades atuais etc.

#### BNCC

Essa atividade encoraja o exercício da curiosidade por meio da análise crítica, da imaginação e da inferência e possibilita aos alunos a compreensão da intervenção do ser humano no ambiente, além da elaboração de hipóteses sobre contextos históricos específicos, contribuindo para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 2**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 3** e da **Competência específica de História nº 3**.

## Recapitulando

- Os pesquisadores podem reconstituir a vida dos integrantes das sociedades pré-históricas por meio do estudo dos vestígios materiais deixados por eles.
- O conhecimento é transmitido oralmente, sendo os idosos seus principais guardiões.
- Os períodos são o Paleolítico, o Neolítico e a Idade dos Metais. O critério foi a técnica de produção de artefatos.



Pontas de lança e pontas de flecha do período Neolítico encontradas em Kent, Reino Unido. Museu de Yorkshire, York, Reino Unido.

## Periodização da história sem escrita

Com base nos conhecimentos de que dispomos, podemos afirmar que os homens e as mulheres pré-históricos eram hábeis produtores de cultura e tecnologia. Aprenderam a trabalhar em grupo, a usar e a produzir fogo, a criar ferramentas, a construir abrigos e a adaptar-se às mudanças do ambiente.

No século XIX, quando fizeram os primeiros estudos sobre a chamada Pré-história, os pesquisadores a dividiram em três períodos, usando como critério as mudanças tecnológicas de fabricação de artefatos. As técnicas identificadas foram, basicamente, o lascamento e o polimento da pedra e o desenvolvimento da metalurgia.

A divisão da Pré-história proposta pelos primeiros estudiosos continua sendo usada no presente.

- Paleolítico ou Idade da Pedra Lascada.** Teve início há cerca de 2,5 milhões de anos, com o surgimento do gênero *Homo*. Período mais longo da história humana, estendeu-se até por volta de 12 mil anos atrás. Os instrumentos utilizados para garantir a sobrevivência eram feitos de lascas de pedra e ossos. Provavelmente, também eram usadas a madeira e a palha, mas esses materiais se deterioram facilmente e, por isso, não há vestígios arqueológicos deles.
- Neolítico ou Idade da Pedra Polida.** Estendeu-se de 12 mil até cerca de 6 mil anos atrás, quando foi inventada a escrita. Nesse período, os grupos humanos passaram a polir a pedra, produzindo instrumentos mais resistentes, começaram a praticar a agricultura e a domesticar animais e desenvolveram técnicas para a fabricação de cerâmica.
- Idade dos Metais.** Iniciou-se há cerca de 8 mil anos e se estendeu até por volta do século III a.C. Nesse período, o ser humano descobriu o uso do cobre, do bronze e, mais tarde, do ferro, metais que serviam para a fabricação de enfeites, esculturas, armas e diversas ferramentas.

É importante ressaltar o fato de que as transformações tecnológicas observadas pelos estudiosos para fazer essa periodização não ocorreram ao mesmo tempo em todos os grupos humanos. Além disso, o uso de uma nova tecnologia ou material não significou o abandono do mais antigo. Por exemplo, instrumentos feitos de pedra eram usados na mesma época em que se utilizavam instrumentos feitos de metal, da mesma forma como hoje usamos ao mesmo tempo textos escritos em papel e digitais.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

- De que maneira os pesquisadores podem reconstituir a vida das sociedades pré-históricas?
- Como o conhecimento é transmitido nas sociedades sem escrita?
- Quais são os períodos em que a Pré-história é comumente dividida? Qual foi o critério usado para definir esses períodos?



## O longo percurso do gênero humano

É provável que nossos antepassados da espécie *Homo habilis*, que viveram entre 2,2 e 1,6 milhões de anos atrás, se alimentassem principalmente de folhas, frutas e grãos e de restos de animais mortos. Eventualmente, deviam matar e comer pequenos animais. Usavam ferramentas rudimentares, fabricadas sem uma finalidade específica.

A descoberta do uso do fogo pelos *Homo erectus*, há mais de um milhão de anos, possibilitou o cozimento da carne, tornando-a mais fácil de ser digerida e favorecendo o aumento do consumo de proteína. Além disso, garantiu proteção aos grupos humanos, que utilizavam o fogo para afugentar animais e para iluminar ambientes escuros, sobretudo à noite. Os *Homo erectus* foram também a primeira espécie humana a planejar os instrumentos de pedra lascada de acordo com funções predefinidas e a desenvolver a fala, o que fortaleceu a capacidade de organização dos bandos.

Das espécies humanas primitivas, o *Homo neanderthalensis* foi o mais parecido com o *Homo sapiens*. Muito robustos e inteligentes, os neandertais foram habilidosos caçadores. Eles mantinham laços afetivos fortes no interior do bando, preocupando-se com os membros mais frágeis e enterrando seus mortos.

## A vida no Paleolítico

Os grupos humanos do Paleolítico viviam basicamente da caça e da coleta. Os homens eram responsáveis pela caça, enquanto as mulheres faziam a coleta de frutos, sementes, folhas, mel, ovos e larvas. Como era preciso se deslocar para encontrar o alimento, os grupos humanos eram **nômades**, ou seja, mudavam-se constantemente. Por isso, não construíam moradias permanentes. Ocupavam cavernas e grutas ou faziam tendas para se abrigar. Por causa da dificuldade da vida nessas condições, os grupos humanos eram pequenos, com poucas crianças e idosos.

## História em construção

### Registros rupestres

Os **registros rupestres** são desenhos e gravuras feitos em paredes de rochas e no interior de cavernas. As imagens podem ser figurativas – representações de animais, seres humanos e plantas – ou não figurativas – grafismos e representações geométricas. As mais antigas já encontradas têm aproximadamente 40 mil anos e estão na França e na Indonésia.

Durante muito tempo, os pesquisadores acreditaram que as pinturas rupestres eram feitas com o objetivo de caça: representava-se o animal que se pretendia caçar para que isso favorecesse a caça. Porém, essa hipótese foi questionada no século passado, porque muitos animais representados não faziam parte da dieta dos caçadores e também porque havia representações de seres fantásticos e de figuras sem relação com a caça.



Pinturas rupestres feitas há cerca de 20 mil anos, encontradas na caverna Chauvet, em Vallon-Pont-d'Arc, na França.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

10. A evolução do gênero *Homo* até o surgimento do *Homo sapiens* ocorreu em qual dos períodos da Pré-história?
11. Cite duas importantes consequências da descoberta do uso do fogo pelo *Homo erectus*.
12. Por que os grupos humanos do período Paleolítico viviam em moradias temporárias?

## Recapitulando

10. A evolução do gênero *Homo* aconteceu no período Paleolítico.

11. A descoberta do uso do fogo facilitou o preparo e, consequentemente, a digestão da carne e garantiu proteção aos grupos humanos, que o utilizavam para afugentar animais. O fogo também foi utilizado para iluminar ambientes escuros, sobretudo à noite.

12. Os grupos humanos do período Paleolítico viviam em moradias temporárias porque, por serem caçadores-coletores, estavam sempre se deslocando em busca de alimentos.

## História em construção

Peça aos alunos que reparem no fato de os animais estarem desenhados em várias camadas, uns sobre os outros, e notem que são bem representadas suas proporções e a ideia de movimento. Os desenhos foram feitos com técnicas variadas e apresentam recursos de sombreamento que dão volume às figuras.

## Ampliando: a arte rupestre pré-histórica

“A discussão do valor como ‘arte’ dos registros rupestres pré-históricos tem sido objeto de polêmicas entre arqueólogos e historiadores da arte. A base dessa discussão reside na procura de respostas diferentes às mensagens que as pinturas e gravuras rupestres proporcionam. O arqueólogo não poderá ignorar os registros rupestres na sua dimensão estética, considerando-se a

habilidade manual e o poder de abstração e de invenção que levaram o homem a usar recursos técnicos e operativos nas representações pictóricas pré-históricas. Mas, para o arqueólogo, o registro rupestre é, sobretudo, parte do contexto arqueológico ao qual se integra como forma de identificar o grupo étnico que o realizara. [...]

Os registros rupestres são, sem dúvida, uma fonte inesgotável de informações antropológicas

e podem e devem ser estudados sob vários aspectos, o etnológico, o estatístico, o cronológico ou como formas de apresentação e de comunicação e também como processo de desenvolvimento artístico e das faculdades estéticas humanas.”

MARTIN, Gabriela. *A arte rupestre pré-histórica*. Associação Brasileira de Arte Rupestre (ABAR).

Disponível em: <http://www.globalrockart2009.ab-arterupestre.org.br/arterupestre.asp>. Acesso em: 20 abr. 2022.

Ao tratar do processo de sedentarização humana para a formação das primeiras cidades, o conteúdo desta e das demais páginas contempla parcialmente a habilidade EF06HI05.

### Explore

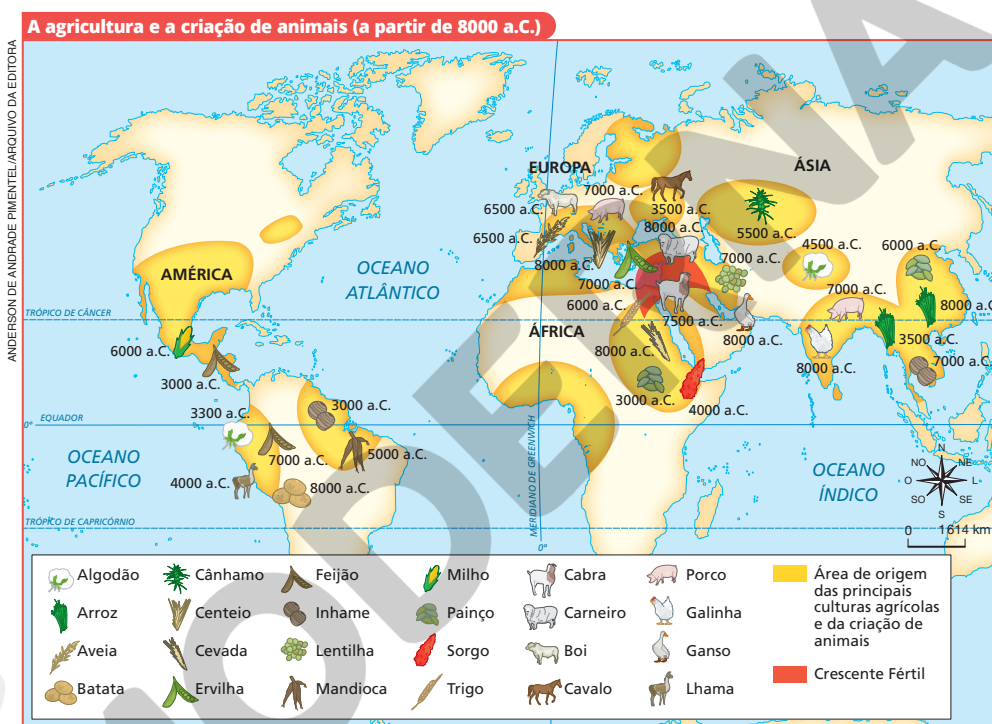
1. Não. Em algumas regiões, como no norte da África e no Oriente Médio, o cultivo de vegetais desenvolveu-se por volta de 8000 a.C.; em outras, como na América Central e no Sudeste Asiático, a agricultura desenvolveu-se por volta de 6000 a.C.
2. Não. Na África se cultivava o sorgo, o painço, o trigo e a cevada, enquanto na América do Sul os vegetais cultivados eram o feijão, a batata, a mandioca, o inhame e o algodão. É importante que os alunos exercitem a leitura de legendas e a localização geográfica. Por isso, ao fazer a correção, reserve algum tempo para explorar o mapa, dizendo o nome das diferentes regiões e pedindo aos alunos que as localizem: América, África etc.

## A Revolução Neolítica

Há cerca de 12 mil anos, a elevação da temperatura e da umidade, decorrente do fim da última **era glacial**, provocou mudanças na fauna e na flora, como a redução das savanas e a formação de florestas, além da extinção de grandes animais, como o **mamute** e a preguiça-gigante, que não se adaptaram ao novo clima.

Pressionados pelas mudanças no ambiente, os grupos humanos se fixaram às margens de rios e lagos, onde a disponibilidade de alimento era maior. Acredita-se que essa situação possibilitou às mulheres, responsáveis pela coleta, observar mais atentamente o ciclo de vida dos vegetais e perceber que uma nova planta brotava no local em que as sementes eram atiradas após o consumo dos frutos.

Assim, há aproximadamente 10 mil anos, os seres humanos começaram a praticar a **agricultura** e a domesticar animais como ovelhas, cabras, porcos, bois e galinhas.



Fonte: PARKER, Geoffrey (ed.). *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Times/Folha de S.Paulo, 1995. p. 38-39.

### Explore

Responda em seu caderno.

1. A agricultura se desenvolveu ao mesmo tempo em todos os lugares? Explique.
2. Os vegetais cultivados na América do Sul eram os mesmos cultivados na África? Justifique.

## A vida no Neolítico



ORLY WANDERS/ARQUIVO DA EDITORA

Para cuidar dos rebanhos e das plantações, muitos grupos humanos se **sedentarizaram**, isto é, fixaram moradia em um lugar, sem se deslocar constantemente como os caçadores-coletores. Nesses locais, desenvolveram novos instrumentos de trabalho, como pás e foices. Também começaram a fabricar recipientes de barro e cerâmica para transportar líquidos, cozinhar e armazenar alimentos.

Ao longo do tempo, as sociedades humanas desenvolveram tecnologias para aumentar a produção, a variedade e a qualidade dos alimentos cultivados: construíram canais de irrigação, ergueram celeiros para armazenar os grãos e passaram a selecionar sementes para o cultivo e animais para a domesticação. Isso aumentou a oferta de alimentos, o que tornou possível o estabelecimento de sociedades cada vez maiores e mais complexas.

O desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais causaram um impacto tão profundo na organização e no modo de vida dos grupos humanos que os historiadores se referem às transformações que acompanharam esses fatos como **Revolução Neolítica**. No entanto, é preciso ressaltar que nem todos os povos passaram por essas mudanças. Muitos permaneceram exclusivamente como caçadores-coletores e outros combinaram a caça e a coleta com a prática da agricultura. Ou seja, as sociedades diversificaram-se e selecionaram as práticas e atividades econômicas mais favoráveis à sua sobrevivência.

Ilustração de Orly Wanders representando o cultivo de vegetais e a criação de animais no período Neolítico. Criação de 2018 com cores-fantasia.

Fonte: CHILDE, G. *O que aconteceu na história*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977. p. 63.

Responda em seu caderno.

### Resumindo

13. Que importantes descobertas humanas deram início à Revolução Neolítica?
14. Por que as comunidades do período Neolítico passaram a fabricar utensílios de cerâmica?

## O termo **Revolução Agrícola**

O termo *Revolução Agrícola* foi criado pelo arqueólogo australiano Vere Gordon Childe, que o consagrou em sua obra *A evolução cultural do homem*, publicada em 1936. Nesse estudo, Childe afirmou que a possibilidade de produzir o próprio alimento transformou tão profundamente a vida das pessoas e a natureza que a agricultura pode ser considerada a primeira revolução humana.

Hoje, os pesquisadores admitem que não houve uma, mas várias revoluções agrícolas ao longo da história humana, sendo uma delas a que ocorreu na Idade Média, quando os camponeses passaram a usar a charrua, equipamento de tração animal utilizado para abrir sulcos na terra, preparando-a para a sementeira. A mais recente, segundo eles, foi a revolução agrícola contemporânea, com a utilização de máquinas, fertilizantes, sistemas modernos de irrigação e cultivo de plantas geneticamente modificadas.

### Resumindo

13. As importantes descobertas que deram início à Revolução Neolítica foram o desenvolvimento da agricultura e da domesticação de animais.

14. A fabricação de cerâmica favoreceu a conservação e o transporte de líquidos, grãos e sementes e também o cozimento dos cereais, que passaram a ser a base da alimentação humana após o desenvolvimento da agricultura.

## Recapitulando

15. Porque o bronze era mais duro e resistente do que os metais utilizados anteriormente. Esse material passou a ser empregado na fabricação de armas cortantes e perfurantes mais eficientes e mais difíceis de quebrar do que as produzidas até então.

## Atividade complementar

Produzir alimentos para toda a comunidade foi, desde o Paleolítico, um dos principais desafios dos grupos humanos. Para que os alunos tenham ideia das dificuldades que se impuseram aos grupos primitivos e das técnicas desenvolvidas para aumentar a produção de alimentos, proponha a confecção de um jogo de trilha, no qual o ponto de partida seja a organização da caça e da coleta, e o ponto de chegada, a superação da fome. O jogo deve estar planejado como uma linha do tempo do Paleolítico até o presente.

- Organize a turma em grupos de quatro ou cinco alunos. Instrua-os a desenhar a trilha em uma cartolina. Ela deve estar dividida em quatro períodos: da Pré-história à Revolução Neolítica; da Revolução Neolítica ao século XI; do século XI ao século XIX; do século XIX aos dias atuais. Cores diferentes podem indicar cada um dos períodos.

- Peça aos alunos que pesquisem pelo menos duas dificuldades encontradas pelos grupos humanos para, em cada período, obter alimentos; e pesquisem também as soluções encontradas para esses problemas, além de suas vantagens e desvantagens.

- Solicite aos grupos que, com os dados obtidos, definam as casas da trilha que farão o jogador avançar, ficar estacionado ou recuar. As informações básicas devem ser escritas no tabuleiro, que pode ser ilustrado com desenhos e colagens.

- Ao final, peça aos grupos que troquem de tabuleiro e discutam os dados contidos em cada um. Nessa avaliação, eles devem responder às seguintes perguntas: os grupos listaram as mesmas soluções em cada período? Em que período da história os seres humanos tiveram maior dificuldade para obter alimentos?

Continua

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

15. Por que a metalurgia do bronze possibilitou uma notável evolução dos equipamentos de guerra?

## A Idade dos Metais

O uso de metais para fabricar utensílios e armas foi uma das maiores realizações dos seres humanos do período Pré-histórico. Além de serem mais resistentes que a pedra ou a madeira, os metais podiam ser fundidos e moldados com o formato desejado, originando uma grande diversidade de objetos.

O primeiro metal a ser utilizado foi o cobre, há cerca de 8 mil anos. Inicialmente, ele era moldado a frio, com golpes de martelo, e usado para fabricar estatuetas e enfeites. Tempos depois, os seres humanos desenvolveram a técnica de fundição do cobre, o que facilitou o trabalho de modelagem dos objetos.

Por volta de 5 mil anos atrás, os artesãos descobriram que a mistura de cobre e estanho resultava em uma liga mais dura e resistente: o bronze. O emprego desse metal revolucionou os equipamentos de guerra. Machados, escudos, espadas, lanças e flechas foram alguns dos instrumentos feitos com bronze.

O uso do ferro, por sua vez, só se difundiu em torno de 1200 a.C. Durante centenas de anos, os ferreiros fizeram experiências para obter um metal de melhor qualidade. Descobriu-se, então, que o minério de ferro, misturado ao carbono existente no carvão vegetal e aquecido em altas temperaturas, produzia uma liga muito resistente. Com o ferro foi possível fabricar ferramentas e armas mais eficientes e aperfeiçoar instrumentos agrícolas, como a enxada e o arado.

### Fabricação de objetos de metal



Ilustração de Orly Wanders representando a fabricação de objetos de metais. Criação de 2018 com cores-fantasia.

Fonte: RENFREW, Colin; BAHN, Paul. *Archaeology*. Nova York: Thames & Hudson, 1991. p. 65.

42

Continuação

### Interdisciplinaridade

Para esse trabalho, os alunos podem receber orientação dos professores de geografia e de ciências, pois vão se deparar com problemas climáticos, desequilíbrios ecológicos, disputas por terras etc. Essa atividade relaciona-se com o componente curricular ciências, especificamente com a habilidade **EF04CI04**, pois, ao realizar o trabalho, os alunos podem compreender a posição ocupada pelos seres vivos nas cadeias alimentares e na produção de alimentos.

## As primeiras aldeias e as trocas comerciais

Com o desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais, há cerca de 10 mil anos, parte dos grupos humanos passou a viver mais tempo no mesmo local. Para isso, eles precisaram construir moradias permanentes com materiais que estavam disponíveis na região onde viviam, como pedra, madeira e argila.

As casas podiam ser espaçosas e ter vários cômodos. Em geral, eram erguidas umas próximas às outras para resistirem melhor às chuvas, geadas etc. Eram preferencialmente construídas perto dos rios para facilitar o acesso à água. Juntas, formavam uma **aldeia**.

A oferta regular de alimentos também favoreceu o aumento da população. A utilização de novas técnicas garantiu a produção de **excedentes**, ou seja, cada agricultor conseguia produzir mais do que precisava para seu consumo. Os produtos agrícolas que sobravam passaram a ser armazenados para períodos de escassez.

A possibilidade de fazer estoques de alimentos permitiu que parte dos aldeões se dedicasse a outras atividades, como a tecelagem e a carpintaria. O produto do trabalho desses especialistas era trocado pelos excedentes agrícolas produzidos pelos camponeses. As trocas também passaram a acontecer entre aldeias, dando início ao **comércio**.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

16. Cite duas consequências da produção de excedentes agrícolas nas aldeias neolíticas.



RUTH CRAINE/ALAMY/FOTODARENA

Moradia neolítica que teria sido habitada entre 3100 e 2500 a.C., no assentamento de Skara Brae, Ilhas Órcades, Escócia. Foto de 2019. As moradias dessa aldeia estão entre as habitações humanas neolíticas em melhores condições de preservação.

## Recapitulando

16. São consequências da produção de excedentes a especialização do trabalho e a estocagem de alimentos para os períodos de escassez. Os alunos podem citar também o início do comércio como consequência.

## Recapitulando

17. A estabilidade das aldeias neolíticas era ameaçada por diversos fatores, como catástrofes naturais e roubo dos estoques de alimentos. Para solucionar esses problemas, foi necessário organizar a defesa da comunidade, coordenar a produção, o armazenamento e a distribuição do alimento e administrar as obras contra enchentes ou secas prolongadas.

## Conexão

O curta possibilita um debate sobre as várias maneiras pelas quais se pode olhar o passado, bem como permite questionar os limites de sua reconstrução. Espera-se que os alunos entendam que a liberdade com a qual o passado foi reconstruído na animação não pode existir na ciência, a qual deve se pautar por informações resultantes de pesquisas.

Para iniciar essa reflexão, peça aos alunos que, com base no que estudaram, identifiquem as imprecisões da animação. Eles podem citar a ambientação do curta-metragem, que parece estar em um contexto mais parecido com o do Paleolítico do que com o do Neolítico, o fato de os personagens “lascarem pedras”, as moradias que aparecem no curta-metragem – tendas feitas de ossos, peles de animais e galhos de árvores – ou, ainda, o fato de o garoto, personagem principal da animação, passar a morar em uma caverna após o ataque sofrido em sua aldeia. Além disso, os personagens descobrem o uso do fogo após terem inventado o tecido, e se sedentizam por causa dele, e não da prática da agricultura. Depois disso, peça aos alunos que avaliem se a falta de fidelidade em relação ao conhecimento histórico produzido até hoje sobre a Pré-história prejudicou de algum modo o filme.

É possível também discutir as atitudes do arqueólogo na animação: que consequências seus erros de interpretação causariam na vida real? Por que o personagem fez deduções tão equivocadas das pistas que encontrou? Existe a chamada “verdade histórica”? Como deve ser

Continua

## Conexão

**Rupestre**

**País:** Brasil

**Direção:** Paulo Miranda

**Ano:** 2009

**Duração:** 20 min.

A animação satiriza interpretações equivocadas das fontes históricas. Numa aldeia neolítica habitada apenas por pessoas com deficiência, nasce um garoto diferente, e as circunstâncias o obrigam a se isolar numa caverna. Nela, o garoto deixa as marcas de suas ações, que serão interpretadas de maneira distorcida por um arqueólogo interessado.

## As primeiras cidades

Com a produção de excedentes, o comércio e a especialização do trabalho, as aldeias neolíticas modificaram-se, tornando-se maiores e mais complexas.

Diversos fatores, porém, ameaçavam a estabilidade e a segurança dos habitantes das aldeias, como catástrofes naturais e roubo dos estoques de alimentos. Tornou-se necessário, então, organizar a defesa da comunidade, coordenar a produção, o armazenamento e distribuição do alimento e administrar as obras contra enchentes ou secas prolongadas. Os responsáveis por essas atividades projetaram-se como líderes poderosos e destacaram-se das demais pessoas da comunidade.

Essas mudanças espaciais, administrativas, econômicas e sociais possibilitaram a formação das **cidades**.

O sítio arqueológico de Çatal Hüyük, localizado na atual Turquia, e o de Jericó, na Palestina, contêm os vestígios mais antigos de vida urbana conhecidos. Eles datam, respectivamente, de 10 mil e 9 mil anos atrás. Contudo, não apresentam a mesma complexidade dos aglomerados urbanos formados mais tarde nas proximidades do Golfo Pérsico, como Ur e Uruk. Por isso, nem todos os especialistas concordam em classificá-los como cidades.

## Recapitulando

Responda em seu caderno.

17. Quais fatores ameaçavam a estabilidade das aldeias neolíticas? Como esses problemas foram solucionados?



Arqueólogos trabalhando no sítio arqueológico de Çatal Hüyük, na Turquia. Foto de 2016. Esse sítio arqueológico foi declarado Patrimônio da Humanidade pela Unesco, em 2012.

44

## Continuação

a postura correta de um historiador para que suas interpretações do passado não sejam fabulosas como as do arqueólogo da animação?

O curta-metragem também oferece a possibilidade de debater a inclusão de pessoas com deficiência e a relação dos veículos de comunicação com interesses econômicos.

## BNCC

O exercício da análise crítica de uma produção artística, no caso uma animação digital, favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 7**.

## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. A tirinha a seguir faz humor com duas das explicações mais conhecidas sobre a origem da vida.



Darwin, olhe isso!, tirinha de Carlos Ruas, 2009.

- Identifique os personagens vestidos de cinza e de amarelo. A que explicações para a origem da vida eles estão associados?
- Que elementos da tirinha ajudam a identificar as duas explicações? Explique.
- Por que, no último quadrinho, o personagem à esquerda afirma que a demonstração que deseja fazer demorará milhares de anos?

2. Copie e preencha a tabela em seu caderno.

	Paleolítico	Neolítico
Materiais e técnicas de fabricação de artefatos		
Modo de vida		
Características das habitações		MODELO

3. Leia as afirmativas a seguir e identifique as incorretas. Depois, corrija-as em seu caderno.

- O sedentarismo é o modo de vida dos povos que não têm moradia fixa, que se deslocam continuamente em busca de fontes de alimentos e de água.
- Durante o período Neolítico, a geração de excedentes agrícolas foi um dos fatores que proporcionaram o desenvolvimento do comércio baseado na troca.
- Nomadismo é o modo de vida dos povos que fixam moradia em determinado local. Esse estilo de vida se desenvolveu no Paleolítico.
- Metais como o cobre, o bronze e o ferro eram utilizados somente para a fabricação de ferramentas agrícolas.
- Com o surgimento das cidades no Neolítico, iniciou-se um processo de centralização política.

### Atividades

1. a) O personagem de cinza representa o naturalista britânico Charles Darwin, e o personagem de amarelo representa Deus. Eles estão associados às explicações conhecidas como evolucionismo e criacionismo, respectivamente.

b) Na tirinha, o personagem que representa Deus transforma um pássaro instantaneamente, transmitindo a ideia criacionista de que Deus criou todos os animais como são hoje. Darwin, por sua vez, afirma que a transformação da espécie ocorrerá "em alguns milhares de anos", conforme a teoria evolucionista, segundo a qual as formas de vida sofrem lentas transformações ao longo do tempo, originando seres mais complexos.

c) Porque a evolução não acontece com indivíduos isolados, mas com espécies, que passam por transformações ao longo de milhares de anos.

2. Ao preencher a tabela, os alunos devem considerar as seguintes informações:

• **Materiais e técnicas de fabricação de artefatos.** Paleolítico: pedra lascada, ossos, madeira; Neolítico: pedra polida, ossos, madeira, cerâmica.

• **Modo de vida.** Paleolítico: nômade (deslocavam-se constantemente); Neolítico: sedentário (viviam no mesmo lugar).

• **Características das habitações.** Paleolítico: provisórias (cavernas e tendas feitas de ossos, peles e galhos); Neolítico: permanentes (cabanas e casas feitas de pedra, madeira e argila).

3. As afirmativas incorretas são a, c e d. Correções: a) O nomadismo é o modo de vida dos povos que não têm moradia fixa, deslocando-se continuamente em busca de fontes de alimento e de água ou por outras razões. c) Sedentarismo é o modo de vida dos povos que fixam moradia em determinado local. Esse estilo de vida se desenvolveu no Neolítico. d) Metais como o cobre, o bronze e o ferro eram utilizados para a fabricação de instrumentos agrícolas, armas, estatuetas, enfeites, utensílios domésticos e outras ferramentas de trabalho.

4. a) Evidências de fogo foram encontradas na Caverna Wonderwerk, localizada no deserto de Kalahari, na África do Sul.

b) A descoberta revelou que o uso do fogo não era feito apenas em ambientes abertos, ocorrendo também no interior da caverna.

c) Espera-se que os alunos considerem as informações apresentadas no texto para construir seus argumentos, percebendo que a descoberta contribui para o desenvolvimento de novos estudos pela comunidade científica e, conseqüentemente, para a ampliação do conhecimento que temos a respeito da Pré-história.

5. a) Os seres humanos procuraram marcar a passagem do tempo para aumentar suas chances de obter alimento e sobreviver.

b) Com a domesticação de animais e plantas, os seres humanos precisaram prever com maior precisão quando aconteceria a mudança das estações para conseguirem planejar as tarefas agrícolas, como a época certa da sementeira e da colheita.

Para alguns especialistas, a descoberta da agricultura deixou os seres humanos menos dependentes da natureza e lhes deu segurança; para outros, ao contrário, os grupos humanos ficaram mais suscetíveis a experimentar períodos de carestia e epidemias. Tomando o problema do controle do tempo apresentado no texto como ponto de partida, incentive os alunos a debaterem essas duas compreensões do impacto da domesticação sobre as sociedades humanas.

6. a) As roupas dos personagens, feitas de peles de animais, a descoberta do fogo e a pedra como documento principal para o estudo do período.

b) O personagem diz que, naquela pedra, há um marco histórico; entretanto, as periodizações delimitadas por marcos cronológicos são criações da sociedade contemporânea. Ele diz também que, na semana anterior, alguém descobriu o fogo ali. Embora o controle do fogo tenha sido feito pelo *Homo erectus*, há mais de um milhão de anos, dificilmente os primeiros humanos que fizeram uso dele teriam consciência de que estavam fazendo uma descoberta que transformaria a história da humanidade. Também

Continua

## ATIVIDADES

4. Novas descobertas e estudos arqueológicos modificam o conhecimento que temos a respeito da Pré-história. Sobre esse assunto, leia o texto e responda às questões a seguir.

“Um trabalho de campo realizado na Caverna Wonderwerk, no Deserto de Kalahari, África do Sul, identificou evidências de que ancestrais humanos estavam fazendo uso do fogo no local há 1,8 milhões de anos junto a ferramentas de pedra desenvolvidas no mesmo período.

[...] Na maioria das vezes em que se encontravam evidências de fogo, elas estavam associadas a locais ao ar livre; desta vez, os fragmentos de ferramentas foram recuperados em uma caverna.

[...] a pesquisa traz uma nova perspectiva para o uso do fogo pelos ancestrais humanos, se considerarmos que ele não era feito apenas em ambientes abertos conforme revelou a descoberta, colocando-a como de grande relevância para a comunidade científica. [...]”

BARREIROS, Isabela. Caverna na África do Sul revela evidências de fogo de 1,8 milhões de anos. *Aventuras na História*. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/historia-hoje/caverna-na-africa-do-sul-revela-evidencias-de-fogo-de-18-milhoes-de-anos.phtml>. Acesso em: 2 dez. 2021.

- a) Segundo o texto, em que local foram encontradas evidências de fogo?  
b) O que essa descoberta revelou para os pesquisadores?  
c) Em sua opinião, essa descoberta foi importante? Por quê?

5. Leia o texto para responder às questões.

“[...] o calendário é um dos avanços mais antigos da civilização. Para as populações nômades de caçadores-coletores era muito importante conhecer o tempo para acompanhar as migrações das espécies de caça ou conduzir os rebanhos para novas pastagens. E com a sedentarização e a invenção da agricultura tornou-se ainda mais crítico poder

localizar o presente dentro dos ciclos a que está sujeito o nosso planeta, especialmente os ciclos anual e mensal.

A arqueologia comprova que métodos para marcar o tempo, por exemplo por meio da posição dos astros, remontam ao Neolítico, entre 12 mil e 6 mil anos atrás. Já os primeiros calendários conhecidos surgiram na Idade do Bronze, há cerca de 5 mil anos, juntamente com a invenção da escrita, na Suméria, no Egito, na Babilônia e na Assíria.”

VIANA, Marcelo. Calendários regulam a vida da humanidade há milênios. *Folha de S.Paulo*, 2 jan. 2019.

- a) De acordo com o texto, o que fez com que os seres humanos procurassem marcar a passagem do tempo?  
b) Como a domesticação de animais e plantas influenciou a relação dos seres humanos com o tempo?
6. Observe o cenário e os personagens desta charge e leia a legenda. Depois, responda às questões.



“É UM MARCO HISTÓRICO. DIZ QUE NA SEMANA PASSADA ALGUÉM DESCOBRIU O FOGO AQUI!”

Charge de Glenn e Gary McCoy, 2014.

46

Continuação

não existiam ainda o conceito de semana nem a escrita. Nesse sentido, os elementos que compõem a imagem e a fala do personagem são anacrônicos em relação ao período que se pretende representar na charge.

7. A sequência correta é: f, a, e, d, c, b.

8. a) A paisagem natural é formada pelos elementos não modificados pelo ser humano. A paisagem cultural é resultado da ação humana no ambiente por meio do trabalho.

b) Espera-se que os alunos descrevam o local onde moram, identificando as possíveis intervenções humanas realizadas nele.

Continua



- a) Que elementos dessa charge remetem à chamada Pré-história?
- b) Alguns elementos da cena sugerem que ela ocorreu na chamada Pré-história, mas a fala do personagem remete ao mundo contemporâneo. Explique por quê.
7. Ordene as frases a seguir em seu caderno, de modo a formar um texto coerente.
- a) A construção de moradias permanentes feitas de pedra, argila e madeira originou a formação de aldeias.
- b) A troca de excedentes agrícolas e de produtos especializados também era realizada entre aldeias vizinhas, dando início ao comércio.
- c) Em troca de seu trabalho, artesãos, carpinteiros e outros profissionais especializados recebiam parte dos excedentes agrícolas.
- d) A melhora das técnicas agrícolas também possibilitou que parte dos aldeões se dedicassem a outras atividades, como a tecelagem e a carpintaria.
- e) A utilização de novas técnicas agrícolas nas aldeias possibilitou a produção de excedentes, que passaram a ser armazenados para períodos de escassez.
- f) O desenvolvimento da agricultura e a domesticação de animais geraram a oferta regular de alimentos, permitindo a sedentarização dos grupos humanos.

### Aluno cidadão

8. Por onde passou, o ser humano modificou a paisagem para melhorar suas condições de vida. A ação humana na natureza cria o que chamamos **paisagem cultural**. Resultado das relações dos seres humanos com seu ambiente, essa paisagem reflete sua forma de produzir, consumir, habitar etc. Nas grandes cidades, em que a presença de elementos naturais é menor, predomina a paisagem cultural urbana. Já onde vivem sociedades tradicionais, como as comunidades indígenas e **quilombolas**, há menos interferência na paisagem natural.

**Quilombola:** referente a quilombo, comunidade formada por africanos e seus descendentes que fugiram da escravidão. Atualmente, existem milhares de comunidades quilombolas em todo o país.

Diante desse quadro, responda às questões a seguir.

- a) Qual é a diferença entre paisagem natural e paisagem cultural?
- b) Que tipo de modificações na natureza feitas pela ação humana você observa no lugar onde vive? Por que elas foram feitas?
- c) Debata com os colegas esta questão: Que estratégias podem ser adotadas para conciliar o desenvolvimento econômico com a preservação das paisagens e dos recursos naturais?

### Conversando com ciências

9. Você sabe como a biologia classifica os seres vivos? Em que lugar dessa classificação estão os seres humanos?

Com a ajuda do(a) professor(a) de ciências, investigue os critérios para classificar os animais. Em revistas e jornais usados, recorte fotos de vários animais. Com base no que você descobriu, classifique os animais das figuras recortadas segundo os critérios explicados pelo(a) professor(a).

Depois disso, responda: dos animais classificados por você, qual(is) tem(têm) mais semelhanças com os seres humanos? Por quê?

### Mão na massa

10. Que tal criar um quadro vivo? Junte-se a cinco ou seis colegas para montar uma cena da vida no período Paleolítico e fotografá-la. Para isso, vocês precisarão planejar a produção: escolher um lugar para ambientar a cena, produzir o figurino dos personagens e o cenário completo do quadro vivo. Depois, repitam as etapas para criar uma cena do período Neolítico. Todos os integrantes do grupo deverão ter um papel nas duas cenas e aparecer nas fotografias.

Posteriormente, o(a) professor(a) agendará uma data para a exibição das fotos de todos os grupos na sala de aula.

47

### Continuação

realizadas por diferentes tipos de sociedade e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. Além disso, a reflexão proposta no item c se relaciona ao **tema contemporâneo transversal Educação ambiental**.

A questão também contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 10**, ao incentivar os alunos a agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, promovendo um debate com base em princípios éticos e democráticos.

9. Espera-se que os alunos percebam o ser humano como um entre outros animais e familiarizem-se com a classificação taxonômica, a fim de melhor compreender a árvore evolutiva humana. Se possível, peça ao(a) professor(a) de ciências que explique aos alunos os critérios de diferenciação e classificação da imensa diversidade de seres vivos que habitam o planeta. Se desejar simplificar a atividade, proponha apenas a classificação de acordo com as características conhecidas pelos alunos, sem considerar a classificação taxonômica. O exercício de identificação de critérios de análise, seleção e classificação de animais e de reconhecimento de características semelhantes aos seres humanos contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional.

### Interdisciplinaridade

Esse conteúdo se relaciona com o componente curricular ciências, especificamente com a habilidade **EF03CI06**, por possibilitar a comparação entre alguns animais e sua organização em grupos, fundamentada em características externas comuns.

10. Oriente os alunos a pesquisar fotos de encenações de quadro vivo. Durante a apresentação, pergunte a eles se as cenas reproduzem com fidelidade – de acordo com o que se sabe até hoje sobre a Pré-história – as características do período. Valorize a criatividade dos alunos e a engenhosidade das soluções que encontraram para recriar cenários pré-históricos.

### Continuação

c) Espera-se que os alunos debatam a questão, levando em consideração que muitos recursos naturais não são renováveis, e que argumentem com base em fatos, pensando na sustentabilidade como uma necessidade para o futuro e o bem-estar das próximas gerações. É esperado também que apresentem estratégias possíveis para que sejam conciliados o

crescimento econômico e a preservação das paisagens e recursos naturais, desenvolvendo assim a autonomia de pensamento.

### BNCC

A questão contempla parcialmente a habilidade **EF06HI05**, ao descrever modificações da paisagem

Continua

## Fazendo e aprendendo

Espera-se que os alunos aprendam a construir uma linha do tempo, exercício importante no 6º ano do Ensino Fundamental, em que eles estão consolidando noções de tempo. A visualização do tempo histórico, representado na linha do tempo, auxilia os estudantes a desenvolver, aos poucos, a percepção das dimensões e das relações temporais. Vale reforçar aos alunos o fato de que um intervalo longo da história corresponde a centenas ou até a milhares de anos.

A linha do tempo também contribui para que os alunos consigam localizar melhor os principais eventos históricos de um período, ajudando-os a desenvolver a noção de todo, com um olhar mais abrangente sobre a história.

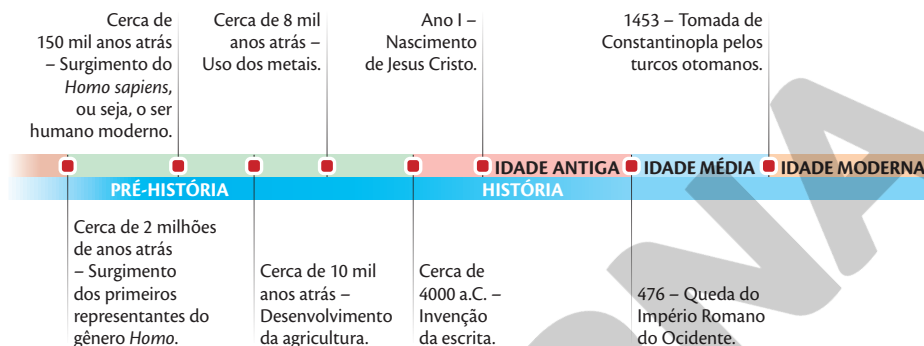
A produção da linha do tempo da escola é uma boa oportunidade para que os alunos revejam o conceito de sujeito histórico e o de história, o que pode contribuir para aprofundar os temas trabalhados no capítulo 1.

Para realizar o procedimento, os alunos deverão entender o que é uma escala. Esse conceito é trabalhado no 6º ano pelo componente curricular geografia, sendo necessária a habilidade EF06GE08.

## Fazendo e aprendendo

### Linha do tempo

Você provavelmente já fez uma linha do tempo na escola para organizar cronologicamente momentos de sua vida. Esse é um recurso utilizado para representar graficamente, de forma resumida, qualquer sequência de eventos e/ou processos, como um intervalo de dias ou períodos históricos muito longos.



Linha do tempo ilustrativa. Os acontecimentos não foram representados em escala temporal.

Uma linha do tempo pode ser desenhada na horizontal, na vertical, em espiral etc. Independentemente do formato, o importante é representar nela os principais marcos cronológicos de um período histórico.

Em muitos livros didáticos de história, é adotada uma concepção de tempo linear, ou seja, conta-se a história em sequência. Por isso, trabalharemos com a linha horizontal, na qual é possível perceber de forma clara o modo como os fatos históricos se sucederam no tempo.

Para fazer uma linha do tempo, siga os procedimentos.

1. No centro de uma folha de papel sulfite, de uma cartolina ou de uma tira de papel *kraft*, desenhe uma linha horizontal.
2. Divida a linha horizontal em espaços iguais separados por tracinhos, como no modelo a seguir.

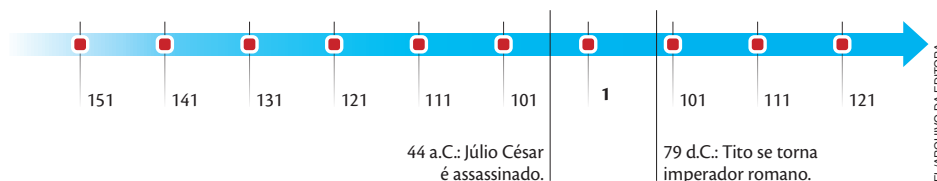


Marque os espaços de acordo com o tamanho da folha utilizada para a produção da linha do tempo. O importante é que não haja variação do tamanho dos espaços.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

3. Considere que cada espaço corresponde a um período predefinido: um ano, dez anos, cem anos, mil anos etc. A relação entre o espaço e o intervalo de tempo também deve ser mantida.
4. Terminada a linha do tempo e divididos os espaços, organize neles as datas com as quais vai trabalhar, como no exemplo a seguir.



Linha do tempo ilustrativa. Os acontecimentos não foram representados em escala temporal.

Note que as datas anteriores ao nascimento de Cristo (a.C.) estão em ordem decrescente e as posteriores (d.C.), em ordem crescente.

Com as datas organizadas na linha do tempo, você já pode perceber melhor as relações temporais entre os acontecimentos. Observe:

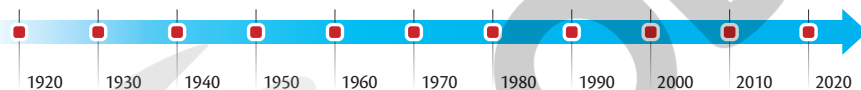
- Que fatos ocorreram no mesmo período?
- Que eventos estão mais distantes no tempo?

### Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Siga os procedimentos indicados para montar a linha do tempo da escola em que você estuda.

1. Em uma folha de papel sulfite ou em uma cartolina, desenhe uma linha horizontal.
2. Divida a linha que você desenhou em dez espaços. Depois, pesquise o ano de fundação da escola em que você estuda e anote-o no início da linha. Em seguida, decida se cada espaço corresponderá a um intervalo de cinco ou de dez anos.
3. Na última marcação de sua linha do tempo, escreva o ano atual.
4. De trás para a frente, vá escrevendo as datas anteriores. Se você representar intervalos de dez anos, sua linha do tempo ficará parecida com a do modelo a seguir.



5. Pesquise a história da escola e preencha a linha do tempo com os fatos mais importantes que ocorreram nos anos indicados.
6. Compartilhe a linha do tempo com os colegas e justifique suas escolhas – por exemplo: por que representou determinado evento no ano 2000. Caso você tenha usado uma folha grande, como uma cartolina, ilustre sua linha do tempo com imagens dos eventos.

ILUSTRAÇÕES: ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

## Aprendendo na prática

A linha do tempo dos alunos provavelmente incluirá início e término da construção da escola, sua inauguração e mudanças no edifício, entre outros fatos. Como muitos eventos-chave na história da escola podem ter acontecido em anos como 2003, e não 2000, por exemplo, sugira aos alunos que desenhem outros traços no interior dos espaços, respeitando a escala, para incluir esses fatos.

### BNCC

Espera-se, com a atividade desta seção, proporcionar aos alunos a oportunidade de utilizar a linguagem visual para o desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância e sucessão, contribuindo dessa forma para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 7**.

## Abertura da unidade

Esta unidade trata da formação e consolidação das primeiras civilizações americanas, africanas e asiáticas.

A observação da foto das pirâmides de Teotihuacán, apresentada nesta abertura, permite reconhecer a grandeza cultural e material dos astecas, estudados no capítulo 5. Além disso, pode servir como ponto de partida para a sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos a respeito das antigas civilizações. Pergunte a eles com o que as construções da imagem se parecem. É possível que os alunos as associem às pirâmides construídas pela civilização egípcia. Aproveite para esclarecer que enquanto as pirâmides do Egito eram monumentos funerários, a Pirâmide do Sol, ao fundo, era um dos centros cerimoniais mais antigos da América. Comente que Teotihuacán possuía quinze pirâmides. A maior delas, a Pirâmide do Sol, medeia 70 metros de altura.

As outras fotos da abertura visam apresentar aspectos das culturas inca e maia que sobrevivem na atualidade, com o objetivo de despertar a curiosidade dos alunos para o estudo desses povos.

Durante o estudo dos conteúdos desta unidade, os alunos poderão reconhecer semelhanças e diferenças entre as civilizações analisadas e compreender a importância das relações de poder, do tipo de religiosidade e das práticas culturais e materiais (como a forma de produzir alimentos e tecnologias) para desvendá-las.

UNIDADE

2

## As primeiras civilizações

WIRESTOCK CREATOR/SHUTTERSTOCK



Sítio arqueológico da cidade de Teotihuacán, construída pelos astecas há cerca de 2 mil anos. A imagem mostra pirâmides, como a do Sol e a da Lua, que faziam parte de um centro cerimonial religioso. Foto de 2020.

### SUMÁRIO DA UNIDADE

#### Capítulo 3

Os primeiros habitantes da América, 52

#### Capítulo 4

Civilizações fluviais na África e na Ásia, 67

#### Capítulo 5

Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos, 87

50

## Unidade 2: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 3 se justificam por estimular discussões relacionadas às hipóteses e teorias que tratam do início do povoamento do continente americano, bem como por incentivar a associação entre os vestígios arqueológicos produzidos pelas sociedades nativas americanas e suas possíveis características organizacionais, culturais e materiais.

No capítulo 4, a pertinência dos objetivos se deve à exploração dos principais aspectos da Mesopotâmia e do Egito antigo, considerando o conjunto de conceitos que possibilitam a análise das características de suas sociedades, e à compreensão da importância dos rios para essas regiões nos períodos estudados.

Os objetivos do capítulo 5 se justificam por relacionar-se ao reconhecimento das características dos povos maia, asteca e inca e ao estabelecimento de comparações entre eles e, também, por envolver a identificação das características dos povos indígenas brasileiros e a compreensão de suas lutas e dos direitos conquistados por eles.



A festa do Sol, ou Inti Raymi, é uma celebração em homenagem ao deus Sol da religiosidade inca realizada há milhares de anos. A festa acontece ainda hoje no dia 24 de junho e representa o fim de um ciclo de colheitas e o início do ciclo seguinte. Cusco, Peru. Foto de 2018.



O mercado de Chichicastenango, na Guatemala, é considerado o maior mercado indígena da América Central e reúne descendentes dos maias, que comercializam artesanatos, alimentos e tecidos típicos de sua cultura. Chichicastenango, Guatemala. Foto de 2021.

### O que estudaremos na unidade

Quando e onde se desenvolveram as primeiras civilizações? O que elas criaram que até hoje nos fascina tanto? Ao final desta unidade você verá que esses povos, temporalmente tão distantes de nós, deixaram inúmeros conhecimentos que ainda estão presentes em nosso cotidiano. Além disso, conhecerá o grande desenvolvimento científico, artístico e cultural dos primeiros habitantes do continente americano e entenderá por que sua cultura, tão marcante quanto diversa, sobrevive atualmente.

O conteúdo deste capítulo contempla as habilidades EF06HI04 e EF06HI06 (ao abordar as diferentes teorias sobre a origem dos povos americanos e as possíveis rotas do ser humano pela América). Também contempla parcialmente as habilidades EF06HI05 (ao descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes povos nativos americanos), EF06HI07 e EF06HI08 (por tratar de diferentes formas de registro dos povos indígenas americanos e identificar os espaços territoriais ocupados e alguns aportes culturais, científicos e sociais). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

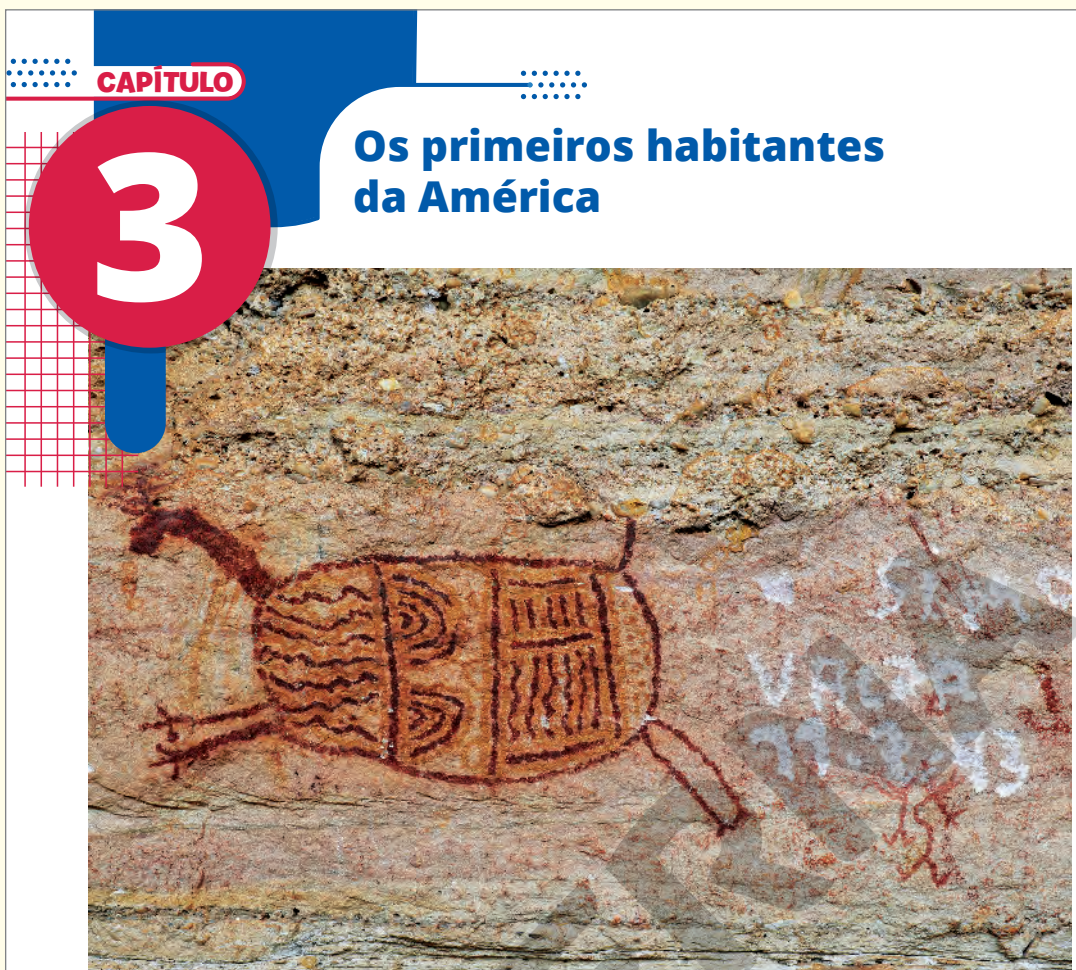
### Objetivos do capítulo

- Discutir as hipóteses e teorias atuais sobre o início do povoamento do continente americano, reconhecendo a importância do diálogo entre a história e outras disciplinas na elaboração de novas explicações científicas.
- Compreender as razões das controvérsias a respeito das datações feitas nos principais sítios arqueológicos americanos.
- Entender e diferenciar as formas de organização dos primeiros habitantes do continente americano e os conhecimentos e tecnologias que eles desenvolveram.
- Reconhecer e descrever modificações na natureza e na paisagem realizadas por diferentes povos nativos americanos.
- Identificar aspectos materiais e culturais das sociedades nativas americanas do atual território brasileiro, como as formas de registro e o trabalho agrícola.
- Discutir a importância da preservação dos vestígios arqueológicos das ocupações nativas americanas.

### Abertura do capítulo

O objetivo dessa abertura é sensibilizar os alunos para a importância dos registros arqueológicos. Eles não precisam ter visitado um sítio arqueológico para realizar as primeiras reflexões sobre a temática

Continua



Vandalismo em pinturas rupestres do sítio arqueológico Toca do Salitre, no Parque Nacional Serra da Capivara. São Raimundo Nonato, Piauí. Foto de 2021.

Um dos enigmas mais intrigantes que os estudiosos da história da América tentam esclarecer é o da chegada do ser humano ao nosso continente. Para tentar compreender quem foram, de onde vieram e como viviam os primeiros habitantes da América, pesquisadores analisam os vestígios do passado encontrados em sítios arqueológicos. No entanto, as respostas a essas questões não são definitivas. A cada descoberta arqueológica, teorias consagradas são rebatidas e outras hipóteses são elaboradas para explicar o povoamento do continente.

Os registros da presença humana na América são numerosos e bem antigos. Em países como o Brasil, o Chile e o Canadá, há sítios arqueológicos datados de mais de 20 mil anos. Pesquisadores afirmam ter encontrado, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí, restos de fogueira e fragmentos de pedra lascada com mais de 30 mil anos. No entanto, parte da comunidade científica questiona essa datação e defende a ideia de que esses vestígios são resultado de incêndios e desmoronamentos naturais, ocorridos sem interferência humana.

- Você já visitou um sítio arqueológico? Se sim, o que havia nele?
- O que você pensa sobre danificar documentos históricos como esse?

52

Continuação

proposta. Valorize os relatos pessoais e pergunte a eles se conhecem algum sítio arqueológico na unidade federativa em que se localiza a escola ou em outra localidade no Brasil.

Na imagem, há pinturas rupestres misturadas a intervenções feitas na atualidade. É possível que os alunos tenham dificuldade em localizar os registros rupestres menores por causa dessas interferências. Por isso,

é importante destacar a diferença de cor, de padrões das figuras e a sobreposição delas, estimulando a habilidade de observação dos alunos.

Aproveite a oportunidade para discutir com os alunos sobre a importância de valorizar o patrimônio arqueológico. Questione-os sobre os prejuízos que atos de vandalismo como o registrado na imagem causam à pesquisa científica, à memória nacional e à atividade

Continua

## As teorias sobre a ocupação da América

Ainda não se sabe ao certo como os seres humanos ocuparam o continente americano. Historiadores e arqueólogos analisam vestígios do passado para compreender as origens e os modos de vida dos primeiros habitantes da América.

Como você verá ao longo deste capítulo, as conclusões de várias pesquisas sobre a chegada dos seres humanos à América são motivo de polêmica entre os pesquisadores, e os estudos de algumas descobertas arqueológicas resultaram na contestação de teorias e na reelaboração de hipóteses. Apesar das discordâncias, um consenso une os cientistas: eles admitem que os seres humanos americanos não são autóctones, ou seja, eles vieram de outros lugares. Os pesquisadores chegaram a essa conclusão porque até o momento nenhum vestígio de hominídeo anterior à espécie *Homo sapiens* foi encontrado no continente.

### Os caminhos para a América

Segundo a teoria científica mais aceita, os primeiros habitantes do continente partiram das regiões das atuais Mongólia e Sibéria, na Ásia, no final da última glaciação. Naquela época, o nível da água do mar era mais baixo do que é hoje e grande parte da superfície terrestre estava coberta de gelo. Além disso, extensas planícies litorâneas, hoje submersas, davam aos continentes um contorno muito diferente do atual.

Essas condições climáticas teriam permitido a formação de uma passagem natural de terra e gelo entre a Ásia e a América, chamada **Ponte Terrestre de Bering**. Manadas de animais de grande porte e seus predadores, incluindo grupos humanos, teriam atravessado a passagem de Bering e entrado no continente americano.



Crianças do povo Nenets, que vive na região do Estreito de Bering, Okrug, Rússia. Foto de 2019.

ROBERTO CORNACCHIA/ALAMY/FOTARENA

#### Explore

Responda em seu caderno.

1. De acordo com o mapa, qual é o local de origem do ser humano?
2. Que possíveis caminhos, de acordo com o mapa, o ser humano usou para chegar à América?
3. O que teria levado a espécie *Homo sapiens* a se espalhar por todo o planeta?

### As possíveis rotas do ser humano para a América



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

53

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI04, ao apresentar as teorias sobre a origem do homem americano, e a habilidade EF06HI06, ao identificar geograficamente as rotas de povoamento da América.

### Explore

1. O local de origem do ser humano é a África.
2. Os seres humanos podem ter se deslocado navegando pelas ilhas do Oceano Pacífico ou, por via terrestre, pelo Estreito de Bering.
3. Provavelmente, os grupos humanos primitivos migraram da África para outros continentes com o objetivo de garantir recursos para a sobrevivência. Em uma época de muito frio e de intensa competição por alimentos, acredita-se que diferentes grupos humanos, perseguindo manadas de animais ou em busca de fontes de caça, tenham se espalhado lentamente por áreas cada vez mais distantes do núcleo original da espécie.

### Rotas para a América

Durante a última era glacial, há milhares de anos, quando o nível do mar estava mais baixo, o Pacífico era salpicado de pequenas ilhas (hoje submersas), o que pode ter favorecido a navegação de uma à outra, até que os navegantes chegassem à costa oeste da América. Uma evidência que reforça essa hipótese é a presença de um verme parasita humano nas fezes fossilizadas de pessoas que habitaram o Brasil há milhares de anos. Uma fase reprodutiva desse parasita acontece no solo, fora do corpo do hospedeiro. Nessa fase, em contato com o frio, as larvas morrem. Se o verme chegou vivo até o território do Brasil, não pode ter vindo pelo norte, porque teria morrido com o frio.

### Continuação

turística. Informe-os de que, de acordo com as leis de proteção ao patrimônio material e imaterial nacional, é crime danificar o patrimônio cultural, inclusive o arqueológico.

## BNCC

Ao incentivar a reflexão sobre os diferentes tipos de registro e seus significados com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, a proposta desta abertura se relaciona à **Competência específica de Ciências Humanas nº 2**.

## Recapitulando

1. Porque não eram naturais do continente americano, mas de outros continentes. O *Homo sapiens* é natural da África.
2. É a teoria de acordo com a qual a primeira leva migratória de grupos humanos com traços asiáticos teria chegado à América, por volta de 11 500 anos atrás, atravessando o Estreito de Bering.

## Atividade complementar

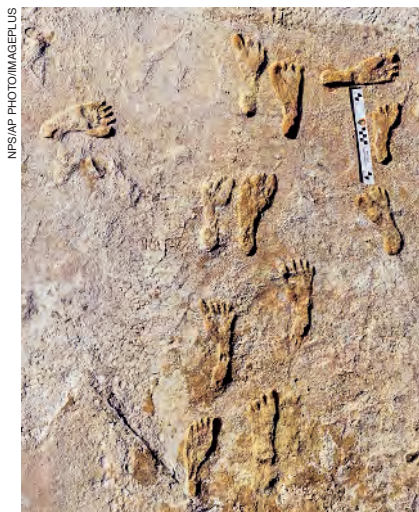
Para desenvolver esta atividade, podem ser usadas as informações do boxe “Saiba mais”. Organize a turma em pequenos grupos e siga as etapas.

1. Peça aos alunos que façam uma pesquisa, em livros, sites e outros materiais, sobre as principais etapas de uma escavação arqueológica.
2. A seguir, entregue a cada grupo legendas recortadas em tiras com as etapas listadas, sem numeração e misturadas:

- Prospecção.
- Escavação do sítio arqueológico.
- Limpeza, registro e medição das peças.
- Recolhimento, análise e catalogação da peça.
- Datação das peças.
- Elaboração de relatório.

3. Instrua os grupos a ordenarem as etapas, numerando-as de 1 a 6.
4. A seguir, entregue a cada grupo uma folha retangular grande de papel pardo, revistas velhas, tesoura, cola e canetas coloridas e peça que elabore um infográfico descrevendo uma escavação arqueológica. Cada etapa deve ser identificada pela legenda devidamente numerada, e as ilustrações devem combinar desenho e colagem. As etapas de uma escavação arqueológica foram simplificadas na atividade para que os alunos possam assimilar o que é fundamental nela.

A habilidade de determinar uma ordem ou sequência de etapas para obter um resultado é importante para o desenvolvimento do pensamento computacional. Instigar os alunos a identificar e ordenar passos de um procedimento estimula o desenvolvimento dessa habilidade e prepara-os para desafios mais complexos.



Vestígios arqueológicos de pegadas humanas de cerca de 23 mil anos encontrados no Parque Nacional de White Sands, Novo México, Estados Unidos. Foto de 2021.

## Novas questões sobre o povoamento da América

A teoria de Clóvis começou a ser questionada na década de 1970. A análise de fósseis e outros artefatos arqueológicos encontrados na América do Sul, datados de pelo menos 13 500 anos, mostrou que o povoamento do continente teria começado muito antes do que essa teoria afirmava, ou seja, os habitantes de Clóvis não teriam sido os primeiros a chegar ao continente americano.

Nos últimos anos, esse questionamento ganhou força com a descoberta de vestígios ainda mais antigos: uma equipe de arqueólogos encontrou milhares de artefatos de pedra provavelmente fabricados por mãos humanas, além de restos de fogueira e ossos de animais, com datação que varia entre 30 mil e 13 mil anos. Outro grupo de pesquisadores fez uma descoberta ainda mais fascinante na região do Novo México. Eles encontraram pegadas humanas datadas entre 23 mil e 21 mil anos atrás.

### Saiba mais

#### A datação dos achados arqueológicos

Existem diferentes técnicas para definir a idade de um fóssil ou de um artefato arqueológico. Uma delas é a **estratigrafia**, por meio da qual se analisam as camadas do solo onde os objetos ou os vestígios foram encontrados, considerando que as camadas mais profundas são as mais antigas. Outro método é a **datação por radiocarbono**, também conhecido como **carbono-14**, que consiste na análise da quantidade de carbono radioativo encontrado no fóssil. Porém, esse método usando o carbono-14 não é confiável para a análise de objetos com mais de 60 mil anos.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

1. Explique por que os primeiros seres humanos americanos não eram autóctones.
2. O que é a teoria Clóvis-Primeiro?

54

## Ampliando: questionando Clóvis

“[...] Novas escavações feitas no Monte Verde, famoso sítio arqueológico [no Chile] [...], indicam que humanos nômades habitaram ou ao menos passaram pela região há até 18 500 anos. A pesquisa contraria uma visão tradicional no mundo científico: de que as primeiras migrações para a América do Sul ocorreram não antes de 14 000 anos atrás. [...]”

[...] As novas descobertas no Chile incluem 39 artefatos de pedras, nove deles com idade entre 18 500 e 17 000 anos. [...] As idades dos objetos foram descobertas graças a medidas de carbono e análise do solo onde foram escavados.

Os achados sacodem ainda mais a famosa ‘cultura Clovis’, teoria que por muito tempo ficou em voga no âmbito da arqueologia.

Continua



O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI07 ao mencionar os registros rupestres em sítios arqueológicos latino-americanos.

### Recapitulando

3. Porque o estudo dos vestígios encontrados nesses sítios arqueológicos revelou a presença humana no sul do continente americano há mais de 11 500 anos, o que indicou a ocorrência de deslocamentos populacionais para a América anteriores aos da cultura Clóvis.

### Construindo o conhecimento

É importante que os alunos compreendam que os estudos sobre os primeiros povoadores da América se desenvolvem em um movimento complexo de abandono e retomada de hipóteses explicativas, apresentando-se como um complicado mosaico de evidências sobre a história dos povos americanos. Compreender a dinâmica de elaboração do conhecimento científico contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

Aproveite para lembrar os alunos sobre a natureza provisória do conhecimento, reforçando a noção de que a ciência se desenvolve com base na análise de evidências e na elaboração de explicações que não são definitivas. A compreensão de que as verdades científicas não são absolutas ajuda a entender que o equívoco integra o processo de descoberta, da elaboração de hipóteses e da verificação empírica. Essa compreensão é fundamental para que os alunos superem o receio de errar, assumindo maior protagonismo em sala de aula. Além disso, habitua os alunos a se familiarizar com a noção de que o conhecimento se desenvolve a partir de problematizações que, com frequência, precisam ser retomadas e reavaliadas segundo novas perspectivas.

### Monte Verde, Chile

O sítio arqueológico de Monte Verde foi descoberto, por acaso, em 1976. Os objetos encontrados nesse local estavam bem preservados por causa da existência de turfas, materiais formados de restos de vegetais em decomposição, que preservam tudo que absorvem. Nesse sítio, os pesquisadores encontraram vestígios da presença humana datados de pelo menos 12 500 anos. São pinturas rupestres, pontas de lança feitas de pedra, restos de fogueiras, objetos de madeira, plantas medicinais, ossos de mastodonte e até pegadas humanas.

### Piedra Museo e Los Toldos, na Argentina

Piedra Museo é o sítio mais antigo da Argentina. Lá foram descobertas pinturas rupestres e instrumentos de caça de 13 mil anos atrás. Com os artefatos, foram encontrados restos de animais extintos há mais de 10 mil anos.

Nas cavernas de Los Toldos, arqueólogos demarcaram camadas do solo que revelam a passagem de diferentes grupos humanos. No interior dessas cavernas foram encontrados utensílios e restos de animais com cerca de 12 500 anos e pinturas rupestres com desenhos de mãos feitos entre 9 500 e 13 mil anos atrás.



Pinturas rupestres no sítio arqueológico Cueva de las Manos, datadas entre 9 500 e 13 mil anos. Santa Cruz, Argentina. Foto de 2019.

### Sítios arqueológicos sul-americanos com mais de 11 400 anos



Fonte: NEVES, Walter; HUBBE, Mark. Os pioneiros das Américas. *Nossa História*, São Paulo: Vera Cruz, n. 22, p. 18, ago. 2005.

### Recapitulando

3. Por que, com base nas descobertas feitas nos sítios arqueológicos da América do Sul, os estudiosos contestaram a teoria de que a migração pelo Estreito de Bering teria ocorrido há 11 500 anos?

Responda em seu caderno.

### Continuação

A maioria das ferramentas encontradas recentemente no Chile servia para raspar e cortar outros objetos, de acordo com os pesquisadores. Algumas pedras redondas poderiam ter sido utilizadas como estilingues. Ainda foram encontrados, na região da escavação, restos de animais cozidos, além de evidências de plantas e fogueiras. Todas as ferramentas encontradas diferem das utilizadas pelos povos da

‘cultura Clóvis’. Também de acordo com a pesquisa, 34% dos objetos achados não eram locais, o que indica uma população altamente móvel.”

ARQUEÓLOGOS encontram peças de 18 500 anos no Chile. *UOL*, 30 nov. 2015. Disponível em: <https://www.uol.com.br/tilt/ultimas-noticias/redacao/2015/11/30/america-do-sul-pode-ter-sido-ocupada-por-humanos-antes-do-que-se-imagina.htm>. Acesso em: 11 mar. 2022.

## Refletindo sobre

Espera-se que, ao realizar essa atividade, os alunos reflitam sobre as mudanças de ambiente enfrentadas pelos primeiros habitantes da América, que se deslocavam constantemente em busca de melhores condições de vida. Aproveite esse tema para discutir com eles as mudanças de escola, de cidade ou mesmo de país que muitos deles podem ter enfrentado. A adaptação de crianças e adolescentes que mudam de domicílio pode ser conflitiva, pois são obrigados a abandonar amigos e parentes de quem gostam para iniciar uma vida nova em lugares em que possivelmente não conhecem ninguém.

### BNCC

A proposta pode ser ampliada comparando o povoamento da América com o tema da imigração na atualidade (por exemplo, a de refugiados), favorecendo o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 10**.

## Produção de ferramentas na Pré-história

Os pesquisadores da Pré-história americana agrupam e classificam os achados arqueológicos de acordo com as técnicas usadas na produção das ferramentas. As ferramentas bifaciais encontradas nos Estados Unidos foram consideradas em sua maioria pertencentes à **tradição Clóvis** por assemelhar-se às ferramentas encontradas no sítio de Clóvis. Já as bifaciais mais leves encontradas no Sul e no Sudeste do Brasil foram consideradas pertencentes à **tradição Umbu**. Por sua vez, no Nordeste e no Centro-Oeste brasileiros, os artefatos unifaciais encontrados foram considerados pertencentes à **tradição Itaparica**.

Apesar de as tradições identificadas até hoje no Brasil terem sido delimitadas geograficamente como “Sul-Sudeste” e “Nordeste-Centro-Oeste”, essa divisão não é rígida. Como exemplo, podemos citar os artefatos encontrados em Januária (MG), na Região Sudeste, que foram considerados pertencentes à tradição Itaparica.

### Refletindo sobre

Você já teve de se mudar do lugar onde vivia? Como foi a adaptação ao novo local? Você encontrou alguma dificuldade? Se sim, qual(is)?

## Um continente, muitos povos

Ao longo de milhares de anos, os grupos humanos que chegaram à América se espalharam pelo continente, adaptando-se, interagindo e modificando diferentes ambientes. Para isso, desenvolveram conhecimentos e costumes adequados a cada realidade. Das terras geladas do Alasca às planícies argentinas, as sociedades americanas encontraram formas originais de aproveitar os recursos naturais para garantir sua sobrevivência.

Dessa maneira, formaram-se no continente muitos povos e culturas. Alguns desses povos viviam da caça, da pesca e da coleta; outros passaram a combinar a caça e a coleta com o cultivo de vegetais. Outros, ainda, transformaram a agricultura em sua principal atividade.

Os grupos de caçadores-coletores e alguns dos povos que se tornaram sedentários por causa da atividade agrícola eram **sociedades igualitárias**. Isso significa que nelas as pessoas dividiam o trabalho e os produtos gerados por ele de maneira relativamente igual.

Outros povos, por sua vez, construíram cidades, nas quais havia trabalhos específicos para cada camada social. Essas sociedades, portanto, eram **hierarquizadas**. Nelas, grupos de poucas pessoas assumiram a função de governar e passaram a concentrar a maior parte da riqueza e a exercer o poder por meio do estabelecimento das leis, da aplicação da justiça e do controle religioso.



Ruínas de palácio maia localizado no sítio arqueológico de Palenque. Chiapas, México. Foto de 2019. A presença de grandes construções indica que a sociedade que as construiu era hierarquizada.

## A vida dos primeiros americanos

Numerosos vestígios dos primeiros americanos foram descobertos em escavações feitas em todo o continente. A análise dos artefatos encontrados indica que os primeiros habitantes do continente se organizavam em pequenos grupos de caçadores-coletores. Provavelmente, eles migravam para outras regiões quando os recursos do local onde estavam se esgotavam; sabiam produzir fogo, com o qual se aqueciam, iluminavam seus acampamentos, cozinhavam e se protegiam de animais; habitavam cavernas e grutas ou construía abrigos com galhos, folhas e peles de animais; fabricavam instrumentos variados de pedra, ossos e possivelmente madeira, palha e couro.

Em várias partes da América do Norte, como no sítio de Clóvis, foram encontradas ferramentas de pedra **bifaciais**, ou seja, lascadas dos dois lados, como pontas de flecha, pontas de lança e perfuradores, utilizados na caça de grandes animais.

No Brasil, artefatos parecidos, porém menores, foram achados em vários sítios arqueológicos localizados nas regiões Sul e Sudeste. Já os objetos encontrados nas regiões Nordeste e Centro-Oeste são **unifaciais**, ou seja, lascados em apenas um dos lados da pedra. Esses objetos são, em sua maioria, raspadores, furadores e cortadores.

Como o conhecimento utilizado para produzir as ferramentas é transmitido ao longo de gerações, foi possível encontrar objetos muito parecidos produzidos em várias épocas diferentes, mesmo que com pequenas alterações.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

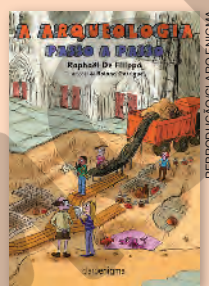
4. O início da prática da agricultura na América significou o abandono das atividades de caça e de coleta? Justifique.

### Conexão

#### A arqueologia passo a passo

Raphaël de Filippo. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

Esse livro é um guia ilustrado sobre os diferentes ramos da arqueologia, o trabalho do arqueólogo, o processo de escavação e os métodos utilizados para encontrar e estudar os vestígios deixados pelos povos do passado. O livro também relata algumas descobertas sobre a história da Terra e do ser humano.



1 E 2. CORTESIA GAILLIT ESCOLA DE PESQUISA ARQUEOLÓGICA, AUSTIN, 3 E 4. ANDRÉ NERY - CENTRO DE ESTUDO E PESQUISAS ARQUEOLÓGICAS, PUROS, 5 E 6. JOÃO CARLOS MORENO DE SOUSA

Artefatos encontrados em diversas escavações arqueológicas no continente americano.

### Explore

Responda em seu caderno.

- Observe os artefatos. Para que esses objetos podem ter sido utilizados pelos primeiros americanos?

## Conexão

Proponha aos alunos a elaboração de um relatório sobre uma escavação fictícia. Para isso, escolha cinco povos estudados no capítulo e procure em *sites* três imagens de vestígios arqueológicos de cada um; por exemplo, a foto de um mural, de uma pirâmide e da estatueta de alguma divindade. Evite utilizar imagens de povos cujas culturas guardem muitas semelhanças para não confundir os alunos. Imprima e recorte as imagens e coloque cada conjunto em um envelope. Você terá ao final cinco envelopes com três imagens de cada povo. É importante que as culturas não sejam identificadas.

Na sala de aula, organize os alunos em cinco grupos e entregue um envelope a cada grupo. Em seguida, peça a eles que identifiquem a cultura/povo a que correspondem as figuras do envelope que receberam mediante a comparação delas com as imagens e informações contidas neste capítulo.

Depois, solicite que, com base nos conhecimentos adquiridos nas aulas e na leitura da obra *A arqueologia passo a passo*, escrevam um relatório contendo informações sobre:

- a) o local escavado (cidade, estado, país, aspectos naturais da região);
- b) o trabalho de escavação;
- c) a análise dos achados incluindo uma descrição de cada peça, hipótese de sua utilidade e datação (orientar os alunos a colar as fotos no relatório);
- d) a conclusão sobre a identidade do povo associado aos vestígios "escavados";
- e) o destino dos vestígios.

Ao avaliar o trabalho, considere se os alunos exploraram adequadamente as imagens e se utilizaram corretamente as informações deste capítulo e da obra recomendada.

### Explore

Objetos bifaciais grandes: utilizados na caça de animais de grande porte. Bifaciais pequenos: utilizados na caça de animais de pequeno porte. Objetos unifaciais (raspadores, furadores e cortadores): utilizados na coleta de vegetais.

### Recapitulando

4. Não. As atividades de caça e de coleta foram, em muitos casos, combinadas com a prática da agricultura.

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade **EF06HI05** por tratar da organização social de Caral, fator que permitiu a essa civilização realizar obras de irrigação que possibilitaram o cultivo de vegetais no solo árido do oeste do atual Peru.

### Recapitulando

5. A presença de construções monumentais em Caral revela a existência de uma organização social complexa e de tecnologias agrícolas eficientes para garantir a subsistência.

### Atividade complementar

Para sistematizar as informações sobre as formas de vida dos primeiros habitantes do continente americano, organize na lousa um quadro comparativo, composto de duas colunas, uma para descrever as características do modo de vida nômade e a outra para o sedentário.

- Registre os dados apontados pelos alunos sobre os principais aspectos dos dois modos de vida, como os meios de obtenção de alimentos, os tipos de moradia, as ferramentas e os utensílios que fabricavam.
- Destaque que as diferenças entre os dois modos de vida não exprimem etapas evolutivas diferenciadas, mas formas de viver que estão profundamente ligadas às necessidades e às condições ambientais em que vivia cada grupo.

Um dos alicerces do pensamento computacional é o reconhecimento de padrões, que pressupõe que o aluno seja capaz de fazer comparações para identificar diferenças e semelhanças entre situações variadas. A elaboração de tabelas comparativas é um recurso simples e eficiente no desenvolvimento dessa capacidade.

## As primeiras sociedades hierarquizadas da América

Na região **Andina** e na **Mesoamérica** desenvolveram-se sociedades hierarquizadas. A organização dessas comunidades baseava-se na divisão entre grupos de pessoas que comandavam e tomavam decisões e os grupos de pessoas que eram comandadas.

Localizado em região desértica do atual Peru, Caral é o mais antigo centro cerimonial descoberto na América. O local começou a ser habitado há cerca de 5 mil anos, ou seja, na mesma época em que outras sociedades hierárquicas estavam se formando na China, na Mesopotâmia e no Egito.

A arquitetura de Caral é a principal evidência da organização da sociedade que o construiu. Cerca de trinta grandes conjuntos cerimoniais com imensos complexos em forma de pirâmide impressionam por seu tamanho e pelo sofisticado trabalho humano envolvido na construção de templos, anfiteatros, túmulos e altares. Nas ruínas de Caral foi encontrada, também, uma extensa rede de aquedutos.

A presença dessas construções monumentais em Caral revela a existência de um nível de organização social complexo e de tecnologias agrícolas eficientes que garantiam ampla produção de alimentos para a subsistência de todos. Depois de Caral, outras sociedades hierárquicas formaram-se na região dos Andes.

**Andina:** referente à Cordilheira dos Andes, cadeia de montanhas que atravessa a América do Sul desde a Venezuela, ao norte, até o sul do Chile e da Argentina.

**Mesoamérica:** região da América que inclui os atuais El Salvador, Guatemala, Belize, o sul do México e parte de Honduras, Nicarágua e Costa Rica.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

5. Que aspectos da civilização de Caral a presença de construções monumentais revela?

MAXAR TECHNOLOGIES/GETTY IMAGES



Imagem de satélite que mostra as ruínas da antiga cidade de Caral, no Peru. Foto de 2020. Na imagem, é possível observar as dimensões e a localização das construções: na parte central da cidade, ficava o centro cerimonial religioso.

58

## Os povos nativos do atual território brasileiro

Como já vimos, os primeiros habitantes do território que corresponde ao Brasil atual viviam da caça e da coleta. Contudo, à medida que se deslocavam, transformavam o ambiente e se adaptavam aos recursos naturais encontrados, esses povos foram se diferenciando e desenvolvendo novas formas de viver e de se organizar.

### Os povos dos sambaquis

Por volta de 11 mil anos atrás, a temperatura terrestre começou a se elevar, provocando o gradativo derretimento das geleiras e, conseqüentemente, o aumento do nível dos oceanos. Com essa mudança climática, muitos grupos instalaram-se no litoral, pois o oceano tornou-se uma fonte de alimentos fundamental. Além de manter as atividades de caça e coleta, esses povos passaram a consumir peixes, moluscos e crustáceos.

As conchas dos mariscos que consumiam eram depositadas em determinados locais, formando montes que receberam o nome de **sambaquis** – palavra de origem tupi que significa “depósito de conchas” (*tamba* significa “concha” e *ki*, “depósito”). Os povos dos sambaquis tornaram-se, portanto, sedentários, mesmo não baseando sua subsistência na prática da agricultura.

Há sambaquis nas regiões Sul, Norte e Sudeste do Brasil, nos Estados Unidos, no Peru e no Chile. Alguns têm mais de 8 mil anos. Neles, os arqueólogos encontraram importantes vestígios da presença humana, como restos de alimentos (ossos de animais) e de fogueiras, artefatos e zoólitos (esculturas em forma de animais da fauna local) feitos de pedra polida, além de vestígios de moradias e de sepultamentos.

#### Saiba mais

##### Sambaquis

Os sambaquis das regiões Sul e Sudeste são os mais conhecidos e estudados do Brasil. Existe, porém, grande quantidade de sambaquis na região da Amazônia, em especial no litoral do Pará. Nesses sítios arqueológicos foram encontradas peças feitas de cerâmica e artefatos de pedra polida.

Vista aérea do Sambaqui Garopaba do Sul, o maior já encontrado no mundo. Jaguaruna, Santa Catarina. Foto de 2021.



FABIO COLOMBINI

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

6. O que são sambaquis?
7. Os povos dos sambaquis não praticavam a agricultura, mas desenvolveram um modo de vida sedentário. Qual foi a atividade que lhes possibilitou viver dessa forma?

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI05 por tratar do processo de sedentarização de povos que ocuparam o litoral do atual território brasileiro e formaram os sambaquis.

### Ampliando: sambaquis amazônicos

“Sambaquis são sítios arqueológicos caracterizados pela deposição de sedimentos, resíduos vegetais, restos de animais, artefatos arqueológicos e sepultamentos. [...]”

No Brasil, os sambaquis datam de 8000 a 1000 anos Antes do Presente (AP) e representam ambientes ocupados pelos grupos sociais pré-coloniais adaptados a ambientes costeiros e ribeirinhos em cenários deposicionais [...]. [...] os sambaquis brasileiros estão localizados ao longo de 2000 km da costa brasileira. Os mais estudados são os sambaquis situados nas regiões Sul e Sudeste [...], e os menos documentados estão localizados no Pará (PA), Norte do Brasil [...]. Os sambaquis encontrados na costa Norte e Nordeste são considerados diferentes, quando comparados aos localizados no Sul e Sudeste do Brasil, quanto à sua configuração, principalmente em decorrência da existência de fragmentos cerâmicos em todos os níveis ou camadas estratigráficas [...]. Porém, é importante ressaltar que os pescadores-coletores do litoral das regiões Norte, Sudeste e Sul integram um único sistema sociocultural, sem prejuízo das especificidades regionais e temporais [...]”

ALMEIDA, P. D et al. Registros arqueobotânicos em um sambaqui amazônico: utilização de microalgas (Diatomáceas, Bacillariophyta) como indicadoras de alterações ambientais. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas*, Belém, v. 15, n. 3, p. 2, set./dez. 2020. Disponível em: [http://editora.museu-goeldi.br/humanas/edicao/Humanas\\_V15N3\\_baixa.pdf](http://editora.museu-goeldi.br/humanas/edicao/Humanas_V15N3_baixa.pdf). Acesso em: 21 abr. 2022.

### Recapitulando

6. Sambaquis são grandes montes compostos de conchas de mariscos e restos de outros animais formados ao longo de milhares de anos por povos que viviam no litoral. Neles, já foram encontrados vários vestígios da presença humana, como restos de alimentos e de fogueiras, objetos de pedra polida e marcas de moradias e de sepultamentos.
7. Foi a coleta de recursos marinhos da costa litorânea.

## História em construção

Com base em estudos conduzidos desde o começo deste século com crânios escavados no México, concluiu-se que populações de traços negroides habitaram outras partes da América. Os crânios mexicanos têm entre 8 e 12,7 mil anos e levaram pesquisadores a formular a hipótese de que pode ter havido outras rotas migratórias para o continente americano. A arqueóloga mexicana Silvia González defendeu a ideia de que grupos humanos atingiram a América por uma rota marítima entre a Polinésia e a costa Pacífica da América do Sul. Essa hipótese, conhecida como Malaio-Polinésia, não é bem-aceita pela comunidade científica, que tende a corroborar a existência de várias rotas migratórias pelo Estreito de Bering.



TIAGO QUEIROZ/ESTADÃO CONTEÚDO  
A pesquisadora Niède Guidon durante entrevista em sua residência. São Raimundo Nonato, Piauí. Foto de 2016.

## São Raimundo Nonato, no Piauí

Na década de 1970, a arqueóloga Niède Guidon descobriu utensílios de pedra próximos a supostos restos de fogueiras no sítio arqueológico Boqueirão da Pedra Furada, na região de São Raimundo Nonato, no Piauí. Segundo a pesquisadora, os artefatos e restos de fogueiras têm mais de 33 mil anos. Com base na análise dessas peças, Niède Guidon concluiu que seres humanos chegaram à América há pelo menos 50 mil anos, vindos da África, pelo Oceano Atlântico.

No entanto, ainda não foram encontrados esqueletos humanos com essa idade. Os principais críticos à teoria de Guidon afirmam que os restos de fogueira podem ser consequência de fogo causado por fatores naturais, como raios; por isso, não representam vestígios da ação humana.

O sítio arqueológico Boqueirão da Pedra Furada localiza-se no **Parque Nacional Serra da Capivara**, criado em 1979 e inscrito, em 1991, na Lista do Patrimônio Mundial Cultural da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Nesse parque, há um conjunto de chapadas e vales que abriga mais de mil sítios arqueológicos com milhares de pinturas e gravuras rupestres – com representação de cenas de dança, animais, partos, caçadas etc. –, além de outros vestígios do cotidiano pré-histórico. Com aproximadamente 130 mil hectares, o parque tem em seu entorno uma Área de Preservação Permanente (APP) com 10 quilômetros de raio, que constitui um cinturão de proteção suplementar.

## História em construção

### Luzia

Na década de 1990, um crânio de aproximadamente 12 mil anos foi encontrado na região de Lagoa Santa, em Minas Gerais. O crânio é de uma mulher jovem, que foi nomeada Luzia e chamada de “a primeira brasileira”. Após a datação e a localização do crânio, os pesquisadores levantaram a hipótese de ter havido mais de uma rota de chegada dos seres humanos ao continente e mais de uma leva migratória, inclusive de populações vindas de fora da Ásia, ocorridas em datas diferentes.

Entretanto, estudos genéticos recentes confirmam que o povo de Lagoa Santa descende dos migrantes da cultura Clóvis, da América do Norte. O DNA fóssil extraído dos mais antigos restos humanos mostra que o povo de Luzia tem genética totalmente ameríndia, ou seja, descende de populações que cruzaram o Estreito de Bering, da Sibéria para o Alasca, para então povoar a América. O DNA fóssil indica que os integrantes daquela corrente migratória tinham afinidade com os povos da Sibéria e do norte da China, ou seja, não apresentavam DNA africano ou da Australásia.



ROMULO FALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Crânio de Luzia exibido no Museu Nacional do Rio de Janeiro. Foto de 2007. Em 2018, um incêndio destruiu 90% do acervo desse museu, mas o crânio de Luzia foi recuperado com poucos danos.

## Culturas ceramistas do atual território brasileiro

Nas terras que hoje formam o Brasil, a **agricultura** começou a ser praticada há cerca de 7 mil anos e parece ter sido quase sempre uma atividade complementar à caça e à coleta.

Nas regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, pesquisadores encontraram vestígios de povos que produziram peças de cerâmica escura relativamente pequenas e com paredes finas. Essa tradição ceramista, conhecida como **Itararé-Taquara**, desenvolveu-se há cerca de 2 mil anos e tinha características semelhantes às de culturas nativas que existiram na mesma época na Argentina e no Uruguai.

Os povos dessa tradição alimentavam-se de produtos coletados na região, como o pinhão, e da caça de pequenos animais. Há indícios de que cultivavam amendoim, feijão e abóbora. Suas casas eram subterrâneas e apresentavam túneis, onde eles guardavam alimentos e por onde fugiam ou se abrigavam quando eram atacados por inimigos.

Também há cerca de 2 mil anos, espalharam-se pela região central do Brasil grupos humanos da tradição **Una**. Esses povos fabricavam instrumentos de pedra polida e objetos de cerâmica e viviam da caça, da coleta de frutos silvestres, da pesca e do cultivo de alguns alimentos, principalmente o milho.

Na região central do país também foram encontrados vestígios da tradição **Aratu-Sapucai**. Ela é associada à construção de grandes aldeias, com cabanas dispostas em círculo, e à fabricação de tecidos e objetos de pedra, além de uma cerâmica bastante simples, constituída de vasilhas e urnas funerárias para sepultar os mortos.

### Habitações dos povos da tradição Itararé-Taquara

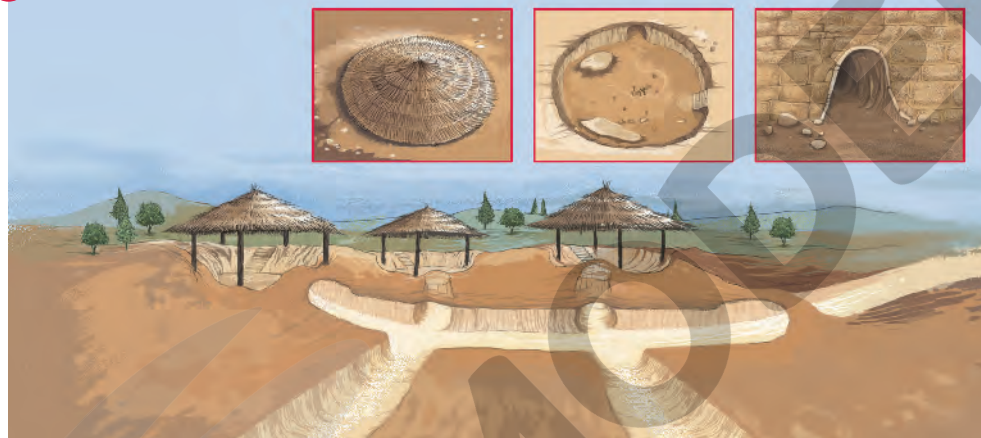


Ilustração de Lígia Duque representando o modelo de habitações construídas por povos da tradição Itararé-Taquara. Criação de 2018 com cores-fantasia.

Fonte: GUARINELLO, Norberto Luiz. *Os primeiros habitantes do Brasil*. São Paulo: Atual, 1994. p. 39.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

8. Qual é a diferença entre as habitações construídas pelos povos das tradições Itararé-Taquara e as feitas pelos povos da tradição Aratu-Sapucai?

## BNCC

O conteúdo desta página e da seguinte contempla parcialmente a habilidade **EF06HI08** ao tratar de alguns dos aportes culturais, econômicos e sociais de antigas culturas que habitaram o atual território brasileiro.

### Recapitulando

8. Os povos da tradição Itararé-Taquara construíam casas subterrâneas dotadas de túneis, locais em que estocavam alimentos e por onde fugiam ou se abrigavam do ataque de inimigos. Já os povos da tradição Aratu-Sapucai construíam aldeias com cabanas dispostas em círculo.

## Recapitulando

9. Cacicados eram uma forma de organização social e política em que aldeias populosas estavam submetidas a um chefe poderoso, que cobrava tributos e liderava guerras contra os vizinhos pelo controle de recursos naturais. A sociedade era dividida em diferentes estratos e havia quem se dedicasse a atividades específicas, como o artesanato, a pesca ou a agricultura.

## Culturas agrícolas da Amazônia

A ideia que predominou entre arqueólogos durante o século XX foi a de uma Amazônia despovoada. Todavia, pesquisas feitas no final do século XX oferecem outro panorama. A região é riquíssima em sítios arqueológicos, que indicam uma ocupação iniciada há mais de 11 mil anos e dão pistas valiosas sobre os hábitos de seus primeiros habitantes, que viviam da caça, da pesca e da coleta.

Pesquisadores encontraram na Amazônia vestígios de sementes e restos de plantas cultivadas, que são diferentes das plantas encontradas na natureza, datados de 5000 a.C. Isso é um sinal de que ocorreu ali um processo de domesticação de vegetais. Contudo, a agricultura provavelmente só se tornou importante para as populações amazônicas por volta do ano 1000 a.C.

Nesse período, as sociedades estabelecidas nas várzeas do Rio Amazonas, no norte do Brasil, e do Rio Orinoco, na atual Venezuela, tornaram-se bastante numerosas e passaram a ser comandadas por elites dirigentes, formando os chamados **cacicados complexos**.

Os cacicados eram uma forma de organização social e política em que aldeias populosas estavam submetidas a um chefe poderoso, que cobrava tributos e liderava guerras contra os vizinhos pelo controle de recursos naturais. A sociedade era dividida em diferentes estratos, o que tornava algumas pessoas mais importantes que outras. Também havia quem se dedicasse a atividades específicas, como o artesanato, a pesca e a agricultura.

Os cacicados eram formados por enormes áreas cultivadas com várias espécies de planta. Seus habitantes criavam tartarugas e peixes em viveiros e produziam um artesanato sofisticado, que era comercializado com outros povos. Além disso, eles realizavam obras de terraplenagem e irrigação. Na Ilha de Marajó, por exemplo, foram encontrados extensos morros artificiais construídos para evitar que as vilas, densamente povoadas, fossem atingidas pela cheia dos rios na época das chuvas.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

9. Defina o que eram cacicados.

### Saiba mais

#### Culturas Marajoara e Santarém

Na região de Santarém e na Ilha de Marajó, no atual estado do Pará, desenvolveram-se, respectivamente, as culturas Santarém e Marajoara, que eram sociedades hierarquizadas que tinham uma produção de cerâmica bastante sofisticada.

A cerâmica Santarém apresenta variadas peças modeladas em forma humana. A cerâmica Marajoara apresenta peças com muitos grafismos usando formas geométricas.



ROMULO FIALDINUTEMPO  
COMPOSTO ACERVO DO MUSEU  
PARAENSE EMILIO GOELDI, PA

Estatueta da cultura Santarém datada de 1000 a 1400 anos. Santarém, Pará. Museu Paraense Emílio Goeldi, Pará.



ROMULO FIALDINUTEMPO EDITORIAL -  
MUSEU NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Urna funerária Marajoara datada de 400 a 1400 anos. Ilha de Marajó, Pará. Museu Nacional, Rio de Janeiro.



## Enquanto isso...

### Os primeiros habitantes do Sahul

Você já ouviu falar do Sahul e dos primeiros habitantes dessa região? Quando observamos um mapa-múndi, percebemos que a Oceania é formada por diversas ilhas situadas entre o Oceano Índico e o Oceano Pacífico. Porém, aproximadamente 11 mil anos atrás, a configuração geográfica dessa região era bastante diferente.

Por causa do baixo nível do oceano, algumas das ilhas que hoje compõem a Oceania eram ligadas por pontes terrestres, formando um território unificado ao qual os pesquisadores deram o nome de Sahul. Entretanto, com o fim da era glacial, o nível dos oceanos começou a subir, aquelas pontes ficaram submersas e a Tasmânia foi separada da grande massa continental do Sahul. Mil anos depois, ocorreu o mesmo com Papua-Nova Guiné.

Acredita-se que os primeiros habitantes do Sahul tenham sido austronésios, povos originários provavelmente da África ou do Sudeste Asiático. Uma das teorias a respeito disso é a de que, entre 60 mil e 40 mil anos atrás, esses povos teriam navegado em pequenas embarcações até as Filipinas e a Indonésia e atingido Papua-Nova Guiné, Vanuatu, Fiji e outras ilhas da Oceania.

Com o transcorrer dos séculos, os austronésios teriam alcançado a ilha africana de Madagascar e a Ilha de Páscoa, deslocando-se e ocupando novos territórios, como fizeram os primeiros grupos humanos que chegaram ao continente americano. Os motivos que os levaram a realizar esses deslocamentos ainda são desconhecidos.



Artefato de cerca de 9 mil anos atrás encontrado no abrigo de Loggers, Austrália. Universidade Nacional da Austrália, Camberra.

PROFESSOR PETER HISCOCK/  
UNIVERSIDADE NACIONAL DA AUSTRÁLIA  
ANTROPOLOGIA - UNIVERSIDADE  
NACIONAL DA AUSTRÁLIA, CAMBERRA

### Possíveis rotas seguidas pelos austronésios



Fonte: OVERY, Richard.  
*Atlas de l'histoire du monde: des origines de l'humanité au XXI<sup>e</sup> siècle.* Bagnoux: Sélection du Reader's Digest, 2005. p. 33.

## BNCC

O conteúdo da seção “Enquanto isso...” contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 3** por valorizar manifestações artísticas e culturais; e a **Competência específica de Ciências Humanas nº 5** por desenvolver a noção de simultaneidade.

### Os primeiros habitantes da Oceania e da América

A seção “Enquanto isso...” é importante para trabalhar a noção de simultaneidade, que amplia a percepção dos alunos para além de uma história feita pela sucessão de acontecimentos no tempo. Você pode organizar com os alunos um quadro comparativo entre a Pré-história brasileira e a da Oceania, com base no estudo deste capítulo e nos dados trazidos nesta seção. Nesse quadro pode aparecer também a situação atual dos povos indígenas brasileiros e dos aborígenes australianos, ambos submetidos, a partir de determinado momento de sua história, à dominação europeia. O quadro comparativo pode servir de registro sobre o conteúdo estudado e ficar exposto na sala de aula na forma de cartaz.

## Enquanto isso...

1. Os aborígenes australianos, assim como os nativos americanos, não são autóctones. A trajetória histórica também é semelhante, uma vez que eles estabeleceram contato com europeus durante o período da expansão marítima europeia e, após quase terem sido exterminados, seguem reafirmando sua cultura e exigindo o respeito a seus direitos.

2. Para compor a resposta, os alunos podem retomar a discussão proposta no capítulo 2 sobre os registros rupestres (seção “História em construção”, na página 39), questionando se os registros feitos pelos seres humanos primitivos tinham ou não uma função específica, como a de facilitar as caçadas. Nesse caso, a discussão deve ser transferida para a permanência ou não do sentido da arte produzida pelos aborígenes ao ser exposta em museus ou galerias ou vendida a colecionadores de arte.

## Enquanto isso...

### A arte nativa de uma terra distante

Os austronésios são os ancestrais dos aborígenes australianos, população que habitava a Austrália quando exploradores europeus lá chegaram, no início do século XVII. Boa parte dessa população vivia da caça e da coleta.

A cultura aborígene permanece viva e atuante, como você pode perceber no texto.

“Superando um quase extermínio, as etnias que ainda vivem nos rincões do deserto australiano, ou que já habitam centros urbanos, mostram ao mundo a força de sua arte [...]”

A estética aborígene tem, hoje, lugar garantido [...] no Musée du Quai Branly, em Paris, [...] no Museu de Arte Moderna de Nova York, na Bienal de Veneza, [e] em diversos locais da Europa e no Japão [...]. “Ter nossa arte em museu

de branco é como mostrar ao branco a força de nosso povo’, dizem os anciãos do deserto. [...]

Dezenas de cooperativas artísticas indígenas foram formadas por toda a Austrália. São geridas pelas próprias lideranças comunitárias, que – contando com funcionários ‘brancos’ contratados – administram atividades como fornecimento de material, revenda dos trabalhos, organização de exposições e repasses de verba que o governo australiano destina aos projetos. [...]

[Os aborígenes] sabem que aquela arte é para os ‘brancos’. E, mesmo assim, encontraram um equilíbrio entre as demandas do mercado da arte e a prática de rememorar ou recriar seus símbolos, canções e histórias tradicionais.”

KUGLER, Henrique. A arte nativa de uma terra distante. *Ciência Hoje*, São Paulo, v. 50, n. 298, p. 42-43, nov. 2012.

© POSSUM TJPALJTJARRI, CLIFFORD/ALTVIS BRASIL, 2022.  
FOTOGRAFIA: THOMAS SAMSON/AFGETTY IMAGES



Homem observa a pintura *Espírito sonhando através do país cochilando*, do artista aborígene australiano Clifford Possum Tjapaltjarri. Paris, França. Foto de 2012. Museu de Quai Branly.

### Questões

Responda em seu caderno.

1. Quais são as semelhanças entre a história dos aborígenes australianos e a dos nativos americanos?
2. Você considera que a arte aborígene muda de função quando é exposta em museus ou vendida em galerias de arte? Explique.

**Aprofundando**

1. Identifique as afirmações incorretas. Depois, corrija-as em seu caderno.
  - a) Com a redução das temperaturas e do nível dos oceanos durante a era glacial, muitos povos da América tiveram de se mudar para o litoral em busca de alimentos.
  - b) Os primeiros seres humanos que habitaram a América viviam em pequenos grupos, eram nômades e obtinham alimentos por meio da caça e da coleta.
  - c) Os fósseis de hominídeos *Australopithecus* encontrados no continente americano, datados de 200 mil anos, provam que o ser humano americano é autóctone.
  - d) A teoria de Clóvis, que afirma que o ser humano chegou à América pelo Estreito de Bering, é a única teoria correta sobre o tema.
2. Leia a conclusão de um estudo conduzido por pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia que compararam espécies vegetais distribuídas por alguns sítios arqueológicos da região amazônica.

“Os Povos Indígenas aprenderam sobre os usos das plantas amazônicas ao longo de mais de 15 mil anos de vivência na região [...] Nas florestas amazônicas, várias espécies podem ter sido domesticadas em algum grau, como a castanha do Brasil (*Bertholletia excelsa*) ou a piquiá (*Caryocar villosum*). É comum que estas espécies domesticadas ocorrem em agregações, formando castanhais e piquiazais, que geralmente comprovam o manejo humano passado.”

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS DA AMAZÔNIA (INPA). 84% das plantas arbóreas da Amazônia são úteis para os seres humanos, mostra estudo realizado no Inpa. 13 jan. 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inpa/pt-br/assuntos/noticias/84-das-plantas-arboreas-da-amazonia-sao-uteis-para-os-seres-humanos-mostra-estudo-realizado-no-inpa>. Acesso em: 24 jan. 2022.

- a) De acordo com o texto, a região amazônica foi ocupada por populações que se dedicavam a que atividade econômica?
  - b) O texto reforça ou contradiz a ideia de que a Amazônia é um espaço natural intocado pela ação humana? Por quê?
3. Sobre as primeiras sociedades hierarquizadas da América, responda às questões.
    - a) O que caracteriza uma sociedade hierárquica?
    - b) Em que regiões da América desenvolveram-se sociedades hierárquicas?
    - c) Qual é o nome atual da cidade e do país que abrigam o mais antigo centro cerimonial da América?
  4. Os objetos apresentados foram produzidos por povos das culturas Santarém, Sambaqui e Itararé-Taquara. Com base nas informações deste capítulo, identifique o povo que produziu cada um deles.



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO. ACERVO DO MUSEU PARANENSE EMILIO GOELDI, PA



ZIG KOCH/NATUREZA BRASILEIRA - MUSEU PARANENSE, CURITIBA



ROMULO FIALDINI/TEMPO COMPOSTO - MUSEU NACIONAL, RIO DE JANEIRO

**Atividades**

1. As afirmativas incorretas são a, c e d. Correções: a) Com a elevação das temperaturas e o consequente aumento do nível dos oceanos ao final da última era glacial, muitos povos da América se instalaram no litoral, pois o oceano tornou-se grande fonte de alimentos. c) Nenhum fóssil de hominídeo de espécie anterior ao *Homo sapiens* foi encontrado no continente americano. Isso prova que o ser humano americano não é autóctone, ou seja, não surgiu no continente. d) Não há consenso sobre o local de entrada dos grupos humanos na América. A chegada dos seres humanos ao continente pelo Estreito de Bering é uma das hipóteses existentes, mas não a única.
2. a) A região amazônica foi ocupada por grupos humanos que praticavam a agricultura.
  - b) O texto contradiz a ideia de que a Amazônia é um espaço intocado pelos seres humanos porque afirma que a prática da agricultura pelas populações indígenas alterou a paisagem amazônica, favorecendo a difusão de certas espécies vegetais. Aproveite a oportunidade para incentivar os alunos a comparar os efeitos de práticas agrícolas sustentáveis com práticas predatórias e discutir as possibilidades e os limites da exploração econômica na região amazônica.
3. a) A divisão social entre grupos de pessoas que comandam e tomam decisões e grupos de pessoas que são comandados, além da divisão interna do trabalho.
  - b) Na região dos Andes e na região da Mesoamérica.
  - c) A cidade é Caral, no Peru.
4. a) Povo da cultura Santarém.
  - b) Povo da tradição Itararé-Taquara.
  - c) Povo da cultura Sambaqui.

5. Espera-se que os alunos selecionem em suas pesquisas imagens de indígenas e/ou comunidades indígenas que assimilem recursos tecnológicos ou elementos da cultura não indígena sem renunciar à sua identidade.

6. a) Os sítios arqueológicos brasileiros sofrem com a ameaça de deterioração ou de destruição por causa da falta de consciência dos cidadãos, da omissão dos órgãos públicos, da ausência de fiscalização ou da falta de verba estatal para preservá-los.

b) Após a pesquisa, os alunos podem citar: garantia do controle de entrada e visitação turística nas áreas em que existem sítios arqueológicos; maior investimento do Estado em pesquisa para a descoberta de novos sítios e preservação dos sítios já descobertos; maior fiscalização governamental sobre a atividade econômica nessas áreas; e conscientização da população em geral sobre a necessidade de preservação do patrimônio arqueológico nacional e mundial.

#### BNCC

A atividade se relaciona ao **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental. Durante o debate, realize a mediação, organizando a vez de cada aluno se pronunciar – prezando pelo respeito à opinião dos colegas – e sinalizando a coerência dos argumentos apresentados por eles. Desse modo, a atividade contribuirá para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 7 e nº 9**.

7. a) A queima controlada, o manejo de espécies de plantas e de animais e o desmatamento seletivo.

b) Como efeito positivo, os alunos podem mencionar que a queima controlada pode produzir terrenos com solos férteis e criar ambientes abertos que propiciam a presença de animais e o crescimento de plantas comestíveis. Como efeito negativo, eles podem mencionar que os desmatamentos promovem a infertilidade do solo.

#### Interdisciplinaridade

A atividade contempla parcialmente a habilidade **EF06GE11** ao abordar distintas interações das sociedades com a natureza, incluindo as transformações da biodiversidade local e mundial.

## ATIVIDADES

5. Com base no que você estudou sobre a Pré-história americana até aqui, pesquise em revistas e na internet fotografias de indígenas ou comunidades indígenas que comprovem a afirmação feita pelo autor deste texto.

“A imagem das sociedades indígenas comum ao público em geral é estática: indivíduos vivendo em pequenas aldeias isoladas na floresta, representando um passado remoto, uma etapa evolutiva de nossa espécie. Enfim, populações sem história. Nada mais errado. [...] Ao longo desse período essas populações desenvolveram diferentes modos de uso e manejo dos recursos naturais e diferentes formas de organização social [...]”

NEVES, Eduardo Góes. Os índios antes de Cabral: arqueologia e história indígena no Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília: MEC/Mari/Unesco, 1995. p. 171.

### Aluno cidadão

6. Muitos sambaquis brasileiros foram destruídos e usados para a produção de cal e de calcário e para outros fins, como local de descarte de lixo. Os sítios arqueológicos do Parque Nacional Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, no Piauí, também estão sob risco de destruição. Reúna-se a alguns colegas para pesquisar e debater as questões.

- a) Quais são as ameaças à preservação dos sítios arqueológicos brasileiros?  
b) Que medidas podem promover a preservação do patrimônio arqueológico brasileiro?

### Conversando com geografia

7. Leia o texto e faça o que se pede.

“[...] Os seres humanos modificaram as ecologias florestais por dezenas de milhares de anos, usando técnicas que incluem a queima controlada, o manejo de espécies de plantas e de animais e o desmatamento seletivo.

Um detalhe interessante é que essa queima controlada criou ambientes abertos que incentivavam a presença de animais e o crescimento de plantas comestíveis. [...]

Já o efeito oposto – o desmatamento promoveu a infertilidade do solo – poderia também ter acontecido no passado [...].

‘O exemplo clássico disso [disse o pesquisador Patrick Roberts] [...] vê os maias causando desmatamento maciço, erosão do solo e construção contínua de edifícios para as elites com a visão de que só os céus poderiam salvá-los [...]’”

BONALUME NETO, Ricardo. Humanos alteram florestas há 45 mil anos. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 3 set. 2017, p. B8.

- a) Quais técnicas usadas pelos seres humanos modificaram o ambiente natural há milhares de anos?  
b) Cite um efeito positivo e um efeito negativo das modificações feitas pelos seres humanos no ambiente.

### Mão na massa

8. Reproduza um dos objetos cerâmicos apresentados a seguir usando argila. Depois de moldar sua peça, pinte-a com tinta guache.



1. Alguidar da cultura Marajoara, 400-1350 d.C.  
2. Estatueta antropomorfa da cultura Santarém, 1000-1400 d.C. Museu Paraense Emílio Goeldi, Belém.

66

8. Espera-se, com essa atividade, contribuir para que os alunos exercitem a capacidade de observação, habilidades motoras e a percepção de que, para produzir cerâmica, os indivíduos das culturas antigas desenvolveram vários conhecimentos técnicos e destreza. O objetivo é questionar a ideia preconcebida de que esses povos eram “primitivos” e de que seus saberes eram simplórios e sem valor.

#### Interdisciplinaridade

A atividade relaciona-se com o componente curricular arte, promovendo o desenvolvimento da habilidade **EF69AR05**, ao propor que os alunos experimentem técnicas de produção de um objeto cerâmico.

## Civilizações fluviais na África e na Ásia



Barragem da hidrelétrica Grande Renascença Etíope em Guba, no noroeste da Etiópia. Foto de 2020.

O Rio Nilo é um dos mais extensos do mundo e está localizado em uma região árida, onde chove pouco, no Egito. As características climáticas da região permitiram a preservação de centenas de sítios arqueológicos no local. O estudo de vestígios arqueológicos, como pirâmides, tumbas, textos e pinturas, permitiu aos historiadores conhecer a importância desse rio, com seu ciclo de cheias e vazantes, para a atividade agrícola e o desenvolvimento, há cerca de 5 mil anos, de uma das primeiras civilizações conhecidas: a civilização egípcia antiga.

Atualmente, o Rio Nilo fornece água potável a 280 milhões de pessoas de onze países. Porém, a construção da hidrelétrica Grande Renascença Etíope, na Etiópia, tem ameaçado o ciclo de cheias e vazantes do rio e gerado conflito entre os governos de países da região, preocupados com a falta de água para abastecimento de sua população que ainda depende da atividade agrícola realizada nas margens férteis do rio.

- Você já tinha ouvido falar no Rio Nilo?
- O que você sabe sobre a civilização egípcia antiga? Converse com os colegas sobre isso.

67

### BNCC

O capítulo contempla parcialmente as habilidades EF06HI02 (ao abordar as formas de registro da história e do processo de produção do saber histórico), EF06HI05 (por descrever mudanças da natureza e da paisagem provocadas pela ação da sociedade), EF06HI07 (ao identificar formas de registro das sociedades mesopotâmicas e do Egito antigo) e EF06HI17 (ao abordar os temas servidão coletiva

e escravidão). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme as indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Reconhecer a importância dos rios para o desenvolvimento da Mesopotâmia e do Egito antigo.

Continua

### Continuação

- Descrever modificações causadas na natureza e na paisagem por diferentes sociedades.
- Compreender as principais características econômicas, políticas, sociais, religiosas e culturais das sociedades da Mesopotâmia e do Egito antigo.
- Caracterizar e diferenciar cidade-Estado, reino e império.
- Relacionar os diferentes aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos de civilizações antigas da Mesopotâmia e do Egito e apontar similaridades e diferenças entre eles.
- Compreender os conceitos de teocracia e de servidão coletiva.
- Diferenciar os sistemas de servidão e de escravidão.

### Abertura do capítulo

A abertura do capítulo busca traçar um paralelo a respeito do aproveitamento das águas do Rio Nilo para agricultura no passado e no presente. É provável que os alunos possuam informações sobre o Rio Nilo e o Egito antigo. Incentive-os a compartilhar o que sabem, aproveitando para levantar seus conhecimentos prévios.

O ciclo de cheias e vazantes do rio, que teve fundamental importância para o desenvolvimento da civilização egípcia no passado, continua sendo essencial para a sobrevivência das populações que vivem ao seu redor. Em parte, por causa disso, a construção da hidrelétrica Grande Renascença Etíope tem sido controversa. O Egito e o Sudão criticam a iniciativa, sob a alegação de que a obra vai comprometer o abastecimento de água de suas populações. A Etiópia, contudo, alega que a obra, o maior projeto hidroelétrico da África, é fundamental na produção de energia para seu desenvolvimento.

Os dados sobre o abastecimento de água do Rio Nilo atualmente e a construção da hidrelétrica Grande Renascença Etíope podem ser consultados em NEVES, Ernesto. Águas turbulentas: a briga pelo Rio Nilo. *Veja*, 24 jul. 2020. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/aguas-turbulentas-a-briga-pelo-rio-nilo/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI05 ao tratar da tentativa de controle da natureza pelas civilizações fluviais antigas.

Por identificar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, o conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 3**.

### Saiba mais

#### Reino e império

Os **reinos** são unidades políticas nas quais um povo é governado por um rei. Se esse rei conquista territórios e domina outros povos, passa a governar um **império**. Nos impérios vivem povos com línguas, religiões e costumes diferentes entre si, embora estejam todos sob a mesma autoridade política.

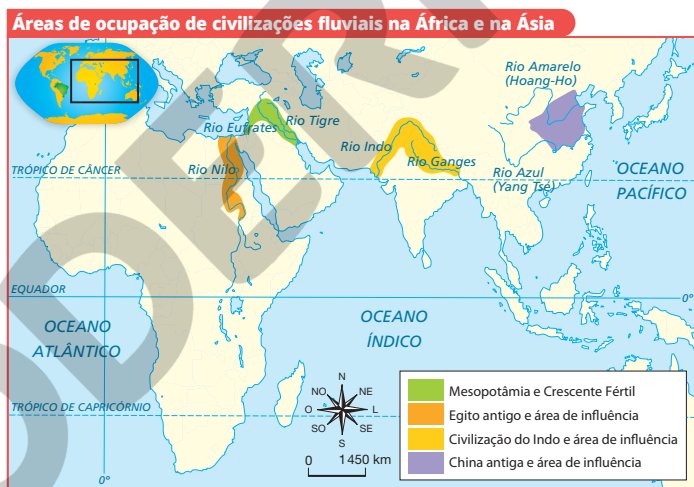
**Perene:** nesse caso, rio que apresenta fluxo de água contínuo, ou seja, seu leito não seca em nenhuma estação do ano.

## O aproveitamento dos recursos da natureza

O desenvolvimento da agricultura, da criação de animais e do comércio esteve intimamente relacionado com o aproveitamento dos recursos hídricos disponíveis. Por isso, muitos dos primeiros assentamentos humanos que deram origem a cidades se localizavam às margens de rios **perenes**. As cheias dos rios inundavam as terras próximas, fertilizando o solo, e suas águas eram utilizadas para irrigar as plantações. Além disso, o leito dos rios podia servir como via de transporte de pessoas e de mercadorias.

As cidades, ao se expandir, formaram **reinos e impérios**. Neles, os reis e funcionários tornaram-se os responsáveis por organizar o trabalho de milhares de pessoas para construir **obras hidráulicas**, como diques e canais de irrigação. A sobrevivência da comunidade dependia do trabalho coletivo coordenado pelo poder central, pois ele garantia o aproveitamento dos recursos da natureza, assegurando o abastecimento de água e impedindo que as cheias dos rios inundassem as cidades.

Esses reinos e impérios antigos que se desenvolveram às margens dos rios e nos quais eram realizadas obras hidráulicas para a prática da agricultura são chamados de **civilizações fluviais**. Neste capítulo, você vai conhecer duas delas: a mesopotâmica e a egípcia. Antes, porém, compreenda a importância e a função do Estado e da escrita para essas civilizações.



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico: geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 32, 33, 35 e 38.

A disponibilidade de água para irrigação e a fertilidade do solo às margens dos rios Nilo, Tigre, Eufrates, Indo e Amarelo favoreceram a formação de civilizações fluviais na África e na Ásia.

## A formação do Estado

Nas cidades, os chefes ganharam cada vez mais prestígio. Eles centralizaram as decisões políticas e administrativas, e passaram a governar de seus palácios, tornando-se reis. A autoridade desses monarcas, que lhes garantia plenos poderes sobre a população, está relacionada à origem do que chamamos de **Estado**.

Para desempenhar satisfatoriamente suas atribuições, os reis cercaram-se de auxiliares. Entre eles havia os sacerdotes – que ficavam nos templos e eram responsáveis pela administração dos rituais religiosos, como os sacrifícios e as oferendas aos deuses –, os soldados – que impunham as leis e protegiam a cidade de ataques inimigos –, os cobradores de impostos, os fiscais do trabalho dos camponeses e os que acompanhavam a execução de obras. Por causa dessa diferenciação de funções, algumas pessoas acumularam mais riqueza e poder do que outras, o que deu origem a uma **hierarquia social**.

Com o processo de centralização política, o Estado assumiu a função de governar as cidades, passando a estabelecer regras e leis e a aplicar a justiça. As cidades tornaram-se centros de poder político, locais de onde os governantes coordenavam o trabalho e o funcionamento de toda a comunidade.



Relevo sumério representando o rei Ur-Nanshe, fundador da primeira dinastia de Lagash, na Mesopotâmia, c. 2550-2500 a.C. Museu do Louvre, Paris, França. Note que o rei está representado em tamanho maior do que as demais figuras, o que indica sua importância social.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

1. Por que as primeiras civilizações que se formaram no Oriente se desenvolveram às margens de grandes rios?
2. Qual é a função do Estado?



Fachada do templo de Abul Simbel, Egito. Foto de 2018. A construção de templos monumentais simbolizava o poder dos governantes.

## BNCC

O conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1** por promover a compreensão das relações de poder e de mecanismos de manutenção de estruturas sociais, políticas e econômicas.

### Recapitulando

1. Porque próximo aos rios daquela região havia terras férteis para a prática da agricultura e recursos hídricos para a irrigação.
2. Estado é uma instituição com poder político e administrativo centralizado, que exerce plena autoridade sobre a população. Tem a função de gerir a vida coletiva em determinado território, estabelecendo leis e aplicando a justiça.

### Ampliando: os códigos mesopotâmicos

“É muito comum dizer-se que a Mesopotâmia conheceu as primeiras leis da história do homem. Mas, na verdade, os ‘códigos’ mesopotâmicos eram muito diferentes das legislações atuais: eles não tinham leis que estabelecessem as características de um crime e a pena que deveria ser aplicada. Diferentemente, em geral, parecem ser coletâneas de sentenças reais, que descreviam uma situação concreta e particular e diziam o que deveria acontecer com o acusado. [...]”

O efeito prático dessas coleções de sentenças reais parece ter sido o de servir de modelo para que os funcionários resolvessem casos semelhantes. Além disso, ao mandar fazer um ‘código’, o rei reforçava sua imagem de ordenador da sociedade [...].”

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 38.

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI07 ao tratar do desenvolvimento da escrita.

### **Ampliando: a necessidade da escrita**

“A complexidade e a objetividade das relações econômicas que se estabelecem, decorrentes de sua amplitude em termos de espaço e tempo, vão exigir cálculos precisos e anotações claras [...]”

Numa aldeia neolítica, a transmissão oral e pessoal era suficiente para o nível de sofisticação que as relações no interior de um pequeno grupo exigiam. Mas agrupamentos maiores onde nem todos conheciam todos e, mais ainda, onde um empreendimento podia durar mais de uma geração, a simples transmissão oral não era mais suficiente. Havia que encontrar formas interpessoais e objetivas. Era importante que um sinal deixado por alguém não se tornasse uma obra aberta, sujeita a diversas interpretações [...]. Trata-se, afinal, não de concepções ou teoria, mas de largura de canais, altura de paredes de templos, de quantidade de cereal, de volume de água, e assim por diante.”

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Atual, 1987. p. 54-55.

**Goiva:** ferramenta usada para marcar ou esculpir materiais como argila e madeira.

Tábua de argila suméria com inscrições cuneiformes referentes a registros administrativos de distribuição de cevada, c. 3100 a 2900 a.C. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos. A escrita cuneiforme foi decifrada no século XIX, o que contribuiu para obter informações sobre a vida dos povos mesopotâmicos.

## O desenvolvimento da escrita

Com o crescimento das cidades, as relações entre os membros da comunidade e entre pessoas e instituições tornaram-se mais complexas. Diferentemente do que ocorria nas aldeias, nas cidades mais populosas nem todos se conheciam ou praticavam o mesmo tipo de atividade. Algumas obras, como os canais de irrigação – que possibilitavam transportar as águas dos rios para as áreas mais distantes das margens –, levavam mais tempo para ser construídas do que a duração da vida das pessoas de uma geração.

Nessas condições, tornou-se difícil reter e transmitir oralmente as informações e os conhecimentos necessários para manter as cidades funcionando. Por isso, foram criadas maneiras de registrar essas informações e esses conhecimentos com os primeiros sistemas de **escrita**, por volta de 4000 a.C., na região da Mesopotâmia, no Oriente Médio.

No início, a escrita serviu para facilitar a contabilidade, controlar a circulação de produtos e fiscalizar pagamentos. Os sinais utilizados eram pictogramas que imitavam a forma dos elementos que representavam. Com o passar do tempo, esses símbolos foram simplificados e passaram a expressar ideias. Por ser feito usando uma **goiva** com ponta em forma de cunha, esse tipo de escrita ficou conhecido como **cuneiforme**. Logo ele passou a ser usado também em textos religiosos, contratos, declarações reais e poemas.

Aprender a escrever e a decodificar esses sinais era tarefa de especialistas, os chamados **escribas**. Um escriba precisava estudar por muitos anos para aprender a ler e escrever.



ALBUMFOTODARENA - MUSEU METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK



## Mesopotâmia

**Mesopotâmia** é uma palavra de origem grega que significa “terra entre rios”. Ela se refere à região entre os rios Tigre e Eufrates e demonstra a importância dos cursos de água para as populações que ali viveram. Por ser uma região fértil e de fácil acesso, atraiu muitos povos e foi palco de disputa entre eles.

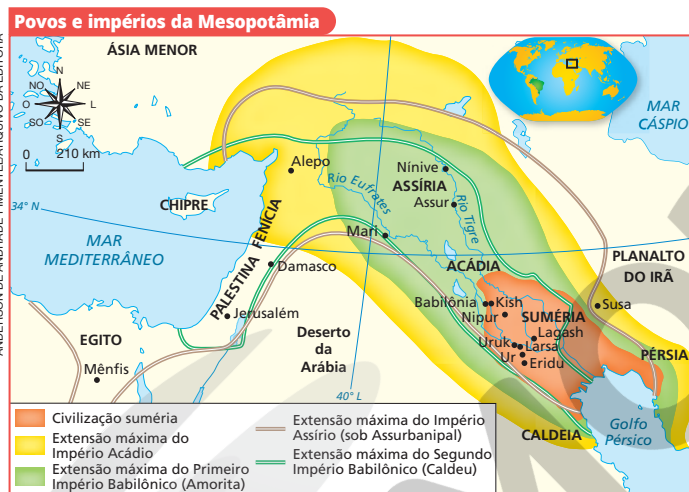
### Sumérios e acádios

Os **sumérios** foram um dos primeiros povos a se estabelecer entre os rios Tigre e Eufrates, por volta do ano 5000 a.C. Acredita-se que eles tenham construído os primeiros canais de irrigação. É provável que também tenham inventado a roda e o arado, instrumentos importantes para a agricultura.

A partir do final do quarto milênio antes de Cristo, os sumérios fundaram várias cidades no sul da Mesopotâmia, como Eridu, Ur, Uruk e Nipur. Embora tivessem a mesma língua e cultura, cada cidade era independente das demais e apresentava governo próprio; elas também tinham suas próprias leis e exército, e era frequente guerrear umas com as outras. Portanto, elas se caracterizavam como **cidades-Estado**.

Por volta de 2200 a.C., os sumérios foram conquistados pelos **acádios**, povo **semita** que ocupava a região central da Mesopotâmia. Com um exército eficiente, os acádios criaram um dos primeiros impérios da história, o **Império Acádio** (ou Acadiano), com o poder centralizado na cidade de Ágade (ou Acádia).

Rivalidades e lutas internas enfraqueceram o Império Acádio, que não resistiu às invasões dos **elamitas**. Originários do Planalto Iraniano, os elamitas dominaram a região por mais de cem anos.



Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 25 e 29.

### Saiba mais

#### Trocas culturais

Apesar do conflito militar entre sumérios e acádios, esses dois povos realizaram muitas trocas culturais. A princípio predominante, a cultura suméria foi aos poucos sendo reelaborada e absorvida pela semita. A língua e a escrita sumérias enriqueceram o idioma acádio; seu sistema social, econômico e administrativo também foi incorporado pelos acadianos. As trocas culturais foram tão intensas que os especialistas afirmaram ter existido uma cultura sumério-acádia no Antigo Oriente.

**Semita:** grupo étnico e linguístico composto de várias línguas, como a acádia, a fenícia, a hebraica e a árabe.

**Elamita:** povo do Elam (ou Elão), território situado a leste da Mesopotâmia, que atualmente faz parte do Irã.

#### Explore

- A parte sul da Mesopotâmia foi alvo de disputa entre vários povos que viveram no Oriente Médio. Observe o mapa e, considerando os aspectos geográficos da região, proponha uma hipótese para explicar esse interesse.

Responda em seu caderno.

## Diferenças entre povos mesopotâmicos

Diante da pouca familiaridade dos alunos com as antigas civilizações do Oriente Médio, é necessário um trabalho cuidadoso de localização espacial e temporal. É preciso que os alunos entrem em contato com fotografias diversas de templos, palácios, objetos artísticos e de uso cotidiano dos povos estudados para que possam visualizar os elementos que compõem a imagem deles e diferenciá-los.

É importante insistir no fato de que a Mesopotâmia não abrigou um “povo mesopotâmico”, mas muitos povos, que estabeleceram uns com os outros relações frequentemente conflituosas, embora tenham se influenciado mutuamente. É especialmente interessante chamar a atenção dos alunos para a relação entre sumérios e acádios: os sumérios foram militarmente conquistados pelos acádios, que foram culturalmente influenciados pelos sumérios, tendo absorvido muitos dos seus costumes e sua escrita.

### Explore

A parte sul da Mesopotâmia é composta de uma vasta planície fértil, cuja irrigação é favorecida pela presença dos rios Tigre e Eufrates. As águas dos dois rios se unem e deságuam no Golfo Pérsico, que desde a Antiguidade ocupava posição estratégica no comércio.

## Lei de Talião

A palavra *talião* tem origem no latim (*talio*) e significa “idêntico”. A pena de talião consiste na reciprocidade entre o crime e a pena. Por exemplo, o homem que matou era penalizado com a morte, e o que cegou devia perder a visão. Essa lei é frequentemente expressa pela máxima “olho por olho, dente por dente”.

## Recapitulando

3. A Mesopotâmia é a região localizada no Oriente Médio entre os rios Tigre e Eufrates.
4. A Lei de Talião, que determina que a pena imputada a um réu deve ser proporcional e equivalente ao crime cometido.
5. A Mesopotâmia era uma terra fértil e de localização estratégica entre os continentes europeu e asiático, o que fez dela palco de disputas entre muitos povos diferentes.

## Atividade complementar

Em um mapa atual, auxilie os alunos a identificar o nome dos países que hoje estão localizados na região que era chamada de Mesopotâmia pelos antigos gregos. Os rios Tigre e Eufrates nascem no território da Turquia, passam pela Síria e pelo Iraque, desaguando no Golfo Pérsico.

## Amoritas, assírios e caldeus

Por volta de 1900 a.C., a região da Mesopotâmia foi dominada pelos **amoritas**, que vinham da região da Arábia. Eles fundaram a cidade da Babilônia, de onde se expandiram e estabeleceram o Primeiro Império Babilônico.

Uma das principais fontes para o estudo da história do Império Babilônico é uma estela (uma coluna de pedra) com inscrições feitas durante o governo do rei Hamurábi (1792-1750 a.C.). Durante o seu reinado, Hamurábi mandou registrar em escrita cuneiforme as leis que ele havia estabelecido e que deveriam servir como referência para a aplicação da justiça em seu reino. Esse conjunto de leis ficou conhecido como **Código de Hamurábi** e se baseava no princípio da **Lei de Talião**, segundo o qual a pena dada ao infrator devia ser proporcional ao crime cometido por ele.

Durante o governo de Hamurábi, a Babilônia tornou-se um dos maiores centros comerciais do mundo antigo. Após sua morte, muitas revoltas populares dividiram o império, facilitando invasões externas e a dominação pelos **assírios**.

Os assírios fundaram várias cidades, como Assur, Nínive e Nimrud. Sob o reinado de Assurbanipal, que governou no século VII a.C., o Império Assírio alcançou sua máxima extensão, abrangendo a área do Egito à Pérsia.

Por volta de 610 a.C., os assírios foram derrotados pelos **caldeus**, provenientes da região central da Mesopotâmia. Os caldeus fundaram o Segundo Império Babilônico. Nesse período, a Babilônia tornou-se uma das cidades mais ricas e belas da época, com a construção de muralhas, templos, torres, portais e palácios.

Os governantes caldeus, contudo, não conseguiram manter a unidade do território, que foi conquistado pelos persas em 539 a.C.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

3. Dê a localização da região conhecida como Mesopotâmia.
4. Qual princípio jurídico orientou a prática da justiça durante o reinado de Hamurábi?
5. Por que a região da Mesopotâmia foi palco de disputas entre tantos povos diferentes?

Reconstrução do Portal de Ishtar, erguido durante o governo de Nabucodonosor II, na Babilônia, no século VI a.C. Foto de 2021. Museu Pergamon, Berlim, Alemanha.



TODIAS SCHWARZ/AFP

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

## Egito antigo

O Egito foi um reino que se desenvolveu no nordeste da África, numa região naturalmente protegida de invasores pelo Deserto do Saara e fertilizada pelo Rio Nilo. Todo ano, entre junho e setembro, as águas do Nilo aumentavam de volume e inundavam suas margens, depositando sobre elas o lodo que deixava o solo fértil para a prática da agricultura. As inundações, contudo, podiam alcançar as aldeias e destruir as áreas de cultivo. Além disso, em razão da escassez de chuvas na região, seus habitantes precisavam levar a água até pontos muito distantes das margens para irrigar as plantações.

Por isso, os egípcios construíram grandes obras hidráulicas, como barragens e canais de irrigação, para direcionar as águas do rio. No Egito, assim como na Mesopotâmia, desenvolveu-se uma civilização na qual a vida coletiva baseava-se no aproveitamento dos recursos hídricos e, por isso, ela também pode ser considerada uma civilização fluvial.



Escultura representando a cheia do Rio Nilo como divindade, séculos VI a IV a.C. Museu do Louvre, Paris, França.

DEA PICTURE LIBRARY/DE AGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI05 ao tratar da tentativa de controle da natureza por parte da antiga civilização egípcia.

## Características geográficas do Egito antigo

Enfatize para os alunos a importância do Rio Nilo para a civilização egípcia. Explore o mapa desta página com eles e destaque a fertilidade das terras do Baixo Egito, explicando que aquela região, favorecida pelas enchentes periódicas do Nilo, era a mais cobiçada do reino, tanto pela fertilidade de suas terras quanto por oferecer uma saída para o Mar Mediterrâneo, facilitando os contatos comerciais com outros povos do norte.

## Recapitulando

6. Porque a vida da população egípcia dependia do controle e do aproveitamento dos recursos hídricos do Rio Nilo.

## Recapitulando

6. Por que a civilização egípcia pode ser considerada uma civilização fluvial?

Responda em seu caderno.

Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 28.

O conteúdo “A paleta de Narmer” contempla parcialmente as habilidades EF06HI02 e EF06HI07 ao tratar de um registro da sociedade egípcia antiga.

### Atividade complementar

Este capítulo apresenta muitas fontes da cultura material que podem ser exploradas pelos alunos. Sugira a eles que analisem uma fonte histórica seguindo algumas etapas.

- Peça que escolham uma fonte material reproduzida no capítulo: pintura, escultura, relevo ou pedra com inscrições.
- Eles devem descrever a forma do objeto, seus ornamentos, símbolos ou marcas, caso existam.
- Oriente-os a identificar e registrar o(s) material(is) que foi(ram) utilizado(s) em sua produção.
- Em seguida, eles devem inferir que tipo de trabalhador, provavelmente, produziu o objeto, quais técnicas ou conhecimentos aplicou e com que finalidade.
- Ao final, peça a eles que levantem hipóteses sobre que tipo de pessoa faria uso do objeto produzido.
- Você pode informar aos alunos que, conforme a fonte material escolhida, as respostas para as questões são apenas inferências ou hipóteses, pois não é possível formular uma resposta definitiva. Esse exercício de análise é feito constantemente pelo arqueólogo e pelo historiador, consistindo no cerne do seu trabalho. É interessante que os alunos percebam que a construção de hipóteses é feita com base no exame crítico de diferentes fontes, que podem ser escritas ou não; mesmo assim, dificilmente os estudos sobre sociedades muito antigas permitirão resultados definitivos.

## A unificação dos reinos no Egito

Os assentamentos humanos estabelecidos às margens do Rio Nilo eram chamados de **nomos** e chefiados por um **nomarca**. Com o tempo, os nomos uniram-se em dois reinos – o do Alto Egito, ao sul, e o do Baixo Egito, ao norte. Por volta de 3100 a.C., esses reinos foram unificados e ficaram sob a autoridade de um rei único e poderoso, o **faraó**.

Pouco se sabe a respeito dos primeiros faraós. Conhecem-se apenas alguns nomes, como o do rei Narmer, considerado nas lendas o unificador dos reinos do Alto e do Baixo Egito. Acredita-se que ele foi o fundador da primeira das 33 dinastias que governaram o Egito por mais de três mil anos e também o primeiro faraó.

Depois da unificação, os faraós mantiveram o controle político do reino por aproximadamente um milênio. Após um período de enfraquecimento da autoridade real, a partir de 1580 a.C., os faraós retomaram a estabilidade e adotaram uma política expansionista. A partir de 670 a.C., contudo, o reino foi sucessivamente dominado pelos assírios, persas, gregos e finalmente pelos romanos, em 30 a.C.

**Cinzel:** instrumento composto de uma lâmina de metal utilizada para entalhar ou esculpir materiais duros, como madeira, pedra, ferro etc.

### História em construção

#### A paleta de Narmer

A paleta de Narmer é um dos objetos mais importantes da arqueologia egípcia. Os especialistas ainda discutem o significado dos elementos representados nos relevos. Para alguns, a composição representa a derrota do Baixo Egito. Para outros, a paleta faz referência a cerimônias de renovação do ciclo da vida.

Entretanto, eles concordam que a paleta narra, simbolicamente, a história da unificação e da pacificação entre os reinos do Alto e do Baixo Egito, além de representar o faraó como um ser supremo. A paleta também mostra o refinamento artístico dos egípcios e sua habilidade em representar a anatomia humana.

Na imagem da paleta, vemos o rei Narmer representado com uma coroa, simbolizando a autoridade do Baixo Egito. À frente dele, um sacerdote acompanha um grupo de pessoas carregando estandartes com signos religiosos. Diante deles há vários corpos de inimigos decapitados, simbolizando a vitória de Narmer sobre eles. Na parte superior, entre as representações da deusa Bat, estão os hieróglifos do peixe e do **cinzel**, representando o nome de Narmer. Na parte central, os dois animais mitológicos podem simbolizar a unificação entre os reinos do Alto e do Baixo Egito, ou a pacificação entre eles. Mais abaixo, o faraó é representado como um touro forte, mas ele não está atacando o inimigo. Essa cena representa a última fase da unificação do Egito: a vitória de Narmer, sem derramamento de sangue.



Uma das faces da paleta de Narmer, c. 3100-2980 a.C. Museu Egípcio, Cairo, Egito.

ART COLLECTION / ALAMY  
FOTOFONIA - MUSEU EGÍPCIO, CAIRO

## A consolidação do monoteísmo entre os hebreus

Na Antiguidade, existiu um povo que adotou o monoteísmo, ou seja, a crença em um único deus. Trata-se dos hebreus, um povo semita que vivia na cidade de Ur, na Mesopotâmia. Sua história ficou conhecida por meio de fontes arqueológicas e escritas. Uma dessas fontes é o Antigo Testamento, que é parte da *Bíblia* cristã.

Alguns historiadores afirmam que, por volta de 1850 a.C., os hebreus eram politeístas, e Javé (ou lahweh) era uma de suas principais divindades. Após realizar uma série de migrações, em 1250 a.C., os hebreus fugiram do Egito em direção a Canaã, que ficava às margens do Rio Jordão. Durante o trajeto, o líder dos hebreus, Moisés, que teria recebido os Dez Mandamentos, condenou a crença em qualquer outra divindade que não Javé. Com isso, manteve sua liderança e garantiu, por algum tempo, a coesão da população. Desde aquele momento, o monoteísmo afirmou-se e tornou-se o mais importante elemento de identidade do povo hebreu.

### Recapitulando

7. De acordo com as crenças das populações mesopotâmicas e egípcias, o poder dos reis tinha origem divina. Na Mesopotâmia, eles eram considerados representantes dos deuses e, no Egito, eram considerados deuses encarnados.

## A vida na Mesopotâmia e no Egito

Conheceremos agora alguns aspectos sociais, religiosos, econômicos e científicos dos povos da Mesopotâmia e do Egito antigo.

### A religião

A religião desempenhava um papel importante na vida cotidiana dos habitantes do Antigo Oriente. Para eles, a vontade dos deuses determinava os fatos cotidianos e até os fenômenos naturais. Por isso, tanto os egípcios quanto os povos da Mesopotâmia se esforçavam para agradar aos deuses por meio de orações, oferendas ou sacrifícios.

A maioria dos povos antigos era **politeísta**, ou seja, adorava várias divindades. Essas divindades estavam associadas a diversos aspectos da natureza e da existência humana, como as águas dos rios, os astros do céu, a guerra, o parto, o lar e o amor. As divindades podiam ser representadas como uma mistura de formas humanas e animais (**antropozoomorfismo**), apenas com formas humanas (**antropomorfismo**) ou somente com formas animais (**zoomorfismo**).

### Os reis divinos

Tanto no Egito quanto na Mesopotâmia, o poder dos governantes estava associado aos deuses e à religião. Na Mesopotâmia, os reis eram considerados representantes dos deuses na Terra, intermediários entre as divindades e os seres humanos. Já no Egito, o faraó era considerado um deus encarnado, ou seja, não um representante dos deuses, mas o próprio deus em um corpo humano. Como o fundamento do poder desses reis era a religião, dizemos que o poder deles era **teocrático**.

O medo e o respeito aos deuses se traduziam como obediência aos reis e sacerdotes. Por essa razão, quando, por exemplo, os súditos eram convocados a trabalhar para o palácio e para os templos, encaravam essa tarefa como uma espécie de tributo aos deuses, uma obrigação que não podiam deixar de realizar.

### Recapitulando

7. Os reis egípcios e mesopotâmicos tinham muito poder. Qual era a origem desse poder?

Responda em seu caderno.

### Saiba mais

#### Diferentes povos, diferentes escritas

Com o passar do tempo, algumas sociedades desenvolveram formas de escrita nas quais um símbolo podia representar tanto um som da fala quanto uma palavra ou uma ideia completa, como os hieróglifos no Egito. Por volta de 1700 a.C., os fenícios, antigos habitantes do atual Líbano, desenvolveram um sistema de escrita em que os sinais representavam apenas os sons da fala, e não mais objetos ou ideias. Como os fenícios eram comerciantes, precisavam de um sistema prático, que facilitasse seus negócios. Surgia, assim, a escrita **alfabética**, semelhante à que usamos neste livro.

	Pictograma egípcio	Hieróglifo	Escrita fenícia
Águia			
Trono			

ILUSTRAÇÕES: LIGIA DUQUE/ARQUIVO DA EDITORA

## Mumificação

Como a mumificação custava caro, o método podia ser simplificado de acordo com os recursos da família. Por exemplo, óleos e resinas especiais podiam ser substituídos por um tipo de sal. Muitas vezes, os mais pobres viam-se obrigados a enterrar seus parentes mortos diretamente nas areias do deserto. O clima seco do local preservou alguns corpos enterrados nas areias por milhares de anos.

O tema dos rituais funerários no Egito costuma despertar muita curiosidade nos alunos e oferece uma oportunidade interessante para identificar diferenças entre a visão de mundo de povos antigos e a nossa. Se hoje valorizamos e até “sacralizamos” a vida, evitando pensar na morte, os egípcios sacralizavam a morte e passavam a vida preocupando-se com a existência na eternidade. Por isso, a construção de pirâmides e tumbas para o abrigo dos reis mortos começava ainda em sua juventude, e homens proeminentes precocemente começavam a reservar recursos para financiar o melhor tratamento possível para o seu corpo quando a morte chegasse.

### Ampliando: religiosidade egípcia

“Em nenhuma outra nação antiga ou moderna, a ideia de uma vida após a morte desempenhou papel tão importante e influenciou tanto a vida dos crentes como no antigo Egito. A crença no além foi sem dúvida favorecida e influenciada pelas condições geográficas do Egito, onde a aridez do solo e o clima quente asseguravam uma notável conservação dos corpos após a morte, o que deve ter estimulado fortemente a convicção de que a vida continuava no além-túmulo. No decorrer da história, os egípcios vieram a acreditar que seus corpos encerravam diferentes elementos imortais. Um deles era o Ba, representado por um pássaro com cabeça de homem, traços idênticos aos do defunto e braços humanos. O Ba adquiria vida com a morte do

Continua

## O mundo dos mortos

Os povos que viviam na Mesopotâmia imaginavam que a alma da pessoa morta seguia para o Mundo Subterrâneo, um lugar silencioso, escuro, poeirento, governado pelos deuses das profundezas.

Entretanto, esses povos não abandonavam o falecido. Após o sepultamento do corpo, havia um período de lamentação, em que o luto era demonstrado por meio de vestimentas e adereços. Acreditava-se que, com a entrada do *gidim* (fantasma ou espírito) no mundo dos mortos, os vivos deveriam oferecer-lhe comida e bebida.

Já os egípcios acreditavam que, com o corpo purificado, a pessoa poderia renascer e trilhar o caminho da eternidade, interrompido pela morte física. Para que o morto retomasse essa caminhada no mundo inferior, seu corpo deveria ser mumificado.

No túmulo eram colocados objetos que poderiam ser úteis na vida após a morte: alimentos, utensílios domésticos, objetos pessoais, joias, armas etc. O sepultamento também contava com pelo menos um trecho do *Livro dos mortos*, uma espécie de manual com fórmulas mágicas, hinos e orações que poderiam ajudar o falecido na passagem entre os mundos. O livro também orientava o finado a se apresentar diante do tribunal de Osíris, o deus dos mortos, momento em que seria julgado por tudo o que tivesse feito durante a vida.

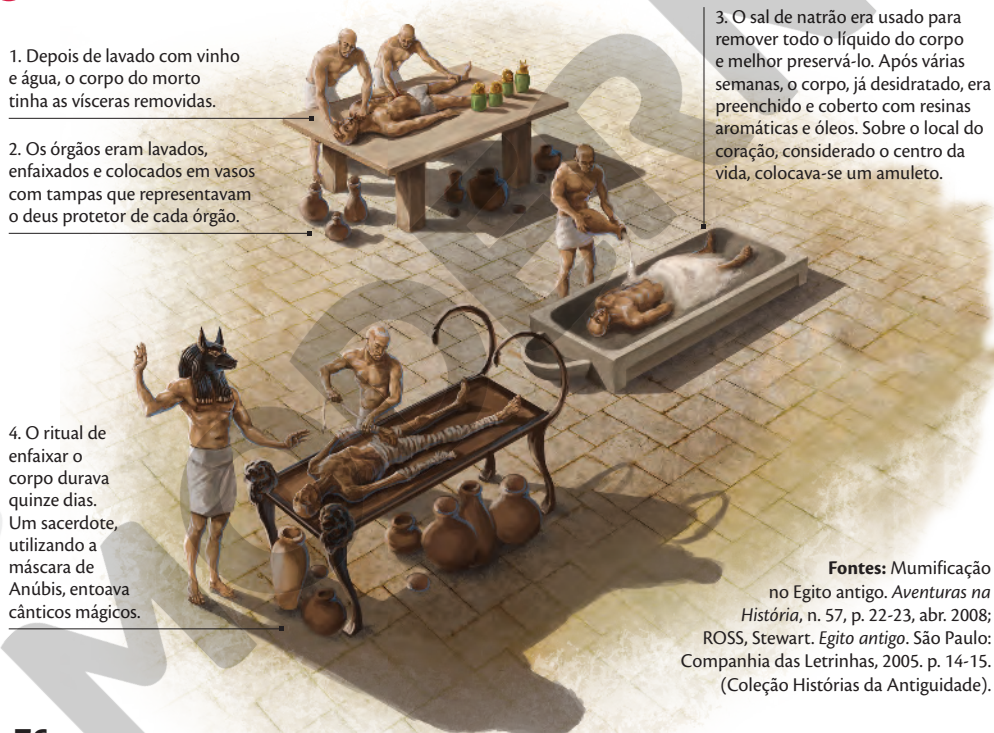
### A prática da mumificação

1. Depois de lavado com vinho e água, o corpo do morto tinha as vísceras removidas.

2. Os órgãos eram lavados, enfaixados e colocados em vasos com tampas que representavam o deus protetor de cada órgão.

4. O ritual de enfaixar o corpo durava quinze dias. Um sacerdote, utilizando a máscara de Anúbis, entoava cânticos mágicos.

3. O sal de natrão era usado para remover todo o líquido do corpo e melhor preservá-lo. Após várias semanas, o corpo, já desidratado, era preenchido e coberto com resinas aromáticas e óleos. Sobre o local do coração, considerado o centro da vida, colocava-se um amuleto.



76

### Continuação

indivíduo; as preces recitadas pelo sacerdote que presidia as cerimônias fúnebres, juntamente com o alimento oferecido, ajudavam a assegurar a transformação do morto em Ba ou alma.”

BAKR, A. Abu. O Egito faraônico. In: MOKHTAR, Gamal (org.). *História geral da África: África antiga*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 2, p. 43.

ILUSTRAÇÃO: ORLY WANDERS/ARQUIVO DA EDITORA

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

## As construções para os mortos e os templos

Diante da preocupação com a vida após a morte, os egípcios construíram monumentos funerários para abrigar e proteger o corpo do falecido e os objetos que eram sepultados com ele. Até mesmo a população mais pobre construía túmulos com esse objetivo. As grandes construções, como as pirâmides para o túmulo dos faraós, porém, por seu elevado custo, eram destinadas apenas às camadas mais privilegiadas.

A construção das pirâmides teve início no antigo Império, aproximadamente em 2650 a.C. Feitas geralmente de pedra, essas monumentais obras de engenharia até hoje impressionam pela complexidade dos conhecimentos necessários à sua execução. Por exemplo, o nivelamento da base da enorme pirâmide de Quéops é quase perfeito, tendo uma variação de apenas 2 centímetros. Além disso, os egípcios conseguiram tornar paralelas as laterais das pirâmides em relação aos eixos norte-sul e leste-oeste baseando-se apenas na observação dos astros no céu. Ainda não sabemos ao certo qual foi o método utilizado para alcançar tamanha precisão.

Os templos no Egito e na Mesopotâmia abrigavam cerimônias religiosas com imagens de deuses e oferendas, mas também eram local de trabalho para artesãos. Na Mesopotâmia, os templos serviam ainda como local de estudos de matemática e astronomia. Entre os templos mais impressionantes da Mesopotâmia estão os **zigurates**, que representavam pontes entre a Terra e o Céu e podiam medir até 30 metros de altura.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

8. Os povos da Mesopotâmia e do Egito tinham a mesma concepção sobre a morte? Explique.
9. Que papel a religião desempenhava na vida dos povos da Mesopotâmia e do Egito?



Pirâmides de Gizé, na cidade do Cairo, Egito. Foto de 2019. A maior delas, dedicada ao faraó Quéops, tem 146 metros de altura.

## Recapitulando

8. Não. Os egípcios acreditavam que os mortos renasceriam e poderiam ser felizes no além-túmulo. Por isso, procuravam preservar o corpo dos defuntos por meio do processo da mumificação. Já os povos da Mesopotâmia tinham uma visão mais pessimista da morte. Acreditavam que os falecidos passariam a eternidade em um lugar silencioso, escuro e triste.

9. A religião desempenhava papel central para os mesopotâmicos e egípcios, pois eles acreditavam que os fenômenos e acontecimentos desse mundo eram determinados pelos deuses. A saúde ou a doença, a pobreza ou a prosperidade, as catástrofes naturais e as vitórias nas guerras, tudo dependia da vontade e do humor dos deuses.

## Recapitulando

10. Reis e seus familiares, sacerdotes, nobres, funcionários do Estado e chefes militares formavam os grupos sociais privilegiados.

## Explore

As pessoas representadas na parte superior estão sentadas e participam de um banquete, enquanto um músico toca um instrumento parecido com uma harpa. A cena indica que essas figuras deviam pertencer a uma camada privilegiada da sociedade. Nas duas fileiras de baixo, as pessoas são representadas com animais, artigos agrícolas e outros produtos. Pelos trajez utilizados por esses indivíduos, tudo indica que eram trabalhadores do campo pagando tributos em espécie.

## Ampliando: o surgimento dos reis mesopotâmicos

“[...] os sacerdotes representavam um deus determinado, um templo determinado, não uma região, uma cidade. Os trabalhos públicos, os grandes empreendimentos não religiosos – como, principalmente, a construção de canais – eram atividades que afetavam regiões ligadas a vários templos. Por isso é que surgiram dirigentes não vinculados aos templos, aqueles que mais tarde iriam se tornar reis.

Com os reis os sumérios tinham também um chefe para as guerras, que eram atividades muito úteis tanto para a iniciativa comercial quanto para a obtenção de terras. Não é de se acreditar que o rei tenha rompido com a religião. Pelo contrário, ele passa a atuar junto com ela. Dá dinheiro para construir ou decorar templos, fornece matéria-prima e às vezes até mão de obra. Em troca, busca legitimação de seu poder que, surgido dos homens, vai se tornando divino [...].

Ao contrário do Egito, em que uma cultura unificada corresponde a uma chefia única, na Mesopotâmia isso não ocorrerá tão cedo: pelo contrário, assistimos a um desfilar de reinos e reis que lutam entre si, não pela hegemonia, mas por um espaço político econômico.”

PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Atual, 1987. p. 53-54.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

10. Que grupos sociais desfrutavam de condição privilegiada nas sociedades do Antigo Oriente?

Responda em seu caderno.

### Explore

- Descreva os elementos da imagem e identifique a posição que os indivíduos representados no painel ocupavam na sociedade mesopotâmica.

## As sociedades

No Antigo Oriente, havia pessoas privilegiadas, que ocupavam postos de comando e de poder, e camadas subalternas, que lhes prestavam obediência. A posição de cada pessoa era herdada de seus antepassados e dificilmente se alterava.

Nos reinos mesopotâmicos, o topo da hierarquia social era ocupado pelo rei e sua família. Com os sacerdotes, funcionários do Estado e chefes militares, formavam o grupo privilegiado que desfrutava de benefícios e decidia as questões mais importantes.

No grupo intermediário estavam arquitetos, médicos, comerciantes e artesãos especializados, que costumavam ser bem pagos por seus serviços.

A maioria da população dos reinos mesopotâmicos era formada por camponeses. Eles estavam na base da sociedade, assim como os trabalhadores das cidades e os escravizados.

No Egito, a posição mais elevada da sociedade era ocupada pelo faraó e sua família, seguidos pelos sacerdotes e funcionários do Estado. O funcionário mais importante era o vizir, responsável por criar impostos e controlar a arrecadação, recrutar pessoas para o trabalho nas construções, fiscalizar as obras públicas e presidir o tribunal de justiça. Ele contava com o auxílio dos escribas, aos quais cabia registrar a cobrança de impostos, escrever leis, fiscalizar as contas do reino e realizar o censo da população.

Quando o Egito começou a se envolver em grandes disputas territoriais, por volta de 2100 a.C., os chefes militares passaram a ser mais respeitados e reconhecidos na sociedade. O crescimento do comércio com os povos vizinhos também promoveu o enriquecimento dos comerciantes, que formaram uma camada social poderosa. Na base da sociedade estavam os camponeses, também chamados de felás, que formavam a camada social mais numerosa do Egito, e os escravizados.



Detalhe do Estandarte de Ur, mosaico sumério produzido por volta do ano 2500 a.C. Museu Britânico, Londres, Reino Unido. Na peça, há representações do cotidiano sumério.

78



## Sistemas de trabalho: servidão coletiva e escravidão

Como estudamos, a maioria da população do Egito e da Mesopotâmia era constituída por camponeses. A maior parte do que produziam era usada para pagar tributos aos reis e aos templos. Eles podiam ser convocados para o trabalho em grandes obras públicas quando necessário. No entanto, nos reinos mesopotâmicos, cada família tinha a posse das terras onde vivia e podia vendê-las e transmiti-las por herança aos descendentes.

No Egito, os felás eram responsáveis pela produção do alimento que abastecia toda a população do reino. As terras eram administradas pelos sacerdotes e nobres, mas pertenciam ao faraó. Por isso, os felás deveriam entregar como tributo a maior parte do que produziam. Na época das cheias, eles podiam ser convocados para trabalhar nas obras públicas e servir o exército nas campanhas militares. Pelo trabalho realizado para os templos e para o faraó, os felás recebiam alimento e vestimenta.

Tanto no Egito quanto nos reinos da Mesopotâmia, o trabalho compulsório era realizado como uma obrigação para com os deuses. Esse sistema recebeu o nome de **servidão coletiva**, porque se impunha a toda a população, e não a indivíduos em particular.

A **escravidão** existiu em todo o mundo antigo, mas no Egito e nos reinos da Mesopotâmia os escravizados constituíam uma pequena parcela da população. Em geral, eram prisioneiros de guerra, condenados por crimes ou por não conseguirem quitar dívidas. Eles podiam se casar e constituir família, e sua mão de obra era empregada nos trabalhos domésticos, nas minas e pedreiras, no artesanato e nos trabalhos agrícolas.



Pintura encontrada na tumba de Nakht, em Tebas, Egito, c. 1400 a.C. Nela foram representados os felás egípcios trabalhando em atividades agrícolas.

### Refletindo sobre

Atualmente, existem leis punitivas para pessoas que submetem outras ao trabalho forçado, à jornada exaustiva e a condições degradantes de trabalho. O que você pensa sobre a permanência desses abusos em relação ao trabalhador?

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

11. É correto afirmar que os templos ou palácios da Mesopotâmia e do Egito foram construídos predominantemente com o trabalho escravo? Justifique.

## BNCC

Ao abordar o tema da servidão coletiva e da escravidão no Egito antigo e na Mesopotâmia, o texto desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI17.

### Refletindo sobre

Espera-se que os alunos percebam que no mundo do trabalho são estabelecidas muitas relações consideradas ilegais. Trata-se de um momento de reflexão para que eles sejam capazes de reconhecer situações de abuso e de se posicionar para combatê-las.

## BNCC

Por abordar relações próprias do mundo do trabalho, essa seção favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 6** e o **tema contemporâneo transversal Trabalho**.

### Recapitulando

11. Não. Embora indivíduos escravizados pudessem ser utilizados nesses trabalhos, a maior parte da mão de obra era composta de súditos dos reis, convocados a trabalhar nas grandes obras como parte do pagamento de tributos e também como obrigação para com os deuses.

## Recapitulando

12. A região da Mesopotâmia era pobre em recursos naturais, como madeira e metais, e seus habitantes precisavam buscá-los em outras terras. A posição estratégica da região, entre os mercados do Oriente e do Ocidente, favorecia a atividade comercial.

13. O Rio Nilo era utilizado pelos egípcios para praticar a agricultura, a pesca e como via fluvial para transportar pessoas e mercadorias.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

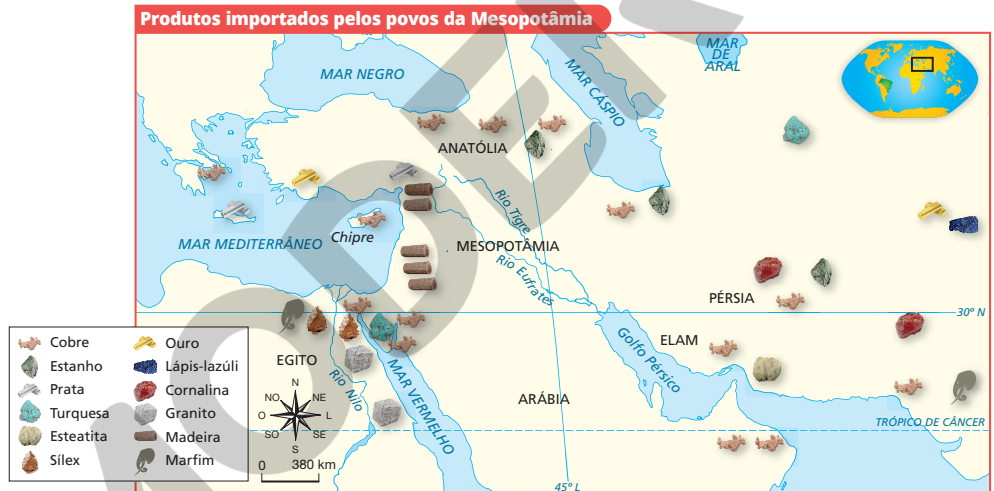
12. Como se explica a importância dos comerciantes na Mesopotâmia?
13. Qual era a importância econômica do Rio Nilo para os egípcios?

## Agricultura e comércio

A agricultura era a base da economia das sociedades do Antigo Oriente. Na Mesopotâmia, a cevada, o trigo, a lentilha, o linho e as tâmaras eram os principais produtos cultivados. Os camponeses criavam ovelhas, cabras, porcos e aves, e utilizavam bois no trabalho com o arado ou para puxar carroças.

A escassez de recursos naturais, principalmente metais, e as condições geográficas favoráveis estimularam a atividade comercial na Mesopotâmia. A região era rodeada por diversos centros comerciais, e os rios Tigre e Eufrates serviam como importantes vias de transporte. Para o comércio com regiões longínquas, eram organizadas expedições que duravam vários dias e contavam com proteção especial. Em geral, só os palácios e templos tinham condições de arcar com os custos e os riscos de grandes caravanas, mas elas também podiam ser patrocinadas por associações de mercadores particulares. Como não existiam moedas na Mesopotâmia, o comércio era realizado com base na troca de mercadorias. Cevada, cobre e chumbo foram importantes meios de troca, mas na época de Hamurábi difundiu-se o uso da prata e do ouro no comércio com o exterior.

No Egito, o Rio Nilo facilitou o cultivo de centeio, linho, algodão, vinhas, frutas e hortaliças, sendo mais importantes as colheitas de trigo e de cevada. O faraó também era o principal responsável pelas expedições comerciais. Escoltadas por muitos soldados, as expedições que viajavam por terra transportavam as mercadorias em lombo de burros. Para o comércio marítimo e fluvial, os egípcios construíram barcos eficientes. Como a madeira era escassa e cara, as embarcações eram feitas principalmente de papiro ou de junco. Havia os navios mercantes, os de navegação de longa distância e os cargueiros.



Fonte: REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 20.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL/ARQUIVO DA EDITORA

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

## A observação e a compreensão do mundo

Entre os textos encontrados por arqueólogos na antiga Mesopotâmia, há vários tratados de matemática, astronomia e medicina. Nesses tratados, os sábios descreviam fenômenos e acontecimentos para, em seguida, classificá-los.

Os tratados de medicina, por exemplo, baseavam-se na experiência e na prática dos médicos. Em geral, eles começavam com uma descrição dos sintomas da doença e terminavam com um diagnóstico médico.

“Se um homem febril sente seu ventre queimando; se, ao mesmo tempo, ele não sente prazer nem vontade de comer ou beber e, além do mais, seu corpo está amarelado, [...] então esse homem sofre de uma doença **venérea**.”

BOTTÉRO, Jean. *Mesopotamia: writing, reasoning, and gods*. Chicago: University of Chicago Press, 1992. p. 170. (Tradução nossa).

Com base nessa lógica, os sábios da Mesopotâmia organizaram uma vastidão de informações sobre variados assuntos. Alguns historiadores acreditam que a semente do pensamento científico reside no universo do saber mesopotâmico.

Os egípcios também se destacaram em diversos campos do conhecimento. Além da técnica de usar as fibras do papiro, uma planta, para produzir suporte para a escrita, os egípcios desenvolveram a matemática, aplicando essa ciência na construção dos grandes edifícios e na contabilidade.

Por meio da observação dos astros do céu, aprenderam a medir a passagem do tempo e a prever a periodicidade das enchentes. A medicina também prosperou entre os egípcios. Havia tratamentos para reumatismo, artrite, problemas cardíacos, dentários etc. Os egípcios conheciam bem a anatomia humana, que estava relacionada à prática da mumificação.

• **Venérea:** nesse caso, doença transmitida sexualmente.

### Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

14. Que importante contribuição os povos da Mesopotâmia deram ao desenvolvimento do conhecimento?
15. Cite três áreas do conhecimento que alcançaram grande desenvolvimento no Antigo Oriente.

### Conexão

#### Segredos do Egito

Disponível em: <https://www.escolagames.com.br/jogos/segredosEgito/>. Acesso em: 13 dez. 2021.

No site está disponível um jogo de memória simples chamado *Segredos do Egito*. Nele, é possível descobrir algumas curiosidades sobre o Egito antigo, como o significado do olho de Hórus, e relembrar algumas informações estudadas no capítulo. Um passatempo divertido que o ajudará a estudar!

Tela inicial do jogo *Segredos do Egito*.



81

## Recapitulando

14. Os povos da Mesopotâmia desenvolveram conhecimentos em diversas áreas, sistematizando-os em tratados e estabelecendo critérios para agrupar e classificar suas observações.

15. Medicina, engenharia e astronomia (o aluno poderá citar ainda a matemática e a agronomia, por exemplo).

## Ampliando: relações comerciais na África

“Os documentos egípcios da VI dinastia, a última do Antigo Império, incluem vários relatos de expedições à Alta Núbia [...]. No início da dinastia, tais expedições tinham um caráter nitidamente comercial e pacífico: os egípcios procuravam obter na Núbia as pedras raras necessárias às construções reais, ou simplesmente madeira.

Empregavam uma técnica que seria reutilizada mais tarde, ou seja, a procura simultânea de bens raros ou de grande porte e de madeira. A madeira obtida no alto vale era usada na construção de barcos, que posteriormente transportariam objetos pesados de volta ao Egito; lá, a frota seria desmontada, e a madeira, reutilizada para outros fins. Essa atividade também favoreceu a circulação de ideias e técnicas em ambos os lados do vale. O panteão egípcio chegou a adquirir uma nova divindade africana, Dedun, provedora de incenso. Para facilitar as comunicações com o sul, os egípcios abriram canais navegáveis nos rápidos da Primeira Catarata, em Assuá.”

ADAM, Shebata.

A importância da Núbia: um elo entre a África central e o Mediterrâneo. In: MOKHTAR, Gamal (org.). *História geral da África: África antiga*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 2, p. 225.

### Conexão

A cada jogada, as peças do jogo da memória mudam, o que possibilita aos alunos entrar em contato com novas informações e reter outras. Trata-se de um jogo bastante simples, que não impõe dificuldade e pode ser proposto como atividade de revisão antes de uma avaliação ou como lição de casa.

Por comparar eventos ocorridos simultaneamente em espaços diferentes, o conteúdo desta seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

### Ampliando: civilização védica

“A principal característica desta civilização [védica] está numa vida agrícola baseada na eficácia do sacrifício divino. Os recursos dos aborígenes e de seus conquistadores árias residiam, sobretudo, nos produtos da caça, da cultura e do gado. Além do arco e da flecha, os árias utilizavam um machado de cobre, armadilhas e fossos para a caça de grande porte (elefante, leão e, depois, tigre), cães para seguir as pistas e cavalos para a perseguição, bem como redes para capturar pássaros. Quanto à pesca, parece ter-se desenvolvido somente na época dos brâmanes; os rios e ribeiros junto aos quais se instalaram as primeiras tribos árias são, de resto, pouco piscosos.

A agricultura é a principal ocupação. O gado compõe-se de vacas leiteiras, de touros e de cordeiros, de ovelhas e de cabras; cães de guarda são empregados para reunir os rebanhos, o que é feito pelo menos uma vez por dia, aproximadamente ao meio-dia.

A vaca sempre foi um animal muito respeitado, sendo proibido matá-la e comer sua carne; é ordenhada três vezes por dia. O boi serve para puxar carros e para labores agrícolas. Quanto à cabra, seus pelos servem à confecção de tecidos. O cavalo, por vezes integrado no rebanho, serve tanto para a agricultura como para ser atrelado a carros, quando da realização de cortejos rituais; é montado, mas não empregado para a guerra. O elefante só passa a ser domesticado a partir da época dos brâmanes, revelando-se, desde então, um incomparável auxiliar do homem; ainda não é utilizado para a guerra. Enfim, o gato não parece ter sido

Continua

## Enquanto isso...

### Os árias e os livros sagrados dos hindus

Ao longo do segundo milênio antes de Cristo, os árias (ou arianos), povos seminômades indo-europeus, partiram do atual Irã e regiões do Mar Cáspio e invadiram o Vale do Rio Indo. Os árias utilizavam cavalos e possivelmente o ferro, organizavam-se em tribos – as *janas* – e migravam em busca de pasto para o gado.

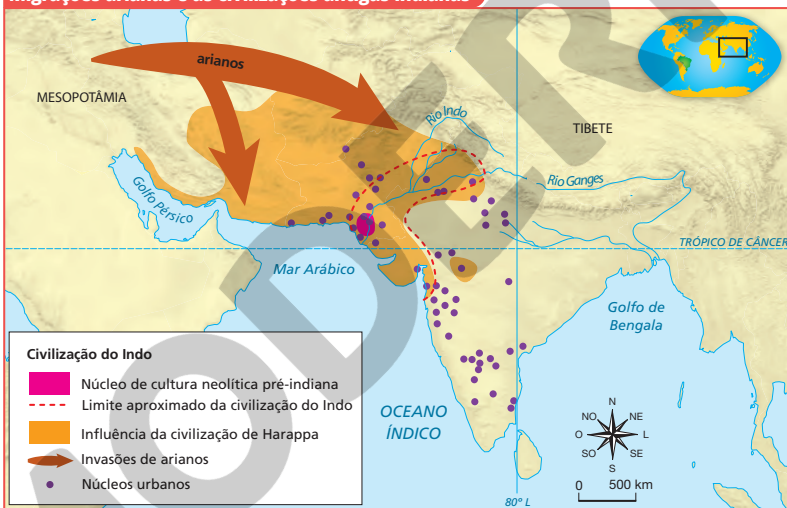
A principal fonte de informação desse período são os **Vedas** – textos que constituem a base do hinduísmo atual. Os *Vedas* foram escritos em sânscrito, língua originalmente sagrada que se transformou em língua literária. Eles são compostos de quatro livros sagrados. Os hinos desses livros eram cantados pelos **brâmanes**, especialistas em sacrifícios realizados para adoração aos numerosos deuses e deusas do panteão ária. Diferentemente de outros livros religiosos, os *Vedas* não transmitem uma doutrina, mas um conjunto de saberes.

Eles tratam de assuntos diversos, como higiene e filosofia, pois não separam nada do aspecto religioso, uma vez que sua ideia central é a de que tudo e todos estão ligados e integrados a uma inteligência divina superior.

O hino védico mais antigo – o *Rig Veda* – foi escrito por volta de 1500 a.C. Nesse período, houve um processo de sedentarização em assentamentos agrícolas e a formação de linhagens (*rajanya*) que se uniram formando clãs (*vis*). Os membros dos clãs passaram a utilizar armas de ferro e a subjugar outras populações. Novas áreas de cultivo foram abertas na planície fértil do Rio Ganges e os clãs passaram a realizar trocas comerciais entre si.

Essa nova organização social e política se estabelecia em rígidas divisões sociais – as castas – e na centralização do poder, quando os líderes de clãs se uniram aos brâmanes e se tornaram a elite da sociedade ariana.

#### Migrações arianas e as civilizações antigas indianas



Fonte: VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico: geral e do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2011. p. 24.

82

#### Continuação

ainda domesticado. Tem-se a impressão de que o rebanho é um bem comunal; é encurralado em certas áreas cercadas e alojado na casa.”

AYMARD, André; AUBOYER, Jeannine. A civilização hindu antes dos árias. In: AYMARD, André; AUBOYER, Jeannine. *O Oriente e a Grécia antiga: as civilizações imperiais*. Rio de Janeiro/São Paulo: Difel, 1977. p. 231-232.

## Ampliando: divisão social na Índia

“Na Índia [atualmente] todos trazem consigo as insígnias características da classe de vida à qual pertencem. Podem ser reconhecidos à primeira vista por suas vestimentas, seus adornos, os sinais de sua casta e ocupação. Todo homem leva o símbolo de sua divindade tutelar pintado na testa, ficando assim sob custódia e proteção do deus. Mulheres solteiras, casadas, viúvas vestem roupas apropriadas e a cada uma corresponde um conjunto de normas e tabus definidos com meticulosidade e seguidos com absoluto rigor. [...] O propósito destas exigências é preservar livre de máculas a força espiritual específica da qual depende a eficácia de um indivíduo como membro de uma determinada categoria social.”

ZIMMER, Henrich. *Filosofias da Índia*. São Paulo: Palas Athena, 1986. p. 116-117.

### Enquanto isso...

1. Os *Vedas* são textos escritos em sânscrito que constituem a base do hinduísmo atual. Fonte de informação mais importante para o período védico, determinam a divisão da sociedade em castas de acordo com a parte do corpo do deus Brahma de qual cada casta surgiu.
2. Os brâmanes legitimavam a autoridade do rajá, mediante ritos sacrificais e cantos entoados e registrados nos *Vedas*. Esses textos determinavam que somente um homem pertencente à linhagem dos clãs teria talento e iluminação suficiente para se tornar um bom governante.

### O sistema de castas

Ainda hoje predomina o sistema de divisão da sociedade indiana em castas. Calcula-se que existam 1500 subdivisões de castas na Índia. No fim do período védico, contudo, essa divisão era menos rígida do que nos dias atuais. A justificativa para a divisão em castas está na origem de cada uma delas:

- da cabeça do deus Brahma teriam surgido os brâmanes, cujas vestimentas deviam ser predominantemente brancas;
- dos seus braços teriam surgido os xátrias, guerreiros que utilizavam vestimentas amarelas;
- das pernas de Brahma teriam surgido os comerciantes e os artesãos – os vaixás –, que deviam vestir-se com roupas vermelhas;
- os shudras, que teriam nascido dos pés de Brahma, eram trabalhadores que serviam as demais castas e usavam roupas pretas.

Havia, ainda, os prajas, que não teriam origem em nenhum membro do corpo de Brahma. Eles eram considerados impuros e não deviam ser tocados, executavam tarefas consideradas degradantes e lidavam com sangue e excrementos.



Estudantes indianas na Escola Sandipani Muni para meninas, Vrindavan, Índia. Foto de 2017. Inicialmente transmitidos de forma oral, os ensinamentos contidos nos *Vedas* foram escritos e usados também para fins didáticos.

### Questões

Responda em seu caderno.

1. O que são os *Vedas* e qual é a relação deles com a divisão social em castas?
2. Qual era a importância dos brâmanes para a centralização do poder na Índia?

## Atividades

1. a) A escrita cuneiforme suméria, a escrita pictórica egípcia e a escrita usando *emojis*, comum atualmente nos meios de comunicação eletrônicos.

b) Os três tipos de escrita utilizam símbolos que imitam a forma dos elementos representados ou representam ideias.

2. a) Hamurábi governou o Império Babilônico de 1792 a 1750 a.C.

b) A Lei de Talião, conhecida pelo princípio do “olho por olho, dente por dente”, determina que cada criminoso receba uma punição correspondente ao dano causado à vítima. Os trechos do Código de Hamurábi de acordo com os princípios dessa lei são: “Se um homem cegou o olho de um homem livre, o seu próprio olho será cego.” e “Se um homem tiver arrancado os dentes de um homem da sua categoria, os seus próprios dentes serão arrancados.”

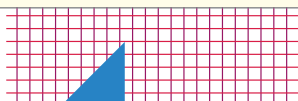
c) Esses artigos regulavam as punições por determinados crimes, como os que envolviam violência física.

d) De acordo com o texto, na sociedade havia escravizados e homens livres, e estes eram divididos entre os mais ricos e os mais pobres. Os escravizados eram considerados propriedade e mercadoria. Se os homens livres mais ricos cometessem algum ato de violência contra uma pessoa mais pobre, esta teria o direito de receber uma compensação material do agressor.

3. a) Para substituí-los nos trabalhos e ter tempo e condições de beber e de comer o bastante.

b) A principal função deles era trabalhar para os deuses, isto é, manter e sustentar os templos e seus representantes na Terra (reis e sacerdotes).

c) O mito justificava a exploração do trabalho de homens e mulheres da Mesopotâmia atribuindo-a à vontade dos deuses. Como os reis representavam essa vontade divina, os mitos davam legitimidade à cobrança de tributos e à exigência de que os habitantes da Mesopotâmia realizassem trabalhos compulsórios para os templos e o palácio.



## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. Observe a charge e responda às questões.



A evolução da escrita, charge de Luiz Fernando Cazo, 2016.

a) Na charge, foram representados três tipos de escrita desenvolvidos por diferentes povos. Quais tipos de escrita são esses?

b) Qual é a semelhança entre esses três tipos de escrita?

2. Leia um trecho do Código de Hamurábi. Depois, responda às questões.

“[...] Se um homem cegou o olho de um homem livre, o seu próprio olho será cego.

Se um homem cegou o olho de um plebeu, ou quebrou-lhe o osso, pagará uma mina de prata.

Se um homem cegou um olho de um escravo, ou quebrou-lhe um osso, pagará metade de seu valor.

Se um homem tiver arrancado os dentes de um homem da sua categoria, os seus próprios dentes serão arrancados. [...]”

CÓDIGO de Hamurábi [1792-1750 a.C.]. In: *Coletânea de documentos históricos para o 7º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: Secretaria de Educação/Cenp, 1980. p. 57.

a) Hamurábi era governante de que império? Em que período ele governou esse império?

b) O que é a Lei de Talião? Transcreva trechos do Código de Hamurábi que estão de acordo com os princípios dessa lei.

c) Que aspectos da vida dos babilônios os artigos citados regulavam?

d) As leis do Código de Hamurábi mostram que a sociedade babilônica era hierarquizada. Identifique os estratos sociais citados no documento e mencione as características mais importantes de cada um deles.

3. Leia o texto a seguir, sobre a importância dos mitos para a formação da sociedade mesopotâmica. Depois, responda às questões.

“Os mitos [mesopotâmicos] contam que, no início dos tempos, os deuses não tinham quem trabalhasse por eles e nunca conseguiam comer e beber o bastante. [...] Foi, então, [que os homens] foram criados para substituir os deuses nos trabalhos. [...] O mito da criação do homem [...] apresentava como uma obrigação das pessoas doar parte de seu trabalho e de sua produção para o sustento dos deuses, isto é, de seus templos e de seus representantes na Terra: sacerdotes e reis. [...] De certo modo, os mitos contribuíram para [...] mostrar que a principal função da humanidade era trabalhar para os deuses.”

REDE, Marcelo. *A Mesopotâmia*. São Paulo: Saraiva, 1997. p. 24-25.

a) Segundo os mitos mesopotâmicos, por que os deuses criaram os homens?

b) Qual era o principal papel dos homens e mulheres mesopotâmicos na vida social e econômica?

c) De que forma o mito presente no relato favorecia o regime teocrático?

4. Um dos mais antigos textos literários do mundo é *A Epopeia de Gilgamesh*. Trata-se de uma narrativa épica, escrita há mais de 4 mil anos, sobre os desafios enfrentados por Gilgamesh, um lendário rei da cidade suméria de Uruk, na sua busca pela imortalidade.

“Quando os deuses criaram Gilgamesh, deram-lhe um corpo perfeito. [...] Eles o fizeram dois terços deus e um terço homem.

Em Uruk ele construiu muralhas, grandes baluartes, e o abençoado templo de Eanna, consagrado a Anu, o deus do firmamento, e a Ishtar, a deusa do amor. [...] Aproximamos de Eanna, a morada de Ishtar, nossa senhora do amor e da guerra: é inigualável, não há homem ou rei que possa construir algo que se equipare. Subi as muralhas de Uruk; digo, caminhei por cima delas; observai atentamente o terraço da fundação, examinai o trabalho de alvenaria: não é feito com tijolos cozidos, e bem feito? Os sete sábios lançaram sua fundação.”

A EPOPEIA de Gilgamesh. São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 91-92.

- Gilgamesh é um homem como qualquer outro? Explique.
  - Os palácios, templos e muralhas, no poema atribuídos a Gilgamesh, foram construídos com seu trabalho? Justifique.
  - Com que objetivo o poema exalta a imponência das construções da cidade de Uruk?
5. Leia o texto. Depois, responda às questões.

“Eu sou Assurbanipal, rei do universo, rei da Assíria, a quem Assur, o rei dos deuses, e Ishtar, a dama da batalha, ditaram um destino heroico [...]. Como o desencaixar de um terrível furacão, avassalei por inteiro o Elam, cortei a cabeça de Teuman, o seu rei **fanfarrão**, que planejara o meu mal. Não têm conta os seus guerreiros que eu matei, e os que apanhei vivos com as minhas

mãos [...]. Hamanu, a cidade real do Elam, eu cerquei, eu capturei, [...] eu a destruí, eu a devastei, eu a incendiei. Príncipe inigualado, [...] coloquei submissos a meus pés todos os príncipes.”

ASSURBANIPAL [século VII a.C.]. In: KRAMER, Samuel N. *Mesopotâmia: o berço da civilização*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 66-82. (Coleção Life/Biblioteca de história universal).

**Fanfarrão:** indivíduo que conta bravatas, que se vangloria de sua coragem sem ser corajoso.

- Que pronome pessoal predomina no texto? Que efeito isso provoca?
  - Que imagem Assurbanipal tinha de si mesmo?
  - Como os vencidos eram tratados por esse rei assírio? Justifique.
6. O texto a seguir apresenta alguns ensinamentos de um faraó a seu filho Merikare. Essas lições foram escritas por volta de 2100 a.C. Note que, apesar de antigas, elas tratam de um tema muito atual.

“A língua é a espada do rei.

A palavra é mais poderosa que qualquer outra arma. [...] um povo rico não se levanta para rebelar-se. Não o empobreças, de maneira que não se veja levado à rebelião, pois é o povo pobre aquele que fomenta o distúrbio.

[...] Não faças diferença entre o filho de um homem de qualidade e o de um homem comum [...].”

ENSINAMENTOS a Merikare. In: FERREIRA, Olavo Leonel. *Egito: terra dos faraós*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 75. (Coleção Desafios).

- Quais são os três conselhos do faraó a seu filho?
- Em sua opinião, qual desses conselhos é o mais importante? Justifique sua resposta.
- Por que o faraó anuncia que “a palavra é mais poderosa que qualquer outra arma”?

85

4. a) Não. Os deuses criaram Gilgamesh com atributos divinos e apenas uma parcela de humanidade.

b) Não. As grandes obras públicas foram construídas sob seus ordens, com o trabalho compulsório de seus súditos.

c) A grandiosidade das construções de Uruk era a expressão no espaço da grandiosidade do rei. O objetivo dessa questão é levar os alunos a refletir sobre os aspectos simbólicos do poema e a exercitar a habilidade de interpretação e levantamento de hipóteses. Por essa razão, é importante que sejam estimulados a debater as respostas e a justificá-las.

5. a) O pronome “eu”. A predominância desse pronome caracteriza a escrita em primeira pessoa. Nesse caso, o autor escreve um texto subjetivo, centrado na sua pessoa, em suas qualidades e feitos.

b) Assurbanipal considerava-se o rei dos reis, o mais poderoso, capaz de subjugar todos os reinos e príncipes.

c) Assurbanipal tratava os vencidos com violência. No caso relatado, ele decapitou o rei Teuman, matou os guerreiros de Elam e destruiu a cidade de Hamanu.

6. a) Ter cuidado com o que se fala publicamente, não permitir que seus súditos vivam na pobreza extrema e não fazer diferença entre os súditos nobres e pobres.

b) Espera-se que os alunos construam argumentos coerentes para justificar sua opinião. Estimule o debate entre eles, enfatizando a necessidade de respeito entre os colegas e de posicionamento contra qualquer forma de preconceito.

c) Porque um governante deve ter o poder de convencer e governar pela palavra, sem lançar mão da força física. Auxilie os alunos a perceber a relação entre poder e palavra, especialmente a escrita.

#### BNCC

A reflexão sobre o uso ético da palavra se relaciona à **Competência geral da Educação Básica nº 7**.

7. O Rio Nilo era adorado porque “dava vida ao Egito”: irrigava os prados, matava a sede dos animais, fornecia peixes e assegurava o nascimento do trigo e dos grãos, “garantindo a prosperidade aos templos”.

8. a) Espera-se que os alunos discutam a forma como o ser humano intervém no ciclo da natureza para a obtenção de água. Conduza-os a refletir sobre a quantidade de água utilizada nas atividades humanas e na produção de itens consumidos diariamente, como alimentos originados da agricultura e da pecuária, roupas etc. O site do Instituto Água Sustentável pode ser sugerido aos alunos para acessarem mais informações sobre o tema. Disponível em: <https://www.aguasustentavel.org.br/conteudo/blog/64-pegada-hidrica>. Acesso em: 11 mar. 2022.

b) Desmatamento, descarte irregular de efluentes que contaminam rios e lençóis freáticos, falta de planejamento público etc.

c) A preservação e conservação das nascentes e das matas ciliares; o tratamento dos efluentes das atividades doméstica, industrial e agropecuária; a construção de cisternas para as áreas atingidas pela seca, o consumo consciente no âmbito privado.

d) Os alunos podem propor medidas simples para reduzir o desperdício, como tomar banhos menos demorados, lavar carros com baldes e fechar a torneira enquanto escovam os dentes.

#### BNCC

A atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6** e do **tema contemporâneo transversal** Educação ambiental.

9. a) Espera-se que os alunos percebam que Hórus governava o Egito. Informe-os de que, conforme a mitologia egípcia, Hórus herdou o Egito de seu pai, Osíris.

b) Sugere que a figura do faraó e do deus Hórus se confundem, e que o faraó, ao ser coroado, torna-se a encarnação da divindade.

c) A associação servia para afirmar a origem divina do poder real e lembrar os súditos de que a autoridade do faraó era absoluta e inquestionável.

Continua

## ATIVIDADES

7. Leia o hino e responda: por que o Rio Nilo era adorado?

### Adoração ao Nilo!

“Salve, tu, Nilo!

Que te manifestas nesta terra

E vens dar vida ao Egito! [...]

Ao irrigar os prados criados por Rá,

Tu fazes viver todo o gado [...]

Tu crias o trigo, fazes nascer o grão,

Garantindo a prosperidade aos templos. [...]”

ADORAÇÃO ao Nilo! [1800-1500 a.C.]. In: *Coletânea de documentos históricos para o 1o grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/Cenp, 1980. p. 55.

### Aluno cidadão

8. O desenvolvimento de obras hidráulicas e o aproveitamento das águas dos rios foi essencial para o desenvolvimento das antigas civilizações fluviais como a egípcia e a mesopotâmica. Atualmente, o Brasil é um dos países com maior abundância de recursos hídricos. Entretanto, há regiões brasileiras que sofrem com escassez de água, como o sertão nordestino e algumas grandes cidades do Sudeste. As causas da escassez são variadas e envolvem condições climáticas, falta de planejamento público e efeitos negativos das ações humanas. Com base nessas informações, debata as questões com os colegas.

- Como o ser humano interfere na natureza para obter água? Em que atividades a água é utilizada?
- Que ações humanas podem causar escassez de recursos hídricos?
- Que ações podem contribuir para a preservação desse recurso?
- Reúna-se em grupo para criar uma campanha de conscientização sobre a importância da preservação da água. Elaborem panfletos com textos e imagens, em papel ou em formato digital, propondo medidas para preservar os recursos hídricos, que possam ser adotadas pela população. Ao final, organizem uma forma de distribuição dos panfletos para a comunidade escolar.

86

Continuação

### Interdisciplinaridade

Ao analisar a estátua de Hórus, relacionando-a a diferentes dimensões da vida no Egito, a atividade contribui para o desenvolvimento parcial das habilidades de arte **EF69AR02**, **EF69AR05** e **EF69AR31**.

10. Com base nas imagens pesquisadas pelos alunos, chame a atenção deles para a posição central dos templos e palácios; para a existência de muralhas internas; e para a ausência de locais públicos destinados à reunião dos habitantes da cidade.

Ao avaliar as maquetes, observe se os alunos se preocuparam com a distribuição e a proporção dos edifícios, e se conseguiram reproduzir as principais características geográficas da região.

### Conversando com arte

9. Observe a estátua representando o deus egípcio Hórus.

Estátua localizada no Templo de Hórus, em Edfu, Egito. Foto de 2016.



JUERGEN HINTERBACH/  
ALAMY/FOOTART

- Na mitologia egípcia, Hórus é uma divindade associada ao céu e ao Sol. É filho e herdeiro de Osíris. Note na imagem que Hórus ostenta uma coroa na cabeça. O que isso pode significar?
- O que a estátua sugere sobre a monarquia egípcia?
- Representações como essa aparecem com frequência na arte egípcia. Em sua opinião, que razão pode haver para associar a imagem do deus Sol ao faraó?

### Mão na massa

10. Ur é uma das mais antigas cidades sumérias, fundada aproximadamente em 3800 a.C.
- Consulte o mapa da página 71 e localize Ur, atentando às características geográficas da região.
  - Junte-se a quatro ou cinco colegas e pesquise imagens da cidade de Ur. Investiguem as dimensões dos edifícios, a função deles e os materiais usados nas construções.
  - Com base na pesquisa, construam uma maquete da cidade de Ur, usando sucata ou materiais como argila, madeira e papelão. Procurem reproduzir o ambiente geográfico da região onde Ur foi construída e a forma e o tamanho, a localização e as características dos edifícios da cidade.
  - Apresentem a maquete para o restante da turma e comentem as principais características de Ur representadas nela.



## Sociedade, economia e cultura dos povos nativos americanos



LUCIOLA ZWARIK/PULSAR IMAGENS

Escola indígena da etnia Waurá, na aldeia Piyulaga, em Gaúcha do Norte, Mato Grosso. Foto de 2019.

A Constituição brasileira de 1988 estabeleceu o direito à educação básica pública e gratuita a todos os brasileiros. Isso é importante porque a escolarização favorece a superação das desigualdades sociais e prepara as pessoas para participar da vida nacional de maneira ativa e consciente. No entanto, para que atinja seus objetivos, a educação precisa ser adequada à realidade dos estudantes. As crianças e adolescentes indígenas, por exemplo, têm o direito de receber educação em sua língua nativa. Essa adequação à realidade deles foi introduzida pela Constituição.

Atualmente, existem no Brasil cerca de 3085 escolas indígenas, que atendem a aproximadamente 285 mil estudantes. Na maior parte dessas escolas, o ensino é bilíngue – em português e na língua nativa dos estudantes – ou apenas na língua nativa. Os profissionais dessas escolas pertencem à comunidade dos alunos, e os conteúdos devem valorizar os saberes, a memória histórica, a identidade e as manifestações culturais dessa comunidade.

- Você conhece a cultura de algum povo indígena brasileiro? Se sim, de qual? Conte para os colegas o que você sabe sobre esse povo.
- Que iniciativas você considera necessárias para que os indígenas tenham seus direitos plenamente respeitados?

87

### BNCC

O conteúdo deste capítulo contempla parcialmente as habilidades **EF06HI05** (ao tratar das modificações da natureza e da paisagem realizadas pelas sociedades maia, asteca, inca e por alguns povos indígenas do atual território brasileiro), **EF06HI07** (por identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas nas Américas, distinguindo significados na cultura material) e **EF06HI08** (ao abordar os aportes

culturais, científicos, sociais e econômicos dos maias, astecas, incas e de povos indígenas de algumas regiões brasileiras). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Conhecer as principais características culturais, sociais, econômicas e políticas dos povos maia, asteca

Continua

### Continuação

e inca e estabelecer comparações entre eles.

- Entender o processo de formação da Confederação Asteca e identificar os povos que faziam parte dela.
- Compreender a formação do Império Inca.
- Identificar características dos povos nativos do atual território brasileiro.
- Reconhecer as lutas dos povos indígenas que habitam o território brasileiro para ter seus direitos reconhecidos e suas terras demarcadas.

### Abertura do capítulo

As questões propostas nesta abertura têm o objetivo de sondar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito dos povos indígenas brasileiros. Neste momento, vale reforçar a diversidade de povos indígenas, destacando que muitos aspectos culturais variam de povo para povo. Se houver oportunidade, sugerimos a consulta ao *site* Povos Indígenas no Brasil Mirim, do Instituto Socioambiental, onde é possível conhecer diferentes formas de habitação, de expressões artísticas, de mitos e de brincadeiras de alguns povos indígenas brasileiros. Disponível em: <https://mirim.org/pt-br>. Acesso em: 14 jun. 2022.

Também vale enfatizar que, mesmo que muitos indígenas vivam em áreas isoladas, milhares deles estão inseridos na cultura não indígena, vivendo em centros urbanos, estudando em universidades e utilizando, além da língua indígena, a língua portuguesa. Isso, contudo, não os impede de continuar lutando para manter seus costumes e visão de mundo dentro e fora das aldeias. Saliente que os indígenas fazem parte da sociedade brasileira e que o acesso ao modo de vida não indígena não significa a perda de sua cultura.

Além do ensino em língua nativa, os alunos podem citar diversas iniciativas que contribuem para o respeito aos direitos dos indígenas, como a demarcação de suas terras pelo poder público, o acesso à saúde nas aldeias, a valorização de suas culturas pelos não indígenas etc.

Os dados numéricos citados nesta abertura referem-se ao Censo Escolar da Educação Básica de 2015 e foram retirados de: CÂMARA DOS DEPUTADOS – PLENARINHO. *Cultura ancestral levada para a escola*. Disponível em: <https://plenarinho.leg.br/index.php/2021/04/cultura-ancestral-levada-para-escola/>. Acesso em: 25 abr. 2022.

O conteúdo desta dupla de páginas contempla parcialmente a habilidade EF06HI08 ao tratar da localização geográfica e de alguns dos aportes culturais e políticos dos maias.

### A importância da cultura material

Este capítulo apresenta diversas imagens de esculturas e de outros objetos que compõem o que se pode chamar de cultura material dos povos da Mesoamérica antiga. A exemplo da atividade complementar sugerida no capítulo 4 (página 74), explore essas imagens com os alunos e peça a eles que as analisem como fontes históricas. Converse com os alunos sobre os materiais e as técnicas empregados e as funções práticas e simbólicas dos objetos, de modo que a turma compreenda aspectos e características das práticas culturais desses povos.



Cabeça colossal olmeca, exposta no Museu La Venta, Villahermosa, México. Foto de 2019. As cabeças olmecas foram esculpidas em pedra e podem medir três metros de altura e pesar até 20 toneladas. Os pesquisadores acreditam que essas esculturas representavam os governantes das cidades olmecas.

## Primeiras sociedades hierárquicas da Mesoamérica

Como estudamos no capítulo 3, na Mesoamérica desenvolveram-se alguns dos primeiros povos com uma organização social hierarquizada. Entre eles, podemos destacar os olmecas, o povo da cidade de Teotihuacán, os toltecas e os maias.

### Olmecas

Os olmecas fixaram-se na região do Golfo do México por volta do século XII a.C. A região tinha água e fauna abundantes, o que facilitava o plantio de alimentos e as atividades de caça e pesca.

Monumentos funerários, centros cerimoniais e esculturas sugerem que na sociedade olmeca havia alguma diferenciação social. Também foram encontradas grandes praças públicas, o que pode indicar que suas cerimônias religiosas eram realizadas ao ar livre.

Pesquisadores acreditam que, influenciados por trocas culturais com outros povos da região, os olmecas foram responsáveis pela criação das primeiras formas americanas de escrita e de um calendário. Não se sabe ainda o que provocou a decadência dessa sociedade por volta do século IV a.C., mas acredita-se que guerras e mudanças ambientais tenham causado um rápido declínio populacional dos olmecas.

### Teotihuacán

Localizada na parte central do México, Teotihuacán é um dos mais impressionantes núcleos urbanos da Mesoamérica. A cidade formou-se pela união de várias aldeias, de diferentes grupos mesoamericanos, por volta do ano 100 a.C., e atingiu o auge na metade do século V, quando sua população chegou a cerca de 150 mil pessoas.

O centro de Teotihuacán, muito bem organizado e planejado, estava dividido em setores, cada um deles dedicado a uma atividade econômica. Havia também nesses setores grandes templos e edifícios públicos. Nas áreas destinadas às moradias da elite teotihuacana, os quarteirões eram regulares, com ruas e avenidas geometricamente desenhadas.

Teotihuacán entrou em declínio entre os séculos VII e VIII. Pesquisadores acreditam que as razões de seu colapso estão relacionadas a conflitos entre os diversos grupos sociais que a habitavam ou entre habitantes de outras cidades que pagavam tributos a Teotihuacán. Parte da população migrou para outras áreas, e outra parte continuou vivendo no local, sob domínio dos toltecas.



Fontes: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 73; DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 236.

## Domínio tolteca

Os toltecas eram povos nômades que viviam no norte do México. No século VIII, começaram a se deslocar para o sul e se estabeleceram na região central do México, assimilando muitos costumes dos moradores de Teotihuacán. Conheciam a metalurgia, praticavam a agricultura, a coleta e a caça, e comercializavam regularmente com povos do sul e do leste, trocando sobretudo **obsidiana** por algodão e cacau.

A capital tolteca era Tula, cidade que pode ter chegado a abrigar entre 20 mil e 50 mil pessoas durante o século XI, período em que atingiu seu auge. No século XII, porém, a cidade foi invadida e, na primeira metade do século seguinte, incendiada.

Não é possível definir os motivos exatos do declínio da civilização tolteca. As principais explicações seriam a dificuldade de impedir o avanço de grupos invasores vindos do norte e as temporadas de seca, que teriam prejudicado a produção agrícola.

## As cidades-Estado maias

Por volta do ano 800, enquanto os toltecas se estabeleciam na região central do México, no sul as cidades maias chegavam ao apogeu. Os maias ocupavam a Península de Yucatán (região que hoje corresponde à parte sul do atual México e aos territórios da Guatemala e de Belize), além de uma pequena faixa de terra mais ao sul, correspondente ao oeste da atual Honduras.

Os primeiros indícios da presença maia na região datam de 1000 a.C. Os maias construíram e mantiveram suas cidades por quase 2 mil anos, até por volta do século X, quando começaram a abandoná-las. Entre as mais importantes estavam Chichén Itzá e Palenque (México), Tikal (Guatemala) e Copán (Honduras).

Embora apresentassem muitas semelhanças linguísticas e culturais, as populações maias não chegaram a formar um império unificado. Cada cidade tinha seu exército, seu governante e suas leis. Pode-se afirmar, portanto, que os maias estavam organizados em **cidades-Estado**, ou seja, em cidades que funcionavam como unidades políticas independentes. O poder em cada cidade era centralizado e transmitido hereditariamente. Nobres, funcionários do Estado e sacerdotes compunham a elite. Eles moravam nas cidades, de onde controlavam os agricultores.

Pintura mural maia preservada dentro de um templo no sítio arqueológico de Bonampak, na região de Chiapas, México. A maioria dos vestígios encontrados nesse sítio foi produzida entre 300 e 900 d.C. Foto de 2019.



JORGE FERNANDEZ/ALAMY/FOTORAENA

Obsidiana: tipo de vidro de origem vulcânica.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

1. Identifique elementos que indicam diferenciação social entre os olmecas.
2. Cite duas prováveis razões que levaram ao declínio das sociedades olmeca, de Teotihuacán e tolteca.
3. Descreva a organização política dos maias.

## Cidades-Estado

Ao tratar das cidades-Estado maias, peça aos alunos que citem outros povos da Antiguidade que se organizavam em cidades-Estado, relacionando o assunto ao conteúdo do capítulo anterior, sobre sumérios e acádios.

## Recapitulando

1. A existência de centros cerimoniais, monumentos funerários e esculturas são evidências de uma diferenciação social, pois para a realização dessas obras eram necessárias a divisão e a administração dos trabalhos.
2. Acredita-se que guerras e mudanças ambientais possam ter causado um rápido declínio populacional dos olmecas, provocando a decadência dessa sociedade no século IV a.C. No caso de Teotihuacán, pesquisadores acreditam que, entre os séculos VII e VIII, o colapso dessa sociedade esteja relacionado a conflitos entre os diversos grupos sociais que a habitavam ou que viviam em outras cidades, mas pagavam tributos a ela. As principais explicações relacionadas ao declínio dos toltecas são incertas, mas presume-se que a dificuldade de impedir grupos invasores vindos do norte e temporadas de seca tenham causado a extinção dessa civilização.
3. Os maias estavam organizados em cidades-Estado e nunca formaram um Estado unitário, com poder centralizado. Cada cidade tinha governante, exército e leis próprios. Essa forma de organização favoreceu a eclosão de muitas guerras entre as cidades, o que pode ter contribuído para o desgaste e o enfraquecimento desse povo.

## Mural maia

Solicite aos alunos que observem a imagem reproduzida nesta página. Os personagens representados no mural são músicos em uma espécie de procissão. Há variedade de instrumentos musicais, como maracas e bumbos. Explique a eles que o mural expressa a importância da música na vida cotidiana dos maias.

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI05 ao tratar da prática da coivara, técnica agrícola utilizada pelos maias no preparo do solo para o cultivo; a habilidade EF06HI08 ao abordar os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos maias; e a habilidade EF06HI07 ao apresentar uma forma de registro de uma sociedade americana antiga. O assunto desta página também contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 3**.

### Transformação da natureza

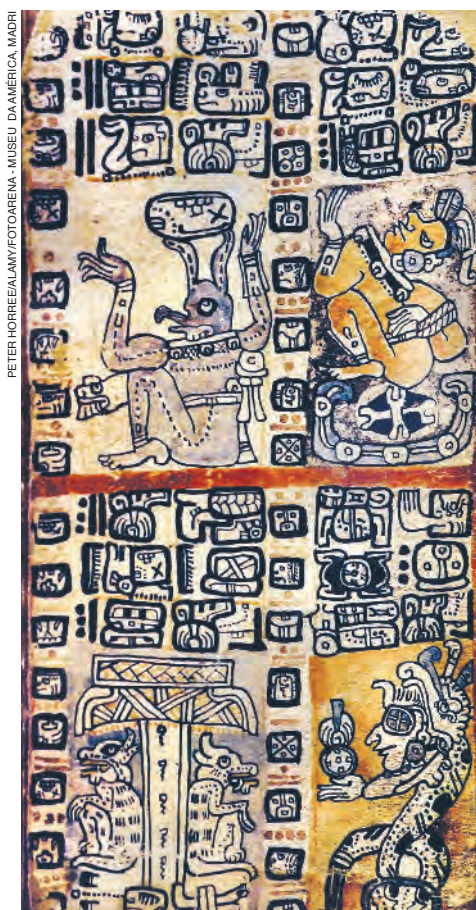
Durante o estudo das técnicas de produção agrícola do povo maia, pode-se retomar o texto "Humanos alteram florestas há 45 mil anos", de Ricardo Bonalume Neto (seção "Atividades" do capítulo 3, página 66). No texto, comparam-se as práticas maias com as de outros povos nativos do continente.

### Códice

No século XIX, estudiosos conseguiram decifrar os códices que resistiram ao tempo e à ação dos europeus. Atualmente, os códices são as principais fontes de pesquisa sobre a cultura maia.

### Resumindo

4. A principal atividade econômica dessas sociedades foi a agricultura.



Página do *Códice Tro-Cortesiano*, produzido entre os séculos XIII e XV, com representações de divindades maias. Museu da América, Madri, Espanha.

### Agricultura maia

A agricultura era a principal atividade da economia maia. Os maias cultivavam vários produtos, como o abacate, o cacau, o feijão, a pimenta e o milho, o qual era considerado por eles e por grande parte dos demais povos da Mesoamérica o mais importante alimento. Em razão disso, muitas celebrações e mitos sobre esse grão foram criados. De acordo com uma das narrativas do poema maia *Popol Vuh*, por exemplo, os seres humanos foram criados por um grande deus que utilizou o milho como matéria-prima.

As técnicas de cultivo desenvolvidas pelos maias eram simples. A principal era a do sistema de **coivara**, que consistia em derrubar a mata, queimar a vegetação original e, dias depois, fazer a semeadura. Para planejar as atividades agrícolas, os maias desenvolveram calendários bastante precisos, o que só foi possível porque tinham conhecimentos avançados de matemática e astronomia.

Os calendários também tinham função religiosa. Assim, os rituais e as cerimônias eram associados aos ciclos terrestres e celestiais, que buscavam expressar a lógica divina para o universo.

Influenciados pelas trocas culturais realizadas com outros povos mesoamericanos, os maias criaram um sistema de escrita que combinava desenhos e símbolos fonéticos, ou seja, símbolos que representavam sons produzidos pela fala humana.

As cidades maias começaram a declinar provavelmente por volta do ano 900. Esse processo durou cerca de dois séculos. Uma das explicações para esse declínio está nas mudanças climáticas, que teriam provocado longos períodos de estiagem. Outra hipótese é a de que as guerras entre as cidades maias colaboraram para sua decadência. O motivo exato do abandono das cidades, contudo, ainda é objeto de controvérsias. É bem provável que a causa tenha sido uma combinação de fatores.

O declínio dos centros maias, no entanto, não causou o desaparecimento dos povos, mas sua reorganização em centros mais simples. Populações de origem maia ainda vivem na região, concentradas principalmente no sul do México e na Guatemala.

### Resumindo

Responda em seu caderno.

4. Qual era a atividade econômica mais importante das sociedades hierarquizadas que se desenvolveram na América?

## Império Asteca

No final do século XV, a região central do atual México era dominada pelos mexicas, da etnia nahua. Acredita-se que, por volta do século XII, os mexicas se instalaram nas ilhas localizadas no Lago Texcoco, no atual Vale do México. No início do século XIV, eles construíram no local um templo em honra a Huitzilopochtli, deus da guerra e principal divindade mexica. Em torno do templo cresceu a cidade de México-Tenochtitlán (ou simplesmente Tenochtitlán).

A princípio, Tenochtitlán era apenas mais uma cidade-Estado entre as muitas que existiam na região. Porém, no século XV, os mexicas firmaram uma aliança militar com as cidades vizinhas de Texcoco e Tlacopán, formando a Confederação Asteca. Com o tempo, a confederação passou a conquistar as demais cidades da região até obter o controle sobre boa parte da Mesoamérica.

A riqueza do Império Asteca vinha principalmente dos impostos cobrados dos povos dominados que, embora mantivessem a posse das terras em que viviam, deviam produzir para o próprio sustento e para pagar os tributos astecas. Esses tributos garantiam a expansão do império e o investimento na ampliação e no embelezamento de Tenochtitlán.

Os povos que aceitavam a dominação asteca podiam manter seu governo, seus costumes e o culto a seus deuses. No entanto, além de pagar os impostos em dia, deviam atender às convocações do Estado para cumprir obrigações militares e para trabalhar na construção e na manutenção de obras públicas – como templos religiosos e aquedutos –, além de aceitar o culto a Huitzilopochtli, a principal divindade asteca.

As comunidades que resistiam à dominação recebiam tratamento mais duro. Não podiam eleger seus governantes e perdiam o direito à terra, na qual eram obrigadas a permanecer e trabalhar para pagar os tributos impostos pelo império.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

5. Como Tenochtitlán tornou-se a capital de um poderoso império?
6. Como era a relação dos astecas com os povos vizinhos?



Mapa de Tenochtitlán e do Golfo do México reproduzido da obra *Praeclara Ferdinandi Cortesii de Nova maris Oceani Hyspania*, século XVI. Acervo da Biblioteca Newberry, Chicago, Estados Unidos.

91

## BNCC

O conteúdo das páginas 91 a 93 contempla parcialmente a habilidade EF06HI08 por abordar o espaço territorial, a organização social e a religião dos astecas, entre outros elementos culturais.

### A palavra asteca

O nome *asteca* provém de Aztlán, cidade lendária para onde, segundo a mitologia asteca, teriam partido os mexicas em seu deslocamento rumo à Mesoamérica. Por isso, ele é normalmente atribuído aos mexicas. No entanto, além deles, a Confederação Asteca era formada pelos tepanecas, de Tlacopán, e pelos acolhuas, de Texcoco.

### Recapitulando

5. Tenochtitlán firmou uma aliança militar com as cidades vizinhas Texcoco e Tlacopán e começou a conquistar as demais cidades até ter o controle sobre boa parte da Mesoamérica.
6. Os astecas dominavam os povos vizinhos e exigiam sua submissão, que significava cultivar a principal divindade asteca, pagar tributos e atender às convocações para trabalhar nas construções e para lutar nas guerras. Caso houvesse resistência, o tratamento seria mais duro, incluindo a perda do controle sobre as terras e do direito de eleger seus governantes.

### Reinos e impérios

Ao estudar o Império Asteca, é importante retomar a diferenciação entre reinos e impérios feita no “Saiba mais” do capítulo 4 (página 68) para que, aos poucos, os alunos apreendam esses conceitos e possam aplicá-los ao longo dos estudos da história.

## BNCC

A retomada dos conceitos de reino e império, desta vez no contexto da América pré-colombiana, contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de História nº 1 e nº 2**.

## Resumindo

7. No início, os mexicas constituíam uma sociedade igualitária; no entanto, com a fundação de Tenochtitlán e a formação da Confederação Asteca, a sociedade foi se diferenciando e se tornando hierárquica. Nela, havia um grupo social privilegiado, que governava e vivia do trabalho da população. No topo da hierarquia, estavam o monarca, os nobres, os chefes militares e os sacerdotes; na base, estavam os comerciantes, artesãos e, por último, os camponeses.

8. Os comerciantes estabeleciam contatos entre o Estado e as cidades dominadas e eram informantes dos governantes astecas sobre as cidades que desejavam dominar. Por isso, constituíam uma camada social privilegiada, adquirindo direitos especiais, como o de matricular os filhos nas escolas da elite e o de utilizar roupas luxuosas.

## Ampliando: a sociedade asteca

“Abaixo da elite composta de guerreiros e de sacerdotes, uma multidão de civis que ocupam toda sorte de cargos – de coletores de impostos a secretários, de mensageiros a agentes de polícia – ainda era considerada da classe dominante. [...] Mas a unidade básica da organização política se vinculava mais diretamente ao modo de vida do povo comum. Tenochtitlán se dividia em dezenas de pequenas circunscrições chamadas *calpulli*, literalmente ‘casas grandes’, cada qual dirigida por um chefe eleito, o *calpullec*. [...] um conselho, constituído pelos chefes das famílias agrupadas no *calpulli* tomava as decisões acerca da distribuição das terras para as famílias, em função de suas necessidades. [...]”

O povo comum dos *calpulli* [...] era a força viva da nação. Eles cultivavam a terra e forneciam mão de obra para construir templos, palácios e estradas. [...]

Todas as classes sociais admiravam o trabalho de seus artistas e artesãos, que eram conhecidos como tolteca, o mesmo nome do

Continua

Responda em seu caderno.

### Resumindo

7. A sociedade asteca era de tendência igualitária ou hierárquica? Justifique.
8. Que importante papel político cabia aos comerciantes?

## Organização social

Por volta do século XII, os astecas tinham uma organização social de tendência igualitária. Com o tempo, porém, formou-se uma diferenciação social que refletia a hierarquização da sociedade.

No topo da hierarquia social estava o **imperador**, que comandava o exército e a justiça e tinha influência nos assuntos religiosos. Sua função não era hereditária. O governante era escolhido entre vários membros da elite militar e sacerdotal.

A **elite asteca** era formada por altos oficiais do exército, nobres e sacerdotes. Os filhos dos membros da elite estudavam nos *calmécac*, escolas administradas por sacerdotes. Nelas, os alunos aprendiam artes, ciência, religião e os conhecimentos necessários para servir ao Estado.

Os **comerciantes** passaram a ser informantes do imperador asteca, levando mensagens às cidades dominadas e informações à capital Tenochtitlán sobre a defesa das cidades que o exército pretendia conquistar. Dessa forma, eles se tornaram importantes para a manutenção e a ampliação do poder dos astecas na região, adquirindo bastante prestígio.

Os **artesãos** eram bem recompensados por seu trabalho, sobretudo quando se revelavam artistas habilidosos. Os conhecimentos artísticos dos artesãos eram transmitidos de pai para filho.

A maioria da população que habitava os territórios dominados pela confederação era composta de **camponeses**. Os que viviam em Tenochtitlán ou nas cidades próximas plantavam milho, feijão, abóbora, abacate e pimenta, entre outros produtos, em ilhas artificiais, as *chinampas*, construídas no lago.

**Dique:** barragem para conter a invasão da água do mar ou de rio.

### Camadas sociais astecas

**1. Imperador**  
Eleito pela aristocracia militar e sacerdotal, devia prestar honra aos deuses e proteger o povo asteca.

**2. Sacerdotes**  
Cuidavam do culto, da educação dos jovens e dos hospitais para pobres, além de guardarem os livros sagrados e históricos.

**3. Altos funcionários do Estado**  
Exerciam elevadas funções militares e civis. Não pagavam impostos e recebiam parte dos tributos cobrados da população.

**4. Grandes comerciantes e artesãos**  
Organizavam-se em corporações e transmitiam a profissão de pai para filho.

**5. Camponeses**  
Trabalhavam nas terras da aldeia, prestavam serviços obrigatórios nas guerras e na construção de canais, **diques** e monumentos, pagavam impostos e recebiam do governo alimentos, vestimentas e educação gratuita.

**Fonte:** MARTIN, Annie-Claude; MUSSET, Alain. *A América pré-colombiana: os maias e os astecas*. São Paulo: Augustus, 1994. p. 34-37. (Coleção Povos do passado).

ILUSTRAÇÃO: ROKO/ARQUIVO DA EDITORA

92

### Continuação

povo que ocupava o grande vale muito antes de ali chegarem os ancestrais dos astecas, e que estes reverenciavam pelas obras de arte que lhe atribuíam.”

SHAW, Norma E.; GEORGE, Philip Brandt (org.). *Astecas: reinado de sangue e esplendor*. Rio de Janeiro: Abril Coleções, 1998. p. 136-137. (Coleção Civilizações perdidas).

## Religião

Os astecas eram politeístas, ou seja, cultuavam vários deuses. Seu principal deus, o da guerra, era Huitzilopochtli. Outros deuses importantes eram Chalchiuhtlicue, deusa das águas doces; Tlaloc, deus da chuva; Tezcatlipoca, deus da noite; Xochipilli, deus do amor e das flores; e Quetzalcóatl (palavra que significa “serpente emplumada”), deus do vento.

Os astecas acreditavam que a alma dos mortos podia seguir por vários caminhos. Se a pessoa morria lutando em uma guerra, durante o parto ou sacrificada em cerimônias religiosas, por exemplo, sua alma subiria ao céu para se juntar ao Sol, o que era considerado uma honra. No entanto, a alma de quem tivesse uma morte comum (de velhice, por exemplo) ficaria vagando durante quatro anos por Mictlán – mundo subterrâneo governado por Mictlantecuhtli, deus do reino dos mortos – e, ao término desse percurso, deixaria de existir.

De todos os medos dos astecas, o maior era o de que o mundo acabasse numa catástrofe. De acordo com a mitologia asteca, o mundo já havia sido criado e destruído pelos deuses quatro vezes e, para que isso não acontecesse novamente, deveriam ser realizados rituais de sacrifício humano para alimentar o Sol com sangue a fim de que ele continuasse se movendo, mantendo o mundo em funcionamento.

Os rituais de sacrifício derivavam da crença de que os deuses haviam oferecido o próprio sangue para criar o mundo e, agora, exigiam que os seres humanos também o fizessem para mantê-lo existindo. Sem sangue para alimentá-lo, o Sol se recusaria a nascer, iniciando uma nova catástrofe e colocando fim ao quinto mundo.



Representação de Huitzilopochtli, deus da guerra e principal divindade asteca, presente no *Códice Borbônico*, c. 1560. Biblioteca da Assembleia Nacional, Paris, França.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

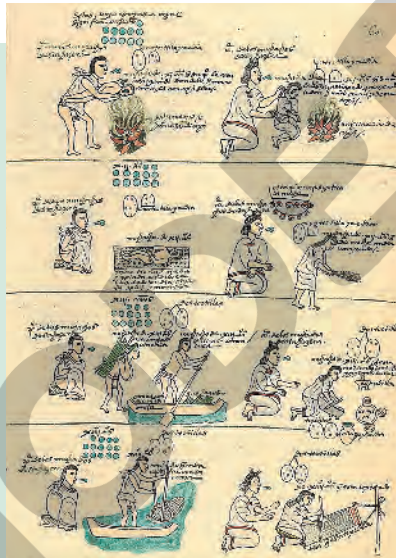
9. Os astecas acreditavam em uma existência após a morte? Justifique.
10. Por que os astecas realizavam rituais de sacrifício?

## História em construção

### Códices

Uma das principais fontes para o estudo dos astecas e de outros povos que habitavam a Mesoamérica são os **códices**, livros com imagens e símbolos desenhados em suportes feitos de fibras de árvores ou em peles de animais. Entre os que chegaram aos nossos dias, um dos mais importantes é o **Códice Mendoza**, datado da década de 1540. Ele está dividido em três partes: a primeira narra a história dos astecas; a segunda mostra a cobrança e o pagamento dos tributos dos povos dominados; a terceira trata do cotidiano do povo asteca.

Página do *Códice Mendoza* sobre tarefas atribuídas às crianças astecas. Biblioteca Bodleian da Universidade de Oxford, Reino Unido. Por meio dos códices, obtivemos informações sobre aspectos da vida cotidiana dos astecas.



93

## Recapitulando

9. Sim. Segundo a crença asteca, a alma podia seguir por vários caminhos, dependendo da maneira como a pessoa morresse. Os que morressem em combate, durante o parto ou em rituais de sacrifício se juntariam ao Sol, um destino honroso. Já a alma dos que tivessem uma morte comum seguiria para Mictlán, o reino dos mortos, e permaneceria vagando por quatro anos, deixando de existir após esse período.

10. O maior temor dos astecas era o de que os deuses destruíssem o mundo, como, segundo suas crenças, haviam feito outras vezes. Assim, era preciso alimentar o Sol com sangue humano para que ele continuasse nascendo diariamente e mantendo o mundo em funcionamento.

## História em construção

Destaque a importância da imagem para a construção do conhecimento histórico, nesse caso, sobre a sociedade asteca, e reforce a diversidade dos tipos de fonte histórica. Caso considere pertinente, retome o conceito de fonte histórica e peça aos alunos que caracterizem o código como fonte: primária, material e iconográfica. Ao abordar a imagem, é importante destacar a questão da noção de infância, que não havia na sociedade asteca. Em diversos quadros da página do código que foi reproduzida, representou-se o trabalho realizado por crianças. No Brasil, atualmente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) proíbe o trabalho infantil e define os direitos que devem ser assegurados às crianças e adolescentes.

### BNCC

O conteúdo desse boxe contempla parcialmente a habilidade **EF06HI07** ao abordar os códices astecas, uma das principais formas de registro dessa sociedade. Além disso, a análise da imagem pode subsidiar o trabalho com o **tema contemporâneo transversal** Direitos da criança e do adolescente.

O conteúdo desta dupla de páginas contempla parcialmente a habilidade EF06HI08 ao abordar o espaço territorial ocupado pelos incas, bem como alguns de seus aportes culturais, econômicos e sociais.

### Ampliando: traços comuns aos astecas e incas

“A partir do século IX a.C., a Mesoamérica e os Andes se converteram em eixos de concentração de grupos sedentários que desenvolveram culturas baseadas na domesticação do milho, da batata e outros tubérculos, da abóbora, do feijão e da pimenta (chili), e se organizaram em sociedades hierarquizadas com Estados militaristas. Já no norte e no sul do continente, predominaram sociedades nômades cuja subsistência se baseava na caça, na coleta, na guerra [...]. Quando os europeus chegaram, toda essa variedade de sociedades passou a ser designada como ‘os índios’, ‘os nativos’ – especialmente dois ‘impérios’ (ainda que a palavra seja imprecisa) que dominavam duas grandes regiões culturais: os astecas (mexicas) na Mesoamérica e os incas na região andina. [...]”

É impossível reconstruir o que havia de comum entre todos os grupos que habitavam o continente, pois até mesmo entre os dois grandes impérios, asteca e inca, não se conseguiu comprovar contatos e interações importantes. [...] Mas, graças a muitos anos de pesquisas e reflexões, é possível deduzir a existência de um mínimo de traços comuns aos habitantes pré-hispânicos do continente. [...] Vejamos três desses traços que igualavam os que eram diferentes: a relação com a natureza, a adesão inquebrantável ao frágil equilíbrio violência-paz e, finalmente, o medo diante do desconhecido transformado em alguma forma de conhecimento.”

TENORIO, Mauricio. Diferentes e iguais. In: *Por ti América: aventura arqueológica: depoimentos*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil/CPDOC, 2006. CD-ROM. p. 8, 10 e 11. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/6843?show=full>. Acesso em: 25 maio 2022.



**Fonte:** DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 238; KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 218.

## Filhos do Sol: o Império Inca

Na América do Sul, as terras altas da região Andina atraíam a ocupação humana sobretudo em virtude de seus vales, com bosques, rios e pastos cercados de montanhas. Foi num desses vales, o de Cuzco, no sul do atual Peru, que os incas iniciaram a formação do maior império do continente, o **Império Inca**, que se estendeu dos territórios atuais da Colômbia, ao norte, até o centro do Chile, ao sul, passando por Equador, Peru, Bolívia e noroeste da Argentina.

Os incas são quíchuas originários de regiões próximas ao Vale de Cuzco, onde se estabeleceram por volta do século XIII. Inicialmente, sua esfera de influência estava restrita a essa região. Entretanto, a partir de 1430, quando derrotaram os chancas, que tinham o controle político da região, os incas iniciaram um processo de expansão no qual começaram a dominar outros povos. Dessa forma, criaram um império chamado por eles de Tahuantinsuyo e governado por um imperador, o *Sapa Inca*.

Considerado filho do Sol, o *Sapa Inca* exercia total controle sobre os povos dominados, podendo até determinar a migração forçada de populações inteiras para áreas menos ocupadas do império com o objetivo de defender terras desprotegidas.

Não havia regras claras para a sucessão do imperador. O poder não passava necessariamente para o filho mais velho nem para o filho da esposa principal. Uma vez morto o soberano, o novo *Sapa Inca* devia conquistar o trono por meio da força e do prestígio que desfrutava entre os setores mais poderosos da sociedade.



Ruínas da cidade inca de Machu Picchu, no atual Peru. Foto de 2020. Construída a quase 2500 metros de altitude, a “cidade perdida dos incas” foi um importante centro cerimonial, de acordo com os pesquisadores.



## Terra e trabalho

Como os astecas, os incas tinham na agricultura sua principal atividade econômica, embora também criassem animais, como a lhama, a vicunha e a alpaca.

No mundo andino, as pequenas comunidades políticas eram chamadas de **ayllu**. Cada família habitante do **ayllu** recebia um lote de terra proporcional ao número de seus membros, no qual cultivava milho, **quinoa**, algodão, abacate, amendoim, batata e batata-doce, entre outros produtos.

Cada **ayllu** tinha um chefe, o **kuraka**, reconhecido como um descendente direto dos fundadores da comunidade e de seus deuses protetores. O **kuraka** devia administrar o **ayllu**, distribuindo as terras entre as famílias, organizando a produção agrícola e garantindo o sustento daqueles que não pudessem trabalhar ou até mesmo de todos os membros da comunidade, caso a colheita no **ayllu** fosse ruim.

Quando os incas passaram a conquistar outros povos, uma parte das terras dos **ayllus** foi destinada ao poder central como forma de pagamento de tributos. Os chefes locais foram convencidos a colaborar com os dominadores em troca da preservação de seus bens e de suas terras e do recebimento de privilégios. Além disso, seus herdeiros eram educados em Cuzco para que se sentissem parte do império, facilitando assim o controle do **ayllu** pelo Estado.

No Império Inca, os camponeses realizavam vários trabalhos compulsórios. O mais tradicional era a **minca**, uma espécie de serviço comunitário em favor de todo o **ayllu**, como a abertura de canais de irrigação e a construção de pontes, por exemplo. Os camponeses ainda eram obrigados a entregar ao Estado parte de tudo o que fiassem e tecessem.

Havia também a **mita**, pela qual os camponeses deviam trabalhar nas terras dos **kurakas** ou nas terras destinadas à produção para os incas durante alguns meses do ano. O produto desse trabalho servia para sustentar as classes dirigentes (imperador, nobres e sacerdotes) e os exércitos do império, além de garantir estoques de alimento e vestuário nas épocas de más colheitas. Os homens adultos e aptos para o trabalho deviam ainda ficar à disposição do Estado em certas épocas do ano para participar da construção de grandes obras, como estradas, palácios, templos e aquedutos.



MUSEU NACIONAL DE ANTROPOLOGIA, ARQUEOLOGIA E HISTÓRIA, LIMA

Representação de incas trabalhando na agricultura, gravura da obra *Nova crônica e bom governo*, de Felipe Guamán Poma de Ayala, c. 1615. Museu Nacional de Antropologia, Arqueologia e História, Lima, Peru.

**Quinoa:** planta nativa das montanhas andinas que produz um grão muito nutritivo.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

11. O que eram os **ayllus**?
12. Que estratégia os incas usaram para assegurar a obediência dos **kurakas**?
13. Quais eram as principais formas de exploração do trabalho existentes no Império Inca?

## Recapitulando

11. Os **ayllus** eram as comunidades agrícolas da região andina. Elas já existiam antes da expansão inca e foram mantidas como estruturas de poder após a dominação.

12. Após dominar a comunidade, os incas mantinham a autoridade dos **kurakas**, bem como suas terras e bens, desde que colaborassem com o poder central. Os que aceitavam a dominação podiam enviar seus herdeiros para estudar em Cuzco e ser educados nos padrões culturais incaicos.

13. As principais formas eram a **minca** e a **mita**. A **minca** era o trabalho realizado no interior do **ayllu** para benefício de toda a comunidade, tanto no plantio e na colheita de produtos agrícolas quanto na construção e na manutenção de obras públicas, como pontes e canais de irrigação. A **mita** era o trabalho compulsório realizado nas terras do **kuraka** ou do Estado incaico com o objetivo de sustentar as camadas sociais dirigentes e os exércitos do império, bem como viabilizar a construção de obras como estradas, palácios, templos e aquedutos.

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI07 ao tratar do quipo, objeto utilizado pelos incas para realizar o registro contábil.

### Cultura material

Os vestígios físicos deixados por homens e mulheres que viveram em outros tempos constituem a cultura material de uma sociedade e incluem utensílios domésticos, esculturas, adornos, ferramentas, moradias, brinquedos, entre outros. A descoberta e o estudo desses objetos, combinados ao exame de outros registros, permitem conhecer a organização da sociedade que os produziu.

A dupla função – utilitária e simbólica – dos objetos na sociedade é um aspecto considerado importante pelos estudiosos da cultura material. Por exemplo, talheres encontrados por pesquisadores em uma escavação arqueológica podem ser uma evidência da função instrumental desses objetos na alimentação do povo que ali vivia, mas também podem indicar a condição social dos usuários, a existência de trabalhadores especializados no grupo, além da tecnologia empregada para aproveitar um recurso natural na fabricação de utensílios domésticos.



WERNER FOTMAN ARCHIVE/SHUTTERSTOCK - MUSEU ETNOLÓGICO, BERLIM

Quipo inca do século XV. Museu Etnológico, Berlim, Alemanha.

### Saberes incas

Os incas mantinham um estreito controle sobre tudo o que acontecia em suas terras. Grande parte desse controle era feito pelo uso do **quipo**, artefato que reunia um conjunto de cordões coloridos pendurados em uma haste, que funcionavam como livros contábeis, ou seja, eram usados para armazenar informações como a quantidade de homens, mulheres, crianças, lhamas etc. existentes em determinado local. Também havia quipos com funções narrativas, empregados na transmissão das tradições orais e na preservação da memória e do passado dos incas.

Nos cordões eram feitos vários nós. Cada combinação de nós e cores tinha um significado e representava determinada quantidade. A manipulação dos quipos era complicada, e apenas especialistas dominavam a técnica para lidar com eles.

Os incas também eram conhecedores de engenharia, astronomia, matemática e medicina. Vários crânios encontrados pelos arqueólogos revelam que eles sabiam realizar diversos tipos de tratamento médico, inclusive cirurgias na cabeça. Essas cirurgias eram realizadas sobretudo para tratar os ferimentos sofridos durante os combates. Provavelmente eram bem-sucedidas, pois muitos crânios apresentam marcas de cicatrização, o que mostra que a pessoa continuou viva depois de operada.

#### Saiba mais

##### Terraços agrícolas

Como na região dos Andes há poucas áreas planas para a agricultura, os povos da região desenvolveram um sistema de construção de terraços nas encostas das montanhas e uma rede de aquedutos para garantir sua irrigação. Os terraços eram construídos de modo que a velocidade da descida das águas pelo terreno acidentado fosse reduzida, assegurando melhor aproveitamento dos recursos hídricos e evitando a erosão do solo. A invenção é tão eficiente que continua sendo usada. Hoje, a técnica do terraceamento é uma das principais promotoras da segurança alimentar das populações andinas. Isso significa que graças a ela há alimento saudável, de boa qualidade e em quantidade suficiente para todos, e sem causar prejuízos ao meio ambiente.



R.M. NUÑEZ/ALAMY/FOTORENA

Terraços agrícolas incas nas ruínas de Moray, sítio arqueológico no Vale Sagrado, na região de Cuzco, atual Peru. Foto de 2020.

## O poder sobre o império

Os incas precisaram assegurar o controle sobre um vasto território. Para isso, além de contar com um exército poderoso, com aliados locais e com muitos funcionários públicos, o império era dividido em quatro províncias, correspondentes aos quatro pontos cardeais, e a administração de cada uma delas era feita por um governador. As províncias, por sua vez, estavam divididas em unidades territoriais menores, cada uma com seu líder.

Uma extensa rede de estradas era utilizada para controlar as áreas do império e permitir a comunicação entre os vales, além de garantir a circulação de produtos e o funcionamento de um sistema de correio.

## Religião

Como outros povos andinos, os incas adoravam muitos deuses. Os principais eram Viracocha, o deus criador do universo e de todo o conhecimento humano, e o Sol, deus do Céu e fonte de vida. O *Sapa Inca* era considerado filho do Sol e, portanto, compartilhava sua divindade, o que justificava seus poderes absolutos.

Os incas acreditavam que o mundo estava dividido em três partes: um mundo terreno, habitado pelos seres humanos; um mundo superior, habitado por Viracocha, o Sol e a Lua, entre outros deuses; um mundo subterrâneo, onde permaneciam os seres que ainda estavam por nascer. Para eles, uma nova vida só vinha ao mundo quando um morto era enterrado, assim como é preciso semear a terra para que cresçam novas plantas. Os incas também mumificavam seus mortos e acreditavam que era função dos vivos cultuá-los, pois poderiam ajudar a resolver problemas do mundo terreno.



Encenação da *Inti Raymi* em Cuzco, Peru. Foto de 2021. A cerimônia acontece no solstício de inverno, em 24 de junho, e expressa a saudação a Inti, o deus Sol.

### Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

14. Qual era a função do quipo inca?
15. Tanto astecas quanto incas precisaram desenvolver técnicas para melhorar o aproveitamento da terra utilizada na agricultura. Que técnicas eram essas?
16. O que legitimava o poder dos imperadores incas?

## Recapitulando

14. O quipo (artefato com vários cordões coloridos pendurados, cheios de nós, que formavam uma espécie de código) era utilizado pelos incas para registrar informações como quantidade de produtos colhidos, habitantes dos *ayllus* e impostos pagos.

15. Os astecas desenvolveram as *chinampas*, ilhas artificiais construídas no Lago Texcoco; os incas desenvolveram a técnica do terraceamento nas encostas das montanhas.

16. O poder dos imperadores incas era legitimado pela associação entre eles e o deus Sol, de quem eram considerados filhos, compartilhando, portanto, a sua divindade.

## Ampliando: as múmias incas

“Em 4000 a.C., os povos andinos já mumificavam seus mortos. [...] algumas comunidades começaram a usar técnicas artificiais para conservar os corpos dos anciãos do clã, ou dos chefes mortos. Essas múmias desempenhavam um papel cerimonial nos rituais religiosos. Também realçava o *status* de seus felizes possuidores, que consultavam os parentes mumificados em assuntos práticos e morais.

Atualmente, as múmias andinas fornecem inúmeras explicações acerca do mundo em que viviam aquelas populações. [...]

Submetidas a autópsias, raios X e microscópios eletrônicos, as múmias dos Andes forneceram informações surpreendentes. Elas foram reidratadas, e isso permitiu recolher amostras de tecidos moles, a partir dos quais os cientistas identificaram as doenças que afligiam as pessoas daquela região.”

GEORGE, Philip Brandt (org.). *O Império Inca*. Rio de Janeiro: Abril Coleções, 1998. p. 149 e 154. (Coleção Civilizações perdidas).

## Atividade complementar

Proponha aos alunos uma atividade com a canção “Tu Tu Tu Tupi”, de Hélio Ziskind (álbum *Meu pé, meu querido pé*, 1997, Estúdio Hélio Ziskind Ltda., São Paulo), para discutir a presença das tradições indígenas na cultura brasileira. Na letra da canção são citados nomes de lugares, animais e frutas que têm origem nas línguas indígenas. Reproduza a canção para os alunos, que pode ser facilmente encontrada na internet. Após a audição, peça a eles que identifiquem palavras de origem indígena citadas na canção e discutam os versos relacionados à ideia de que todos temos um pouco de indígenas dentro de nós. Oriente-os a se organizar em grupos para pesquisar as heranças indígenas na língua portuguesa. Ao final da pesquisa, que pode ser feita em sites, livros, revistas e jornais, peça a eles que apresentem aos demais colegas os resultados no formato de reportagens audiovisuais. Se isso não for possível, os grupos podem confeccionar cartazes para divulgar as descobertas feitas na pesquisa.

### Saiba mais

#### Espíritos protetores da comunidade

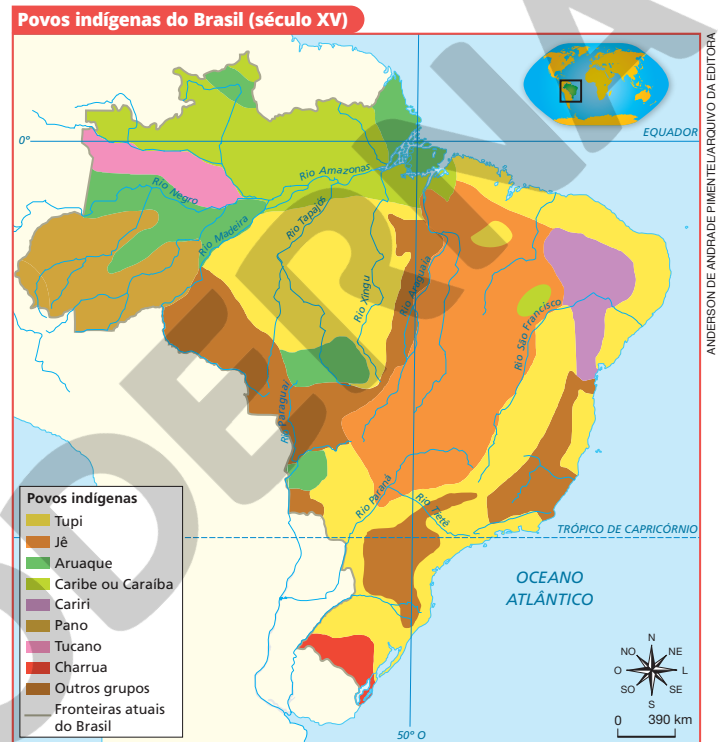
Os povos indígenas cultuavam várias divindades. A maior autoridade religiosa na comunidade era o **pajé**, visto ao mesmo tempo como médico, sacerdote e sábio. Além de intermediar os contatos entre a comunidade e os espíritos, o pajé atuava como curandeiro: rezava e curava doenças com plantas e com outros recursos da floresta. Nas aldeias, as celebrações e os rituais religiosos eram constantes e serviam para indicar a chegada de certas épocas do ano, comemorar a vitória em um combate com outro grupo, agradecer aos espíritos protetores ou marcar momentos de passagem na vida da comunidade.

## Povos nativos do atual território brasileiro

No final do século XV, os grupos indígenas que viviam no território que atualmente corresponde ao Brasil estavam divididos, em sua maioria, em quatro grandes grupos linguísticos: Tupi, Jê, Aruaque e Caraíba. No litoral, predominavam os povos de língua Tupi.

A maior parte desses povos indígenas era composta de coletores-caçadores que se organizavam em sociedades de tendência igualitária. Eles viviam da coleta de recursos naturais, da caça, da pesca e também da agricultura.

A cerâmica, a tecelagem e a fiação eram bastante desenvolvidas e os conhecimentos técnicos variavam de uma cultura para outra. Utilizando ossos, fibras vegetais e madeira, os indígenas fabricavam ferramentas, armas, instrumentos musicais, redes e cestos, objetos religiosos, moradias e canoas. A maioria dos objetos fabricados atendia às necessidades de alimento e abrigo, além de servir para a realização de práticas rituais e para a guerra.



Fonte: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 12.

## Povos Tupi

Os Tupi viviam na parte do território sul-americano que corresponde à atual Venezuela, ao norte, até o Rio da Prata, no sul do continente. Eles se dividiam em várias etnias, como a dos Tupinambá, a dos Tupiniquim, a dos Caeté e outras menores. Estima-se que, no final do século XV, a sociedade Tupi reunia aproximadamente 1 milhão de pessoas.

Eles eram seminômades e viviam em aldeias que tinham uma média de 500 a 750 habitantes. As aldeias eram unidades políticas independentes. No entanto, era comum a existência de coordenação política entre elas e, por vezes, confederações guerreiras. Em cada aldeia havia um líder, o **cacique**, que desfrutava de posição de destaque político e social e tinha a função de mediar conflitos, empreender alianças etc.

Entre os Tupi, todos trabalhavam igualmente. As mulheres cuidavam das tarefas da casa e das plantações, e os homens fabricavam armas e instrumentos agrícolas e eram responsáveis pela guerra e pela caça. A confecção de adereços de penas, vasos de cerâmica, cestos e potes funerários, entre outros objetos, era realizada por homens e mulheres.

Os Tupi plantavam, entre outros produtos, milho, abacaxi, abóbora, batata-doce, amendoim e mandioca, e também pescavam e caçavam.

## Guerra e antropofagia

Na cultura Tupi, praticava-se a **antropofagia**, um ritual de sacrifício humano feito com os inimigos de guerra.

Quando venciam os conflitos, os Tupi aprisionavam os perdedores, principalmente os mais fortes e corajosos, e os conduziam à aldeia para conviver com o grupo por algum tempo, até serem sacrificados em um ritual de antropofagia. O sacrifício ocorria em meio a uma celebração, da qual participavam convidados e o próprio prisioneiro. Para o prisioneiro, morrer em sacrifício significava unir-se aos ancestrais; para os vencedores, consumir a carne do inimigo era uma maneira de assimilar sua força e poder e de reequilibrar as perdas causadas pela morte de parentes no conflito.

### Recapitulando

17. Os povos Tupi organizavam-se em sociedades hierárquicas ou igualitárias? Justifique.

Representação de indígenas Tupinambá participando de ritual de antropofagia, gravura colorizada de Theodore de Bry, 1562. Arquivo Histórico da Marinha Francesa, Vincennes, França.

### Refletindo sobre

As crianças indígenas são educadas por todos na aldeia. As regras de convívio social são aprendidas sem a aplicação de castigos. Uma criança irritada, por exemplo, pode se atirar ao chão e gritar, porém os adultos não farão mais do que observar e esperar que ela se acalme. Com o passar do tempo, ela aprenderá que esse comportamento não é adequado e o mudará.

O que você acha que os adultos esperam de você? Por que você acha que eles têm essa expectativa?

Responda em seu caderno.

### Explore

- Como a gravura de Theodore de Bry representa o ritual antropofágico?



ARQUIVO HISTÓRICO DA MARINHA FRANCESA, VINCENNES

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade **EF06HI08** ao abordar o espaço territorial ocupado pelos Tupi, bem como alguns de seus aportes culturais, econômicos e sociais.

## Refletindo sobre

A questão permite que o aluno reflita sobre o papel social dele e sobre as regras sociais que lhe são ensinadas. Além disso, favorece a autoanálise e a auto-observação de comportamentos e hábitos, bem como o desenvolvimento de práticas que colaboram para a promoção da saúde mental e do bem-estar emocional. É um momento de reflexão importante porque se pode discutir, também, o lugar da escola dentro da sociedade e o do aluno dentro da escola.

## Explore

Na gravura, os indígenas são representados comemorando de forma organizada. Os prisioneiros não estão desesperados com o destino que os aguarda; estão altivos e serenos, compartilhando um ritual que também faz parte da tradição de seu povo. Não há estranhamento ou revolta, pois o cerimonial não é uma imposição externa, mas uma prática cultural por meio da qual se constitui uma identidade. Para o sacrificado, morrer em um ritual antropofágico parece ser motivo de orgulho.

## Recapitulando

17. Os povos Tupi organizavam-se em sociedades igualitárias. As únicas exceções eram o cacique, que desempenhava seu papel somente nos momentos de guerra, e o pajé, que exercia as funções de líder espiritual, médico e sábio. No entanto, essas funções não davam direito a privilégios nem a posições de destaque nas sociedades Tupi.

## Terras Indígenas

O boxe “Saiba mais” apresenta uma definição de Terra Indígena com base no texto da Constituição Federal de 1988. Se considerar conveniente, acrescente à análise o ponto de vista dos povos indígenas sobre o assunto e discuta com os alunos a relação que os indígenas têm com a terra. Para eles, mais do que simplesmente o local que habitam e onde plantam, a terra faz parte do modo como definem sua existência e expressam seus valores e suas tradições culturais, como a prática de rituais e o sepultamento dos mortos.

Também é importante destacar a mobilidade de algumas comunidades indígenas. Tradicionalmente, diferentes povos tinham o costume de se deslocar em busca de caça, para efetuar trocas com outros povos ou simplesmente para visitar amigos e parentes estabelecidos em outras aldeias.

### Ampliando: além das fronteiras

“Muitas vezes encontramos povos indígenas que vivem entre dois ou mais países, porque já ocupavam essas áreas antes dos países existirem – isto é, antes da criação das fronteiras. É o caso dos Guarani, que vivem em cinco países: Brasil, Bolívia, Paraguai, Uruguai e Argentina.

Já os Yanomami vivem no Norte do Brasil e na Venezuela. Esses grupos, apesar de estarem separados por fronteiras internacionais, se relacionam com seus parentes que vivem nos países vizinhos, mantendo as redes de trocas e de comunicação entre as diferentes comunidades.”

Instituto Socioambiental. Terras indígenas. *Povos indígenas no Brasil mirim*. Disponível em: <https://mirim.org/terras-indigenas>. Acesso em: 11 mar. 2022.

### Saiba mais

#### Terras Indígenas

Segundo o artigo 231 da Constituição Federal, são Terras Indígenas “as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições”. A constituição também estabelece que “as terras tradicionalmente ocupadas pelos índios destinam-se a sua posse permanente, cabendo-lhes o usufruto exclusivo das riquezas do solo, dos rios e dos lagos nelas existentes”.

## Indígenas no Brasil de hoje

Segundo o Censo Demográfico de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 817.963 pessoas declararam-se indígenas no país. Ainda de acordo com o IBGE, os indígenas estão distribuídos em 305 etnias, que falam 274 línguas diferentes e estão espalhadas por todo o território nacional. A maior parte vive nas **Terras Indígenas (TI)**, áreas coletivas demarcadas pelo governo federal para usufruto exclusivo das comunidades indígenas.

Muitas dessas terras ainda não foram regularizadas pelo governo. Mesmo as já demarcadas sofrem ataques constantes de mineradores, caçadores, madeireiros e posseiros, e algumas delas são cortadas por estradas e ferrovias. Por esses motivos, conflitos pela posse da terra têm ocorrido com frequência, resultando muitas vezes na morte de líderes e de outros membros das comunidades indígenas.

Além disso, os povos indígenas têm sido afetados por doenças, como a varíola e a aids, por mudanças de hábitos alimentares, como a ingestão de açúcar e de bebidas alcoólicas, e pela situação de miséria a que muitos deles foram reduzidos. O aumento da incidência de depressão entre os povos indígenas, como os Guarani-Kaiowá, os Karajá e os Tikuna, é motivo de preocupação para pesquisadores e entidades que atuam na proteção dessas populações.

Em face desses problemas, os indígenas continuam se organizando em movimentos políticos e sociais e lutando para manter suas terras e preservar suas línguas e seus modos de vida a fim de garantir condições plenas de existência, valendo-se também das novas tecnologias, como o telefone celular e a internet.



Protesto de indígenas na 2ª Marcha Nacional de Mulheres Indígenas, em Brasília, Distrito Federal. Foto de 2021.

## Etnocartografia

Nesta página, a representação da organização territorial e sociocultural de uma aldeia indígena no Acre é um exemplo de etnocartografia. Por meio desse tipo de representação, um determinado povo expressa elementos de sua história e de sua cultura. Sugerimos explorar a imagem com os alunos. Oriente-os a ler a legenda e a identificar a etnia do autor da representação. A seguir, questione-os sobre quais elementos da cultura Kaxinawá é possível identificar na imagem. Comente a existência de duas construções centrais, possivelmente utilizadas para atividades coletivas, e de diversas moradias em formato triangular ao seu redor. Reforce que o formato das habitações varia entre os diversos povos indígenas. Também é possível explorar o fato de as moradias estarem conectadas por caminhos ou estradas, representadas nas cores branca e amarela. Estradas ou caminhos também parecem delimitar o espaço da aldeia.

Caso deseje aprofundar o trabalho, explorando a composição das aldeias Kaxinawá, leia com os alunos o texto “As aldeias são formadas por grupos de pessoas que moram num mesmo lugar”, escrito por Valdir Tui Kaxinawá, e publicado no *Atlas geográfico indígena do Acre*. Disponível em: <https://cpiacre.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Atlas-Geografico-Indigena-do-Acre.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2022.

### Conexão

Caso queira abordar os rituais indígenas com cantos e danças, apresente aos alunos o vídeo *Xondaro mba-raete: a força do xondaro* (produzido em 2014, pelo projeto Pesquisadores Guarani no Processo de Transmissão de Saberes e Preservação do Patrimônio Cultural Guarani), encontrado facilmente na internet.

Converse com os alunos sobre o significado sagrado das músicas e das danças, que integram um conjunto de saberes e práticas relacionados ao mundo religioso e espiritual dos Guarani. Informe a eles que as autoridades indígenas relutam em gravar essas canções em um contexto que não fosse o das cerimônias às quais estão ligadas, mas decidiram fazer isso porque perceberam a necessidade de divulgar sua cultura para provar que ela não está morta.

Apesar de haver diferenças entre os vários povos indígenas que habitam o atual território brasileiro, alguns aspectos são comuns a todos eles. A terra, por exemplo, não tem dono e todos podem usá-la livremente. Aquilo que se obtém dela, seja como caça ou alimento cultivado, é consumido pela comunidade inteira. Assim, entre os povos indígenas, não há pobres nem ricos. Também não há pessoas que trabalham para outras: todos produzem para a comunidade, cada um fazendo a sua parte.

Outro aspecto comum à maioria dos povos indígenas é a forma de morar. Embora as habitações indígenas variem de uma cultura para outra, costumam abrigar vários membros de uma família. Em geral, as pessoas dividem a moradia com irmãos, cunhados ou pais. No entanto, integrantes de muitas comunidades indígenas vivem em casas de alvenaria, da mesma forma que os não indígenas.

A maneira como as sociedades indígenas se relacionam com o trabalho também é um aspecto importante. Entre as comunidades tradicionais, não há distinção entre as horas do dia destinadas ao trabalho e as destinadas ao descanso, uma vez que essas atividades não são separadas na vida cotidiana. Apesar disso, muitos indígenas estão adaptados ao modo de vida dos habitantes das cidades, e muitos deles têm empregos formais e frequentam universidades para se tornar advogados, professores, escritores etc.



J. F. DIÁRIO/ESTADÃO/CONTÉUDO

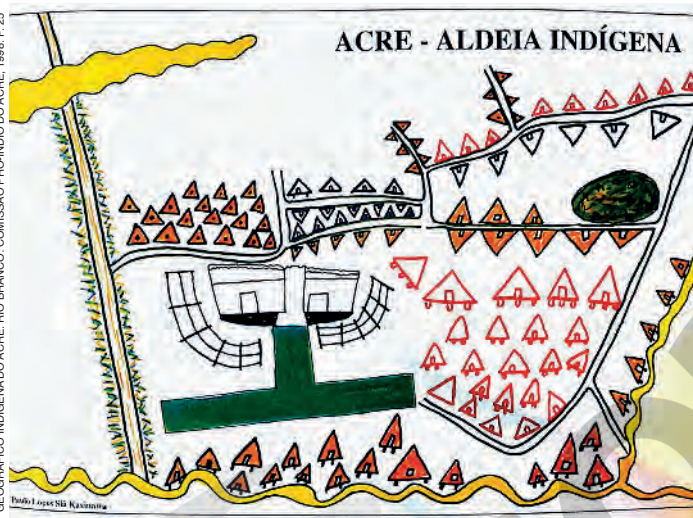
O escritor Daniel Munduruku na Fundação Bunge, no município de São Paulo, São Paulo. Foto de 2019. Nascido em Belém, no Pará, e pertencente à etnia Munduruku, Daniel é formado em história, filosofia e psicologia, e pós-graduado na área de educação.

### Conexão

#### Memória viva Guarani

Ñande Reko Arandu. São Paulo: MCD, 2005. 1 CD.

CD com canções tradicionais dos indígenas Guarani, cantadas por onze corais formados por 180 crianças de aldeias localizadas nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. O CD contém 15 faixas que tratam do mundo na concepção Guarani. Para os Guarani, as músicas do CD foram ofertadas por Nhanduru, Deus criador de tudo o que existe. Os cânticos foram ensinados pelos adultos às crianças, que os cantam pela manhã.



Representação de aldeia indígena no Acre, produzida pelo professor indígena Paulo Lopes Siã Kaxinawá.

Fonte: GAVAZZI, Renato Antônio; RESENDE, Marcia Spyer. *Atlas geográfico indígena do Acre*. Rio Branco: Comissão Pró-Índio do Acre, 1998. p. 25.

A seção “Leitura complementar” contribui para o desenvolvimento do tema contemporâneo transversal Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, ao aproximar o aluno da cultura Guarani.

### Povo Munduruku

Os Munduruku estão espalhados por regiões e territórios diferentes nos estados do Pará (a sudoeste, na calha e nos afluentes do Rio Tapajós, nos municípios de Santarém, Itaituba e Jacareacanga), Amazonas (a leste, no Rio Canumã, no município de Nova Olinda, e próximo à Transamazônica, no município de Borba) e Mato Grosso (ao norte, na região do Rio dos Peixes, no município de Juara). Habitam geralmente regiões de floresta, às margens de rios navegáveis, e as aldeias tradicionais da região de origem ficam nos chamados “campos do Tapajós”, classificados entre as ocorrências de savana no interior da Floresta Amazônica.

Segundo dados do Instituto Socioambiental (Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Munduruku>. Acesso em: 26 abr. 2022.), a população Munduruku, em 2014, era de 13 755 pessoas e se concentrava majoritariamente na Terra Indígena de mesmo nome, com a maioria das aldeias localizadas no Rio Cururu, afluente do Tapajós.

## Leitura complementar

### O roubo do fogo

No texto a seguir, o escritor Daniel Munduruku conta o mito Guarani que explica como os humanos se apossaram do fogo.

“Em tempos antigos os Guarani não sabiam acender fogo. Na verdade eles apenas sabiam que existia o fogo, mas comiam alimentos crus, pois o fogo estava em poder dos urubus. [...]

Numa ocasião, quando o Sol estava bem fraquinho e o dia não estava muito claro, os urubus foram até lá e retiraram algumas brasas das quais tomavam conta com muito cuidado e zelo. [...]

Um dia, o grande herói [...] Nhanderequei [...] decidi que iria roubar o fogo dos urubus. Reuni todos os animais, aves e homens da floresta e contou o plano que tinha para enfrentar os temidos urubus, guardiões do fogo. [...]

– Todos vocês sabem que os urubus usam fogo para cozinhar. [...] Por isso vou me fingir de morto bem debaixo do ninho deles. Todos vocês devem ficar escondidos e, quando eu der uma ordem, avancem para cima deles e os espantem daqui. Dessa forma, poderemos pegar o fogo para nós.

Todos concordaram e procuraram um lugar para se esconder. Não sabiam por quanto tempo iriam esperar. Nhanderequei deitou-se. Permaneceu imóvel por um dia inteiro.

Os urubus, lá do alto das árvores, observavam com desconfiança. Será que aquele homem estava morto mesmo ou estava apenas querendo enganá-los? Por via das dúvidas preferiram aguardar mais um pouco.

O herói permaneceu o segundo dia do mesmo jeito. [...] Foi no fim do terceiro dia, no entanto, que as aves baixaram as guardas. Ficavam imaginando que não era possível uma pessoa fingir-se de morta por tanto tempo. Ficavam confabulando entre si:

– Olhem, meus parentes urubus – dizia o chefe urubu – nenhum homem pode fingir-se de morto assim. Já decidi: vamos comê-lo. Podem trazer as brasas para fazermos a fogueira.

Um grande alarido se ouviu. Os urubus aprovavam a decisão de seu chefe, e por isso imediatamente partiram para buscar as brasas. Trouxeram e acenderam uma fogueira bonita e vistosa. [...]

Eles colocaram Nhanderequei sobre o fogo, mas graças a uma resina que ele passara pelo corpo, o fogo não o queimava. Num certo momento, o herói se levantou do meio das brasas dando um grande susto nos urubus que, atônitos, voaram todos. Nhanderequei aproveitou-se da surpresa e gritou a todos os amigos que estavam escondidos para que atacassem os urubus e salvassem alguma daquelas brasas ardentes. [...]



ILUSTRAÇÃO: TOMA/ARQUIVO DA EDITORA





ILUSTRAÇÃO: TOMMY  
ARQUIVO DA EDITORA

• **Cururu:** na língua Tupi, nome genérico que identifica todos os sapos.  
• **Luzeiro:** aquilo que emite luz.

Acontece, no entanto, que na pressa de salvar o fogo, quase todas as brasas se apagaram por terem sido pisoteadas.

Quando tudo se acalmou, Nhanderequeí chamou a todos e perguntou quantas brasas haviam conseguido. Uns olhavam para outros na tentativa de saber quem havia salvado alguma brasinha, mas qual não foi a tristeza geral ao se depararem com a realidade: ninguém havia salvado uma pedrinha sequer.

– Só temos carvão e cinzas – disse alguém no meio da multidão.

– E para que nos há de servir isso? – falou Nhanderequeí. – Nossa batalha contra os urubus de nada valeu!

Acontece que, por trás de todos, saiu o pequeno **cururu**, dizendo:

– Durante a luta os urubus se preocuparam apenas com os animais grandes e não notaram que eu peguei uma brasinha e coloquei em minha boca. Espero que ainda esteja acesa. Mas pode ser que...

– Depressa. Pare de falar, meu caro cururu. Não podemos perder tempo. Dê-me esta brasa imediatamente – disse Nhanderequeí, tomando a brasa em suas mãos e a assoprando levemente.

Todos os animais ficaram atentos às ações do herói que tratava com muito cuidado aquele pequeno **luzeiro**. Pegou-o na mão e colocou um pouquinho de palha e o assoprou novamente.

Com isso ele conseguiu um pequeno riozinho de fumaça. Isso foi o bastante para incomodar os animais, que logo disseram:

– Se o fogo sempre faz fumaça, não será bom para nós. Nós não suportamos fumaça.

Dizendo isso, os bichos foram embora, deixando o fogo com os homens e com as aves.

Nhanderequeí soprou de novo. Ele o fazia com todo o cuidado, com todo jeito. Logo em seguida à fumaça, aconteceu um cheiro de queimado. Isso foi o bastante para que as aves se incomodassem e dissessem:

– Nós não gostamos desse cheiro que sai do fogo. Isso não é bom para as aves. Fiquem vocês com este fogo.

Enquanto isso, Nhanderequeí soprou ainda mais forte e, finalmente, as chamas apareceram no meio da palha e do carvão que sustentaram o fogo aceso para sempre.”

MUNDURUKU, Daniel. *Contos indígenas brasileiros*. São Paulo: Global, 2004. p. 15-19.

### Questões

Responda em seu caderno.

1. Qual é o tema do texto?
2. Qual era a função dessa história na sociedade Guarani? Justifique sua resposta.
3. Qual é a moral transmitida por essa história? Como você chegou a essa conclusão?
4. Você conhece alguma história parecida com essa? Conte aos seus colegas.

## Leitura complementar

1. O tema do texto é um mito Guarani que explica por que o domínio do fogo é exclusivo dos humanos. De acordo com o mito, transcrito pelo escritor Daniel Munduruku, apenas os urubus dominavam o fogo por terem conseguido algumas brasas do Sol. Graças a um plano elaborado pelo herói Guarani Nhanderequeí, um sapo conseguiu roubar as brasas dos urubus; no entanto, por não suportarem a fumaça e o cheiro de queimado, todos os demais seres da floresta desprezaram o fogo, e apenas o ser humano passou a usá-lo.

2. Retome com os alunos a discussão, realizada no início do capítulo 2, sobre a função dos mitos nas sociedades. Os mitos são narrativas cheias de elementos sobrenaturais, como deuses, animais falantes e acontecimentos mágicos, que explicam o porquê de as coisas serem como são e oferecem modelos de comportamento para os integrantes da sociedade.

3. Além de explicar por que apenas o ser humano tem o domínio do fogo, a história transmite valores e modelos para a sociedade. Os alunos podem citar a esperteza e/ou a persistência de Nhanderequeí, autor do plano para roubar o fogo dos urubus, ou o fato de que o pequeno cururu, a princípio desprezado, tenha sido o responsável pelo sucesso do plano.

4. Os alunos podem citar mitos e histórias que eventualmente conheçam, tendo eles relação com a posse do fogo ou não. Apresente a eles o mito grego de Prometeu, titã que roubou o fogo dos deuses e o deu aos humanos. Caso eles não conheçam a história, conte-a e aproveite a oportunidade para introduzir o estudo do capítulo 6, sobre as origens da Antiguidade Clássica.

## Atividades

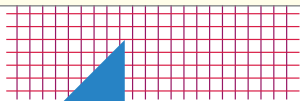
1. Alternativa **d**. Correção: Os astecas foram povos politeístas, e Quetzalcóatl, a “serpente emplumada”, era um dos deuses cultuados por eles.

2. **a)** Nas demais cidades da Mesoamérica havia construções pequenas e simples que contrastavam com outras, espaçosas e luxuosas. Além disso, elas contavam com grandes palácios e pirâmides. Em Tlaxcallan não há evidência de desigualdade social entre os habitantes, nem da existência de grandes palácios e templos. Além disso, havia muitas praças espalhadas, o que está ausente nas demais cidades da Mesoamérica.

**b)** Não, pois não há construções como templos e palácios que sugiram a existência de uma autoridade central – a existência de uma construção que sediava o governo distante da parte central da cidade pode ser evidência disso.

3. **a)** Os nobres eram educados para ocupar cargos importantes na administração pública e assumir responsabilidades no império. Já os integrantes das camadas populares recebiam educação técnica a fim de trabalhar para sustentar a elite incaica;

**b)** Não. O sistema educacional incaico visava manter o *status quo* das camadas dirigentes e reproduzir as desigualdades sociais.



## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. Identifique a afirmação incorreta. Depois, corrija-a em seu caderno.
  - a) Os maias estavam organizados em cidades-Estado, ou seja, em cidades que funcionavam como unidades políticas independentes.
  - b) A cidade de Teotihuacán formou-se pela união de várias aldeias por volta do ano 100 a.C.
  - c) Para planejar as atividades agrícolas, os maias desenvolveram calendários bastante precisos.
  - d) Os astecas foram povos monoteístas, que veneravam Quetzalcóatl, a “serpente emplumada”.
  - e) Acredita-se que os olmecas foram os primeiros povos mesoamericanos a desenvolver uma forma de escrita e um calendário.
2. Em abril de 2017, uma escavação arqueológica na região central do México revelou uma cidade com características incomuns para os padrões da Mesoamérica. Tlaxcallan, fundada no século XIII, apresenta construções padronizadas, dispostas de maneira a facilitar a locomoção dos seus habitantes. Em nenhum bairro da cidade foi possível identificar habitações maiores ou mais luxuosas. Em Tlaxcallan também não se encontram grandes palácios ou pirâmides que se destaquem dos outros edifícios. Há várias praças espalhadas e a construção que parece ter abrigado um órgão político ficava afastada 1 km dos limites da cidade.
  - a) Pense nas cidades da Mesoamérica que você já estudou. Em que aspectos Tlaxcallan é diferente delas?
  - b) Considerando as características de Tlaxcallan, é possível deduzir que a cidade era governada por uma autoridade que concentrava o poder político? Justifique.
3. Os textos a seguir foram publicados em 1609, quando o Império Inca já não existia mais porque fora conquistado pelos espanhóis em meados do século XVI. Eles são de autoria do cronista peruano Gómez Suárez de Figueroa (1539-1616), conhecido como Inca Garcilaso de la Vega, filho de um conquistador espanhol e de uma princesa peruana. Baseado em textos de viajantes espanhóis que haviam estado no Novo Mundo e em relatos orais ouvidos durante sua infância e juventude, o autor fez uma extensa descrição dos costumes incas e de diversos aspectos da vida dos habitantes de Cuzco.

### Texto I

“Inca Roca foi o primeiro a colocar escolas na real cidade de Cuzco para que os professores ensinassem as ciências que alcançavam aos príncipes incas, e aos de seu sangue real, e aos nobres de seu império [...] para que soubessem os ritos, preceitos e cerimônias de sua [...] religião, e para que entendessem a razão e fundamento de suas leis e foros, e o número deles, e sua verdadeira interpretação para que alcançassem o dom de saber governar, e se fizessem mais urbanos e fossem de maior indústria para a arte militar, para conhecer os tempos e os anos, e saber pelos nós as histórias e dar conta delas, para que soubessem falar com ornamento e elegância, e soubessem criar seus filhos, governar suas casas.”

BUSTO DUTHURBURU, José Antonio del. *Peru incaico*. Lima: Studium, 1977. p. 171-172. (Tradução nossa).

104

4. **Número aproximado de habitantes:** os números são imprecisos, podendo variar de 1 milhão a 6,8 milhões, de acordo com a publicação do IBGE. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 37. **Principais grupos e etnias:** Jê, Tupi, Arauaque e Caraiíba; **Formas de vida e organização política:** apesar da grande diferença entre os grupos indígenas, a maior parte deles era nômade ou seminômade; eles não construíram centros urbanos, viviam em grupos numericamente menores que os dos indígenas do restante da América e não tinham poder político centralizado; **Formas de obtenção de alimentos:**

caça, pesca, coleta e plantio de vegetais, como mandioca, batata-doce e frutas; **Técnicas utilizadas na produção de utensílios:** os indígenas brasileiros dominavam técnicas de cerâmica, marcenaria e tecelagem, e utilizavam fibras, folhas e ossos na fabricação de diferentes tipos de objeto; **Características religiosas:** eram politeístas, ou seja, acreditavam em mais de um deus. O pajé era quem fazia a mediação entre os deuses e os seres humanos. Praticavam diversos rituais com objetivos diferentes, como comemorar uma vitória e marcar ritos de passagem na vida dos indivíduos.

## Texto II

“Inca Roca pensou que convinha que os filhos da gente comum não aprendessem as ciências, as quais pertenciam somente aos nobres, para que não se ensoberbecessem e difamassem a república. Bastava que lhes ensinasse o ofício de seus pais.”

BUSTO DUTHURBURU, José Antonio del.  
*Peru incaico*. Lima: Studium, 1977. p. 180.  
(Tradução nossa).

- a) Compare a educação oferecida aos nobres com a educação oferecida ao povo comum. Segundo o cronista, em que elas eram diferentes?
  - b) De acordo com os textos, o sistema de educação incaico tinha por objetivo desenvolver as mesmas capacidades em todos os habitantes do império? Explique.
4. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com informações sobre as populações indígenas do Brasil antes de 1500.

INDÍGENAS DO BRASIL ANTES DE 1500	
Número aproximado de habitantes	
Principais grupos e etnias	
Formas de vida e organização política	
Formas de obtenção de alimentos	
Técnicas utilizadas na produção de utensílios	
Características religiosas	

MODELO

## Aluno cidadão

5. Muitos grupos indígenas brasileiros utilizam as novas tecnologias e os meios de comunicação para divulgar suas lutas e manter vivas suas tradições por meio de livros, documentários, ensaios fotográficos, CDs, blogs e sites etc.
- a) Qual é a importância de os indígenas utilizarem as modernas tecnologias de comunicação disponíveis na sociedade não indígena?
  - b) Em sua opinião, é possível manter a identidade indígena e se inserir na sociedade não indígena? Converse com os colegas sobre isso.

## Conversando com língua portuguesa

6. Estima-se que sejam faladas no Brasil mais de 270 línguas diferentes, a maioria delas é indígena. No entanto, apesar da proteção da lei e dos esforços de pesquisadores e de organizações, muitas dessas línguas estão sob risco de extinção, pois o número de falantes é pequeno. Realize uma pesquisa sobre as línguas indígenas ameaçadas de extinção no Brasil. Escolha uma delas e faça um levantamento de dados como o local de origem, o povo e o número de falantes, a região na qual ela é falada e as ações realizadas para que ela não se extinga. Ao final, apresente o resultado da pesquisa aos colegas.

## Você é o autor

7. Ao longo do capítulo, você estudou uma série de temas sobre as populações nativas do continente americano. Pensando nisso, reúna-se com três colegas e criem uma música que trate dos povos indígenas americanos. Vocês podem abordar mais de um tema ou mais de um povo e fazer referência a diversos aspectos das culturas indígenas, com base no que vocês aprenderam. É possível fazer uma versão de uma música que vocês conhecem ou criar uma. Ao final, apresentem a música criada para os colegas, e, se possível, reproduzam-na utilizando instrumentos musicais.

105

## BNCC

Na atividade 5, a promoção do respeito e da valorização dos saberes, identidades, culturas e potencialidades indígenas contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 9**.

6. Durante a realização da atividade, podem ser retomados diversos pontos abordados nos capítulos anteriores sobre a necessidade de preservação do patrimônio histórico e cultural brasileiro, do qual são parte as línguas indígenas. Por serem parte do patrimônio linguístico e cultural brasileiro, todas as línguas faladas no Brasil são protegidas por lei – de acordo com o parágrafo 1º do artigo 215 da Constituição Federal, é função do Estado proteger “as manifestações das culturas populares, indígenas e afro-brasileiras, e das de outros grupos participantes do processo civilizatório nacional”. A pesquisa pode ser feita no seguinte material: [https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder\\_indigenas\\_web.pdf](https://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf). Acesso em: 26 abr. 2022.

## Interdisciplinaridade

Esta questão relaciona-se com o componente curricular língua portuguesa, especificamente com a habilidade EF67LP20.

7. Pretende-se com essa atividade verificar se os alunos compreenderam os temas estudados no capítulo, bem como estimular a criatividade deles na composição da letra de uma música. Durante a avaliação, privilegie a criatividade e a capacidade de articular os temas, mais importantes, aqui, do que as rimas ou a métrica.

Se julgar conveniente, organize uma apresentação das músicas compostas pelos alunos para a comunidade escolar. O resultado do trabalho também pode ser compartilhado pelas redes sociais da escola.

5. a) Os indígenas podem utilizar as modernas tecnologias de comunicação para defender seus direitos e manter sua cultura, divulgando-a de maneira autônoma; além disso, é uma forma de se inserir na sociedade não indígena da qual também são parte.

b) Conduza o debate encorajando os alunos a manifestar suas opiniões e a construir argumentos coerentes a respeito do tema. Enfatize que os indígenas são parte da sociedade brasileira e, por isso, têm direito de estar inseridos nela como qualquer outro cidadão. Vale destacar que a cultura indígena também está em constante transformação e usar objetos que não fazem parte de sua origem não implica perda de identidade, que está mais ligada à sua visão de mundo do que ao uso de determinados objetos.

## Fazendo e aprendendo

A elaboração de um quadro comparativo é importante porque, embora a atividade pareça simples, é comum os alunos não ficarem atentos ao paralelismo e acabarem comparando fatores de paradigmas diferentes. O quadro contribui, dessa forma, para que eles compreendam e problematizem conceitos, separando-os corretamente. Insista para que os critérios definidos inicialmente sejam respeitados, lembrando que é importante que os alunos criem esses critérios com autonomia. Escolher alguns aspectos de determinado período da história para análise é fundamental, pois nenhum pesquisador consegue estudar a totalidade de um tema histórico. Ao fazer essa escolha, os alunos tornam-se protagonistas da própria aquisição de conhecimento e exercitam o respeito e a capacidade de escutar e avaliar a opinião dos demais, uma vez que vão trabalhar em trios. O importante é avaliar posteriormente se o trio manteve os critérios escolhidos e os aplicou corretamente. A montagem do quadro comparativo pode ser feita à mão ou por meio de programa de computador de edição de texto.

## Fazendo e aprendendo

### Quadro comparativo

Há muitas formas de construir o conhecimento. Podemos, por exemplo, compreender algo por meio do estabelecimento de uma relação de causa e efeito: percebemos que, quando deixamos um objeto solto no ar, ele cai. Conseguimos, ainda, aprender alguma coisa por meio de relações comparativas: quando observamos os seres vivos, notamos que alguns têm o corpo revestido de pelos, enquanto outros têm escamas ou penas, e os classificamos em grupos distintos.

Podemos usar a comparação também para identificar semelhanças e diferenças entre as sociedades humanas e para compreendê-las separadamente. A elaboração de um quadro comparativo serve para organizar e sistematizar as informações. Para montar um, sugerimos que você siga estes procedimentos:

1. Desenhe um retângulo e deixe uma faixa horizontal superior para identificar as sociedades que você vai comparar. Faça isso no caderno ou em uma folha avulsa. Nunca escreva no livro.


2. Do lado esquerdo, separe uma faixa vertical para identificar os aspectos que serão comparados.


3. Divida a faixa horizontal superior de acordo com o número de sociedades que você deseja comparar.

	Sociedade 1	Sociedade 2

4. Liste os aspectos que deseja comparar, por exemplo, “atividade econômica principal”, “religião” etc. Em seguida, divida a linha vertical à esquerda de acordo com o número de aspectos que listou e escreva-os nos espaços.

	Sociedade 1	Sociedade 2
Atividade econômica principal		
Forma de governo		
Religião		
Aspecto 4		
Aspecto 5		

106

### Aprendendo na prática

Apresentamos alguns aspectos a serem destacados, mas reforçamos que se deve avaliar a pertinência de outros temas e informações levantados pelos alunos.

	Povos da Mesopotâmia	Egípcios
<b>Atividade econômica principal</b>	Agricultura e criação de animais.	Agricultura e criação de animais.
<b>Forma de governo</b>	Reinos e impérios: teocracia.	Reino teocrático.

Continua

5. Preencha o quadro conforme as características de cada sociedade. Lembre-se de sempre comparar os mesmos aspectos das sociedades escolhidas; por exemplo, se você pretende caracterizar o tipo de governo de uma, deve caracterizar o tipo de governo de todas as outras.
6. Ao final, para facilitar sua análise, pinte de uma cor os espaços em que você notar que as características das sociedades comparadas são as mesmas e de outra cor os espaços em que percebe que existem diferenças.

Tomando como base o quadro, você poderá avaliar as sociedades que apresentam mais semelhanças do que diferenças, as que apresentam mais diferenças do que semelhanças, o que existe de particular em cada uma etc.

### Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Siga os procedimentos indicados para montar um quadro comparativo entre os povos da Mesopotâmia e os egípcios.

1. Reúna-se com dois colegas.
2. Definam os aspectos que vocês desejam comparar. Lembrem-se de respeitar a opinião dos demais integrantes do grupo: o trabalho é coletivo e as decisões devem ser tomadas em conjunto.
3. Tracem seis linhas horizontais, dividindo-as em três colunas. Na primeira coluna, identifiquem os aspectos que utilizarão na comparação.
4. Preencham cada campo com a informação correspondente. Lembrem-se de que a comparação só acontecerá se vocês mantiverem o mesmo critério para preencher todas as colunas.
5. Preenchido o quadro, usem um lápis de cor para colorir todas as semelhanças e outro de cor diferente para colorir as diferenças.
6. Observem o resultado: entre os povos da Mesopotâmia e os egípcios, havia mais semelhanças ou diferenças? No caderno, escrevam um parágrafo apontando as conclusões do trio sobre as civilizações comparadas.

Critério de comparação	Povos da Mesopotâmia	Egípcios
Atividade econômica principal		
Aspecto 2		
Aspecto 3		
Aspecto 4		
Aspecto 5		

MODELO

107

## BNCC

Ao proporcionar aos alunos a possibilidade de agir com autonomia e flexibilidade, por trabalhar em grupo, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 10**; ao promover a comparação entre eventos ocorridos simultaneamente em espaços variados, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**; ao possibilitar aos alunos selecionar os temas com base nos quais organizarão seu quadro, a atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

Continuação

	Povos da Mesopotâmia	Egípcios
<b>Divisão social</b>	Rigidamente hierarquizada: rei e nobres ocupavam o topo e camponeses formavam a base da sociedade.	Rigidamente hierarquizada: rei e nobres ocupavam o topo e camponeses formavam a base da sociedade.
<b>Religião</b>	Politeísta, com a crença na ida do espírito para o mundo dos mortos.	Politeísta, com a crença na vida após a morte com o corpo renascido na eternidade.
<b>Grandes obras</b>	Obras hidráulicas: canais de irrigação, diques etc.	Obras hidráulicas: canais de irrigação, diques etc.

## Abertura da unidade

Esta unidade trata de temas relacionados à Antiguidade Clássica, base da civilização ocidental. Traços culturais e políticos das culturas grega e romana antigas atravessaram o tempo e fazem parte da rotina da civilização ocidental, ainda que com modificações, como o conceito de democracia, o direito e, nas artes, o teatro.

Os temas abordados na unidade relacionam-se aos processos de expansão, às mudanças de cenário político, às batalhas, aos conflitos, às negociações e ao declínio das culturas grega e romana.

Por meio da imagem das ruínas de Cartago, no norte da África, às margens do Mediterrâneo, e das imagens de objetos da cultura material produzidos por povos que dominaram essa região, como fenícios, cartagineses e romanos, os alunos podem conhecer fontes de estudo da Antiguidade Clássica. Além disso, o trabalho com as imagens pode favorecer a percepção sobre as trocas materiais e culturais e as disputas ocorridas no Mar Mediterrâneo. Da costa norte da África, nas proximidades da atual cidade de Túnis, na Tunísia, os cartagineses disputaram territórios e poder com os romanos. Nos séculos III a.C. e II a.C., na busca pelo controle comercial do Mediterrâneo, esses povos entraram em guerra, as chamadas Guerras Púnicas. Com a vitória dos romanos, em 146 a.C., Cartago se tornou uma província romana.

Vale comentar com os alunos que as ruínas de Cartago são, desde o fim dos anos 1970, consideradas patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

UNIDADE

3

## Antiguidade Clássica

JUHA PUKKONEN/ALAMY/FOTORENA



Vista das ruínas da antiga cidade de Cartago, em Túnis, Tunísia. Foto de 2018.

108

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

BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS



Vaso de vidro fenício, século V a.C. Museu do Louvre, Paris, França.

PRESENTED BY J. PIERPONT MORGAN MUSEUM METROPOLITANO DE ARTE, NOVA YORK



Pingente de vidro cartaginês, produzido entre os séculos V e III a.C. Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos.



DE AGOSTINI/GETTY IMAGES - MUSEU NACIONAL DO BARDO, TUNÍSIA

Detalhe de mosaico romano encontrado na antiga cidade de Cartago, produzido entre os séculos IV e V. Museu Nacional do Bardo, Túnis, Tunísia.

## SUMÁRIO DA UNIDADE

### Capítulo 6

Origens da Antiguidade Clássica, 110

### Capítulo 7

Transformações no mundo grego antigo, 125

### Capítulo 8

Roma republicana, 146

### Capítulo 9

Roma imperial, 163

## O que estudaremos na unidade

Você estudou na unidade 2 que grandes civilizações da Antiguidade se desenvolveram próximas a grandes rios. Nesta unidade, estudaremos povos que tiveram como característica comum o fato de terem se desenvolvido e prosperado explorando o Mar Mediterrâneo.

A exploração marítima do Mediterrâneo por fenícios, etruscos, cretenses, micênicos, gregos e romanos na Antiguidade contribuiu para transformar esse mar em um espaço de circulação de pessoas, mercadorias e culturas, integrando uma região povoada por diferentes povos. Até hoje é possível encontrar vestígios arqueológicos dos vários povos que transitaram pelo Mediterrâneo na Antiguidade, como você pode ver nas imagens desta abertura.

## Unidade 3: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 6 se justificam por contribuir para o entendimento da região do Mar Mediterrâneo como um espaço de circulação e de trocas entre diferentes povos e por favorecer a compreensão do conceito de Antiguidade Clássica e a identificação das influências desse período na tradição ocidental, destacando o estudo sobre a formação da Grécia e de Roma.

No capítulo 7, a pertinência dos objetivos se deve à exploração dos princípios da democracia grega e à comparação entre esse sistema e o conceito de democracia atual, à proposição de discussões pautadas em mecanismos democráticos de participação coletiva e ao exercício de análise das características sociais, políticas e culturais da Grécia antiga.

No capítulo 8, os objetivos se justificam por favorecer o entendimento do conceito de república, por ampliar a compreensão do conceito de cidadania e por incentivar a reflexão sobre a escravidão, com base na análise da civilização romana.

No capítulo 9, a pertinência dos objetivos é justificada pelo aprofundamento dos estudos relacionados à civilização romana durante os períodos republicano e imperial, com destaque para o funcionamento das instituições, a questão da cidadania, a expansão pelo Mar Mediterrâneo, a difusão do cristianismo, o contato com outros povos e a desagregação do império.

Este capítulo contempla parcialmente as habilidades EF06HI09, EF06HI10, EF06HI11, EF06HI12 e EF06HI15 (ao tratar dos povos do Mediterrâneo e da circulação de pessoas e mercadorias que antecederam a formação da Grécia e da Roma antigas). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Perceber as diferentes formas de registro da história.
- Entender o conceito de Antiguidade Clássica e perceber seu alcance e limite na tradição ocidental.
- Compreender como a interação entre povos diferentes dinamizou as práticas econômicas, sociais, políticas e culturais da região do Mediterrâneo, promovendo muitas transformações.
- Conhecer e descrever a dinâmica de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
- Entender a formação da Grécia antiga, decorrente de encontros e conflitos entre diferentes povos na região dos Balcãs.
- Compreender e descrever a gênese e o desenvolvimento das pólis gregas.
- Caracterizar o processo de formação de Roma e suas configurações sociais e políticas no período monárquico.
- Conhecer as diferenças econômicas e sociais existentes na Grécia e na Roma antigas e relacioná-las com o direito à participação política.

### Abertura do capítulo

Ao discutir o tema de abertura, incentive os alunos a compartilhar os conhecimentos prévios deles sobre os Jogos Olímpicos atuais. Promova a associação desses com os Jogos Olímpicos da Antiguidade, iniciados na Grécia antiga, em 776 a.C., em homenagem a Zeus, deus principal do panteão grego. Aproveite a ocasião para retomar a discussão sobre os mitos. Relembre a concepção cíclica do tempo, de acordo com a qual os rituais cumprem o papel de reviver acontecimentos fundadores.

Continua

## CAPÍTULO

# 6

## Origens da Antiguidade Clássica



Tenista japonesa Naomi Osaka acende a pira olímpica durante as Olimpíadas de Tóquio, no Japão. Foto de 2021.

No fim do século XIX, o pedagogo e historiador francês Pierre de Frédy, o barão de Coubertin, conseguiu apoio internacional para resgatar um antigo festival religioso e esportivo grego, que não era realizado havia mais de 1500 anos. Assim, em 1896 foram celebrados em Atenas, na Grécia, os primeiros Jogos Olímpicos da modernidade.

A primeira participação brasileira em Jogos Olímpicos aconteceu na cidade de Antuérpia, na Bélgica, em 1920. Os brasileiros voltaram para casa com três medalhas: uma de ouro, uma de prata e uma de bronze. Desde então, o país melhorou continuamente seus resultados na competição, conquistando em 2021, em Tóquio, no Japão, a 12ª posição entre todos os países participantes, com 21 medalhas, sendo sete de ouro, seis de prata e oito de bronze.

- Qual é a origem dos Jogos Olímpicos?
- Em sua opinião, os Jogos Olímpicos mantiveram-se como um festival religioso e esportivo ao longo do tempo? Explique.

110

### Continuação

Os Jogos Olímpicos atuais apresentam alguns dos ritos realizados na Antiguidade, sobretudo na cerimônia de abertura. O acendimento da chama olímpica no Templo de Hera, em Olímpia, representa um antigo ritual que relembra o mito da entrega do fogo sagrado aos humanos. Uma vez acesa, a tocha olímpica é transportada até a cidade-sede. Na cerimônia de abertura, a chama é usada para acender a pira olímpica, que permanece acesa até o encerramento dos jogos, como era feito na Antiguidade.

Apesar das semelhanças, há diferenças importantes. Atualmente, as Olimpíadas envolvem vários povos, e não só os gregos, o número de modalidades esportivas praticadas é maior, as mulheres participam das competições e os atletas não competem nus, como acontecia na Antiguidade.



## Conceituando a Antiguidade Clássica

Certamente você já ouviu o termo *clássico* ser empregado para designar músicas, jogos, espetáculos etc. Essa palavra é frequentemente utilizada para indicar algo que serve de modelo, que é referência. A cultura ocidental, da qual a maioria de nós participa de algum modo, foi profundamente influenciada pelos gregos e pelos romanos da Antiguidade. Deles herdamos as noções de belo, de verdade e de justiça e as instituições políticas, entre muitas outras coisas. É por causa dessa influência que nos referimos às civilizações da Grécia e da Roma antigas como clássicas.

No entanto, apesar de gregos e romanos terem sido os principais responsáveis pelo desenvolvimento da cultura ocidental, eles não foram os únicos. Ao longo de toda a costa do Mar Mediterrâneo, que banha a Europa, a África e a Ásia, migrações, guerras, alianças e trocas comerciais colocaram em contato populações de origens diferentes, favorecendo o intercâmbio de conhecimentos, crenças, ideias e mercadorias. Do contato entre tantas culturas, línguas, religiões e sistemas políticos e econômicos distintos se originou a chamada cultura clássica.

Atualmente, com uma possibilidade maior de intercâmbio entre os povos graças às modernas tecnologias, cresceu o contato entre grupos culturais e étnicos que se moldaram segundo padrões distintos. Diante disso, precisamos ter cuidado para não acreditar que determinados valores e formas de viver são melhores do que outros e que, por isso, devem ser impostos. Para manter a convivência pacífica entre tantos povos, precisamos refletir sobre os modelos que adotamos e ser mais flexíveis quando formos confrontados por modelos diferentes dos nossos.

### Refletindo sobre

Você conhece alguém que tenha sido criado em uma cultura diferente da sua? Você acha que o contato entre pessoas de culturas diferentes é positivo? Justifique.

### Recapitulando

1. De que maneira o Mar Mediterrâneo contribuiu para a formação da Antiguidade Clássica?

Responda em seu caderno.

### Mar Mediterrâneo na Antiguidade



Fontes: ALBUQUERQUE, Manoel M.; REIS, Arthur C. F.; CARVALHO, Carlos D. de C. *Atlas histórico escolar*. 8 ed. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 87; HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique: de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992. p. 68.

## BNCC

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI09, ao discutir o conceito de Antiguidade Clássica e a influência de povos da Antiguidade, sobretudo gregos e romanos, na formação da cultura ocidental.

### Refletindo sobre

A questão introduz o tema do contato com outras culturas a fim de discutir e combater os preconceitos e mostrar que as trocas culturais podem enriquecer a experiência humana, contribuindo para a construção de um mundo mais tolerante e empático.

## BNCC

Essa atividade contribui para o desenvolvimento parcial das **Competências gerais da Educação Básica nº 1 e nº 9**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1** e da **Competência específica de História nº 5**.

### Recapitulando

1. O Mar Mediterrâneo foi o principal meio pelo qual os povos da Antiguidade Clássica realizaram trocas comerciais, intercambiando não apenas mercadorias, mas também conhecimentos, crenças e ideias.

## Ampliando: clássico

“Clássico é um termo que em História designa a cultura greco-romana da Antiguidade, sendo assim um conceito histórico delimitado no tempo e no espaço. Mas tal termo também é muito empregado em outras áreas humanistas, como a Literatura e a Arte. Outra definição do clássico muito comum no Ocidente é aquela relacionada às obras de arte: clássica é a obra que serve de modelo, que é considerada de importância fundamental para a humanidade, inovadora, fundadora, e quase sempre antiga. A obra clássica é o consenso, aquela obra sobre a qual ninguém em determinada cultura discorda.”

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 21.

O conteúdo das páginas 112 a 116 contempla parcialmente a habilidade EF06HI10, ao apresentar as civilizações cretense e micênica, que contribuíram para a formação da civilização grega antiga, discutir a chamada “Guerra de Troia” e sua importância para a formação da cultura grega, e abordar o processo de formação das pólis e de expansão colonial dos gregos por outras regiões além da Península Balcânica. A habilidade será totalmente contemplada no capítulo seguinte, com a discussão sobre a consolidação das pólis e as transformações políticas, sociais e culturais ocorridas na Grécia antiga.

### Saiba mais

#### Povos indo-europeus

O termo *indo-europeu* engloba um conjunto de povos falantes de línguas aparentadas que, ao longo de vários séculos, ocuparam grande parte da Europa e da Ásia Ocidental. Segundo os estudiosos, a língua-mãe de todos esses povos, o protoindo-europeu, originou dezenas de idiomas antigos e atuais, como o grego, o latim, o português, o francês, o espanhol, o russo, o persa, o inglês e o alemão.

## Origens da civilização grega: a civilização cretense

A **civilização cretense** ou **minoica** floresceu entre 2000 a.C. e 1400 a.C., na Ilha de Creta, ao sul da Grécia continental. Por meio da navegação, ela estabeleceu relações com o Egito e com os povos vizinhos da Ásia Menor. Exercendo o controle sobre o Mar Egeu, os cretenses acumularam muito poder e impuseram um pesado sistema de tributos às outras cidades da região.

A civilização cretense atingiu um elevado grau de desenvolvimento. Nas escavações realizadas no sítio arqueológico de Cnossos, foram encontrados palácios luxuosos que guardavam joias, peças de cerâmica, pinturas e estatuetas de grande valor artístico. Suas paredes são decoradas com afrescos delicados e coloridos, muitos deles representando a vida marinha. No sítio há evidências de que os cretenses desenvolveram um sistema de canalização para transportar água e coletar esgoto.

Em Creta, a vida econômica, social e política girava em torno desses palácios. Os pesquisadores acreditam que na ilha havia uma forte ligação entre política e religião, como acontecia nas cidades do Antigo Oriente. Os reis, governantes dos palácios, eram associados à figura do touro – animal que ocupava lugar de destaque nos rituais religiosos cretenses – e eram chamados de **Minos**. No entanto, não se sabe se a palavra era um título ou o nome de uma dinastia.

Os cretenses elaboraram um tipo de escrita chamada pelos estudiosos de **Linear A**. Essa escrita ainda não foi totalmente decifrada e, por isso, muitos aspectos da cultura cretense são motivos de controvérsia entre os especialistas.

Por volta de 1450 a.C., o poder de Creta entrou em declínio. Provavelmente desastres ambientais fragilizaram a civilização cretense, facilitando a invasão da ilha pelos **aqueus**, povo indo-europeu seminômade originário do norte da Europa. Os aqueus impuseram aos dominados sua economia e sua língua, mas também incorporaram muitos aspectos da cultura cretense.



Afresco localizado no Palácio de Cnossos, em Creta, Grécia. Foto de 2019.

112

### Ampliando: o fim da sociedade micênica

“Os séculos XI e IX que se sucederam às invasões dóricas são um tanto obscuros. Os três séculos que seguiram ao declínio da civilização micênica são conhecidos, principalmente, por alguns poucos vestígios arqueológicos. [...] Mas para o conhecimento de um período sem escrita, como este, nem tudo fica esclarecido com os objetos. Assim, nesse período [...], a população parece ter diminuído e empobrecido. Os antigos súditos dos palácios micênicos parecem ter continuado a viver em aldeias. Não havia mais grandes construções. Com o desaparecimento dos escribas desapareceu também a escrita, substituída pela poesia recitada em público. Houve, entretanto, certa continuidade no uso de técnicas, pois o cultivo da terra e

Continua

## Micenas, a cidade dos aqueus

Os aqueus fundaram a cidade de **Micenas**, na Península do Peloponeso, por volta do século XV a.C. Por esse motivo, sua civilização foi chamada de **micênica**. Eles dominavam a arte da guerra e empregavam avançadas técnicas de combate, sendo temidos por outros povos da época. Os soldados usavam armaduras de bronze, lanças, escudos e **elmos**.

As cidades eram governadas por um rei e uma elite guerreira, que viviam em palácios. Em torno dos palácios se desenvolveram núcleos urbanos, habitados por artesãos e cercados por muralhas. Fora das muralhas havia aldeias de camponeses, que eram obrigados a entregar parte das colheitas ao rei. Também havia escravizados, que se dedicavam sobretudo à produção de tecidos.

Os micênicos desenvolveram um sistema de escrita conhecido como **Linear B**. Trata-se da forma mais antiga de escrita grega, utilizada nos registros contábeis. Por razões ainda não compreendidas, a civilização micênica foi destruída por volta de 1200 a.C. Os palácios foram substituídos por construções mais simples e as aldeias camponesas passaram a ser organizadas em **genos**, pequena comunidade unida pela crença em um antepassado comum, em geral um herói ou uma divindade.

Cada **genos** era comandado por um rei, que governava auxiliado por uma assembleia de guerreiros. Os reis consideravam-se descendentes diretos daquele antepassado comum e chamavam a si mesmos de *aristói* (“os melhores”), palavra grega da qual deriva o termo **aristocracia**.



Ruínas da antiga cidade de Micenas, Grécia. Foto de 2019.

**Elmo:** espécie de capacete que compunha a armadura utilizada pelos soldados.

**Linear B:** escrita silábica (os sinais indicavam sílabas) feita em tabletes de argila, inspirada pelo sistema de escrita cretense.

**Aristocracia:** grupo de pessoas que detêm privilégios e controlam o poder em determinada sociedade; nobreza; elite dirigente.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

2. Por que os conhecimentos sobre a civilização cretense são motivos de controvérsia entre historiadores?
3. A invasão de Creta pelos aqueus significou o desaparecimento da cultura cretense? Justifique.
4. O que eram os **genos**?
5. Quem compunha a aristocracia dos **genos**?

## Recapitulando

2. Porque a escrita cretense, conhecida como Linear A, ainda não foi totalmente decifrada.

3. Não. Apesar de impor sua economia e sua língua ao povo dominado, os aqueus incorporaram muitos aspectos da cultura cretense.

4. **Genos**, ou comunidades gentílicas, eram comunidades agrícolas formadas na região do Mar Egeu (sudeste da Europa e Ásia Menor) após a decadência da civilização micênica. Os membros dessas comunidades estavam ligados por laços de parentesco e se consideravam descendentes de um antepassado comum.

5. A aristocracia era composta de membros das comunidades gentílicas que se consideravam descendentes diretos de um antepassado comum que originou a comunidade. Eles formavam a elite dessas sociedades e detinham as melhores terras.

## Atividade complementar

Sugira uma pesquisa, em grupos, a respeito dos sítios arqueológicos da Antiguidade, incentivando os alunos a trabalhar com imagens. Combine com eles um dia para a apresentação das pesquisas e proponha um debate sobre os aspectos míticos e históricos da fundação das civilizações micênica, grega e romana.

### Continuação

o fabrico de vasos de cerâmica davam sequência a tradições anteriores. Os novos dominadores da região continuaram a adorar os mesmos deuses e a realizar rituais que já existiam antes. Entretanto, o ferro passou a ser bem mais utilizado, substituindo o bronze que predominava anteriormente na confecção de materiais de metal. A sociedade organizava-se agora de forma diferente, criando novos valores: no lugar de palácios, surgia uma sociedade, com menos hierarquias, de camponeses e guerreiros.”

## Fonte histórica

Na *Iliada* e na *Odisseia*, há informações de tempos históricos diferentes. Misturam-se elementos característicos da civilização micênica com outros do período posterior. Historiadores defendem a hipótese de que, antes de serem escritas, as narrativas contidas nos poemas eram transmitidas oralmente de uma geração para outra. Não se sabe se os fatos relatados nas narrativas homéricas realmente aconteceram nem se Homero existiu, mas o contexto histórico dos poemas é sustentado por vestígios arqueológicos. A Guerra de Troia pode não ter acontecido exatamente como foi contada, mas armas, muralhas e outros vestígios, revelados pelas escavações, confirmam que houve um conflito militar na cidade de Troia, na Anatólia, por volta do século XIII a.C.

## Recapitulando

6. Os helenos eram os habitantes da região da Ásia Menor, da Península Balcânica e das ilhas do Mar Egeu que partilhavam a mesma cultura (principal elo entre essas pessoas).

DEA PICTURE LIBRARY/ALBUMFOTOREINA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES



Aquiles e Penteseileia representados em ânfora grega produzida no século V a.C. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

6. Quem eram os helenos?

## Formação do povo grego

Na mesma época da destruição da civilização micênica, outros povos indo-europeus chegaram à região: os **jônios** e os **eólios** estabeleceram-se na Grécia continental e os **dórios** fixaram-se no sul, na Península do Peloponeso e na Ilha de Creta, por volta do século XII a.C.

A migração desses povos foi acompanhada de guerras e de alianças entre os recém-chegados e as populações que já ocupavam a região. Dessa dinâmica, aos poucos, formou-se uma cultura com características originais, que se tornou o principal elo entre os habitantes da região da Ásia Menor, da Península Balcânica e das ilhas do Mar Egeu. Esses habitantes passaram a se identificar como **helenos**, e as terras que ocupavam foram chamadas de **Hélade**, mas nós as conhecemos como **Grécia**, nome dado pelos romanos.

## A lendária Guerra de Troia

Uma das histórias mais famosas da Grécia antiga envolve a cidade de Troia (chamada de *Ílion* pelos gregos), que teria sido destruída pelos aqueus (gregos) após uma guerra que durou dez anos. Não se sabe ainda se a guerra é obra da imaginação poética ou se de fato aconteceu. Escavações arqueológicas feitas na província de Çanakkale, na Turquia, revelaram a existência de uma cidade reconstruída sucessivamente no mesmo local. É possível que essa cidade tenha sido a lendária Troia.

Localizada em uma importante rota comercial entre o Mar Negro e o Mediterrâneo, a cidade encontrada na Turquia era muito rica, e tudo indica que tenha sido alvo de constantes ataques de povos que tentavam saqueá-la. Nas escavações também foram encontrados vestígios de uma imensa muralha, o que comprova que a cidade possuía um eficiente sistema de defesa.

Uma das principais fontes para o estudo da formação do povo grego são dois poemas épicos, a *Iliada* e a *Odisseia*, atribuídos ao poeta Homero, que teria vivido por volta do ano 800 a.C. A *Iliada* narra os acontecimentos do último ano da Guerra de Troia. A *Odisseia* relata as aventuras do herói grego Odisseu (ou Ulisses) na viagem de retorno a sua terra natal após lutar na guerra.

Segundo a tradição mítica, a guerra foi motivada pelo rapto de Helena, esposa de Menelau, rei grego, pelo príncipe troiano Páris. Os gregos organizaram uma expedição, reunindo os heróis Aquiles e Odisseu, e partiram para Troia, dispostos a resgatar Helena. Agamenon, rei de Micenas, assumiu o comando do exército. Os gregos venceram graças à estratégia elaborada por Odisseu: enviar um enorme cavalo de madeira como oferenda a Troia. Acreditando que se tratava de uma rendição, os troianos aceitaram o presente, que, em seu interior, levava escondidos os melhores guerreiros gregos.

114

## Ampliando: o lugar da religião na organização espacial da pólis

“Primeiro, o aparecimento do templo como construção independente do *habitat* humano, palácio real ou casa particular. Com seu recinto a delimitar uma área sagrada (têmenos), com seu altar exterior, o templo constitui desde então um edifício separado do profano. O deus vem residir permanentemente no lugar por intermédio de sua grande estátua cultual antropomorfa ali instalada para ficar. Contrariamente aos altares domésticos, aos santuários privados, essa ‘casa do deus’ é coisa pública, bem comum a todos os cidadãos. Consagrado à cidade que o erigiu em local preciso a fim de marcar e confirmar sua posse legítima sobre um território: no centro urbano, acrópole ou ágora; às portas dos muros que circundam

Continua

## A pólis grega

Por volta do século VIII a.C., a dissolução dos genos deu origem a outra forma de organização social e política: a cidade-Estado, chamada pelos gregos de **pólis**. O surgimento da pólis é explicado, em parte, pelas condições geográficas da Grécia. Com um relevo montanhoso e solo predominantemente pobre, a população grega acabou se concentrando nos vales, onde as condições para a agricultura eram mais favoráveis. Separadas umas das outras pelas montanhas, as comunidades desenvolveram-se de modo independente. No entanto, não permaneceram isoladas, uma vez que o litoral recortado e a existência de bons portos naturais facilitaram a navegação e a atividade comercial.

Embora tivessem elementos culturais comuns, como a língua e a religião, elas adotavam leis, moedas, sistemas de impostos e de governo diferentes. Também tinham os próprios exércitos e podiam entrar em guerra umas com as outras ou estabelecer alianças entre si. Algumas das pólis gregas se destacaram pelo prestígio e pela liderança junto às demais, como Esparta, Atenas, Corinto e Mileto.

A pólis era constituída por um centro urbano, por uma zona rural e, quase sempre, por uma área portuária. O centro urbano dividia-se entre a **acrópole** e a **ásty**. A acrópole, ou “cidade alta”, era uma colina fortificada onde ficava o principal centro religioso da pólis. A ásty era a “cidade baixa”, que abrigava os prédios públicos, as oficinas e as habitações urbanas. Nela se localizava a **ágora**, que era a praça na qual aconteciam as reuniões públicas e o mercado. A maior parte da população vivia em aldeias na zona rural e dedicava-se à agricultura e à criação de animais.

### Representação de uma pólis grega



Ilustração de Roko e Hector Gómez representando uma pólis grega. Criação de 2018 com cores-fantasia.

Fonte: MOSSÉ, Claude. *Atenas: a história de uma democracia*. Brasília: Editora da UnB, 1997. p. 4.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

7. Explique a formação das pólis na Grécia.
8. Como as pólis funcionavam?

Responda em seu caderno.

### Explore

- Observe a representação de uma pólis grega. Depois, descreva a função dos locais identificados nela.

## Cidades-Estado

Assim como feito nos capítulos 4 e 5, retome com os alunos as civilizações já estudadas que eram organizadas em cidades-Estado, estabelecendo nexos entre conhecimentos adquiridos e o novo conteúdo, além de exercitar a fixação do conceito.

### Recapitulando

7. A dissolução dos genos, em torno do século VIII a.C., originou a cidade-Estado chamada de pólis pelos gregos. O surgimento da pólis está relacionado, em parte, com as características do relevo da Grécia que, por apresentar áreas de altitudes elevadas, condicionou a ocupação populacional das regiões de vale, onde as terras eram mais férteis e mais favoráveis para o desenvolvimento da agricultura. Os grupos de população, apesar de terem sido separados pelas montanhas e vivido de forma independente, desenvolveram formas de contato facilitadas pelo litoral recortado e pela existência de portos naturais na Grécia, que permitiram a navegação e a atividade comercial entre eles.

8. Embora os agrupamentos populacionais apresentassem aspectos culturais comuns, como a língua e a religião, as pólis funcionavam como unidades políticas independentes, com leis, moedas, governos e sistemas de impostos diferentes, além da formação de exércitos próprios.

### Explore

Acrópole: local no qual se localizava o principal centro religioso da pólis; ásty: abrigava os prédios públicos, as oficinas e as habitações urbanas; ágora: praça na qual aconteciam as reuniões públicas e o mercado.

### Continuação

a aglomeração ou em sua periferia próxima; na zona do *agrós* e das *eschatíai*, das terras selvagens e dos confins, que separa cada cidade grega dos seus vizinhos. A edificação de uma rede de santuários urbanos, sub e extraurbanos, balizando o espaço com lugares sagrados, fixando, do centro até a periferia, o percurso de procissões rituais, mobilizando em data fixa, na ida e na volta, toda a população ou parte dela, visa modelar a superfície do solo segundo uma ordem religiosa. Pela mediação de seus deuses instalados nos respectivos templos, a comunidade estabelece entre

homens e território uma espécie de simbiose, como se os cidadãos fossem filhos de uma terra da qual teriam surgido originariamente sob a forma de autóctones e que, por essa ligação íntima com aqueles que a habitam, se vê ela mesma promovida ao nível de ‘terra de cidade’. [...] A ocupação do santuário e sua vinculação ao centro urbano têm valor de posse legítimo. Ao fundar seus templos, a pólis, para garantir uma solidez inabalável à sua base territorial, implanta raízes até no mundo divino.”

VERNANT, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 42-43.

Ao tratar da expansão colonial grega propondo a leitura do mapa da região do Mediterrâneo e do Mar Negro, o texto contempla parcialmente a habilidade EF06HI15. A expansão colonial grega também contempla parcialmente a habilidade EF06HI10, conforme foi mencionado no comentário da página 112.

## Recapitulando

9. Com o aumento da população em uma região de poucas terras férteis, a aristocracia se apropriou das melhores terras. Parte da população abandonou suas cidades de origem e fundou colônias em todo o litoral do Mar Mediterrâneo, o que contribuiu para espalhar a cultura grega pela região.

## Explore

1. As colônias gregas foram fundadas no norte da África, na Ásia ocidental e na costa sul europeia. Incentive os alunos a notar que o contato das colônias com outros povos que habitavam ou frequentavam a costa mediterrânea contribuiu para intenso intercâmbio de mercadorias, costumes, crenças e conhecimentos na região.

2. Para resolver a atividade, os alunos devem consultar a legenda e, a seguir, identificar as colônias gregas no mapa. Alguns exemplos que podem ser citados são: Massília, Nápoles e Agrigento, na Europa; Apolônia, Náucratis e Cirene, na África; Calcedônia, Pérgamo e Rodes, na Ásia.

## Expansão colonial grega

No século VIII a.C., a Grécia passou por intenso crescimento demográfico. As terras mais férteis foram se tornando insuficientes para produzir alimentos para toda a população. Além disso, camponeses pobres, donos de terras pouco férteis, endividaram-se e perderam suas propriedades para os aristocratas. Muitos acabaram escravizados por causa de dívidas acumuladas.

Para reduzir as tensões sociais, os gregos dominaram terras fora da Grécia. Assim, muitos gregos empobrecidos abandonaram suas cidades e fundaram dezenas de colônias na costa do Mar Mediterrâneo e do Mar Negro.

As colônias eram politicamente independentes das cidades-mães, mas mantinham vínculos culturais e comerciais estreitos com elas. A expansão territorial foi importante para o mundo grego na medida em que intensificou as trocas comerciais e culturais entre diferentes regiões.

Responda em seu caderno.

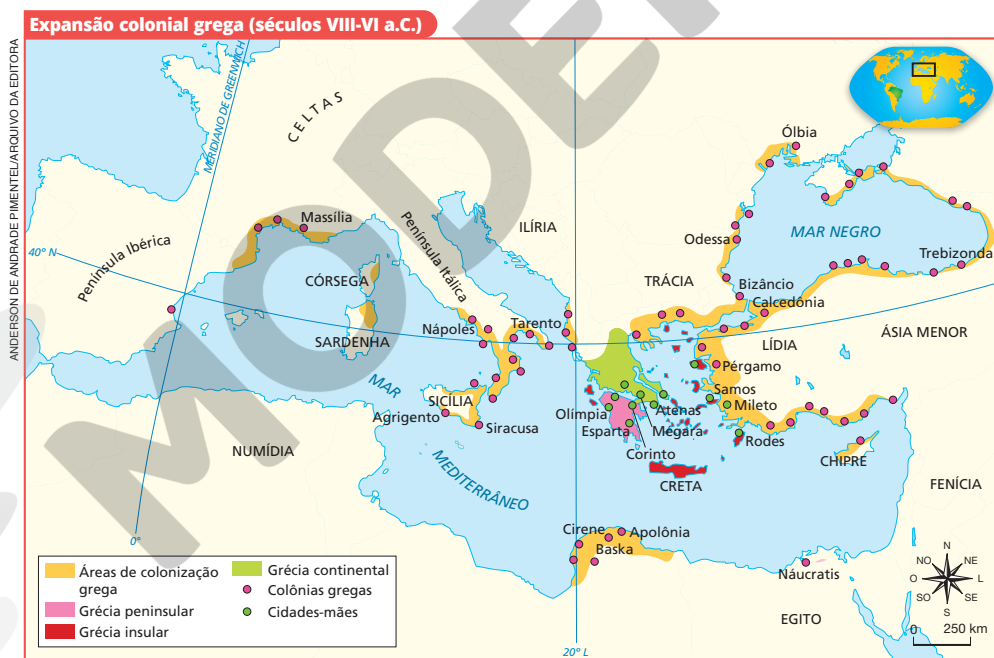
### Recapitulando

9. Qual foi a consequência do crescimento demográfico na Grécia no século VIII a.C.?

Responda em seu caderno.

### Explore

1. Compare o mapa com um mapa político atual da região do Mar Mediterrâneo. Identifique os continentes onde os gregos estabeleceram colônias.
2. Cite exemplos de colônias gregas estabelecidas em cada continente.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 34.

## A fundação de Roma

No século XII a.C., enquanto os dórios se instalavam na Península do Peloponeso, outros povos ocupavam a Península Itálica. Entre eles estavam os **etruscos** e os **itálicos**.

Os itálicos, povo de origem indo-europeia, eram formados por um agrupamento de povos que reunia os sabinos, os samnitas, os latinos e os úmbrios, entre outros. Eles se fixaram na Planície do Lácio, às margens do Rio Tibre, onde estruturaram pequenas aldeias de pastores e agricultores. Por volta do século VIII a.C., essas aldeias cresceram e se fundiram, originando a cidade de Roma.

Já as origens dos etruscos ainda permanecem incertas. Sabe-se que estavam estabelecidos na região ao norte do Rio Tibre desde pelo menos o século IX a.C. Os etruscos beneficiaram-se da fertilidade do solo da região que habitavam, produzindo e exportando trigo, azeite e vinho.

O processo de expansão etrusca pela Península Itálica começou no século VI a.C. Os etruscos fundaram várias cidades-Estado pela península e ligaram-se por meio do matrimônio aos povos itálicos e aos gregos, estabelecidos em colônias no sul da península desde o século VIII a.C.

Os etruscos dominaram Roma de 616 a.C. a 509 a.C. Eles promoveram o crescimento urbano da cidade, construindo canais de irrigação, sistema de esgotos, pontes e uma grande muralha para protegê-la. Além disso, estimularam a participação romana no comércio mediterrâneo.



Fonte: HADA, Moses. *Roma imperial*. Rio de Janeiro: Time-Life/José Olympio, 1969. p. 37.

### História em construção

#### Lupa Capitolina

A *Lupa* (ou Loba) *Capitolina* é uma das esculturas mais importantes da história de Roma. A imagem refere-se ao mito de fundação da cidade, segundo o qual a princesa e sacerdotisa da cidade de Alba Longa, Reia Sílvia, teve com o deus Marte filhos gêmeos. Amúlio, rei de Alba Longa e tio de Reia Sílvia, determinou a execução dos recém-nascidos, que foram colocados em uma cesta e atirados no Rio Tibre. Uma loba resgatou os bebês e os amamentou até serem encontrados por um pastor de ovelhas, que decidiu criá-los. Quando ficaram adultos, os gêmeos descobriram sua origem, destronaram Amúlio e tornaram-se príncipes de Alba Longa. Depois, decidiram fundar a própria cidade, que recebeu o nome de Roma.

Até 2006, acreditava-se que a estátua da loba era uma obra etrusca, datada do século V a.C. Porém, pesquisas recentes mostraram que a obra foi feita por volta do século XII d.C., e tudo indica que os gêmeos foram acrescentados somente no século XV, pelo escultor Antonio Pollaiuolo. A dúvida sobre a originalidade da peça já tinha sido levantada por estudiosos no século XIX. O avanço das técnicas de datação e de análise química de vestígios arqueológicos possibilita, hoje, esclarecer muito sobre o passado.



Lupa Capitolina, estátua de bronze. Museus Capitolinos, Roma, Itália.

KIM PETERSEN/IMAGEBROKERY/SHUTTERSTOCK - MUSEUS CAPITOLINOS, ROMA

## BNCC

O conteúdo das páginas 117 e 118 contempla parcialmente as habilidades **EF06HI11** e **EF06HI15**, ao apresentar o processo de fundação e desenvolvimento da cidade de Roma, bem como sua organização social e política durante o período monárquico, levando em conta o contato dos latinos com outros povos que ocupavam territórios na região do Mediterrâneo.

## Roma

Roma foi fundada no mesmo período em que houve a expansão dos gregos pelo Mediterrâneo e dos etruscos pela Península Itálica. Diante disso, os historiadores propuseram a hipótese de que a união das aldeias itálicas foi resultado da necessidade de unir forças para resistir às investidas dos vizinhos.

É importante sublinhar a simultaneidade entre acontecimentos da história grega e romana a fim de que os alunos entendam que essas civilizações não se desenvolveram de maneira isolada nem apartadas uma da outra, mas que houve, entre elas, muitos pontos de encontro. Para que o aluno tenha clareza disso, explore e compare os mapas das páginas 116 e 117, chamando a atenção especialmente para a presença dos gregos na Península Itálica.

### História em construção

O mito da fundação de Roma dialoga com os mitos de origem das cidades gregas. Explique aos alunos que a versão dos historiadores para a fundação da cidade confronta elementos da mitologia com as pesquisas arqueológicas. Exponha a diferença entre a narrativa mítica e a científica, chamando a atenção dos alunos para o fato de existirem maneiras diferentes de interpretar o passado, e incentive-os a discutir como os mitos são criados. Deixe claro que os mitos são narrativas transmitidas pela tradição oral, enquanto os conhecimentos históricos são produzidos com base em análises de fontes do passado, como vasos, construções, pinturas, cartas e livros. Apesar dessas diferenças, tanto os relatos míticos como os históricos são importantes para compreender o modo de vida dos nossos antepassados e refletir sobre ele.

O conteúdo desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI12, ao apresentar a diferenciação social na Roma antiga, bem como algumas das limitações legais impostas a plebeus durante o período monárquico.

### Recapitulando

10. Os etruscos promoveram o crescimento urbano de Roma, melhorando sua infraestrutura e estimulando a participação da cidade no comércio mediterrâneo.

11. Os romanos estavam organizados em uma monarquia na qual o poder real era limitado por um conselho de anciãos, o Senado, formado pelos chefes das principais famílias patrícias.

12. Em Roma, havia uma nobreza formada pelos patrícios, que eram donos de grandes extensões de terra e a elite dirigente da cidade. A maior parte da população era formada por plebeus, indivíduos livres que desempenhavam muitos papéis em Roma: eram artesãos, pequenos proprietários, comerciantes e trabalhadores em outras funções. Os plebeus podiam ser ricos ou pobres, mas nenhum gozava de direitos políticos. Uma parte da sociedade romana era ainda formada pelos clientes, pessoas muito pobres, que, não podendo assegurar o próprio sustento, dependiam dos patrícios, aos quais prestavam diversos serviços. Na base da sociedade estavam os escravizados, geralmente prisioneiros de guerra ou pessoas que perdiam a liberdade por causa de dívidas acumuladas. No período monárquico, o número de escravizados em Roma era pequeno.



ERICH LESSING/ALBUM/FOTORENA - MUSEUS CAPITOLINOS, ROMA

*Togatus Barberini*, estátua romana do século I. Museus Capitolinos, Roma, Itália. A estátua representa um patrício e seus ancestrais: na mão direita ele segura a escultura da cabeça do avô e, na esquerda, a do pai.

## Monarquia romana (753-509 a.C.)

Existem poucos registros dos primeiros séculos da existência de Roma, e neles não é clara a fronteira entre lenda e história. Segundo a tradição, entre os séculos VIII a.C. e VI a.C., Roma teria sido governada por sete reis, sendo Rômulo o primeiro. Os reis tinham a responsabilidade de comandar o exército e as cerimônias religiosas, declarar guerras e legislar.

O poder dos reis, no entanto, era limitado pelo Senado, conselho de cem anciãos pertencentes às famílias mais ricas e influentes de Roma. Esses anciãos, chamados **senadores**, tinham as funções de escolher o monarca, discutir as leis criadas por ele e aprová-las ou vetá-las, caso contrariassem os interesses dos donos de terras ou os costumes tradicionais romanos.

### Organização social

A sociedade romana do período monárquico estava dividida em três grupos principais: os patrícios, os plebeus e os clientes.

Os **patrícios** acreditavam descender dos primeiros povoadores de Roma. Eles eram indivíduos muito ricos, donos de grandes propriedades rurais, e formavam a aristocracia romana. Apenas os patrícios podiam tornar-se sacerdotes e ocupar cargos importantes na administração pública.

Os **plebeus** formavam a maior parte da população romana. Eles podiam ser pequenos agricultores, comerciantes, artesãos ou pastores. Mesmo sendo livres e, algumas vezes, donos de grandes fortunas, os plebeus não podiam ocupar cargos administrativos. O casamento entre plebeus e patrícios era proibido.

Muitos plebeus pobres tornavam-se **clientes** de famílias patrícias, que ofereciam a eles terras, trabalho, comida e proteção em troca de lealdade e de prestação de serviços. O prestígio de um aristocrata era medido pelo número de pessoas que ele protegia, de modo que, quanto mais clientes ele tivesse, mais influente seria.

Como em todo o mundo antigo, havia **escravizados** em Roma. Mas no período monárquico formavam um grupo bem pequeno. Eles eram considerados mercadorias, podendo ser vendidos, trocados ou alugados. Os escravizados não tinham direitos e não podiam se casar.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

10. Avalie a importância dos etruscos na formação de Roma.
11. Descreva o sistema de governo adotado pelos romanos entre os séculos VIII a.C. e VI a.C.
12. Identifique os principais grupos sociais de Roma durante o período monárquico.



## Práticas religiosas no mundo mediterrâneo

Até o século I, o politeísmo foi o sistema religioso predominante entre os povos que viveram na região do Mar Mediterrâneo ou transitaram por ela. Aqueus, jônios, etruscos e latinos, entre outros, acreditavam na existência de vários deuses, e o intercâmbio de divindades era bastante comum. Prova disso são os registros de adoração da deusa egípcia Ísis em Roma ou a associação entre deuses gregos e romanos. No entanto, as religiões desses povos não eram idênticas, tendo guardado diferenças importantes entre si.

Há poucas informações sobre as religiões minoica e micênica, mas parte dos historiadores defende a ideia de que existiu uma continuidade entre elas. Os cretenses adoravam divindades ligadas às forças da natureza e realizavam seus cultos em santuários nos bosques e nas montanhas. A descoberta em Creta de várias estatuetas de mulheres com seios e quadris grandes aponta para a existência de uma Deusa-Mãe, ligada à fertilidade. Outra imagem que aparece nas representações cretenses e está relacionada a contextos religiosos é a do Touro Divino.

Representações dessas duas divindades foram encontradas em sítios arqueológicos de Micenas. Contudo, a figura da Deusa-Mãe foi enfraquecida. Na religião micênica havia predominância das divindades masculinas, sendo Posídon, o senhor dos mares, a mais importante. Desde a formação das pólis, a religião afirmou-se como um fator importante de unidade entre os gregos, e a divindade principal passou a ser Zeus, deus do céu, das nuvens e das montanhas.



Posseidon representado em cartaz do filme *Percy Jackson e o ladrão de raios* (2010), dirigido por Chris Columbus. A divindade micênica Posídon pode ser associada a Poseidon, na Grécia antiga, e a Netuno, em Roma. Atualmente, é comum encontrar representações dessas divindades em elementos da cultura juvenil, como filmes, *games* e HQs.



*Deusa-Mãe*, estatueta produzida entre 1650 e 1550 a.C. Museu Arqueológico de Heraklion, Creta, Grécia. As estatuetas da Deusa-Mãe cretense costumam representá-la manuseando duas serpentes. Por isso, essa divindade também ficou conhecida como Deusa das Serpentes.

Responda em seu caderno.

### Resumindo

13. Que característica religiosa comum os povos que viviam na região do Mediterrâneo apresentavam?

## Ampliando: o simbolismo sagrado cretense

“Dando continuidade a uma tradição que vem do paleolítico, o simbolismo sagrado cretense estava ancorado na Deusa-Mãe. Uma sociedade complexa como a minoica estava amadurecida para a sofisticação do seu imaginário e assim ela foi naturalmente capaz de construir um simbolismo refinado. A civilização minoica assumiu várias expressões da Deusa-Mãe, interlocutoras do diálogo simbólico que o homem mantinha com o sagrado. A multiplicidade das manifestações do sagrado aparecia na diversidade dos cultos prestados a certas grutas, árvores, rochas e fontes, ao machado de dupla face, escudo bilobado, deus Velcano (Galo), deus Touro, à deusa das Serpentes, ao jovem Zeus e outros. Entre os minoicos, os deuses, que estavam ligados à fertilidade natural, morriam e renasciam, refletindo o caráter imanente dessas divindades, já que, na natureza, as coisas seguem o ciclo nascimento, vir-a-ser e perecimento. Por outro lado, a evolução da realidade socioeconômica em Creta fez surgir deuses celestes, mesmo que subordinados ao princípio feminino, como o deus Touro, o deus Velcano, o jovem Zeus e a própria Deusa-Mãe. A riqueza cultural da civilização minoica legou uma primeira geração do que veio a tornar-se, mais tarde, o sofisticado panteão grego (deuses celestes e masculinos), apesar de as divindades cretenses serem ctônicas, subordinadas ao princípio feminino.”

SILVA, J. C. Avelino da. A Deusa-Mãe minoica, a harmonia e o confronto. *Caminhos*, Revista do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ciências da Religião da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, v. 4, n. 1, p. 145-146, jan./jun. 2006.

## Resumindo

13. Os povos da região do Mediterrâneo eram predominantemente politeístas, ou seja, cultuavam vários deuses.

## Recapitulando

14. As divindades gregas eram parecidas com os seres humanos em aspecto físico, sentimentos e atitudes; no entanto, eram imortais e possuíam poderes sobrenaturais.

15. Os deuses gregos foram cultuados pelos romanos, porém receberam nomes na língua latina. Ao corrigir a questão, lembre os alunos de que havia colônias gregas na Península Itálica e que o contato entre gregos e romanos se intensificou depois do século IV a.C.

## Conexão

A leitura da obra *Ruth Rocha conta a Odisseia* pode enriquecer os estudos deste capítulo. Se julgar conveniente, organize os alunos em grupos e atribua a cada um deles a pesquisa sobre determinado aspecto da obra, como a relação entre homens e deuses na Grécia antiga, os papéis feminino e masculino nas sociedades do período, o papel da guerra e o lugar do guerreiro, cultos e rituais religiosos, criaturas mitológicas, heróis e valores morais. Solicite a cada grupo que selecione uma passagem do livro na qual seja possível discutir o tema que lhe foi destinado. É possível, também, propor a cada grupo que dramatize o trecho escolhido, enquanto os demais alunos tentam descobrir o tema em questão.

## Interdisciplinaridade

Essa atividade pode ser enriquecida com o aporte dos professores de língua portuguesa e arte, que podem auxiliar os alunos a ler a narrativa, selecionar trechos e definir os aspectos da obra que podem ser pesquisados e dramatizados. A atividade relaciona-se às habilidades EF67LP28, EF67LP29, EF69AR27 e EF69AR30.

## Atividade complementar

Proponha aos alunos que assistam à animação *Hércules* (Estados Unidos, 93 min, 1997), dirigida por Ron Clements e John Musker. O filme narra as aventuras de Hércules, filho de Zeus e o mais famoso herói grego. Criado como mortal, o herói deseja voltar ao lar dos deuses, mas para isso ele tem de enfrentar grandes desafios.

Continua

## A religião na Grécia antiga

Os gregos acreditavam que as divindades habitavam o Monte Olimpo e estavam ligadas por laços de parentesco. Elas interferiam nos assuntos terrenos e eram muito parecidas com os seres humanos na aparência, nos sentimentos e nas atitudes.

Os deuses podiam ter filhos com os mortais, e da união deles nasciam os heróis, como Aquiles, Teseu, Odisseu e Hércules (Hércules para os romanos). Os heróis eram poderosos como os deuses, mas mortais como os humanos. Por sua audácia e virtude, eram celebrados e lembrados nos cultos e na poesia.

Na Grécia, havia dois tipos de cultos: os domésticos e os públicos. Os domésticos, realizados dentro dos lares, eram mais livres e incluíam a adoração aos antepassados. Os cultos e ritos públicos tinham caráter **cívico** e eram celebrados nos templos. Cada cidade tinha sua divindade protetora, que era homenageada com festas pagas com recursos públicos, ocasião importante para firmar os laços entre os membros da comunidade e manter a liderança da aristocracia.

Parte importante dos cultos cívicos eram os Jogos Olímpicos, realizados de quatro em quatro anos em homenagem a Zeus, na cidade de Olímpia. Em todas as cidades-Estado gregas eram promovidos periodicamente jogos em honra à divindade protetora. A vitória nas competições levava a glória não só ao atleta vencedor, mas também a sua cidade, e era interpretada como resultado de uma decisão divina.

A religião grega teve grande influência sobre a religião etrusca e, mais tarde, sobre a romana, havendo nítida correspondência entre os deuses cultuados na Grécia e em Roma. Os romanos também realizavam oferendas em templos e santuários domésticos e cultuavam seus antepassados.

**Cívico:** nesse caso, faz referência às funções dos cidadãos como membros de uma cidade-Estado.

### Saiba mais

#### Os oráculos

Os gregos acreditavam que podiam adivinhar a vontade dos deuses consultando os oráculos. As consultas ocorriam em santuários, onde as pitonisas, mulheres que serviam aos deuses, entravam em transe. Nesse estado, os gregos acreditavam que elas podiam comunicar o desejo dos deuses. As respostas enigmáticas dadas pelas pitonisas eram interpretadas por sacerdotes. O oráculo mais famoso foi o de Apolo, localizado em Delfos.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

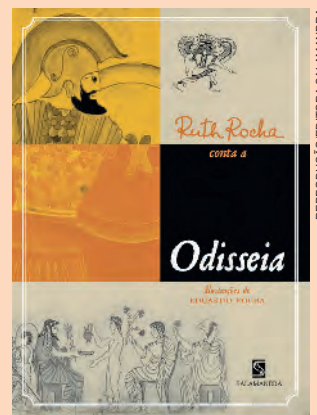
14. Caracterize as divindades gregas.
15. Que relação existia entre a religião grega e a romana?

### Conexão

#### *Ruth Rocha conta a Odisseia*

Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2011.

O livro é uma adaptação do poema épico *Odisseia*, de Homero. A autora transforma o texto poético em uma narrativa leve, que apresenta ao leitor os obstáculos enfrentados por Odisseu para retornar a sua terra natal. Atente à posição dos homens e das mulheres no livro, e na forma como cada um soluciona os problemas. Tente identificar as virtudes que um guerreiro aqueu deveria ter.



### Continuação

Chame a atenção dos alunos para a presença de elementos da cultura grega antiga que aparecem logo no início do filme: o relato mítico sobre a origem do mundo e dos deuses; as cerâmicas decoradas com cenas da tradição mítica; as musas (entidades míticas protetoras das artes e das ciências).

Demonstre à turma que os deuses gregos têm forma humana e, como os homens, têm qualidades e defeitos, mas são imortais e têm poderes especiais. Questione o motivo pelo qual Hades, o deus da morte, e o seu reino são representados em tons sombrios, ao contrário da representação do Olimpo. Comente que os deuses gregos não se dividiam entre “bons” e “maus”, como o filme pode sugerir. Esclareça que a animação retrata apenas algumas das doze tarefas consideradas irrealizáveis que o herói deveria executar.

## Enquanto isso...

### Os fenícios

A antiga civilização fenícia, uma das mais importantes a se estabelecer na costa do Mediterrâneo, desenvolveu-se onde estão atualmente o Líbano e partes da Síria e de Israel. Acredita-se que esse povo tenha se estabelecido no local por volta de 2000 a.C.

Espremidos entre o Mar Mediterrâneo e uma cadeia de montanhas que dificultava a comunicação com o interior, os fenícios dispunham de poucas áreas de terras férteis, nas quais cultivavam azeitona e trigo. Porém, a existência em seu território de bons portos naturais e extensas florestas de cedro – madeira leve e resistente apropriada para a construção de embarcações – impulsionou-os para a navegação e o comércio marítimo.

Assim, os fenícios estabeleceram uma vasta rede comercial ligando diversos pontos da costa mediterrânica, em que comerciavam produtos originários da África, da Europa e da Ásia ou fabricados por eles mesmos, como cerâmica, vidro, tecidos, joias, perfumes e armas. Entre os principais itens de comércio estavam cereais (como o trigo e a cevada) e algodão, do Egito; ouro, **ébano** e marfim, de regiões ao sul do Deserto do Saara, na África; azeite e vinho, da Grécia; e metais (como o cobre, o estanho e o ferro), da Ásia Menor.

As redes de comércio estabelecidas pelos fenícios favoreceram trocas culturais com diversos povos na Antiguidade. Uma das principais contribuições dos fenícios para a cultura ocidental foi a criação do **alfabeto**, por volta de 1700 a.C. O alfabeto fenício tinha 22 sinais, que representavam consoantes. Posteriormente, as vogais foram acrescentadas pelos gregos. Esse alfabeto foi muito importante para o desenvolvimento e a expansão do comércio e o intercâmbio entre os mais diversos povos. Ele serviu de base para o desenvolvimento de outros alfabetos, como o grego, o aramaico, o hebraico e o árabe, constituindo a origem da escrita usada pela maioria dos povos do mundo moderno.

• **Ébano:** árvore de origem africana que produz uma madeira nobre com coloração escura.



Relevo representando navio comercial fenício. Museu Nacional, Beirute, Líbano. Por serem grandes navegadores, os fenícios estabeleceram uma ampla rede de comércio ao longo do Mar Mediterrâneo.

### BNCC

Ao explorar a noção de simultaneidade da história das civilizações grega e fenícia, a seção favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**. Além disso, ao apresentar as rotas comerciais dos fenícios no Mediterrâneo, na página 122, contempla parcialmente a habilidade EF06HI15.

### Ampliando: o alfabeto fenício

“O alfabeto fenício podia ser adaptado para expressar os sons de uma variedade de línguas [...]. A alfabetização não ficou mais limitada aos escribas profissionais [...]. O novo alfabeto deu aos mercados fenícios uma vantagem na competição. Permitiu que mantivessem livros de escrituras com esforço mínimo. Sem precisar de escribas, podiam corresponder-se uns com os outros e com os parceiros de além-mar. Da mesma forma, o alfabeto ajudou a manter unidos os postos e colônias fenícios estabelecidos em lugares distantes, dentro e fora do Mediterrâneo.”

WOODHEAD, Henry (dir.).  
*Marés bárbaras*: 1500-600 a.C.  
4. ed. Rio de Janeiro: Abril, 1993.  
v. 2, p. 107-108.

## Pai da História

A Heródoto foi atribuído o título de “pai da História” em razão dos relatos extensos e detalhados que fez de acontecimentos de seu tempo e do passado, registrando diferentes versões dos fatos e buscando explicar suas razões. Porém, ele não se preocupava em verificar a veracidade de suas fontes; por isso, muitos de seus escritos hoje são considerados fantasiosos.

## Enquanto isso...

1. Pelo texto sabemos que Heródoto tem outra identidade cultural, pois ele se refere aos fenícios como “o outro”. Seu relato indica curiosidade em relação a práticas diferentes daquelas com as quais estava familiarizado. O autor não se identifica com o povo que descreve.

2. O uso do verbo no tempo presente sugere que Heródoto testemunhou os fatos descritos.

3. Sim. O autor afirma que um povo não tentava enganar o outro, pois as trocas e seus respectivos valores eram aceitos se fossem considerados justos por ambas as partes.

4. Os fenícios favoreceram o intercâmbio de crenças, conhecimentos e mercadorias em toda a região por meio de suas práticas comerciais. Além disso, foram os criadores do alfabeto que serviu de modelo para o desenvolvimento de outros, constituindo a base da escrita usada pela maioria dos povos no mundo moderno.

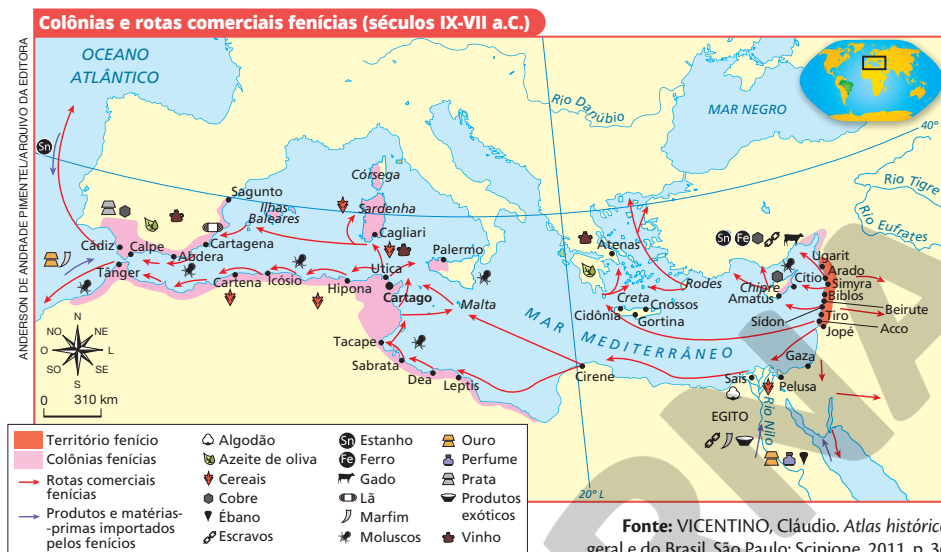
As atividades dessa seção exigem que o aluno perceba algumas informações implícitas no texto, promovendo a sensibilização para a análise de discurso. Na questão 1, o aluno deverá diferenciar o sujeito do objeto que é descrito; na questão 2, deverá perceber que o uso do tempo verbal no presente indica que Heródoto é contemporâneo dos fatos que descreve e assume o papel de testemunha ocular deles; e, na questão 3, identificará a emissão de opinião do autor em relação àquilo que descreveu.

## Atividade complementar

Peça aos alunos que identifiquem no mapa desta página o Mar

Continua

## Enquanto isso...



## O comércio fenício

Os fenícios dominaram portos de importância estratégica e comercial no norte da África, na Península Itálica e em várias ilhas do Mar Mediterrâneo. Entre os séculos IX a.C. e VII a.C., fundaram numerosas colônias, que serviram de base para a atividade mercantil. A mais importante foi Cartago, situada no norte da África.

O texto a seguir, sobre o modo como os fenícios realizavam o comércio com outros povos, foi escrito pelo grego Heródoto de Halicarnasso, que viveu no século V a.C. Heródoto viajou por muitos lugares do mundo antigo, como Egito e Babilônia, e escreveu sobre o que testemunhou.

“Após [os fenícios] chegarem e descarregarem as mercadorias, dispondo-as em ordem na praia, voltam às suas embarcações e fazem sinais de fumaça. Os nativos veem a fumaça e, aproximando-se do mar, colocam ao lado das mercadorias o ouro que oferecem em troca,

retirando-se a seguir. Os fenícios retornam e examinam o que os nativos deixaram. Se julgarem que a quantidade do ouro corresponde ao valor das mercadorias, tomam-no e partem; do contrário regressam aos navios e aguardam. [...] Nenhuma das partes prejudica a outra.”

HERÓDOTO. Comércio e transportes na Antiguidade. In: HOLANDA, Sérgio Buarque de. *História da civilização*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1975. p. 44.

## Questões

Responda em seu caderno.

1. Pelo texto, é possível saber se Heródoto é fenício ou tem outra identidade cultural? Justifique.
2. Repare que Heródoto escreveu esse relato usando o verbo no tempo presente. O que isso sugere ao leitor?
3. O autor oferece ao leitor uma opinião sobre os fatos que relata? Justifique.
4. Que papel os fenícios tiveram na dinâmica cultural da região do Mediterrâneo?

Continuação

Mediterrâneo e as áreas ocupadas por colônias fenícias. Ajude-os a associar a colonização fenícia aos continentes asiático, africano e europeu. Oriente-os na leitura das legendas e, a seguir, solicite que localizem as regiões fornecedoras de determinados produtos. Por exemplo: onde os fenícios comercializavam perfumes? Em qual continente obtinham lã?

BNCC

A observação e a análise dessas informações no mapa facilitarão a compreensão da circulação de pessoas, mercadorias e culturas pelo Mediterrâneo, o que permite o desenvolvimento da habilidade EF06HI15.

**Aprofundando**

1. Identifique a qual civilização cada alternativa se refere.
  - a) Os reis eram chamados de Minos e eram associados à imagem do touro.
  - b) Desenvolveram a forma mais antiga de escrita grega, utilizada para contabilidade.
  - c) A vida econômica, social e política dessa civilização ocorria em torno de luxuosos palácios.
  - d) Seu território foi dominado pelos aqueus, que incorporaram muitos aspectos culturais desse povo.
  - e) Dominavam avançadas técnicas de combate e dispunham de recursos para guerra, como armaduras, lanças, escudos e elmos.

2. Identifique as afirmações incorretas. Depois, reescreva-as, corrigindo-as.
  - a) A acrópole era um conjunto de terras onde se praticavam a agricultura e a pecuária.
  - b) As pólis gregas eram unidades políticas independentes entre si. Elas tinham governo, moeda e exército próprios.
  - c) Os genos eram pequenas comunidades urbanas que se formaram durante o período de hegemonia da civilização micênica.
  - d) Nas cidades-Estado da Grécia antiga, a ágora era uma praça onde os cidadãos reuniam-se para discutir os assuntos de interesse para a cidade.

3. Analise a tirinha, leia o texto e, em seguida, responda às questões.



Frank & Ernest, tirinha de Bob Thaves, 2005.

“Odisseu [...] teve então uma ideia: mandou fazer um enorme cavalo de madeira. Esse cavalo foi colocado em frente às portas, como se fosse um presente. [...]

Quando os troianos viram isso, acharam que os gregos tinham desistido da guerra. Vieram logo olhar o presente. [...]

[...] Mas eles não sabiam que dentro do cavalo estavam escondidos os melhores guerreiros gregos [...].”

ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Ilíada*. São Paulo: Salamandra, 2010. p. 131-132.

- a) Qual é o desfecho dessa história?
- b) O fim da história condiz com o retratado pelo cartunista na tirinha? Justifique.
- c) A Guerra de Troia originou duas expressões muito utilizadas ainda hoje: “presente de grego” e “agradar a gregos e troianos”. Explique-as.
- d) Você já ouviu falar dos “cavalos de troia” da informática? Que relação há entre eles e o cavalo citado na narrativa da Guerra de Troia?

**Atividades**

1.
  - a) Civilização cretense.
  - b) Civilização micênica.
  - c) Civilização cretense.
  - d) Civilização cretense.
  - e) Civilização micênica.
2. Alternativas incorretas: a, c. Correções: a) A acrópole era um centro religioso fortificado em que a população se refugiava em caso de ataques. c) Os genos eram pequenas comunidades rurais, em que havia um chefe, e seus membros acreditavam descer de um ancestral comum. Foi essa a forma de organização social que predominou na Grécia após o fim da civilização micênica.
3. a) Mesmo diante da desconfiança de alguns, os troianos resolveram levar o enorme cavalo de madeira para a cidade. Durante a noite, os guerreiros escondidos no cavalo saíram, destruíram a cidade e venceram a guerra.
  - b) O cartunista “modifica” o final da história da guerra para criar um efeito humorístico ao representar os guerreiros gregos cada um em seu cavalo de madeira, em vez de desenhar apenas um cavalo com todos os guerreiros dentro. O tom humorístico é definido pela fala do general, que mostra ao fabricante de cavalos que sua produção não condiz com a ideia original do projeto.
  - c) A expressão “presente de grego” faz referência ao cavalo “recheado” de soldados e é usada para designar um presente desagradável ou uma surpresa ruim. Já a expressão “agradar a gregos e troianos” é utilizada quando, diante de uma discussão em que há posições divergentes, procura-se agradar a ambos os lados.
  - d) Os “cavalos de troia” são programas maliciosos que, instalados nos computadores, possibilitam o roubo de dados. Eles agem como o cavalo da lenda: são programas “disfarçados” que permitem a invasão aos computadores alheios.

4. a) O povo etrusco.
- b) Roma foi fundada na Planície do Lácio, pelos latinos.
- c) Os etruscos e os gregos.
5. a) Patrícios.
- b) Plebeus.
- c) Escravizados.
- d) Clientes.
6. a) Para Coubertin, a educação física deveria ser valorizada nas escolas com o intuito de estimular o enfrentamento de desafios e formar pessoas mais competitivas.
- b) O aspecto de celebração religiosa.
- c) A proposta é refletir sobre a necessidade da educação física nas escolas. A prática de atividades físicas em geral pode promover o espírito de cooperação, resgatar tradições e aprofundar laços de pertencimento.

#### Interdisciplinaridade

Essa atividade relaciona-se com o componente curricular educação física, especificamente com a habilidade EF35EF06.

7. a) A conquista da cidadania foi um processo histórico longo. As sociedades antigas e contemporâneas são diferentes nesse aspecto, uma vez que o conceito moderno de cidadania só se consolidou após a Revolução Francesa. Contudo, a comparação entre essas sociedades evidencia o avanço na garantia de deveres e direitos a todos. O esforço de estender a cidadania efetiva e plena aos idosos é um fenômeno recente no Brasil, que ocorreu após a redemocratização do país e a Constituição de 1988.
- b) Caso seja possível, indique aos alunos a leitura de alguns artigos do Estatuto do Idoso (Lei n. 10741) para nortear suas respostas e ajudá-los a verificar se o tratamento recebido pelos idosos com os quais convivem se adequa à legislação brasileira.

#### BNCC

Essa atividade possibilita o trabalho com o **tema contemporâneo transversal** Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso e contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 6**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 6** e da **Competência específica de História nº 4**.

## ATIVIDADES

4. Consulte o mapa “Povos da Península Itálica”, na página 117, e responda às questões.
  - a) Que povo ocupava a maior parte do norte da península?
  - b) Em que região foi fundada a cidade de Roma? Que povo a fundou?
  - c) Que povos exerceram grande influência sobre a sociedade romana?
5. Identifique a qual grupo social de Roma no período monárquico cada alternativa se refere.
  - a) Proprietários de grandes extensões de terra.
  - b) Indivíduos livres que constituíam a maior parte da população.
  - c) Pessoas que perdiam a liberdade em guerras ou por causa de dívidas.
  - d) População pobre que prestava serviço aos mais ricos em troca de proteção.

### Conversando com educação física

6. O barão de Coubertin propôs a retomada dos Jogos Olímpicos porque considerava que a prática esportiva, muito valorizada na educação grega, havia sido um fator importante para o desenvolvimento da Grécia antiga. Para ele, o incentivo ao esporte e a interação entre os cidadãos durante as competições formavam pessoas mais competitivas e capazes de enfrentar as dificuldades. Sobre esse tema, responda às questões.
  - a) Segundo Coubertin, qual deveria ser o papel da educação física nas escolas?
  - b) Que aspecto presente nos Jogos Olímpicos da Grécia antiga não foi incorporado aos jogos da modernidade?
  - c) Como é a prática da atividade física na escola em que você estuda? Você imagina qual é o objetivo dessa prática?

### Aluno cidadão

7. Na monarquia romana, o poder dos reis era limitado pelo Senado, conselho formado por anciãos. Os idosos participavam dos mais importantes assuntos de Estado. No Brasil atual, a Câmara dos

Deputados lançou 2018 como “Ano de valorização e defesa dos direitos humanos da pessoa idosa”. Segundo os deputados, a realidade dos idosos no país não é de consideração e respeito. Promovam um debate sobre isso com base nestas questões.

- a) Durante a monarquia romana, apenas os idosos ricos recebiam privilégios. Atualmente, há um esforço de valorização de todos os idosos. Explique de que forma essa mudança é importante para a afirmação da cidadania.
- b) Os direitos dos idosos de sua família e comunidade são respeitados? Existem aspectos que precisam ser melhorados? Quais?

### Você é o autor

8. Ao longo do litoral do Mar Mediterrâneo existem diversos sítios com vestígios arqueológicos dos vários povos que o habitaram ou transitaram por ele na Antiguidade, como fenícios, etruscos, cretenses, micênicos, gregos e romanos. Você já imaginou como seria viajar para essa região? Que tal elaborar um roteiro turístico?
  - a) Com a ajuda de um mapa, que pode ser consultado em um atlas geográfico ou pesquisado na internet, escolha pelo menos quatro lugares no litoral do Mediterrâneo.
  - b) Pesquise informações sobre ruínas, templos, sítios arqueológicos e museus localizados nos lugares escolhidos. Lembre-se de selecionar informações de locais relacionados às civilizações que estudamos neste capítulo.
  - c) Com os dados pesquisados, escreva um roteiro de viagem pelo Mediterrâneo. Apresente informações como: que objetos arqueológicos podem ser vistos nesse museu? A que povo pertenceram? Para que serviam? Que idade o sítio arqueológico ou a ruína tem? Quem ocupava o sítio e por quê?
  - d) Caso deseje, ilustre o roteiro com desenhos, mapas ou fotos.

8. Embora o roteiro possa ser ilustrado, o objetivo é desenvolver o texto descritivo e a coesão da escrita. Portanto, espera-se que os alunos explorem ao máximo as informações sobre os locais que pesquisaram para utilizá-las de maneira articulada no roteiro de viagem. A atividade, além de exercitar a escrita, ajuda a construir uma noção espacial da região mediterrânica, perceber as distâncias e proximidades físicas e temporais entre povos estudados e relacionar cada povo a determinado tipo de vestígio, como palácio, templo, aqueduto etc.

## Transformações no mundo grego antigo

EI, EI, DEMOCRACIA,  
TESTE, TESTE, UM  
DOIS, TESTANDO...



Charge do cartunista  
Duke sobre a  
democracia, 2019.

Ao repetir a palavra “teste”, a charge do cartunista Duke satiriza os desafios enfrentados pela democracia na atualidade. A palavra *democracia* vem do grego *demos* + *kratos* e significa “poder do povo”. Ela nomeia um regime político em que os cidadãos podem discutir e tomar decisões sobre as questões que afetam a vida coletiva. Em uma democracia, os cidadãos participam do governo do lugar em que vivem.

A primeira experiência democrática da história desenvolveu-se na cidade de Atenas, na Grécia antiga, no final do século VI a.C. Em Atenas, o modelo adotado era o da **democracia direta**, regime em que os cidadãos participavam diretamente da tomada de decisões, ao votar nas soluções que julgavam mais acertadas para a coletividade.

Atualmente, o modelo de democracia vigente na maioria dos países é o **representativo**. Nesse modelo, os cidadãos votam em representantes para os cargos dos poderes Legislativo e Executivo. Caso não aprove as medidas tomadas por seus representantes, têm o direito de protestar e de exigir a revisão do que foi decidido em seu nome.

- Que diferença você pode apontar entre a democracia grega antiga e a democracia brasileira atual?
- Cite outra forma de governo, além da democracia. Como você imagina que é a vida em um país onde não há democracia?
- Em sua opinião, quem são os responsáveis pela manutenção da democracia?

125

### BNCC

Este capítulo conclui os estudos relacionados à habilidade EF06HI10 (ao tratar da formação da Grécia antiga por meio do desenvolvimento da pólis e de suas transformações políticas, sociais e culturais). Além disso, o capítulo contempla parcialmente as habilidades EF06HI12, EF06HI13, EF06HI16, EF06HI17 e EF06HI19 conforme marcações ao longo do texto. O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Explicar a formação da Grécia antiga e compreender as principais características da democracia grega, estabelecendo diferenças e semelhanças entre esse sistema e a democracia atual.
- Participar da discussão de assuntos de interesse coletivo e usar mecanismos democráticos de participação.
- Diferenciar a sociedade ateniense da espartana, principalmente no que se refere à organização política e à educação de crianças e jovens.
- Definir o conceito de cidadania ateniense, identificando seu caráter excludente e o papel das mulheres naquele contexto.
- Caracterizar a escravidão na Grécia antiga.
- Relacionar o desenvolvimento do teatro grego à democracia ateniense.
- Analisar a organização urbana de Atenas, identificando os espaços destinados à participação dos cidadãos.
- Explicar transformações sociais, políticas e culturais ocorridas na Grécia antiga entre os séculos VIII a.C. e IV a.C.
- Explicar a crise das pólis e a formação do Império Macedônico.

### Abertura do capítulo

Por meio da charge, do texto e das questões, busca-se sensibilizar os alunos para o conceito de democracia, introduzindo a diferenciação entre democracia direta e democracia representativa. Aproveite o momento para observar o entendimento que os alunos têm do conceito de democracia e como o aplicam à realidade brasileira. Note se são capazes de delimitar o que é do campo da ação política e se conseguem diferenciar os interesses públicos dos interesses privados. Perceba se valorizam as

iniciativas democráticas ou se esperam intervenções autoritárias dos governantes. Nesse sentido, outra forma de governo que pode ser citada pelos alunos é a ditadura. Explique que, diferentemente da democracia, em uma ditadura o governo é exercido por uma pessoa ou por um grupo de pessoas de forma autoritária, e são suprimidos ou restringidos os direitos individuais. Destaque que o diálogo em sala de aula é um exemplo de prática democrática e que a manutenção da democracia é responsabilidade de todos os cidadãos.

## BNCC

Ao discutir o conceito de cidadania e de participação política na Grécia antiga, o texto contribui para o desenvolvimento da habilidade EF06HI12.

### Refletindo sobre

Espera-se, com essa questão, verificar a maneira como os alunos percebem o trânsito no município em que vivem. Se julgar interessante, demonstre-lhes que as regras de trânsito servem para assegurar o bem comum.

## BNCC

O conteúdo dos boxes “Refletindo sobre” e “Saiba mais” possibilita o trabalho com o **tema contemporâneo transversal** Educação para o trânsito.

### Ampliando: cidadania

“A rigor podemos definir cidadania como um complexo de direitos e deveres atribuídos aos indivíduos que integram uma nação, complexo que abrange direitos políticos, sociais e civis. Cidadania é um conceito histórico que varia no tempo e no espaço. [...] A noção de cidadania está atrelada à participação social e política em um Estado. Além disso, a cidadania é sobretudo uma ação política construída paulatinamente por homens e mulheres para a transformação de uma realidade específica, pela ampliação de direitos e deveres comuns. [...]”

Historicamente, a cidadania é, muitas vezes, confundida com democracia, ou seja, com o direito de participação política, de votar e ser votado. No entanto, nem o voto é uma garantia de cidadania, nem a cidadania pode ser resumida ao exercício do voto. De outra forma, para aqueles [...] que defendem o exercício pleno da democracia, os direitos políticos são a base para a conquista dos demais direitos que ajudam a definir a cidadania, que são os direitos sociais e civis. Muitos autores se voltam para a Grécia Clássica de Péricles, no século V a.C., em busca da origem histórica da noção de cidadania. Mas o tipo

Continua

## Participação política e cidadania

O termo *política* origina-se da palavra *pólis* (em grego, *polis*), que pode ser traduzida como “cidade”. Porém, para os gregos antigos, *cidade* não era somente um espaço físico, mas também a comunidade que vivia nesse espaço. Assim, na Grécia antiga “fazer política” significava interessar-se pelos assuntos públicos, participando das discussões e decisões que envolviam a coletividade. **Política** era a arte de administrar bem a cidade, atitude entendida como uma responsabilidade de todos os cidadãos.

Durante a Antiguidade, as primeiras pólis gregas eram todas governadas por reis, mas, diferentemente do que ocorria no Egito e na Mesopotâmia, nelas a aristocracia guerreira participava das discussões que envolviam assuntos de interesse público, como uma declaração de guerra ou mudanças no sistema de impostos, reunindo-se em assembleias organizadas na ágora, que era a praça pública. Contudo, como as pólis eram independentes umas das outras, com o tempo, passaram por transformações que deram origem a formas distintas de governo.

### Refletindo sobre

No trânsito, somos todos cidadãos. Em sua opinião, motoristas e pedestres, em geral, respeitam as leis de trânsito no local em que você vive?

### Saiba mais

#### O que é cidadania?

A palavra *cidadania* pode ser definida, no sentido original, como o “direito que o indivíduo tem de participar de modo direto ou indireto na formação do governo de seu país e na sua administração”. Atualmente, no entanto, a prática da cidadania envolve muito mais do que o direito ao voto e à participação política. Ser cidadão hoje é ter direito à educação, à saúde, à moradia e a uma vida digna e atuar na sociedade pela concretização desses direitos.

Cidadania também envolve um conjunto de deveres na relação com a coletividade, demonstrando uma atitude de respeito aos interesses públicos. Ser cidadão significa, portanto, respeitar as regras de convivência social e a natureza: obedecer às leis de trânsito, respeitar os idosos, combater a indiferença diante dos problemas sociais, promover a inclusão de pessoas com deficiência, preservar o ambiente, entre outras ações.



Placas de campanha de conscientização sobre o uso de vagas de estacionamento exclusivas para idosos e deficientes físicos em Cuiabá, Mato Grosso. Foto de 2019. As vagas exclusivas são um direito conquistado por idosos e pessoas com deficiência. Respeitá-las é um ato de cidadania.

126

#### Continuação

de cidadania dos gregos era muito diferente da cidadania atual. Na Grécia, só os homens, gregos e livres, eram cidadãos e podiam exercer a democracia direta. Hoje, no entanto, milhões de indivíduos exercem democracia indireta, escolhendo os representantes que decidirão por eles.”

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 47-48.



## Transformações da pólis

Como visto no capítulo 6, a dissolução dos genos por volta do século VIII a.C. originou as cidades-Estado gregas. Nesse período, o direito à participação política era concedido apenas aos proprietários das terras mais férteis, os aristocratas. Eram eles que participavam do governo e ocupavam os cargos administrativos.

Nessa fase da história grega, predominaram os governos **oligárquicos** (do grego *oligarkhía*, “governo de poucos”), pois o poder político era controlado por um grupo reduzido de pessoas. Porém, em algumas cidades-Estado gregas, como Atenas, a formação de exércitos **hoplitas** colaborou para mudar essa situação.

O exército hoplita era formado por pequenos proprietários de terras, que adquiriam com recursos próprios os equipamentos de guerra. Munidos de uma lança longa, uma espada curta e um escudo redondo e grande (o *hóplon*), os hoplitas organizavam-se em fileiras cerradas (as falanges). Nessas fileiras, todos os soldados se deslocavam ao mesmo tempo e lutavam com disciplina. Para esses exércitos, a coesão das falanges era mais valiosa do que o heroísmo individual.

Os gregos consideravam o agricultor um importante soldado, pois tinha vínculo com a terra, que defendia com suas armas. Além disso, entendiam que o trabalho no campo dava vigor e saúde, melhorando a disposição física para a guerra.

A formação das falanges hoplitas causou uma mudança importante na vida política das cidades-Estado gregas porque os soldados passaram a exigir o direito de participação nas decisões que diziam respeito à vida pública. Assim, a ampliação das camadas que compunham o exército fez com que a cidadania se estendesse também aos pequenos proprietários, que passaram a exigir mais direitos e acesso aos cargos públicos.



Pintura em vaso representando falange hoplita grega, c. 650 a.C. Museu Nacional Etrusco de Vila Giulia, Roma, Itália.

### Recapitulando

1. O que os antigos gregos entendiam por política?
2. A quem cabia decidir o que era melhor para todos os cidadãos nas primeiras pólis gregas?
3. De que forma a vida política das cidades-Estado gregas foi alterada pela formação das falanges hoplitas?

Responda em seu caderno.

## Recapitulando

1. Para os gregos antigos, a política era a arte de gerir bem a cidade, entendida como uma comunidade de cidadãos.
2. A responsabilidade de decidir o que era melhor para os cidadãos, ou seja, de governar a cidade, no início, cabia aos aristocratas.
3. A formação das falanges alterou a vida política das cidades-Estado gregas à medida que seus integrantes, majoritariamente pequenos proprietários rurais, passaram a reivindicar mais direitos e participação na administração pública.

Ao descrever as transformações políticas e sociais decorrentes do desenvolvimento da pólis, o texto contempla parcialmente a habilidade EF06HI10.

### Recapitulando

4. A Eclésia era uma assembleia popular, em que todos os cidadãos podiam participar, debatendo os problemas da cidade. Ela foi criada por Sólon.
5. A Bulé preparava as leis que seriam discutidas e votadas na Eclésia. Ela era formada por um conselho de quatrocentos cidadãos.
6. As instituições atenienses foram rigidamente controladas por Pisístrato durante a tirania.

### Ampliando: Pisístrato e Sólon

“Sólon, no fim de sua vida, vendo Pisístrato utilizar os demagogos junto do povo para ser bem visto, visando à tirania, tentou de início fazê-lo raciocinar para desviá-lo de seu projeto. Como o outro não o escutasse, foi para a ágora com todas as suas armas apesar de sua idade muito avançada. O povo reuniu-se, logo, em torno dele, diante deste espetáculo inexplicável. Sólon convidou então os cidadãos a tomar as armas e se lançar sobre o campo do tirano. Ninguém o escutou; todo mundo condenou sua loucura; alguns declaram que sua velhice o estava afetando. Pisístrato que já estava rodeado por alguns lanceiros abordou Sólon e lhe perguntou: ‘O que te deu a audácia de querer derrubar a tirania?’. ‘Minha velhice’, respondeu Sólon. O outro não pôde senão admirar seu bom senso e, de fato, não lhe fez nenhum mal...”

Sólon o legislador foi à assembleia para pressionar os atenienses a derrubar a tirania antes que seu poder se tornasse absoluto. Mas ninguém lhe prestou a menor atenção. Ele inverteu então sua tática de combate por completo e foi à ágora, apesar de sua avançada idade. Tomando os deuses por testemunha, ele afirmou que não havia medido nem suas palavras, nem seus atos

Continua

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

4. O que era a Eclésia? Por quem ela foi criada?
5. Qual era a função da Bulé? Por quem ela era formada?
6. Como as instituições atenienses funcionavam na tirania de Pisístrato?

## A pólis de Atenas

Fundada pelos jônios na planície da Ática, próxima ao Mar Egeu, Atenas era uma das principais pólis do mundo grego. Inicialmente governada por uma elite de grandes proprietários de terra, a pólis ateniense desenvolveu uma forma de governo que estendeu a cidadania a todos os homens livres, proprietários ou não, permitindo-lhes a participação nas decisões a respeito dos interesses da cidade. O processo político que levou a essa transformação se iniciou no século VI a.C., quando Sólon, legislador e membro da aristocracia ateniense, reformou as leis da cidade para diminuir a tensão social causada pela pressão dos pequenos proprietários, que exigiam mais direitos políticos.

Entre outras resoluções, Sólon aboliu a escravidão por dívidas e criou a **Eclésia**, a assembleia popular. Todos os cidadãos atenienses podiam participar da Eclésia, onde debatiam os problemas da cidade. A **Bulé**, formada por um conselho de quatrocentos cidadãos, era encarregada de preparar as leis que seriam discutidas e votadas na Eclésia.

### A tirania

Embora as reformas de Sólon fossem importantes, não atendiam plenamente às expectativas de parte dos cidadãos, especialmente dos pequenos proprietários. Por essa razão, houve agitação social até 560 a.C., quando o aristocrata Pisístrato aproveitou a insatisfação popular a seu favor, tomando o governo de Atenas por meio da força.

Em seu governo, Pisístrato manteve as instituições atenienses funcionando, mas exerceu controle rigoroso sobre elas. Como a permanência dele no poder dependia do apoio popular, tomou medidas favoráveis aos pequenos proprietários, contrariando os interesses da aristocracia: realizou uma reforma agrária, concedeu empréstimos aos pequenos proprietários para estimular a agricultura e incentivou o comércio, fortalecendo a classe dos mercadores.

O tipo de governo inaugurado por Pisístrato ficou conhecido como **tirania**, palavra que vem do grego *túranos* e significa “senhor”, “soberano”. Após a morte de Pisístrato, em 527 a.C., seus filhos Hiparco e Hípias o sucederam, mas não conseguiram manter o controle sobre Atenas. Hiparco foi assassinado, e Hípias foi derrubado por uma conspiração liderada por um grupo de aristocratas.



MUSEU MARTIN VON WAGNER, WURTZBURGO

Pintura em vaso representando a morte de Hiparco, século V a.C. Museu Martin von Wagner, Wurtzburgo, Alemanha.

128

### Continuação

para socorrer a pátria em perigo. Mas as massas não tomavam conhecimento da manobra de Pisístrato. Resultou que Sólon, tendo dito a verdade, foi deixado de lado. Segundo a tradição oral, Sólon mesmo previu o estabelecimento da tirania por seus versos elegíacos: ‘A nuvem traz rajada de neve e granizo; o trovão vem do céu brilhante; os homens importantes destroem a cidade, o povo cai na escravidão de um só senhor por ignorância.’”

DEODORO. In: PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 77-78.

## A fundação da democracia

Depois da queda dos tiranos, Clístenes, um dos líderes da reação contra a tirania, assumiu o governo de Atenas e realizou as reformas que instituiriam a **democracia**. Ele eliminou a divisão política da sociedade ateniense com base na riqueza e estabeleceu a igualdade de todos os cidadãos perante a lei. Também aumentou o número de integrantes da Bulé de quatrocentos para quinhentos e criou uma lei de acordo com a qual um cidadão que ameaçasse a democracia podia ser punido com o **ostracismo**, que era o exílio por dez anos.

Na democracia ateniense, eram considerados **cidadãos** apenas os homens livres maiores de 18 anos, filhos de mãe e pai atenienses. Somente eles podiam participar da vida política e adquirir propriedades.

Para os cidadãos atenienses, a política era a atividade fundamental, que conferia ao indivíduo o respeito da comunidade. Além da política, os cidadãos deviam se dedicar à filosofia e aos esportes para o aprimoramento intelectual e físico.

Além dos cidadãos, a sociedade ateniense era composta de metecos e escravizados. Os **metecos** eram estrangeiros, que, em geral, dedicavam-se ao comércio e ao artesanato. Eles podiam participar das cerimônias e festividades, mas não tinham direitos políticos e não podiam possuir terras. Os **escravizados** não tinham direitos, mas podiam ser recompensados por seus serviços, acumulando algum dinheiro para comprar a liberdade.

Em Atenas, além dos metecos e escravizados, as mulheres e crianças também não tinham direito à cidadania. Desse modo, a maioria da população ateniense não era considerada cidadã.

A população de Atenas no século V a.C.



Fonte: FINLEY, Moses. *Os gregos antigos*. 2. ed. Lisboa: Edições 70, 1988. p. 27.

LUÍZ RUBIO/ARQUIVO DA EDITORA

### Explore

Responda em seu caderno.

1. Segundo o gráfico, quantas pessoas estavam excluídas da vida política ateniense no século V a.C.?
2. O que esse número revela a respeito do acesso à cidadania em Atenas?

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

7. Que transformações Clístenes promoveu ao estabelecer a democracia em Atenas?
8. Quem não tinha direito à cidadania em Atenas?



Ruínas da Pnyx, em Atenas, Grécia. Foto de 2019. Com a ampliação da cidadania em Atenas, o local em que ocorria a assembleia mudou da ágora para a Pnyx. Os cidadãos reuniam-se em torno da tribuna de pedra, de onde falavam os oradores.

## Explore

1. Cerca de 315 mil pessoas (135 mil estrangeiros + 120 mil mulheres e crianças + 60 mil escravizados) estavam excluídas da vida política ateniense.

2. Apenas 40 mil eram cidadãos, ou seja, homens, maiores de 18 anos, filhos de mãe e pai atenienses. Esse número revela que a cidadania ateniense era profundamente excludente.

Considerando a dificuldade de alguns alunos para entender gráficos e proporções, é recomendável conduzir o trabalho de observação, entendimento e significação do gráfico. Explique aos alunos que cada um dos setores apresenta o total de habitantes por segmento da população da cidade de Atenas no século V a.C. A seguir, por meio de perguntas, incentive-os a fazer a leitura da legenda e sua correspondência com a imagem. É importante que percebam a desproporção entre não cidadãos e cidadãos e o grande número de estrangeiros em Atenas. Ajude-os ainda a identificar, com base nas informações estudadas no texto didático, quem eram os cidadãos. Esse exercício de transferência do conhecimento de um contexto para outro é fundamental para a consumação do processo inferencial, que permite uma compreensão mais verticalizada da leitura – seja de textos escritos, seja de gráficos ou imagens.

## Recapitulando

7. Clístenes se opôs à tirania em Atenas e implementou reformas que limitaram o poder da aristocracia. Ele modificou os critérios para organizar a sociedade ateniense, estabeleceu a igualdade perante a lei, aumentou o número de membros da Bulé e instituiu o ostracismo.

8. Não tinham direito à cidadania: mulheres, escravizados, metecos (estrangeiros) e homens menores de 18 anos (ainda que filhos de mãe e pai atenienses).

Ao aprofundar o sentido da escravidão e da liberdade na maioria das pólis gregas, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF06HI16 e EF06HI17.

### Recapitulando

9. Eram prisioneiros de guerra, filhos de escravizados ou cativos comprados de comerciantes estrangeiros.

### Ampliando: escravidão e democracia em Atenas

“Entre os séculos VIII e VI a.C. a escravidão começou a tomar formas originais no mundo grego, num momento em que ele entrava no período de sua história que ficou conhecido como Clássico [...]. Não devemos ver isso como um processo evolutivo, com uma série de etapas distintas, mas como consequência do surgimento de condições que facilitaram o desenvolvimento da escravidão: a ‘fome de terra’ decorrente de seu monopólio pelos mais ricos, o avanço do comércio e a transformação do ‘povo’ [...] em comunidade cívica em algumas pólis.

Vejamos um exemplo famoso: Atenas, a grande rival de Esparta, onde a escravidão por dívida parece ter sido bastante disseminada, pelo menos até o legislador Sólon [...]. Ele pôs fim ao direito de mandar prender por motivo de dívida, do qual os eupátridas, grandes proprietários fundiários da aristocracia, se beneficiavam. [...]

Essas grandes reformas deram origem à democracia ateniense. Elas permitiram restringir as tensões internas, que aumentaram depois que a nobreza monopolizou as terras; levar em conta as reivindicações dos comerciantes e dos artesãos; unir os cidadãos e reforçar o poderio militar de Atenas. De fato, já que todos os cidadãos podiam participar da vida política, todos tinham de servir à pólis em tempos de guerra. A infantaria dos famosos hoplitas, composta por cidadãos menos abastados que os cavaleiros nobres, constituiu, ao lado dos marinheiros, a força de Atenas.

Continua

## A escravidão em Atenas

A escravidão existiu em todo o antigo mundo grego. Em algumas cidades-Estado, esse tipo de mão de obra era mais usado do que em outras. Atenas foi uma das cidades gregas que concentrou maior número de escravizados.

Como a escravidão por dívidas foi abolida em Atenas, as pessoas que se endividavam não podiam ser escravizadas pelos credores. Assim, os cativos geralmente eram prisioneiros de guerra, filhos de escravizados ou comprados de comerciantes estrangeiros.

Os escravizados realizavam todo tipo de tarefa, das mais simples às mais especializadas. Os proprietários mais ricos empregavam homens muito pobres ou escravizados na agricultura. O trabalho escravo também podia ser empregado nas oficinas de artesanato, no serviço doméstico, no comércio, nas escolas, nas pedreiras e nas minas. Graças ao trabalho escravo, os cidadãos tinham tempo ocioso, podendo se exercitar nos ginásios, educar-se, passar tempo com os amigos e participar de debates públicos.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

9. Quem eram os escravizados em Atenas?

## História em construção

### Vestígios da escravidão

Para estudar a escravidão na Grécia antiga, os historiadores utilizam textos escritos e material arqueológico, o que inclui as fontes nas quais há representação de escravizados em imagens. Nessas fontes, porém, é difícil distinguir a representação de pessoas livres e escravizadas.

Em razão dessa dificuldade, até meados do século XX, foram feitos poucos estudos sobre a escravidão na Grécia antiga usando imagens. A base para o estudo da escravidão eram as fontes escritas. Com o tempo, os pesquisadores perceberam que podiam utilizar as fontes escritas para definir critérios de identificação dos escravizados nas imagens. Por exemplo, os textos tratavam dos cortes de cabelo mais comuns entre escravizados e das roupas que utilizavam com mais frequência, além dos ofícios que realizavam.

Ao observar as imagens com esses critérios em mente, os pesquisadores descobriram que os escravizados eram representados em tamanho menor do que outras figuras e, frequentemente, deformados e feios. Também podiam aparecer em posições indignas para um homem livre ou isolados dos demais personagens.

GRANGER, NYC/ALAMY/FOTODAREMA - COLEÇÃO PARTICULAR



Cerâmica grega do século V a.C. representando um escravizado trabalhando em uma mina.

130

### Continuação

Mais ou menos no momento em que ‘inventou’ a democracia, Atenas começou a receber cada vez mais escravos do exterior.

Prisioneiros de guerra, comprados de mercadores ou diretamente raptados, os escravos logo se tornaram presentes por toda parte, nas cidades e no campo. O paradoxo pode surpreender: a cidade tornou-se cada vez mais escravagista à medida que se democratizou.”

PÉTRÉ-GRENOUILLEAU, Olivier. *A história da escravidão*. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 70-72.

“Os alunos iniciavam os estudos aos sete anos e graduavam-se aos 14. O ensino de leitura seguia um método analítico que rendia lento progresso. Em primeiro lugar, ensinava-se o alfabeto grego, do alfa ao ômega. Depois, de trás para a frente. Em seguida, partia-se simultaneamente de ambos os extremos: alfa-ômega, beta-psi, terminando em mi-ni. Com base nisso, praticavam-se sílabas mais complexas. Depois, ensinavam-se palavras inteiras, de uma, duas e, por fim, de três sílabas. Posteriormente, acrescentava-se vocabulário, incluindo palavras raras (como termos técnicos e médicos) escolhidas por critérios de dificuldade de leitura e pronúncia. Passados alguns anos, os alunos já liam textos contínuos (primeiro memorizados), os quais constituíam antologias especiais de passagens famosas selecionadas também de acordo com o conteúdo moral: em geral Homero, Eurípides e alguns outros. A declamação tinha importância equivalente à leitura, pois ler sempre significou a leitura em voz alta. A retórica formal abrangia um estudo avançado que era desenvolvido sobre o alicerce da leitura. A pedagogia grega antiga era rígida, severa e repressora.”

FISCHER, Steven Roger. *História da leitura*. São Paulo: Editora Unesp, 2005. p. 52.

## A educação ateniense

Em Atenas, as famílias decidiam como educar os filhos. Por volta dos 7 anos, os meninos das famílias mais ricas tinham aulas de gramática e música, além de aprender a declamar poemas.

Aos 15 anos de idade, os rapazes iam para os ginásios, onde praticavam atividades físicas e tinham aulas de leitura, escrita, cálculo, poesia e música. Aprendiam os poemas de Homero e de Hesíodo e as fábulas de Esopo. Também estudavam política e filosofia, preparando-se para atuar na vida pública.

As meninas geralmente não eram alfabetizadas. Em casa, instruídas pela mãe ou por escravizadas, elas aprendiam a fiar, tecer e cozinhar, entre outros afazeres considerados importantes para a vida doméstica, pois eram obrigadas a casar muito jovens.

## Homens e mulheres na pólis grega

Em Atenas, e na maioria das demais cidades da Grécia antiga, guerra, jogos atléticos e política eram atividades masculinas. Os homens ocupavam os campos de batalha, a ágora e os ginásios. Participavam de reuniões públicas e de assembleias para debater ou votar assuntos que afetavam a vida da cidade.

Já as mulheres eram mantidas em casa, segregadas do convívio social. Não participavam das festas nem dos cultos religiosos públicos, embora houvesse algumas cerimônias dedicadas ou abertas a elas. Depois de casadas, as mulheres não conquistavam autonomia. Elas apenas passavam da tutela do pai para a do marido.

### Saiba mais

#### O casamento

Para os mais pobres, o casamento na Grécia antiga era uma forma de unir forças para lutar pela sobrevivência; acontecia cedo e sem muita formalidade.

Entre os aristocratas, a decisão cabia aos homens, com um acordo entre o pai da noiva e o pretendente. Até se casar, por volta dos 13 anos de idade, a jovem aristocrata era mantida sob a autoridade paterna. Esperava-se que vivesse reclusa no espaço doméstico, saindo somente em ocasiões especiais. Depois do matrimônio, ela ia viver na casa da família do marido, a quem devia obediência. Se ela não engravidasse, o marido poderia pedir a separação.

### Casa grega (século V a.C.)



Gineceu

Androceu

Ilustração de Carlos Caminha representando uma casa grega do século V a.C. Criação de 2018 com cores-fantasia. O **gineceu** era a parte da casa destinada às mulheres, com entrada permitida apenas aos homens com laços de parentesco; e o **androceu** era o espaço reservado aos homens, onde ofereciam banquetes e recebiam visitas.

Fonte: NEVETT, Lisa C. *House and Society in the Ancient Greek World*. Cambridge: Cambridge University Press. 1999, p. 22-23.

## BNCC

Ao abordar a condição das meninas e das mulheres gregas, o conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF06HI12 e EF06HI19.

### Refletindo sobre

Espera-se que, ao realizar essa atividade, os alunos reflitam sobre o mundo em que vivem e sobre as possibilidades de intervenção em sua realidade para acolher as diferenças, promover o respeito a todas as pessoas, independentemente do gênero ou da orientação sexual, e contribuir para o desenvolvimento da cultura de paz.

## BNCC

Ao propor a reflexão sobre a condição da mulher na atualidade, o conteúdo desse boxe contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 4**.



BRIDGEMAN IMAGES/AGB PHOTO LIBRARY - MUSEU BRITANICO, LONDRES

Escultura de bronze do século VI a.C. encontrada na moderna cidade de Esparta, na Grécia. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

As mulheres espartanas praticavam exercícios físicos com o objetivo de gerar valentes guerreiros.

### Refletindo sobre

O direito à educação e à ocupação dos espaços públicos vem sendo conquistado por meninas e mulheres de todo o mundo. No local em que você vive, as meninas e as mulheres ocupam ruas, praças ou escolas em condições de igualdade em relação aos homens? Que atitudes você toma para promover essa igualdade?

Pintura em vaso representando mulheres na Grécia antiga, século VI a.C. Museu Nacional Etrusco de Vila Giulia, Roma, Itália. Um dos poucos momentos em que as mulheres atenienses podiam sair de casa e ser vistas no espaço público era quando iam até as fontes para coletar água.



G. DAGLI ORTI/DEA/ALBUMFOTODAREMA - MUSEU NAZIONALE TRUSCO DE VILA GIULIA, ROMA

## A condição feminina

Em quase toda a Grécia antiga, as mulheres ficavam restritas à vida privada. Alguns dos escritos mais duros sobre as mulheres foram deixados pelo filósofo grego Aristóteles, que viveu no século IV a.C. Ele acreditava que os seres humanos não eram iguais por natureza porque alguns já nasciam melhores do que outros. Com base nessa ideia, defendia a inferioridade feminina e a escravidão. Mas nem todos os filósofos gregos concordavam com Aristóteles. Seu mestre, Platão, por exemplo, defendia a ideia de que as mulheres eram tão dotadas de razão quanto os homens e, em uma cidade ideal, elas podiam desempenhar as mesmas funções que os homens, inclusive administrativas e militares.

Apesar da condição de inferioridade das mulheres na maioria das pólis, houve exceções. No século VII a.C., existiu uma escola feminina na Ilha de Lesbos, onde moças aristocratas aprendiam a cantar, dançar, tocar lira, comportar-se e cuidar da aparência física. A escola era dirigida pela poetisa Safo, uma das poucas mulheres gregas que conseguiu deixar seu nome registrado na história. Safo compunha poemas líricos, nos quais falava de maneira delicada e direta sobre seus sentimentos. A maioria desses poemas se perdeu e hoje só resta um deles completo – o “Hino a Afrodite” – e alguns trechos de outros.

Somente as mulheres que viviam na pólis de Esparta, que você estudará na página a seguir, tinham alguma liberdade, e isso era malvisto pelos gregos de outras cidades. As espartanas de sangue aristocrático usufruíam de uma situação diferente das outras mulheres: eram mais bem alimentadas, não faziam trabalhos domésticos – considerados tarefas de escravizados –, praticavam intensa atividade física para se tornarem fortes e podiam possuir e administrar propriedades.

## Esparta: uma sociedade militarizada

A cidade de Esparta, situada na região da Lacônia, na Península do Peloponeso, foi fundada no século X a.C. pelos dórios. Seus descendentes, vários anos depois, conquistaram novas terras e dominaram a população nativa, exercendo sobre ela grande pressão militar para evitar qualquer rebelião.

Ao contrário de Atenas, em que o regime oligárquico caminhou para a democracia, Esparta manteve-se sempre sob o controle da aristocracia guerreira.

### A sociedade espartana

Em Esparta foi criada uma estrutura social rigidamente hierárquica, em que somente descendentes dos dórios tinham direitos sociais e políticos. Havia três grupos sociais claramente definidos na cidade: espartanos, periecos e hilotas.

- **Espartanos.** Também chamados de *homoioi* (“iguais”), descendiam dos antigos dórios e eram os únicos considerados cidadãos. Dedicavam-se à atividade militar e à política. Passavam grande parte da vida nos acampamentos militares, onde eram preparados para ser hábeis guerreiros. Nenhum espartano se dedicava a qualquer atividade produtiva.
- **Periecos.** Homens livres que viviam nos arredores de Esparta e se dedicavam à agricultura, ao artesanato e ao comércio. Não tinham direitos políticos, mas deviam pagar tributos e prestar serviços ao exército espartano.
- **Hilotas.** Descendentes dos povos dominados pelos dórios, formavam a população mais numerosa de Esparta. Servos do Estado, não tinham qualquer direito civil, político ou social. Viviam em aldeias separadas dos espartanos e eram obrigados a trabalhar para eles, entregando-lhes boa parte da produção.

A extrema violência contra a população hilota marcou a sociedade espartana. No início de cada ano, os espartanos declaravam guerra aos hilotas. Isso ocorria durante a *krypteia*, espécie de ritual de passagem dos meninos espartanos para a vida adulta em que se revivia o momento da conquista do Peloponeso pelos dórios. Nesse evento, os jovens tinham de caçar e matar hilotas.

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

10. Aponte algumas diferenças entre homens e mulheres na Grécia antiga.
11. Quais eram os grupos sociais em Esparta?

#### A sociedade espartana



ILUSTRAÇÃO: FOKOAFRUIVO DA EDITORA

Fontes: POWELL, Anton; STEELE, Philip.

*The greeks news.* Londres; Boston; Sidney: Walker Books, 2009. p. 12-29; MACDONALD, Fiona. *Como seria sua vida na Grécia antiga?* São Paulo: Scipione, 1996. p. 23.

## BNCC

Ao caracterizar o regime político espartano e suas instituições, bem como a organização política, social e cultural da pólis de Esparta para a manutenção do regime de servidão dos hilotas, esse conteúdo contempla parcialmente as habilidades EF06HI10, EF06HI12, EF06HI16 e EF06HI17.

### Recapitulando

10. Na Grécia antiga, as mulheres estavam restritas à vida privada, enquanto os homens se dedicavam à vida pública. Os homens eram considerados cidadãos e frequentavam os espaços públicos das pólis. Já as mulheres, em geral, não eram alfabetizadas, não tinham direito à cidadania e permaneciam dentro de casa, aprendendo as tarefas domésticas. As mulheres da aristocracia espartana, no entanto, possuíam mais liberdade que as demais mulheres do mundo grego.
11. Em Esparta, havia três grupos sociais: o dos espartanos (iguais), o dos periecos e o dos hilotas.

## A pintura em cerâmica grega

Assim como a arquitetura e a escultura, a produção cerâmica é uma fonte importante para o conhecimento da arte e dos costumes gregos. A cerâmica está presente nas culturas humanas desde a Pré-história e, no caso grego, estava muito relacionada aos utensílios de uso cotidiano. Os vasos eram utilizados para o transporte de água, azeite e vinho, sendo aproveitados também em rituais religiosos. Cada tipo de vaso tinha nome e função característicos, como os cálices, para vinho, as hídrias, para armazenar água, e os lécitos, para aplicar no corpo óleos perfumados.

Por sua durabilidade, as peças de cerâmica gregas sobreviveram ao tempo e hoje constituem a principal fonte para o estudo da pintura helênica, pois, em razão da fragilidade de seus suportes, geralmente de madeira, os afrescos e painéis foram perdidos ao longo do tempo, exceção feita aos realizados em alguns murais e tumbas. A pintura grega era executada com técnicas variadas, tendo sido alguns pintores formados em escolas artísticas, como Polignoto, Zeuxis e Apeles.

BRIDGEMAN IMAGES/GETTY IMAGES - MUSEU DO LOUVRE, PARIS



Pintura em vasilha representando uma caçada, século VI a.C., encontrada na região da cidade histórica de Esparta. Museu do Louvre, Paris, França.

• **Vitalício:** que dura a vida inteira.

• **Veto:** ato de impedir, barrar ou proibir algo.

134

## O regime oligárquico de Esparta

O governo de Esparta era exercido por uma **diarquia**, ou seja, dois reis com poder hereditário e **vitalício**. Os reis encarregavam-se de comandar o exército e as cerimônias religiosas.

A **Gerúsia**, um conselho formado pelos dois reis e pelos anciãos das famílias espartanas mais poderosas, definia as propostas que seriam submetidas à votação na assembleia, chamada **Ápela**.

A **Ápela**, formada por todos os cidadãos, tinha a tarefa de votar os projetos apresentados pela Gerúsia. Porém, o poder de decisão da assembleia era limitado. Ela podia ser dissolvida pela Gerúsia, que também tinha autoridade para anular uma votação com resultado desfavorável.

A mais alta autoridade espartana era exercida pelos **éforos**, cinco membros eleitos para controlar a vida dos cidadãos e supervisionar a Gerúsia, os reis e a assembleia. Os éforos tinham poder de **veto** sobre as decisões da **Ápela** e da Gerúsia.

## Educação para a guerra

Acredita-se que Licurgo, legislador lendário que teria vivido no século VIII a.C., tenha lançado as bases do sistema de educação espartano. Chamado de *agogê* (palavra grega que significava “treinamento ou orientação”), esse sistema foi sendo aperfeiçoado pelo menos até o século V a.C.

A educação era pública e obrigatória para os filhos dos espartanos, com o objetivo de formar futuros guerreiros leais à pólis. O *agogê* era condição para o indivíduo obter a cidadania. Por isso, os alunos eram supervisionados pelo Estado e pela comunidade.

Aos 7 anos de idade, os meninos espartanos deixavam o lar materno e iam viver nos acampamentos militares, onde permaneciam até por volta dos 30 anos. Lá, o treinamento consistia em exercícios rigorosos de preparação física e atletismo. A disciplina era rígida e incluía castigos físicos por parte dos instrutores e dos meninos mais velhos.

Ao sair do quartel, eles deviam casar e ter filhos, mas não teriam, com isso, uma rotina familiar. Por exemplo, os homens deviam comer juntos, e não com suas famílias. Um cidadão espartano podia ser convocado para a guerra até os 60 anos de idade.

## Ampliando: educação espartana

“Nada mais sisudo do que o modo de vida em Esparta. Nesta sociedade de ferro, desde a mais tenra infância, os garotos eram criados como futuros guerreiros, submetidos a condições muito duras, tanto para o seu corpo como para o seu espírito, de maneira a se tornarem pessoas extremamente resistentes e, por isso, se usa até hoje, o adjetivo ‘espartano’ para designar a sobriedade, o rigor e a severidade. Ficavam todo o tempo treinando

para a guerra. [...] Os jovens deviam obedecer às ordens dos mais velhos sem qualquer resistência e só podiam falar quando alguém mais idoso o permitisse, a tal ponto que os gregos diziam que era mais fácil ouvir uma estátua falar do que um lacônio. Como falavam pouco, os espartanos o faziam com grande precisão e concisão, e esse tipo de fala passou a ser conhecida como ‘lacônica’.”

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 31.



## Gregos e persas: dois mundos em confronto

Enquanto as pólis desenvolviam-se na Grécia, o Império Persa começava a se formar na região onde atualmente está o Irã. A partir do século VI a.C., durante o governo de Ciro, o Grande, os persas conquistaram a Ásia Menor e a Babilônia. Depois, com os sucessores de Ciro, o império estendeu-se pelo norte da África, pela Ásia Central e atingiu a Europa (observe o mapa).

Nesse império, o poder era centralizado pelo monarca, que contava com uma poderosa estrutura administrativa e uma imensa rede de estradas para facilitar a comunicação entre as províncias. Aos povos dominados não era concedido qualquer direito de participação política. Apesar disso, desde que pagassem os tributos, servissem o exército imperial e aceitassem a autoridade persa, eles podiam manter seus costumes e sua religião.

Os gregos desprezavam o sistema político adotado pelos persas. Para eles, a concentração de poderes nas mãos de um rei e a falta de liberdade para participar dos debates e decisões políticas eram inaceitáveis. Por isso, quando o rei persa Dario I conduziu seus exércitos até a Ásia Menor e conquistou as cidades jônicas da Anatólia no século V a.C., Atenas e Erétria reagiram, dando apoio à rebelião das cidades dominadas.

Além de reprimir a rebelião, Dario decidiu avançar mais em direção ao oeste, conquistando outras pólis gregas. Tiveram início, assim, vários conflitos que ficaram conhecidos como **Guerras Médicas**. A palavra *médicas* deriva de *medo*, nome de um dos povos que habitavam a região em que se formou o Império Persa.

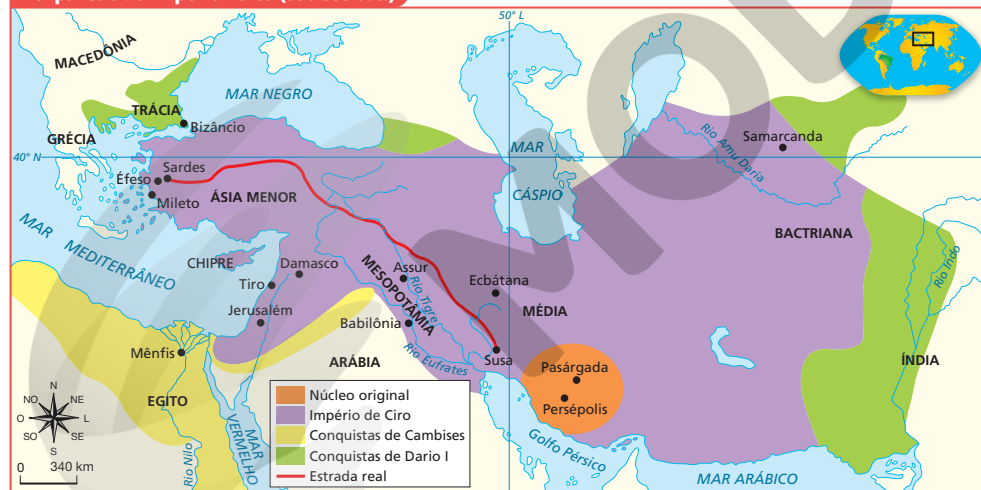
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

12. Que regime político vigorava em Esparta?
13. Indique uma diferença entre o sistema político persa e o grego.

### A expansão do Império Persa (550-333 a.C.)



ANDERSON DE ANDRADE FIMENL/AQUIVO DA EDITORA

Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique: de l'apparition de l'homme sur la terre à l'ère atomique*. Paris: Perrin, 1992. p. 40.

## BNCC

Ao demonstrar os conflitos que envolveram o Império Persa e as cidades gregas, bem como a emergência do poderio ateniense, que desequilibrava as relações políticas na Grécia, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF06HI13.

### Recapitulando

12. Em Esparta, vigorava o regime oligárquico, que só concedia cidadania aos espartanos, descendentes dos dórios.

13. No Império Persa, o poder era centralizado por um monarca, cujos súditos não tinham direito à participação política, ao passo que, na Grécia, o governo era descentralizado e a administração das pólis era feita com a participação ativa dos cidadãos.

## Recapitulando

14. As Guerras Médicas foram causadas pela resistência das pólis gregas ao expansionismo persa e à tentativa de conquistar a Grécia.

### Ampliando: batalha das Termópilas

“Os espartanos enviaram na frente Leônidas, com seus trezentos homens, a fim de encorajar com essa conduta o resto dos aliados e com receio de que eles abraçassem a causa dos persas, vendo a lentidão dos primeiros em socorrer a Grécia. [...] Os outros aliados [...], como não esperavam combater tão cedo nas Termópilas, tinham-se limitado a enviar um pequeno número de tropas de vanguarda. [...]

Xerxes [...], depois de haver esperado algum tempo, pôs-se em marcha [...]. Descendo a montanha, os bárbaros e o soberano aproximaram-se do ponto visado. Leônidas e os gregos, marchando como para uma morte certa, avançaram muito mais do que haviam feito antes, até o ponto mais largo do desfiladeiro, já sem a proteção da muralha. [...] Neste dia a luta travou-se num trecho mais amplo, ali perecendo grande número de bárbaros. Os oficiais destes últimos, colocando-se atrás das fileiras com o chicote na mão, impeliam-nos para a frente à força de chicotadas. Muitos caíram no mar, onde encontraram a morte, enquanto inúmeros outros pereceram sob os pés de seus próprios companheiros. Os gregos lançavam-se contra o inimigo com inteiro desprezo pela vida, mas vendendo-a a alto preço. A maioria deles já tinha as suas lanças partidas, servindo-se apenas das espadas contra os persas. [...]

Leônidas foi morto nesse encontro, depois de haver praticado os mais prodigiosos feitos. Com ele pereceram outros espartanos de grande valor [...]. Os persas perderam também muitos homens de primeira categoria [...].”

HERÓDOTO. *História*. Rio de Janeiro: W. M. Jackson, 1950. v. 2, p. 597, 604.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

14. Qual foi a causa das Guerras Médicas?

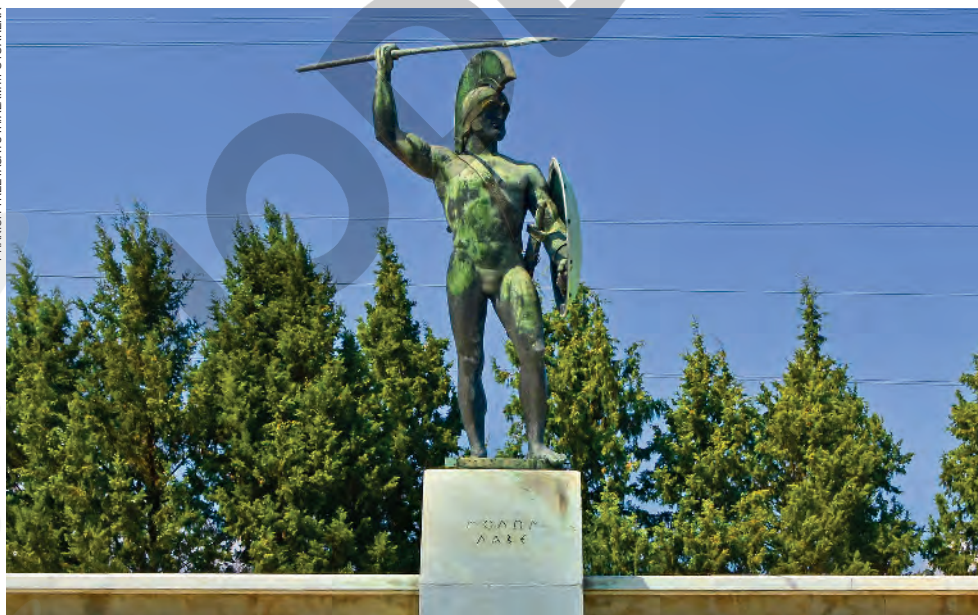
## As Guerras Médicas e a Liga de Delos

Após sufocar a rebelião das cidades jônicas, o rei persa Dario I decidiu enfrentar os atenienses. Segundo o relato do historiador grego Heródoto, o exército ateniense venceu os persas na **Batalha de Maratona**, em 490 a.C.

Dez anos depois, os persas, sob o reinado de Xerxes I, retomaram a ofensiva e invadiram o território grego. Em apoio a Atenas, os espartanos enfrentaram o exército invasor na **Batalha das Termópilas**. Enquanto os espartanos resistiam sob a liderança do rei Leônidas, Atenas foi evacuada. Depois de vários dias, os persas venceram a batalha e marcharam rumo a Atenas, destruindo-a. Contudo, ao retornar a suas embarcações, os guerreiros persas foram surpreendidos pela esquadra ateniense. Apesar de numericamente inferiores, os atenienses possuíam embarcações menores e mais ágeis, fator determinante para a vitória grega na **Batalha de Salamina**.

No decorrer da guerra, os atenienses formaram a **Confederação ou Liga de Delos**, uma aliança defensiva que reunia as ilhas do Mar Egeu e as pólis da Ásia Menor com o objetivo de expulsar os persas dos territórios gregos e prevenir novos ataques. Sob a liderança ateniense, as pólis aliadas entregavam navios, homens ou dinheiro para a Liga, a fim de financiar os custos com a defesa. Parte dos bens acumulados era guardada na Ilha de Delos. A união grega surtiu efeito e os persas foram derrotados. Em 448 a.C., os persas assinaram o **Tratado de Susa**, em que se comprometeram a não atacar novamente a Grécia.

PRÁKICH TREETASAVUTHIALAMVIFOTOREMA



Estátua do rei Leônidas no Memorial aos 300 Espartanos, em Termópilas, na Grécia. Foto de 2021.

136

## Atenas sob o governo de Péricles

Por volta do ano 450 a.C., durante o governo do aristocrata Péricles, o tesouro da Liga de Delos foi transferido para a cidade de Atenas. O dinheiro foi investido na construção de uma grande frota comercial e no embelezamento e na fortificação da cidade, que havia sido destruída pelos persas. O esplendor de Atenas nesse período marcou o chamado **século de Péricles**.

Péricles incentivou as artes, iniciou a reconstrução da Acrópole e ergueu o Partenon em homenagem a Atena, a deusa da cidade. No campo econômico, graças ao controle exercido sobre a Liga de Delos, Atenas dominou as rotas comerciais do Mar Negro e passou a exportar seus produtos para todo o Mediterrâneo.

Na área social, o governo de Péricles instituiu a **mistoforia**, uma remuneração para os cidadãos que participavam das assembleias ou assumiam cargos públicos. Criou também um subsídio estatal para que os cidadãos sem recursos pudessem comparecer às festividades públicas.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

15. Qual é a relação entre o crescimento do poderio ateniense no século V a.C. e as Guerras Médicas?

### Saiba mais

#### A mistoforia

Apesar do valor relativamente baixo, a mistoforia era suficiente para possibilitar aos cidadãos pobres a participação mais ativa na vida política da cidade. Para os defensores da medida, ela assegurava a ampliação da democracia. Os contrários à mistoforia, porém, afirmavam que os gastos do Estado com ela eram excessivos. Eles acreditavam que a participação nos assuntos públicos não podia ser motivada por interesses privados (no caso, a busca de remuneração) e alertavam para o risco de a mistoforia acabar corrompendo a democracia.



Turistas visitam as ruínas do Partenon, em Atenas, na Grécia. Foto de 2021. Desde 1987, o Partenon e os demais monumentos da Acrópole de Atenas são considerados Patrimônio Mundial pela Unesco.

## BNCC

Ao relacionar o aprofundamento da democracia ateniense ao domínio de Atenas sobre as demais pólis gregas, o conteúdo desta e da próxima página contempla parcialmente as habilidades EF06HI12 e EF06HI13.

### Recapitulando

15. Atenas liderou a Liga de Delos e, uma vez concluída a guerra contra os persas, passou a utilizar os recursos da confederação para seu crescimento. Além disso, lançou mão de seu poderio militar para coagir as cidades aliadas a não abandonar a liga.

## BNCC

Ao demonstrar o desequilíbrio causado pelos conflitos entre diferentes povos gregos e entre gregos e macedônicos, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF06HI13.

### Recapitulando

16. Foram a Liga de Delos, liderada por Atenas, e a Liga do Peloponeso, liderada por Esparta.

17. A Guerra do Peloponeso causou muito desgaste e perda de recursos para os gregos, enfraquecendo-os e tornando-os vulneráveis às investidas da Macedônia.

A. DAGLI ORTIDE/ALBUMFOTOFRENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL DE NÁPOLES



Detalhe de pintura em vaso representando dois guerreiros em combate, século V a.C. Museo Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália. Ao longo do século V a.C., as cidades-Estado gregas guerrearam entre si, contribuindo para que se enfraquecessem nesse período.

## A Guerra do Peloponeso

Ao terminarem as Guerras Médicas, a aliança que unia as cidades gregas começou a se romper. Esparta recusou-se a permanecer na Liga de Delos, liderada por Atenas, e formou, com outras cidades, a **Liga do Peloponeso**. As aliadas de Atenas também questionavam o uso do tesouro da Liga de Delos em benefício da pólis ateniense.

Por causa disso, teve início em 431 a.C. um conflito entre Atenas e Esparta que se

prolongou até 404 a.C. A **Guerra do Peloponeso** passou por várias fases e terminou com a derrota de Atenas e a imposição da supremacia espartana sobre as demais pólis gregas.

Menos de um ano depois, Atenas e outras cidades gregas rebelaram-se contra Esparta, dando continuidade às lutas internas que enfraqueceram todas as cidades-Estado gregas. Debilitada, a Grécia não pôde evitar o domínio de uma nova potência que surgia ao norte: a **Macedônia**.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

16. Quais foram as principais forças combatentes na Guerra do Peloponeso?
17. Que consequências a Guerra do Peloponeso causou para a Grécia?

### Saiba mais

#### A peste que derrotou Atenas

No decorrer da Guerra do Peloponeso, os atenienses precisaram enfrentar um inimigo com o qual não contavam e contra o qual não tinham armas: uma terrível epidemia, que provocou a morte de parte considerável da população, inclusive do próprio Péricles. Desconhecida dos médicos da época, a doença causava intensa dor de cabeça, vermelhidão nos olhos e irritação nas vias respiratórias, seguidas de problemas gastrointestinais. A peste de Atenas, como ficou conhecida, causou muitas perdas ao exército da cidade e abalou o ânimo dos combatentes, contribuindo para a derrota na guerra contra Esparta.

Por muitos anos debateu-se sobre a doença misteriosa. Em 2006, um estudo feito com a polpa dentária de esqueletos encontrados em um antigo cemitério ateniense solucionou o mistério. Os moradores de Atenas foram vitimados por uma bactéria, a *Salmonella typhi*, que causa a febre tifoide e é transmitida pela água ou por alimentos contaminados, principalmente o ovo.

Estátua de mármore de Higeia, deusa grega da saúde, século III a.C. Museu Arqueológico, Cós, Grécia.



G. DAGLI ORTIDE/AGOSTINI PICTURE LIBRARY/ALBUMFOTOFRENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO, CÓS

138

### Ampliando: das cidades-Estados ao Império Macedônico

“A luta entre Atenas e Esparta foi o resultado da disputa pelo controle das cidades gregas e, mesmo após a derrota de Atenas, as guerras entre as cidades gregas continuaram a ocorrer, resultando no enfraquecimento das cidades e na ruína para camponeses e artesãos. [...]”

Nesse contexto, as cidades gregas mantiveram suas disputas até que Felipe da Macedônia começou a conquistá-las e seu filho Alexandre, o Grande, dominou não apenas toda a Grécia como venceu os persas

Continua

## A expansão macedônica

No século IV a.C., a Macedônia, situada ao norte da Grécia, era governada pelo monarca Filipe II. Os macedônicos falavam uma língua similar à dos gregos e tinham como base econômica a agricultura.

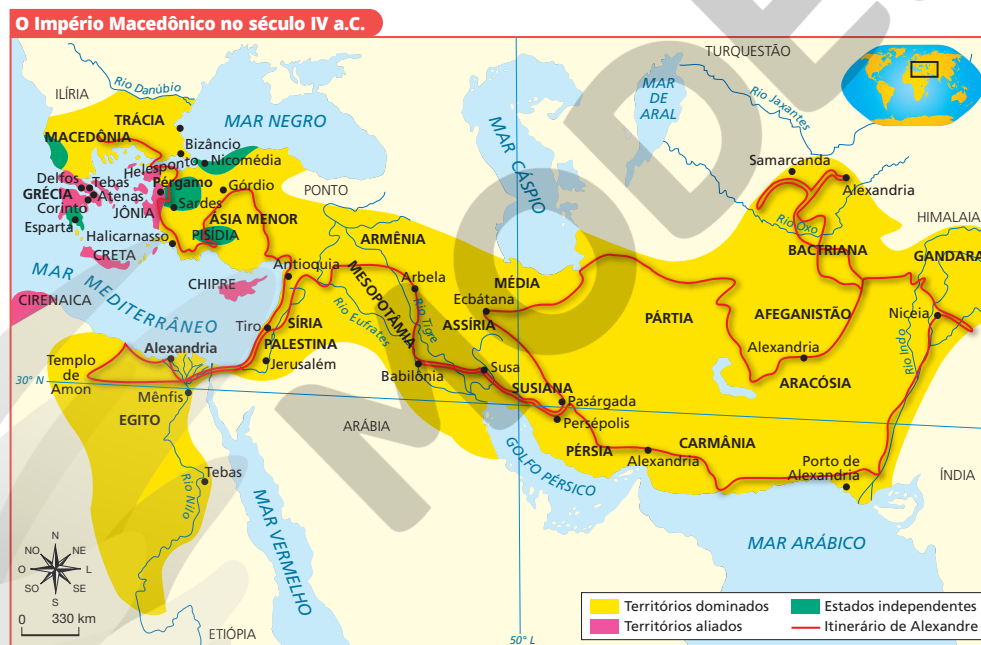
Após a reorganização e a modernização do exército macedônico, o rei iniciou um processo de expansão territorial e conquista de áreas ricas em jazidas de ouro e prata.

As cidades gregas, desunidas e debilitadas pelo longo período de guerras, não conseguiram resistir à ofensiva dos exércitos macedônicos. As pólis reconheceram a autoridade da Macedônia e incorporaram-se à **Liga de Corinto**, comprometendo-se a fornecer soldados, navios e armas e a prestar obediência ao rei macedônico.

Com a morte de Filipe II, em 336 a.C., seu filho, Alexandre, o Grande, ou Alexandre Magno, assumiu o poder e deu continuidade à política expansionista do pai. Em onze anos, seus exércitos conquistaram a Pérsia, o Egito, a Síria, a Mesopotâmia e chegaram ao Rio Indo, na Índia. A Macedônia tornou-se o centro do maior império formado até então, estendendo-se da Grécia até a Índia.



Detalhe de mosaico romano representando Alexandre, o Grande, século I a.C. Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália. Alexandre foi um importante chefe militar que conquistou vastos territórios em um curto período.



Fonte: KINDER, Hermann; HILGEMANN, Werner; HERGT, Manfred. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a nuestros días*. 22. ed. Madri: Akal, 2007. p. 64.

## Ampliando: Alexandre explica a seu exército as razões da tomada de Tiro

“Amigos e aliados, vejo que a marcha em direção ao Egito não está assegurada enquanto os persas dominarem o mar; não é prudente de muitos pontos de vista, sobretudo no que concerne aos gregos, perseguir Dario, deixando atrás esta duvidosa cidade de Tiro, enquanto que o Egito e Chipre continuam em mãos dos persas. Se algum dia os persas dominarem novamente as regiões próximas ao mar – enquanto nossas forças avançam em direção à Babilônia e a Dario – com uma armada reforçada eles fariam a guerra na Grécia, onde existe a hostilidade dos lacedemônios e a neutralidade atual dos gregos, devida mais ao temor do que à simpatia. No entanto, se Tiro fosse tomada, dominaríamos a Fenícia, e logicamente a frota fenícia (isto é, a melhor parte da frota persa) estaria do nosso lado, pois nem os marinheiros, nem as tropas enviadas da Fenícia, correriam o risco de uma batalha em benefício de outrem, se dominássemos suas cidades. Após isso, Chipre se juntaria a nós sem dificuldade, ou seria derrotada facilmente por uma expedição.

Uma vez reunidas as frotas fenícia e egípcia e ainda Chipre, dominaríamos seguramente o mar, tornando a expedição ao Egito um golpe fácil.”

ARRIANO. In: PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 31-32.

### Continuação

e chegou até a Índia, estabelecendo um império imenso. [...] Com a morte de Alexandre, seu império desintegrou-se, com monarquias na Macedônia, Egito e Síria. Os Estados helenísticos fizeram com que as cidades perdessem sua independência, não tivessem mais exército ou política externa autônoma. As cidades-Estados gregas, entretanto, continuaram a existir e cada uma delas manteve sua própria constituição e leis.”

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 74-75.

## Recapitulando

18. Alexandre estimulou a miscigenação dos povos de seu império, a difusão no Oriente da cultura grega e a fusão desta com as culturas orientais.

## Atividade complementar

Para a sistematização do conteúdo de forma lúdica, organize a turma em grupos de quatro a seis pessoas para a criação de jogos de trilha. Proponha um jogo sobre democracia, Guerra do Peloponeso ou Expansão do Império Macedônico. Cada grupo deve escolher um tema, definir as regras (quantidade de jogadores, objetivo, aspecto e modo de avanço das peças, forma das casas etc.) e aprofundar os conhecimentos sobre o tema por meio de uma pesquisa. Oriente os alunos a selecionar as informações utilizadas para construir o jogo (por exemplo, se escolherem a Guerra do Peloponeso, poderão representar em uma casa a peste de Atenas e fazer o jogador passar uma rodada sem jogar ou retroceder algumas casas). Instrua que planejem a construção do jogo, definindo material, responsabilidade de cada membro do grupo, montagem etc. Em data previamente combinada, peça aos grupos que apresentem seus jogos prontos. Nesse dia, os alunos experimentarão os jogos desenvolvidos pelos colegas. Para avaliar o trabalho, estabeleça os critérios e informe aos alunos. Considere:

- riqueza das informações utilizadas;
- organização e capricho na confecção do tabuleiro e das peças;
- criatividade;
- funcionalidade do jogo. Para isso, é preciso que ele seja testado em sala. Delegue aos alunos a tarefa de avaliar o funcionamento dos jogos experimentados.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

18. Que estratégia Alexandre, o Grande, adotou para estimular a integração de seu império e reduzir os riscos de rebeliões nas províncias?

### Saiba mais

#### Uma joia da Antiguidade

A cidade de Alexandria, no atual Egito, foi fundada por Alexandre em 331 a.C. Por séculos, ela abrigou um dos mais importantes centros de estudo da Antiguidade, a **Biblioteca de Alexandria**, construída em 283 a.C. Com um acervo de aproximadamente 500 mil volumes, a biblioteca era acessível a estudiosos das mais diversas especialidades, que liam, trabalhavam e, provavelmente, ensinavam em seu interior.

Inspirada no conceito de uma biblioteca universal, a Biblioteca de Alexandria foi construída com o objetivo de concentrar todo o conhecimento possível. Para atrair pesquisadores, o governo lhes oferecia transporte e hospedagem, salário por toda a vida, além de isenção fiscal e disponibilização de criados. Contudo, os pesquisadores deviam permanecer nas dependências do palácio e não tinham liberdade para estudar, escrever e lecionar o que quisessem.

Acredita-se que a maior parte do acervo tenha se perdido com a conquista romana, no século I a.C. Após ser parcialmente destruída, a biblioteca desapareceu no século VII, atingida por um grande incêndio.



Edifício da moderna Biblioteca de Alexandria, no Egito, inaugurada em 2002 com o propósito de se tornar um referencial de conhecimento, como a biblioteca da Antiguidade. Foto de 2019.

140

## O mundo helenístico

Como derivação do termo *heleno*, que se tornou sinônimo de grego (por causa dos povos helênicos, ancestrais dos gregos que viveram na região de Epiro, noroeste da Grécia), os estudiosos adotaram os termos helenístico e helenismo para designar os domínios e a cultura dos territórios conquistados pelas forças de Alexandre, o Grande. Uma das principais características do mundo helenístico era a pluralidade de sua configuração: inúmeros povos, que falavam diversas línguas. O que esses povos tinham em comum era um governante de origem macedônica e o grego como idioma oficial.

## O teatro grego

No século V a.C., uma das mais importantes atividades públicas na Grécia era o teatro. As montagens ocorriam em muitas cidades, mas principalmente em Atenas. Todos os anos, nessa cidade-Estado, promovia-se o festival em homenagem ao deus Dionísio, ocasião em que eram realizados concursos de teatro. As encenações eram feitas ao ar livre, nos anfiteatros, que comportavam milhares de pessoas.

As peças teatrais estavam intimamente relacionadas à experiência democrática. Além de seu papel pedagógico de transmitir valores cívicos, elas estimulavam o debate e a reflexão sobre temas que afetavam a cidade. O comediógrafo Aristófanes (c. 447-385 a.C.), por exemplo, fazia muitas críticas ao sistema democrático de Atenas, expondo suas falhas e ridicularizando personagens conhecidos da vida política da cidade.

O texto a seguir é um trecho de *As vespas*, comédia de Aristófanes que satiriza o tribunal do júri ateniense. A fala é do Corifeu, o líder do coro que interrompe a cena para comentá-la, interrogar os atores ou dirigir-se ao público. Nessa fala, o Corifeu refere-se a Laques, um general ateniense que pode ter enriquecido com o dinheiro da cidade, e a Clêon, que foi um orador e político ateniense controverso e corrupto.

“Todos entram e aparece o CORO de velhos juízes fantasiados de vespas.

CORIFEU

Avancem, marchem com firmeza! [...] Mas vamos nos apressar, amigos! Hoje é o julgamento de Laques. Todos dizem que seu cofre ficou recheado de dinheiro. É por isto que ontem Clêon, nosso sustentáculo, nos disse para virmos cedo, com raiva para três dias, para punir o malandro pela roubalheira dele. Vamos nos apressar, amigos, antes do dia clarear. Vamos marchar olhando bem para todos os lados, com o auxílio de nossos lampiões, para evitar os assaltos dos malfeitores contra nós.”

ARISTÓFANES. *As vespas*. In: *As vespas. As aves. As rãs*. Virtual Book. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. Paginação irregular.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

19. Por que o teatro era parte da experiência política na Grécia?

Responda em seu caderno.

### Explore

1. No texto de Aristófanes, a fala do Corifeu demonstra alguma intenção dos juízes responsáveis pelo julgamento de Laques?
2. Que tipo de reflexão esse trecho de Aristófanes poderia ter provocado nos cidadãos atenienses?

Teatro de Taormina, na Sicília, sul da Itália. Foto de 2021. Construído pelos gregos na chamada Magna Grécia, provavelmente no século III a.C., e reformado na época romana, esse teatro é um exemplar da cultura grega na Itália.



FAUSTO RIOLO/ALAMY/FOTORENA

## Recapitulando

19. O teatro tinha a função pedagógica de ensinar o que se deveria esperar de um bom cidadão e estimulava a reflexão e a discussão sobre os problemas que afetavam a vida coletiva dos gregos.

## Explore

1. Sim. Eles queriam condená-lo.
2. A fala do Corifeu pode ter incentivado os atenienses a perceber que Laques não teria um julgamento justo, já que os juízes, sustentados por Clêon, estavam predispostos a condená-lo. Assim, esse trecho demonstra não apenas os vícios do tribunal, mas também a relação indecorosa entre este e os governantes.

## BNCC

Essa atividade contribui para que o aluno seja capaz de localizar informações explícitas no texto e realizar pequenas inferências a partir da compreensão do texto como um todo. Além disso, ela favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 3** e da **Competência específica de História nº 3**.

## Autores gregos

Além de serem conhecidos pela qualidade de suas obras, alguns autores gregos destacaram-se por introduzir inovações importantes no teatro. Ésquilo (c. 525-456 a.C.), autor de *Os persas*, *Os sete contra Tebas* e da trilogia *Oréstia*, introduziu o uso de um segundo ator, além do protagonista e do coro, permitindo enredos complexos e conferindo dramaticidade à tragédia. Sófocles (c. 496-406 a.C.), autor de *Antígona*, *Electra* e *Édipo rei*, inseriu um terceiro ator no palco, ampliando o número de personagens. Eurípedes (c. 480-406 a.C.), autor de *Medeia*, *Hipólito*, *Andrômaca* e *As troianas*, foi o primeiro a dar destaque a personagens femininos, por considerá-los mais sujeitos a emoções, como a ternura, o ódio e a paixão, que os homens.

## Recapitulando

20. A tragédia e a comédia.

## Conexão

Há milhares de anos as narrativas gregas servem de inspiração para obras artísticas de todo tipo. É recomendável, sempre que possível, a indicação de obras relacionadas à temática para estimular o interesse dos alunos no estudo de história antiga, como a HQ *Monstros e heróis* (2012). A utilização de HQs, muito presentes nas culturas juvenis, também contribui para despertar o interesse dos alunos para esse estudo. Se for possível, solicite a eles que recontem em sala de aula a história apresentada na obra de que mais gostaram. Além disso, os alunos podem produzir cartazes com histórias sobre a Grécia antiga não abordadas nessa HQ utilizando a linguagem de história em quadrinhos.



Máscara grega utilizada na interpretação de personagem feminino, produzida entre os séculos I e II a.C. Museu de Belas Artes de Boston, Estados Unidos.

### Recapitulando

20. Quais eram os dois gêneros de teatro que existiam na Grécia?

Responda em seu caderno.

## Tragédia e comédia

Os espetáculos teatrais na Grécia antiga podiam ser de dois gêneros: tragédia e comédia. Primeiro foram criadas as tragédias e, meio século depois, apareceram as comédias. Inicialmente encenadas em Atenas, elas se disseminaram mais tarde por outras cidades da Grécia, pelas colônias gregas do Mediterrâneo e pelo mundo romano.

• **Tragédia.** Os atores das peças gregas encenavam histórias míticas, muitas vezes interpretando deuses e heróis conhecidos, como Hércules e Prometeu. Esses personagens, porém, viviam dramas que podiam ser reconhecidos na política e na vida cotidiana dos cidadãos gregos. Segundo o filósofo Aristóteles, a tragédia representava as ações de homens virtuosos divididos entre sua vontade e a decisão dos deuses. Ao despertar o temor e a piedade no público, a tragédia libertaria suas emoções e o purificaria espiritualmente. Os autores mais importantes da tragédia grega no século V a.C. foram Ésquilo, Sófocles e Eurípedes, os únicos dos quais ainda se preservam obras completas.

• **Comédia.** Originalmente, as peças cômicas tratavam de temas políticos e ridicularizavam os homens públicos da época. Com o tempo, começaram a abordar assuntos da vida privada, como os casamentos, a avareza e a vaidade. O objetivo da comédia era criticar a sociedade grega por meio do humor, denunciando os comportamentos considerados incorretos. As obras de Aristófanes, principal autor de comédias do século V a.C., ainda estão preservadas.

Os atores do teatro grego eram todos homens. Ao encenar as peças no palco, eles apareciam com o rosto coberto por máscaras coloridas, inclusive os que representavam papéis femininos.

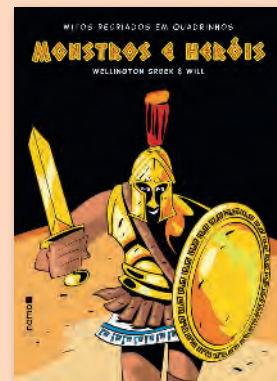
## Conexão

### Monstros e heróis (Série Mitos recriados em quadrinhos)

Wellington Srbek e Will. São Paulo: Nemo, 2012.

Por meio das narrativas dos antigos mitos gregos, o professor Lobato mostra a seu neto como a cultura grega da Antiguidade está presente em nosso imaginário, sendo inspiração para a criação de monstros e heróis na atualidade.

Quarto título da série Mitos recriados em quadrinhos, *Monstros e heróis* envolve os leitores com a recriação de empolgantes histórias da antiga mitologia grega, como a batalha entre Hércules e a temida Hidra de Lerna e a conquista da cabeça da Medusa por Perseu.





## Leitura complementar

### A identidade grega

Os gregos antigos tinham várias características em comum, mas demorou algum tempo para que eles tomassem consciência dessas semelhanças. É o que discute o historiador Jonathan M. Hall neste texto.

“[...] Aprendemos que os gregos criaram as bases políticas, artísticas, culturais, educacionais, filosóficas e científicas em que se fundamenta a cultura ocidental. [...] Mas, afinal, quem foram os gregos? [...]

[...] minha preocupação [...] não é com o que nós pensamos que os gregos eram, mas com o que eles pensavam que eram. [...]

[...] os especialistas têm sugerido com frequência que um sentimento de autoconsciência verdadeira, de helenidade, surgiu apenas depois da invasão dos persas e a sua derrota na Grécia nos anos 480-479 [a.C.]. A evidência examinada até o momento parece refutar esta hipótese. Muitos gregos, ainda que nem todos, procuraram uma unidade comum em termos de parentesco compartilhado, pelo menos duas gerações antes da invasão dos persas. Entretanto, é verdade que a invasão persa teve um efeito na forma como os gregos se enxergavam. [...]

Nos séculos VII a.C. e VI a.C., o Oriente era um objeto de fascinação exótica para os gregos

[...] mas a invasão persa [...] gerou uma visão negativa dessa região. A palavra ‘bárbaros’ – tanto o adjetivo quanto o substantivo –, registrada apenas ocasionalmente antes da invasão, entra agora no uso comum para designar não apenas os persas, mas todos os outros grupos de não gregos, sem qualquer diferenciação. Na tragédia e na comédia grega, os personagens bárbaros assumem um papel mais central e são em geral representados como cruéis, sem moderação, covardes, servis [...].

Diante dos estereótipos no teatro e nas artes, os gregos começam a especular mais a respeito de sua própria identidade. Começam a perguntar-se o que, afinal, torna os bárbaros tão estranhos. [...] se a identidade grega foi construída de forma agregativa por meio das similaridades entre grupos de pares, ela era agora definida em termos das diferenças percebidas e em oposição a grupos externos de bárbaros.”

HALL, Jonathan Mark. Quem eram os gregos. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*. São Paulo, v. 11, 2001. p. 213-220.

Responda em seu caderno.

#### Questões

1. De acordo com o texto, há uma diferença entre o modo como vemos atualmente os gregos antigos e como eles percebiam a si mesmos.
  - a) Como nós, atualmente, percebemos os gregos?
  - b) De que maneira o autor define o conceito de identidade?
2. Que tipos de preconceito se desenvolveram quando os gregos tomaram consciência de sua identidade? Qual era o papel das artes nesse contexto?
3. Atualmente, há conflitos que se originam com base em preconceitos e estereótipos? Cite exemplos.
4. Em sua opinião, o que pode ser feito para superar esses conflitos?

## Leitura complementar

1. a) Vemos os gregos como nossos antepassados em termos culturais, políticos, artísticos, educacionais, filosóficos e científicos.

b) Para o autor, um povo adquire identidade quando desenvolve uma autoconsciência de que seus integrantes apresentam características em comum e são diferentes de outros povos.

2. A percepção de que o “outro” é um “bárbaro”, inferior, cruel, servil etc. As artes reforçavam e ajudavam a difundir esses preconceitos.

3. Incentive os alunos a refletir sobre o fato de que muitos conflitos derivam de questões identitárias de diversas modalidades. Os alunos podem mencionar conflitos religiosos, guerras civis entre facções políticas ou as dificuldades relacionadas ao acolhimento de refugiados. Demonstre que há conflitos ligados a questões que envolvem classe social, gênero, idade, etnia e supostos padrões estéticos, como a rejeição de espaços públicos frequentados pelos mais pobres, a violência contra mulheres e homossexuais, os maus-tratos aos idosos, a negação de direitos a crianças e adolescentes, a discriminação de negros e indígenas e a gordofobia.

4. É importante reforçar uma atitude positiva de tolerância em relação à diversidade étnica, religiosa, de gênero, de idade e de corpos e buscar, com os alunos, soluções para a superação de conflitos no ambiente escolar. Se julgar conveniente, proponha a eles um debate para, em seguida, promover uma campanha pelo respeito à diversidade na escola.

#### BNCC

Essa atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 9**, da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1** e da **Competência específica de História nº 4**.

## Atividades

1. a) Aristóteles considera a escravidão necessária para a realização das atividades produtivas.  
b) Segundo o filósofo, o escravo é um instrumento animado.

2. Alternativa c.

3. **Quem podia/pode votar.** Em Atenas, os cidadãos, ou seja, os homens livres maiores de 18 anos, filhos de mãe e pai atenienses. No Brasil, o voto é obrigatório para homens e mulheres maiores de 18 anos e facultativo para analfabetos, maiores de 70 anos e jovens com idade entre 16 e 18 anos.

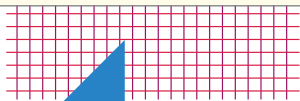
**Como as decisões políticas eram/são tomadas.** Na democracia ateniense, as decisões políticas eram tomadas nas assembleias com voto direto dos cidadãos. No Brasil, as decisões são tomadas por representantes eleitos pelo povo em diversas instituições do Estado, como a Câmara dos Deputados, o Senado, a Câmara dos Vereadores etc. A despeito das diferenças entre a democracia ateniense e a democracia vivida no Brasil, é possível instigar os alunos a identificar a existência de elementos comuns no funcionamento dos sistemas democráticos, o que é importante para que possam construir o conceito de democracia. Alguns desses elementos são: a participação, direta ou indireta, dos cidadãos nos processos decisórios e a primazia do bem comum sobre os interesses privados.

4. a) A face da moeda tem a representação do rosto em perfil de um homem, com a cabeça coberta com pele de leão. No verso há a representação de um homem sentado em um trono com um cetro em uma mão e uma ave de rapina na outra. O rosto é de Alexandre, e o homem sentado no trono é Zeus.

b) As figuras representam o poder sobre-humano do imperador e sua capacidade de controlar os territórios conquistados.

c) As moedas estão associadas ao alcance do poder econômico do Estado e marcam a presença da autoridade dos governantes nos territórios em que elas circulam.

Essa atividade possibilita trabalhar a interpretação de aspectos simbólicos das fontes materiais e permite ao aluno construir inferências a partir deles, levando em consideração o que estudou ao longo do capítulo.



## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. Leia o texto para responder às questões.

“As propriedades são uma reunião de instrumentos e o escravo é uma propriedade instrumental animada [...]. Se cada instrumento pudesse executar por si próprio a vontade ou o pensamento de seu dono [...] se (por exemplo) o arco pudesse tirar sozinho da cítara os sons desejados, os arquitetos não teriam necessidade de operários, nem os senhores teriam necessidade de escravos.”

ARISTÓTELES. Política. In: FREITAS, Gustavo de. 900 textos e documentos de história. Coimbra: Plátano, 1977. p. 70.

- a) Qual é o posicionamento de Aristóteles em relação à escravidão?
  - b) Como Aristóteles define o escravo?
2. Identifique a afirmação correta sobre a educação na Grécia antiga.
    - a) Em Atenas, os meninos eram submetidos a um rigoroso treinamento militar.
    - b) A educação espartana era pública e obrigatória, e tinha como finalidade formar guerreiros espartanos e periecos.
    - c) Os atenienses aprendiam poesia, filosofia, gramática, retórica e oratória, e eram incentivados a praticar esportes.
    - d) Em Esparta, por meio da educação, o governo tinha como principal objetivo desenvolver cidadãos capazes de refletir, analisar, julgar e falar com persuasão.
  3. Copie o quadro a seguir em seu caderno e complete-o.

	Democracia ateniense na Antiguidade	Democracia brasileira contemporânea
Quem podia/pode votar		
Como as decisões políticas eram/são tomadas		

MODELO

4. Observe este exemplo de tetradracma, moeda cunhada no Império Macedônico.



Moeda de prata da Macedônia cunhada entre 240-180 a.C.

- a) Que imagens estampadas nessa moeda você identifica?
- b) Tomando por base o que você estudou sobre o Império Macedônico, que significado essas figuras do tetradracma poderiam ter?
- c) Por que as moedas são um importante símbolo do poder de um Estado imperial?

### Aluno cidadão

5. Nas cidades gregas antigas, as reuniões políticas aconteciam na ágora, praça pública onde os cidadãos se encontravam para debater ideias e votar.

Nas cidades democráticas de hoje também existem espaços destinados exclusivamente à atividade política, como as assembleias legislativas, abertas para os cidadãos que quiserem acompanhar o trabalho de seus representantes.

Além dos espaços próprios para a atividade política, os cidadãos frequentemente ocupam outros lugares da cidade para manifestar seu apoio ou descontentamento diante das decisões dos governantes, como praças, avenidas e parques. Esse é um direito assegurado aos cidadãos pelas leis dos países democráticos.

Reúna-se com alguns colegas para pesquisar e debater as questões a seguir.

- a) Em que lugar do município onde vocês moram está localizada a Câmara dos Vereadores? Na opinião de vocês, essa localização facilita ou dificulta a participação política dos cidadãos? Por quê?
- b) Identifiquem outros espaços no município em que vivem onde acontecem reuniões ou manifestações políticas.
- c) Na opinião de vocês, as manifestações políticas dos cidadãos são importantes? Por quê?
- d) Do ponto de vista de cada um, deve haver limites para a manifestação política dos cidadãos? Justifiquem.
- e) Escolham um projeto de lei aprovado na Câmara dos Vereadores do município onde moram e discutam os impactos positivos e negativos desse projeto na vida dos habitantes da cidade. Depois, apresentem o resultado da pesquisa aos demais colegas.

### **Conversando com geografia**

6. Os gregos antigos davam muito valor a suas cidades-Estado. Assumiam a responsabilidade de participar do governo e de decidir sobre o destino dos demais cidadãos.

Com essa atitude em mente, junte-se a alguns colegas e sigam o roteiro.

- a) Reflitam: quais são as qualidades e os problemas da cidade em que vocês moram?
- b) Elaborem um cartaz com fotos, desenhos e colagens mostrando aspectos positivos e negativos da cidade.
- c) Exponham o cartaz em sala de aula e comparem-no com os de seus colegas. Vocês perceberam os mesmos aspectos da cidade? Quais problemas ou qualidades o seu grupo não notou?
- d) Formem uma assembleia para debater os problemas da cidade que vocês consideram mais sérios e proponham medidas que poderiam ser implementadas para resolvê-los.

### **Mão na massa**

7. Diferentemente do que acontecia na Grécia antiga, na sociedade atual as mulheres exercem variadas funções. Mas as coisas nem sempre foram assim. No Brasil, até 1827, as mulheres não tinham o direito de estudar e o direito de voto foi conquistado na década de 1930.

Atualmente, as mulheres ainda precisam lutar pela garantia de direitos e por mais espaço na política e em posições de poder na sociedade, por exemplo.

- a) Formem grupos de trabalho para, por meio de entrevistas, investigar as situações de desigualdade em relação aos homens vividas pelas mulheres no local onde vocês vivem.
- b) Preparem a entrevista elaborando um roteiro de perguntas, que podem ser relacionadas à divisão do trabalho doméstico, aos cuidados com os filhos, à carreira, aos estudos, ao tempo destinado ao lazer etc.
- c) Escolham as mulheres que serão entrevistadas e combinem com elas uma data para a conversa. No dia da entrevista, levem um aparelho de gravação de áudio e/ou um caderno de anotações. Caso elas autorizem, tirem fotos e gravem a experiência.
- d) Organizem um relatório com os resultados da pesquisa e anexem a ele as fotografias e as outras imagens.

145

5. Para o desenvolvimento dessa atividade, ajude os alunos a identificar a Câmara dos Vereadores em um mapa do município, avaliando as dificuldades e facilidades encontradas pelos cidadãos para chegar até o endereço. Verifique se eles consideraram fácil ou difícil obter informações sobre as discussões e votações realizadas pelos parlamentares. Se julgar conveniente, encoraje os alunos a pesquisar na mídia local informações sobre a ocorrência de reuniões políticas e manifestações.

Continua

Continuação

Com base na apresentação da pesquisa aos colegas, sugerida no item e, pode-se ampliar a discussão das questões propostas para toda a turma. Para isso, pode-se adotar alguma estratégia de ordenação das falas (inscrição de alunos debatedores, nomeação de alunos porta-vozes dos grupos formados inicialmente para a atividade etc.). Independentemente da estratégia escolhida, é importante orientar os alunos a construir seus argumentos e sustentar suas opiniões considerando as informações pesquisadas durante a atividade.

6. Oriente os alunos a conversar com o professor de geografia sobre o conceito de cidade. Caso seja possível, organize, em parceria com o professor de geografia, um trabalho de pesquisa sobre os problemas mais graves da cidade onde vivem (mobilidade urbana, meio ambiente, saúde, educação, segurança, saneamento básico etc.). Seleccionem dois ou três temas e promovam rodadas de debate, reunindo os alunos em assembleia. O objetivo é familiarizá-los com a prática da argumentação e incluir as assembleias na rotina escolar.

### **Interdisciplinaridade**

Essa atividade contempla parcialmente a habilidade **EF06GE01** e favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 3**.

7. Oriente os alunos a entrevistar mulheres de diferentes faixas etárias sobre as dificuldades enfrentadas por elas e as desigualdades de direitos entre os gêneros.

Antes da realização da entrevista, ajude os alunos no levantamento de temas para a elaboração do roteiro de perguntas e oriente-os a solicitar autorização para a coleta de áudio e de imagens das entrevistadas. Peça-lhes que produzam um relatório com base nos dados levantados. Defina uma estrutura para a organização desse relatório, por exemplo: título, introdução, desenvolvimento e considerações finais. Se possível, solicite aos grupos que apresentem os relatórios aos demais colegas, para que a discussão sobre a igualdade de direitos entre os gêneros se amplie.

Este capítulo conclui o estudo relacionado à habilidade EF06HI11 (ao tratar das configurações sociais e políticas da Roma antiga) e contempla parcialmente as habilidades EF06HI12, EF06HI15, EF06HI16, EF06HI17 e EF06HI19. O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Compreender o processo de formação da civilização romana.
- Caracterizar a República Romana, apreendendo os conceitos de república e de cidadania.
- Compreender as razões dos conflitos sociais entre patrícios e plebeus.
- Identificar as causas da expansão territorial romana, bem como seus desdobramentos.
- Relacionar as conquistas territoriais com a crise do regime republicano em Roma.
- Caracterizar a escravidão romana e aprofundar a compreensão desse conceito.
- Compreender e analisar o papel social da mulher na Roma antiga.
- Aprofundar o estudo sobre o conceito de Antiguidade Clássica.

### Abertura do capítulo

Pretende-se, com a imagem de abertura, demonstrar a relevância da organização e da ação do Estado no empreendimento de grandes construções voltadas para o bem público. É importante esclarecer aos alunos o fato de que a fotografia é de um aqueduto, construção utilizada para levar água às cidades romanas na Antiguidade. Construções como essa transportavam água em terrenos irregulares, como depressões ou vales, o que era possível graças à sua inclinação. Os arcos serviam para sustentar os dutos de passagem da água e o volume do líquido.

A segunda pergunta possibilita a reflexão sobre o material, a mão de obra e, principalmente, a necessidade de ação de um Estado organizado para a captação e a gestão de recursos. É importante

Continua

**CAPÍTULO**

**8**

## Roma republicana



Ponte do Gard, aqueduto romano do século I a.C., na região sul da França. Foto de 2020.

Na cidade em que você mora, existem pontes de concreto, estradas pavimentadas, sistemas de esgoto e abastecimento de água e grandes construções, como prédios públicos e estádios? Você sabia que, no século II a.C., obras como essas já faziam parte do cotidiano da população que vivia em Roma?

Roma foi uma das maiores cidades do mundo antigo, e as obras nela realizadas resultaram no desenvolvimento de técnicas aprimoradas de construção. Os romanos criaram o concreto: uma pasta feita de areia, cascalho e cal utilizada para fixar blocos de pedra. Também construíram arcos, ou seja, estruturas que distribuem o peso da construção e permitem a edificação de grandes obras.

Observe a fotografia do aqueduto romano.

- Você sabe qual era a função dessa construção?
- O que era necessário para que uma construção como essa fosse realizada?
- Em sua opinião, qual é a importância de preservar construções antigas como essa?

**146**

#### Continuação

também que os alunos percebam que a distribuição de água pela cidade era feita para atender às necessidades da população. Essa compreensão é fundamental para introduzir o conceito de república, que será trabalhado no capítulo.

A terceira questão possibilita reforçar a discussão sobre a importância da preservação do patrimônio material. Destaque que, por meio do estudo dos aquedutos, é possível identificar áreas de ocupação romana, técnicas de construção, materiais utilizados, entre outros aspectos da sociedade que os construiu. Comente que, desde 1985, a Ponte do Gard é considerada patrimônio da humanidade pela Unesco.

## A República Romana

O regime monárquico romano foi extinto em 509 a.C., quando uma rebelião dos patrícios expulsou o último rei etrusco da cidade. Roma tornou-se, então, uma **república**, palavra de origem latina (*res publica*) que significa “coisa pública”. Ou seja, o governo romano passou a ter como função atender às necessidades do conjunto dos cidadãos e não aos interesses particulares do governante ou de determinado grupo de indivíduos. A preponderância dos interesses públicos sobre os privados era garantida pelas leis.

### As instituições políticas republicanas em Roma

A instituição mais poderosa da República Romana era o **Senado**, que existia desde os tempos da monarquia. Ele era composto de trezentos membros das famílias mais influentes de Roma e se encarregava da administração, das finanças, das declarações de guerra e dos acordos de paz. O cargo de senador era vitalício.

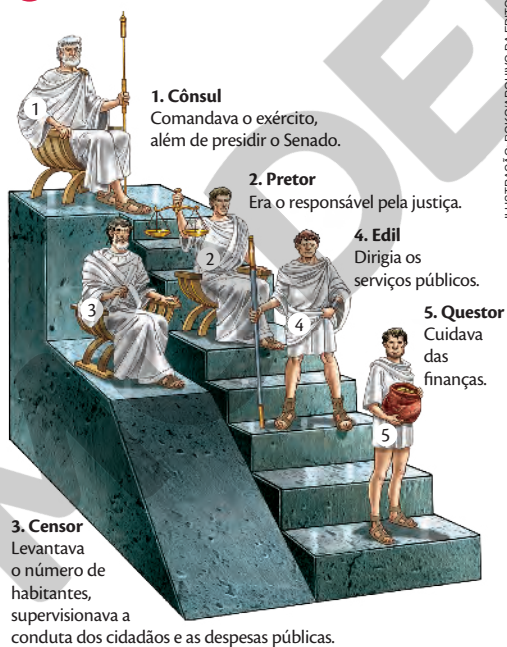
Os principais cargos da administração de Roma eram exercidos por **magistrados** eleitos pelas assembleias de cidadãos. Os magistrados que detinham maior poder eram os cônsules. Eles decidiam questões ligadas à aplicação da justiça, comandavam o exército em tempos de guerra, convocavam o Senado e presidiam os cultos religiosos públicos. A cada eleição, eram eleitos dois cônsules. Consulte na ilustração os principais cargos da magistratura romana.

Em Roma, a cidadania estava atrelada à participação no exército: o cidadão romano era antes de tudo um soldado. Como no início da república o exército romano não tinha caráter permanente nem profissional, os soldados não recebiam pagamento e financiavam o próprio equipamento. Por isso, apenas os patrícios tinham condições de integrar a infantaria pesada e, por decorrência, eram a única classe social com direito à cidadania ativa, o que significa que só eles podiam se eleger para cargos públicos.

Os soldados se organizavam na **Assembleia Centuriata** para votar as leis e eleger os principais magistrados. Todos os soldados participavam dessas assembleias, que aconteciam no Campo de Marte. Contudo, o sistema de votação beneficiava somente os patrícios, de maneira que seus interesses sempre prevaleciam.

Além da Assembleia Centuriata, havia ainda a **Assembleia Curiata**, que examinava as questões religiosas, e a **Assembleia das Tribos**, que elegia os magistrados ligados aos assuntos municipais.

#### Principais magistrados



**1. Côsul**  
Comandava o exército, além de presidir o Senado.

**2. Pretor**  
Era o responsável pela justiça.

**4. Edil**  
Dirigia os serviços públicos.

**5. Questor**  
Cuidava das finanças.

**3. Censor**  
Levantava o número de habitantes, supervisionava a conduta dos cidadãos e as despesas públicas.

Ilustração de Roko representando os principais cargos da magistratura romana antiga. Criação de 2011 com cores-fantasia.

Fonte: FERREIRA, Olavo Leonel. *Visita à Roma antiga*. São Paulo: Moderna, 2003. p. 11-13.

147

#### Continuação

novo rei, colocou em seu lugar dois líderes eleitos – pretores ou cônsules – por um mandato de um ano e com plena autoridade sobre os assuntos civis, militares e religiosos. [...] Dessa forma, o Senado e a assembleia popular adquiriram maior importância. A segunda, que se reunia simplesmente para registrar os editos reais, passou a votar ‘sim’ ou ‘não’ nas questões que lhe eram submetidas pelos cônsules: Deveria haver guerra ou paz? Deveria determinado cidadão ser punido com a morte? Deveriam ser admitidos novos cidadãos?”

ROSTOVITZEFF, Mikhail. *História de Roma*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977. p. 34.

#### BNCC

Ao tratar das configurações sociais e políticas de Roma nos períodos monárquico e republicano e sobre as dinâmicas sociais no mundo antigo associadas ao conceito de cidadania, complementa-se o estudo relacionado ao desenvolvimento da habilidade EF06HI11. Ao abordar a estrutura política e os pré-requisitos para ser considerado cidadão em Roma, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI12. Esse conteúdo também contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

#### República Romana

No início da república, os soldados arcavam com os custos de compra e manutenção de seus equipamentos. A cavalaria romana, uma das formações mais importantes e custosas do exército, era composta de patrícios. A partir do século IV a.C., a infantaria pesada, equipada com elmos, escudos, couraças e lanças, passou a ser composta de plebeus enriquecidos, envolvidos em atividades comerciais, artesanais e bancárias. Essas atividades eram desprezadas pelos patrícios, para os quais o sustento do homem deveria vir essencialmente da terra, o que o tornaria moralmente superior. Essa ideia foi defendida por Catão, o Velho, e por Cícero e se manteve até a época imperial.

#### Ampliando: o início da República Romana

“A expulsão da dinastia etrusca, que nossa tradição coloca em fins do século VI a.C., não produziu qualquer modificação radical na Constituição da cidade [...]. Roma já era um poder, principalmente militar, com uma aristocracia que governava uma população predominantemente agrícola. O domínio etrusco

fora-lhe útil: ela se tornara maior, mais forte e mais civilizada, sua vida mais variada. A cidade de Roma, o centro do Estado, adquiria grande importância comercial. Houve, portanto, maiores modificações nas relações sociais e econômicas do que na constituição. A única modificação constitucional de destaque foi esta: a aristocracia vitoriosa, ao invés de escolher um

Continua

## Recapitulando

1. *República* significa “coisa pública”.
2. Os cidadãos administravam a República Romana.
3. Não. Apenas os patrícios gozavam de direitos políticos.
4. O Senado romano encarregava-se da administração, das finanças, das declarações de guerra e dos acordos de paz. Além disso, cabia aos senadores acatar ou rejeitar as decisões das assembleias e as ordens dos magistrados.
5. Os plebeus rebelaram-se porque, depois da expulsão dos reis etruscos, os patrícios não concederam mais direitos a eles, buscando mantê-los à margem das decisões políticas em Roma.
6. Essa camada era formada pela nova nobreza, produto de casamentos entre integrantes de famílias patrícias e plebeias ricas.

**Vetar:** não autorizar.

### Recapitulando

1. O que significa a palavra *república*?
2. Quem administrava a República Romana?
3. Todos os romanos tinham plenos direitos à cidadania no início do governo republicano? Explique.
4. Qual era a função do Senado Romano?
5. Por que os plebeus se rebelaram contra os patrícios?
6. Quem formava a camada social nobilitas?

Responda em seu caderno.

### Saiba mais

#### O casamento entre os antigos romanos

Em Roma, o casamento entre os membros da elite era um acordo feito pelos pais dos noivos ou pelo pai da noiva e seu futuro genro. O objetivo era aumentar o patrimônio familiar e manter um sistema que garantia privilégios aos patrícios e plebeus ricos por meio da transmissão de herança aos filhos do casal.

Entre os pobres, o amor também não era o fator mais importante. A união pelo casamento servia de estratégia de sobrevivência e para gerar filhos a fim de aumentar a força de trabalho da família.

Detalhe de relevo representando cerimônia de casamento e aperto de mãos selando compromisso, século III. Museu Nacional Romano, Roma, Itália.



LAMASALAMY/FOTOKA/RENA - MUSEU NACIONAL ROMANO, ROMA

## As conquistas plebeias

No início do período republicano, os plebeus, que apoiaram os patrícios contra o último rei etrusco, esperavam aumentar sua presença nas instituições políticas romanas. Porém, contrariando essa expectativa, os patrícios ampliaram seu controle sobre o Estado e restringiram a participação política da plebe, que constituía a maior parte da sociedade.

Diante disso, em protesto, os plebeus retiraram-se de Roma e ameaçaram fundar uma nova cidade. Em razão das tensões geradas pelo embate entre os dois grupos, os patrícios tomaram uma série de medidas que ampliaram, progressivamente, os direitos dos plebeus. Entre elas, estavam as seguintes:

- **494 a.C.** Os plebeus conquistaram o direito de eleger o **tribuno da plebe**, um magistrado que os representava. O poder desses magistrados era inviolável. Os tribunos podiam **vetar** as decisões dos demais magistrados, ou do Senado, que contrariassem os interesses dos plebeus.
- **450 a.C.** Os plebeus conseguiram aprovar a **Lei das Doze Tábuas**, que estabelecia a igualdade jurídica dos cidadãos. Essa lei regulava vários aspectos da vida cotidiana, como o casamento, o divórcio e as punições pelos crimes cometidos.
- **445 a.C.** A publicação da **Lei Canuleia** permitiu o casamento entre patrícios e plebeus, antes proibido. Entretanto, não houve modificação da situação social dos mais pobres, pois as famílias patrícias casavam os filhos apenas com integrantes de famílias de plebeus enriquecidos.
- **367 a.C.** Uma nova lei permitiu o acesso dos plebeus a todas as magistraturas e ao Senado e aboliu a escravidão por dívidas, situação que afetava muitos plebeus.

Mesmo com essas conquistas, somente os plebeus mais ricos exerciam alguma influência política. Com a união entre plebeus ricos que ingressavam nas altas magistraturas e os patrícios, formou-se uma nova aristocracia, conhecida como **nobilitas**.

## A expansão romana

Os romanos iniciaram o processo de expansão territorial no período republicano. Em cinco séculos, Roma dominou toda a Península Itálica e grande parte do continente europeu e estendeu seus limites até o norte da África e os territórios que hoje chamamos de Oriente Médio.

Ao conquistar novas terras, os romanos garantiram mais áreas para a agricultura e para a criação de animais, a exploração de riquezas minerais, novas fontes de alimentos e muitos escravizados.

## As Guerras Púnicas

Com a expansão pelo sul da Península Itálica e pelo Mediterrâneo, Roma transformou-se na principal rival da cidade de **Cartago**, potência naval de origem fenícia que controlava a costa do norte da África, o sul da Espanha e as ilhas de Córsega, Sardenha e grande parte da Sicília.

Por causa da disputa pelo controle comercial do Mediterrâneo, as duas potências se enfrentaram, nos séculos III a.C. e II a.C., em três guerras conhecidas como **Guerras Púnicas**. Ao final da terceira guerra, em 146 a.C., Cartago e seus domínios tornaram-se províncias romanas.

No Mediterrâneo oriental, os romanos expandiram-se em direção à Grécia e aos demais territórios macedônicos. Ao final da república, os romanos dominavam quase todo o Mediterrâneo, da Espanha, a oeste, até a Síria, a leste. O Mar Mediterrâneo transformou-se, para os romanos, no *Mare nostrum* ("nosso mar", em latim).

• **Púnico:** nome pelo qual os cartagineses eram conhecidos pelos romanos; *punicus* em latim.

## Cartografia

Ao tratar das Guerras Púnicas, é possível perguntar aos alunos por que Roma e Cartago desejavam tanto o controle do mar e verificar se compreenderam o papel dele para as atividades militares e comerciais que envolviam os continentes africano, europeu e asiático. Nesse sentido, o mapa da página pode auxiliar na análise ao evidenciar a extensão e a delimitação das possessões e conquistas romanas no período representado, bem como a localização das principais cidades e regiões mediterrâneas.

### A expansão romana até o século I a.C.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 46-47.

## Cavaleiros romanos

Durante o período monárquico, somente os patrícios podiam ser cavaleiros. Ao longo do período republicano, ao ascender economicamente com as conquistas, parte dos plebeus qualificou-se para compor a cavalaria do exército romano. Com o tempo, os plebeus muito ricos tornaram-se maioria entre os cavaleiros. Outra forma de se tornar cavaleiro era pelo mérito, após uma longa carreira militar. Além das funções militares, os cavaleiros podiam exercer os cargos públicos de juizes e oficiais.

## Recapitulando

- O conflito teve como motivação a disputa pelo comércio mediterrâneo.
- Porque a derrota de Cartago possibilitou aos romanos dominar o comércio no Mediterrâneo e deslocar suas legiões para a conquista de territórios na Península Ibérica, na Sicília e na Ásia.
- Por meio da pilhagem, Roma apropriava-se dos metais preciosos e de outros bens de valor dos territórios conquistados, além de administrar as novas províncias e estabelecer a cobrança de impostos. As conquistas tornaram-se fonte de escravizados para Roma e oportunidade de ascensão econômica para muitos plebeus comerciantes.
- “Romanização” foi o processo de assimilação de elementos da cultura romana por parte dos povos dominados. Já a “helenização” foi o processo em que os romanos foram influenciados culturalmente pelos povos do mundo helenístico.



SHEILA TERRY/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOTARENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES

Esculápio, cópia romana produzida com base na escultura original grega, c. 400 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

Butim: produto de roubo ou de pilhagem.

150

## Resultados das conquistas

Os soldados romanos saqueavam os territórios conquistados e levavam para Roma ouro, prata, cabeças de gado, obras artísticas e outros bens de valor. Um governador nomeado por Roma administrava as novas províncias formadas e estabelecia a cobrança de impostos da população dominada.

As guerras de conquista representavam a principal fonte de **escravizados** para os romanos. Com a expansão territorial, muitos plebeus acumularam grandes fortunas com o fornecimento de armas, alimentos e vestimentas para o exército, com o comércio marítimo, com a cobrança de impostos e com a venda de escravizados. Esses plebeus ingressaram na **ordem equestre** ou **ordem dos cavaleiros** e passaram a integrar o grupo social dominante em Roma, encabeçado pela nobreza, representada na **ordem senatorial**.

## Mudanças culturais

As conquistas territoriais promoveram muitas mudanças na cultura de Roma e dos povos dominados. Nos territórios ocupados, ocorreu um processo de **romanização**, ou seja, a população assimilou muitas características do modo de vida romano, como o uso do latim e o gosto pelo teatro; e as cidades foram moldadas de acordo com as características dos centros urbanos romanos, recebendo aquedutos, pontes, anfiteatros etc.

Os romanos também se apropriaram de práticas e costumes dos povos conquistados. O contato mais intenso se deu com a Grécia, a Macedônia e outras regiões do mundo helenístico. A cultura grega exerceu muita influência nos valores, na religião e nas artes romanas. Esse processo é chamado **helenização** de Roma.

Muitos romanos ricos entregavam a instrução dos seus filhos aos cuidados de oradores e filósofos de origem grega. Do mundo grego, também chegavam obras de arte, móveis e adornos, tomados como **butim** de guerra ou como pagamento de tributos. Grandes obras da arte grega, como a escultura de Esculápio (deus da medicina), chegaram aos dias atuais por meio das cópias feitas pelos romanos.

## Recapitulando

Responda em seu caderno.

- Por que Roma entrou em conflito com a cidade de Cartago?
- Por que a derrota de Cartago foi um passo fundamental para a expansão territorial de Roma?
- Quais foram os resultados econômicos e o que as conquistas proporcionaram?
- Diferencie “romanização” de “helenização”.

## Ampliando: de federação a império

“Uma vez iniciada a trilha da anexação, era difícil a Roma deter-se, especialmente pelo fato de que os Estados helênicos estavam dispostos a vir ao encontro de seus desejos. Da Grécia passou à Ásia Menor. O reino de Pérgamo há muito não passava de um vassalo obediente, e seus reis tinham disso perfeita consciência, tal como mostra a atitude de Átalos III, o último de sua dinastia. Legou seu reino a Roma e, quando morreu em 133 a.C., seu herdeiro o transformou na província da Ásia. Essa transferência de

parte da Ásia para Roma não se fez, na verdade, sem derrame de sangue. Como na Macedônia, houve alguma oposição. Um grupo [...] lutou vários anos pela liberdade. Mas também essa revolta foi finalmente esmagada.

Assim, em pouco mais de meio século, o Estado romano deixara de ser uma federação de cidades italianas e de clãs e se tornara um grande império sem qualquer rival, no Ocidente ou no Oriente.”

ROSTOVITZEFF, Mikhail. *História de Roma*. 4. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977. p. 78.





Relevo romano representando carro de bois carregado de mercadorias, c. século I. Museu da Civilização Romana, Roma, Itália.

## A crise agrária

A expansão territorial romana causou empobrecimento da plebe. Ao ser convocados para servir nas legiões romanas, os pequenos agricultores precisavam se afastar de suas terras. Ao retornar, encontravam os campos devastados e, às vezes, a propriedade invadida. Além disso, a concorrência dos bens produzidos nas províncias com mão de obra escravizada lhes causava sérios problemas econômicos.

Para saldar as dívidas, muitos pequenos proprietários precisavam vender suas terras, que se acumulavam nas mãos dos patrícios ou dos plebeus enriquecidos. Estes também se assenhoravam das terras conquistadas nas guerras de expansão (*ager publicus*), tornando-se cada vez mais ricos e poderosos.

Muitos camponeses que perderam suas terras migraram para as cidades, principalmente para Roma, agravando os problemas urbanos. Alguns deles passaram a trabalhar como artesãos em pequenas oficinas, mas muitos ficaram sem ocupação fixa e sobreviviam com imensa dificuldade. A grande desigualdade social e econômica entre patrícios e cavaleiros, de um lado, e plebeus pobres, de outro, gerou rebeliões sociais. Para contê-las, Tibério e Caio Graco, que ocuparam o cargo de Tribunus da Plebe na última metade do século II a.C., propuseram a realização de uma **reforma agrária** em Roma.

### Saiba mais

#### A reforma agrária hoje

**Reforma agrária** é um conjunto de medidas adotadas pelo Estado com o objetivo de tornar mais justa a distribuição de terras. Com essa reforma, espera-se diminuir as desigualdades sociais, gerar renda para os povos do campo, criar postos de trabalho e combater a fome. Até 2018, no Brasil, a reforma agrária estava sob a responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Em janeiro de 2019, o Incra – antes ligado à pasta da Casa Civil – foi transferido para o Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento.

### Refletindo sobre

As profundas desigualdades sociais marcam muitas sociedades atualmente. Você considera a sociedade brasileira desigual? Que aspectos você observou para chegar a essa conclusão? Converse com os colegas a respeito disso.

## Refletindo sobre

A partir do estudo da crise agrária romana, pretende-se fazer com que os alunos reflitam sobre a realidade social brasileira e problematizem a situação dos indivíduos que são desprovidos de moradia, saneamento básico, alimentação, educação e saúde de qualidade e lazer a fim de responderem à situação-problema proposta pela atividade.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua 2018, realizada pelo IBGE, apontou que apenas 29,9% de pretos ou pardos ocupavam cargos de gerência e que o rendimento médio mensal de pessoas pretas ou pardas ocupadas era de R\$ 1 608 ante R\$ 2 796 do de pessoas brancas.

A desigualdade revela-se também ao compararmos dados entre homens e mulheres. Segundo a Pnad Contínua 2019, proporcionalmente, mais mulheres concluíram o nível superior em relação aos homens (19,4% contra 15,1%). Contudo, as mulheres são minoria no mercado de trabalho e na vida pública e possuem rendimento médio mensal inferior: no mesmo ano, as mulheres receberam 77,7% do rendimento dos homens.

Os temas relativos à desigualdade e à inclusão social têm sido constantemente abordados pelas mídias tradicionais e sociais e pelos movimentos coletivos que reivindicam direito à moradia e à terra, por exemplo. Os dados apresentados foram obtidos em: IBGE. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *Estudos e pesquisas: informação demográfica e socioeconômica*, Rio de Janeiro, n. 41, 2019. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf); IBGE Educa Jovens. *Matérias especiais*. Indicadores sociais das mulheres no Brasil. Disponível em: <https://educar.ibge.gov.br/jovens/materias-especiais/21241-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>. Acessos em: 26 maio 2022.

### BNCC

A questão está relacionada às **Competências gerais da Educação Básica nº 1 e nº 7**.

## Ampliando: a luta dos povos do campo no Brasil

“Os conflitos por terras marcam a história brasileira, em particular o século XX [...].

Importante destacar legislações que dão ênfase ao trabalho do pequeno agricultor, como é o caso da Lei n. 11 326, de 24 de julho de 2006, que estabelece diretrizes para a formulação da Política Nacional da Agricultura Familiar e Empreendimentos Familiares Rurais [...].

São conquistas no âmbito da legislação que abrem espaço para políticas de valorização do trabalho dos povos do campo. São frutos das inúmeras lutas históricas dos movimentos sociais e das denúncias feitas por pesquisas de viabilidade econômica e social nos assentamentos da reforma agrária.”

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 750, 2012.

## Recapitulando

11. A expansão romana teve como consequência o aprisionamento da população derrotada e, conseqüentemente, sua escravização.

12. A ordem equestre era formada por plebeus enriquecidos principalmente pela ampliação do comércio no Mediterrâneo.

13. Ao exercer a atividade de soldados, os pequenos proprietários deixavam de cultivar suas terras e, muitas vezes, perdiam a produção e acumulavam dívidas, o que os obrigava a se desfazer de suas propriedades.

14. Os irmãos Graco propuseram uma reforma agrária por meio da limitação do tamanho da propriedade de terras que um cidadão romano podia acumular e pela redistribuição do excedente ao povo.

## A importância das leis escritas

As leis escritas substituíram as orais e, embora não tenham solucionado os problemas sociais, impediram que as normas fossem manipuladas ou mudadas pelos poderosos de acordo com seus interesses. Essas leis foram, também, resultado de lutas sociais e do apoio da ordem equestre (cavaleiros). Uma vez escritas, não podiam mais ser ignoradas.

## Ampliando: justiça social em Roma

“Os animais da Itália possuem cada um sua toca, seu abrigo, seu refúgio. No entanto, os homens que combatem e morrem pela Itália estão à mercê do ar e da luz e nada mais: sem lar, sem casa, erram com suas mulheres e crianças. Os generais mentem aos soldados quando, na hora do combate, os exortam a defender contra o inimigo suas tumbas e seus lugares de culto, pois nenhum destes romanos possui nem altar de família, nem sepultura de ancestral. É para o luxo e enriquecimento de outrem que combatem e morrem tais pretensos senhores do mundo, que não possuem sequer um torrão de terra.”

PLUTARCO. Tibério Graco. In: PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 20.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

11. Por que a expansão romana promoveu o aumento do número de escravizados?
12. Quem formava a ordem equestre em Roma?
13. De que maneira os pequenos proprietários foram afetados pela expansão romana?
14. Qual foi a solução proposta pelos irmãos Graco para a crise social da República Romana no século II a.C.?

Tabuletas romanas da *Lex Acilia Repetundarum*, c. 123-122 a.C. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália. Provavelmente criada pelo tribuno Caio Graco, a *Lex Acilia* transferia dos senadores para os cavaleiros a tarefa de julgar as denúncias de crimes de extorsão nas províncias e de punir os agentes públicos acusados desses crimes.

152

## A política dos irmãos Graco

Com a expansão territorial, passou a haver grave desequilíbrio social em Roma, pois a riqueza se concentrou nas mãos dos grandes proprietários e dos grandes comerciantes. Diante disso, os plebeus, cada vez mais pobres, não conseguiam mais custear equipamentos de guerra, o que reduzia o número de soldados no exército romano. No século II a.C., dois tribunos da plebe, Tibério Graco e Caio Graco, defenderam um projeto de reforma agrária com o objetivo de reduzir esse desequilíbrio.

Tibério Graco procurou validar uma antiga lei que limitava o tamanho das terras que um cidadão romano poderia possuir. Para isso, apresentou no Senado um projeto segundo o qual o Estado se apropriaria das terras que excedessem o limite determinado pela legislação e as distribuiria aos pobres. A lei foi aprovada, mas os grandes proprietários de terra não a aceitaram e promoveram uma revolta para que ela não fosse aplicada, mobilizando milhares de clientes. Tibério Graco e mais trezentos defensores da reforma agrária foram assassinados em razão do conflito.

Dez anos mais tarde, em 123 a.C., Caio Graco, irmão de Tibério, apresentou outro projeto de reforma agrária, que vigorou por algum tempo. Com o apoio do grupo dos cavaleiros, ele conseguiu ampliar a participação popular no governo e baratear o trigo para os pobres. Além disso, propôs estender a cidadania romana aos povos aliados na Península Itálica.

As propostas de Caio Graco também contrariaram os ricos proprietários de terras. Os senadores, temendo o rumo das reformas populares, começaram a conspirar contra o tribuno. Em novos conflitos, partidários de Caio Graco foram assassinados, e o tribuno pediu a um escravizado que o matasse para impedir seus inimigos de fazerem isso.



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

IVY CLOSE IMAGES/ALAMY/FOTORENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, NÁPOLES

## A crise da república

No século I a.C., Roma atravessava um período de grande instabilidade. Em todo o território ocorriam revoltas de escravizados e de povos que exigiam a ampliação de direitos ou buscavam se libertar do domínio romano. Para controlar os diversos conflitos, o Estado tornou-se cada vez mais dependente da atuação do exército, o que conferiu mais poder aos generais.

A profissionalização do exército, promovida em 107 a.C. pelo general Mário, e o prestígio que os oficiais conquistavam com as vitórias em guerras contribuíram para que os militares se tornassem a maior força política de Roma. Nessa condição, o general Mário, apoiado pela ordem equestre, entrou em conflito com o general Sila, que representava os interesses da ordem senatorial, iniciando-se em Roma uma prolongada guerra civil.

## Os triunviratos

Para tentar pôr fim às disputas sangrentas pelo poder, os romanos criaram os **triumviratos**, isto é, governos compostos de três indivíduos, os triúmviros, que estabeleciam entre si uma aliança político-militar.

O **Primeiro Triunvirato** foi formado pelos generais Pompeu, Crasso e Júlio César. Crasso, enviado para o Oriente, morreu lutando contra adversários de Roma. Júlio César dirigiu-se para a Gália, venceu os gauleses, que impunham dura resistência ao avanço romano, e se afirmou como grande conquistador. A grande popularidade de César preocupou Pompeu, que, com apoio do Senado, tentou anular o poder do rival. No entanto, César enfrentou Pompeu com suas tropas, derrotando-o.

Depois disso, César concentrou poderes e passou a ocupar vários cargos simultaneamente, o que contrariava a tradição republicana. Em 46 a.C., ele recebeu o título de **ditador** vitalício. No governo, César distribuiu terras para os soldados, estimulou a ocupação das províncias romanas e promoveu a reforma do calendário e a doação de trigo aos pobres, o que lhe rendeu muito apoio popular.

**Ditador:** em Roma, era o indivíduo que recebia plenos poderes do Senado em épocas de crise.

### Explore

Responda em seu caderno.

1. Em que ano foi produzido o quadro *Vercingetórix depõe armas aos pés de Júlio César*? Quanto tempo se passou entre a data do evento representado e a data da criação da pintura?
2. O artista francês Lionel Noel Royer criou uma versão idealizada do evento para glorificar a atuação do líder gaulês Vercingetórix. Que elementos da pintura confirmam essa afirmação?

*Vercingetórix depõe armas aos pés de Júlio César*, pintura de Lionel Noel Royer, 1899. Museu Crozatier, Le Puy-en-Velay, França. A conquista da Gália pelos romanos durou de 58 a.C. a 52 a.C.

153

## BNCC

Ao abordar a crise agrária e a organização da vida social em Roma (educação, lazer, trabalho, justiça), contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI16.

## Explore

1. O quadro foi produzido no ano de 1899; portanto, 1951 anos após o evento representado.
2. O líder gaulês ocupa o primeiro plano da imagem, em posição mais destacada que a de Júlio César; todos os personagens representados estão olhando para ele; Vercingetórix depõe suas armas aos pés de Júlio César de maneira altiva, sem demonstrar abatimento, mantendo a cabeça erguida, como um vencedor, mesmo diante da derrota. No século XIX, os franceses consideravam os gauleses seus ancestrais. Ao representar o líder gaulês, o pintor o caracterizou de forma positiva.

## Calendário juliano

Se achar necessário, retome a leitura do texto da seção “Leitura complementar” apresentada no capítulo 1 (página 22), que trata sobre a reforma do calendário promovida por Júlio César, relacionando o assunto com os conteúdos anteriormente estudados.

## Ampliando: a Gália

“Toda a Gália está dividida em três partes, uma habitada pelos belgas, outra pelos aquitanos, a terceira por aqueles que nós chamamos gauleses [...]. Essas nações diferem entre si pela língua, pelos costumes e pelas leis. [...] São os belgas os mais valorosos desses povos; estranhos aos elegantes costumes e à civilização da Província Romana, não recebem, do comércio exterior, os produtos de luxo que contribuem para

enfraquecer a coragem; além disso, vizinhos dos germanos que vivem do outro lado do [Rio] Reno, estão continuamente em guerra com eles. Pela mesma razão, os helvécios superam em valor os demais gauleses: lutam, cotidianamente, com os germanos para repeli-los, ou para invadir seu território.”

JÚLIO CÉSAR. Guerra das Gálias.  
In: PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 128.

## Recapitulando

15. A necessidade de conter revoltas nos territórios conquistados por Roma, o aumento do prestígio em razão das vitórias em guerras e o controle sobre legionários explicam o aumento do poder político dos generais romanos.

16. Os triunviratos foram governos constituídos por três pessoas. Foram instituídos para tentar evitar a eclosão de guerras civis como as que ocorreram entre os partidários de Mário e Sila.

17. Otávio tornou-se imperador após um período de forte instabilidade, quando enfrentou e venceu Marco Antônio e a rainha egípcia Cleópatra. Em seguida, o Senado aprovou o aumento de seus poderes.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

15. Como se explica o aumento da importância dos generais na vida política romana?
16. O que foram os triunviratos?
17. Como Otávio tornou-se imperador de Roma?

## O fim da República Romana

Os senadores romanos, convencidos de que Júlio César pretendia dar um golpe e restaurar a monarquia, organizaram uma conspiração contra o magistrado que culminou com seu assassinato em 44 a.C. Os senadores procuraram justificar o ato alegando que defendiam a república, mas a população rebelou-se e não permitiu que eles assumissem o poder. Formou-se, então, o **Segundo Triunvirato**, composto de três generais leais ao governante morto: Marco Antônio, Lépido e Otávio, sobrinho de César e adotado por ele como filho. Marco Antônio ficou responsável pelo controle do Oriente, enquanto Otávio assumiu o comando do Ocidente. Lépido, por sua vez, tornou-se pontífice máximo, cargo mais importante da religião romana.

Os integrantes do novo triunvirato, porém, logo entraram em conflito, e os generais do Oriente e do Ocidente passaram a disputar o poder. Em 31 a.C., Otávio venceu os exércitos de Marco Antônio e de Cleópatra, rainha do Egito, que havia se aliado a ele. Quando retornou a Roma, Otávio foi saudado com todas as honras e recebeu do Senado, em 27 a.C., os títulos de **Augusto**, que significa “venerado”, de *Princeps senatus* (primeiro dos senadores) e de *Imperator*, ou seja, comandante absoluto do exército. A subida de Otávio ao poder marcou o fim da república e o início do Império Romano.

### Legionário - soldado do exército romano

Os equipamentos e os mantimentos do legionário ficavam com ele no acampamento militar.

O dardo, ou *pilum*, que podia ser arremessado, era usado para atacar o inimigo a distância.

O gládio, a espada curta, servia para apunhalar o inimigo.

A sandália, de couro, possuía cravos de ferro na sola.

O escudo, feito de madeira, era forrado com couro.



Ilustração de Roko representando legionário romano. Criação de 2015 com cores-fantasia.

Fonte: GANERI, Anita. *Como seria sua vida na Roma antiga?* São Paulo: Scipione, 1996. p. 37.

## A vida cotidiana em Roma

As cidades eram o principal centro da vida cultural, econômica e política da civilização romana. Nelas ocorriam atos cívicos, cerimônias religiosas e atividades comerciais.

Acredita-se que na cidade de Roma viviam cerca de 1 milhão de pessoas vindas de diferentes partes do império: da Ásia, da África e de outras regiões da Europa.

Em Roma, a ocupação do espaço expressava as diferenças sociais. A aristocracia patricia e os grupos enriquecidos com as conquistas moravam, em geral, nas colinas, especialmente nos montes Aventino e Palatino, em residências amplas e decoradas com mosaicos e relevos.

A população pobre vivia nos vales, em prédios divididos em aposentos mínimos. Comparados às residências das elites, eles apresentavam pouco conforto, problemas graves de saneamento e risco de incêndio.

## Festividades e entretenimentos

Na cidade de Roma existia uma rede de diversões, que incluía combates de **gladiadores** até espetáculos teatrais e corridas de carros puxados por cavalos. Durante a república, esses eventos eram geralmente realizados em datas religiosas importantes. Na época do império, contudo, muitos deles passaram a ser patrocinados pelo Estado com o objetivo de entreter a multidão ou por pessoas ricas que desejavam conquistar popularidade para se eleger a algum cargo público.

As cidades romanas também contavam com termas (locais para banhos públicos), em que havia piscinas e saunas. O maior prazer dos romanos, contudo, era assistir a corridas de carros puxados por cavalos e a lutas entre gladiadores. Desses espetáculos participava toda a sociedade, desde o magistrado principal até o plebeu mais pobre. Um dos mais frequentados locais de entretenimento era o **Circo Máximo**, destinado às corridas de **bigas** e de **quadrigas**. Com 620 metros de comprimento, ele podia receber 250 mil espectadores.

Mosaico romano retratando corrida de quadrigas, século III. Museu Arqueológico Nacional, Madri, Espanha.



**Gladiador:** lutador que combatia, em anfiteatros, outros lutadores ou animais para o divertimento da plateia.

**Biga:** carro de duas ou quatro rodas puxado por dois cavalos.

**Quadriga:** carro puxado por quatro cavalos emparelhados.

PRISMA/ALBUMIFOTOARENA - MUSEU ARQUEOLÓGICO NACIONAL, MADRI

## Atividade complementar

Proponha uma atividade de pesquisa sobre a arquitetura e a organização das cidades romanas. Divida os alunos em pequenos grupos para procurar textos e imagens sobre o tema. Proponha-lhes, entre outras, as seguintes questões para orientar a pesquisa.

- Que elementos eram característicos das antigas construções romanas?

- A cidade tinha uma organização similar à que conhecemos atualmente?

- Quais são as principais diferenças entre as cidades modernas e a cidade de Roma?

O resultado da pesquisa poderá ser apresentado por meio de *slides* com imagens, vídeos e áudios, por exemplo. Caso na escola não exista sala de informática ou computadores para a apresentação, ela poderá ser feita por meio de cartazes. A atividade é importante para que os alunos desenvolvam habilidades relativas ao método científico, como pesquisa e seleção de fontes e informações relevantes sobre um tema, organização e sistematização dos dados levantados e comunicação dos resultados.

Ao abordar o papel da mulher na sociedade romana, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI19.

## Mulheres romanas

Na Roma antiga, a mulher exercia diversos papéis sociais e, embora tivesse como função primordial o zelo doméstico e a procriação, há exemplos, na história romana, de luta feminina por liberdade política.

A historiadora Maria Luiza Corassin, em seu artigo “Manifestações de protesto em Roma: a participação feminina” (*In: Clássica*, Belo Horizonte, nº 1, 1992, p. 109-115), apresenta duas situações registradas por Tito Lívio, Apiano e Valério Máximo em que mulheres romanas enfrentaram tribunos e cônsules para reivindicar seus direitos. Embora esses enfrentamentos tenham sido episódicos e a pauta de reivindicações fosse bastante específica, para Corassin eles sinalizavam consciência política, pois os argumentos apresentados operavam no campo da política e dos direitos e deveres que cabiam aos cidadãos romanos.

Outros terrenos abertos à participação das mulheres, como os jogos e as arenas, também eram espaços de cidadania previstos na ordem política romana. Nota-se, portanto, que as mulheres tinham espaços de participação na vida romana além do ambiente doméstico.

## Ampliando: famílias nada tradicionais

“Os romanos não tinham um termo específico para designar o que chamamos ‘família’. A palavra *família* englobava todos aqueles que viviam sob a autoridade do *pater familias*, crianças e adultos, homens e mulheres, livres e escravos. Empregavam também a palavra *domus* (casa), que representava todos que moravam em uma mesma habitação.

Em Roma existiam três estruturas distintas: a família nuclear, a triáde pai-mãe-filho; a família ampliada – várias gerações que coabitavam sob a autoridade do patriarca; e finalmente a família múltipla, que congregava pessoas e outras famílias nucleares unidas por contratos de casamento.

Continua



Afresco encontrado nas ruínas de Pompeia representando uma mulher pintando, século I. Museu Arqueológico Nacional, Nápoles, Itália.

## As crenças religiosas

A religião romana passou por muitas mudanças ao longo do tempo. Originalmente, as crenças estavam centradas nos espíritos da natureza, com os quais os romanos deviam manter sempre boas relações. Com o tempo, três deuses começaram a se destacar: **Júpiter**, deus dos céus (associado ao deus grego Zeus), **Marte**, deus da guerra (correspondia ao deus grego Ares), e **Quirino**, que representava o povo romano.

Do contato com os gregos, no século IV a.C., os romanos assimilaram muitas tradições da mitologia helênica. Divindades gregas receberam outros nomes e passaram a ser cultuadas pelos romanos. No entanto, diferentemente da tradição grega, os deuses romanos não eram associados a disputas nem a relacionamentos com os humanos.

Os romanos também cultuavam deuses do lar. Os cultos domésticos eram dirigidos pelos pais das famílias e incluíam a adoração aos deuses **Lares** (protetores do lar e do campo), **Manes** (alma dos antepassados) e **Penates** (protetores da alimentação dos animais).

## A condição das mulheres

Embora tivessem uma posição social mais elevada que as atenienses, as mulheres romanas não possuíam direitos políticos nem podiam votar. A sociedade atribuía a elas os papéis de esposas, conselheiras e mães.

As mulheres pobres podiam trabalhar ao lado dos maridos ou administrar negócios próprios. Além disso, a participação feminina era aceita em certas festas e atividades públicas. Algumas mulheres chegavam a adquirir propriedades rurais.

As mulheres romanas costumavam tingir os cabelos de loiro e maquiagem os olhos com grafite ou açafrão. As tinturas eram feitas com sebo de carneiro e cinzas. No caso de cabelos muito escuros, era comum o uso de perucas, feitas com cabelos de mulheres germânicas ou gaulesas.

As romanas também apreciavam os perfumes, que podiam ser feitos de rosas, flores da manjerona ou açafrão. As mais ricas preferiam aromas obtidos da mistura de vários ingredientes, como a mirra, a canela, a amêndoa e o bálsamo, alguns deles importados do Oriente.



Relevo representando o sacrifício de um porco, de um carneiro e de um boi em homenagem ao deus Marte, século I. Museu do Louvre, Paris, França.

156

### Continuação

Nas classes médias e populares, as famílias eram muito mais estáveis do que na aristocracia. Nas inscrições funerárias há elogios frequentes às mulheres que viveram em paz com seus maridos durante 20, 30, até 60 anos. Mas também existiram famílias reconstituídas. A morte de um dos cônjuges levava o sobrevivente a assumir uma nova união. Alguns documentos mencionam mulheres que foram casadas várias vezes.

Já nas classes dominantes, o casamento era equivalente a um acordo político. Não significava uma aliança afetiva, mas obedecia, na maior parte das vezes, às flutuações táticas das forças atuantes.”

SALLES, Catherine. Famílias nada tradicionais. *História Viva*, ed. 59, p. 46, set. 2008.



Detalhe de relevo em sarcófago representando crianças romanas brincando, c. 170-180. Museu de História da Arte, Viena, Áustria.

## A educação das crianças

Como acontecia na Grécia, a educação das crianças romanas variava de acordo com o grupo social e o sexo. Os filhos dos aristocratas aprendiam a ler e a escrever em latim e grego. Além disso, estudavam história, geografia, matemática, agricultura, astronomia, religião, **retórica** e arquitetura. As mães ensinavam as meninas a fiar, a tecer e a cozinhar. As meninas também recebiam lições de cálculo, leitura e escrita até por volta dos 13 anos de idade.

As crianças pobres não tinham muito tempo para estudar. Aquelas que conseguiam frequentar a escola recebiam alguma instrução em leitura e escrita. A maioria delas trabalhava para ajudar no sustento da família e aprendia um ofício manual, como a marcenaria e a carpintaria.

### Saiba mais

#### A adoção em Roma

Em Roma, a adoção era uma prática frequente. Leia o trecho de um texto escrito pelo historiador Paul Veyne sobre o assunto.

“Há dois meios de se ter filhos: gerando-os ou adotando-os; este podia ser um modo de impedir a extinção de uma **estirpe** e também de adquirir a condição de pai de família exigida por lei dos candidatos a honras públicas e aos governos das províncias: tudo que o casamento propicia é propiciado igualmente pela adoção. Assim como um testador tornava seu continuador aquele a quem instituía herdeiro, assim também, ao adotar um jovem bem escolhido, elegia-se um sucessor digno de si.”

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: ARIÈS, Philippe; DUBY, Georges (dir.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. I, p. 28.

### Recapitulando

18. Compare a situação da mulher romana com a da mulher ateniense na Antiguidade.
19. Compare a educação dada às meninas em Roma com a que as meninas recebiam em Atenas durante a Antiguidade.

Responda em seu caderno.

- **Retórica:** arte de discursar e argumentar com perfeição.
- **Estirpe:** nesse caso, linhagem familiar.

157

### Continuação

ampliada ainda existe, mas não necessariamente relacionada à figura de um patriarca.

### BNCC

Ao abordar transformações nas estruturas sociais e valorizar a diversidade, a atividade permite o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 9** e da **Competência específica de História nº 2**, respectivamente. Além disso, permite a abordagem do **tema contemporâneo transversal Vida familiar e social**.

### Recapitulando

18. Embora em Roma seu papel também fosse o de esposa e mãe, e não lhes fossem concedidos direitos políticos, as mulheres romanas tinham mais autonomia do que as atenienses, podendo participar de festividades públicas e assumir propriedades.

19. Assim como em Atenas, na Roma antiga a educação variava de acordo com o grupo social e o gênero. Geralmente, apenas as crianças ricas tinham acesso à educação formal. Diferentemente do que ocorria em Atenas, onde as meninas eram educadas para as atividades domésticas, em Roma elas eram alfabetizadas e recebiam lições de cálculo.

## Atividade complementar

Reproduza o trecho do texto de Catherine Salles e peça aos alunos que comparem as concepções de família e as relações familiares na Roma antiga e na atualidade. Espera-se que identifiquem que ainda hoje temos a noção de família nuclear e de família ampliada. Contudo, a concepção de núcleo familiar transformou-se e hoje é entendida como pessoas unidas por laços afetivos ou ancestralidade, podendo corresponder a pai, mãe e filho, a mães e filhos, avós, e a famílias multiparentais, entre outras. Além disso, os membros da família nuclear podem ou não habitar o mesmo espaço, como no caso de pessoas que saem para trabalhar ou estudar em outras cidades e retornam ao seio familiar regularmente. Da mesma forma, a noção de família

## BNCC

Ao caracterizar a escravidão no mundo romano, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI17.

### Recapitulando

20. Após ser liberto, um escravizado podia se tornar cidadão.

### História em construção

1. Não, pois nasceu mais de quatrocentos anos após o fato relatado.
2. Orósio pode ter obtido informações sobre a revolta por meio de outros textos de época ou de relatos transmitidos oralmente.
3. Sim, a descrição de Orósio pode ser considerada fonte histórica. No entanto, sua utilização, como a de qualquer outra fonte, requer alguns cuidados, como, por exemplo, confrontar esse relato com outras fontes e estudar as análises de outros historiadores sobre o tema. Comente com a turma que a narrativa de qualquer evento histórico é influenciada pela percepção do narrador.

## BNCC

Ao trabalhar com os processos de construção da narrativa historiográfica e com a reflexão sobre fontes históricas, problematizando-as, a seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 6**.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

20. O que podia acontecer ao escravizado após a sua libertação por um cidadão romano?

## A escravidão em Roma

Na Antiguidade, a prática da escravidão era amplamente difundida. Em Roma, assim como na Grécia, os escravizados e seus filhos podiam ser vendidos, comprados ou alugados. A condição de cativo era hereditária, ou seja, passava de pai para filho.

No período da fundação de Roma, havia poucos escravizados, que trabalhavam principalmente em atividades agrícolas e na criação de animais. Eles eram prisioneiros de guerra ou pessoas que não tinham como quitar suas dívidas. A escravidão por dívidas foi suspensa a partir do século IV a.C.

Com a expansão romana, o número de escravizados aumentou. Eles foram utilizados nos mais variados tipos de trabalho: na mineração, na agricultura, nos trabalhos domésticos, no comércio etc. Escravizados também atuavam como gladiadores, músicos, pedagogos, poetas e filósofos. Nas atividades em que era necessário estabelecer laços de confiança com o senhor, os cativos podiam receber uma comissão e até comprar a liberdade. Um escravizado liberto por um cidadão romano podia tornar-se cidadão.

### História em construção

#### A revolta de Espártaco

Espártaco nasceu na Trácia, região ao norte da Grécia, por volta de 113 a.C., onde trabalhou como pastor e soldado. Por deixar o exército, foi escravizado e vendido a uma escola de gladiadores. Em 73 a.C., liderou a última grande revolta escrava do mundo romano, reunindo cerca de 90 mil escravizados sob seu comando. As autoridades romanas precisaram mobilizar 10 legiões para derrotar os rebeldes. Leia um relato sobre essa revolta escrito por Orósio, historiador e teólogo que viveu entre os séculos IV e V na Hispânia romana, atual Espanha.

“No ano [73 a.C.], 74 gladiadores fugiram da escola de Cneus Lentulus. Imediatamente, sob a chefia dos gauleses Crixus e Oenomaus e do trácio Espártaco, apoderaram-se do Monte Vesúvio. [...] em pouco tempo, juntaram uma tropa de 10 mil homens Crixus e 30 mil Espártaco [...]. [...] [Depois de vários combates e de grande morticínio de escravizados revoltados] os outros [escravizados] erravam à aventura e acabaram por cair nas muitas armadilhas que lhes estabeleceram uma multidão de generais, e foram esmagados.”

ORÓSIO. *Histórias*. In: FREITAS, Gustavo de. *900 textos e documentos de história*. Lisboa: Plátano, 1977. p. 95.

### Questões

Responda em seu caderno.

1. Orósio foi testemunha ocular da revolta que relata?
2. Como Orósio pode ter obtido informações sobre a revolta liderada por Espártaco?
3. A descrição de Orósio pode ser considerada uma fonte histórica? Se sim, que cuidados devem ser tomados ao utilizá-la?

LAMMAS/ALAMY/  
FOTARENA - MUSEU  
DO LOUVRE, PARIS

Escultura representando Espártaco, produzida em 1830. Museu do Louvre, Paris, França.





## Direito romano

Nos primeiros séculos da história de Roma, o direito era ditado pelos costumes e estava intimamente ligado à religião. O Estado só intervinha na relação entre os cidadãos em casos extremos, e os conflitos eram resolvidos entre os envolvidos. O rei podia propor leis que, para serem validadas, precisavam ser aprovadas em Assembleia e **ratificadas** pelo Senado. Essas leis, porém, só diziam respeito a situações específicas.

Foi somente na República Romana, especialmente com a aprovação da Lei das Doze Tábuas, em 450 a.C., que o direito romano começou a se organizar de maneira mais formal. As leis romanas passaram a regular a atividade política, a vida dos cidadãos e dos estrangeiros e as relações destes com os romanos. Uma característica do direito romano era a preocupação em proteger a propriedade privada.

O direito dividia-se entre **público** e **privado**. O direito público dizia respeito às magistraturas e às diferentes instituições políticas de Roma. Já o direito privado regia as relações entre os cidadãos em diferentes esferas, como propriedade, família e comércio.

A influência do direito romano sobre os direitos nacionais europeus e o sistema jurídico nos países latino-americanos perdura até hoje. Ele inspirou a criação de diversos códigos de lei modernos, como o Código Civil francês (1804) e o Código Civil alemão (1900).

### Conexão

**Asterix e Obelix contra César**

**Países:** França, Alemanha e Itália

**Direção:** Claude Zidi

**Ano:** 1999

**Duração:** 109 min.

Em 50 a.C., os personagens Asterix e Obelix vivem em uma aldeia da Gália (atual França) e lutam para defender a vila dos ataques romanos. Para isso, contam com uma arma secreta: uma poção mágica que dá aos gauleses uma força gigantesca. A história desses gauleses é inspirada nas batalhas da conquista da Gália pelo exército de Júlio César



Cena do filme *Asterix e Obelix contra César*, dirigido por Claude Zidi, 1999.



Detalhe de relevo em sarcófago representando casal romano, século II. Gliptoteca, Munique, Alemanha. As questões relacionadas ao casamento e à família eram regidas pelo direito privado em Roma.

**Ratificada:** nesse caso, confirmada pelo Senado.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

**21.** Qual era a diferença entre direito público e direito privado em Roma?

## Recapitulando

21. O direito público referia-se às magistraturas e às diferentes instituições políticas de Roma. Já o direito privado regia as relações entre os cidadãos e legislava sobre diversas esferas, como propriedade, família e comércio.

### Conexão

O filme é uma adaptação para cinema dos quadrinhos criados por René Goscinny e Albert Uderzo, que narram com humor a história das investidas de Roma à Gália.

*Asterix e Obelix contra César* conta a história de uma aldeia gaulesa que resistia à dominação romana, negando-se a pagar impostos para Roma. Diante das tentativas fracassadas dos romanos em submeter a aldeia, Júlio César decide ir até lá com suas legiões. O plano estabelecido para derrotar os gauleses era capturar o druida Panoramix e o valente guerreiro Obelix.

Para analisar o filme, pode-se solicitar aos alunos que comparem o exército gaulês ao romano, destacando o fato de que o último era composto de soldados profissionais.

Pergunte aos alunos: quais foram as impressões deles em relação às tropas comandadas por Júlio César? Qual seria o interesse de Roma em conquistar o território gaulês? Qual foi o custo de manter as tropas nessa incursão?

O filme possibilita ainda que se explore a questão do entretenimento entre os romanos com base nas perguntas: Qual era a formação da plateia? Como se comportava essa plateia? Que lugar era ocupado pelas autoridades romanas?. Por fim, podem-se apontar as disputas que envolviam o exercício do poder em Roma no final do período republicano.

Ao analisar os celtas, a seção “Enquanto isso...” contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

### Enquanto isso...

1. A guerra era uma fonte de renda para os povos celtas.
2. De acordo com o mapa, os celtas espalharam-se por quase toda a Europa. Ao compará-lo com um mapa político atual, pode-se identificar a presença celta nos territórios em que atualmente se localizam o Reino Unido, países de origem eslava, Portugal, a Espanha, a França, os Países Baixos, a Bélgica, a República Tcheca, a Suíça, a Áustria, a Eslovênia, a Alemanha, a Hungria e a Eslováquia, além de no norte da Península Balcânica.

## Enquanto isso...

### O povo celta

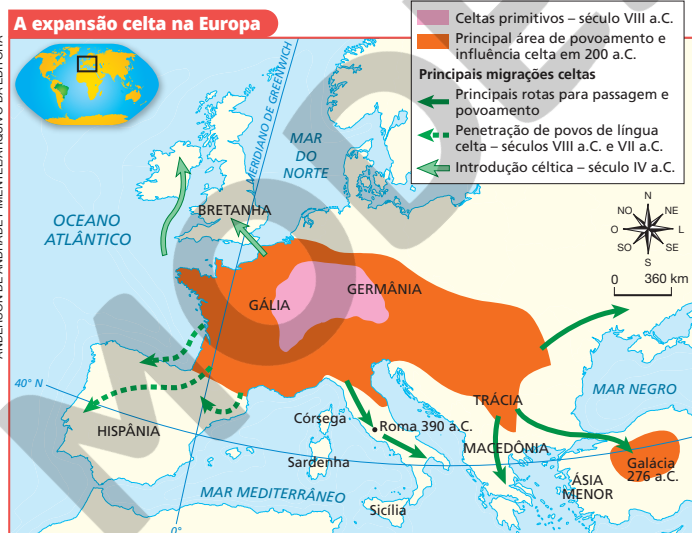
Os primeiros fragmentos que os arqueólogos encontraram da cultura celta datam de cerca de 800 a.C., ou seja, mesmo período em que Roma é fundada. Nessa época, os celtas formavam um conjunto de tribos espalhadas entre os rios Reno e Danúbio, no sudoeste da atual Alemanha. Eram povos guerreiros que utilizavam o cavalo com muita habilidade. Isso lhes deu ampla vantagem comercial e bélica em relação aos povos vizinhos. É provável que essa vantagem tenha permitido a expansão dos celtas por várias regiões da Europa e pela Ásia Menor.

O povo celta nunca formou um Estado centralizado como os romanos. Viviam em um ambiente rural e sua economia baseava-se na agricultura e no pastoreio. As ferramentas que eles produziam para uso no campo eram refinadas e muito eficientes para o cultivo de trigo, cevada e aveia. O comércio e os saques resultantes das guerras também eram fontes de riqueza importantes para os celtas.

Nas florestas, locais sagrados para os celtas, as cerimônias religiosas eram conduzidas pelos **druidas**, sacerdotes com muito poder político, que eram responsáveis por guardar e ensinar as tradições e aplicar a justiça. A sabedoria dos druidas era transmitida oralmente, por meio de cânticos, poemas ou histórias. Por isso, eles estavam sempre acompanhados pelos **bardos**.



Escudo de bronze celta produzido entre os séculos II e I a.C. encontrado no Reino Unido. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.



■ **Bardo:** poeta ou declamador celta.

Responda em seu caderno.

### Questões

1. Qual era a importância da guerra para os celtas?
2. Com base no mapa da expansão celta na Europa, identifique as regiões desse continente provavelmente marcadas pela antiga cultura celta.

**Aprofundando**

1. Sobre a expansão territorial romana, responda às questões.
  - a) Que instituição romana foi essencial na conquista de novas terras?
  - b) É correto afirmar que as conquistas possibilitaram o intercâmbio cultural entre Roma e suas províncias? Dê exemplos.
2. Transcreva em seu caderno os acontecimentos de acordo com a sequência cronológica.

- a) Otávio derrotou as forças de Marco Antônio e Cleópatra e concentrou poderes em suas mãos com autorização do Senado.
- b) Cartago foi derrotada nas Guerras Púnicas e Roma iniciou um vigoroso processo de expansão pela região do Mediterrâneo.
- c) Uma revolta de escravizados se espalhou pela Península Itálica mobilizando milhares de cativos contra o poder de Roma.
- d) Eleito tribuno da plebe, Tibério Graco propôs leis que beneficiavam os camponeses.
- e) Foi autorizado o casamento entre pessoas de famílias plebeias e patrícias.
- f) Os romanos derrubaram o último rei etrusco e instauraram a república.

3. O texto a seguir trata de alguns aspectos da condição de escravizado no final da república e início do império em Roma.

“O escravo é inferior por natureza, não importa quem seja e o que faça; isso acompanha uma inferioridade jurídica. [...] Os romanos estavam tão seguros de sua superioridade que consideravam os escravos como crianças grandes; geralmente os chamavam de ‘pequeno’, ‘menino’ (*pais, puer*) mesmo quando eram velhos. [...] Criaturinhas sem importância social [...], seus amores e proles são como os dos animais de um rebanho: o dono ficará contente de ver o rebanho crescer, só isso.”

VEYNE, Paul. O Império Romano. In: ARIËS, Philippe; DUBY, Georges (dir.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. v. 1, p. 68-70.

- a) Por que o escravizado, independentemente de quem fosse ou do que fizesse, era considerado inferior na sociedade romana?
- b) Qual é o tipo de comparação que o autor do texto faz entre os escravizados e as crianças em Roma?
- c) Por que a esposa e os filhos de um escravizado representavam o aumento do rebanho do senhor? Explique.

**Aluno cidadão**

4. A alimentação dos romanos se diversificou e foi muito influenciada pela culinária de outros povos. Os patrícios dispunham de mais recursos para ter uma alimentação variada, com carnes (peixes, porcos, cordeiros, aves), legumes e verduras diversas, azeites, cereais, vinhos, queijos, ovos, frutas do Oriente (damasco, melancia, romã, pêssego) etc. Já os plebeus se alimentavam de um tipo de mingau de trigo ao qual podiam adicionar pedaços de carne, além de ovos, queijo, verduras e legumes cultivados em suas hortas e, em alguns casos, de carnes de animais que criavam (como galinhas, bodes e vacas). O pão também estava presente na mesa romana.

- a) Havia diferença de hábitos alimentares entre patrícios e plebeus?
- b) Que diferenças e semelhanças você nota entre a alimentação dos romanos antigos e o hábito alimentar das pessoas do município e do estado em que você mora?
- c) Você consome algum alimento que considera pouco saudável? Por quê?
- d) Em 2020, 15,9% dos menores de 5 anos e 31,8% das crianças entre 5 e 9 anos tinham sobrepeso, e, dessas, 7,4% e 15,8% apresentavam obesidade, respectivamente, algo prejudicial ao crescimento saudável. Debata com os colegas: que hábitos podem ser adotados para evitar a obesidade infantil?

3. a) O escravizado, por sua condição, era considerado inferior por natureza pelos romanos. Para eles, a escravidão era natural e regulamentada por lei, não havendo nenhum impedimento para tratar o escravizado como mercadoria, castigá-lo ou mesmo executá-lo.

b) Os escravizados, assim como as crianças, não respondiam por si e estavam sob a tutela de pais ou senhores. Ambos eram considerados inferiores, sem importância social. Suas opiniões e vontades não eram dignas de ser consideradas.

c) Sendo o escravizado uma mercadoria, que podia ser comercializada, não cabia ao cativo constituir família – pelo menos não o modelo de família reconhecido pela lei. A escravidão era hereditária, de modo que o filho do escravizado era propriedade do senhor. Por essa razão, a prole do escravizado representava para o senhor a multiplicação de seu patrimônio.

4. a) A alimentação dos patrícios era mais variada e completa, com vários tipos de carnes, legumes e verduras, ao passo que os plebeus se alimentavam de um tipo de mingau de trigo.

b) Espera-se que os alunos reflitam sobre os hábitos alimentares contemporâneos, identificando mudanças e permanências em relação aos hábitos alimentares romanos.

c) Alguns exemplos de alimentos pouco saudáveis são os refrigerantes, os embutidos e os ultraprocessados.

d) Espera-se que os alunos reflitam sobre o que causa a obesidade infantil e o que pode ser feito para combatê-la, como evitar o consumo de alimentos industrializados (excessivamente doces ou salgados e repletos de conservantes), comer porções adequadas e fazer exercícios físicos.

**BNCC**

A atividade aborda a obesidade infantil, que está relacionada ao tema contemporâneo transversal Educação alimentar e nutricional.

**Atividades**

1. a) O exército.
  - b) Sim. Os romanos levaram para as províncias o latim vulgar, seu estilo arquitetônico, o direito, as práticas comerciais etc. Das províncias, os romanos importaram costumes, crenças e valores: por exemplo, da Grécia, as divindades, a filosofia e os padrões de arte e ensino; das cortes helenísticas do Oriente, o luxo e os cultos a Ísis, Osíris e Mitra. Tanto nas províncias quanto em Roma houve uma síntese entre o que veio de fora e as tradições locais.
2. A sequência cronológica é: f) 509 a.C.; e) 445 a.C.; b) 146 a.C.; d) 133 a.C.; c) 73 a.C.; a) 31 a.C.

5. a) O deus representado na imagem (Júpiter, deus dos céus) é a versão romana de Zeus, o mais importante dos deuses gregos. Percebe-se também o padrão estético dos gregos que a escultura expressa (corpo viril representado de forma realista).

b) A imagem 1 representa a religião da família, e a imagem 2, a religião da vida pública.

c) O politeísmo, ou seja, a crença em vários deuses.

Ao exigir que os alunos deduzam informações não explícitas durante o processo de leitura das imagens, as atividades contribuem para o desenvolvimento da leitura inferencial.

### Interdisciplinaridade

Essa atividade relaciona-se com o componente curricular arte, especificamente com a habilidade EF69AR01, ao possibilitar que os alunos observem, analisem e desenvolvam a percepção de obras de arte da tradição grega.

6. Espera-se que, ao realizar essa atividade, os alunos retomem os conhecimentos deles sobre a composição social e o cotidiano na Roma antiga (o papel social da mulher, as crenças religiosas, o entretenimento e a alimentação). Eles podem se inspirar na iconografia apresentada no capítulo para desenhar os personagens. Nesse trabalho, devem ser avaliadas a coerência da história criada e a correção das informações apresentadas.

### Interdisciplinaridade

Essa atividade relaciona-se com os componentes curriculares língua portuguesa, especificamente com a habilidade EF67LP30, ao propor aos alunos a criação de narrativa ficcional dentro do gênero textual história em quadrinhos, e arte, especificamente com a habilidade EF69AR05, ao propor que os alunos se expressem artisticamente para compor as ilustrações.

## ATIVIDADES

### Conversando com arte

5. Observe as imagens e responda às questões.

- Quais influências da cultura grega é possível observar na imagem 2?
- Das imagens, qual representa a religião da família e qual representa a da vida pública?
- Que característica importante da religiosidade do período é evidenciada na representação de figuras como essas? Justifique sua resposta.

1. Altar romano dedicado a Lares, século II a.C., Museu da Civilização Romana, Roma, Itália; 2. Júpiter de Esmirna, escultura em mármore, século II a.C., Museu do Louvre, Paris, França.



### Você é o autor

6. Os franceses Albert Uderzo e René Goscinny criaram, em 1959, dois personagens até hoje famosos no mundo dos quadrinhos: Asterix e Obelix. Partindo da história da resistência gaulesa às investidas romanas na Idade Antiga, os dois trataram com muito humor de temas políticos e culturais de seu tempo. Nos quadrinhos, Obelix apresentava incrível capacidade de resistência devido a uma fórmula mágica secreta preparada pelo druida de sua aldeia, em que ele caiu quando era um garotinho. Observe.



Tirinha da obra *Asterix entre os bretões*, escrita por R. Goscinny e ilustrada por A. Uderzo, publicada no Brasil em 1985.

Agora, junte-se a um colega para criar uma história em quadrinhos inédita. Imaginem as situações que seriam vividas na história, com quem os personagens se relacionariam e como se comportariam. Retomem a leitura do capítulo para extrair o contexto da história e caracterizar os personagens.

## Roma imperial



MARIA LAURA ANTONELLI/AGF/SHUTTERSTOCK

Anfiteatro Flaviano, mais conhecido como Coliseu, em Roma, Itália. Foto de 2020. Construído entre os anos 72 e 80, atualmente é um dos principais pontos turísticos da Itália.

Que imagem vem a sua mente quando falamos da cidade de Roma?

O Coliseu (ou, originalmente, Anfiteatro Flaviano) é um dos cartões-postais mais conhecidos do mundo. Construído em Roma entre os anos de 72 e 80 por ordem do imperador Vespasiano, o Coliseu tem 187 metros de comprimento, 155 metros de largura e 48 metros de altura (o equivalente a um prédio de 15 andares). Ele acomodava cerca de 50 mil pessoas, que se distribuíam em lugares definidos segundo a classe social e o prestígio de cada um na sociedade romana.

Na arena do Coliseu, ocorriam jogos e espetáculos, como lutas de gladiadores, exibição de animais selvagens, execução de presos, apresentações teatrais e até mesmo a encenação de históricas batalhas navais vencidas pelos romanos. Nessas encenações, havia um mecanismo engenhoso que enchia a arena de água, transformando-a em uma imensa piscina onde embarcações simulavam o combate.

- Você percebe semelhanças entre o Coliseu e alguma construção da atualidade voltada para o esporte ou entretenimento? Explique.
- Muitos dos espetáculos ocorridos no Coliseu eram bastante violentos. Na sua opinião, espetáculos assim ainda empolgam as pessoas? Justifique.

163

## BNCC

O capítulo contempla totalmente as habilidades EF06HI09, EF06HI12 e EF06HI13 (ao abordar aspectos culturais e políticos e os conceitos de cidadania da Roma antiga) e parcialmente as habilidades EF06HI14, EF06HI15, EF06HI16 e EF06HI17. O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

## Objetivos do capítulo

- Comparar o funcionamento das instituições romanas durante os períodos republicano e imperial.
- Identificar alguns dos mecanismos de controle social e político utilizados pelo Estado imperial romano.
- Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão em Roma.
- Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo durante o período imperial romano.
- Contextualizar a emergência e a disseminação do cristianismo e compreender seu impacto sobre o Império Romano.
- Caracterizar as populações identificadas como bárbaras pelos romanos, bem como conhecer as relações estabelecidas entre esses povos.
- Compreender as razões que levaram à crise do Império Romano e à sua desagregação.

## Abertura do capítulo

A abertura pretende despertar no aluno a curiosidade sobre o período em que o Coliseu foi construído. Observe se os alunos são capazes de inferir que somente um Estado poderoso poderia capitanear a construção de uma obra com as dimensões do Coliseu, que revela o esplendor da arquitetura romana do período. Nas questões propostas, espera-se que os alunos identifiquem algumas semelhanças entre os estádios de futebol da atualidade e o Coliseu, como a função de abrigar espetáculos destinados às massas (entre os quais apresentações musicais e outros eventos,

além dos jogos de futebol) e o fato de haver espaços diferentes para os espectadores segundo o preço do ingresso. Por fim, debata com eles o que pode explicar a atração que as pessoas sentem por competições violentas, como as lutas de Artes Marciais Mistas (MMA – sigla do nome em inglês *Mixed Martial Arts*). Comente que, diferente dos espetáculos ocorridos no Coliseu, o MMA é um esporte, com regras, presença de equipe médica e participação voluntária dos atletas. Aproveite para destacar que a violência não deve ser entendida como uma forma de resolução de conflitos, reforçando a promoção da cultura de paz.

Ao apresentar a formação do último grande império da Antiguidade, que contribuiu para a formação da chamada “cultura ocidental”, este capítulo contempla a habilidade EF06HI09. Esse conteúdo também colabora para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

### Conceito de império

Se necessário, retome o conceito de império apresentado no boxe “Saiba mais” do capítulo 4 (página 68), bem como os exemplos de império apresentados ao longo do livro.

### Império Romano (século II)

O mapa da página permite analisar a extensão do Império Romano no século II, bem como as estruturas físicas (fortificações e estradas) que atravessavam as cidades. Compare essa representação com o mapa da página 149, capítulo 8, e peça aos alunos que observem as regiões sobre as quais o Império Romano estendeu os seus domínios. Espera-se que eles percebam que uma maior faixa das costas mediterrâneas asiática e africana, além de grandes porções do interior da Europa, foram alcançadas pelo império. Esse exercício de leitura cartográfica favorece a análise conjunta entre as imagens e os textos a elas relacionados.

## Império Romano

No século I, a cidade de Roma era o centro de um vasto império, considerada um modelo a ser seguido. A cidade ligava-se aos territórios controlados por uma extensa rede de estradas, que garantia a comunicação e o deslocamento rápido de tropas para as demais regiões do império.

As áreas conquistadas por Roma fora da Península Itálica se dividiam em províncias. Havia as **províncias senatoriais**, governadas por procônsules nomeados pelo Senado sem tropas romanas permanentes, e as **províncias imperiais**, militarmente ocupadas e comandadas por um governador, muitas vezes um chefe militar, que era indicado pelo imperador e se submetia diretamente a ele.

Desde o início do período imperial, o poder em Roma estava centralizado na figura do imperador, que era cultuado como uma divindade, mas seu poder não era hereditário. A escolha de um novo imperador sempre envolvia disputas e **conspirações**.

No Império Romano, os órgãos administrativos e as instituições da república continuaram existindo, mas sem a autonomia do passado, pois foram sujeitados ao imperador. O exército, no entanto, permaneceu uma instituição essencial para o controle das províncias e da sociedade, consumindo muitos recursos do Estado romano.

**Conspiração:** trama secreta combinada entre diversos indivíduos contra uma autoridade.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 52-53.

Ao abordar a formação e a consolidação do regime imperial em Roma, o texto trata dos significados do conceito de império, contemplando a habilidade EF06HI13.

## O governo de Augusto

Como estudamos no capítulo 8, em 27 a.C., Otávio recebeu do Senado os títulos de Augusto e de *Princeps senatus*. Sua chegada ao poder marcou o fim da república em Roma e o início do Império Romano.

Durante seu governo, Augusto tomou um conjunto de medidas que assegurou prosperidade e estabilidade ao império por mais de um século. Esse período é conhecido como *pax romana*.

Inicialmente, ele adotou medidas para neutralizar qualquer oposição do Senado a seu governo, mantendo os privilégios e a possibilidade de enriquecimento da aristocracia senatorial. Também buscou pacificar a plebe instituindo a distribuição de alimentos e patrocinando espetáculos gratuitos para o povo. Essa política ficou conhecida como **pão e circo**. Além disso, ele empregou parte da população urbana mais pobre na construção de obras públicas.

Para controlar o exército, o imperador valorizou e recompensou os legionários. Ele distribuiu terras aos veteranos das guerras de conquista, enviou as tropas para as regiões fronteiriças e limitou o tempo de permanência dos generais em uma legião.

Augusto também adotou outras medidas, como a reorganização das finanças – estabelecendo uma forma de cobrança de impostos nas províncias que variava de acordo com a riqueza de cada uma delas –, a promoção de algumas reformas sociais, o retorno dos festivais religiosos tradicionais e o incentivo ao culto a sua pessoa.



Estátua romana do imperador Augusto, esculpida no século I a.C., encontrada em Velletri, Itália. Museu do Louvre, Paris, França.

G. DAGLI ORTIDE AGOSTINI PICTURE LIBRARY / ALBUMFOTARENA - MUSEU DO LOUVRE, PARIS

### Saiba mais

#### A construção da figura do imperador

Augusto promoveu uma política de valorização da identidade cultural romana, associando as tradições locais a sua figura. Com esse objetivo, incentivou a realização de cultos religiosos de adoração a divindades conhecidas pelo povo e organizou dezenas de jogos e espetáculos públicos, que contavam com a participação de atores de vários lugares do império.

Contudo, foi a literatura a área mais estimulada por Augusto para engrandecer o povo romano e a figura do imperador. O poeta Virgílio, contemporâneo de Augusto, colaborou para divinizar e eternizar a figura de seu poderoso protetor. Em *Eneida*, poema épico escrito entre 29 a.C. e 19 a.C., Virgílio narrou a epopeia de Eneias, herói troiano que fugiu enquanto sua cidade era destruída pelos gregos. Protegido pela deusa Vênus, sua mãe, o herói vagou por diversos lugares, enfrentou a fúria da deusa Juno e sobreviveu a imensos perigos até aportar na Península Itálica. Com essa narrativa, Virgílio divinizou a origem de Roma, o ancestral troiano Eneias e a nação que ele fundou nas terras da Itália. Ao glorificar o povo latino, o poeta também homenageou Augusto, considerado descendente de Eneias.

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

1. De que maneira as áreas conquistadas por Roma fora da Península Itálica foram divididas?
2. O que aconteceu com as instituições republicanas após a instauração do império?
3. Que medidas Otávio Augusto tomou para encerrar os conflitos em Roma?

## Ampliando: séculos de prosperidade e paz

“Quando se fala em Roma, a imagem que vem à mente de muitas pessoas é a de Nero tocando lira, contemplando a cidade em chamas: filmes, livros e romances mostram imperadores tirânicos e sanguinários, homens e mulheres devassos. [...] Mas o Império Romano caracterizou-se principalmente como um mundo de fronteiras amplas, um Estado supranacional, com uma notável variedade geográfica, cultural, linguística e religiosa. [...] Quando se fala do Império Romano, a maioria das pessoas pensa logo no seu declínio [...]. Na verdade, o Império Romano durou séculos, marcados por longos períodos de prosperidade e paz.”

CORASSIN, Maria Luiza. *Sociedade e política na Roma antiga*. São Paulo: Atual, 2001. p. 5-6.

## BNCC

Ao tratar do processo de integração de povos não itálicos ao Império Romano por meio da romanização e da concessão do direito à cidadania, o texto aborda as noções de cidadania na Grécia e na Roma antigas, contemplando a habilidade EF06HI12.

### Refletindo sobre

Os meios digitais de comunicação podem contribuir para a difusão de elementos culturais, uma vez que viabilizam a propagação de conteúdos (áudios, vídeos, textos e outros) para um grande número de pessoas, independentemente da distância entre elas. Contudo, a tecnologia por si só não é capaz de promover essa difusão, pois isso depende de decisões e atitudes conscientes de seus usuários. Aproveite a oportunidade para questionar os alunos sobre o uso que fazem das tecnologias da informação. Eles buscam ou promovem informações sobre a cultura do país ou da região em que vivem? Têm interesse por outras culturas? Percebem referências culturais distintas no mundo digital? Como? Espera-se que, ao responder a essas questões, eles reflitam sobre o potencial das tecnologias digitais da informação para a difusão cultural e avaliem criticamente o uso que fazem dessas tecnologias.

## BNCC

Ao possibilitar a reflexão sobre identidade cultural, mundo social e interações possíveis por meio das tecnologias da informação, considerando as variações de significados em diferentes espaços, a questão contribui para o desenvolvimento das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1** e **nº 2**, da **Competência geral nº 5** e do **tema contemporâneo transversal Diversidade cultural**.

DUKAS/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES



Ruínas de um teatro romano localizado em Djémila, antiga colônia romana fundada no século I, na atual Argélia, norte da África. Foto de 2019.

### O processo de integração

Durante o período imperial, o governo romano continuou o processo de romanização das províncias, difundindo a língua e a cultura latinas e implementando a organização administrativa romana nos territórios conquistados no período.

A difusão da cultura latina, no entanto, não foi uniforme em todas as províncias. Em algumas regiões, como a Lusitânia (atual Portugal), foi bem aceita, e o processo de romanização ocorreu sem muitos conflitos. Em outras, como na Britânia (atual Reino Unido), houve resistência, e a cultura latina teve pouco alcance.

Outra estratégia de integração foi a concessão da cidadania romana aos povos dos territórios dominados. Como na Grécia, o exercício da cidadania estava ligado à posse de direitos como o acesso a cargos públicos e às magistraturas e à participação em assembleias populares. O direito à cidadania, que poderia ser pleno ou parcial, estava restrito aos homens livres, sendo vetado a mulheres e escravizados.

A concessão da cidadania romana a um indivíduo ou a um povo transformou-se em instrumento estratégico de controle, pois isso dificultava a união de povos dominados contra Roma, reduzindo o risco de rebeliões. Ainda durante o período republicano, os romanos concederam o direito à cidadania aos povos dominados que habitavam a Península Itálica e que aceitaram a submissão a Roma, enquanto escravizaram ou impuseram pesados tributos aos que resistiram. Já no século III, o imperador Caracala promulgou o **Édito de Caracala**, concedendo a cidadania romana a todos os indivíduos livres do império.

### Refletindo sobre

Difusão cultural é um processo pelo qual elementos de uma cultura são propagados para outras. Atualmente, discute-se muito o papel das tecnologias digitais de comunicação como forma de difundir e até mesmo preservar elementos culturais. Qual é a sua opinião sobre esse assunto?

166



## A prosperidade econômica

Durante o governo de Augusto e até o século II da era cristã, o império foi ampliado, e a economia romana alcançou grande desenvolvimento. Nesse período de estabilidade e riqueza, a conquista de novas terras possibilitou o aumento da produção agrícola e da criação de gado. As terras dominadas transformaram-se em grandes zonas agropastoris, que abasteciam os moradores locais e geravam excedentes para o comércio com outras regiões.

Para garantir esse crescimento, intensificou-se o uso do trabalho escravo, que se tornou a base da economia romana. Um terço da população do império era constituído por escravizados, sendo a maioria prisioneiros de guerra. No entanto, embora existisse em todo o império, a escravidão só predominava na Península Itálica.

O comércio entre Roma e os povos dominados era importante fonte de renda para o império. As províncias romanas forneciam as principais matérias-primas e os produtos consumidos em Roma, como você pode ver no mapa apresentado a seguir. Porém, a concorrência dos produtos das províncias afetou negativamente os pequenos proprietários e os artesãos, que empobreceram e engrossaram a massa de plebeus marginalizados em Roma.

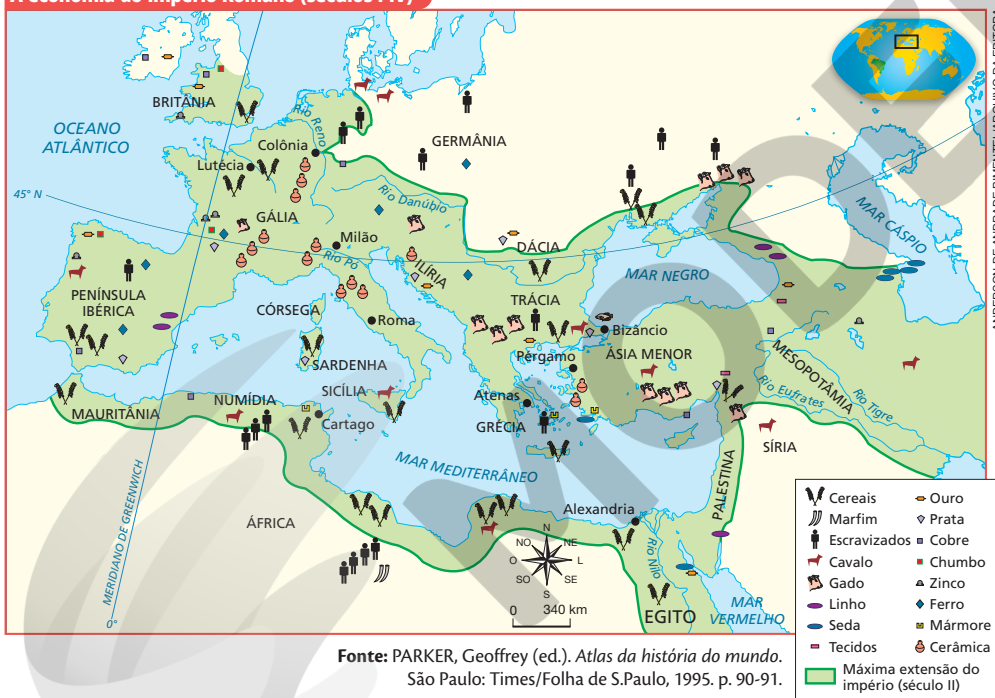
### Saiba mais

#### Rotas da seda

A seda é um tecido feito de um fio muito fino e brilhante encontrado no casulo do bicho-da-seda. Os chineses iniciaram a criação do bicho-da-seda para produzir tecidos há mais de 2 mil anos.

No auge do Império Romano, no século I, o uso da seda tornou-se moda. Partindo do leste chinês, o tecido era transportado por desertos, cordilheiras e estepes, percorrendo até Roma vários caminhos que ficaram conhecidos como **Rotas da Seda**.

### A economia do Império Romano (séculos I-IV)



## BNCC

Ao tratar das rotas comerciais no Mediterrâneo romano, o texto aborda a interação das sociedades mediterrâneas, contemplando parcialmente a habilidade EF06HI15.

### Ampliando: prosperidade econômica

“Sua prosperidade baseava-se na agricultura e na pecuária. É certo que o império ampliou imensamente sua área de cultivo. Na África moderna, por exemplo, na Argélia e na Tunísia, enormes distritos nunca atingidos pela civilização cartaginesa e que não contêm traços de cidades ou fazendas cartaginesas [...] eram densamente povoados e totalmente cultivados durante os dois primeiros séculos da era cristã, especialmente no segundo. Isso se torna bastante evidente pelas ruínas [...] de cidades prósperas e fazendas produtivas. [...]”

É certo que a Gália, a Grã-Bretanha e a Espanha começaram, sob o império, a produzir pela primeira vez grandes quantidades de cereal para exportação [...].”

ROSTOVITZ, Mikhail. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1977. p. 245-246.

## Coluna de Trajano

A coluna se localizava no Fórum que o imperador Trajano mandou construir com os recursos obtidos por meio da conquista da Dácia. No topo da coluna havia uma estátua de Trajano que desapareceu na Idade Média. Em 1588, a mando do papa Sisto V, foi colocada no topo da coluna uma imagem de São Pedro, que lá permanece até os dias atuais. No interior da coluna, há uma escada em caracol que permite atingir o seu topo. As cinzas do imperador Trajano foram depositadas na base da coluna após sua morte.

### História em construção

1. Os relevos históricos tinham como função enaltecer as vitórias e as grandes conquistas militares, além de exaltar o poder de líderes romanos. Na Coluna de Trajano, as imagens em baixo-relevo narram e glorificam a sequência de eventos da vitoriosa campanha de conquista da Dácia.

2. A representação de Netuno revela que os romanos eram politeístas, ou seja, acreditavam em vários deuses, e muitas das divindades que adoravam estavam relacionadas às forças da natureza. Eles acreditavam que as variações de humor de Netuno alteravam as condições do mar, que podia ficar calmo quando o deus estava tranquilo e agitado quando ele estava nervoso.



Escultura representando o imperador Trajano, século II. Museu Arqueológico Nacional, Veneza, Itália.

## Arquitetura e escultura no império

Durante o império, os romanos revelaram-se grandes mestres das construções. Os imensos edifícios públicos, como templos, monumentos comemorativos, anfiteatros e aquedutos, eram a expressão da grandiosidade do império. Por causa da ampla utilização do mármore nessas construções, os cronistas da época afirmaram que Augusto havia edificado uma “cidade de mármore”. As construções do período imperial suplantavam a arquitetura republicana em riqueza e singularidade.

Muitos desses edifícios eram decorados com bustos e estátuas de bronze ou mármore de imperadores e outros personagens da elite política e intelectual do império. A **escultura** romana seguia os padrões gregos de proporção ideal, serenidade e equilíbrio. Muitas vezes, apenas a cabeça era esculpida de maneira realista, de acordo com a fisionomia dos imperadores. O corpo representado era, geralmente, perfeito e idealizado, segundo os padrões de beleza da época.

### História em construção

#### Coluna de Trajano

Os romanos também esculpiam **relevos históricos**. Os temas de caráter militar e político exaltavam as vitórias das legiões romanas e o poder dos imperadores. Os relevos eram esculpidos em monumentos comemorativos, como os arcos do triunfo, ou em colunas, sendo a mais conhecida a Coluna de Trajano.

Marco Úlpio Trajano foi imperador de Roma entre os anos 98 e 117. Durante seu governo, o Império Romano atingiu sua maior extensão territorial graças às conquistas militares promovidas pelo imperador. Uma das regiões conquistadas nesse período foi a Dácia, em 106, onde atualmente estão a Romênia e a Moldávia.

Para registrar sua vitória, Trajano mandou construir uma coluna de 38 metros de altura composta de 19 blocos de mármore, nos quais foram esculpidas figuras em baixo-relevo que contam a história das duas batalhas promovidas contra os dácios.

#### Questões

1. Qual era a função dos relevos históricos? O que está representado nos relevos da Coluna de Trajano?
2. Netuno, deus do mar, foi retratado na coluna (observe detalhe na imagem). O que isso revela sobre a religiosidade dos romanos nesse período?

Responda em seu caderno.



Coluna de Trajano, com detalhe do relevo, produzida no século II. Fórum de Trajano, Roma, Itália. Foto de 2017.



VITO AFROMANCIALAMY/FOTODARENA

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

## Pompeia, a cidade destruída

A cidade de Pompeia situava-se no sul da Península Itálica, aos pés do vulcão Vesúvio. No ano 79 da era cristã, o Vesúvio entrou em erupção. A cidade e grande parte de seus habitantes foram soterradas por uma camada de 6 metros de cinzas e outros materiais vulcânicos.

Pompeia foi redescoberta, por acaso, no século XVI, mas apenas em 1748 escavações e pesquisas começaram a ser realizadas na área. Objetos e edifícios em bom estado de conservação fazem de Pompeia um dos sítios arqueológicos mais espetaculares do mundo.

Entre as ruínas descobertas pelos cientistas, há moradias de famílias ricas, casas de banho, anfiteatros e muitos outros vestígios que auxiliam os arqueólogos e os historiadores a conhecer a vida cotidiana dos romanos nas cidades do império.

Nas escavações, os arqueólogos encontraram ainda numerosos mosaicos e afrescos, pinturas feitas sobre paredes umedecidas para que as cores se fixassem bem. Os afrescos, muito populares em todo o império, geralmente representavam cenas domésticas. Os romanos usavam cores vivas e fortes, como o vermelho e o azul-escuro.



Sala com afrescos romanos, no sítio arqueológico de Pompeia, Itália. Foto de 2020.

### Responda em seu caderno.

### Recapitulando

4. Que medidas foram tomadas pelos romanos para integrar os povos conquistados?
5. Que fatores contribuíram para o enriquecimento de Roma no período imperial?
6. Que efeito a concorrência dos produtos obtidos nas províncias romanas teve sobre os pequenos proprietários e os artesãos de Roma?

## Recapitulando

4. Os povos conquistados foram integrados por meio da romanização, que consistiu na difusão da língua, da cultura, das instituições e do modelo urbano romano para as províncias. Além disso, em algumas oportunidades, foi concedido o direito à cidadania romana aos não romanos, o que lhes permitia, entre outras coisas, exercer cargos públicos e participar de assembleias populares.
5. O aumento da produção agrícola nas províncias graças à expansão das áreas de cultivo e ao uso maciço da mão de obra escravizada, o incremento da atividade comercial e o grande afluxo de riquezas para Roma, obtidas com a cobrança de impostos das províncias.
6. Os pequenos proprietários e os artesãos empobreceram e aumentaram a população de plebeus marginalizados em Roma.

## Atividade complementar

A cidade romana de Pompeia foi coberta por cinzas e outros materiais liberados pela erupção do Vulcão Vesúvio, ocorrida em 79 d.C. Incentive os alunos a conhecer as ruínas da cidade, suas edificações, seus afrescos e suas características arquitetônicas preservadas por meio de visitas virtuais a *sites*. Oriente-os a buscar na internet um dos *sites* que oferecem o passeio. Caso na escola haja computadores com acesso à internet, você poderá realizar esse passeio virtual com a turma, chamando a atenção dos alunos para as características arquitetônicas, o traçado das ruas, as colunas das construções, entre outros aspectos. Peça a eles que produzam um relatório da visita com uma reflexão sobre o que estudaram, promova a leitura desses textos em sala de aula e, por fim, organize um debate a respeito do que mais despertou a curiosidade deles durante a visita.

## Fontes históricas

Os livros considerados sagrados para as principais religiões mono-teístas (a *Torá*, para o judaísmo; a *Bíblia*, para o cristianismo; o *Alcorão*, para o islamismo) exprimem a fé e o esforço dos escribas de cada crença em oferecer um guia de conduta aos fiéis e difundir sua doutrina religiosa. Por isso, devem ser tratados pelos historiadores como fontes históricas, sujeitas ao exercício constante de comparação, crítica e questionamento.

**Apóstolo:** pessoa que se dedica a propagar um ideal; discípulo de Jesus Cristo.  
**Messias:** salvador; redentor; líder prometido por Deus.  
**Parábola:** narrativa alegórica que transmite uma mensagem de forma indireta por meio de comparações.



O *Sermão da montanha*, discurso atribuído a Jesus, representado no vitral da Igreja de São João Batista, em Zagreb, Croácia. Foto de 2017.

170

## Cristianismo: uma nova crença em terras romanas

A religião cristã começou a ser praticada na província romana da Judeia, no início do período imperial, e com o tempo difundiu-se pela Europa e pela costa mediterrânea da Ásia e da África. Embora houvesse várias outras religiões nas terras do império, nenhuma delas promoveu mudanças tão profundas no mundo romano quanto o cristianismo.

Os valores cristãos rompiam com o passado greco-romano, inspirando em homens e mulheres uma nova atitude diante da vida. Ao incorporar os princípios da bondade e do amor ao próximo, os fiéis tendiam a se tornar mais resignados com as dores do presente e a transferir suas esperanças para a vida após a morte. Essas ideias eram estranhas tanto para a cultura greco-romana quanto para a religiosidade das sociedades orientais da época.

### Pregações de Jesus

O fundador do cristianismo foi Jesus. Sua história foi narrada por seus discípulos nos Evangelhos do Novo Testamento, em particular nos livros dos **apóstolos** Mateus, Marcos, Lucas e João.

Segundo as Escrituras, Jesus nasceu em uma família judia na cidade de Belém, na província romana da Judeia. Aos 30 anos, iniciou suas pregações, seguido por um grupo de apóstolos selecionado por ele. Jesus pregava a existência de um deus único, a igualdade de todos aos olhos de Deus, o perdão, o amor ao próximo e o desapego às riquezas materiais.

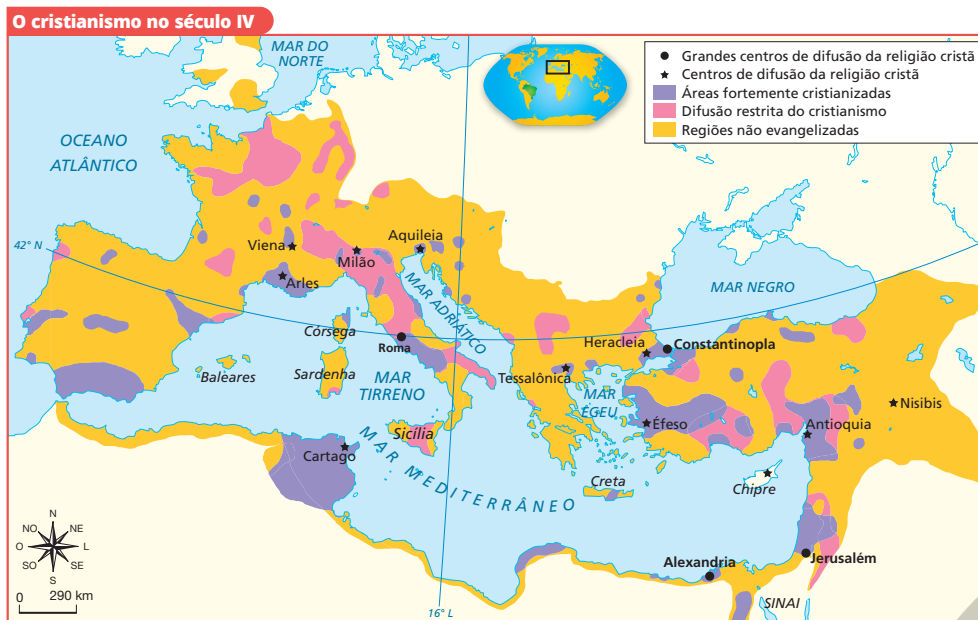
De acordo com a tradição religiosa judaica, um **messias** viria à Terra para salvar a humanidade de todos os pecados e ensinar o caminho para o reino de Deus. Quando Jesus iniciou suas pregações, muitos judeus acreditaram que ele era o esperado messias e adotaram seus ensinamentos como guia para a vida.

Em seus sermões e **parábolas**, Jesus criticou autoridades e costumes judaicos e defendeu os segmentos marginalizados da população. Além disso, seu discurso pacifista e a negação do caráter divino do imperador eram uma ameaça à ideologia militarista romana e ao poder imperial. À medida que Jesus ganhava popularidade, alarmava as elites da Judeia e as autoridades romanas, temerosas de que seus ensinamentos pudessem incitar uma grande rebelião popular. Por causa desse posicionamento, Jesus foi, então, julgado pelas autoridades romanas e condenado a morrer na cruz, pena bastante comum no mundo romano.

### Ampliando: Saulo de Tarso

“Os apóstolos, seguidores que haviam conhecido Jesus, começaram a pregar espalhando a crença na vinda ao mundo de um salvador, uma Boa Nova, ‘Evangelho’, em grego, e começaram a converter outros judeus, em particular, os que falavam o grego [...]. O caso mais notável foi o de um judeu da seita dos fariseus, Saulo, da cidade de Tarso, bem versado na cultura grega. [...] Saulo, embora não tivesse conhecido Jesus, converteu-se ao cristianismo que havia anteriormente combatido e tornou-se seu grande pregador, com o nome romano de Paulo.

Continua



Fonte: DUÉ, Andrea. *Atlas histórico do cristianismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. p. 28-29.

## A difusão do cristianismo

Após a morte de Jesus, os apóstolos deram continuidade às pregações de seu mestre. Eles se espalharam pelo Oriente Médio, pela Grécia e pela Península Itálica, onde formaram as primeiras comunidades cristãs. Como as autoridades romanas proibiam os cultos cristãos, os apóstolos conduziam cerimônias em residências ou escondidos em **catacumbas**.

Com a multiplicação das conversões, os apóstolos recrutaram discípulos para ajudar na propagação da fé cristã. Ao fim do século I, as igrejas cristãs de grande parte da Europa e da Ásia Menor já contavam com uma hierarquia de cargos e funções relativamente bem definida.

Além da obra de evangelização, os apóstolos se encarregaram de reunir os textos que continham a mensagem de Jesus. O resultado foi uma coletânea de 27 livros, escritos por autores diferentes ao longo do século I, que formam os textos **canônicos** do Novo Testamento.

**Catacumba:** conjunto de galerias subterrâneas utilizadas para sepultamento e celebração de ritos.  
**Canônico:** de acordo com as regras e a doutrina da Igreja.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

7. Por que as pregações de Jesus perturbavam a ordem na província da Judeia?
8. De que maneira o cristianismo se difundiu pelo Império Romano?

### Continuação

[...] Paulo iniciou a pregação do Evangelho para todos os homens, não apenas para os judeus, como tinha sido nos primeiros anos após a morte de Jesus. [...] Por mais de vinte anos, Paulo viajou e pregou, pelo Mediterrâneo Oriental, até ser preso em 58 d.C. Como Paulo tinha a cidadania romana, em 60 d.C. pediu para ser julgado em Roma. Em 64 d.C. ocorreram as primeiras perseguições aos cristãos, tendo Pedro e Paulo sido martirizados em Roma, por essa época.”

FUNARI, Pedro Paulo. *Grécia e Roma*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2013. p. 128-129. (Coleção Repensando a História).

## Recapitulando

7. Jesus denunciava a convivência da elite judaica com os romanos e propunha uma renovação do judaísmo. Além disso, defendia os setores marginalizados da população, opunha-se ao militarismo de Roma e não reconhecera a divindade do imperador. As autoridades romanas temiam que as pregações de Jesus acirrassem o clima de tensão já existente na Judeia.

8. O cristianismo difundiu-se por meio das pregações dos seguidores de Jesus e pela poderosa atração que as ideias dele exerciam sobre as populações marginalizadas do império, que se tornaram mais resignadas com as dores do presente e passaram a transferir suas esperanças para a vida após a morte.

## Refletindo sobre

O objetivo da atividade é refletir sobre tolerância religiosa. É bastante provável que existam na turma alunos de várias religiões, o que pode enriquecer a discussão. Estimule-os a pensar sobre o comportamento que costumam ter diante de pessoas com ideias e crenças diferentes, conduzindo-os ao entendimento de que é necessário o cultivo de uma cultura de paz, que preze o respeito e a empatia entre pessoas de religiões distintas. O grupo manifesta algum preconceito? O que explica a postura preconceituosa? Essa discussão, que pode ser retomada durante o estudo do capítulo 10 (sobre o islã e as religiões de matriz africana), é importante para eliminar o preconceito e a discriminação entre os fiéis de diferentes religiões, postura fundamental para a construção de um mundo mais tolerante.

### BNCC

A atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 9** e da **Competência específica de Ciências Humanas nº 1**.

### Explore

Os cristãos recusavam-se a cultuar o imperador e não aceitavam sua divindade. Por isso, representavam, a princípio, uma séria ameaça à legitimidade do poder imperial. Entretanto, a partir de Constantino, a fé e a organização da Igreja cristã serviram de base para a ação política dos imperadores e atuaram como elemento de coesão do mundo romano, possibilitando a sobrevivência do império por quase dois séculos, mesmo diante de intensa crise política e social.

### Refletindo sobre

Você já foi excluído de algum grupo ou perseguido por causa de alguma crença? Que sentimentos a situação provocou em você? Quando precisa conviver com alguém que pensa diferente de você, que atitudes procura tomar?

Responda em seu caderno.

### Explore

- De acordo com o autor, o cristianismo, em vez de ser uma força mortal, atuou como fator de unidade do Império Romano. Explique.

## Perseguição e triunfo do cristianismo

Os cristãos recusavam-se a adorar o imperador e os deuses pagãos; por isso, passaram a ser perseguidos pelas autoridades romanas. As perseguições, porém, não ocorriam o tempo todo. Havia períodos de paz, em que os cristãos podiam percorrer as terras romanas levando a mensagem deixada por Jesus.

A perseguição não impediu o crescimento do novo credo e a consolidação da Igreja cristã, cada vez mais organizada. A partir do século III, quando os imperadores começaram a perder força e a unidade do império passou a ser ameaçada, a Igreja já era uma instituição poderosa, capaz de influenciar grande parte dos habitantes do império. Por esse motivo, tornou-se importante ter seu apoio.

A legislação imperial demonstrou essa mudança: em 313, pelo **Édito de Milão**, o imperador Constantino, já convertido, concedeu liberdade de culto aos cristãos e adotou um símbolo cristão para sua armada (o crisma); em 380, o imperador Teodósio, pelo **Édito de Tessalônica**, tornou o cristianismo a religião oficial do Império Romano.

Em menos de quatro séculos, o cristianismo deixou de ser uma religião perseguida para se transformar em religião de Estado. Conheça o que o historiador Pierre Grimal escreveu a respeito do assunto.

“[No século III] ainda se verificam perseguições [...] mas também é evidente que [...] a tolerância em relação aos cristãos surge como uma necessidade política e torna-se regra. [...]”

A religião cristã adquirira já um grande peso no império. Um dos dois Césares [...] publica [...] um édito de tolerância. O que equivalia a reconhecer o poder do deus dos cristãos. [...] O poder já não persegue os cristãos, favorece-os, ajuda-os. [...] Em vez de aparecer como uma força mortal no império, o cristianismo é um elemento de coesão, um fator de unidade no Ocidente [...].”

GRIMAL, Pierre. *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999. p. 129-131.



A travessia do Mar Vermelho, arte cristã primitiva feita em uma catacumba em Roma, século IV. A partir desse século, os cristãos não precisaram mais se esconder em catacumbas para realizar seus cultos.

172

## Conversão ao cristianismo

Segundo a tradição, Helena (ou Santa Helena), mãe de Constantino, teria sido responsável pela conversão do filho ao cristianismo e pela descoberta, durante sua peregrinação à Palestina, do local em que Jesus foi crucificado, onde foi construída a Basílica do Santo Sepulcro.

## Povos “bárbaros”

De origem grega, a palavra *bárbaro* era usada para nomear os estrangeiros, aqueles cuja fala soava, aos gregos, estranha, balbuciente. No início, o termo designava povos considerados inferiores, selvagens e incivilizados, os que não faziam parte da cultura grega. O termo, portanto, adquiriu uma **conotação pejorativa**, pois, para os gregos, todos os estrangeiros – inclusive os romanos – eram considerados “bárbaros”.

No século I, porém, a palavra passou a ser empregada pelos romanos. Mantendo a conotação pejorativa, o termo era usado para identificar os povos que viviam fora das fronteiras do império, ou seja, que não partilhavam dos costumes nem da organização política romana. Entre os povos denominados “bárbaros”, o grupo predominante era formado pelo conjunto de povos germânicos originários do centro-norte e do nordeste da Europa: francos, ostrogodos, visigodos, vândalos, anglos e saxões, entre outros.

Embora todos os estrangeiros fossem igualmente classificados como “bárbaros”, havia diferenças marcantes em sua cultura e em seu modo de vida. Alguns eram nômades e viviam quase exclusivamente da prática da **pilhagem**; outros viviam em vilas, dedicando-se a atividades agropastoris.

Até o século IV, o convívio dos romanos com os povos chamados “bárbaros” foi relativamente pacífico. Muitos líderes “bárbaros” estabeleciam com os imperadores de Roma acordos pelos quais podiam se instalar nas terras fronteiriças do império em troca de auxiliar na segurança da região. Eles também serviam as legiões romanas como mercenários e, quando os escravizados começaram a se tornar escassos, obtiveram permissão para entrar no império a fim de servir como mão de obra.

**Conotação:** algo que uma palavra ou coisa sugere por associações de diversos tipos; sentido figurado.

**Pejorativo:** em que há desvalorização da qualidade ou da importância de alguém ou algo.

**Pilhagem:** roubo, saque, praticado principalmente por tropas conquistadoras.

### Recapitulando

9. A quem os romanos chamavam de “bárbaros”?
10. De que maneira os povos “bárbaros” entraram no Império Romano?

Responda em seu caderno.



Mosaico representando um cavaleiro do povo vândalo na cidade de Cartago, na Tunísia, século VI. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

## BNCC

Ao tratar das formas de contato entre romanos e “bárbaros”, o texto aborda o início do processo de passagem do mundo antigo para o medieval, contemplando parcialmente a habilidade EF06HI14.

### Recapitulando

9. A palavra *bárbaro*, de origem grega, era usada para denominar as populações que viviam fora das fronteiras do Império Romano e não adotavam a cultura latina.

10. Até o século IV, os “bárbaros” ultrapassavam pacificamente as fronteiras do império, para trabalhar na agricultura e servir nas legiões romanas, ou permaneciam em suas bordas, para praticar o comércio com os romanos e firmar acordos com os imperadores, comprometendo-se a reforçar a segurança das fronteiras em troca de determinadas vantagens.

### Ampliando: a visão de um romano

“Todos eles [os “bárbaros”] têm membros compactos e firmes, pescoços grossos, e são tão prodigiosamente disformes e feios que os poderíamos tomar por animais bípedes ou pelos toros desbastados em figuras que usam nos lados das pontes. [...] Tendo porém o aspecto de homens, embora desagradáveis, são rudes no seu modo de vida, de tal maneira que não têm necessidade nem de fogo nem de comida saborosa; comem as raízes das plantas selvagens e a carne semicrua de qualquer espécie de animal que colocam entre as suas coxas e os dorsos dos cavalos para as aquecer um pouco.”

AMIANO MARCELINO. In: ESPINOSA, Fernanda. *Antologia de textos históricos medievais*. 3. ed. Lisboa: Sá da Costa, 1981. p. 4-5.

## Recapitulando

11. A manutenção das tropas e de um expressivo corpo de funcionários do Estado consumia muitos recursos. Com o fim das guerras de conquista, declinaram as receitas, que eram obtidas com os saques e a captura de escravizados. Sem mão de obra para o trabalho, a produção decaiu e, com ela, a arrecadação dos impostos. A falta de recursos dificultou a administração do império, o que acelerou sua decadência.

## Ampliando: o lento declínio

“Os germes da decadência propagaram-se no Estado quando o poder passou para as mãos de um só, e seu exercício foi confiado não mais a magistrados, mas a funcionários de responsabilidade demasiado limitada, executantes timoratos da vontade de um senhor distante, bastante mal-informado sobre os verdadeiros problemas. O império era vasto demais. Apesar de se desenvolverem os meios de transporte e comunicação, de se organizar (admiravelmente) um correio imperial, imensos territórios permaneciam afastados da vida política. As fronteiras eram extensas demais. O imperador devia, pessoalmente, dirigir os exércitos nos pontos ameaçados. Ele não ousava confiar forças importantes a generais, pois temia vê-los se revoltarem contra si. Todas essas dificuldades acabaram por criar condições que quase impossibilitavam o exercício do poder.”

GRIMAL, Pierre. *História de Roma*. São Paulo: Editora Unesp, 2011. p. 165-166.

**Dispendioso:** que dá muita despesa; caro.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

11. Que relação pode ser feita entre a enorme extensão do Império Romano e a crise que o enfraqueceu?

## A crise do Império Romano

No século III, o Império Romano viveu uma crise profunda, na qual se modificaram as características da sociedade, da economia, da política e da cultura de Roma. Acompanhe como essa crise se desenvolveu.

Por séculos, os romanos lutaram para dominar outros povos. No início do século II, com as conquistas de Trajano, que governou entre 98 e 117, o império atingiu sua extensão máxima. No entanto, suas campanhas militares foram muito **dispendiosas** e algumas delas não obtiveram êxito. Adriano, seu sucessor, renunciou às guerras de conquista e abandonou os territórios da Mesopotâmia, submetidos por Trajano, por considerá-los difíceis de administrar.

Com a diminuição das guerras de conquista, as fronteiras do império mantiveram-se estáveis. As legiões foram deslocadas para controlar os territórios já conquistados e garantir a ordem interna, além de reforçar as fronteiras.

Os gastos para administrar um território tão vasto, no entanto, não diminuíram. O Estado romano precisava garantir suprimentos para o exército e alimento para a população pobre, conservar as estradas para permitir a comunicação com as províncias, remunerar funcionários etc.

Além disso, com a redução das guerras de conquista, a entrada de dinheiro nos cofres públicos diminuiu. Os saques às cidades inimigas e os tributos pagos pelas províncias eram insuficientes. Assim, para sustentar os gastos do Estado e pagar os legionários, os imperadores aumentaram os impostos, o que provocou revoltas populares.

Simultaneamente, o império foi duramente impactado pela diminuição do número de escravizados por causa da redução das guerras de conquista. A maior parte da mão de obra escravizada do império era composta de prisioneiros de guerra. A falta de escravizados afetou principalmente as propriedades da Península Itálica, que dependiam dessa mão de obra para todo tipo de trabalho.



Charge de Gary e Glenn McCoy sobre a diminuição de escravizados em Roma, 2011.

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

THE FLYING MCCOYS, GARY & GLENN MCCOY © 2022 GARY & GLENN MCCOY / DIST. BY ANDREWS McMEEL'S INDICATION



## Invasões “bárbaras”

No século III, severas condições climáticas e o ataque de outros povos forçaram muitos grupos germânicos a migrar em direção às terras romanas. No entanto, à medida que as dificuldades econômicas do império se intensificaram, os deslocamentos desses povos, antes pacíficos, tornaram-se violentos.

Nas batalhas, muitas cidades e estradas romanas ficaram destruídas, e a fome agravou-se em razão dos problemas de abastecimento. Com medo, parte da população refugiou-se nos campos, em um processo que ficou conhecido como **ruralização** do império.

Nos campos, muitos pequenos proprietários empobrecidos procuraram se proteger das guerras e encontrar meios de sobreviver. Assim, em troca de proteção, eles cederam suas terras aos grandes proprietários, passando a trabalhar para eles como colonos e entregando-lhes parte do que produziam. Esse sistema de trabalho, chamado de **colonato**, foi aos poucos prevalecendo no lugar do sistema escravista nos territórios do Império Romano.

No ano 330, diante da gravidade da crise, o imperador Constantino procurou outro local para sediar a capital do império, longe dos motins, dos golpes e das conspirações que abalavam Roma. A cidade escolhida foi Bizâncio, antiga colônia grega que, ao se transformar em capital romana, passou a se chamar Constantinopla, em homenagem a Constantino.



Alto-relevo de um sarcófago representando uma batalha entre romanos e germânicos, século III. Museu Nacional Romano, Roma, Itália.

### Roma monárquica, republicana e imperial

- 476  
Deposição do último imperador romano.
- 380  
Instituição do cristianismo como religião oficial de Roma.
- 117  
Máxima extensão do Império Romano após conquistas do imperador Trajano.
- 1  
Nascimento de Jesus.
- 27 a.C.  
Início do Império Romano com Otávio Augusto.
- 146 a.C.  
Final da terceira e última Guerra Púnica (264-146 a.C.). Os romanos dominam a maior parte do Mediterrâneo.
- 494-287 a.C.  
Período de lutas dos plebeus pelos seus direitos.
- 509 a.C.  
Início da República Romana.
- 676 a.C.  
Construção do Templo de Júpiter, do Fórum e do Circo Máximo, entre outros.
- 753 a.C.  
Início da monarquia em Roma.

## BNCC

Ao tratar do início do processo de ruralização do Império Romano e da formação do colonato, o texto aborda formas de organização social do mundo antigo e medieval, contemplando parcialmente as habilidades EF06HI16 e EF06HI17.

### Ampliando: as invasões

“As invasões germânicas que assolaram o Império Ocidental se desdobraram em duas fases sucessivas, cada uma com um impulso e modelo diferentes. A primeira grande onda começou com a momentosa marcha de 406, por uma informal confederação de suevos, vândalos e alanos. Poucos anos depois, em 410, os visigodos, sob as ordens de Alarico, saquearam Roma. Duas décadas mais tarde, os vândalos tomaram Cartago, em 439. Por volta de 480, o primeiro sistema rudimentar de Estado bárbaro se havia estabelecido em solo que antes fora romano. [...] O caráter dessa terrível irrupção inicial [...] era realmente muito complexo e contraditório: foi ao mesmo tempo o mais radicalmente destrutivo assalto dos povos germânicos ao Ocidente romano, e o mais notadamente conservador neste aspecto para o legado latino. A unidade econômica, política e militar do Império Ocidental foi fragmentada de maneira irreparável.”

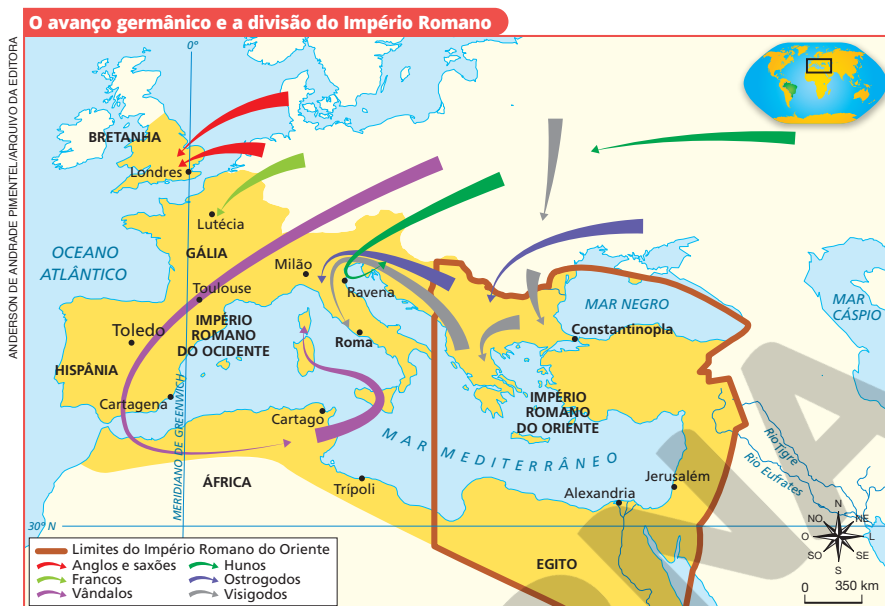
ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 108.

## Recapitulando

12. Os imperadores dividiram o império em Império Romano do Oriente, com a capital em Constantinopla, e em Império Romano do Ocidente, sediado inicialmente em Ravena e, mais tarde, em Milão.

## Conexão

Caso haja interesse, esclareça aos alunos quais são os passos necessários para acessar os aplicativos educacionais disponibilizados pelo Larp: acessar o *site* do Larp e baixar, em um telefone celular ou *tablet*, o aplicativo que fará a conexão com o material. É possível deixar os alunos livres para visitar o que desejarem ou oferecer a eles um roteiro com os locais a serem observados com mais atenção. No aplicativo *Domus Redux*, por exemplo, é possível conhecer o interior de uma *domus* e obter informações sobre os objetos ali localizados. No *site* do Larp também estão disponíveis textos de apoio com informações sobre as casas romanas e cada um de seus espaços, a exploração mineral na Roma antiga, entre outros assuntos.



Fonte: KINDER, Hermann; HERGT, Manfred; HILGEMANN, Werner. *Atlas histórico mundial: de los orígenes a nuestros días*. 22. ed. Madrid: Akal, 2007. p. 116.

## Queda do Império Romano

O Império Romano manteve-se unificado até o ano 395, quando foi dividido em **Império Romano do Oriente**, com capital em Constantinopla, e **Império Romano do Ocidente**, sediado em Ravena e, mais tarde, em Milão. O Império Romano do Oriente tornou-se conhecido como Império Bizantino. Diferentemente do ocidental, o Império do Oriente conseguiu resistir aos ataques externos até 1453, quando a capital Constantinopla foi tomada pelos turcos.

O Império Romano do Ocidente caiu em 476, quando foi deposto Rômulo Augústulo, o último imperador romano. Vários séculos depois, historiadores europeus elegeram esse acontecimento político como o marco do fim da Antiguidade e o início de um longo período de quase mil anos, que ficou conhecido como **Idade Média**.

### Recapitulando

12. Que importante medida administrativa foi tomada pelos imperadores para facilitar o governo do Império Romano?

Responda em seu caderno.

### Conexão

#### Laboratório de Arqueologia Romana Provincial

Disponível em: <http://www.larp.mae.usp.br/>. Acesso em: 21 mar. 2022.

O Laboratório de Arqueologia Romana Provincial (Larp) é um projeto desenvolvido pelo Museu de Arqueologia e Etnologia da Universidade de São Paulo (MAE-USP). Nele é possível acessar textos, imagens e vídeos sobre a Roma antiga, além de conhecer aplicativos educacionais desenvolvidos pelos pesquisadores.

## Leitura complementar

### Roma: glória ou exclusão

O texto do historiador francês Alain Chauvot trata do início da entrada dos chamados povos “bárbaros” no território romano.

“A entrada em território romano podia ocorrer por escravidão, deportação, deslocamento de população, pedido de asilo ou voluntariamente. A primeira era a mais brutal, se aplicava a bárbaros derrotados, capturados ou comprados no **Barbaricum**. Entretanto, bárbaros ‘deslocados’ podiam conservar sua liberdade. Do início do século I ao início do século V, foram recensados mais de 30 deslocamentos desse tipo. Os números variavam de alguns milhares a algumas dezenas, até centenas, de milhares de pessoas.

[...] Alguns traços caracterizavam o mundo germânico: vida tribal, economia essencialmente agropastoril, existência de grupos diversos e móveis, sociedade militarizada e mesmo violenta, transmissão oral dos costumes. [...] Cultos eram realizados principalmente em sítios naturais e eram praticados sacrifícios humanos. Não havia civilização urbana nem cultura escrita, apesar da presença de uma forma de escrita, as runas.

A sociedade romana associava a afirmação da sua identidade com uma atitude de abertura. Sem dúvida, a noção de barbárie é negativa (irracionalidade, bestialidade, imoralidade). Mas os romanos, que se definiam de bom grado como um povo que soubera civilizar seu componente bárbaro original, podiam aceitar a presença do

‘outro’ sem reduzi-lo à escravidão, com a condição de manter o controle da relação de forças e tirar vantagem disso: não era qualquer um, nem de qualquer maneira. Senão a rejeição venceria, mesmo que seja discutível falar em racismo.

Essa política de acolhimento tinha três objetivos: aumentar a produção agrícola com uma eventual diminuição de preços; aumentar as receitas fiscais enquanto o principal item das despesas era o exército; dispor de uma reserva de recrutas. Muitas vezes, no império, preferiam acolher os bárbaros concedendo-lhes liberdade e reduzi-los à escravidão, como se fazia no período republicano. Solução menos arriscada (diminuía possibilidade de revoltas servis) e talvez mais proveitosa. Os bárbaros deslocados que conservaram sua liberdade tinham vocação para a agricultura, podendo ser, a princípio, contribuintes ou mesmo soldados. Os voluntários, especialmente aristocratas, traziam conhecimentos, clientelas e promessas de acordo no **Barbaricum**.”

CHAUVOT, Alain. Roma: glória ou exclusão. *História Viva*. Grandes temas: bárbaros. São Paulo: Duetto, n. 28, p. 25-27, 2010.

**Barbaricum**: nome pelo qual se identificava o território localizado ao norte do Império Romano, onde habitavam os povos chamados “bárbaros”.

#### Questões

Responda em seu caderno.

1. Com base em seus conhecimentos e nas informações oferecidas pelo texto, compare o mundo romano ao mundo germânico pelo menos em três aspectos.
2. As diferenças entre romanos e “bárbaros” impossibilitavam a convivência entre eles? Explique.
3. Por que manter os germânicos em liberdade era vantajoso para os romanos?
4. Pesquise em jornais, revistas e sites de notícias as políticas nacionais de imigração do Brasil e o tratamento dispensado aos imigrantes pelos brasileiros. Com base nos resultados obtidos, você considera que o Brasil é um país tolerante com os estrangeiros? Justifique sua resposta usando informações pesquisadas.

177

### “Barbaricum”

Embora a região conhecida como “Barbaricum” englobasse principalmente as terras habitadas pelos povos germânicos, incluía outros povos, como alanos e hunos. Parte dessa população mantinha contatos sistemáticos com os romanos, estabelecendo com eles acordos diplomáticos e relações comerciais. Tinha, portanto, familiaridade com seus usos e costumes.

### Leitura complementar

1. Enquanto os romanos se organizavam em torno da vida urbana, os povos germânicos viviam em aldeias, dedicando-se à agricultura e aos saques; os “bárbaros” eram politeístas como os romanos, mas no fim do período imperial os romanos aderiam cada vez mais ao monoteísmo cristão; romanos e germânicos valorizavam a guerra; as

Continua

Continuação

diferenças sociais eram menores entre as sociedades germânicas; entre os romanos predominava a cultura escrita, ao passo que os germânicos mantinham sua cultura oral.

Para resolver a atividade, os alunos deverão mobilizar, avaliar e selecionar a utilidade das informações aprendidas em função de um objetivo específico. A organização dessas informações e o reconhecimento de aspectos semelhantes entre os dois povos contribui para o desenvolvimento do pensamento computacional.

2. Não, pois os romanos eram capazes de aceitar a convivência com outros povos e culturas, desde que fosse mantida a supremacia do império.

3. Porque reduzia a chance de ocorrerem revoltas servis e, em liberdade, os “bárbaros” podiam contribuir mais com a vida econômica, social e militar romana do que como escravizados.

4. Peça aos alunos que levantem informações sobre a origem dos imigrantes e razões que os trazem ao Brasil, o tipo de trabalho que aqui realizam e suas condições de vida, as leis de imigração em vigor, a percepção que os brasileiros têm dos estrangeiros e o tratamento dispensado a eles. Nessa ocasião, ressalte a importância do senso de cooperação e de empatia dos brasileiros com relação aos imigrantes, enfatizando que essas pessoas podem passar por diferentes desafios para refazer as suas vidas em um novo país. Oriente-os sobre como localizar as informações solicitadas em sites confiáveis, como o do Ministério da Justiça e Segurança Pública (disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/seus-direitos/migracoes>. Acesso em: 28 jul. 2022). Em seguida, promova uma roda de conversa com os alunos sobre a relação dos brasileiros com os imigrantes e compare-a com a condição dos estrangeiros em Roma durante o período imperial. A fim de sustentarem suas opiniões, instrua os alunos a utilizar as informações obtidas na pesquisa, exercitando, assim, a habilidade de argumentar. Peça a cada aluno que escreva uma síntese das principais ideias discutidas.

## Atividades

1. a) Otávio refere-se aos louros, a uma coroa cívica, a um escudo de ouro e a uma inscrição.

b) Segundo Otávio, esses objetos eram símbolos de que seu poder emanava do Senado e do povo romano, que lhe haviam oferecido enfeites e insígnias por sua virtude, clemência, justiça e piedade.

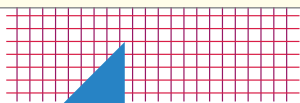
c) Otávio legitimava seu poder dizendo que ele representava a vontade do povo romano.

Para responder a essa questão, o aluno deverá inferir a intenção de Otávio ao mencionar os enfeites e as insígnias que recebeu do Senado e do povo. Ainda que o imperador não declare objetivamente que sua soberania é legítima, é essa a mensagem que ele pretende comunicar em seu discurso. Por trás dessa insinuação, está evidente a intenção de rebater qualquer suspeita de que ele estivesse corrompendo as instituições republicanas e tentando instaurar um governo autocrático. Comente com os alunos que, ao buscar os significados ocultos em uma construção textual e deduzir as intenções não declaradas do autor, como demanda a atividade, são exercitados procedimentos essenciais à realização da prática de análise do discurso.

2. a) A imagem representa combates de gladiadores contra animais. Há um gladiador em pé e, provavelmente, outro caído, que pode estar ferido. O homem da direita empurra o leão para a arena. À esquerda, no alto, estão representadas duas pessoas, que podem ser membros da elite assistindo à luta em um camarote.

b) As lutas entre gladiadores, ou entre gladiadores e animais, bem como as corridas, constituíam os principais espetáculos de entretenimento promovidos pelo Estado romano. Segundo alguns historiadores, esses espetáculos, somados às rações de cereais distribuídas pelo governo, compunham uma política de contenção social – a política do pão e circo, como passou a ser chamada –, adotada para controlar a plebe empobrecida e garantir a estabilidade política e social. Tal visão, no entanto, é contestada por

Continua



## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. Leia o trecho de um texto escrito pelo imperador Otávio em que ele conta como recebeu o título de Augusto. Depois, responda às questões.

“Durante o meu sexto e sétimo consulado, [...] transferei o governo da república, passando-o da minha pessoa às mãos do Senado e do povo romano. Em compensação de tudo isso, por decreto do Senado foi-me conferido o título de Augusto e a minha porta ficou enfeitada com louros em nome do estado; uma coroa cívica foi posta na porta e na cúria Júlia foram colocados um escudo de ouro e uma inscrição para certificar que aquele escudo áureo me fora oferecido pelo Senado e pelo povo romano devido a minha virtude, minha clemência, minha justiça e piedade [...]”

RES Gestae Divi Augusti. 34.1-2. São Paulo: Nobel, 1957. p. 45-46. In: ANTIQUEIRA, Moisés. O escudo da virtude e a ideologia do principado augustano. *Revista de História e Estudos Culturais*, Uberlândia, ano V, v. 5, n. 3, p. 1-2, jul.-set. 2008.

- a) Que símbolos de poder Otávio menciona nesse texto?  
b) O que esses símbolos representavam?  
c) Identifique, no discurso do imperador Otávio, de que maneira ele busca afirmar a legitimidade de seu poder no Império Romano.

2. Observe esta imagem e faça o que se pede.

A. DAGLI ORTIDIA/ALBUMFOTOFIRENA - MUSEU NAZIONALE ROMANO, ROMA



Relevo romano representando uma luta entre gladiadores e leões no circo, século I a.C. Museu Nacional Romano, Roma, Itália.

178

### Continuação

outros historiadores. A plebe não conseguiria sobreviver com as provisões escassas fornecidas. Ela vivia principalmente do seu trabalho. Além disso, as lutas nas arenas eram apreciadas por todas as camadas sociais, e os gladiadores tinham muito prestígio entre o público.

3. a) Nessa fase da história romana, não havia liberdade religiosa. Por não adorar os deuses romanos nem o

a) Identifique e descreva os personagens e a cena representados na imagem.

b) Relacione a imagem com a política adotada pelo Estado romano imperial em relação à plebe romana.

3. O trecho a seguir foi retirado de uma carta enviada por Caio Plínio, governador romano da Bitínia, a Trajano, imperador de Roma, sobre o julgamento de cristãos.

“Aqui vos apresento a regra que segui em relação aos cristãos que compareceram perante meu tribunal. Perguntei-lhes se eram cristãos. Aos que confessaram sê-lo, fiz-lhes a pergunta uma segunda e uma terceira vez e ameacei-os com o suplício. Como persistiram na resposta, para lá os mandei. Na verdade, pensei que deveria punir pelo menos a sua teimosia e a sua inflexível obstinação.

Publicou-se um escrito, que não indicava o autor, em que se denunciavam numerosas pessoas que negam estar ou ter estado ligadas ao cristianismo. Na minha presença invocaram os deuses e ofereceram incenso e mirra a vossa imagem e às estátuas das nossas divindades. [...]

Uma grande quantidade de pessoas de todas as idades e de todas as categorias sociais está todos os dias implicada nessa acusação. Esse mal contagioso não infectou só as cidades: atingiu os campos e as aldeias.”

CAIO PLÍNIO [século II]. In: *Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries*. São Paulo: SE/Cenp, 1980. p. 67.

- a) Por que os réus eram tratados como criminosos?  
b) Que método o governador adotava no julgamento dos réus?  
c) Como o “crime” cometido pelos acusados era visto pelo governador romano?  
d) Transcreva a passagem do texto que trata da propagação desse “crime” nos domínios romanos.

imperador, os cristãos foram violentamente perseguidos em alguns momentos do império, especialmente nos governos de Nero, Décio e Diocleciano.

b) Caio Plínio interrogou os cristãos repetidamente e ameaçou submetê-los ao suplício.

c) O “crime”, que era a conversão ao cristianismo, era visto como um “mal contagioso” que se propagava por todo o território romano, atingindo campos e aldeias.

Continua

4. Organize as afirmativas a seguir em seu caderno, de modo que fiquem na ordem cronológica correta.

- a) O Império Romano foi dividido em Império Romano do Oriente e Império Romano do Ocidente.
- b) Muitos grupos germânicos migraram para terras romanas e os deslocamentos em massa se tornaram violentos.
- c) O imperador Constantino transformou a cidade de Bizâncio na nova capital do império, que passou a se chamar Constantinopla.
- d) O império passou por um processo de ruralização, pois parte da população, com medo das guerras, procurou se proteger no campo.

### Aluno cidadão

5. Na cidade de Roma, a abertura de uma linha de metrô é uma tarefa desafiadora. Os engenheiros precisam fazer estudos cuidadosos para não ameaçar os sítios históricos, e, se isso acontece, eles refazem o projeto original para evitar danos ou destruição.

No Brasil, existem instituições públicas criadas para preservar o patrimônio histórico e cultural, mas as ações da sociedade civil ainda são fundamentais para alertar e denunciar algum tipo de dano a ele. Você sabe como é possível colaborar como cidadão nesse sentido?

- a) Em grupo, procurem saber se no município em que moram há obras e construções que estão afetando imóveis ou monumentos que têm significados importantes para a memória da população. Escrevam uma lista.
- b) Escolham um dos itens da lista e desenvolvam uma pesquisa histórica sobre a origem do imóvel ou do monumento e descrevam o tipo de risco que sofre.
- c) Conversem sobre a importância da preservação do patrimônio histórico. Depois, debatam a forma de comunicar a situação do patrimônio pesquisado aos órgãos públicos competentes, como o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

### Conversando com educação física

6. Alguns historiadores afirmam que, na Roma antiga, os soldados executavam um treinamento militar que consistia em riscar quadrados no chão e correr pisando dentro deles, sem pisar nas linhas, vestidos com suas armaduras e carregando suas armas e mochilas de campanha. Com o tempo, a prática foi adotada pelas crianças que imitavam os treinamentos dos soldados, o que deu origem ao jogo de amarelinha.

O “treinamento/brincadeira” foi difundido por todo o território dominado e acabou assimilado pela população das províncias. Com a ajuda do(a) professor(a) de educação física, desenhem no chão do pátio ou na quadra diferentes diagramas de amarelinha, variando o tamanho e o percurso. Vocês podem desenhar duas iguais e organizar uma competição para descobrir quem consegue passar por todos os quadrados primeiro pisando com apenas um pé.

Após o jogo, procurem responder à seguinte pergunta: que tipo de benefício esse treinamento poderia oferecer aos legionários?

### Você é o autor

7. O texto epistolar (texto escrito em forma de carta) foi muito popular no Império Romano. Esse gênero de escrita, sem destinatário, atinge o leitor de maneira direta, facilitando a disseminação e o compartilhamento de ideias, opiniões, conselhos e pensamentos sobre temas gerais, como o sentido da vida ou as virtudes humanas. Encontramos na *Bíblia* treze reflexões desse gênero literário, que são as Epístolas de Paulo, discípulo de Jesus.

Sua tarefa é imaginar-se um magistrado do Estado romano e produzir um texto epistolar sobre a crise que se abateu sobre o império a partir do século III e as razões para que tenha ocorrido. Não se esqueça de identificar o lugar que ocupa na administração pública.

Continuação

c) A preservação do patrimônio histórico não compete apenas ao poder público, mas à sociedade como um todo. Nesse sentido, é preciso que haja conscientização por parte da sociedade de que a valorização da história e da cultura deve se tornar um instrumento de desenvolvimento, um agente transformador, gerador de resultados concretos na economia das cidades, como o turismo cultural. Uma forma de comunicar a situação aos órgãos públicos competentes é por meio da elaboração de um relatório.

6. Esse treino era feito para melhorar o controle corporal, o equilíbrio e a pisada dos legionários. Explique aos alunos que esse tipo de treinamento ajudava os soldados romanos a ter agilidade, disciplina e autocontrole nas situações de guerra. Como brincadeira, o jogo possibilita às crianças melhorar o condicionamento físico e a coordenação motora.

### Interdisciplinaridade

Essa atividade relaciona-se com o componente curricular educação física, especificamente com a habilidade EF67EF08.

7. Para que os alunos entendam o que é uma epístola, leia para eles um trecho de *Sêneca: consolação à minha mãe Hélvia*. Disponível em: [http://www.filosofia.com.br/figuras/livros\\_inteiros/47.txt](http://www.filosofia.com.br/figuras/livros_inteiros/47.txt). Acesso em: 12 abr. 2022. Se preferir, leia um trecho de qualquer uma das epístolas de Paulo (como as endereçadas aos romanos, aos gálatas ou aos tessalonicenses) disponíveis na *Bíblia*. Ao avaliar a atividade, verifique se os alunos se apropriaram do conteúdo e o mobilizaram com autonomia. Valorize tentativas de articulação dos elementos que caracterizaram a desagregação do Império Romano e observe se as mensagens contidas na carta são coerentes com o personagem que o aluno decidiu representar.

179

Continuação

d) “Uma grande quantidade de pessoas de todas as idades e de todas as categorias sociais está todos os dias implicada nessa acusação. Esse mal contagioso não infectou só as cidades: atingiu os campos e as aldeias.”

4. A sequência cronológica é: b); d); c); a).

5. a) Se não houver um exemplo de imóvel ou monumento no município em que os alunos vivem,

proponha a eles que pesquisem algum município com patrimônio histórico reconhecido no estado. Assim, será mais fácil encontrar textos com informações sobre a situação da cidade e seus imóveis ou monumentos.

b) Se a pesquisa selecionada não for sobre o município em que os alunos moram, é necessário organizar o material recolhido na internet.

Continua

### BNCC

A atividade contribui para o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 1**, das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 6** e da **Competência específica de História nº 3**.

A oportunidade de apreciar e utilizar a linguagem do teatro para se expressar e partilhar informações, experiências e ideias favorece o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 4 e nº 6**.

### Fazendo e aprendendo

Espera-se com essa atividade ressaltar a importância de ler detidamente um texto teatral (observando que ele contém discursos e informações sobre uma época ou uma cultura) e, ao mesmo tempo, produzir algo criativo.

Se possível, leia com os alunos, na íntegra, ou encene com eles a peça *As rãs*, pois se trata de um clássico da comédia que oferece muitas informações sobre a cultura grega clássica.

Quando lemos uma peça grega antiga (tragédia ou comédia), identificamos algumas características importantes da cultura daquela época. Comente com os alunos o fato de que as comédias não tinham o mesmo prestígio das tragédias, que constituíam o ponto alto dos festivais dedicados a Dioniso e eram encenadas à noite. Considerada um gênero menor, a comédia era apresentada durante o dia com temas vinculados ao cotidiano da cidade. Por trás do riso, havia críticas sociais, como se percebe no trecho selecionado. Em *As rãs*, Aristófanes trata da arte teatral e da política, pois o desejo de Dioniso era o de que o autor que voltasse à vida fosse responsável por restaurar a grandeza da cidade de Atenas. E era justamente por isso que ele desejava saber a opinião dos escritores sobre o general Alcibíades.

Vale destacar, também, a importância da análise das peças para os estudos históricos. As tragédias e as comédias oferecem material sobre o cotidiano e a cultura da Grécia clássica. O fato de representar a vida cotidiana em determinado momento, por meio de personagens e diálogos, torna o texto teatral, em certa medida, mais próximo da verossimilhança elogiada por Aristóteles, em *A poética* (importante tratado sobre a arte da literatura e do teatro), do que a poesia e a prosa.

## Fazendo e aprendendo

### Peça teatral

Você já leu um texto teatral? É o texto que serve de base para a encenação de uma peça. Vários textos teatrais produzidos na Grécia antiga sobreviveram até os nossos dias. Os gregos davam tanto valor à arte da representação que estabeleceram eventos no calendário das cidades para apresentações de peças trágicas e cômicas.

Leia a seguir um trecho da comédia *As rãs*, de Aristófanes, apresentada em 405 a.C. A peça trata da descida do deus Dioniso ao inferno para trazer de volta à vida um autor de tragédias. Na cena destacada, Dioniso deve escolher Eurípidas ou Ésquilo para resgatar do inferno.

#### As rãs

DIONISO – Meus amigos, vou me abster de dar o veredito; não quero atrair o ódio de nenhum dos dois; acho um deles esperto, e o outro me encanta.

HADES – *Dirigindo-se a DIONISO*. Então você não terá atingido o objetivo de sua viagem.

DIONISO – E se eu der o veredito?

HADES – Você poderá levar consigo de volta à vida aquele entre os dois que for seu preferido.

DIONISO – Muito obrigado! Tudo bem; então ouçam: vim procurar um poeta trágico aqui.

EURÍPIDES – Com que objetivo?

DIONISO – Para que Atenas, salva do perigo, mande representar novamente tragédias. Aquele entre vocês dois que der à cidade um bom conselho, eu levo comigo. E, para começar, que pensam vocês dois de Alcibíades? Agora ele está numa pior.

EURÍPIDES – Que pensam disso os atenienses?

DIONISO – O que eles pensam? Eles querem Alcibíades; ao mesmo tempo odeiam ele, mas não podem passar sem ele. Vocês dois devem dar sua opinião.

EURÍPIDES – Odeio um cidadão moroso na hora de servir à pátria e pronto para prejudicá-la, esperto consigo mesmo e inútil para a cidade.

DIONISO – Ótimo, por Poseidon! E você, Ésquilo, qual é a sua opinião?

ÉSKUILO – Não é prudente criar um filhote de leão numa cidade; quem fizer isso terá de obedecer aos caprichos da ferazinha.

ARISTÓFANES. *As vespas; As aves; As rãs*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004. p. 269-270.

Para analisar um texto teatral, tenha em mente estes aspectos e procedimentos:

1. Note que o texto teatral não tem um narrador. As informações estão contidas basicamente em diálogos, e cada fala é precedida pelo nome do personagem.
2. Observe o que um personagem diz e faz. As ações dos personagens são indicadas nas **rubricas**, que são sempre destacadas em itálico. No trecho apresentado, por exemplo, a rubrica indica com quem o personagem fala: "HADES – *Dirigindo-se a DIONISO*".
3. Preste atenção aos nomes dos personagens, pois eles carregam significados e dão pistas sobre a época em que a peça foi produzida. No trecho da página 180, há referências a figuras da cultura grega,

como os deuses da mitologia (Dioniso, deus do vinho e do teatro; Hades, deus do mundo dos mortos; Poseidon, deus do mar), os dramaturgos Eurípides (autor da tragédia *Medeia*) e Ésquilo (autor de *A Oresteia*), e o político Alcibiades (geral que havia sido aliado dos espartanos e era importante em Atenas na época da representação da peça).

4. Identifique a época em que o texto teatral foi escrito e a sociedade que ele retrata. Lendo o trecho de *As rãs* com cuidado, pode-se concluir, por exemplo, a importância que se dava ao posicionamento político dos cidadãos. Em outras palavras: quem deveria voltar à vida não era o autor mais talentoso, mas aquele que compreendesse melhor o momento político pelo qual Atenas passava.

### Aprendendo na prática

Responda em seu caderno.

Reúna-se com alguns colegas para montar uma cena curta de teatro com base em um dos assuntos estudados na unidade. Adotem os procedimentos a seguir.

1. Seleccionem o tema da peça: que assunto estudado pode ser representado em uma cena?
2. Pesquisem informações sobre o tema escolhido: há livros, filmes, obras de arte ou outras peças teatrais produzidas a respeito dele?
3. Com base nas pesquisas, definam o que desejam contar. Para isso, pensem nas questões: como essa história está estruturada? Como ela começa e como deve terminar? Quantos e como são os personagens? O que acontece com os personagens? Como eles interferem ou são afetados pelo contexto histórico em que se passa a peça?
4. Definam a divisão das tarefas entre os integrantes do grupo. Para isso, verifiquem quem deseja interpretar os personagens. Quem não desejar encenar, pode realizar outras atividades necessárias à

apresentação da peça, como selecionar os figurinos, por exemplo.

5. Definidas as tarefas de cada um, escrevam uma sinopse do que deve acontecer na cena. Depois disso, pensem nos diálogos. Não se esqueçam de inserir as rubricas, pois elas vão dar indicações das ações dos atores.
6. Distribuam o texto aos atores e iniciem os ensaios. Dependendo do que ocorrer, pode ser necessário alterar um pouco o texto ou excluir algo.
7. Após a definição do texto, ensaiem bastante, a fim de adquirir confiança para apresentar a peça para o(a) professor(a) e demais colegas dos outros grupos.
8. No dia da apresentação, pensem em como será a disposição do público e como ele vai entrar em contato com a experiência proposta por vocês. Se desejarem, pesquisem sobre o teatro contemporâneo e observem como são organizados os diferentes espaços em uma encenação – isso pode ajudá-los a pensar sobre os espaços da escola que podem usar. Boa sorte!

### Aprendendo na prática

Ao trabalhar com teatro, os alunos não se colocam em uma posição contemplativa, produzindo algo concreto com base nas ideias com as quais entraram em contato. Eles podem criar uma narrativa ficcional e utilizar elementos lúdicos para representar o que aprenderam. Se for necessário, destaque algum anacronismo e comente trechos, diferenciando ficção e história.

### Interdisciplinaridade

A atividade pode ser realizada em parceria com o professor de arte ou de língua portuguesa, desenvolvendo, por exemplo, as habilidades **EF69AR27** e **EF69LP50**. Com base nos procedimentos sugeridos para a análise de texto, promova um debate sobre a diferença entre texto teatral e outros gêneros literários, como a poesia ou o romance. Pode-se colocar em pauta a questão: Que importância a leitura de peças teatrais pode ter para os estudos históricos?

## Abertura da unidade

Espera-se, com a abertura desta unidade, despertar o interesse dos alunos pela temática das trocas culturais e de mercadorias entre diferentes povos.

A expansão do islã pela África intensificou o comércio através do Deserto do Saara, sobretudo após a conquista dos berberes, povos nômades conhecedores de rotas que atravessavam o deserto. O conhecimento desses povos foi fundamental para o desenvolvimento comercial e o contato cultural entre africanos, árabes e europeus.

Por meio das fotografias mostradas nessa abertura, pode-se explorar a presença milenar dos berberes no Deserto do Saara e sua importância para o comércio na região atualmente, sensibilizando os alunos para alguns dos assuntos que serão explorados ao longo da unidade.

No capítulo 10, serão abordadas a expansão islâmica e a diversidade dos reinos africanos. A partir do contato entre os povos, houve disseminação intensa da cultura árabe islâmica, que pode ser percebida na atualidade, por exemplo, pela presença de palavras de origem árabe na língua portuguesa e pelos conhecimentos desenvolvidos por esses povos em diversas áreas. Apesar de ter havido uma redução do comércio na Europa feudal, tema do capítulo 11, essas trocas e contatos e o desenvolvimento de conhecimentos não deixaram de existir. Com a retomada das rotas comerciais entre a Europa feudal e o Oriente, houve um aumento da circulação de pessoas e de mercadorias que transformou o cenário europeu, fazendo com que chegasse ao fim o período que ficou conhecido como Idade Média. No capítulo 12, são retomados os temas envolvendo os contatos entre povos interligados por rotas marítimas e terrestres.

UNIDADE

4

## África e Europa medieval



ROBERTHARDING/ALAMY/FOTORENA

Berbere conduzindo caravana de dromedários pelas Montanhas de Aïr, no Deserto do Saara. Níger. Foto de 2020. Esse povo sobrevive no Deserto do Saara há milhares de anos.

### O que estudaremos na unidade

Na unidade III, você estudou os gregos e os romanos na Antiguidade e como esses povos exploraram o Mar Mediterrâneo, transformando-o em um espaço de trocas. Nesta unidade, você estudará a África, as transformações no continente europeu após a desintegração do Império Romano e como africanos, árabes e europeus constituíram novas formas de interação quando os desafios da travessia do Deserto do Saara foram superados, incrementando ainda mais as trocas culturais e comerciais na região do Mediterrâneo.

182

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



## Unidade 4: justificativas

Na primeira página de cada capítulo desta unidade, estão listados os objetivos previstos para serem trabalhados com os alunos.

Os objetivos do capítulo 10 se justificam por contribuir para a compreensão dos princípios do islamismo e do processo de expansão islâmica na África. Além disso, a pertinência dos objetivos é justificada pelo estímulo à valorização da diversidade de povos e culturas existentes no continente africano antes da expansão islâmica e da chegada dos europeus.

No capítulo 11, a pertinência dos objetivos se deve à análise das transformações econômicas, políticas e culturais que caracterizaram a transição para o feudalismo, bem como ao incentivo à desconstrução da ideia de que a Idade Média foi um período de atraso, ressaltando, por exemplo, a influência medieval na produção cultural da contemporaneidade.

No capítulo 12, os objetivos se justificam por estimular a identificação das mudanças ocorridas na Europa medieval a partir do século XI, por incentivar o reconhecimento da importância do Mar Mediterrâneo na interação entre a Europa, a África e o Oriente Médio, além de fomentar discussões relacionadas às Cruzadas e à expansão das cidades medievais, conduzindo, por fim, à compreensão das razões que provocaram a crise do século XIV e o enfraquecimento do feudalismo.



Pinturas rupestres encontradas em Tassili n'Ajjer, na Argélia. Essas pinturas indicam que os berberes sobrevivem no deserto há cerca de 12 mil anos. Observe na imagem a representação de uma possível caravana com pessoas e dromedários atravessando o deserto.



Mercado de especiarias no Marrocos que é abastecido pela atividade comercial dos berberes há séculos. Foto de 2013.

### SUMÁRIO DA UNIDADE

#### Capítulo 10

A expansão do islã e os reinos africanos, 184

#### Capítulo 11

A Europa feudal, 203

#### Capítulo 12

Transformações na Europa medieval, 219

O capítulo contempla parcialmente as habilidades EF06HI14 (ao abordar a expansão do islã pela Península Ibérica), EF06HI15 (ao tratar do desenvolvimento de reinos africanos e da interação comercial entre as rotas transaarianas e cidades portuárias), EF06HI17 (ao discutir a instituição da escravidão no continente africano). O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Conhecer aspectos da história do islamismo e seus principais fundamentos.
- Reconhecer e valorizar a diversidade de povos e culturas existente no continente africano antes da expansão islâmica e da atuação europeia nesse continente.
- Compreender o processo de islamização da região do Sahel e seus resultados para a cultura, a sociedade e a economia dos povos da região.
- Identificar e diferenciar as formas de trabalho compulsório no continente africano antes e depois da expansão islâmica.
- Relacionar os aspectos físicos da África às características comerciais regionais desse continente, identificando as estratégias usadas pelos diferentes povos africanos para a superação de barreiras naturais.
- Identificar aspectos e formas de registro das sociedades da África e do Oriente Médio entre os séculos IV e XIV.

### Abertura do capítulo

O objetivo desta abertura é sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o islã. A difusão do conhecimento produzido pelos muçulmanos foi facilitada pela disseminação da língua árabe. Algumas palavras de origem árabe, como *algodão*, *alecrim*, *álgebra*, *azeitona*, *zênite* e *zero*, estão presentes na língua portuguesa. É importante mencionar ainda o aprimoramento ou o desenvolvimento da trigonometria, da farmácia e da medicina

Continua



Jovens estudantes muçulmanas em Makassar, Indonésia. Foto de 2019. Por razões religiosas, as meninas e mulheres muçulmanas cobrem os cabelos. Existem vários tipos de indumentária para isso, que variam conforme a cultura local.

O islamismo começou a ser praticado na Península Arábica, no século VII, e difundiu-se rapidamente pelo Oriente Médio, pelo norte da África, pela Ásia e pelo sul da Espanha.

Atualmente, os muçulmanos constituem o segundo grupo religioso mais numeroso do globo, com mais de 1,8 bilhão de pessoas, o que corresponde a mais de um quinto da população mundial. É a segunda religião mais praticada no mundo – o cristianismo é a primeira, com cerca de 2,3 bilhões de adeptos.

A prática do comércio contribuiu para a difusão da religiosidade islâmica e da cultura árabe islâmica pelo mundo. Da invenção dos números indo-arábicos à manivela, da descoberta do álcool destilado à bebida feita com café, é fácil perceber a influência dessa cultura em nosso cotidiano.

- Você conhece alguém que professe a fé islâmica?
- O que você sabe sobre o islã?
- Você reconhece outros elementos da cultura árabe islâmica presentes no nosso dia a dia?
- Como o islã é mostrado na mídia?

184

#### Continuação

realizado por árabes e de algum modo apropriado pelo mundo ocidental, além da preservação pelos árabes muçulmanos de boa parte da literatura grega, por meio de traduções e acréscimos. Ao discutir o modo como o islã é mostrado na mídia, vale destacar que existe muito preconceito contra os muçulmanos em razão de ações de grupos extremistas, porém esses grupos representam uma minoria no mundo islâmico.

Os dados relativos ao censo religioso foram extraídos de uma pesquisa publicada pelo Centro de Pesquisa Pew Research Center, em 2017. Disponível em: <https://www.pewresearch.org/religion/2017/04/05/the-changing-global-religious-landscape/>. Acesso em: 16 mar. 2022.

## A fundação do islamismo

A religião islâmica foi oficialmente fundada em 622, na Península Arábica, localizada no Oriente Médio. No início do século VII, as partes norte e central da península, ocupadas por grandes desertos, eram habitadas por grupos nômades ou seminômades conhecidos como **beduínos**. Eles criavam camelos, carneiros e cabras e participavam do comércio de caravanas. Organizavam-se em **tribos**, que eram chefiadas por um líder chamado *sheik*, escolhido entre seus membros. Os integrantes das tribos estavam ligados uns aos outros por laços de parentesco e mantinham fortes vínculos de lealdade, defendendo-se mutuamente. Por causa da severidade das condições de sobrevivência em grande parte da península, onde o clima é extremamente árido, as tribos disputavam o controle sobre os **oásis**, o que fazia com que estivessem constantemente em conflito.

Numa faixa de terra mais ao sul da Península Arábica conhecida como **Arábia Feliz**, o regime de chuvas mais favorável à agricultura permitiu o estabelecimento de assentamentos permanentes. Além disso, a posição estratégica entre os continentes asiático e africano e a proximidade com o Mar Vermelho e o Oceano Índico propiciavam a atividade comercial. Por isso, ali se desenvolveram cidades populosas e prósperas.



**Tribo:** grupo social autônomo com origem comum, que ocupa o mesmo território, tem laços de parentesco e apresenta certas características semelhantes, como a língua e os costumes.

**Oásis:** área fértil com presença de lagos naturais em meio ao deserto.

### Saiba mais

#### Árabes e muçulmanos

Os termos *árabe* e *muçulmano* têm sido erroneamente utilizados como sinônimos. Na Idade Média, a palavra *árabe* designava o povo semita originário da Península Arábica. Hoje, ela se refere ao habitante de um país falante da língua árabe. Muçulmano é o seguidor do islã. Portanto, nem todo árabe é muçulmano, assim como nem todo muçulmano é árabe. Aliás, o país com maior número de muçulmanos no mundo é a Indonésia, cuja população não é de origem árabe.

Fonte: MANTRAN, Robert. *Expansão muçulmana: séculos VII-XI*. São Paulo: Pioneira, 1977. p. 57.

## Árabes e muçulmanos

Um equívoco comum é pensar que todos os países do Oriente Médio e todos os muçulmanos são árabes. É interessante explicar aos alunos que, apesar de concentrar muitos muçulmanos, o Oriente Médio é uma região geográfica que não pode ser definida somente pela origem ou pela religião dos povos que a habitam. Podem ser citados como exemplos a Argélia e o Egito, países árabes do norte da África que estão fora do Oriente Médio, e o Irã, que, apesar de estar localizado no Oriente Médio, é habitado principalmente por persas. Entretanto, a maioria da população dos três países citados adotou o islã como religião. Destaque o fato de que o Oriente Médio concentra uma parcela considerável dos seguidores do islã, mas há uma grande população muçulmana no norte da África, no Sudeste Asiático e na Ásia Meridional.

## Recapitulando

1. A Península Arábica localiza-se em uma região estratégica, com saídas para a Ásia Central e a África, e perto do Mar Mediterrâneo, o que favorece acesso ao mercado europeu. A península era atravessada por rotas terrestres e marítimas, e a proximidade com o Mar Vermelho e com o Oceano Índico beneficiava as transações comerciais.

2. Localizada próximo à feira de Okkaz, a cidade de Meca tornou-se um entreposto do comércio caravaney. As caravanas abasteciam-se de água e comercializavam seus produtos com mercadores que passaram a desempenhar o papel de intermediários nas transações entre povos da Europa, da África e da Ásia. A partir do século V, a cidade transformou-se em um importante centro de peregrinação religiosa de milhares de pessoas, que buscavam cultuar seus deuses e símbolos sagrados na Caaba.

R. U. S. MICHAUD/ANG-IMAGES/ALBUM/FOTORENA-  
MUSEU DE ARTE TURCA E ISLÂMICA, ISTAMBUL



Illuminura representando a adoração à Caaba em Meca, século XVIII. Cópia turca de ilustração do século XVI. Museu de Arte Turca e Islâmica, Istambul, Turquia.

AFF/GETTY IMAGES



Muçulmanos ao redor da Caaba durante a peregrinação anual, em Meca, Arábia Saudita. Foto de 2021.

## Meca: cidade sagrada

Localizada nas proximidades da grande feira de Okkaz, a cidade de Meca servia como posto de abastecimento de água para as caravanas de comerciantes que cruzavam a região. Em razão do intenso movimento de mercadores na cidade, as tribos locais enriqueceram e se tornaram intermediárias nas transações comerciais entre povos da Europa, da África e da Ásia.

No século V, Meca transformou-se em um importante centro de peregrinação religiosa porque abrigava a **Caaba** (do termo de origem árabe *ka'b*, que significa "cubo"), um grande santuário em forma cúbica. Na Caaba ficava guardada a Pedra Negra, um meteorito sagrado, rodeada por imagens das principais divindades árabes. Na época, os árabes eram politeístas e cada tribo adorava um deus protetor. Assim, milhares de pessoas se dirigiam a Meca para venerar seus deuses e símbolos sagrados, o que contribuía para o fortalecimento da tribo dos coraixitas, a quem cabia a segurança da Pedra Negra e a manutenção da paz na cidade.

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

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

1. Por que a posição geográfica da Península Arábica favoreceu o desenvolvimento do comércio na região?
2. Explique a importância de Meca segundo as perspectivas econômica e religiosa.

## Maomé: o profeta do islã

Maomé (ou Muhammad), o fundador do islã, nasceu na cidade de Meca por volta de 570. Ele fazia parte da tribo dos coraixitas e desde jovem acompanhava as caravanas que partiam da Península Arábica.

Maomé, seguindo as atividades comerciais do tio Abu Talib, foi contratado para conduzir caravanas de uma rica viúva chamada Khadija. No papel de mercador, estabeleceu contatos com tribos judias e cristãs que habitavam o Oriente Médio, sendo influenciado pelo monoteísmo. Aos 25 anos, casou-se com Khadija e com ela teve quatro filhos. Aos 40 anos, Maomé desfrutava de uma posição social confortável: era um mercador bem-sucedido, pertencente à tribo mais poderosa de Meca.

Segundo a tradição, Maomé tinha o hábito de meditar em uma caverna no Monte Hira, nas proximidades de Meca. Em 610, durante um desses momentos de reflexão, ele viveu uma experiência mística: segundo a tradição, o arcanjo Gabriel apareceu para o mercador e lhe revelou que Deus o havia escolhido para ser seu último profeta e pregar a fé em um Deus único.

A aparição do arcanjo Gabriel no Monte Hira foi a primeira de muitas outras que se sucederem durante 23 anos, até a morte do profeta, em 632. As revelações recebidas por Maomé deram origem ao *Alcorão* (ou *Corão*), o livro sagrado dos muçulmanos.

## Alcorão, o livro sagrado do islã

A palavra *Alcorão* vem do árabe *Qur'an* e significa "leitura" ou "recitação". Originalmente, os versos que o compõem eram memorizados e transmitidos pela oralidade. Só mais tarde os seguidores de Maomé os colocaram por escrito, reunindo-os em um só texto. Como os muçulmanos acreditam que os versos do *Alcorão* são as próprias palavras de Deus, eles devem ser reproduzidos exatamente como foram transmitidos por Maomé. Por isso, todos os muçulmanos, independentemente de seu idioma nativo, devem aprender o árabe para poder ler e recitar os textos corânicos.

No *Alcorão* estão definidos os pilares da fé islâmica e são oferecidas orientações referentes à família, ao casamento e às questões legais, éticas e sociais.

Além do *Alcorão*, os muçulmanos também se guiam pela *Suna*, texto que reúne leis islâmicas e feitos de Maomé. A *Suna* foi composta com base nos *hadiths*, que são os ditos e os atos do profeta, memorizados pelos seus seguidores mais próximos e transmitidos às gerações seguintes.



Iluminura do manuscrito turco *Siyer-i Nebi* representando Maomé recebendo a revelação do anjo Gabriel, século XVI. Museu do Palácio Topkapi, Istambul, Turquia. Repare que Maomé é retratado com o rosto coberto por um véu, pois a representação visual do profeta ou de qualquer outro ser vivo é proibida pelos muçulmanos tradicionais a fim de evitar idolatria.

LUISA RICCIARINILEMAGE/BRIDGEMAN IMAGES/  
FOTOARENA - MUSEU DO PALÁCIO DE TOPKAPI, ISTAMBUL

## Alcorão

É difundida a crença de que o *Alcorão* transmite ideias radicais contra determinados grupos sociais ou religiosos. No entanto, essa perspectiva deriva em grande medida da leitura que grupos extremistas fazem dele e da sobrevivência de costumes culturais pré-islâmicos, estranhos ao Ocidente, praticados por povos convertidos ao islamismo. Para compreender o *Alcorão*, assim como a *Torá* e os textos bíblicos, é preciso considerar o contexto em que foram escritos e no qual seus ensinamentos se difundiram.

Por exemplo, quando Maomé começou a pregar o monoteísmo, o universo das tribos árabes era marcadamente masculino. Cabia ao homem obter, pelos saques ou pela atividade comercial, os recursos para o sustento do grupo. Era também ele quem deveria garantir a segurança da família. Ocorre que, na época, as mulheres eram parte dos espólios de guerra. A vitória de uma tribo sobre outra pressupunha o sequestro, a violação e a escravidão das mulheres da tribo derrotada. Assim, o aprisionamento das esposas e filhas por tribos inimigas era motivo de desonra para os homens. Protegê-las e mantê-las exigia, portanto, grande esforço, e por isso as tribos evitavam ter muitas integrantes do sexo feminino, enterrando na areia do deserto as meninas recém-nascidas.

Nesse contexto, o *Alcorão* foi revolucionário. O livro sagrado muçulmano combateu as graves violações praticadas contra as mulheres árabes ao pregar a igualdade entre elas e os homens aos olhos de Deus e ao condenar a prática do infanticídio feminino.

Responda  
em seu  
caderno.

### Resumindo

3. O que é o *Alcorão*?

187

## Resumindo

3. *Alcorão* (ou *Corão*) é o livro sagrado dos muçulmanos. Ele teria sido revelado pelo anjo Gabriel a Maomé em forma de versos, no século VII.

## Recapitulando

4. Os coraixitas temiam que o abandono da religião politeísta tradicional prejudicasse as peregrinações a Meca e enfraquecesse o comércio na cidade.

## Ampliando: a difusão do islamismo

“Entre os deveres de todo devoto do islã está a obrigatoriedade de pelo menos uma vez na vida fazer uma peregrinação a Meca, cidade sagrada na qual Maomé primeiro pregou a nova religião. Nem todos podiam fazer a peregrinação, mas muitos faziam, geralmente juntando-se às caravanas que percorriam o Saara, chegando a Meca a partir do Cairo. Essa circulação de pessoas, que entravam em contato com os lugares nos quais era intenso o ensino do islã, criava vínculos entre todo o mundo muçulmano do Sahel, norte da África e Península Arábica. Os ensinamentos islâmicos eram ainda reforçados pela ação dos ulemás, estudiosos do Alcorão que se assentavam em algumas cidades ou passavam períodos em diferentes lugares. As escolas corânicas, nas quais os meninos liam e decoravam o Alcorão, também eram lugares de atuação dos ulemás, que mantinham vivo o ensino do islã.”

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007. p. 34.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

4. Por que os coraixitas combatiam as pregações de Maomé?

## A Hégira e o início de um novo calendário

As pregações de Maomé foram mal recebidas pelos líderes coraixitas. Elas contrariavam as crenças politeístas tradicionais e colocavam em risco as peregrinações de fiéis a Meca, o que poderia causar a ruína dos negócios. Por esse motivo, os coraixitas perseguiram Maomé e seus seguidores, que migraram para a cidade de Yathrib, episódio conhecido como **Hégira**. Esse evento foi adotado para marcar o ano 1 do calendário muçulmano (622 da cronologia cristã) por sua importância para o islã.

## A expansão do islã pela Península Arábica

Em Yathrib, Maomé aliou-se aos chefes tribais, converteu grande número de pessoas e organizou a primeira comunidade islâmica, a *ummah*. Com isso, Yathrib passou a se chamar Medina, que significa “cidade do profeta”. Lá foi construída a **Mesquita** de Quba, que hoje é um lugar de oração e um espaço comunitário no qual os fiéis se encontram e estudam o *Alcorão*.

Enquanto isso, em Meca, os conflitos entre islâmicos e os líderes da cidade continuavam. Em 630, Maomé reuniu cerca de 3 mil guerreiros e entrou em Meca, ocupando-a quase sem resistência. A Caaba assumiu novo significado, sendo absorvida pela fé islâmica, e a cidade transformou-se em centro de peregrinação para os muçulmanos e local de difusão do islã. Quando Maomé morreu, em 632, a Península Arábica estava quase totalmente islamizada e unificada em torno de um grande Estado árabe.

**Mesquita:** do árabe *masjid*, significa “lugar de prostração”, no qual o fiel deve se curvar em sinal de respeito.

SILVER WINGS/SHUTTERSTOCK



Muçulmanos reunidos na praça em frente à Mesquita de Quba, em Medina, Arábia Saudita. Foto de 2019.

## Os califados e a expansão do império

A morte de Maomé em 632 abriu um cenário de incertezas para os muçulmanos. O profeta não havia definido regras para a escolha de seu sucessor (**califa**). Uma parte dos muçulmanos, os **xiitas**, defendia a escolha do sucessor entre os parentes do profeta. Assim, o califa deveria ser Ali ibn Abu Talib, primo e genro de Maomé. Para os xiitas, a única fonte de autoridade era o *Alcorão*. O outro grupo, o dos **sunitas** (aqueles que reconheciam também a *Suna* como fonte), defendia a escolha do sucessor mediante eleições. A disputa foi vencida pelos sunitas, e Abu Bakr, um dos mais antigos seguidores de Maomé, tornou-se o primeiro califa.

A expansão do islã para fora da Península Arábica começou no segundo califado, com a conquista da Síria, do Egito, do Irã, do Iraque e da Palestina. Com o quinto califa, teve início a **dinastia omíada** (661-750), quando o califado se tornou hereditário e a capital do Império Muçulmano foi transferida de Meca para Damasco, na Síria. Nesse período, o islã cresceu no norte da África e chegou ao Afeganistão e à Península Ibérica.

Em 750, os **abássidas** derrotaram os omíadas e estabeleceram um novo califado com sede em Bagdá, no atual Iraque. Com a nova dinastia, houve uma prolongada paz interna e um considerável desenvolvimento científico e cultural. Contudo, a enorme extensão do império trouxe muitas dificuldades. A formação de dinastias regionais enfraqueceu o poder dos abássidas e permitiu a invasão do território pelos turcos otomanos, que passaram a controlar a parte oriental do império.

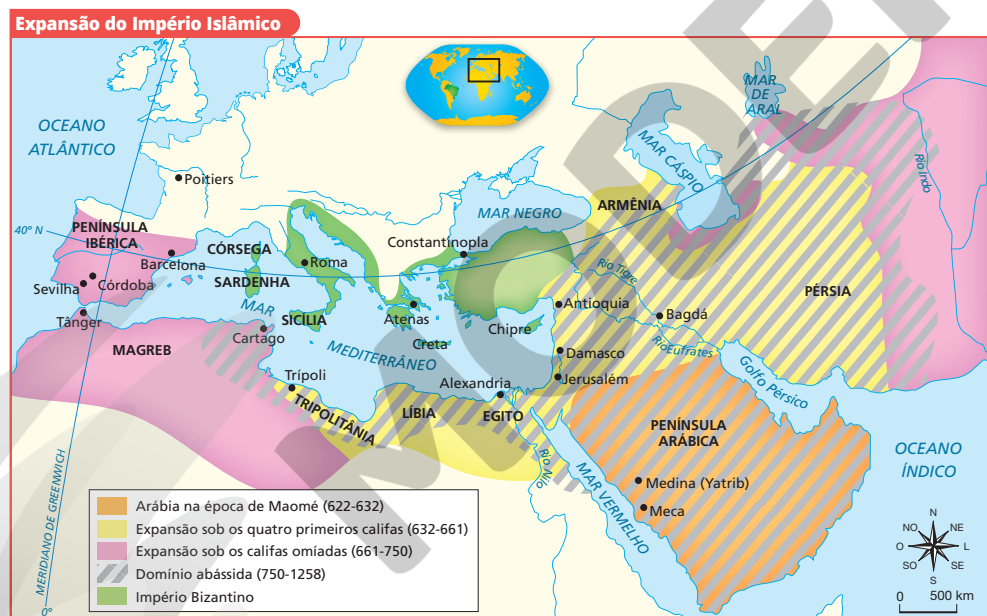
• **Califa:** sucessor do profeta Maomé, na qualidade de guia ou líder temporal e espiritual da comunidade islâmica.

• **Abássidas:** descendentes de Abas ibne Abedal Mutalibe, tio de Maomé, não aceitavam a legitimidade da dinastia omíada e se consideravam os verdadeiros herdeiros do profeta.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

- Qual foi a importância política de Maomé para os povos árabes?
- Como ocorreu o processo de sucessão do profeta Maomé?



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 1987. p. 196-197, 209.

## BNCC

Ao abordar a expansão do islã pela Península Ibérica, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI14.

## Recapitulando

5. Por meio da religião e dos acordos feitos com os líderes tribais das cidades da Península Arábica, Maomé conseguiu unificar as tribos árabes e estabelecer uma liderança centralizada, dando origem a um grande Estado árabe.

6. Maomé morreu sem definir as regras que deveriam orientar a escolha de um sucessor (califa) para liderar a comunidade islâmica. Parte de seus seguidores, denominados xiitas, entendia que o sucessor deveria ser um parente do Profeta, enquanto outra parte, formada pelos sunitas, defendia a escolha do califa pela comunidade. As disputas pela sucessão de Maomé estabeleceram uma rivalidade entre os grupos que permanece até o presente.

## Domínio islâmico

A Península Ibérica continuou sob domínio omíada até 1031, quando foi destituído o último califa omíada. Apesar desse episódio, os omíadas continuaram na região até o século XV, quando os reis católicos espanhóis Fernando e Isabel conquistaram Granada, em 1492.

## Os trajes do homem muçulmano

Com a expansão do islã, a túnica e o turbante foram incorporados por diversas culturas. Outro traje típico masculino é o chamado *keffiyeh*, um lenço cujo formato e cuja cor indicam a região de origem de quem o usa. Em muitos países, os homens utilizam apenas um pequeno chapéu, chamado *taqiyah*, que pode ser de qualquer cor. Mas, se for usado com o lenço, o *taqiyah* deve ser branco.

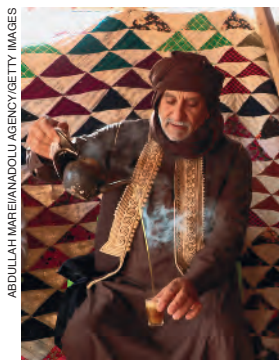
### Recapitulando

7. Alguns elementos da religião são comuns aos diversos grupos muçulmanos espalhados pelo mundo. Entre esses elementos podem-se citar a proibição de consumir bebida alcoólica e carne de porco, praticar jogos de azar e a observância aos cinco pilares da fé islâmica.

### Ampliando: a *jihad*

“O senso de pertencer a uma comunidade de fiéis expressava-se na ideia de que era dever dos muçulmanos cuidar das consciências uns dos outros, proteger a comunidade e estender seu âmbito onde possível. A *jihad*, guerra contra os que ameaçavam a comunidade, fossem eles infiéis hostis de fora ou não muçulmanos de dentro que rompessem seu acordo de proteção, era em geral encarada como uma obrigação praticamente equivalente a um dos pilares [do islã] [...]. A natureza e a extensão da obrigação eram cuidadosamente definidas pelos autores legais. Não era uma obrigação individual de todos os muçulmanos, mas da comunidade, de fornecer um número suficiente de combatentes. Após a grande expansão do islã nos primeiros séculos, e com o início do contra-ataque da Europa Ocidental, a *jihad* tendeu a ser encarada mais em termos de defesa que de expansão.”

HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 205-207.



Beduíno da região de Sirte, na Líbia. Foto de 2022. Comum entre os islâmicos, a túnica é uma vestimenta que cobre todo o corpo; por isso, é adequada ao clima do deserto, com altas temperaturas durante o dia e extremo frio à noite.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

7. Que elementos da tradição islâmica unem os muçulmanos de diferentes partes do mundo?

### Saiba mais

#### *Jihad*

*Jihad* é um termo árabe que significa “empenho” ou “esforço”. Para o islã, esse empenho pode ser entendido como a missão de propagar a mensagem de Deus. Pode significar também a luta individual do muçulmano contra as tentações e as práticas politeístas. Em última instância, *jihad* diz respeito ao sacrifício individual feito em nome da proteção da comunidade islâmica de agressores externos. Portanto, a *jihad* não pode ser confundida com práticas violentas, pois o próprio *Alcorão* proíbe a conversão forçada. As demonstrações de violência e intolerância são consequências de uma interpretação radical da mensagem do *Alcorão*.

190

## Cotidiano e costumes no islã

Diferentes sociedades e culturas atuais têm como religião o islamismo. Costumes e tradições unem muçulmanos de várias partes do mundo, sobretudo em questões alimentares. Há os alimentos e bebidas permitidos e os proibidos. Entre os proibidos estão a carne de porco, considerada impura, e as bebidas alcoólicas. Também não é permitido participar de jogos de azar.

Embora muitos traços culturais unam os adeptos do islamismo no mundo todo, é importante destacar o fato de que os costumes islâmicos foram adaptados à cultura e às condições de cada país.

### Os cinco pilares

Os princípios do islã, conhecidos como os “cinco pilares”, constituem os deveres básicos do muçulmano. Conheça-os a seguir.

- 1. Credo (*shahada*):** ao professar a fé no islã, o fiel deve reconhecer que não há outro Deus senão Alá e que seu profeta é Maomé. Esse é o primeiro ato para aquele que deseja se converter e fazer parte da comunidade islâmica (*ummah*).
- 2. Oração (*salat*):** o fiel deve orar cinco vezes ao dia, sempre voltado para Meca. Toda sexta-feira, dia considerado sagrado, deve interromper suas atividades ao meio-dia para uma oração comum na mesquita.
- 3. Caridade (*zakat*):** o religioso deve fazer caridade ou dar esmola aos necessitados. Hoje, nos países islâmicos, a *zakat* está embutida nos impostos recolhidos pelo Estado e equivale a 2,5% da renda anual do muçulmano.
- 4. Jejum (*sawm*):** o Ramadã, nono mês do calendário muçulmano, é considerado sagrado, pois foi nesse mês que Maomé recebeu sua primeira revelação. Durante o Ramadã, os muçulmanos adultos em boas condições de saúde estão proibidos de comer, beber, fumar e manter relações sexuais do amanhecer até o anoitecer.
- 5. Peregrinação (*haji*):** todo fiel com condições físicas e financeiras deve peregrinar por Meca pelo menos uma vez na vida. Nessa visita à cidade sagrada, o muçulmano faz um exame de consciência e passa o dia rezando e pedindo perdão.



## A mulher no islã

Em alguns países islâmicos, a mulher muçulmana vive em posição subalterna, cercada por regras que limitam sua liberdade, como a proibição de estudar, trabalhar e usar roupas de sua preferência. Porém, de acordo com alguns estudiosos, essas regras que limitam os direitos da mulher contrariam as recomendações do profeta Maomé descritas no *Alcorão*. Para saber mais sobre o assunto, leia o texto a seguir.

“O *Alcorão* [...] dava às mulheres direitos legais de herança e divórcio; a maioria das [mulheres] ocidentais nada teve de comparável até o século XIX. Maomé encorajava as mulheres a desempenhar um papel ativo nos assuntos da *ummah* [comunidade islâmica], e elas manifestavam suas opiniões sem rodeios, confiantes em que seriam ouvidas.”

ARMSTRONG, Karen. *Uma história de Deus*: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 164-165.

Os trajes da mulher muçulmana estão ligados à forma pela qual cada comunidade islâmica interpreta os escritos sagrados. Grande parte das muçulmanas cobre apenas os cabelos e o pescoço com um lenço ou véu chamado *hijab*. O *tudung*, uma peça fechada que cobre a cabeça, o pescoço e parte do tronco, é comum entre as muçulmanas da Malásia e da Indonésia. Já no Irã e na Arábia Saudita, recomenda-se o uso do *chador*, traje que envolve a mulher da cabeça até os pés, com exceção do rosto. O *niqab*, por sua vez, é popular na Arábia Saudita, no Iêmen, no Omã e nos Emirados Árabes. Ele cobre todo o corpo, deixando apenas os olhos à vista. A burca, traje típico do Afeganistão e de algumas regiões do Paquistão, não permite nem que os olhos fiquem aparentes.



Muçulmana usando o *hijab* em Bangladesh. Foto de 2022.



Muçulmana usando *niqab* em Bangladesh. Foto de 2020.

Responda em seu caderno.

### Explore

- De acordo com o texto, que tipo de tratamento era dado às mulheres segundo as determinações do *Alcorão*?

### Refletindo sobre

A falta de conhecimento sobre o islã gera uma série de preconceitos. Você sabe o que é um comportamento preconceituoso? Como identificá-lo? Como esse tipo de comportamento produz efeitos negativos para a vida em sociedade? Como nos sentimos quando agem de maneira preconceituosa conosco? Debata com os(as) colegas.

## Explore

Segundo o texto, o *Alcorão* conferia um tratamento positivo às mulheres. Tal tratamento era mais avançado do que o praticado no Ocidente no mesmo período. O livro garantia às mulheres direitos de herança e divórcio, e Maomé as encorajava a desempenhar um papel ativo na comunidade islâmica, que deveria ouvi-las e respeitá-las.

## Refletindo sobre

De acordo com o dicionário Houaiss, a palavra *preconceito* significa “opinião proferida sem exame crítico; ideia, opinião ou sentimento desfavorável formado sem conhecimento abalizado ou sem o uso da razão; intolerância; sentimento hostil assumido em consequência da generalização apressada de uma experiência pessoal ou imposta pelo meio”. É importante que os alunos discutam essa questão e passem a refletir sobre comportamentos preconceituosos que eventualmente possam ter ou sofrer em razão de atitudes discriminatórias de outras pessoas. Desse modo, espera-se contribuir para o desenvolvimento de atitudes que favoreçam o convívio harmônico e a empatia, estimulando a garantia da igualdade na diversidade e da cultura de paz.

### BNCC

Ao problematizar a questão do preconceito, aborda-se o tema **contemporâneo transversal** Educação em direitos humanos. Essa atividade também contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 9 e nº 10** e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 3 e nº 4**.

## A mulher no islã

Em alguns países muçulmanos, as mulheres enfrentam diversas dificuldades, como o acesso restrito à educação e ao trabalho remunerado, o tratamento jurídico diferenciado etc. No Irã, por exemplo, o testemunho de uma mulher nos tribunais não tem o mesmo valor que o testemunho masculino. Além disso, a lei admite a execução ou a punição violenta de mulheres que cometeram atos considerados ofensivos contra o marido ou a família. Contudo, é importante lembrar que a política iraniana se baseia em uma interpretação radical do islã, que não pode ser confundida com os mandamentos do *Alcorão*.

## Ciências no islã

Os muçulmanos acreditavam que todas as coisas no universo equivaliam a signos de uma linguagem divina, como se fossem letras, e cabia aos seres humanos descobrir seus significados para poder “ler” no mundo a vontade de Deus. Assim, quanto mais conhecimento os seres humanos tivessem do mundo natural, mais se aproximariam de Alá. Em razão do interesse pela decifração dos enigmas divinos escondidos nas leis naturais, a cultura árabe muçulmana produziu importantes estudos em várias áreas do conhecimento. Vale destacar também o fato de que, após a queda do Império Romano, muitas obras da Antiguidade Clássica foram relegadas ao esquecimento na Europa Ocidental, em razão da hegemonia do pensamento da Igreja Católica. Diante disso, além dos monges copistas, os intelectuais muçulmanos foram importantes na preservação e no estudo de obras antigas para que estas não se perdessem.

### Recapitulando

8. A matemática, com a difusão do uso dos números indo-árabicos, e a medicina, com a tradução de estudos gregos da Antiguidade.

### Saiba mais

#### As mil e uma noites

A obra *As mil e uma noites* narra a história do rei Shariar, que, após ser traído por sua esposa, todos os dias escolhia uma jovem com quem passava a noite e, na manhã seguinte, ordenava a execução dela. Sherazade, ao ser escolhida por ele, elaborou um plano para não morrer: a cada noite, contava parte de uma história. Curioso, o rei poupou-lhe a vida por mil e uma noites. No fim, ela conseguiu que o rei desistisse de condená-la à morte.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

8. Cite dois campos da ciência islâmica que se destacaram na Idade Média.

## Ciências no islã

Com a expansão do islã pelo Oriente Médio, pela Ásia Central, pelo norte da África e pela Península Ibérica, diversos povos entraram em contato com a cultura árabe. O resultado dessa expansão foi a formação de uma cultura diversificada, com elementos de várias origens. Por onde passou, a civilização árabe muçulmana deixou sua marca na arquitetura, na literatura, na língua, na culinária etc.

Na matemática, Abu Mussa al-Khwarizmi (c. 780-850) redigiu um tratado sobre os símbolos numéricos indianos, que conhecemos como indo-árabicos (de 0 a 9) – a palavra *algarismo* se originou de seu nome. No campo da medicina, destacou-se Abu Ali al Hussain ibn Sina, conhecido no Ocidente como Avicena (c. 980-1037). Em sua obra *Cãnone*, ele descreveu diversos órgãos do corpo humano, assim como doenças e formas de tratamento. Avicena traduziu para a língua árabe obras de pensadores gregos, que assim puderam ser utilizadas como referência para estudos posteriores na Europa Ocidental.

### Arquitetura: mesquitas e palácios

Na arquitetura, os muçulmanos destacaram-se na construção de mesquitas e palácios. A representação artística de Alá, de Maomé e de animais é proibida pelo islã. Por isso, a decoração é caracterizada pelo uso de **arabescos**, ornamento em que ocorre a repetição de formas geométricas, linhas e folhagens. Há também o uso de desenhos e de caligrafia, com inscrições estilizadas de trechos do *Alcorão*.

A presença nas construções de arcos, ovais ou em forma de ferradura, é uma característica da arquitetura muçulmana. Outra é a do **minarete**, torre em que o *almuadem* (o encarregado de chamar os muçulmanos para a oração) convoca os fiéis para a mesquita.



Mesquita Sheikh Zayed, em Abu Dhabi, Emirados Árabes Unidos. Foto de 2019.

VALERY SHARIFULIN/TASSGETTY IMAGES

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

## O estudo da África

O continente africano abrigou – e ainda abriga – grande diversidade de povos e culturas. Como muitas sociedades africanas baseavam-se na cultura oral e não na escrita, os pesquisadores da história africana estudam documentos escritos por outros povos sobre as culturas africanas, vestígios arqueológicos encontrados no continente e relatos orais de comunidades tradicionais.

Fontes escritas importantes para o estudo da história africana são os relatos de viajantes árabes, como os de **Ibn Battuta** e **Ibn Khaldun**, que viveram no século XIV. Depois deles, outros viajantes, principalmente europeus interessados no comércio entre a Europa, as colônias da América e as sociedades africanas, produziram documentos sobre os povos africanos.

Muitas sociedades africanas baseiam-se na cultura oral, assim, as fontes orais são importantes fontes históricas sobre costumes, formas de governo, crenças e outras características dessas sociedades. As narrativas dos **grîôs** têm importância fundamental no estudo dos povos da África.

### O papel dos grîôs

Os grîôs são homens e mulheres contadores de histórias, que têm o compromisso de preservar a memória dos acontecimentos importantes para seu povo. Eles utilizam a música e a dança para contar histórias antigas ou lembrar os grandes feitos de personagens africanos.

No passado, os grîôs também serviam como conselheiros de nobres e reis, revelando a eles os exemplos que deviam ser seguidos ou rejeitados. Por causa de sua importância social, os grîôs eram poupados até pelos inimigos nas guerras, pois todos sabiam que eles guardavam conhecimentos essenciais.

Ainda hoje, vários povos africanos têm os grîôs como guardiões de sua história.

**Ibn Battuta:** explorador e viajante marroquino que viveu no século XIV. Ele percorreu regiões que correspondem a cerca de 44 países da atualidade, passando pela África, pelo Oriente Médio e pela Ásia Central.

**Ibn Khaldun:** intelectual muçulmano nascido em Túnis, em 1332, que estudou diversas áreas do conhecimento, como história e astronomia.

### Recapitulando

9. Cite algumas fontes disponíveis para o estudo da história do continente africano.

Responda em seu caderno.



Chefe da oficina de confecção de *koras*, espécie de harpa africana comumente utilizada pelos grîôs. Abadia de Keur Moussa, Senegal. Foto de 2021.

## Recapitulando

9. Os alunos podem destacar os vestígios arqueológicos, os relatos dos viajantes e as narrativas dos grîôs, por exemplo.

### Ampliando: o papel assumido pela fala nas sociedades orais

“Uma sociedade oral reconhece a fala não apenas como um meio de comunicação diária, mas também como um meio de preservação da sabedoria dos ancestrais, venerada no que poderíamos chamar elocuições-chave, isto é, a tradição oral. [...] Quase em toda parte, a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Isso, pelo menos, é o que prevalece na maioria das civilizações africanas. [...]”

A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade. [...] Fu Kiau, [pesquisador] do Zaire, diz, com razão, que é ingenuidade ler um texto oral uma ou duas vezes e supor que já o compreendemos. Ele deve ser escutado, decorado, digerido internamente, como um poema, e cuidadosamente examinado para que se possam apreender seus muitos significados [...].”

VANSINA, J. A tradição oral e sua metodologia. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). *História geral da África: metodologia e Pré-história da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. 1, p. 139-140.

Ao abordar a expansão do islã em direção ao Mediterrâneo, relacionando as necessidades econômicas às motivações religiosas, contemple-se parcialmente a habilidade EF06HI15.

### Recapitulando

10. Os árabes que se espalharam pelo continente africano eram os beduínos. Suas principais motivações eram religiosas e econômicas.

### Ampliando: o Saara

“Conhecemos os métodos analíticos dos geógrafos e historiadores antigos. Sem poder visitar as regiões inacessíveis, recolhiam informações de segunda mão, permeadas de erros e fabulações. *Terra incógnita*, o grande deserto nem chegou a receber nome. Só após a chegada dos árabes é que o termo Saara foi aplicado a essa vasta região [...]. Os gregos, e posteriormente os romanos, falavam apenas de uma ‘Líbia Interior’, expressão geográfica bastante vaga que servia para designar as terras além dos territórios norte-africanos, ou ‘Etiópia Interior’, zona ainda mais meridional, que derivava seu nome da pele escura de seus habitantes.”

SALAMA, P. O Saara durante a Antiguidade Clássica. In: MOKHTAR, G. (ed.). *História geral da África: África antiga*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. II, p. 562.

Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

10. Quem eram os árabes que se espalharam pelo continente africano? Quais eram as principais motivações desses grupos?

**Espólio:** conjunto de riquezas tomadas do inimigo pelo vencedor em uma guerra.

**Transaariano:** que cruza o Deserto do Saara.

## A expansão do islã pela África

A partir do século VII, os árabes muçulmanos construíram um enorme império, que se estendia pelo Oriente Médio e passava por todo o norte da África, chegando até a Península Ibérica, no sul da Europa. Na África, o início da expansão do islã ocorreu principalmente por meio da conquista militar. A primeira área islamizada foi a região norte do continente (retome o mapa da página 189). Em pouco tempo, tanto os povos que viviam ao norte do Deserto do Saara quanto os que habitavam o sul da Europa tornaram-se uma sólida parte do mundo islâmico.

Os árabes que penetraram na África a partir do século VII eram **beduínos** do Deserto da Arábia. Vivendo basicamente da criação de animais, muitos garantiam a subsistência assaltando as caravanas de comerciantes que cruzavam o deserto ou servindo como mercenários nos exércitos islâmicos.

Movidos por necessidades econômicas e pela promessa de um rico **espólio**, esses grupos integraram as tropas dos califas. Nesse processo de expansão dos árabes em direção ao Mediterrâneo (norte da África e Península Ibérica), razões econômicas se misturaram à motivação religiosa de expandir o islã pelo mundo e ampliar a comunidade muçulmana.

Partindo de suas bases no Egito, os árabes conquistaram as tribos **berberes** do deserto. Povos predominantemente nômades, os berberes eram profundos conhecedores das rotas do comércio **transaariano**. Aos poucos, eles se converteram ao islã e, no século XII, já estavam islamizados.



Mulher beduína conduzindo um grupo de caminhantes em Wadi el-Sahu, na província do Sinai do Sul, Egito. Foto de 2019.

KHALED DESOUKIA/GETTY IMAGES

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

## O comércio transaariano e a islamização da região do Sahel

O domínio árabe no norte da África modificou as relações estabelecidas entre os povos ao norte e ao sul do Deserto do Saara. Graças à experiência comercial e à introdução do camelo e do **dromedário** no continente, caravanas passaram a cruzar o deserto com regularidade, dinamizando a interação entre a região do **Sahel**, as cidades do norte da África e os portos do Mediterrâneo. Os produtos mais valiosos comercializados pelas rotas do Saara eram o ouro, a **noz-de-cola**, o cobre e o sal. O comércio de seres humanos escravizados também ocupava lugar de destaque nas trocas comerciais encabeçadas pelos muçulmanos.

A expansão do comércio impulsionou o desenvolvimento de vários reinos na **África Subsaariana**. Os comerciantes foram os principais difusores do islã por toda essa região, que corresponde aos atuais Mali, Níger, Sudão, Chade, Burkina Fasso e Mauritânia, além do Saara Ocidental. Foi lá que se formaram os antigos impérios de Gana, Mali e Songhai.

**Dromedário:** animal da família do camelo. Tem apenas uma corcova, enquanto o camelo apresenta duas corcovas.

**Sahel:** zona fronteira ao sul do Deserto do Saara.

**Noz-de-cola:** semente de planta utilizada como estimulante e revigorante.

**África Subsaariana:** região da África situada ao sul do Deserto do Saara.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

11. Como o islã se difundiu no norte da África e na região do Sahel?

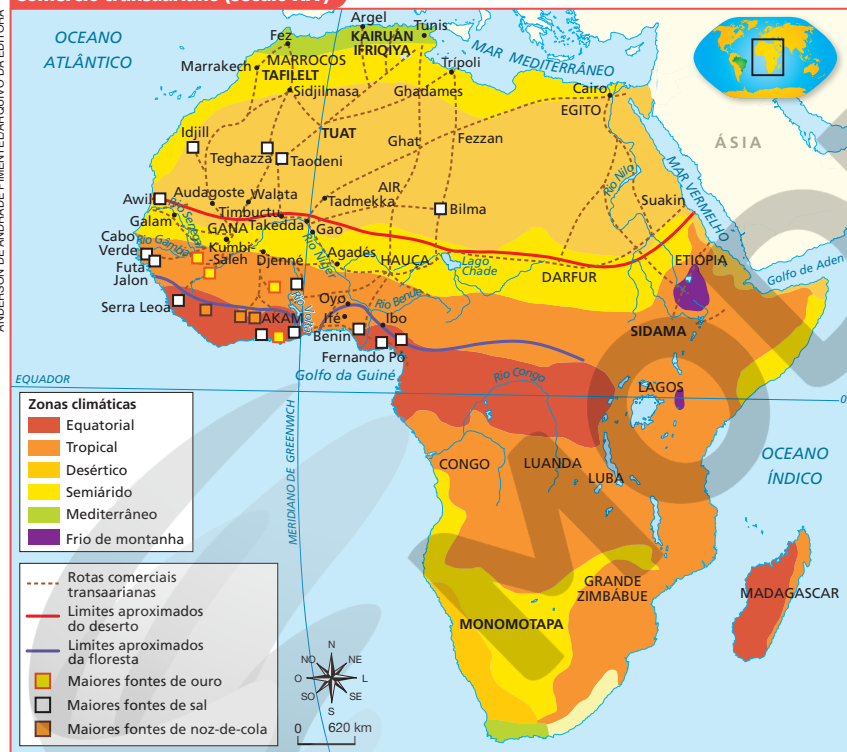
## Recapitulando

11. A difusão do islã no norte da África ocorreu principalmente por meio da invasão militar, e na região do Sahel, em razão do intenso intercâmbio comercial.

### Camelus

Pelo fato de o camelo (*Camelus bactrianus*) e o dromedário (*Camelus dromedarius*) pertencerem ao mesmo gênero, muitos autores não diferenciam esses mamíferos. Seguindo o exemplo de Alberto da Costa e Silva, especialista em história da África, nesta obra optou-se predominantemente pelo uso do primeiro termo, mais comumente encontrado na literatura produzida sobre a história africana. Os camelos armazenam grande quantidade de gordura nas corcovas e, por isso, são muito resistentes, podendo percorrer longas distâncias sem que precisem consumir líquidos e alimentos sólidos. Além disso, são animais muito fortes e com cascos adequados para caminhar em terrenos arenosos, tornando-se excelentes para o transporte e combate em áreas áridas.

### Comércio transaariano (século XIV)



**Fontes:** NIANE, Djibril Tamsir (ed.). *História geral da África: África do século XII ao XVI*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011. v. 4, p. 173. (Coleção História geral da África); IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 58.

Ao apresentar o comércio caravanero como elemento dinamizador das trocas comerciais entre as regiões do norte da África e o sul do Deserto do Saara, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI15. Ao apresentar essa região como espaço de circulação de pessoas e mercadorias, o conteúdo desta página contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 5**.

### Leitura complementar

1. O camelo é um animal resistente à escassez de água e de alimento e pode percorrer distâncias longas em regiões áridas e semiáridas, como o Saara. Sua utilização era notavelmente vantajosa em relação aos carros puxados por bois, que exigiam boas estradas e a manutenção constante de seus componentes (eixos, rodas e varais).

2. A atuação dos caravaneros foi importante para desenvolver e dinamizar o comércio no norte da África e possibilitou a aproximação entre as cidades portuárias do Mar Mediterrâneo e os povos que viviam ao sul do Saara. No entanto, os camelos não apresentavam bom desempenho nas áreas de savana, havendo a necessidade da transferência das mercadorias, no Sahel, para os carros puxados por bois. Isso impedia que os caravaneros trocassem diretamente suas mercadorias com os compradores. Assim, nas cidades onde as caravanas descarregavam a carga se desenvolveram um sistema de cobrança de tributos sobre as mercadorias transportadas e comercializadas, atividades comerciais ligadas à hospedagem dos caravaneros, além de uma rede de prestação de serviço de manutenção dos carros traçados por bois. Em razão disso, pequenos Estados africanos se converteram em centros de riqueza e poder.

## Leitura complementar

### O camelo e o comércio no norte da África

**O emprego do camelo como meio de transporte possibilitou aos mercadores atravessar o Saara, dinamizando o comércio e favorecendo o desenvolvimento das cidades portuárias caravaneras.**

“O carro de rodas, puxado a boi, asno ou cavalo, não pôde resistir, onde a encontrou, à competição do camelo. Este, nas regiões áridas e semiáridas, era mais resistente [...] à carência de água e de alimento. [...] Enquanto um carro de um par de bois [...] só podia vencer por jornada entre 12 e 15 km, uma **cáfila** alcançava trinta ou até mesmo 40 km. Cada carro tinha de ter condutor próprio; um só cameleiro era capaz de conduzir de três a seis dromedários. O carro exigia boas estradas; ao camelo elas eram indiferentes. O carreiro tinha de cuidar não apenas de seus animais, mas manter-se também constantemente atento ao estado do veículo, cujos eixos, rodas e varais com frequência se partiam. [...].

A posse do dromedário alteraria completamente a vida dos berberes do deserto [...]. Deixava o Saara de ser uma espécie de terra de ninguém, para ver-se apossado pelas tribos nômades que conheciam os seus caminhos [...] e deles cuidavam, desde os litorais nortenhos às praias do Sahel. O deserto tornava-se assim um mar interior, um mar de aridez que, graças ao dromedário, podia ser percorrido pelo homem. [...].

O camelo atravessava o deserto, mas não se adaptava ao clima da savana. Por isso, as mercadorias que trazia tinham de ser transferidas, no Sahel, para as costas dos bois e dos jumentos. E por isso, não podia o cameleiro ir trocar diretamente os seus bens [...]. A intermediação nas trocas transformaria as aldeias de alguns **régulos** em centros de comércio, riqueza e poder. Nos portos caravaneros do Sahel, cobravam-se tributos de passagem e direitos alfandegários, prestavam-se serviços de

descarga e recarga de animais, consertavam-se cabrestos, selas e odres, fabricavam-se artigos de couro e metal, armazenavam-se escravos e cereais para a exportação e recebia-se o sal, que era em parte consumido localmente, mas servia sobretudo como moeda de escambo com outros povos. Comprava-se e vendia-se. As manufaturas prosperavam, assim como todas as atividades ligadas à chegada, ao recebimento, à hospedagem e à partida das caravanas.”

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. p. 230-253.

**Cáfila:** caravana de mercadores transportada por camelos.

**Régulo:** chefe de pequeno Estado africano.



Berberes com caravana de dromedários na região de Ifrouane, norte do Níger. Foto de 2020.

#### Questões

Responda em seu caderno.

1. Qual era a forma mais vantajosa de se deslocar pelas regiões áridas e semiáridas? Explique.
2. Qual é a relação entre a presença dos caravaneros árabes no Saara e o desenvolvimento das aldeias africanas do Sahel?

## Ampliando: as origens do Império de Gana

“No Sudão Ocidental, o Império de Gana erigiu-se sobre uma base étnica muito ampla: a grande família *manden* espalha-se desde a floresta ao sul até o Sahel, vizinho ao Saara. O Reino de Gana pertence à parte setentrional, povoada de soninquês que estão em relação com os nômades brancos do Saara. Tradições orais recolhidas em Timbuctu, cerca de um milênio após a fundação de Gana, reportam que a primeira dinastia reinante neste país era branca.

A frequência com a qual tradições orais nascidas no seio das próprias sociedades sudanesas atribuem a sua fundação a ancestrais brancos poderia causar surpresa. Este estado de coisas coloca a questão da origem das estruturas estatais no Sudão. Entretanto, a datação tardia destes relatos, bem como a situação das sociedades negras que os produziram, oferece elementos de resposta: estes relatos não fazem senão projetar, no passado, fatos que lhes são contemporâneos. As tradições orais relativas a ancestrais brancos surgem, na realidade, em um contexto no qual os grupos berberes do norte desempenham um papel dominante.”

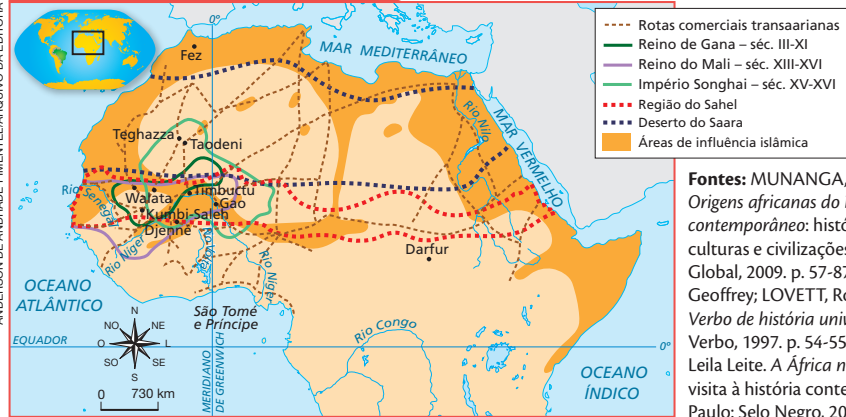
MEDEIROS, François. Os povos do Sudão: movimentos populacionais.

In: EL FASI, Mohammed (ed.). *História geral da África: África do século VII ao XI*. Brasília: Unesco, 2010. v. III, p. 157.

## Recapitulando

12. O ouro.

### Reinos e impérios do Sahel (séculos X-XVI)



## Os grandes reinos do Sahel

No século XV, havia no continente grandes reinos e impérios, com variadas formas de organização social, política e econômica.

Na parte ocidental da África, em que hoje se localizam Níger, Mali, Senegal, Mauritânia e Gana, desenvolveram-se os três maiores impérios da região (Gana, Mali e Songhai), que se beneficiaram do comércio estabelecido com o norte do continente.

### O Reino de Gana

O primeiro grande reino da África Ocidental foi Gana, que floresceu a partir do século III e dominou a região até o século XIII. A partir do século VII, o contato com os árabes expandiu o comércio pelo deserto, contribuindo para o engrandecimento do reino.

A maior fonte de riqueza de Gana era o ouro. O metal era trocado por sal, cobre, tecidos, joias e alimentos, como figos e tâmaras, vindos do norte da África, da Ásia e da Europa. Ele também era utilizado no pagamento de tributos cobrados sobre os produtos que cruzavam o reino. A prosperidade econômica do Reino de Gana também era resultado da agricultura, da criação de animais, do **curtume**, da serralheria e do controle do transporte pelos rios Níger, Gâmbia e Senegal e das praças mercantis do Sahel.

A partir do século IX, os governantes ganenses permitiram que mercadores, intelectuais e líderes religiosos islâmicos, chamados **marabutos**, se instalassem na capital, formando uma vila muçulmana. Esse contato deu início à penetração do islã no Reino de Gana. Muitos letrados, funcionários da corte e assessores do rei se converteram ao islamismo. Entretanto, as camadas populares e o próprio rei (chamado **gana**, “rei guerreiro”) permaneceram fiéis às crenças tradicionais.

A partir do século XI, várias batalhas contra berberes islamizados vindos do deserto enfraqueceram o Reino de Gana, que se fragmentou em pequenos grupos tribais, os quais foram conquistados pelo Reino do Mali no século XIII.

**Curtime:** local onde se processa o curtimento do couro; atividade de mergulhar o couro em líquido para deixá-lo mais flexível.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

12. Que produto abundante em Gana possibilitou sua riqueza e poder?

## História em construção

1. Os *jula* eram poetas, segundo o relato de Ibn Battuta. Eles desempenhavam o papel de contadores de histórias. Por meio da tradição oral, informavam o rei contemporâneo das façanhas de reis anteriores, exortando-o a fazer o bem para também ser lembrado pela posteridade.

2. O relato de Ibn Battuta confirma a coexistência entre as religiões africanas e o islamismo, pois apresenta a permanência de tradições antigas mesmo após a conversão dos malineses ao islã. Vale destacar o fato de que esse sincretismo religioso foi muito comum entre outros povos islamizados da África Subsaariana.

Ao elaborar a justificativa para sua resposta, o aluno precisa identificar no texto as informações que podem ser usadas para sustentar a posição que assumiu – no caso, a de que o relato de Ibn Battuta confirma a coexistência entre as religiões tradicionais africanas e o islamismo. As operações cognitivas de selecionar informações e articulá-las à posição assumida são a base do desenvolvimento da argumentação.

MICHELE CATTANI/AFP/GETTY IMAGES



Mesquita de Djenné, Mali. Foto de 2019. Em 1907, foi concluída a reconstrução original dessa mesquita, construída por volta do século XIII.

■ **Madrasa:** instituição de ensino de estudos islâmicos.

## O Império do Mali

O Reino do Mali desenvolveu-se entre os séculos XIII e XVI. Era habitado por vários grupos étnicos, predominando os **mandingas**. No Mali, a conversão ao islã foi mais completa do que em Gana. Os próprios governantes adotaram a crença islâmica, interessados em comercializar com os muçulmanos e em aumentar seu poder. Graças às alianças estabelecidas com os comerciantes muçulmanos, o governo do Mali formou um grande império na região do Sahel.

A cultura islâmica passou a ser oficialmente divulgada nas escolas, formando quadros para assumir a administração pública. A cidade de Timbuctu tornou-se um dos maiores centros culturais da África e do mundo árabe. Suas bibliotecas, escolas e a Universidade de Sankore atraíram intelectuais e artistas de todo o continente.

Djenné foi outra cidade muçulmana importante do Império do Mali. Próspero entreposto comercial, a cidade abrigou muitas mesquitas e **madrças**. A mesquita mais conhecida é a Grande Mesquita de Djenné, declarada patrimônio mundial pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) em 1988.

## História em construção

### O islã entre os malineses

Após visitar o Mali no século XIV, Ibn Battuta relatou a prática do islã entre os malineses.

“[Num dia de festa na corte do Mali] apresentam-se os poetas, os *jula* [...]. Cada um deles cobre-se com uma vestimenta feita de penas, a imitar uma ave [...]. Sobre essa roupagem fixa-se uma cabeça de madeira com um bico vermelho [...]. Põem-se diante do rei [...] e recitam os seus poemas. Explicaram-me que esses poemas são uma espécie de exortação ao rei. Dizem-lhe: ‘Nesta plataforma ou *bandi* em que estás sentado, sentou-se o rei fulano, cujas façanhas foram tais e tais; faz, portanto, o bem para que sejas lembrado pela posteridade.’ [...] Informaram-me que este é um costume antigo, de antes da conversão ao islamismo, e que persiste entre eles.”

BATTUTA, Ibn. Virtudes e defeitos da gente do Mali. In: SILVA, Alberto da Costa e. *Imagens da África*. São Paulo: Penguin/Companhia das Letras, 2012. p. 51.

### Questões

Responda em seu caderno.

1. Segundo Ibn Battuta, quem eram os *jula*? Que papel social desempenhavam entre os malineses?
2. Na África Subsaariana, o islã foi pouco a pouco adaptado às crenças tradicionais. Houve coexistência entre as religiões africanas e o islamismo. O relato de Ibn Battuta confirma ou nega essa afirmação? Justifique sua resposta.

198

### Atividade complementar

Proponha aos alunos uma atividade para criação de aplicativos para dispositivos eletrônicos, como *smartphones* e *tablets*, sobre a diversidade dos impérios africanos. Para isso, organize a turma em grupos e peça a cada grupo que pesquise informações sobre os impérios estudados ou sobre outros povos de diferentes regiões da África. Eles devem pesquisar:

- informações importantes sobre os reinos ou povos;
- mapas para localizá-los;
- imagens, se houver, de construções importantes e peças arqueológicas ou artísticas que revelem informações relevantes sobre o povo estudado.

Após a pesquisa, oriente-os a reunir as informações pesquisadas por toda a turma e a buscar na

Continua



## O Império Songhai

No início do século XV, formou-se no Sahel o Império Songhai, última grande civilização da África Subsaariana anterior à chegada dos europeus. Sunni Ali Ber foi o grande imperador da primeira dinastia Songhai, tendo governado de 1464 a 1492. Nesse período, o império foi estendido para toda a região do Rio Níger, a economia desenvolveu-se e a administração interna foi reorganizada. Após sua morte, uma dinastia muçulmana assumiu o poder, transformando o Songhai em um Estado islâmico, governado segundo as leis do *Alcorão*. O poder foi centralizado na figura de seu dirigente, chamado *askia*. Suas três principais cidades – Gao, Djenné e Timbuctu –, que tinham pertencido ao Império do Mali, tornaram-se grandes centros comerciais e culturais islâmicos.

No século XVI, a invasão de Timbuctu pelos marroquinos e as lutas internas entre os imperadores e a nobreza contribuíram para o fim do império. Mesquitas, escolas e bibliotecas foram derrubadas, os órgãos do Estado se desorganizaram e as crenças tradicionais voltaram a florescer. A economia urbana ficou arruinada, obrigando grande parte dos habitantes a retornar à atividade agropastoril. Tudo isso facilitou o estabelecimento dos portugueses na costa do Senegal e na região da Costa do Ouro, entre os séculos XV e XVI.

### Saiba mais

#### A cultura islâmica na África

Na África, os muçulmanos investiram parte dos lucros do comércio na criação de bibliotecas, escolas e universidades. Na cidade de Timbuctu, por exemplo, havia cerca de 120 escolas islâmicas, frequentadas por milhares de alunos africanos e asiáticos. Na Universidade de Sankore, que chegou ao auge durante o domínio songhai, aprendia-se árabe, direito, gramática, retórica, lógica, matemática, história e geografia.



Mesquita e *madrassa* de Sankore, em Timbuctu, no Mali. Foto de 2019. Construída por volta do século XV, essa mesquita fazia parte da Universidade de Sankore.

### Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

13. Cite duas razões que contribuíram para o fim do Império Songhai.

### Responda em seu caderno.

#### Explore

- Compare essa mesquita africana com a que você observou na página 192. O que você nota a respeito desse tipo de construção religiosa?

## Recapitulando

13. A invasão marroquina de Timbuctu e as lutas internas entre imperadores e nobreza no século XVI foram razões que contribuíram para o fim do Império Songhai.

## Explore

O estilo arquitetônico da mesquita, edifício típico da cultura islâmica, adaptou-se às condições do território e à cultura local. Nesse ambiente do deserto, a mesquita foi feita de adobe, que garante mais durabilidade à construção. É um material sustentável e adequado ao clima dessa região da África, seco e quente durante o dia, mas com noites frias, momento em que o adobe funciona como isolante térmico. Além disso, o estilo arquitetônico é diferente do das mesquitas do Oriente Médio (imagem da página 192), em que se veem os minaretes e as cúpulas em seus formatos tradicionais.

### Continuação

internet *sites* que disponibilizam plataformas gratuitas para criação de aplicativos desse tipo. Os aplicativos poderão conter, além de fotos, mapas e informações, vídeos e jogos. Essa atividade é importante para que os alunos tenham a experiência de acessar e criar tecnologias digitais voltadas para o ensino.

### BNCC

Essa atividade favorece o desenvolvimento da **Competência geral da Educação Básica nº 5** e da **Competência específica de História nº 7**.

## BNCC

Ao discutir a escravidão no continente africano, tema que será ampliado na seção “Atividades”, contempla-se parcialmente a habilidade EF06HI17.

### Recapitulando

14. Antes, os escravizados eram, sobretudo, prisioneiros de guerra e seu número era pequeno. Depois da islamização, a escravidão foi transformada em comércio lucrativo e, assim, multiplicou-se de forma considerável o número de indivíduos escravizados.

### A escravidão pós-expansão islâmica

Para adensar a discussão sobre as estimativas do número de africanos escravizados por meio do comércio muçulmano, leia: SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

### Conexão

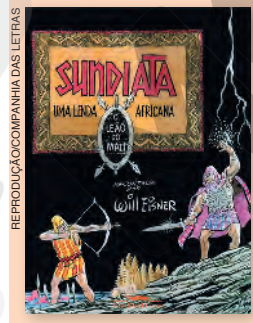
Existem muitas versões da epopeia de Sundiata na reconquista do trono malinês. Nessa fábula, narra-se a interferência de espíritos nas condutas dos indivíduos. Sumanguru, o rei de Sasso, é perverso e se faz respeitar ao espalhar o temor entre as pessoas. Ele conquista as terras do Mali e poupa a vida de Sundiata, considerado inofensivo por ser coxo. Sundiata é curado por um feiticeiro e cresce destemido, partindo, então, para reconquistar as terras de seu povo. A história pode ser lida como estímulo à superação de obstáculos em âmbito pessoal, destacando o papel do coletivo nessa tarefa.

### Conexão

*Sundiata, o leão do Mali: uma lenda africana*

Will Eisner. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Will Eisner reconta em quadinhos as aventuras de Sundiata Keita, imperador do Mali durante o século XIV: sua infância, os anos de exílio e a reconquista do trono malinês contra o poderoso Sumanguru, o rei de Sasso.



REPRODUÇÃO/COMPANHIA DAS LETRAS

## A escravidão na África

Assim como em diversas sociedades da Antiguidade (Mesopotâmia, Grécia e Roma), a escravidão no continente africano foi bastante comum. Embora o emprego dessa mão de obra pudesse variar entre as diversas sociedades africanas, o escravizado era quase sempre o “outro”, encarado como um inimigo ou um estrangeiro, e não como um semelhante.

No continente africano, os prisioneiros de guerra formavam a maior população de escravizados. Havia também outros motivos que levavam à perda da liberdade e da condição de membro de uma sociedade: a condenação por crimes e a impossibilidade de quitar dívidas, por exemplo. Em poucos casos, os escravizados eram bem tratados, pois, no geral, o uso da violência era a regra que garantia a manutenção da escravidão.

Era comum a utilização dos escravizados em tarefas domésticas, em trabalhos de cultivo agrícola, de cuidado com o gado, de pesca e de caça.

No sistema escravista, cada família possuía poucos escravizados e a posse deles estava ligada a prestígio social e poder econômico.

### A escravidão pós-expansão islâmica

A partir do final do século VII, com a progressiva ocupação muçulmana do norte do continente africano, a prática da escravidão foi sistematizada e transformada em atividade comercial de grande escala. Com o desenvolvimento de grandes reinos como os de Gana, Mali e Songhai, os escravizados passaram a realizar a agricultura em maiores extensões de terra, e o produto do trabalho deles alimentava os membros da corte e do exército. Parte da produção de alguns vegetais, como o milhete (variedade de milho) no Mali, era vendida para localidades fora dos reinos.

Além disso, vários reinos africanos passaram a promover guerras com o propósito de aprisionar pessoas para vendê-las como escravizados dentro e fora do continente africano. O comércio de africanos escravizados abasteceu entrepostos comerciais no Mar Mediterrâneo e no Oriente Médio, além de mercados chineses e indianos, por exemplo.

Embora as fontes documentais sejam escassas, estima-se que os muçulmanos movimentaram o comércio de mais de 5 milhões de africanos escravizados entre os anos 650 e 1600.

### Recapitulando

Responda em seu caderno.

14. Aponte uma diferença entre a escravização na África antes da expansão islâmica e a ocorrida depois dela.

## Aprofundando

1. Sobre a Península Arábica, responda às questões a seguir.
  - a) O que diferenciava a “Arábia Feliz” das partes norte e central da península?
  - b) Quem eram os beduínos? Como eles viviam?
  - c) Por que nem todo árabe é muçulmano, assim como nem todo muçulmano é árabe?
2. Identifique a afirmação incorreta. Depois, corrija-a em seu caderno.
  - a) A cidade de Meca se tornou um importante centro de peregrinação somente após a conversão dos árabes ao islamismo.
  - b) Embora o islã tenha surgido na Península Arábica, a cultura islâmica está presente em outros continentes, como o europeu e o africano.
  - c) Desenvolver meios para cruzar o Deserto do Saara foi fundamental para estabelecer o comércio entre o norte da África e a região do Sahel.
  - d) A penetração muçulmana na África começou com as conquistas militares no norte do continente. Em seguida, os muçulmanos estenderam sua influência para a região do Sahel por meio do comércio e da conversão dos nativos ao islã.
  - e) No século VII, os povos árabes beduínos, motivados por interesses e vantagens econômicas, vincularam-se aos califas e passaram a trabalhar na expansão do islã e da comunidade islâmica na África.
3. Sobre a África Subsaariana, identifique quais afirmações se referem ao Reino de Gana, quais se referem ao Império do Mali e quais se referem ao Império Songhai.
  - a) Invasões marroquinas e lutas internas contribuíram para seu fim.
  - b) Transformou a cidade de Tímbuctu em um grande centro cultural.
  - c) Considerado o primeiro grande reino do Sahel africano islamizado.

- d) Transformou-se em um Estado islâmico, governado segundo as leis do *Corão*.
  - e) Reino localizado entre os atuais Mali e Mauritânia, ficou conhecido como “Terra do Ouro”.
  - f) A islamização de seu povo se aprofundou, pois os próprios governantes se converteram ao islã.
  - g) Enfraqueceu-se em razão de batalhas contra berberes islamizados. Foi conquistado no século XIII.
  - h) Última grande civilização da África Subsaariana anterior à chegada dos europeus.
4. Leia o texto a seguir sobre a escravidão nas sociedades africanas para responder às questões.

“Ao ampliar o número dos dependentes do chefe de família, o escravo incrementava-lhe a riqueza e lhe fortalecia o poder. [...] Podia ser estimulado a ter filhos, que pertenciam ao senhor, quer fossem de casais cativos, quer, em certas sociedades, de um homem livre com uma jovem escrava. Em outras, a criança acompanhava a condição do pai. Na maior parte dos casos, os escravos nascidos na casa do amo não podiam ser vendidos e recebiam tratamento mais brando. Seus descendentes iam, de geração em geração, perdendo a condição servil e sendo paulatinamente assimilados à linhagem do dono. [...] Acresce que o processo de absorção, em boa parte das sociedades africanas, não era completo. Mesmo depois de incorporados à linhagem do amo, os descendentes de escravos continuavam, em muitas comunidades, a ser estigmatizados como tais.”

SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 82-83.

- a) Segundo o texto, qual era a função do escravizado na sociedade africana?
- b) Na África, a escravidão era hereditária?

201

## Atividades

1. a) A “Arábia Feliz”, situada ao sul e banhada pelas águas do Mar Vermelho e do Oceano Índico, é uma região de chuvas regulares, relacionadas ao clima de monções. Essa condição climática especial possibilitou o desenvolvimento da agricultura, a formação de núcleos urbanos e sedentários e a expansão do comércio na região.
  - b) Os beduínos eram os povos que habitavam as áreas desérticas do norte e do centro da Península Arábica. Eram povos nômades ou seminômades que sobreviviam da criação de camelos, carneiros e cabras, da cobrança de taxas de proteção e da participação direta no comércio de caravanas. Eles tinham um modo de vida tribal e falavam o árabe.
    - c) Até a Idade Média, a palavra *árabe* designava o povo originário da Península Arábica. Atualmente, o termo se refere ao habitante de um país falante da língua árabe. Já a palavra *muçulmano* designa o seguidor da religião islâmica. A Índia e o Irã, por exemplo, não são países de língua árabe, mas são considerados muçulmanos porque a maioria da população professa essa religião.
2. Alternativa incorreta: a. Correção: A cidade de Meca era um centro de peregrinação de árabes politeístas antes do início do islamismo.
3. Reino de Gana: c, e, g; Império do Mali: b, f; Império Songhai: a, d, h.
4. a) De acordo com o texto, na sociedade africana, a função do escravizado era aumentar a força de trabalho e a riqueza do senhor.
  - b) Na África, a condição dos filhos dos escravizados variava de sociedade para sociedade. No geral, eles pertenciam ao senhor. Porém, em algumas sociedades, a criança acompanhava a condição do pai. Além disso, na maioria dos casos, os escravizados nascidos na casa do senhor não podiam ser vendidos, recebiam tratamentos mais brandos e seus descendentes, paulatinamente, perdiam a condição servil e eram incorporados à linhagem do senhor, porém, de modo incompleto, permanecendo estigmatizados.

5. A sequência correta da linha do tempo é: **h)** 380; **f)** 476; **d)** c. 570; **e)** 610; **a)** 622; **c)** 630; **b)** 632; **g)** 2007.

6. **a)** A comunidade islâmica condena os atentados e o modo como esses grupos utilizam versos do *Alcorão* de forma descontextualizada para justificar seus atos.

Oriente os alunos a realizar a pesquisa em fontes confiáveis. Eles devem observar, por exemplo, se o *site* identifica seus mantenedores, se está vinculado a alguma associação, instituição, organização ou autoridade reconhecida pela comunidade islâmica ou se está vinculado a agências de notícias confiáveis. **b)** Ações de grupos islâmicos minoritários não representam a comunidade muçulmana. Tanto a história do islã quanto a conduta atual de seus adeptos dão lições de tolerância e estímulo à ciência e às artes.

Durante o debate, oriente os alunos a utilizar as informações levantadas na pesquisa para sustentar seus argumentos.

7. **a)** Os griôs fornecem uma narrativa oral sobre o passado e as tradições mandingas. Apresentam-se como o repositório da memória e da história.

**b)** De acordo com o relato, Mamadu Kuyatê herdou a condição de griô de seus ancestrais. A cultura oral é o suporte desse processo. O ofício é passado de geração em geração por meio dessas narrativas.

#### Interdisciplinaridade

Ao auxiliar os alunos a compreender um relato, sobretudo no que tange ao exercício da atividade de griô, contempla-se parcialmente a habilidade EF67LP28.

8. O objetivo da atividade é possibilitar o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico dos alunos, de modo que se posicionem contra atitudes preconceituosas e de intolerância.

Para ampliar o conhecimento dos alunos sobre o significado das máscaras, se possível, oriente-os a consultar o *site* do Museu Afro-brasileiro da UFBA, disponível em: <http://www.mafro.ceao.ufba.br/pt-br/colecao-africana/mascaras>; ou o

Continua

## ATIVIDADES

5. Construa no caderno uma linha do tempo situando os principais acontecimentos relacionados à história do islã e a outros assuntos estudados até agora.

- Hégira.
- Morte de Maomé.
- Tomada de Meca.
- Nascimento de Maomé.
- Primeira revelação do anjo Gabriel.
- Queda do Império Romano do Ocidente.
- Inauguração da Grande Mesquita de Abu Dhabi.
- Oficialização do cristianismo como religião do Império Romano.

### Aluno cidadão

6. Desde o século passado, ataques terroristas praticados por grupos radicais islâmicos levaram à associação entre islamismo e violência. Mesmo que os responsáveis por tais ataques representem uma minoria entre os muçulmanos, o impacto causado por essas ações produziu rejeição à comunidade islâmica.

- Reúnam-se em grupo para fazer uma pesquisa em jornais e sites sobre como a comunidade islâmica reage às ações desses grupos terroristas.
- Sob a coordenação do seu professor, debatam: A ação desses grupos minoritários justifica afirmar que o islamismo é uma religião intolerante?

### Conversando com língua portuguesa

7. Leia a seguir o relato de um griô ao historiador Djibril Niane.

“Sou griô. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyatê, filho de Bintu Kuyatê e de Djeli Kedian Kuyatê, mestre na arte de falar. [...] A arte da palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações.

Recebi minha ciência de meu pai Djeli Kedian, que a recebeu igualmente de seu

pai; a história não tem mistério algum para nós [...]”

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou a epopeia mandinga*. São Paulo: Ática, 1982. p. 11.

- Qual é a importância dos griôs para a história e a cultura das mandingas?
- Segundo o relato, como Mamadu Kuyatê se tornou um griô? Indique a importância da cultura oral nesse processo.

### Mão na massa

8. As máscaras estão presentes em muitas sociedades africanas. Elas são usadas em cerimônias e rituais e, segundo as crenças africanas, permitem que o corpo do mascarado seja momentaneamente habitado pelo espírito dos ancestrais ou de uma divindade. As máscaras africanas costumam ser feitas de madeira – pois às árvores são atribuídos poderes mágicos e espirituais – e também de cobre, ouro ou moldadas em cerâmica. Algumas são coloridas. Observe a máscara africana apresentada a seguir e inspire-se nela para criar uma máscara. Você pode usar papéis coloridos, papel machê ou argila. Ao criar sua máscara, pense em um significado para ela.



Máscara africana do povo Kuba, da República Democrática do Congo. Museu de Antropologia, Winston-Salem, Estados Unidos.

202

#### Continuação

livro *África em Artes*, de Juliana Ribeiro da Silva Bevilacqua e Renato Araújo da Silva, disponível em: [http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%E7%F5es/africa\\_em\\_artes.pdf](http://www.museuafrobrasil.org.br/docs/default-source/publica%E7%F5es/africa_em_artes.pdf). Acessos em: 17 mar. 2022. Chame a atenção dos alunos para os diferentes estilos de máscara e para a variedade dos padrões decorativos africanos. Durante a confecção das máscaras, incentive-os a expressar os sentimentos e impressões que desejam transmitir por meio delas, escolhendo padrões e cores relacionadas às suas intenções.

## A Europa feudal



KEEN SOFTWARE HOUSE

Tela do jogo *Medieval Engineers* (Engenheiros Medievais), de 2018, representando um castelo medieval. Nesse jogo, é possível criar castelos e diversas outras construções relacionadas à Idade Média.

“Pouca gente se dá conta, mas muitos hábitos, conceitos e objetos tão presentes no nosso dia a dia, inclusive o próprio idioma que falamos, vêm daquela época [Idade Média]. [...] Ao tratarmos da história do Brasil, por exemplo, a tendência é começar no dia 22 de abril de 1500, quando Pedro Álvares Cabral e os tripulantes de sua esquadra ‘descobriram’ nossa terra. Mas aqueles homens não traziam atrás de si, dentro de si, toda uma história? Não trouxeram para cá amplo conjunto de instituições, comportamentos e sentimentos? Aquilo que é até hoje o Brasil não tem boa parte da sua identidade definida pela longa história anterior de seus ‘descobridores’? Dizendo de outro modo, nossas raízes são medievais, percebamos ou não esse fato.”

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Somos todos da Idade Média. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, ano 3, n. 30, p. 58, mar. 2008.

O que vem à sua mente quando você ouve a expressão *Idade Média*? Provavelmente, castelos, guerras, cavaleiros armados, bruxas, magos...

Esse período da história inspira a criação de filmes, séries televisivas, livros e jogos de *videogame*, que nos fazem imaginar como seria a vida dos homens e das mulheres daquele tempo.

Além disso, muitos aspectos culturais, saberes e técnicas desenvolvidos na Idade Média estão presentes em nosso dia a dia. Os botões, os livros, a calça, o uso da colher e do garfo, os óculos e as universidades, por exemplo, são originários dessa época.

- Você conhece algum filme, livro, série e/ou jogo de *videogame* que tenha como tema a Idade Média? Se a resposta for positiva, quais?
- O que o historiador Hilário Franco Júnior quis dizer com a frase “nossas raízes são medievais”?

203

### BNCC

Este capítulo contempla as habilidades EF06HI17 e EF06HI19 (ao tratar do desenvolvimento do feudalismo na Europa) e parcialmente as habilidades EF06HI14, EF06HI16 e EF06HI18, conforme indicações ao longo do texto. O trabalho para o desenvolvimento dessas habilidades se completa ao longo de outros capítulos, conforme indicações na tabela de habilidades do ano.

### Objetivos do capítulo

- Reconhecer os principais costumes dos povos germânicos que se estabeleceram nas terras do antigo Império Romano.
- Descrever e analisar as principais características da organização social, econômica e política denominada feudalismo.
- Reconhecer a preocupação com a morte e com a vida além-túmulo como centro do pensamento do indivíduo medieval, analisando o papel da religião no modo de vida dos europeus no período.
- Desconstruir a ideia de que a Idade Média foi um período caracterizado pelo atraso e pela estagnação.
- Perceber a presença, nos dias de hoje, de certos aspectos da produção cultural do período medieval.

### Abertura do capítulo

Espera-se, com esta abertura, promover uma reflexão sobre as inspirações e as heranças medievais, de modo que os alunos compreendam que diversos utensílios e modos de agir do presente têm raízes em tempos longínquos, identificando mudanças e permanências. O texto do historiador Hilário Franco Júnior auxilia esse entendimento, pois apresenta um exemplo da chegada dos saberes da Idade Média ao Brasil por meio dos portugueses e outros europeus.

O estudo desse período geralmente fascina crianças e adolescentes por causa, principalmente, da indústria cultural, que usa referências medievais em diversos setores do entretenimento, mesclando fantasia e realidade. É provável que os alunos do 6º ano já tenham tido contato com algum filme, livro ou jogo cujo enredo se passava na Idade Média. Ao aproximar o tema do capítulo do cotidiano dos alunos, pretende-se motivar o estudo do assunto, tornando a aprendizagem significativa.

## História em construção

1. O termo foi criado pelos pensadores do século XIV para se referir ao período entre a Antiguidade Clássica e a época em que viviam. Segundo eles, a Idade Média teria sido uma época de obscurantismo, sem inovações técnicas e culturais, marcada pelo fervor religioso e por conflitos. No entanto, ainda que o período tenha sido marcado por forte religiosidade, também registrou realizações artísticas e culturais e muitas invenções técnicas importantes. Destaque para os alunos o fato de que essa classificação criada no século XIV ainda é utilizada, embora o significado dessa periodização seja criticado.

2. Na tirinha, o menino Hamlet se pergunta por que não nasceu “daqui a mil anos” (ou seja, após a Idade Média), já que é um menino sensível e inteligente. Ele critica a época em que vive, chamando-a de “Idade das Trevas”, e afirma que se trata de um período marcado pela violência. É interessante, nessa atividade, reforçar aos alunos a informação de que essa tirinha é contemporânea e aborda um tema do passado por meio do conhecimento que hoje existe sobre ele. Por isso, o personagem Hamlet faz um questionamento relacionado ao futuro (à época do Renascimento). Obviamente, uma pessoa que viveu na Idade Média jamais saberia que aquela época seria chamada de “Idade das Trevas” ou que “daqui a mil anos” existiria o Renascimento. O efeito cômico da tirinha está nesse fator.

### BNCC

A atividade, ao discutir a historicidade do termo *Idade Média* e problematizar sua utilização como forma de organização do tempo, favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 2**.

## A transição para a Idade Média

Historiadores europeus adotaram a data da queda do Império Romano do Ocidente, em 476, como marco inicial da Idade Média. Entretanto, o processo que levou ao colapso do império começou muito antes.

Como você estudou no capítulo 9, por volta do século III, o Império Romano começou a enfrentar uma grave crise. As despesas para vigiar as fronteiras e impedir as invasões germânicas eram enormes. Para repor o que era gasto, o governo aumentou os impostos. Ao mesmo tempo, deixou de conquistar novos territórios, provocando a redução da mão de obra escravizada, o que levou à queda na produção, ao aumento dos preços dos alimentos e ao surgimento de diversas revoltas.

Com as sucessivas invasões germânicas, as estradas romanas foram arrasadas, e as cidades, saqueadas. O comércio decaiu e a fome agravou-se. Muitas pessoas fugiram para o campo, iniciando um processo de **ruralização** da sociedade europeia.

Entre os séculos V e X, ocorreu a fixação dos povos germânicos nas antigas terras do império e a formação do **feudalismo**. Essa época ficou conhecida como **Alta Idade Média**. Do século XI ao século XV, o feudalismo consolidou-se, expandiu-se e entrou em crise. Nesse período, conhecido por **Baixa Idade Média**, teve início a formação dos Estados europeus modernos.

### História em construção

#### O termo *Idade Média*

O termo *Idade Média* foi usado pela primeira vez por Petrarca, no século XIV. Ele e outros pensadores dessa época estudavam o latim e buscavam encontrá-lo em sua forma “pura” na Antiguidade Clássica, a partir de quando teria começado a ser “corrompido” pela influência das línguas bárbaras. A desvalorização do período histórico que se seguiu à queda do Império Romano fez com que ele fosse associado ao fanatismo religioso, à ignorância e à violência. A Idade Média teria sido, para aqueles intelectuais, um “período de trevas”, um intervalo obscuro entre a Antiguidade Clássica e a época em que viviam. Hoje, reconhecemos que a Idade Média europeia foi uma época de importantes realizações artísticas e culturais. Durante esse período, houve diversas inovações técnicas, foram fundadas as primeiras universidades e foi instituído o primeiro Parlamento. Essas e outras realizações lançaram algumas das bases do mundo ocidental moderno.



Responda em seu caderno.

#### Questões

1. Por que o termo *Idade Média* pode ser considerado inapropriado para identificar o período histórico entre a Idade Antiga e a Idade Moderna?
2. Que relação pode ser estabelecida entre o questionamento do personagem da tirinha e a origem da expressão *Idade Média*?

## Os povos germânicos

No início da era cristã, os germanos, ou germânicos, já estavam estabelecidos ao norte das terras romanas, sobretudo onde hoje se situam Alemanha, França, Bélgica e Holanda. Entre esses povos, estavam os visigodos, os anglos, os saxões, os hérulos e os francos. Eles se organizavam em tribos (grupos de famílias ligadas por laços de parentesco e de dependência pessoal), adoravam vários deuses e não conheciam a escrita. As terras que ocupavam pertenciam à comunidade e eram divididas periodicamente entre as famílias para o cultivo.

Os povos germânicos tinham forte tradição guerreira. Durante as guerras, os chefes das famílias, reunidos em assembleias, escolhiam um líder para comandar as batalhas. O líder militar mantinha com seus guerreiros estreitos laços de lealdade e companheirismo com base em um juramento de fidelidade e de obrigações recíprocas. Os vínculos que uniam as duas partes formavam uma instituição conhecida como **comitatus**.

As guerras desempenhavam um papel muito importante na vida dos povos germânicos. Por meio delas, garantiam-se terras para a agricultura e a criação de animais. Garantiam-se ainda o aumento da riqueza e do poder dos líderes e o fortalecimento dos laços entre os membros das tribos.

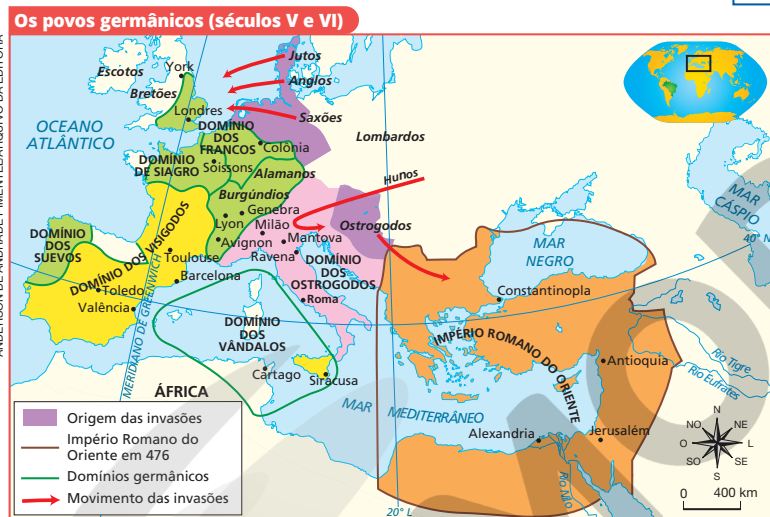


Capacete anglo-saxão, século VII. Museu Britânico, Londres, Reino Unido.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

1. Qual era a forma de organização das sociedades germânicas?
2. Qual era a importância da guerra para os povos germânicos?



Fonte: VIDAL-NAQUET, Pierre; BERTIN, Jacques. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Circulo de Leitores, 1990. p. 85.

Responda em seu caderno.

### Explore

1. Quais povos germânicos você identifica no mapa?
2. Em que parte do Império Romano os povos germânicos se estabeleceram?
3. Após a incursão dos povos germânicos no Império Romano, este manteve a unidade? Explique.

205

## Recapitulando

1. As sociedades germânicas estavam organizadas em tribos formadas com base nos laços de sangue de seus membros.
2. As guerras tinham papel fundamental para a manutenção desses povos. Por meio delas, os chefes guerreiros aumentavam sua riqueza e seu poder, conquistavam terras para a agricultura e a criação de animais, além de fortalecer os laços entre os membros da tribo.

## Explore

1. Os povos germânicos representados no mapa são os francos, os visigodos, os ostrogodos, os vândalos, os suevos, os lombardos, os burgúndios, os alamanos, os jutos, os anglos e os saxões.

Os alunos podem citar "Siagro" como um dos povos germânicos. Explique a eles que Siagro (ou Siágrio) não foi um povo, mas um governante de origem latina. O domínio de Siagro, ou o Reino de Soissons, foi um dos últimos redutos romanos na Europa Ocidental após a queda do Império Romano.

2. Os povos germânicos se estabeleceram na parte ocidental do Império Romano.
3. Não. Depois da incursão dos povos germânicos, o território do antigo Império Romano se fragmentou, dando origem a diversos reinos germânicos independentes. Para responder à questão 3, os alunos deverão observar a diferença de representação entre o território do antigo Império Romano do Ocidente e o território do Império Romano do Oriente e perceber que o primeiro está repartido em reinos, para concluir que sua unidade se desfez. Essa operação cognitiva pode ser difícil para alguns alunos porque depende de um exercício de inferência. Por isso, auxilie-os a interpretar o que estão vendo no mapa.

## Os hunos

Originários da Ásia Central, os hunos eram povos nômades, guerreiros e criadores de cavalos. A partir do século IV, provavelmente em busca de novas áreas de pastagem, eles começaram a migrar para a Europa, forçando os povos germânicos a se deslocar em direção aos domínios romanos.

## Explore

Os símbolos são uma espada e um orbe (globo com a cruz em cima), que representam o poder temporal e o poder espiritual, respectivamente. Com a espada, o imperador defendia a religião cristã, que, por sua vez, legitimava o poder imperial.

### Explore

Responda em seu caderno.

- Nas mãos do imperador há dois símbolos de poder. Que símbolos são esses? O que eles representam?



JORIS VAN OOSTAËN/ALAMY/FOTORENA - IGREJA DE NOSSA SENHORA DE SABLON, BRUXELAS

O imperador Carlos Magno representado em vitral da Igreja de Nossa Senhora de Sablon, em Bruxelas, Bélgica. Foto de 2017.

## Do Reino Franco ao Império Carolíngio

Após a queda de Roma, os povos germânicos estabeleceram-se nas regiões que hoje correspondem a Portugal, Espanha, França, Reino Unido e Itália, nas quais fundaram importantes reinos. No século V, por exemplo, os francos ocuparam a Gália, região que hoje corresponde à França. Por volta de 495, o rei franco Clóvis, pertencente à dinastia Merovíngia, converteu-se ao cristianismo. Com o apoio da Igreja, ele uniu as tribos francas e submeteu-as a seu poder. Formou-se, assim, o Reino Franco.

Com a conversão de tribos e chefes guerreiros germânicos ao cristianismo, a Igreja adquiriu considerável poder espiritual e material. Seus dirigentes a consideravam a legítima herdeira do Império Romano, já que sua sede se localizava na cidade de Roma. Após a conversão do rei Clóvis, a Igreja selou uma forte aliança com os francos. Com isso, ela ajudava o rei franco a administrar seus domínios e legitimava seu poder, enquanto ele se comprometia a defendê-la e a apoiar a cristianização dos francos.

Entretanto, os sucessores de Clóvis envolveram-se em conflitos pelo poder, enfraquecendo a realeza. Dessa forma, a dinastia Merovíngia transferiu as funções reais mais importantes aos grandes senhores de confiança, conhecidos como “**mordomos**” ou “**prefeitos**” do palácio.

Um desses “mordomos” era Carlos Martel. Sob seu comando, em 732, na Batalha de Poitiers, os francos enfrentaram e venceram os muçulmanos, que haviam ocupado a Península Ibérica e avançavam em direção ao Reino Franco. Após a morte de Carlos Martel, seu filho, Pepino, o Breve, foi aclamado rei dos francos, dando início à dinastia Carolíngia.

Carlos Magno, filho e sucessor de Pepino, o Breve, reforçou a aliança com a Igreja e ampliou seus domínios em direção ao leste. Sob seu governo, o Reino Franco passou por uma fase de grande prosperidade. Além de conquistar novos territórios, Carlos Magno combateu os muçulmanos na fronteira com a Península Ibérica. Foi graças a essa política de defesa da cristandade contra o islã que Carlos Magno recebeu do papa a coroa e o título de “Imperador dos Romanos”, na noite de Natal do ano 800.

### Saiba mais

#### A Canção de Rolando

A luta da cristandade contra os muçulmanos inspirou *A Canção de Rolando*, poema épico popular escrito no século XII, em que os personagens são mais lendários que históricos. Rolando, sobrinho de Carlos Magno e valente guerreiro, integrava os Doze Pares de França, grupo que atuava como guarda pessoal de Carlos Magno. A canção ajudou a imortalizar o imperador carolíngio como defensor da cristandade.

206

## Ampliando: o trabalho dos monges copistas

“A iluminação é a arte que nos manuscritos alia a ilustração e a ornamentação, por meio de pinturas com cores vivas, ouro, prata, de letras iniciais, flores, folhagens, figuras e cenas, em combinações variadas, ocupando parte do espaço reservado ao texto e estendendo-se pelas margens, em barras ou molduras.

A prática de iluminar os manuscritos era muito comum na reprodução de livros na época medieval e teve grande desenvolvimento no período carolíngio [...]. Nesse período, a produção escrita aumenta muito, Jérôme Baschet cita uma estimativa de 50 mil manuscritos copiados no século IX, modificações importantes

Continua



## A organização do Império Carolíngio

Para fortalecer seu poder, Carlos Magno concedeu benefícios a seus fiéis seguidores, estabelecendo com eles **laços de vassalagem**. Essa era uma relação de dependência pessoal que unia o suserano, no caso o imperador, ao vassalo. Os vassallos comprometiam-se a prestar serviço militar e outras obrigações ao suserano. Em troca, recebiam proteção e terras, ou benefícios, como o direito de cobrar taxas.

Carlos Magno dividiu o império em condados, marcas e ducados, que deviam ser administrados, respectivamente, por condes, marqueses e duques, escolhidos diretamente por ele. Esses representantes do poder imperial eram responsáveis pelo recolhimento de impostos e pelo comando dos exércitos locais.

Além desses servidores, o imperador carolíngio contava com funcionários especiais, os *missi dominici* (“enviados do senhor”), que visitavam os domínios e faziam relatórios sobre eles.

## Renascimento Carolíngio

No século IX, a maioria dos europeus, mesmo os que pertenciam à **nobreza**, não sabiam ler nem escrever. O próprio Carlos Magno só foi alfabetizado depois de adulto e, segundo alguns, aprendeu somente a ler. Por julgar importante a conservação de obras da Antiguidade e a difusão da cultura, o imperador tomou medidas que ficaram conhecidas como Renascimento Carolíngio.

Para preparar melhor os servidores imperiais, Carlos Magno fundou em seus palácios as **escolas palatinas**. Nelas, os filhos dos nobres estudavam com **monges**, preparando-se para administrar domínios e servir ao imperador. Entretanto, a maioria da população permanecia analfabeta.

Nos mosteiros, Carlos Magno incentivou o trabalho de **monges copistas**, especializados em copiar livros inteiros à mão, já que a imprensa ainda não existia. Obras de pensadores latinos, como Cícero, Virgílio e Tácito, só chegaram a nossos dias graças ao trabalho desses monges.

**Nobreza:** nesse caso, grupo de aristocratas que descendiam dos servidores diretos de Carlos Magno.

**Monge:** religioso que dedica sua vida à oração e à contemplação em um mosteiro.

Responda em seu caderno.

### Rescapitulando

- Qual foi a importância política da conversão do rei franco Clóvis ao cristianismo?
- Explique a relação entre suserano e vassallos no Império Carolíngio.
- Justifique esta afirmação: “O Renascimento Carolíngio promoveu um grande desenvolvimento cultural”.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 36.

207

### Continuação

foram executadas, como o acréscimo de pontuação ao texto e o uso de um tipo de letra menor e mais elegante, a ‘minúscula carolina’, que facilitavam a leitura e o manuseio dos manuscritos. Em sua grande maioria, esses textos copiados são Bíblias, textos litúrgicos, livros cristãos, mas também foram muitas as cópias de literatura antiga, que serviam para aprender melhor as regras do bom latim, e que acabaram por chegar até nós por intermédio desses copistas.”

GODOI, Pamela Wanessa; VISALLI, Angelita Marques. Iluminura mariana. In: Anais do II Encontro Nacional de Estudos de Imagem. Londrina: UEL, 2009. p. 373. [CD-ROM].

## Rescapitulando

3. A conversão de Clóvis ao cristianismo significou o estreitamento dos laços entre a Igreja Católica e os povos germânicos, promovendo uma troca de interesses entre eles. A Igreja legitimava o poder monárquico e ajudava o rei a administrar seus territórios, e o monarca apoiava a cristianização de seus súditos e dava proteção aos integrantes e bens da Igreja.

4. O imperador concedia proteção, terras ou benefícios a seus vassallos, que, em troca, ofereciam ao rei, o suserano, serviços militares e outras obrigações.

5. O Renascimento Carolíngio resultou de uma série de medidas tomadas por Carlos Magno para conservar as obras da Antiguidade Clássica e difundir a cultura. Essas medidas consistiam em incentivar o trabalho dos monges copistas, fundar escolas para os filhos da nobreza (as escolas palatinas) e preparar intelectualmente o clero cristão.

Ao tratar da transição do mundo antigo para o medieval, conceituando os povos germânicos, e ao abordar o período da história da Europa Ocidental compreendido entre a emergência do Reino Franco e a fragmentação do Império Carolíngio, o conteúdo contempla parcialmente a habilidade EF06HI14.

### Recapitulando

6. As disputas pelo poder entre os netos de Carlos Magno, que levaram à fragmentação do Império Carolíngio, e as invasões de árabes, húngaros e *vikings*.

### A expansão *viking*

Os *vikings* viviam na Península Escandinava. A base de sua economia era a pecuária, a pesca e a agricultura. Tinham uma religião politeísta e desenvolveram um sistema de registros escritos. A partir do século IX, passaram a fazer incursões em direção ao sul e ao oeste, atacando a Irlanda, a Inglaterra, a França, atingindo o Mediterrâneo, Constantinopla e a Rússia. Nesse processo de expansão, navegaram também em direção ao Ocidente, pelo Atlântico norte, atingindo a Islândia, a Groenlândia e o continente americano. Essas navegações foram possíveis porque os *vikings* tinham conhecimentos tecnológicos suficientes para construir embarcações e orientar-se no mar.

**Viking:** povo originário do extremo norte da Europa que conquistou terras na Irlanda, na Rússia, no Reino Unido, no norte da França e em áreas dos mares Báltico e Mediterrâneo entre os séculos IX e X.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

6. Que fatores contribuíram para o declínio do Império Carolíngio?

### A fragmentação do Império Carolíngio

O exercício do poder imperial dependia da fidelidade de muitos senhores. Enquanto Carlos Magno era imperador, os nobres não questionaram seu poder pessoal e permaneceram fiéis. Entretanto, após sua morte, seus herdeiros tiveram dificuldade para exercer o poder, o que era agravado pelas constantes disputas entre eles.

Carlos Magno morreu em 814, e seu filho, Luís I, o Piedoso, assumiu o trono. Mesmo não tendo a força política do pai, Luís conseguiu manter a unidade do império. Após sua morte, contudo, as disputas entre os herdeiros evoluíram para uma guerra civil, que só terminou com a assinatura, em 843, do **Tratado de Verdun**. O tratado dividiu o Império Carolíngio em três grandes regiões: Carlos, o Calvo, ficou com a França ocidental, Lotário recebeu a Lotaringia, região central do império, e Luís, o Germânico, ficou com a França oriental.

Para agravar as dificuldades, a partir do século IX os ataques de árabes, húngaros e *vikings* aumentaram a insegurança da população. Muitos recorreram à proteção militar dos senhores locais, refugiando-se em seus domínios. O medo desses ataques levou à edificação de muitos castelos e fortalezas, protegidos por muralhas e fossos, nos quais viviam guerreiros bem treinados.

A fragmentação política e territorial, a afirmação da Igreja Católica e a síntese de tradições romanas e germânicas forneceram as condições para a formação de um novo sistema político, econômico e social: o **feudalismo**.

NOBILIORIALAMY/FOTOREINA



Castelo medieval de Cardona, na Catalunha, Espanha. Foto de 2018. A construção desse castelo foi iniciada no século IX.

## A formação do feudalismo

O sistema de suserania-vassalagem sobreviveu à desintegração do Império Carolíngio. A aliança firmada entre o suserano e o vassalo, ambos integrantes da nobreza, se estabelecia em uma cerimônia conhecida como **homenagem**. Nela, o vassalo, que recebia o benefício, jurava fidelidade ao suserano, que fazia a doação. O benefício poderia ser em forma de cavalos, armas, joias, direito de cobrar taxas e, principalmente, terras. A partir do século XI, o benefício passou a se chamar **feudo**, que significa “bem doado em troca de algo”; daí a origem do termo *feudalismo*.

Em troca do feudo, o vassalo aconselhava seu suserano sobre diversos assuntos e lhe prestava auxílio econômico e militar. Os vassalos que recebiam os feudos se tornavam **senhores feudais**. Com o tempo, nobres que eram vassalos do rei passaram a doar benefícios a outros aristocratas, tornando-se seus suseranos.

Os senhores dos feudos territoriais passaram a exercer funções que até aquele momento cabiam ao rei: em seus domínios, impunham taxas e obrigações aos camponeses, elaboravam leis, julgavam os crimes, cunhavam moedas e mobilizavam exércitos para defender seus territórios. Assim, o poder político, antes centralizado nas mãos do rei, ficou fragmentado em vários feudos.

Em caso de falecimento do suserano ou do vassalo, o juramento de fidelidade era renovado entre os primogênitos do sexo masculino das famílias envolvidas. Caso não houvesse descendentes do sexo masculino, o benefício retornava ao suserano. Se a mulher de um vassalo ficasse viúva, o suserano escolhia um marido para ela e o tornava tutor dos bens da família.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

7. Explique o que era a cerimônia de homenagem, citando os deveres e os direitos de suseranos e vassalos.

## Recapitulando

7. A cerimônia de homenagem era uma solenidade de juramento de fidelidade na qual o suserano doava um feudo a um vassalo, que em troca prestava ao suserano auxílio econômico e militar.

## Ampliando: a figura do rei

“O rei medieval foi um personagem novo e específico da história, entre os séculos VI e XVI. Esse personagem evoluiu e muda durante aquele longo período no curso do qual se podem distinguir três momentos: a época carolíngia, quando o rei se torna um rei ungido e um rei ministerial; entre 1150 e 1250, quando aparece um rei administrativo em face de três realidades (a coroa, o território e a lei); e ao final do período, quando o rei se encontra diante de um Estado sacralizado que ele se esforça por absorver.”

LE GOFF, Jacques. Rei. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. v. 2, p. 395.



Iluminura que representa o rei Felipe IV, da França, recebendo homenagem do rei Eduardo I da Inglaterra, século XIV. Biblioteca Nacional da França, Paris. Segundo as regras das relações vassálicas, um monarca poderia ser suserano ou vassalo de outro.

## Arrecadações dos senhores

A partir do final do século XI, sobretudo na França, o número de pedágios instalados pelos senhores feudais aumentou. Além da arrecadação de taxas sobre mercadores e servos, os pedágios medievais cumpriam a função de fiscalizar a circulação de pessoas e mercadorias nos domínios senhoriais.

Os lagares eram tanques utilizados para espremer frutos, como uvas e azeitonas, dos quais se produziam vinho e azeite, respectivamente. Seu uso era condicionado ao pagamento de tributos, como as banalidades, ao senhor feudal.

## Ampliando: os primeiros castelos

“As antigas estruturas herdadas da Antiguidade [...] terminaram por desmoronar para dar lugar a um novo regime, o feudalismo. Este não é de desordem, apesar das violências e das guerras privadas, mas uma tentativa de instaurar uma nova ordem fundada sobre as relações de homem a homem, sobre as solidariedades coletivas e sobre a adaptação do poder a uma escala territorial reduzida e às vezes muito pequena [...]. Ela se organiza em torno de um castelo, talvez de origem pública, mas tornado privado, que constitui a sede do verdadeiro poder.

Nos séculos X e XI multiplicaram-se as residências fortificadas dos novos senhores de terras e de homens.”

PESEZ, Jean-Marie. Castelo. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2002. v. 1, p. 156.

⋮ Vilão: camponês livre.

## A organização do feudo

Na Idade Média, a terra era a riqueza mais importante, e a agricultura, a atividade econômica que garantia o sustento dos aristocratas, dos membros do clero, dos camponeses e dos moradores das cidades. A unidade agrícola senhorial chamava-se **senhorio**. Nela, viviam o senhor e sua família, nobres protegidos pelo senhor, servos, **vilões** e, às vezes, escravizados.

No senhorio, eram produzidos cereais, leguminosas, queijo, manteiga, vinho, utensílios domésticos, tecidos e outros artigos necessários à subsistência dos moradores. Como o comércio reduziu-se muito no período, muitos senhorios eram autossuficientes.

Cada senhorio era dividido em partes (mansos).

- **Manso senhorial.** Parte do senhorio reservada à exploração exclusiva do senhor. Nela, camponeses em situação servil trabalhavam gratuitamente no cultivo de alimentos.
- **Manso servil.** Terra destinada aos camponeses. Nessa área, os camponeses podiam cultivar alimentos para a própria sobrevivência, mas deviam pagar taxas ao senhor pelo uso da terra e pela proteção.
- **Terras comunais.** Pastos, bosques e terrenos baldios utilizados pelos senhores e pelos camponeses. Serviam para pastagem de animais, coleta de mel e frutos e extração de madeira. A caça nas florestas, no entanto, era exclusiva dos senhores.

O **castelo** era o centro da vida do senhorio. Nele, residiam o senhor, sua família e dependentes, como nobres e cavaleiros. Era uma construção fortificada com muralhas e torres, na qual também viviam guerreiros encarregados de defender o senhorio de invasões.

### Representação de um senhorio medieval

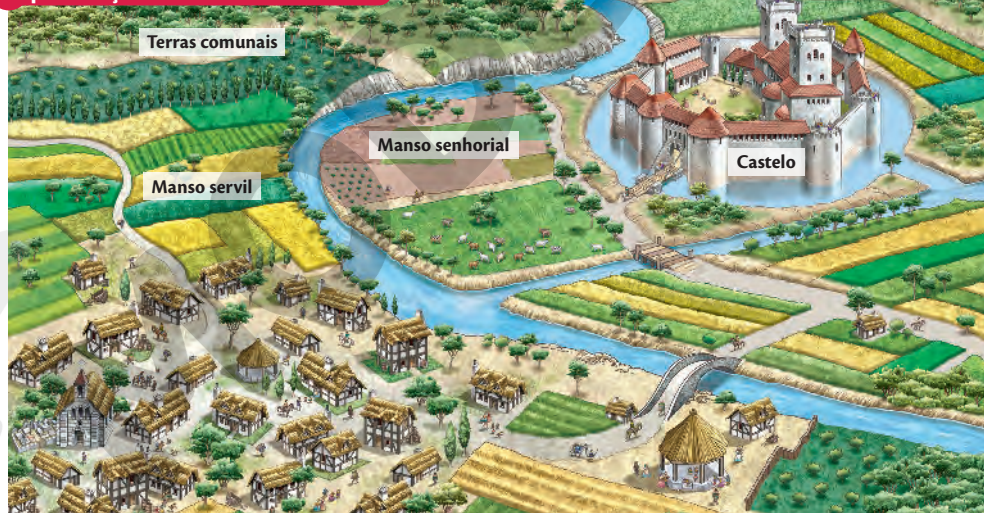


Ilustração de Roko representando esquematicamente um senhorio medieval. Criação de 2015 com cores-fantasia.

Fonte: LOUIS, Alain; POMMIER, Maurice. *Les châteaux forts*. Paris: Hachette, 2000. p. 18-19.

## Uma sociedade de ordens

Como era a organização social na Europa feudal? De acordo com um texto do bispo Adalberón de Laon, escrito no século XI, a sociedade estava dividida em três **ordens**, ou seja, em três grupos sociais com diferentes funções, estabelecidas pela vontade de Deus.

Havia os integrantes do clero, que, por meio de suas orações, seriam responsáveis pela salvação dos homens. Os aristocratas ou senhores, por sua vez, deveriam proteger a população com armas. Já os trabalhadores eram encarregados de garantir o sustento de toda a sociedade.

É importante frisar que essa estrutura não correspondia exatamente à realidade da época, mas a uma representação do que seria ideal para a Igreja. A sociedade feudal era muito mais complexa e estava organizada em várias outras subdivisões.

### Os que rezam e os que lutam

O **clero** era formado por dois grupos: o clero secular e o clero regular. O primeiro vivia em contato com os fiéis, ensinava o Evangelho e cuidava dos bens da Igreja. Na base da hierarquia do clero secular, estava o pároco; no topo, o papa. Já os integrantes do clero regular viviam em mosteiros, isolados do mundo, e seguiam uma vida regrada pela oração e pela penitência. Eles também se dedicavam a copiar e a estudar obras da Antiguidade pagã e cristã.

Os **aristocratas** eram os senhores feudais. Entre eles, também havia uma hierarquia: no topo estava o rei; abaixo, vinham os duques, os condes e os marqueses. Esses aristocratas formavam a verdadeira nobreza feudal, que em geral descendia dos antigos servidores de Carlos Magno. Abaixo deles, estavam os viscondes e os barões. Os aristocratas viviam à custa do trabalho dos camponeses. Moravam em castelos fortificados, protegidos por **cavaleiros**.

#### Responda em seu caderno.

#### Recapitulando

8. Como estava dividida a sociedade feudal, segundo a visão da Igreja?

**Cavaleiro:** guerreiro montado a cavalo, pertencente à camada inferior da aristocracia.



Iluminura representando a consagração da Igreja em Cluny, na França, pelo papa Urbano II, século XII. Biblioteca Nacional da França, Paris.

## BNCC

Ao analisar o papel do cristianismo na organização social, política e cultural da Idade Média, o capítulo contempla parcialmente a habilidade EF06HI18.

### Recapitulando

8. De acordo com a visão da Igreja, a sociedade feudal estava dividida em três ordens: a dos que rezavam (clero), a dos que lutavam (nobres) e a dos que trabalhavam (camponeses).

### Organização social

A estrutura da sociedade em ordens foi formulada pela Igreja, que se baseou no modelo cristão da Santíssima Trindade (Pai, Filho e Espírito Santo). Infringir-la era o mesmo que cometer um pecado; por isso, garantia o cumprimento dos deveres e direitos dos integrantes dos três grupos e assegurava o equilíbrio social.

### Cristãos leigos e cristãos clérigos

Atualmente, outra análise possível da composição da sociedade feudal é a distinção entre cristãos leigos e clérigos. Resumidamente, os cristãos leigos podem ser divididos em dois grupos: aqueles que possuíam terras (nobres e cavaleiros) e os que não possuíam (camponeses, servos, vilões e os poucos escravizados). Entre os cristãos clérigos, o papa estava no topo da hierarquia; abaixo dele, o clero secular (dividido entre o alto clero, composto dos bispos – grandes proprietários de terra –, e o baixo clero, formado pelos padres das paróquias) e o clero regular (que correspondia aos monges que viviam isolados nos mosteiros).

Ao abordar as formas de trabalho no período medieval, o texto contempla parcialmente as habilidades EF06HI16 e EF06HI17.

### Explore

1. A pintura representa, na parte superior, os camponeses plantando e arando a terra. Já na parte inferior da imagem, foram representados membros da aristocracia; bem-vestidos e montados a cavalo, parecem estar em um momento de lazer.
2. O grupo social que não foi representado na pintura foi o clero.

Responda em seu caderno.

### Explore

1. Que grupos sociais da Europa medieval foram representados na pintura? Justifique sua resposta com base nos elementos da imagem.
2. Considerando a divisão da sociedade feudal difundida pela Igreja, que grupo social não foi representado na pintura?

## Os que trabalham

No campo, onde residia a maior parte da população, havia trabalhadores de três tipos: os servos, os vilões e os escravizados.

Os **servos** eram camponeses ligados à terra, sujeitos ao trabalho compulsório. Eles não podiam abandonar a propriedade em que viviam nem podiam ser expulsos dela. Se o feudo passasse para outro senhor, os servos deviam permanecer nele. Eles também deviam pagar taxas ao senhor pelo uso da terra e pela proteção recebida. Conheça, a seguir, algumas delas.

- **Corveia.** Taxa paga em forma de trabalho não remunerado no lote exclusivo do senhor.
- **Talha.** Parte da produção do manso servil que o servo era obrigado a entregar ao senhor.
- **Banalidades.** Taxa paga em forma de produtos pelo uso dos moinhos, fornos e celeiros instalados nas reservas senhoriais.

Os **vilões** eram camponeses livres. Eles não estavam presos à terra e, assim, podiam vagar pelos feudos em busca de trabalho.

Alguns eram proprietários de pequenos lotes de terra, de onde tiravam seu sustento. Com o tempo, diante das pressões dos grandes senhores e da insegurança causada pelas invasões externas, os vilões foram obrigados a se colocar sob a proteção dos senhores.

Os **escravizados**, por sua vez, pertenciam ao senhor. A escravidão, herança romana, gradativamente perdeu espaço para a servidão. Os poucos escravizados existentes trabalhavam nos domínios do senhor, executando tarefas domésticas.

Para garantir o domínio sobre suas terras e sobre os camponeses, os senhores utilizavam a força militar. Os camponeses, porém, resistiam de diversas formas: fugiam para as cidades, promoviam revoltas ou apelavam à justiça (onde ela existia, como na Inglaterra) contra medidas senhoriais abusivas e serviços exigidos pelo senhor.



O mês de setembro, afresco elaborado por volta de 1400. Castelo de Buonconsiglio, Trento, Itália.

ALINAFIBRIDGEMAN IMAGENS/FOTODAREMA - CASTELO DE BUONCONSIGLIO, TRENTO

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

## Ser mulher na Europa medieval

Na Idade Média, a mulher era comumente representada ora como santa e mãe, ora como pecadora. No primeiro caso, o exemplo era a Virgem Maria, mãe de Jesus. No segundo, a referência era Eva, mulher de Adão, que seria a grande responsável pelo pecado original e por todos os males que ele causou para a humanidade.

Em geral, as mulheres eram representadas e vistas como seres inferiores que deviam ser disciplinadas e submetidas à figura masculina do pai, do marido, do filho ou de outro familiar. Mas, apesar de serem marginalizadas e não poderem exercer, por exemplo, cargos públicos, elas tinham muita importância na vida econômica da Europa medieval.

No campo, as mulheres assumiam praticamente as mesmas tarefas que os homens. Além disso, desempenhavam as atividades domésticas e cuidavam das crianças. As nobres também exerciam algumas funções: muitas teciam e bordavam; outras eram especialistas em confeccionar tapetes. Algumas mulheres da nobreza também eram responsáveis pela educação das crianças.

Outras mulheres escolhiam se dedicar à vida religiosa nos mosteiros. Algumas nobres, geralmente viúvas, chegaram a fundar mosteiros femininos, tendo muita autonomia e exercendo um protagonismo de que não podiam desfrutar fora desses espaços.



Detalhe de ilustração feita para a obra *A cidade das senhoras*, da escritora medieval Cristina de Pisano, 1410-1411. Biblioteca Nacional da França, Paris.

### Refletindo sobre

Na Idade Média, as mulheres não tinham direitos iguais aos dos homens nem liberdade de ir e vir. Apesar de, com o tempo, terem conquistado diversos direitos, as mulheres ainda sofrem com o preconceito e a desigualdade. De que forma o desrespeito pelas mulheres está presente em nossa sociedade? Que atitudes podem ser tomadas para que esse problema seja erradicado? Converse com os colegas sobre essas questões.

### Recapitulando

9. Defina os termos:
- a) corveia;
  - b) talha;
  - c) banalidades;
  - d) manso senhorial;
  - e) manso servil;
  - f) terras comunais.
10. A afirmação “As mulheres tinham ampla autonomia na Europa medieval” está correta? Justifique.

Responda em seu caderno.

## BNCC

Ao abordar o tema das mulheres no período medieval, o texto contempla a habilidade EF06HI19.

### Refletindo sobre

Espera-se, com esta atividade, promover uma reflexão sobre os problemas enfrentados pelas mulheres na atualidade, como a violência física e psicológica. Aproveite a discussão para problematizar a desigualdade de condições de participação de mulheres e homens no mercado de trabalho e em diferentes espaços de poder e de representatividade nos dias de hoje. Ressalte a importância do compromisso de todos para o desenvolvimento de uma sociedade com igualdade efetiva de direitos. A atividade contribui também para promover a empatia, a solidariedade, a análise crítica do tema e a prática da argumentação oral.

## BNCC

Esta atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 2, nº 7 e nº 9** e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1, nº 2 e nº 6**.

### Recapitulando

9. a) Corveia: tributo pago pelos servos em forma de trabalho nas terras do senhor.  
b) Talha: tributo que consistia em entregar ao senhor uma parte do que os servos produziam no manso servil.  
c) Banalidades: taxas pagas pelos servos ao senhor, geralmente em produtos, pelo uso dos moinhos, fornos, celeiros e outras instalações do senhorio.  
d) Manso senhorial: terras pertencentes exclusivamente ao senhor.  
e) Manso servil: terras do senhorio destinadas aos servos, nas quais estes produziam para a própria sobrevivência mediante pagamento de tributos.  
f) Terras comunais: bosques, pastos e terrenos baldios usados tanto pelo senhor quanto pelos servos.
10. Não. Essa afirmação está incorreta. Na sociedade medieval, as mulheres eram consideradas inferiores e obrigadas a ser submissas aos homens. Relegadas às atividades agrícolas e/ou domésticas, não podiam exercer cargos públicos.

## Explore

O inferno foi representado como um lugar aterrorizante, em que criaturas demoníacas torturavam as almas que lá estavam. O uso de cores quentes e formas pontiagudas reforça a ideia de um ambiente hostil. Ao pintar o inferno dessa maneira, o artista provavelmente quis transmitir a mensagem de que as más ações podem levar as pessoas a sofrer após a morte.

### O medo da fome e a criação de uma terra imaginária

Em muitas regiões da Europa medieval, o clima frio, as inundações, os longos períodos de estiagem, os equipamentos precários utilizados na lavoura e a falta de sistemas adequados para armazenar a colheita afetavam a produção de grãos, o principal alimento da população. Por essa razão, muitas pessoas morriam de fome e de doenças ligadas à desnutrição ou eram vítimas de epidemias.

Como forma de fugir dessa realidade, foram criadas diversas narrativas sobre uma terra imaginária, a Cocanha, na qual não havia privações, mas abundância de alimentos. Essas histórias eram transmitidas oralmente de geração a geração e foram registradas em diferentes épocas e lugares.

### Ampliando: contos sobre a Cocanha

“Bem-vindo à Cocanha, que nenhuma outra terra é capaz de igualar! [...] Aqui abundam as coisas boas, sem que ninguém precise semear para colher. Nunca tem inverno nem geada, nunca tem seca nem fome. E nenhum senhor vem roubar nossos celeiros nem devastar nossas plantações. Venha, você será meu convidado!” [...]

Ao saírem de uma montanha de queijo, que eles atacam a colheidas, os dois comilões chegam diante de uma cidade incomparável. Suas muralhas são gigantes fatias de carne assada. [...] As portas – dois pães de forma – estão entreabertas. Étienne e Jacques [...] chegam diante de uma casa toda feita de docinhos, vasta o bastante para abrigar um príncipe, sua corte e seu exército.”

MASSARDIER, Gilles. *Contos e lendas da Europa medieval*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 27-35.

## Mentalidade e cultura na Idade Média

Ao longo da Idade Média, o pensamento religioso permeou praticamente todas as esferas da vida: os fenômenos da natureza, por exemplo, como as chuvas e as secas, eram explicados como vontade divina e acreditava-se que doenças podiam ocorrer pelo não cumprimento de deveres religiosos. Nesse sentido, como a religião regravava a vida, as pessoas naturalmente preocupavam-se com o ciclo de nascimento, envelhecimento e morte. Havia duas formas de encarar a morte: por um lado, ela era considerada a passagem para a vida eterna, para a qual os cristãos preparavam-se ao longo de sua vida terrena; por outro, era vista como uma espécie de fantasma que rondava e destruía a todos.

Acreditava-se que, após o Juízo Final, a alma dos fiéis iria para o paraíso ou para o inferno, dependendo de suas ações na Terra. No inferno, imaginado como um lugar de sofrimento e de tortura, os condenados iriam se deparar com fogo, demônios, tormentos e dores. No paraíso, ao contrário, um local harmonioso, iluminado e belo, as almas encontrariam paz eterna.

No final do século XII, a ideia da existência de um lugar intermediário entre o céu e o inferno começou a se difundir no Ocidente medieval. O purgatório, como ficou conhecido, seria destinado às almas que deveriam pagar por seus pecados antes de serem salvas. Em uma sociedade em que o essencial era a conquista do paraíso, a condição servil e o sofrimento que ela impunha aos camponeses eram considerados necessários à salvação.

### O teatro

As encenações teatrais mais difundidas na Idade Média estavam centradas em temas religiosos, como o nascimento e a paixão de Cristo, a história da Virgem Maria e a dos santos etc. As apresentações eram organizadas pelo clero, que considerava o teatro um veículo eficiente de transmissão da fé católica.

Havia também encenações populares, um tipo de teatro que misturava *performances* acrobáticas, palhaços e representações de histórias. Essas peças eram encenadas pelos **saltimbancos**, atores que andavam de cidade em cidade fazendo apresentações. Muitos foram perseguidos pela Igreja por criticarem certos hábitos do clero.

Detalhe de iluminura medieval representando o inferno, retirada do livro *As muito ricas horas do duque de Berry*, século XV.

### Explore

Responda em seu caderno.

- Como o inferno foi representado pelo artista nesta pintura? Você imagina por que ele o representou dessa forma?



GRANGERSHUTTERSTOCK - COLEÇÃO PARTICULAR

214



## A literatura

No século XII, a literatura teve um extraordinário desenvolvimento. Conheça a seguir alguns gêneros literários dessa época.

- **Romances.** Histórias inspiradas em lendas da Antiguidade, adaptadas aos valores medievais. Eram escritas em línguas neolatinas ou românicas – daí o nome *romance* – e circulavam principalmente nas cortes dos importantes senhores.
- **Canções de gesta.** Longas narrativas escritas em versos. Tratavam dos feitos dos heróis medievais e eram transmitidas oralmente, cantadas nas cortes dos reis. A obra *A Canção de Rolando* é um exemplo desse tipo de produção literária.
- **Novelas de cavalaria.** Expressavam o código de conduta do cavaleiro, destacando sua bravura, sua honra e sua lealdade. Uma das narrativas mais populares, ainda nos dias de hoje, é a dos feitos do rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda.



Iluminura medieval representando um trecho da obra *A Canção de Rolando*, século XIV. Biblioteca Nacional Marciana, Veneza, Itália.

### Conexão

#### *O Rei Artur e os cavaleiros da Távola Redonda*

Rosalind Kerven. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2020.

Nesse livro, você vai se divertir com as aventuras de personagens conhecidos da literatura, como o Rei Artur, o mago Merlim e a Fada Morgana. Além disso, poderá consultar textos informativos, que relacionam a ficção à realidade e exploram as diferentes versões da lenda, apresentadas na literatura, no teatro e no cinema.



### Saiba mais

#### O lendário Artur

As histórias sobre o rei Artur misturam heranças da cultura oral celta e tradições cristãs, como a da busca pelo Graal, cálice que teria sido usado por Cristo na Santa Ceia. O primeiro registro dessas histórias se encontra nas crônicas *História dos reis da Bretanha*, do clérigo Geoffrey de Monmouth, escritas por volta de 1138. Até os dias de hoje, Artur é um dos reis lendários que mais povoam o imaginário popular.

## Interdisciplinaridade

Ao abordar alguns gêneros literários do período medieval e suas características, os conteúdos desta página relacionam-se com o componente curricular língua portuguesa, especificamente com a habilidade EF69LP44.

## Atividade complementar

Proponha aos alunos que se organizem em pequenos grupos para realizar uma pesquisa sobre mosaicos, vitrais, painéis, relevos, esculturas e outras representações que ornavam as igrejas e as catedrais da Idade Média. Por meio dessa atividade, é possível explorar mais um aspecto da mentalidade medieval, bem como demonstrar o papel didático dessas obras. Elas facilitavam a compreensão das mensagens religiosas em uma sociedade em que poucas pessoas tinham acesso à leitura e à escrita.

### BNCC

Esta atividade favorece o desenvolvimento da **Competência específica de História nº 1**.

## Recapitulando

11. A religião estava profundamente enraizada na mentalidade medieval e suas prescrições regulavam praticamente todos os aspectos da vida dos europeus. Eles acreditavam, por exemplo, que os fenômenos da natureza, como as chuvas e as secas, eram fruto da vontade divina.

12. O teatro foi usado pela Igreja como veículo de transmissão da fé católica durante a Idade Média. As encenações teatrais promovidas pela Igreja tinham como temas o nascimento e a paixão de Cristo, a história da Virgem Maria e dos santos, entre outros relacionados à fé católica.

### Recapitulando

11. Como a religiosidade estava presente na mentalidade medieval?
12. De que modo o teatro foi usado pela Igreja durante o período medieval?

Responda em seu caderno.

## Conexão

As lendas do Rei Artur e dos cavaleiros da Távola Redonda constituem uma das histórias mais difundidas e conhecidas da Idade Média. Trata-se de uma narrativa que sobreviveu por séculos por meio da tradição oral e encantou homens e mulheres, transformando o lendário rei bretão em um herói espetacular. Registradas no século XII pelo monge galês Geoffrey de Monmouth em um livro que intitulou *Histórias dos reis da Bretanha*,

essas lendas aproximam os alunos do imaginário medieval, profundamente marcado pelas tradições céltica e cristã, expressas em especial na ética cavaleiresca e no compromisso que os cavaleiros estabelecem com o deus cristão.

## Interdisciplinaridade

A leitura das lendas arturianas permite o trabalho com o componente língua portuguesa, desenvolvendo a habilidade EF67LP28.

A seção “Enquanto isso...” favorece o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

### Enquanto isso...

Espera-se que o aluno compreenda que, segundo o texto de Diehl, o imperador era, por definição, um homem santo. Como representante de Deus na Terra, ele era, a um só tempo, líder supremo do Estado e da Igreja.

### De Constantinopla a Istambul

O primeiro golpe que enfraqueceu o Império Bizantino foi desferido pelos combatentes cristãos da Quarta Cruzada, que, em 1204, assaltaram a cidade de Constantinopla, pilharam riquezas e relíquias cristãs e promoveram o massacre da população local. O golpe final veio em 1453, quando a cidade foi conquistada pelos turcos otomanos. Depois disso, ela foi renomeada como Istambul.

### Ampliando: a arte no Império Bizantino

“A arte bizantina se desenvolveu ao longo de mais de mil anos e se caracterizou por misturar o classicismo grego [...] e a arte romana [...] com a tendência oriental à alegoria, e por um predomínio cada vez maior de ritos cristãos.

A estética da arte bizantina evoluiu constantemente durante esse período [em que existiu o Império Bizantino], começando com a primeira era de Ouro do início da arte bizantina, que durou da fundação da nova capital até o século VIII. Depois de um tempo de iconoclastia (destruição das imagens religiosas), de 726 a 843, o período médio durou de 843 a 1261, seguido por uma última época de florescimento chamada arte bizantina tardia, que perdurou até a queda de Constantinopla, em 1453. A representação realística do classicismo deu lugar a uma arte mais abstrata

Continua

## Enquanto isso...

### O Império Bizantino

Enquanto o Império Romano do Ocidente declinou em 476, criando as condições para a formação do feudalismo na Europa, o Império Romano do Oriente ou Império Bizantino continuou a se desenvolver e a se destacar.

O termo *bizantino* origina-se de Bizâncio, cidade fundada pelos gregos no século VII a.C. Em 330, quando o imperador Constantino a escolheu como sede do Império Romano, a cidade de Bizâncio foi rebatizada de **Constantinopla**, a “Cidade de Constantino”. Alguns autores adotaram essa data para marcar o início do Império Bizantino.

Outros historiadores, porém, datam essa fundação em 395, quando o imperador Teodósio dividiu os domínios romanos em Império Romano do Ocidente, com capital em Milão e depois em Ravena, e Império Romano do Oriente, com sede em Constantinopla.

No Império Bizantino, o imperador detinha os poderes político e religioso, como destaca o historiador Charles Diehl no texto a seguir.

“Poucos soberanos no mundo foram mais poderosos que o imperador de Bizâncio. Poucos Estados [...] tiveram concepção mais absoluta da autoridade monárquica. Herdeiro dos césores romanos, [...] o cristianismo fez dele o eleito de Deus, o ungido do Senhor, o representante de Deus sobre a Terra [...]”

DIEHL, Charles. *Os grandes problemas da história bizantina*. São Paulo: Editora das Américas, 1961. p. 82.

A cidade de Constantinopla chegou a abrigar 500 mil habitantes por volta do ano 1000. Entre os séculos IX e XII, a cidade impressionava pela imponência e pela beleza de seus palácios, igrejas e teatros. Por sua localização geográfica, Constantinopla tornou-se um dos maiores entrepostos comerciais daquele período.



Fonte: DUBY, Georges. *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 78, 99, 103.

### Questão

Responda em seu caderno.

- Considerando o que você leu no texto de Charles Diehl, esclareça a relação que existia entre o poder político e o poder religioso no Império Bizantino.

216

### Continuação

e decorativa, na qual as cores vibrantes e o simbolismo ressonante eram usados para criar uma atmosfera mística [...]. Artistas, em geral anônimos, criaram mosaicos, afrescos, pinturas, ícones e esculturas religiosas para decorar igrejas e monastérios com cenas da vida e dos ensinamentos de Cristo.”

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011. p. 72.

**Aprofundando**

- Hagar, o Horrível, é um guerreiro *viking* protagonista de uma tira em quadrinhos criada por Dik Browne. Ele comanda um exército atrapalhado que realiza campanhas de invasão e saques pela Europa medieval. Porém, em sua casa, quem comanda é sua mulher, Helga. Leia uma de suas tirinhas a seguir e responda às questões.



Hagar, o Horrível, tirinha de Dik Browne, 1973.

- Que eventos históricos são citados no diálogo da tirinha?
  - Podemos afirmar que esse diálogo tem mais relação com a época contemporânea do que com a Idade Média? Justifique.
  - Considerando que Hagar é um guerreiro *viking*, qual seria sua terra de origem? Quais seriam suas pretensões territoriais?
  - Por que o uso da expressão *Idade das Trevas* é atualmente muito criticado pelos historiadores?
- Leia o texto e responda às questões.

“Glorioso Rei da glória, assim como os lavradores restituem a saúde à terra e a maduram para semear nela a semente, da mesma forma vemos que Vós, Senhor, tendes semelhantes homens pobres diante da presença de homens ricos para que os ricos dividam suas riquezas com os pobres, pois aquelas riquezas dão frutos e se duplicam para os homens ricos.

Portanto, bendito sejais Vós, Senhor Deus, pois assim como haveis dado muitas e diferentes sementes aos lavradores para que semeiem a terra, da mesma forma haveis dado aos homens ricos muitas e diferentes riquezas para que eles possam dar e dividi-las com os homens pobres que, pelo Vosso amor, desejam ser pobres e adquiri-las dos homens ricos.”

LLULL, Ramon. *O livro da contemplação em Deus* (1232-1316). Extratos de documentos medievais sobre o campesinato (séculos V-XV). Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/extratos-de-documentos-medievais-sobre-o-campesinato-secs-v-xv>. Acesso em: 12 abr. 2022.

- O texto cita duas características importantes sobre a economia e a sociedade na Europa medieval. Identifique-as.
- Como o autor do texto justifica as diferenças econômicas entre os homens na sociedade feudal?

**Atividades**

1. a) A queda do Império Romano do Ocidente e o início da Idade Média, o processo de cristianização dos francos, com a conversão do rei Clóvis, e a onda de invasões hunas na Europa.

b) Sim. Os normandos, ou *vikings*, que invadiram reinos da Europa nos séculos IX e X, não podiam imaginar viver em uma “Idade das Trevas”, não viam a conquista de Roma como a queda do império nem conseguiam interpretar o batismo do rei Clóvis como a conversão dos francos ao cristianismo. Essas noções resultam do conhecimento histórico produzido sobre o assunto em épocas posteriores. Dessa forma, o cartunista transfere para a tira referências historiográficas contemporâneas mescladas com suas experiências e sua visão de mundo.

c) Sua terra de origem seria a Escandinávia, no norte da Europa. Hagar pretendia conquistar a Rússia, terras do Mediterrâneo e do Mar do Norte e, principalmente, a Inglaterra.

d) A visão da Idade Média presente na expressão *Idade das Trevas* foi superada pela historiografia, que destaca a importância das inovações tecnológicas e da afirmação da cultura ocidental ocorridas nesse período. A associação do período medieval a uma era de trevas ou de escuridão foi estabelecida pelos renascentistas com o objetivo de criar uma cisão temporal entre a época em que viviam e a anterior.

2. a) A agricultura e a divisão da sociedade em pobres (camponeses) e ricos (nobres).

b) O autor do texto justifica a desigualdade por meio da religião. Segundo essa visão, Deus criou ricos e pobres para manter o equilíbrio social e as responsabilidades de cada grupo.

3. a) Na sociedade medieval, segundo o autor do texto, as mulheres tinham o papel de procriar e só alcançavam existência jurídica por meio do casamento.

b) Na sociedade medieval, os homens (nobres) participavam da política, das atividades militares e da caça, ações que o autor chama de exteriores e públicas. Já as mulheres eram consideradas responsáveis por cuidar da casa e dos filhos. Reclusas no espaço doméstico, elas ainda se dedicavam ao trabalho de fiação, bordado e tecelagem. Por isso, conforme o autor, elas se encontravam sempre no interior, dentro da casa.

c) Espere-se que os alunos identifiquem as mudanças e as permanências relacionadas ao papel social da mulher e apresentem suas ideias com argumentos coerentes.

4. a) Espera-se que os alunos percebam a complexidade das relações de trabalho e a reprodução de práticas de exploração semelhantes em tempos distantes. No Brasil, por exemplo, ainda é possível encontrar pessoas trabalhando em condições análogas às da escravidão.

b) A questão promove uma reflexão sobre a importância das leis trabalhistas para garantir os direitos dos cidadãos e evitar abusos de poder por parte de empregadores. Pode-se abordar a construção dos direitos humanos e a luta dos trabalhadores, por séculos, para obter melhores condições nas relações de trabalho, como o limite de horas trabalhadas e o direito ao descanso semanal. Pode-se, também, abordar a flexibilização de algumas leis trabalhistas brasileiras, por meio da reforma trabalhista de 2017.

#### BNCC

Esta atividade possibilita o trabalho com os **temas contemporâneos transversais** Trabalho e Educação em direitos humanos e contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 6 e nº 7** e das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 3, nº 5 e nº 6**.

5. a) A cantiga é lírica, pois tem como tema o amor (cantiga de amor). Nela, o eu lírico, um sujeito masculino, suplica a Deus que lhe mostre a mulher amada. Caso não consiga realizar seu desejo de ver essa mulher, prefere a morte.

Continua

## ATIVIDADES

3. No texto a seguir, o historiador Georges Duby analisa o papel das mulheres na sociedade medieval.

“Aos homens competia a ação exterior e pública; as mulheres se encontravam normalmente *acantonadas* no interior, nesse quarto que era, no coração da casa, uma espécie de matriz. Nós reconhecemos nessa interioridade o que era a função feminina essencial: a procriação [...]”

A mulher só alcança a existência jurídica, só entra (podemos dizê-lo) na vida, casada [...]”

DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 95-97.

- Segundo o texto, qual era o papel das mulheres na sociedade medieval? Como elas alcançavam a existência jurídica?
- Explique o trecho: “Aos homens competia a ação exterior e pública; as mulheres se encontravam normalmente *acantonadas* no interior”.
- Em sua opinião, na sociedade atual ainda existe divisão de papéis entre homens e mulheres? As mulheres da atualidade têm as mesmas funções que as europeias na sociedade medieval? Explique.

### Aluno cidadão

4. Na Idade Média, os camponeses eram muito explorados pelos senhores feudais. Junte-se a alguns colegas para debater a questão da exploração de trabalhadores com base no que se pede a seguir.

- Vocês conhecem casos atuais de trabalhadores do meio rural ou urbano submetidos a condições extremas de exploração? Procurem informações nos jornais e na internet e as compartilhem com os demais grupos.
- Atualmente, existem leis que garantem direitos aos trabalhadores. Pesquisem informações sobre as últimas mudanças da legislação trabalhista brasileira e discutam a sua importância.

218

#### Continuação

b) “A mulher que eu amo e tenho por senhor”; “A que eu tenho por lume destes olhos meus”; “Essa que vós fizeste a de melhor aparência”; “me fizeste amá-la mais”. O eu lírico usa a hipérbole, pois descreve exageradamente a amada como a melhor entre as mulheres.

6. Esse trabalho pode ser feito com a colaboração do professor de língua portuguesa.

#### Interdisciplinaridade

Ao abordar o gênero textual cantiga de amor e ao propor a criação de uma cantiga lírica ou satírica, as atividades 5 e 6 relacionam-se com o componente língua portuguesa e às habilidades **EF69LP48** e **EF67LP38**, respectivamente.

### Conversando com língua portuguesa

5. No final do século XII, começaram a ser produzidas em Portugal composições chamadas cantigas. Elas podiam ser de dois tipos: líricas ou satíricas. As cantigas líricas tinham como tema principal o amor. As cantigas satíricas faziam críticas bem-humoradas a pessoas desonestas, covardes, decadentes etc. Leia, a seguir, um exemplo de cantiga.

“A mulher que eu amo e tenho por senhor, mostrai-a, Deus, se for de vosso agrado.

Senão, dai-me a morte.

A que eu tenho por lume destes olhos meus e por quem choram sempre, mostrai-a a mim, Deus.

Senão, dai-me a morte.

Essa que vós fizeste a de melhor aparência de quantas conheço,

ai, Deus!, fazei-me vê-la.

Senão, dai-me a morte.

Ai, Deus!, me fizeste amá-la mais,

Mostrai-me onde posso falar com ela.

Senão, dai-me a morte.”

BONAVAL, Bernal de. *Cantigas medievais galego-portuguesas*. Disponível em: <https://cantigas.fcsh.unl.pt/cantiga.asp?cdcant=1083&pv=sim>. Acesso em: 12 abr. 2022. [Tradução nossa].

- Essa cantiga é lírica ou satírica? Por quê?
- Cite as passagens da cantiga nas quais o eu lírico refere-se à mulher amada.

### Você é o autor

6. Na questão 5, você leu um exemplo de cantiga elaborada no período medieval. Agora é a sua vez! Crie uma cantiga lírica ou satírica com base em algum tema abordado no capítulo. Você pode escrever seu texto com base na medida de estrofes e versos feitos por Bernal de Bonaval. Esse trabalho pode ser feito em grupo para que, juntos, você e seus colegas organizem um acompanhamento musical.

## Transformações na Europa medieval



RAFAEL BASTANTE/EUROPA PRESS/GETTY IMAGES

Representação de combate entre cavaleiros armados semelhante aos dos torneios medievais, na região de Madri, Espanha. Foto de 2021.

Você já ouviu falar dos torneios medievais? No começo do século XII, esses espetáculos eram realizados em muitas regiões da Europa. Caracterizados como eventos da nobreza, duravam vários dias e reuniam dois grupos de cavaleiros fortemente armados que disputavam um espaço por meio de ataques, emboscadas e simulações de fuga. Os combates eram realizados geralmente em campos e bosques abertos.

Os torneios eram um momento para os cavaleiros demonstrarem ter qualidades, como coragem, inteligência, força e honra, valorizadas na época. Entretanto, por serem muito violentos, os torneios foram proibidos pela Igreja, que considerava que eles incentivavam sentimentos como o ódio, a violência, a soberba e a inveja.

Com o passar do tempo, foram criadas algumas regras para evitar as mortes e os acidentes nos torneios, como a substituição da ponta das lanças por uma coroa e a inserção de uma barra de madeira entre os combatentes. Além disso, a maior parte dos torneios passou a ser disputada por apenas dois cavaleiros: as chamadas **justas**. Essas mudanças transformaram os eventos em jogos e espetáculos de entretenimento, apreciados por toda a população.

Atualmente, esses torneios ainda ocorrem em diversos lugares da Europa, como campeonatos de lutas medievais, e atraem pessoas interessadas na história medieval.

- Por que podemos afirmar que os torneios medievais eram reflexos de uma sociedade marcada pelas atividades militares?
- Na sua opinião, os torneios medievais podem ser considerados um esporte? Justifique.

219

### BNCC

Este capítulo contempla as habilidades EF06HI14, EF06HI15, EF06HI16, EF06HI17 e EF06HI18 (ao tratar do revigoramento urbano, das alterações sociais e comerciais, das rotas mediterrânicas e dos contatos culturais diversos decorrentes da circulação de pessoas, bem como do papel do cristianismo na organização da sociedade medieval ocidental).

### Objetivos do capítulo

- Identificar as principais mudanças econômicas, sociais, políticas e culturais ocorridas na Europa medieval a partir do século XI.
- Reconhecer a importância do Mar Mediterrâneo no processo de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
- Reconhecer os objetivos, as características e os resultados das Cruzadas.
- Discutir o processo de expansão das cidades medievais e a formação de novas camadas sociais.
- Compreender os motivos da crise do século XIV e do enfraquecimento do feudalismo.

### Abertura do capítulo

Além de apresentar um exemplo de atividade de entretenimento atual que existia na Idade Média, a abertura possibilita a introdução de um aspecto da organização social da época. Os torneios fortaleceram a identidade dos cavaleiros e contribuíram para definir um traço distintivo da nobreza, afirmando seus privilégios e *status*. Esse tema é interessante para iniciar os estudos sobre as transformações ocorridas na Europa medieval

a partir do século XI, já que os torneios tiveram início no contexto das Cruzadas e da revitalização do comércio marítimo no Mediterrâneo. Pode-se levantar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o tema, perguntando a eles se já viram cenas de torneios medievais em filmes e o que sabem sobre esses eventos. Pode-se, também, comentar que, ao se popularizarem como um esporte, ainda no período medieval, os torneios passaram a ter regras e equipamentos obrigatórios, como o capacete, o escudo e a armadura.

Ao abordar as inovações agrícolas, que contribuíram para o aumento da produção de alimentos e, conseqüentemente, da população europeia e do crescimento das cidades no final da Idade Média, o texto contempla parcialmente a habilidade EF06HI16.

### Os efeitos das inovações

De acordo com o historiador Jacques Le Goff, as conseqüências dessas inovações na agricultura foram notáveis. A população europeia, que em 1050 era de 46 milhões, em 1150 atingiu 50 milhões, chegando a 61 milhões em 1300.

### Atividade complementar

A partir do século XI, na Europa, houve grande crescimento populacional e expansão das cidades. Nos campos, diante da demanda por alimentos, aumentaram as áreas de cultivo e a derrubada de florestas para garantir terras para a agricultura. Para alguns autores, o resultado dessas mudanças foi um grave desequilíbrio ecológico, marcado pelo aumento do volume de chuvas e inundações. As conseqüências dessas alterações ambientais foram mais duramente sentidas no século XIV, quando as colheitas foram significativamente afetadas e os preços dos alimentos subiram.

Explique essa hipótese aos alunos e aproveite a oportunidade para debater um assunto que continua atual: Quais são as conseqüências ambientais do uso das tecnologias desenvolvidas para manter o padrão de consumo no mundo? O planeta tem recursos suficientes para que toda a sua população tenha o mesmo padrão de consumo?

Se possível, programe a discussão com a parceria de professores de outros componentes curriculares, como geografia e ciências, que podem contribuir para a ampliação do estudo do tema.

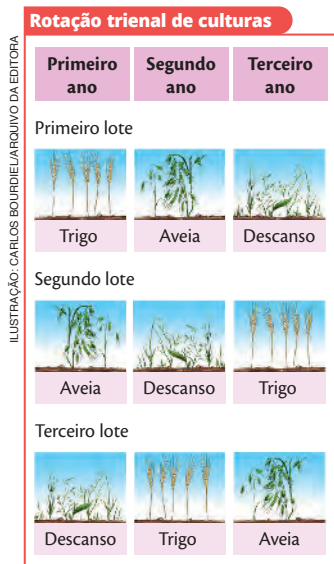
## As inovações agrícolas

A partir do século XI, a Europa medieval passou por profundas transformações, iniciadas principalmente com o desenvolvimento de técnicas agrícolas que aumentaram a produção de alimentos. Uma dessas inovações foi a **charrua**, espécie de arado feito de ferro. Ela penetrava profundamente na terra, aumentando a oxigenação e a fertilidade do solo.

Outra inovação importante ocorreu na forma de atrelamento dos animais utilizados nos campos. Os arreios não eram mais presos ao pescoço dos animais, mas a seus ombros e dorso. Essa mudança possibilitou a melhor distribuição do peso dos arados no corpo dos animais e acabou com o risco de sufocar cavalos e bois.

Nesse período também foi introduzida a **rotação trienal de culturas**. A técnica consistia em dividir o solo em três partes para o cultivo de cereais e leguminosas com o objetivo de evitar o esgotamento do solo (observe a ilustração).

Com essas inovações técnicas, somadas às mudanças do clima, que se tornou mais quente e seco em algumas regiões da Europa, foi possível aumentar a produção de leguminosas, como ervilha, lentilha, feijão e grão-de-bico. A dieta da população tornou-se mais variada e, portanto, mais nutritiva. Bois, cabras e carneiros também passaram a alimentar-se melhor, o que fez crescer os rebanhos e a produção de carne, leite e lã. Dessa forma, o problema da fome diminuiu e as pessoas ficaram mais resistentes às doenças, reduzindo os índices de mortalidade. O aumento da produção de alimentos e o crescimento populacional favoreceram a expansão do comércio e das cidades.



Fonte: FRANCO JÚNIOR, Hilário. *O feudalismo*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p. 62-78.



Um agricultor ensina o seu filho a arar a terra, iluminura, século XIII. Biblioteca do Mosteiro de San Lorenzo do Escorial, Madri, Espanha. Observe que o arado de ferro não é preso ao pescoço dos bois.

BRIGEMAN IMAGES/FOTOMENIA. BIBLIOTECA DO MOSTEIRO DE SAN LORENZO DO ESCORIAL, MADRI

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

## O revigoramento comercial e urbano

Como estudamos no capítulo 11, na Europa feudal os senhorios tendiam a produzir quase todos os artigos necessários à sobrevivência dos moradores. Assim, a princípio, o comércio era uma atividade secundária.

A maior parte das trocas comerciais era feita nas proximidades dos castelos, com uso restrito de dinheiro. Prevalcia o **escambo**, ou seja, a troca direta de produtos. O excedente de artigos como cereais, hortaliças e queijos, produzidos pelos camponeses, era trocado por calçados, tecidos, utensílios domésticos e outros produtos. Havia também um tímido **comércio a longa distância**, principalmente de artigos de luxo provenientes do Oriente. Esses produtos eram consumidos pelo alto clero e pelos aristocratas.

Com o crescimento populacional decorrente das inovações agrícolas, houve um aumento da mão de obra para o trabalho nos campos. Assim, parte da população buscou novas áreas agrícolas para cultivar ou migrou para as cidades. Localizadas nas proximidades de rios ou de estradas frequentadas por comerciantes, várias cidades logo começaram a crescer. O grande aumento da produtividade nos campos gerou um excedente que também abastecia a população urbana.

A produção de tecidos e o artesanato tiveram grande desenvolvimento nos centros urbanos, especialmente em Flandres (parte da atual Bélgica), na Península Itálica e na Inglaterra, graças ao aumento da produção de lã. Outro setor que ganhou impulso foi o da construção civil. Aproveitando a oferta de mão de obra originária dos campos, muitas catedrais, muralhas e casas foram construídas, assim como palácios e hospitais.

As moedas tornaram-se o principal meio de pagamento, tanto na compra e venda de produtos quanto na remuneração dos trabalhadores. Como resultado desse dinamismo comercial, muitas cidades cresceram e prosperaram. Porém, embora tenham sido formadas cerca de 140 cidades no Ocidente entre 1100 e 1300, o mundo feudal era essencialmente agrário: apenas 15% da população europeia vivia nas cidades.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

1. Cite e descreva duas inovações técnicas ocorridas na agricultura europeia ao longo da Baixa Idade Média.
2. De que modo as inovações agrícolas contribuíram para o desenvolvimento do comércio e das cidades?



Iluminura representando artesãos e comerciantes, retirada do manuscrito *Livre du gouvernement des princes*, de Gilles de Rome, século XV. Biblioteca do Arsenal, Paris, França.

## BNCC

Ao apresentar as mudanças nas formas de trabalho e o aumento da atividade comercial no período medieval, o texto contempla parcialmente a habilidade EF06HI16.

### Recapitulando

1. No âmbito das técnicas agrícolas, a introdução da rotação trienal de culturas foi fundamental para um melhor aproveitamento da terra. A técnica consistia em dividir o solo em três partes alternando o cultivo de cereais e leguminosas periodicamente, com o objetivo de evitar o esgotamento do solo. A cada ano, enquanto duas áreas forneciam produtos distintos, a terceira permanecia em descanso, sendo utilizada para pastagens. Além disso, os arados, chamados *charruas*, que passaram a ser feitos de ferro, podiam penetrar mais profundamente na terra, aumentando a oxigenação e, consequentemente, a fertilidade do solo.
2. Com as inovações agrícolas, houve crescimento populacional, que gerou um excedente de mão de obra nos campos. Com isso, muitas pessoas migraram para as cidades, impulsionando o desenvolvimento do comércio, do artesanato, da construção civil etc. Esse dinamismo urbano culminou na revitalização do comércio na Europa Ocidental a partir do século XI.

Ao abordar o aumento da circulação de pessoas e de mercadorias no Mediterrâneo, o texto desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI15.

### Mercadores e banqueiros

Inicialmente, não havia diferenciação clara entre a figura do mercador e a do banqueiro. Um mercador, à medida que prosperava e se capitalizava, ampliava sua rede de colaboradores e seus negócios. Os grandes mercadores marítimos de Flandres, das cidades italianas e da Inglaterra foram, em geral, os que mais acumularam riquezas, o que lhes permitiu atuar nas operações bancárias de câmbio e de crédito. Esses homens de negócios eram os chamados mercadores-banqueiros.



*O banqueiro e sua mulher,* pintura de Quentin Metsys, 1514. Museu do Louvre, Paris, França.

**Letra de câmbio:** documento que podia ser trocado por dinheiro em certas casas bancárias. Ele evitava que os mercadores transportassem grandes quantias em dinheiro durante suas viagens.

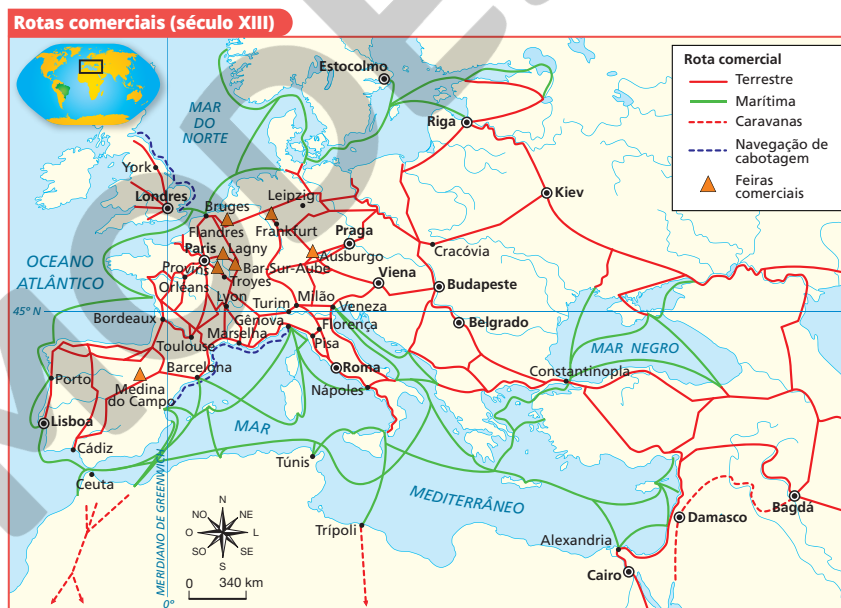
### A expansão do comércio terrestre e marítimo

O comércio europeu teve grande crescimento a partir do século XI. As trocas comerciais terrestres passaram a se concentrar nas **feiras** – mercados temporários organizados anualmente em locais preestabelecidos –, que atraíam comerciantes de várias regiões da Europa e do Oriente. Nessas feiras, circulavam mercadorias produzidas localmente e produtos de outras regiões.

Os mercadores que se dedicavam ao comércio marítimo comercializavam produtos raros na Europa cristã, como especiarias, seda e marfim. Os dois principais eixos comerciais marítimos do século XI situavam-se no **Mar Mediterrâneo**, comandado por genoveses e venezianos, e no **Mar do Norte**, sob controle germânico. O comércio no Mediterrâneo ligava as cidades italianas de Veneza, Gênova e Nápoles às cidades no norte da África, como Túnis, Trípoli, Alexandria e Cairo, e às cidades da Ásia, como Constantinopla (observe o mapa).

O crescimento do comércio tornou mais frequente o uso de moedas. Como até então cada senhorio cunhava as próprias moedas, elas geralmente tinham formato e peso diferentes. Nesse contexto, surgiram os negociantes especializados em avaliar e trocar as moedas: os **cambistas**.

A atividade desses negociantes foi se aprimorando cada vez mais para atender às necessidades do comércio de longa distância. Por ser arriscado transportar muitas moedas em longas viagens, os cambistas passaram a fornecer cheques e **letras de câmbio** e a emprestar dinheiro aos mercadores, mediante a cobrança de juros. Surgiu, assim, a figura do **banqueiro**.





## A formação da burguesia

Aos poucos, as feiras de mercadores tornaram-se permanentes. Várias dessas feiras deram origem a novos núcleos urbanos ou contribuíram para revitalizar os que já existiam, mas eram pouco frequentados. Esses núcleos, ou cidades, recebiam o nome de **burgos** e seus moradores eram chamados de **burgueses**. Alguns burgos se desenvolveram dentro de domínios senhoriais; por isso, seus moradores deviam obrigações aos senhores, como o pagamento de taxas pelo uso de pontes e estradas.

Para escapar das obrigações senhoriais, os burgueses passaram a reivindicar autonomia. Muitos se revoltaram contra os senhores, organizando os chamados **movimentos comunais**. Depois de longos embates, senhores e comunas entraram em um acordo por meio das **Cartas de Franquia** ou **Cartas Comunais**. Esses documentos garantiam a liberdade das cidades mediante o pagamento de indenização aos senhores.

Em alguns casos, os moradores das cidades não pegaram em armas, firmando apenas cartas de compromisso com os senhores. Por meio delas, comprometiam-se a pagar impostos ao senhor para poder desenvolver livremente suas atividades econômicas, bem como ter o direito de administrar a cidade.

Muitos servos, sem trabalho no campo e descontentes com a cobrança de numerosas taxas nos senhorios, viram nas cidades a oportunidade de desenvolver novas atividades e escapar dos encargos feudais. O número de habitantes nas cidades cresceu rapidamente sem a infraestrutura necessária, o que gerou diversos problemas urbanos, como a falta de saneamento e de limpeza das ruas.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

3. Que relação havia entre a atividade dos banqueiros e as transformações econômicas ocorridas na Baixa Idade Média?
4. Explique de que modo os contatos no Ocidente, no Oriente e no norte da África se estreitaram na Idade Média.

## BNCC

Ao abordar a formação da burguesia e o desenvolvimento das cidades, diferencia-se a servidão no campo do trabalho livre urbano, contemplando parcialmente as habilidades EF06HI16 e EF06HI17.

### Recapitulando

3. A atividade do mercador-banqueiro, recente no panorama medieval, era expressão de uma economia monetária, na qual a troca direta de produtos (escambo) cedeu lugar à moeda como intermediária entre o vendedor e o comprador. Esse emprego da moeda em larga escala foi resultado da expansão do comércio e estava na base da economia europeia na Baixa Idade Média.

4. A expansão do comércio a longa distância, propiciada pela abertura de rotas terrestres e marítimas, contribuiu para estreitar os laços entre a Europa Ocidental, o Oriente e o norte da África na Idade Média, como mostra o mapa *Rotas comerciais (século XIII)*, da página 222. Recomenda-se a interpretação dessa imagem, de modo a evidenciar as áreas mais densamente servidas de rotas e feiras comerciais e a localização das cidades que centralizavam o fluxo dos produtos.



Detalhe de *Efeitos do bom governo na cidade*, pintura de Ambrogio Lorenzetti, 1338-1339. Palácio de Siena, Itália.

223

## Ampliando: o poder na cidade

“Nascido da força e das aspirações dos mercadores e dos artesãos pela liberdade econômica e pela liberdade pura e simples, o movimento comunal [...] arranca o poder aos senhores e consagra os burgueses. [...] O ‘bom governo’ tende a imitar o modelo do príncipe justo, num espaço mais restrito no qual se podem diversificar as experiências políticas, com a exceção da heresia. [...] As revoltas urbanas insurgem-se contra a tendência despótica do príncipe, coletor de impostos, e contra a dominação de algumas famílias que rompem o primitivo contrato comunal de igualdade.”

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 95.

## BNCC

Ao abordar o surgimento e a organização das corporações de ofício, o texto desta página contempla parcialmente a habilidade EF06HI16.

### Refletindo sobre

Espera-se que, ao refletir sobre a questão, os alunos se reconheçam como cidadãos que possuem direitos e deveres, compreendendo a importância das leis voltadas para a proteção das crianças e dos adolescentes. No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), publicado em 1990, determina uma série de medidas que garantem às crianças e aos adolescentes direitos necessários ao seu adequado desenvolvimento físico, emocional e intelectual. Entre eles estão os direitos à educação, à família, ao lazer, à saúde, à cultura, à moradia, à proteção etc. Durante o debate, pode ser interessante expor aos alunos que, apesar da existência dessas leis, muitos direitos das crianças e dos adolescentes ainda são desrespeitados. São exemplos os casos de exploração do trabalho de menores, de abandono, de violência doméstica contra eles etc.

## BNCC

Essa atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 4, nº 6 e nº 7**, das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 2, nº 4 e nº 6** e da **Competência específica de História nº 1**. Além disso, possibilita o trabalho com o **tema contemporâneo transversal Direitos da criança e do adolescente**.



Mestre, carpinteiro e pedreiro, iluminura da obra *Da propriedade das coisas*, de Bartolomeus Anglicus, 1482. Biblioteca Britânica, Londres, Reino Unido. Essa imagem representa um mestre de ofício julgando o trabalho de dois aprendizes.

## As corporações de ofício

No campo existiam basicamente dois grupos sociais: o dos senhores feudais e o dos camponeses. Nas cidades, porém, havia maior diversidade social. Para atender às necessidades da população urbana em crescimento, passaram a ser realizadas novas atividades econômicas.

Os grandes mercadores e banqueiros eram os burgueses mais ricos e poderosos das cidades. A maior parte da população urbana, contudo, era formada por artesãos e pequenos comerciantes.

Os artesãos de uma cidade ou de determinado ramo de trabalho, como os ferreiros, padeiros, sapateiros ou alfaiates, uniam-se em associações chamadas **corporações de ofício**. Essas corporações controlavam a produção, os preços e a distribuição dos produtos das oficinas.

Os donos das oficinas eram os **mestres de ofício**, que detinham a propriedade das ferramentas e das matérias-primas, além de ser responsáveis pela contratação

de trabalhadores e pela determinação dos salários. Os **oficiais** trabalhavam para eles e recebiam as melhores remunerações, pois tinham experiência profissional.

Os trabalhadores contratados para executar atividades por jornada, ou seja, por dia, eram chamados de **jornaleiros**. Eles formavam a maior parte dos trabalhadores das oficinas. Havia também os **aprendizes**, jovens com idade entre 10 e 12 anos que ingressavam nas oficinas para aprender o ofício de mestre. Eles recebiam moradia, comida e aprendizado em troca do trabalho.

### Refletindo sobre

A ideia de infância como uma fase que requer cuidados e proteção não existia na Idade Média. A sociedade medieval considerava as crianças “pequenos adultos”. Desde cedo, elas trabalhavam nas lavouras, cuidavam das tarefas domésticas, eram treinadas para as artes militares ou aprendiam um ofício urbano nas corporações.

Hoje, o trabalho infantil é proibido no mundo todo e existem leis que protegem as crianças e os adolescentes, garantindo seus direitos. Você sabe qual é a lei brasileira que protege as crianças e os adolescentes? Em sua opinião, qual é a importância de leis como essa?

## Ampliando: trabalho e estudo nas cidades

“Esta é uma das funções históricas fundamentais da cidade: nela são vistos os resultados criadores e produtivos do trabalho. Todos esses curtidores, ferreiros, padeiros... são pessoas que produzem coisas úteis, boas e, às vezes, belas, e tudo isso se faz pelo trabalho, à vista de todo mundo. Inversamente, a ociosidade é depreciada: o preguiçoso não tem lugar na cidade. Some-se a isso que, a partir do momento em que se desenvolve um movimento escolar num certo número de grandes cidades, o fato de ensinar e aprender contribui para a valorização do trabalho. [...]”

## O ensino na Baixa Idade Média

Com o crescimento populacional ocorrido na Europa a partir do século XI, foram fundadas as primeiras escolas urbanas. Isso ocorreu porque se tornou necessário um número maior de pessoas que soubessem ler e escrever para administrar ou participar das atividades que cresciam nas cidades. Por exemplo, havia a necessidade de pessoas capacitadas para escrever cartas, cuidar da contabilidade dos negócios e administrar os lucros.

O clero católico ainda dirigia a maior parte das escolas. Algumas delas deram origem a universidades, como a de Bolonha, na Península Itálica, a primeira a ser criada em 1088.

Os alunos ingressavam nas universidades por volta dos 14 anos. Após seis anos de estudo básico em gramática, retórica e lógica, os estudantes optavam pelo aprofundamento em uma de três carreiras – direito, medicina ou teologia –, o que podia demorar mais quinze anos.

Ao longo do século XIII, as universidades europeias sofreram muita influência de pensadores muçulmanos, como Averróis e Avicena, que tinham como base de seus estudos a filosofia e a tradição gregas.

A **Escolástica**, corrente de pensamento surgida no século IX, também ganhou força na Baixa Idade Média. Os escolásticos procuravam conciliar fé e razão, ou seja, buscavam explicar Deus e as obras divinas de maneira racional, colocando a filosofia e a ciência a serviço da fé. Um dos principais representantes desse pensamento filosófico foi São Tomás de Aquino.



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

ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/FOTOREMA - BIBLIOTECA MAZARINE, PARIS

Iluminura representando uma cena escolar, retirada da *Bíblia dos Grandes Agostinianos*, 1494. Biblioteca Mazarine, Paris, França.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

5. Quem eram os burgueses na Baixa Idade Média?
6. Explique como funcionavam as corporações de ofício formadas na Baixa Idade Média.
7. Quais eram os papéis dos mestres de ofício e dos aprendizes?
8. A educação na Europa medieval estava intimamente atrelada à religião. Comente o significado dessa afirmação.

## BNCC

Ao abordar o papel da religião na cultura medieval e na organização do ensino, o texto contempla a habilidade EF06HI18.

### Recapitulando

5. Os burgueses eram os moradores das cidades ou burgos medievais.
6. As corporações de ofício eram associações de trabalhadores da mesma categoria (por exemplo, artesãos, comerciantes, pescadores e tintureiros) formadas com o objetivo de controlar a produção, os preços e a distribuição do que produziam.
7. Os mestres de ofício eram os donos das oficinas e, portanto, detinham o conhecimento sobre as técnicas de produção, a propriedade das ferramentas e das matérias-primas, assim como eram responsáveis por contratar os trabalhadores e fixar salários. Os aprendizes eram jovens de 10 a 12 anos que ingressavam nas oficinas para aprender um ofício.
8. Na Europa medieval, o ensino era controlado pela Igreja e o clero católico dirigia a maioria das escolas. Além disso, o pensamento escolástico, de acordo com o qual se procurava conciliar fé e razão, influenciou muito as universidades.

### O ensino da medicina na Baixa Idade Média

Os cursos ocidentais de medicina, antes do século XIII, eram socialmente desvalorizados. A medicina era vista como um conjunto de práticas mágicas e a Igreja a depreciou durante séculos. Não se praticava, por exemplo, a dissecação de cadáveres humanos, pois abrir um corpo para pesquisa era considerado uma violência contra os princípios cristãos. Além disso, sobre o ofício de médico pairava o horror ao sangue, tabu que também atingia os ofícios de açougueiro e carnicheiro.

### Continuação

Uma universidade é, para uma cidade, um bom negócio, primeiro porque fornece um mercado e inquilinos para as casas [...]. Os universitários, os estudantes, mesmo aqueles que se dizem pobres, dispõem, apesar de tudo, de um poder de compra. [...] A maior parte deles vem, com mais frequência, da pequena nobreza e representa, portanto, consumidores que interessam à cidade e ao ambiente burguês.”

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades: conversações com Jean Lebrun*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 49, 63.

Ao tratar das Cruzadas e suas consequências e das relações entre cristãos e muçulmanos, o texto contempla a habilidade EF06HI14.

### Os muçulmanos na Península Ibérica

A tolerância religiosa estabelecida pelo governo islâmico em Al-Andaluz foi muito relativa. Apesar de permitir aos cristãos e judeus manter suas tradições e práticas religiosas, os árabes muçulmanos impuseram uma série de restrições a esses grupos, como a proibição de exteriorizar seus símbolos religiosos e a definição de um corte de cabelo e de um tipo de traje que os diferenciasse. Havia regras também para os que haviam se convertido ao islã, como a proibição de portar armas e de montar em cavalos, animais considerados nobres e destinados apenas aos árabes muçulmanos.

#### Saiba mais

##### Os muçulmanos na Península Ibérica

No século VIII, a expansão islâmica atingiu a Península Ibérica. Os árabes muçulmanos permitiram aos cristãos e judeus que lá viviam praticar sua religião mediante o pagamento de impostos. Os que se convertessem ao islã, porém, poderiam ter os mesmos privilégios que os dominadores. Essas medidas proporcionaram a construção de uma sociedade marcada por relativa tolerância religiosa e pelo intercâmbio cultural. O domínio árabe na Península Ibérica começaria a se desfazer com o início das Cruzadas.

## As Cruzadas

Lembra-se de que, no capítulo 10, você estudou a expansão do islã? Nesse processo de ampliação territorial, a cidade de Jerusalém, sagrada para judeus, cristãos e muçulmanos, foi conquistada pelos árabes muçulmanos no século VII. Eles construíram na cidade o Domo da Rocha, no mesmo local do antigo Templo de Salomão, e a Mesquita de Al Aqsa. Durante a dominação árabe, Jerusalém continuou a ser visitada por peregrinos cristãos e judeus.

No ano 1076, porém, Jerusalém foi conquistada pelos turcos. Originários da Ásia Central, eles entraram em contato com os árabes e se converteram gradualmente ao islã. Além de conquistar Jerusalém e de proibir a entrada de cristãos na cidade, os turcos tomaram territórios do Império Bizantino. Para combatê-los, o então imperador bizantino Aleixo I solicitou, em 1095, ajuda militar ao papa Urbano II.

No mesmo ano, o papa convocou os cristãos para retomar Jerusalém e conquistar uma parte da Síria, com o objetivo de estender o poder do catolicismo romano até o Oriente e restaurar a unidade cristã, rompida em 1054 com a separação da Igreja Bizantina, que se tornou independente da Igreja de Roma (acontecimento conhecido como **Cisma do Oriente**).

A retomada da Terra Santa só seria possível com a organização de um grande exército. Para formá-lo, o papa Urbano II garantiu que os participantes da expedição seriam absolvidos de seus pecados. Essa promessa motivou muitas pessoas a abandonar suas terras para lutar no Oriente.



Os cruzados assaltam Jerusalém em 1099, iluminura francesa do século XIV. Biblioteca Nacional da França, Paris. A imagem representa um conflito entre cristãos e muçulmanos durante a Primeira Cruzada.

BRIDGEMAN IMAGES/FOTORENA - BIBLIOTECA NACIONAL DA FRANÇA, PARIS

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

## Os interesses envolvidos

Juntos, Urbano II e o imperador bizantino conseguiram arrecadar recursos suficientes e mobilizar grande quantidade de cavaleiros para compor o exército cristão. Para se identificar como cristãos, esses homens usavam cruzes bordadas nas roupas. Por isso, as expedições ficaram conhecidas como **Cruzadas**.

Membros de vários grupos sociais participaram das Cruzadas por razões diferentes. Os nobres, principalmente os que não eram primogênitos e, portanto, não tinham direito a heranças, viam as Cruzadas como meio de conquistar terras e riquezas. Havia também os camponeses, que buscavam terras, e os comerciantes de cidades italianas, como Gênova e Veneza, interessados em conquistar mercados e em controlar rotas marítimas do Mediterrâneo.

## Os resultados das Cruzadas

A Primeira Cruzada partiu com destino a Jerusalém em 1096 e levou três anos para chegar à cidade. Apesar do grande número de mortes durante o percurso, os cruzados que chegaram à cidade venceram os muçulmanos.

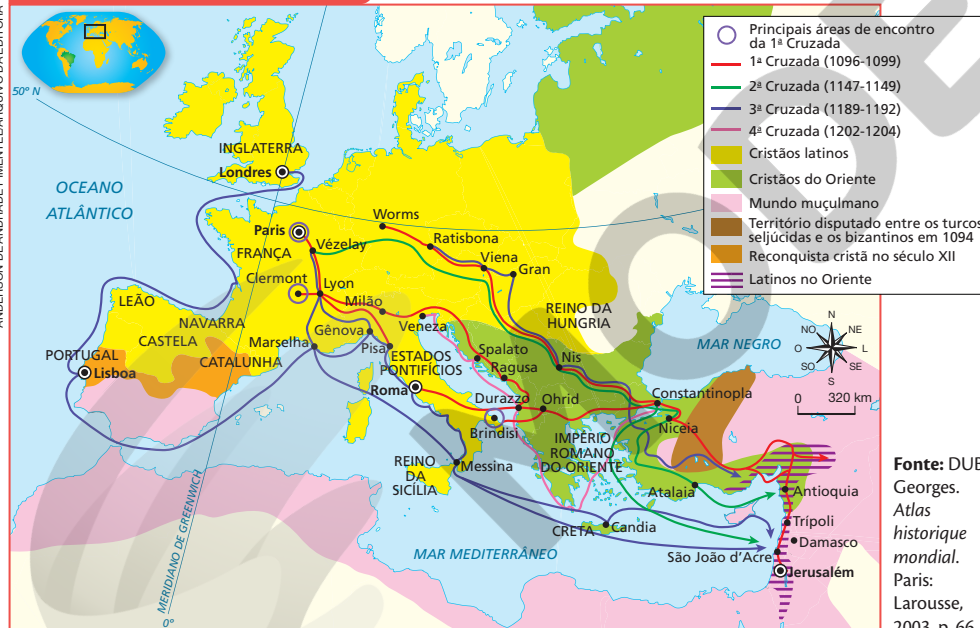
A união de esforços entre a Igreja e os nobres europeus rumo às terras do Oriente continuou por mais de um século. Oficialmente, oito Cruzadas partiram da Europa entre 1096 e 1270, mobilizando milhares de combatentes. Suas conquistas territoriais, entretanto, não foram mantidas. Em meados do século XIII, os muçulmanos já tinham retomado o controle de diversas regiões, incluindo a cidade de Jerusalém.

Responda em seu caderno.

### Rescapitulando

- O que foram as Cruzadas?
- Explique as motivações não religiosas de nobres, comerciantes e camponeses para participar das Cruzadas.

### As Primeiras Cruzadas (séculos XI-XIII)



227

## Rescapitulando

9. As Cruzadas foram expedições militares e religiosas que partiram da Europa rumo ao Oriente, entre os anos 1096 e 1270. Elas tiveram início quando o papa Urbano II convocou os cristãos para lutar pela reconquista de Jerusalém – que havia sido tomada pelos turcos muçulmanos em 1076 – e pela ampliação do poder católico no Oriente. Inicialmente, os cruzados participaram das expedições motivados pela promessa de absolvição de seus pecados, mas muitos passaram a lutar por interesses próprios.

10. Muitos nobres que não herdaram terras de suas famílias viam nas Cruzadas a possibilidade de conquistar territórios e riquezas. Os comerciantes buscavam controlar as rotas marítimas do Mar Mediterrâneo. Os camponeses pretendiam obter terras e melhorar sua situação econômica.

## A Quarta Cruzada

A Quarta Cruzada foi financiada pelos mercadores da cidade-Estado de Veneza, interessados em controlar o comércio com o Oriente. Sua grande rival nesse lucrativo negócio era Constantinopla, capital do Império Bizantino. Diante disso, em 1202, os cruzados saíram de Veneza, mas, em vez de se dirigir a Jerusalém, rumaram para Constantinopla, invadindo-a e saqueando-a em 1204. Além do massacre da população, das pilhagens e da destruição de estátuas, mosaicos e relíquias acumuladas durante quase um milênio, os cruzados profanaram templos ortodoxos, contribuindo para aumentar a distância entre a Igreja Bizantina e a Igreja de Roma.

Ao tratar do contato, da resistência e das trocas culturais entre povos no espaço do Mediterrâneo, o texto contempla a habilidade EF06HI15.

### História em construção

1. Porque foi em direção a Jerusalém que Maomé “realizou sua viagem noturna” e onde os muçulmanos esperam se reunir no dia do Juízo Final. Os alunos provavelmente não saberão do que se trata a “viagem noturna” mencionada. Explique-lhes que se trata de um episódio narrado pela tradição islâmica no qual Maomé, na companhia do arcanjo Gabriel, percorreu o caminho de Meca para Jerusalém, onde se encontrou com os profetas que o antecederam. Ali oraram juntos e então Maomé foi conduzido pelo Céu até a presença de Deus.

2. Algumas passagens do texto demonstram que os muçulmanos obtiveram vitórias contra os cristãos; por isso, o irmão do sultão afirma que a cruz estava nas mãos deles. Para chegar à resposta, os alunos deverão proceder a uma leitura inferencial, buscando informações não explícitas no texto a partir dos referenciais que têm sobre as Cruzadas.

3. Na correção da atividade, estimule os alunos a exporem suas hipóteses, lembrando-se de solicitar sempre que indiquem em que conhecimentos se basearam para chegar a elas. Pelo contexto, a concessão importante poderia ser os cristãos desistirem de ocupar Jerusalém.

O debate sobre a visão dos árabes muçulmanos a respeito das Cruzadas contribui para a formação de uma consciência crítica em relação aos fatos históricos, na medida em que os alunos podem refletir sobre um mesmo acontecimento a partir de outro ponto de vista. A análise também permite o desenvolvimento da empatia, ao possibilitar que os alunos se coloquem na posição do outro grupo social (no caso, o dos árabes muçulmanos). Aproveite as atividades desse boxe para ressaltar a importância do respeito às diferenças religiosas e, assim, promover a cultura de paz.



Ilustração islâmica representando uma consulta médica, retirada de *O livro de Kalila e Dimna*, século XIV. Biblioteca Nacional do Egito, Cairo.

### Intercâmbio comercial e cultural

Durante a Idade Média, as rotas marítimas que permitiam o comércio de longa distância entre o Ocidente e o Oriente foram, em grande medida, controladas pelos bizantinos e pelos árabes muçulmanos. Com as Cruzadas, os europeus se apossaram de portos e territórios estratégicos da costa mediterrânea, e passaram a percorrer com regularidade aquelas rotas, expandindo sua atividade comercial.

A intensificação das relações comerciais entre povos diferentes favoreceu as trocas culturais e, por consequência, o desenvolvimento de novos saberes. O contato do Ocidente com o Oriente permitiu acessar o conhecimento produzido pelos árabes em áreas como medicina, astronomia e matemática. E também garantiu aos europeus conhecer importantes obras da Antiguidade Clássica, que haviam sido preservadas e traduzidas pelos bizantinos e pelos árabes muçulmanos.

### História em construção

#### As Cruzadas vistas pelos árabes

Há muitos estudos historiográficos sobre a visão dos cristãos a respeito dos muçulmanos na época das Cruzadas. Porém, são escassas as pesquisas que tratam da visão dos muçulmanos sobre os cristãos. Uma delas é o livro *As Cruzadas vistas pelos árabes*, do escritor libanês Amin Maalouf, que se baseou em fontes e relatos de historiadores e cronistas árabes da época para analisar as Cruzadas pela perspectiva dos árabes muçulmanos. De acordo com a obra, essas expedições significavam invasão de seus territórios e violência contra os seguidores do islã.

Conheça, a seguir, um trecho do livro no qual o irmão do sultão Al-Adel responde a Ricardo Coração de Leão, rei da Inglaterra, que lhe propôs um acordo depois de obter algumas vitórias.

“A Cidade Santa é tão importante para nós quanto para vós; ela é até mais importante para nós, pois foi em sua direção que nosso profeta realizou sua viagem noturna, e é ali que nossa comunidade irá reunir-se no dia do julgamento final. Está portanto excluída a possibilidade de a abandonarmos. [...] No que diz respeito ao território, ele sempre foi nosso, e vossa ocupação é apenas passageira. [...] Quanto à cruz, ela representa um grande trunfo em nossas mãos, e não nos separaremos dela senão quando obtivermos em contrapartida uma concessão importante em favor do islã.”

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 198-199.

#### Questões

Responda em seu caderno.

1. Segundo o texto, por que Jerusalém, a Cidade Santa, é importante para os muçulmanos?
2. A cruz é um símbolo cristão. Com base nos seus conhecimentos, explique por que os muçulmanos a teriam nas mãos.
3. Levante uma hipótese sobre qual poderia ser a “concessão importante” citada no trecho.

## A crise do século XIV

Após uma fase de expansão comercial e de crescimento econômico e demográfico, no século XIV praticamente toda a Europa enfrentou uma grave crise econômica e social, que iniciou o declínio do feudalismo. Esse período foi marcado por catástrofes climáticas, queda da atividade econômica, guerras prolongadas, tensões sociais e grandes epidemias.

### A grande fome

No século XI, a produção de alimentos aumentou graças à introdução de novos equipamentos, ao aprimoramento de técnicas agrícolas e à expansão da área cultivável.

Pântanos foram drenados e áreas de pastagem foram ocupadas para incrementar a produção agrícola. Além disso, florestas foram derrubadas para dar lugar às plantações de cereais e para a obtenção de madeira usada na expansão das cidades.

É possível que esse desmatamento tenha contribuído para alterar as condições climáticas e o regime de chuvas do continente europeu. Chuvas muito fortes causaram inundações, que prejudicaram as colheitas. Entre 1314-1315, houve um grande aumento no preço do trigo, principal cereal consumido pela população, afetando os gastos das famílias com alimentação. Comerciantes que tinham trigo estocado vendiam a mercadoria a preços muito altos, o que levou a população à subnutrição e à fome, provocando milhares de mortes.



Mortes por fome, ilustração publicada nas *Crônicas da Inglaterra*, de Jean de Wavrin, c. 1470-1480. Biblioteca Britânica, Londres, Reino Unido.

Responda  
em seu  
caderno.

### Recapitulando

11. Cite duas importantes consequências das Cruzadas.

## Recapitulando

11. Com as Cruzadas, houve a ampliação do comércio entre o Ocidente e o Oriente por rotas marítimas, especialmente pelo Mar Mediterrâneo, assim como um intenso intercâmbio cultural entre os povos das duas regiões.

### Ampliando: relato sobre a fome em Flandres

“No ano de 1316, no mês de maio, a penúria e a carestia tinham aumentado e houve em nossas regiões intempéries e desordens atmosféricas [...] e o povo começou em muitos lugares a comer pouco pão, porque não o havia e muitos misturavam, como podiam, as favas, cevadas, avelãs e todos os outros grãos que conseguiam. Por causa das intempéries e da fome tão atroz, os corpos começavam a debilitar-se e as doenças a se desenvolverem e resultou disso uma mortandade tão grande como nenhum ser vivo tinha visto jamais ou tinha ouvido falar de coisa semelhante.”

CHRONIQUE et annales de Gilles le Muisit, abbé de Saint Martin de Tournai [1272-1352]. In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 193.

## Perseguição aos judeus

Em muitas cidades medievais da Europa, os judeus tinham presença marcante como comerciantes, banqueiros, médicos e artesãos. O fato de suas atividades econômicas não serem condenadas pela religião que praticavam, como acontecia com os burgueses cristãos submetidos aos dogmas da Igreja, levou os judeus a prosperarem e acumularem riqueza, muitas vezes derivada da cobrança de juros pelos empréstimos que concediam aos cristãos. Em razão de seus costumes, preceitos e ritos religiosos, os judeus se diferenciavam da comunidade predominantemente cristã onde estavam inseridos. Eram, por conseguinte, facilmente identificados e alvo de estranhamento e preconceito. Assim, quando adveio a epidemia de peste negra, a população aterrorizada acusou os judeus de compactuarem com o diabo e envenenarem poços de água, o que acreditavam ter contribuído para a disseminação da doença. Por isso, os judeus tornaram-se alvos de massacres e violentas perseguições por parte dos cristãos.

## Atividade complementar

A tabela é um excelente recurso para que os alunos sejam capazes de ordenar os dados da cronologia e da redução populacional para, em seguida, associá-los ao conteúdo estudado. Recomenda-se fazer a leitura da tabela sobre a variação da população europeia entre os séculos XIII e XVII coletivamente, estimulando os alunos a comparar os números e associar a variação da população a questões como fome, doenças e guerras, de acordo com o que estão estudando.

POPULAÇÃO EUROPEIA (SÉCULOS XIII-XVII)	
Ano	Milhões de habitantes
1300	50
1400	35
1500	48
1600	55
1700	72

Fonte: FRANÇO JÚNIOR, Hilário. *Feudalismo: uma sociedade religiosa, guerreira e camponesa*. São Paulo: Moderna, 1999. p. 61.

## A peste negra

A peste negra ou peste bubônica é uma doença altamente contagiosa causada pela bactéria *Yersinia pestis*, presente no organismo de roedores, como ratos e esquilos. Ela pode ser transmitida ao ser humano por pulgas contaminadas. Acredita-se que a doença foi transmitida entre comerciantes da Ásia e da Europa nas rotas comerciais marítimas e que a falta de higiene contribuiu para a rápida proliferação da enfermidade. Os sintomas da doença incluíam febre alta, delírios, manchas escuras e inchaços pelo corpo.

O cenário de subnutrição vivido na Europa também colaborou para o avanço da doença, pois a falta de nutrientes afeta o sistema imunológico, o que acelerava a morte dos doentes. As principais vítimas da epidemia foram os habitantes das cidades e dos mosteiros, locais com maior aglomeração de pessoas.

A fome e a peste negra causaram significativa redução da população europeia (consulte a tabela). Estima-se que, entre os meses de junho e setembro de 1348, um terço da população da Europa tenha sido dizimada pela fome e pela peste.



Ilustração representando pessoas infectadas pela peste negra, retirada da *Bíblia Toggenburg*, 1411. Museu de Gravuras e Desenhos, Berlim, Alemanha.

### Saiba mais

#### A medicina na Idade Média

Na Alta Idade Média, o conceito de doente não se referia apenas às pessoas que tinham algum problema de saúde, mas também às que viviam na pobreza. Com o tempo, a distinção entre as duas situações ficou mais clara e as pessoas passaram a se preocupar cada vez mais com o bem-estar físico.

A Igreja, a princípio, administrava os hospitais, onde moribundos e pessoas desvalidas recebiam cuidados. Na época, as doenças muitas vezes eram atribuídas a práticas mágicas e a castigos divinos, mas com o tempo cresceu o entendimento de que podiam ter causas naturais.

A partir do século XIII, com a fundação das universidades e do ensino de medicina, os estudos sobre o corpo humano na Europa foram ampliados. O contato dos cristãos com os tratados médicos legados pelos médicos judeus e muçulmanos foi essencial para o desenvolvimento da medicina ocidental.

230

## Ampliando: grandes epidemias

“No ano do Senhor, 1348, aconteceu sobre quase toda a superfície do globo uma tal mortandade que raramente se tinha conhecido semelhante. [...] Um terror tão grande tinha-se apoderado de quase todo o mundo, de tal maneira que no momento que aparecia em alguém uma úlcera ou um inchaço, geralmente embaixo da virilha ou da axila, a vítima ficava privada de toda assistência, e mesmo abandonada por seus parentes. O pai deixava o filho no leito, e filho fazia o mesmo com o pai. Não é surpreendente, pois, que quando numa casa alguém tinha sido tocado por este mal e tinha morrido, acontecesse muito frequentemente,

Continua



Ao abordar os movimentos comunitais e as revoltas camponesas e urbanas, o texto contempla a habilidade EF06HI16.

### Recapitulando

12. A partir do século XIV, em razão das péssimas colheitas decorrentes de mudanças climáticas, houve na Europa uma acentuada queda na produção de alimentos e, conseqüentemente, mortes por desnutrição e fome. Para agravar a situação, a epidemia de peste negra assolou o continente, aumentando ainda mais o número de mortos. Esses fatores contribuíram para que os senhores aumentassem a exploração sobre os camponeses com o objetivo de recuperar o que haviam perdido, dando origem a diversas revoltas. O clima de tensão agravou-se com inúmeras guerras entre diversos nobres, que trouxeram ainda mais violência e mortes.

13. A peste negra é uma doença contagiosa causada pela bactéria *Yersinia pestis*, transmitida aos humanos por pulgas infectadas. A doença causa febre alta, delírios, manchas escuras e inchaços pelo corpo. Na Europa medieval, ela foi introduzida por embarcações de Veneza e Gênova que vieram da Ásia repletas de roedores com pulgas contaminadas.

14. As *jacqueries* foram revoltas de camponeses ocorridas na França em 1358. Em algumas regiões da Europa, a exploração da mão de obra camponesa intensificou-se em razão da crise econômica e da redução demográfica causada pelas guerras, pela fome e pelas doenças. Muitos senhores passaram a reforçar os laços de dependência camponesa, retomando a cobrança de antigas taxas e impostos. Indignados, os camponeses reagiram saqueando e queimando castelos e assassinando membros de famílias nobres.

## Revoltas no campo e nas cidades

No campo, a crise econômica e a redução da população tiveram duas conseqüências opostas. Em algumas regiões, camponeses ocuparam terras despovoadas e, assim, escaparam da servidão. Em outros lugares, muitos senhores buscaram reforçar os laços de dependência camponesa para tentar recuperar seus ganhos, retomando a cobrança de antigas taxas e impostos senhoriais. Essa situação de exploração provocou a reação dos camponeses, que promoveram diversas revoltas na segunda metade do século XIV.

Na França, destacou-se a *jacquerie*, em 1358, que expressou o desespero dos camponeses daquele reino. Os rebeldes saquearam e queimaram castelos, além de assassinar famílias nobres. A repressão ao movimento foi igualmente violenta. Estima-se que cerca de 20 mil camponeses tenham morrido durante os conflitos.

A cobrança de taxas e impostos também provocou a reação de camponeses ingleses, que, em 1381, revoltaram-se em várias cidades. Em Londres, houve saques e destruição de palácios e prédios públicos. O rei Ricardo II negociou a paz com os rebeldes, mas, quando o movimento se dispersou, ele anulou todos os termos negociados e puniu com violência os camponeses.

Na área urbana, a crise provocou o fechamento de muitas corporações de ofício e reforçou o poder dos proprietários, que reduziram drasticamente os salários dos trabalhadores. Os baixos salários e a alta de preços e impostos causaram várias rebeliões. Entre 1366 e 1384, em Auvergne e no Languedoc, no sul da França, artesãos empobrecidos e trabalhadores descontentes uniram-se aos camponeses, formando grupos armados que ficaram conhecidos como *Tuchins*.

**Jacquerie:** o termo tem origem no nome *Jacques Bonhomme*, usado pelos franceses para designar genericamente os camponeses, mas passou a ter o significado pejorativo de “joão-ninguém”.

Responda em seu caderno.

### Recapitulando

12. Identifique as principais causas da crise do século XIV na Europa.
13. O que é a peste negra? Como ela foi introduzida na Europa medieval?
14. Explique o que foram as *jacqueries*, apresentando as motivações e as conseqüências desses movimentos.



Iluminura das *Crônicas* de Jean Froissart, século XIV. Biblioteca Nacional da França, Paris. A imagem representa camponeses atacando um cavaleiro nas proximidades de um castelo durante a *jacquerie* de 1358, na França.

231

### Continuação

todos os outros moradores terem sido contaminados e mortos da mesma maneira súbita [...]. Aqueles que estavam sãos fugiram apavorados de medo. E assim, muitos morreram por descuido, os quais talvez teriam escapado de outro modo. Muitos ainda [...] foram transportados, sem a mínima discriminação, até a fossa de inumação. E assim, um grande número foi enterrado vivo.”

VITAE paparam Avenionensium Clementis VI. A grande peste (1348). In: PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000. p. 194-195.

## Explore

1. A ocorrência de epidemias, mortes, miséria e desolação enfrentados por homens e mulheres do período medieval influenciou a produção artística da época, como essa pintura de Bernt Notke. Nela, as figuras esqueléticas representam a morte em uma dança macabra, ao som de um instrumento musical tocado por um esqueleto, à esquerda, também ele mensageiro da morte.
2. As duas figuras que estão sendo levadas pelas representações da morte são um rei e um membro da Igreja, talvez o próprio papa.
3. A intenção do artista, certamente, foi advertir a sociedade de que diante da morte todos são iguais: reis e súditos, clérigos e leigos, ricos e pobres etc.

## Conexão

O renascimento comercial é uma das características do período conhecido como Baixa Idade Média na Europa. Uma das histórias que mais encantaram os europeus ao longo do tempo foi a da viagem do veneziano Marco Polo à China. Para explorar esse aspecto de “curiosidade” como motivador do estudo do período, pode-se solicitar aos alunos que, ao final da leitura do livro indicado na seção, produzam uma dissertação relacionando a viagem de Marco Polo aos tópicos estudados no capítulo.



Detalhe de *Dança macabra*, pintura de Bernt Notke, c. 1475. Igreja de São Nicolau, Museu de Arte da Estônia, Tallinn.

Responda em seu caderno.

## Explore

1. Relacione a pintura de Bernt Notke com a crise do século XIV na Europa. Que elementos do cenário representam os problemas e os medos do período?
2. Que grupos sociais podem ser identificados na pintura?
3. Qual teria sido a intenção do artista ao representar os esqueletos tocando e acompanhando as pessoas?

**Manejo:** nesse caso, cuidados com os animais.

## A desestruturação do feudalismo

A crise econômica afetou a produção de tecidos de luxo, mas a de tecidos mais simples, feitos de algodão, ganhou importância crescente. As áreas destinadas à agricultura diminuíram, cedendo lugar à criação de animais, principalmente ovelhas, de **manejo** mais simples e mais barato.

Muitos camponeses puderam ocupar campos desabitados ou comprar pequenos lotes de terra e dedicar-se à criação de animais. Aos poucos, eles também passaram a integrar o clero, constituído anteriormente apenas por membros da aristocracia.

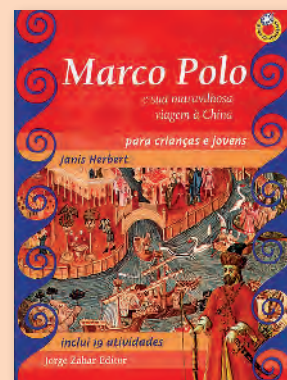
O feudalismo desestruturava-se. Muitos senhores feudais, que conservavam sua posição social e seus privilégios, contraíam empréstimos de burgueses e acabavam endividados. Interessados em unificar pesos, medidas e moedas e em eliminar as taxas feudais, os burgueses apoiaram os reis no processo de centralização do poder político.

## Conexão

**Marco Polo e sua maravilhosa viagem à China: para crianças e jovens**

Janis Herbert. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

Nesse livro, são narradas as aventuras do mercador veneziano Marco Polo durante sua viagem pela Ásia Central e pelo Extremo Oriente, no século XIII. O autor trata ainda de diversos aspectos e curiosidades sobre os costumes de cada lugar pelo qual Marco Polo passou, como a preparação de papel e máscaras e exercícios de ioga.



## Enquanto isso...

### A era dos samurais: o Japão feudal

Milhares de quilômetros a leste da Europa, o Japão iniciou uma experiência histórica muito semelhante à do feudalismo europeu. As constantes disputas entre os senhores de terras levaram ao fortalecimento dos samurais, que formavam a elite guerreira do Japão. Conheça alguns aspectos do chamado **feudalismo japonês**.

“A origem dos samurais [...] remonta aos séculos IV a.C. e III a.C., quando começaram a surgir elites armadas nos grupos tribais que formaram pequenas entidades sociais. [...] Os membros dessas elites guerreiras eram conhecidos como *bushi*, termo que significa ‘aquele que serve’ e que com o tempo acabou se tornando sinônimo de guerreiro.

A ascensão dos samurais como uma classe social começou no período Heian (nome da então capital do país, a atual Kyoto), com a derrota do governo aristocrático Taira, na Guerra Genpei, no fim do século XII, quando o clã de Minamoto no Yoritomo vence o conflito e recebe o título de xogum: um título de distinção militar concedido pelo imperador, equivalente a comandante do exército.

A partir daí, e ao longo de mais de 400 anos, o imperador era o legítimo governante, mas era o xogum quem governava de fato o Japão. Quem era agraciado pelo imperador com esse título tinha autoridade civil, militar, diplomática e judiciária. [...]

Na sociedade japonesa do século XVI, os samurais formavam uma casta a serviço da alta nobreza, os *daymiô*, que exerciam o poder por meio de uma rede de ligações pessoais e familiares. Ao lado de sua família mais direta, os *daymiô* ocupavam o topo da hierarquia feudal. Abaixo deles, vinham os *fudai* (aquelas famílias que sempre estiveram a serviço daquela família principal) e, finalmente, os vassallos, que muitas vezes haviam sido antigos senhores

que, derrotados, haviam jurado fidelidade, a fim de manter sua propriedade. [...]

Paralelamente a essa organização política, havia outra que inicialmente era estritamente militar e representava os samurais. [...] os samurais, com o tempo, foram se tornando tão poderosos que ultrapassaram os limites dos feudos e acumularam influência política e militar.”

MUSARRA, Fabiola. Samurais: os guerreiros da honra. *Planeta*, ed. 450, mar. 2010. Disponível em: <https://www.revistaplaneta.com.br/samurais-os-guerreiros-da-honra/>. Acesso em: 12 abr. 2022.



Ilustração japonesa representando a luta de samurais contra os mongóis, século XIII.

### Questões

Responda em seu caderno.

1. Identifique o personagem do Japão feudal que desempenhava cada um dos papéis.
  - a) Membro da nobreza feudal.
  - b) Guerreiro disciplinado a serviço de um senhor feudal.
  - c) Supremo comandante militar e autoridade política.
2. Que semelhanças você percebeu entre o feudalismo europeu e o feudalismo japonês?

## BNCC

Esta seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

### Enquanto isso...

1. a) *Daymiô*.  
b) Samurai.  
c) Xogum.
2. A economia baseada na exploração da terra, a presença de uma aristocracia guerreira que acumulava funções públicas e privadas, os laços de lealdade e fidelidade entre os senhores e seus guerreiros e vassallos e o enfraquecimento do poder do imperador.

### Feudalismo fora da Europa?

Alguns estudiosos discordam da transferência do conceito de feudalismo para sociedades não europeias, pois veem nessa elaboração teórica o reflexo de uma visão evolucionista e eurocêntrica da história. Contudo, importantes autores da Escola dos Annales, como Fernand Braudel e Marc Bloch, consideram legítimo procurar em outras sociedades características sociais semelhantes às do feudalismo europeu, o que foi identificado principalmente no Japão. Segundo esses autores, ainda que com diferenças, é inegável que o feudalismo existiu também fora da Europa. O historiador John Whitney Hall, especialista em história japonesa, chegou a afirmar que as diferenças entre as instituições desenvolvidas pela aristocracia militar japonesa e as europeias seriam principalmente semânticas.

## Atividades

1. a) O trecho significa que a expansão comercial entre o Ocidente e o Oriente contribuiu para levar os preceitos do cristianismo a áreas distantes da Europa, estabelecendo não apenas o domínio do comércio pelos ocidentais na região do Mediterrâneo e do Mar do Norte, mas também a difusão da cultura cristã.

b) Segundo o texto, venezianos e genoveses promoveram uma espécie de “colonização comercial” por dominar as principais rotas terrestres e marítimas que ligavam o Ocidente ao Oriente, conseguindo até mesmo estabelecer seu comércio às margens do Mar Adriático, em Creta, nas ilhas jônicas, egeias etc.

2. a) Os alunos podem citar a preocupação com a segurança, os edifícios fortificados com torres e muralhas, a existência de ruas movimentadas e praças e a desigualdade social.

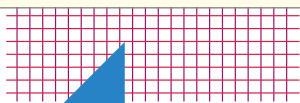
b) A preocupação com a segurança. Hoje, principalmente nas grandes metrópoles dos países em desenvolvimento, onde a violência atinge índices alarmantes, a segurança é uma das preocupações centrais das pessoas.

c) Como semelhanças, é possível citar a atual preocupação com a segurança. Como diferenças, os alunos podem mencionar a maior preocupação nos dias de hoje com a segurança individual do que com a coletiva; o fato de o roubo não ser um dos crimes mais severamente reprimidos; o fato de a misericórdia e a caridade não serem mais deveres, sendo restritas a grupos religiosos e de ajuda humanitária.

3. a) Porque não aconteceu, de fato, uma reunião em que se estabeleceu o diálogo, mas uma batalha de guerra em que houve destruição e morte.

b) A atividade permite aos alunos exercitar a leitura inferencial, na medida em que precisam analisar as informações da imagem, não escritas, e relacioná-las às informações escritas. Espera-se também que sejam capazes de argumentar a favor do respeito às diferenças religiosas, defendendo a importância dessa dimensão para a construção de uma sociedade democrática e inclusiva.

Continua



## ATIVIDADES

Responda em seu caderno.

### Aprofundando

1. Leia o texto e faça o que se pede.

“Apoiado nas cidades, este grande comércio nascente beneficiava dois outros fenômenos de primeira grandeza. Pelo estabelecimento de filiais distantes, ele completava a expansão da cristandade medieval. No Mediterrâneo, a expansão genovesa e veneziana chegou mesmo a ultrapassar o quadro de uma colonização comercial. [...] e, após a IV Cruzada de 1204, fundaram um verdadeiro império colonial às margens do Adriático, em Creta, nas ilhas jônicas e egeias [...]. Os genoveses transformaram seus estabelecimentos na costa da Ásia Menor e do norte do Mar Negro em pontos sólidos de escoamento de mercadorias e homens (escravos domésticos de ambos os sexos).”

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2005. p. 68.

- Explique o significado do seguinte trecho do texto: “[O desenvolvimento comercial] completava a expansão da cristandade medieval”.
- Segundo o texto, que tipo de relação os venezianos e os genoveses estabeleceram por meio do comércio?

2. Leia o texto que trata das cidades medievais. Depois, faça o que se pede.

“A cidade da Idade Média é um espaço fechado. A muralha a define. Penetra-se nela por portas e nela se caminha por ruas infernais que, felizmente, desembocam em praças paradisíacas. [...] Lugar de cobiça, a cidade aspira à segurança.

Seus habitantes fecham suas casas a chave, cuidadosamente, e o roubo é severamente reprimido. A cidade, bela e rica, é também fonte de idealização: a de uma convivência harmoniosa entre as classes. A misericórdia

e a caridade se impõem como deveres que se exercem nos asilos, essas casas de pobres. [...]”

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1998. p. 71.

- Identifique três características das cidades medievais descritas no texto.
- Que preocupação relacionada à vida na cidade foi exposta no texto? Essa preocupação ainda existe nas cidades atuais?
- Quais são as semelhanças e as diferenças entre as cidades atuais e as cidades medievais descritas no texto?

3. Observe a charge. Depois, responda às questões.



“Sejamos honestos”, diz o personagem da esquerda para o da direita, “nossa primeira reunião consultiva inter-religiosa não foi lá um sucesso absoluto”. Charge de Richard Jolley, 2008.

- Por que os soldados dizem que a reunião sobre assuntos religiosos não foi um sucesso absoluto?
  - Em sua opinião, as diferenças religiosas entre povos deveriam dar origem a guerras? Converse com os colegas sobre isso.
4. Observe novamente os mapas das páginas 222 e 227, sobre as rotas comerciais e os caminhos das Cruzadas, respectivamente.
- Identifique as religiões e as regiões com as quais os europeus entraram em contato no período.
  - Que relação existe entre os dois mapas?

234

Continuação

4. a) Os europeus entraram em contato com muçulmanos do norte da África, do Oriente e da Península Ibérica, além de cristãos ortodoxos que habitavam as áreas sob domínio do Império Bizantino.

b) Os dois mapas representam caminhos terrestres e marítimos percorridos pelos europeus na Baixa Idade Média. Ao compará-los, os alunos poderão perceber que os alvos das expedições militares cristãs coincidem com alguns dos principais pontos de chegada e saída de rotas comerciais ligando o Oriente e o Ocidente (Constantinopla e Damasco).

## Aluno cidadão

5. Construir muralhas altas e resistentes foi uma estratégia de defesa importante durante a Idade Média. Atualmente, existem diversos tipos de muro no mundo delimitando espaços. Para refletir sobre o tema, junte-se a alguns colegas e sigam o roteiro para prepararem-se para um debate.
- Pesquise imagens e informações sobre os seguintes locais: Muro da Cisjordânia; cercas, muros ou barreiras na fronteira entre os Estados Unidos e o México, construídos a partir dos anos 1990; e condomínio murado em uma grande cidade brasileira.
  - Durante a pesquisa, procurem responder às questões: Para que esses muros servem? Quem defende a construção deles e quem a condena?
  - Escrevam um pequeno texto expressando as conclusões do grupo sobre o tema.
  - Debatam o tema com o restante da turma defendendo o ponto de vista do grupo sobre o assunto.

## Conversando com ciências

6. Leia o texto sobre a peste negra. Depois, faça o que se pede.

“Quando um terço ou metade da população desaparece subitamente, as consequências sociais e psicológicas são gigantescas. Os que permanecem são muito menos numerosos para repartir o bolo, as heranças, as fortunas. A epidemia determinou uma elevação geral do nível de vida. Ela livrou a Europa de um aumento da população. Durante meio século, a peste permaneceu no estado **endêmico**, com retornos em quatro ou cinco anos, até por volta de 1400, quando o organismo humano finalmente desenvolveu anticorpos que lhe permitiram resistir. [...]”

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999. p. 86.

- a) Quais são os sintomas da peste negra?
- b) De acordo com o texto, quais foram os impactos negativos e os positivos da disseminação dessa doença?
- c) Explique o que foi o “estado endêmico” da peste negra, quando ele se encerrou e por quê.

## Mão na massa

7. As guerras religiosas ainda são recorrentes na África, no Oriente Médio e em outras partes da Ásia. Além dos conflitos, permanece o preconceito religioso, principalmente contra os muçulmanos, que muitas vezes são equivocadamente associados ao terrorismo. Sabendo disso, reúna-se com alguns colegas e façam o que se pede.
- Criem um cartaz com imagens e textos, enfatizando a necessidade do respeito a todas as religiões e a importância da diversidade religiosa.
  - Com o auxílio do(da) professor(a), montem uma exposição para apresentar o resultado do trabalho.

**Endêmico:** deriva da palavra “endemia”, que descreve uma situação em que uma doença infecciosa ocorre apenas dentro dos limites de determinada localidade.

235

5. Espera-se que, no debate, os alunos comparem situações diversas e percebam que os muros têm como objetivo comum isolar um território do “outro”, que pode ser o inimigo, o estrangeiro ou o indivíduo de outra classe social. Estimule-os a decompor o problema principal (a multiplicação de muros) em problemas menores (os conflitos étnicos e religiosos, a desigualdade social etc.) e apontar medidas para reduzir a necessidade de muros. O parcelamento de uma situação-problema em fatores menores e a tentativa de definir estratégias para solucioná-los são operações importantes para o desenvolvimento do pensamento computacional.

## Interdisciplinaridade

Essa atividade relaciona-se com o componente curricular geografia, especificamente com as habilidades EF06GE01 e EF06GE07.

6. a) Os sintomas da peste negra são manchas escuras e inchaços pelo corpo, febre alta e delírios.

b) De acordo com o texto, os impactos negativos da disseminação da peste negra foram a morte de milhões de pessoas e graves consequências psicológicas para os que sobreviveram à epidemia. Os positivos foram a contenção do aumento demográfico e a elevação geral do nível de vida, visto que os sobreviventes herdaram a fortuna de suas famílias sem precisar dividi-la entre os irmãos.

c) O “estado endêmico” da peste negra foi o período em que a doença voltou a atingir determinados locais, com intervalos de quatro ou cinco anos. Encerrou-se por volta de 1400, quando a população finalmente desenvolveu imunidade à doença.

7. A atividade tem o objetivo de incentivar nos alunos atitudes de respeito à diversidade religiosa e de convivência pacífica entre os povos, de modo que sejam valorizadas as diferenças e a solidariedade. Desse modo, busca-se promover a cultura de paz.

## BNCC

Essa atividade contribui para o desenvolvimento das **Competências gerais da Educação Básica nº 1, nº 4, nº 6 e nº 9**, bem como das **Competências específicas de Ciências Humanas nº 1 e nº 4**.

## Fazendo e aprendendo

A atividade de representação cartográfica permite aos alunos sistematizar, por meio da prática, o que aprenderam sobre leitura e análise de um mapa histórico. Ela também garante que eles percebam que a cartografia pode ser utilizada para o estudo das modificações que ocorrem em diferentes espaços ao longo do tempo.

A atividade também contribui para a retomada e a consolidação de noções de cartografia desenvolvidas no decorrer dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para responder às questões propostas no final da seção, os alunos devem comparar o mapa que produziram com o mapa atual do continente europeu. Entre as principais cidades pelas quais passavam as rotas comerciais estavam Constantinopla (cortada por duas rotas) e Londres (uma das mais importantes feitorias hanseáticas, atravessada por duas rotas). Entre as principais cidades do eixo do Mediterrâneo, podem ser citadas Gênova, Marselha e Argel; no eixo do Mar do Norte, Londres, Bruges e Hamburgo. A maioria dessas cidades ainda existe; algumas mudaram de nome, como Constantinopla, que hoje se chama Istambul.

## Aprendendo na prática

Espera-se que os alunos representem o traçado das rotas comerciais indicadas na legenda da forma como estão dispostas no mapa “Principais rotas comerciais no século XIII”.

## Fazendo e aprendendo

### Mapa de história

As fronteiras geográficas mudam ao longo do tempo, como aconteceu, por exemplo, durante a Idade Média. O estudo da história envolve a pesquisa sobre essas mudanças.

Os mapas históricos são importantes fontes de pesquisa para compreender as mudanças espaciais ao longo do tempo, pois representam os locais como eram em determinado momento do passado. Para analisar um desses mapas, siga estes procedimentos:

1. Leia o título do mapa e verifique o principal assunto tratado e o período histórico (datas) a que se refere. Essas informações são fundamentais para a análise do mapa: por exemplo, em um mapa político, é possível identificar os limites entre os países ou estados no período em questão; em um mapa sobre comércio, podem-se localizar as principais rotas comerciais do período; e em um mapa sobre religião, é possível verificar a quantidade de adeptos das religiões em determinado espaço e tempo.
2. Observe a legenda e procure relacionar as informações textuais com os elementos visuais do mapa. A leitura da legenda também é fundamental para a análise de um mapa.
3. Compare o mapa histórico com um mapa atual do mesmo local e com o mesmo tema. Assim, é possível identificar as mudanças e as permanências ao longo do tempo.
4. Verifique a orientação geográfica e a escala. Nos mapas, a orientação geográfica é indicada pela rosa dos ventos. E a escala informa sobre a proporção entre as dimensões da representação cartográfica e as do espaço real.
5. Anote resumidamente, em uma lista de itens, as conclusões obtidas por meio da análise do mapa.

Com base nesses procedimentos para a análise de mapas históricos, responda: Qual é a importância desse tipo de representação?

### Aprendendo na prática

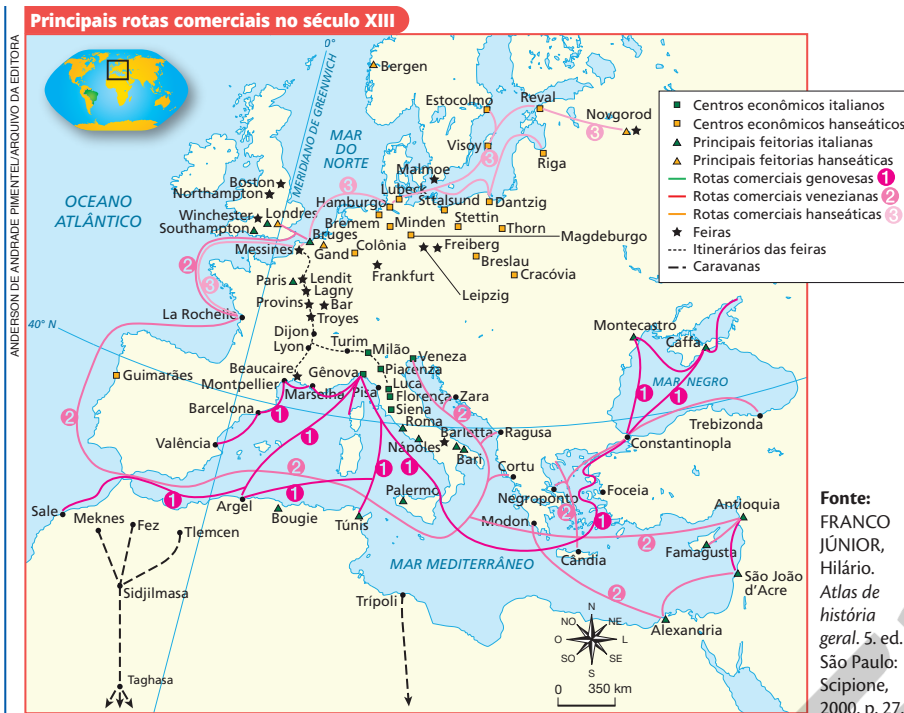
Responda em seu caderno.

O mapa da página seguinte representa algumas rotas comerciais medievais, porém outras estão faltando. Com base nas informações da legenda, complete o mapa seguindo este roteiro:

1. Copie o mapa em uma folha de papel vegetal: coloque a folha sobre o mapa e transponha nela os elementos da representação. Para isso, use canetas ou lápis coloridos.

Ao realizar a atividade de elaboração do mapa, os alunos podem comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados, desenvolvendo a **Competência específica de Ciências Humanas nº 5**.

Se considerar conveniente, solicite aos alunos que façam uma pesquisa sobre cidades onde se organizavam grandes feiras no período medieval para que descubram se o comércio ainda hoje é parte importante da economia dessas localidades. Essa atividade pode contribuir para que os alunos compreendam melhor a função de um mapa histórico como ferramenta de comparação entre passado e presente.



2. Cole a folha de papel vegetal sobre uma folha de papel sulfite para melhorar a visualização das informações.
3. Com base na legenda, pesquise neste livro ou na internet o traçado das rotas comerciais faltantes no mapa para completá-lo.
4. Com base em sua pesquisa, represente as rotas comerciais faltantes no mapa e, se desejar, inclua outras. Verifique se todas as cidades por onde passavam as rotas estão inseridas no mapa e confira a cor indicada na legenda para cada rota.
5. Finalizada a confecção das linhas referentes às principais rotas comerciais, utilize lápis de cor e/ou caneta hidrográfica para colorir o restante do mapa. Lembre-se: a cor azul é utilizada para colorir corpos de água (rios, mares, lagos e oceanos).
6. Não se esqueça de incluir o título do mapa. Ao final, responda às questões a seguir.
  - Quais eram as principais cidades pelas quais passava cada uma dessas rotas comerciais?
  - Quais eram as principais cidades comerciais da região do Mediterrâneo? E do Mar do Norte?
  - Essas cidades ainda existem?

## Referências bibliográficas

**A apresentação da história como campo do conhecimento, da noção de memória, das diferentes formas de marcar a passagem do tempo e da divisão tradicional da história baseou-se nas obras a seguir.**

BAUSSIER, Sylvie. *Pequena história do tempo*. São Paulo: SM, 2005. (Coleção Pequenas histórias dos homens).

Aborda diferentes formas de medir a passagem do tempo desenvolvidas pelos seres humanos.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou O ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

Trata de questões metodológicas, como o trabalho com fontes históricas, e das relações entre o ser humano e o tempo e entre o presente e o passado.

BOSI, Ecléa. *Velhos amigos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

A autora analisa as memórias de idosos. No capítulo introdutório, esclarece os referenciais teórico-metodológicos adotados, abordando a natureza da memória de uma perspectiva sociológica.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Analisa o impacto da introdução das novas tecnologias digitais na produção do saber histórico.

MALUF, Marina. *Ruídos da memória*. São Paulo: Siciliano, 1995.

A autora utiliza fontes de natureza privada, como diários, para escrever a história do cotidiano das mulheres da elite cafeeira no Brasil. No primeiro capítulo, reflete sobre a natureza da memória e sua relação com a história.

RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado*. Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007.

O autor analisa a relação entre a pesquisa e a escrita da história, buscando definir com clareza os pilares que sustentam o conhecimento histórico.

WHITROW, G. J. *O que é tempo? Uma visão clássica sobre a natureza do tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

O livro apresenta um estudo sobre a origem e a construção do conceito de tempo, bem como sobre os diferentes parâmetros e instrumentos desenvolvidos ao longo da história para medi-lo.

**A apresentação das explicações míticas e científicas a respeito da origem da humanidade, do conceito de "pré-história" e da vida dos seres humanos em diferentes períodos anteriores à invenção da escrita baseou-se nas referências a seguir.**

ARMSTRONG, Karen. *Uma história de Deus: quatro milênios de busca do judaísmo, cristianismo e islamismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

A autora compara a concepção de Deus presente nas três grandes religiões monoteístas.

HARARI, Yuval Noah. *Sapiens: uma breve história da humanidade*. Porto Alegre: L&PM, 2016.

A obra trata da evolução humana, com ênfase no desenvolvimento da capacidade cognitiva e do progresso tecnológico e científico, desde a "pré-história" até o século XXI.

LANGANEY, André; CLOTTES, Jean; GUILAINE, Jean; SIMONNET, Dominique. *A mais bela história do homem: de como a Terra se tornou humana*. Rio de Janeiro: Difel, 2002.

O livro é composto de artigos que tratam da evolução da espécie humana, abordando temas como as transformações biológicas, tecnológicas e culturais que marcaram a "pré-história".

SWINNEN, Colette. *A pré-história passo a passo*. São Paulo: Claro Enigma, 2010.

Guia prático e detalhado sobre o período anterior à invenção da escrita, voltado para o público infantojuvenil.

**A análise das diferentes teorias sobre a origem dos povos do continente americano, a descrição das modificações da natureza e da paisagem realizadas por eles e as civilizações formadas por esses povos nativos basearam-se nas obras a seguir.**

BUSTO DUTHURBURU, José Antonio del. *Peru incaico*. Lima: Studium, 1977.

O livro trata da formação, do desenvolvimento e da cultura do Império Inca até a conquista espanhola.

CUNHA, Manuela Carneiro da (org.). *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

Aborda desde a ocupação das atuais terras brasileiras pelos primeiros grupos humanos até as culturas indígenas contemporâneas, enfatizando os principais achados arqueológicos e os debates teóricos entre os especialistas.

JACUPÉ, Kaka Werá. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. São Paulo: Peirópolis, 1998.

Apresenta a história da origem do que identificamos como Brasil, com base na cultura e na perspectiva indígenas.

SILVA, Aracy Lopes da; GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC/Mari/Unesco, 1995.

Oferece parâmetros e subsídios para os professores trabalharem a temática indígena em sala de aula.



SOUSTELLE, Jacques. *A civilização asteca*. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

Trata da formação e das características do Império Asteca.

VARZEA, Affonso. *História maravilhosa dos maias*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2002.

Aborda a formação da cultura maia e descreve suas principais características.

**Os conteúdos sobre as sociedades da Mesopotâmia e do Egito antigo, a forma como esses povos se relacionavam com a natureza e se organizaram socialmente e o surgimento da escrita foram desenvolvidos com base nas obras listadas a seguir.**

BOTTÉRO, Jean. *Mesopotamia: writing, reasoning, and gods*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

Apresenta estudos com base em textos na escrita cuneiforme, passando por temas como as listas divinatórias e místicas, os ritos religiosos e os registros das decisões reais na aplicação da justiça.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *Deuses, múmias e Ziggurats: uma comparação das religiões antigas do Egito e da Mesopotâmia*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.

Desenvolve um estudo comparado entre as religiões egípcia e mesopotâmica.

COLETÂNEA de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: Secretaria de Educação/Cenp, 1980.

Reúne fontes primárias para o estudo da história, desde a Antiguidade até o século XX.

MONTET, Pierre. *O Egito no tempo de Ramsés*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

A obra descreve diversos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e cotidianos dos antigos egípcios.

**Os conteúdos relacionados às civilizações grega e romana antigas, considerando a forma como a dinâmica de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo as influenciou, foram embasados nas obras a seguir.**

BOTTÉRO, Jean. *Nascimento de Deus: a Bíblia e o historiador*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

Discute o uso da Bíblia como fonte histórica e os indícios de como se forjou a concepção de Deus na tradição judaica.

DONINI, Ambrogio. *História do cristianismo: dos origens a Justiniano*. Lisboa: Edições 70, 1980.

Aborda a origem do cristianismo e a formação e organização da Igreja nos primeiros séculos da era cristã.

FINLEY, M. I. (org.). *O legado da Grécia: uma nova avaliação*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Reúne artigos a respeito das contribuições dos antigos gregos para a cultura ocidental em campos variados, como a filosofia, o teatro e a arquitetura.

GIARDINA, Andrea. *O homem romano*. Lisboa: Editora Presença, 1992.

Discute a condição social, o papel e o cotidiano de diferentes personagens da sociedade romana, como o soldado, o sacerdote e o cidadão.

GIBBON, Edward. *Declínio e queda do Império Romano* (edição abreviada). São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Escrito originalmente no século XVIII, o livro descreve os fatores que culminaram na crise que levou à derrocada do Império Romano, em especial a ascensão do cristianismo.

GODOY, Lauret. *Os Jogos Olímpicos na Grécia*. São Paulo: Nova Alexandria, 1996.

Aborda a origem e as transformações ocorridas nos Jogos Olímpicos ao longo do tempo, descrevendo a formação dos atletas, suas motivações para participar do festival, as modalidades e as regras das competições, entre outros aspectos.

GRIMAL, Pierre. *O Império Romano*. Lisboa: Edições 70, 1999.

Analisa as características e os fatores que levaram ao apogeu e, posteriormente, ao declínio do Império Romano.

MALACO, Jonas Tadeu Silva. *O lugar da assembleia dos cidadãos de Atenas*. São Paulo: Alice Foz, 2003.

Discute a especialização do espaço reservado às assembleias em Atenas e a relação entre a democracia e a arquitetura da Pnyx.

MOSSÉ, Claude. *O cidadão na Grécia Antiga*. Lisboa: Edições 70, 1993.

Analisa o desenvolvimento da cidadania em Atenas entre os séculos IX e IV a.C. e a importância da participação do cidadão na vida pública para a consolidação da democracia.

ROSTOVITZ, Mikhail. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

Descreve a sociedade e as instituições políticas romanas, expondo os principais fatos históricos que marcaram a ascensão de Roma e as causas de sua desagregação.

THEML, Neyde. *O público e o privado na Grécia: do VIII ao IV séc. a.C. – o modelo ateniense*. Rio de Janeiro: Sete Letras, 1988.

Trata da compreensão dos espaços público e privado na Grécia, destacando os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres na ocupação desses espaços e o modo como eles estiveram associados à ordenação política grega.

VERNANT, Jean-Pierre (dir.). *O homem grego*. Lisboa: Editora Presença, 1993.

Aborda os principais aspectos da sociedade grega, tais como suas atividades centrais, a mentalidade, a economia, a religiosidade, a guerra e os papéis masculino e feminino.

VEYNE, Paul. *A sociedade romana*. Lisboa: Edições 70, 1990.

Oferece um panorama dos diversos grupos que compunham a sociedade romana, descrevendo, por exemplo, a condição de escravizados e libertos.

VIDAL-NAQUET, Pierre. *O mundo de Homero*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Tomando por base o estudo das obras de Homero, o autor busca analisar as relações políticas e sociais entre os gregos no período anterior à formação das pólis.

## Referências bibliográficas

**Os conteúdos sobre a expansão do islã pela Península Ibérica, o desenvolvimento de reinos africanos e a instituição da escravidão na África foram baseados nas obras listadas a seguir.**

ARMSTRONG, Karen. *O islã*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

Explica os princípios do islã e os principais fatos que marcaram sua fundação e expansão, desde o século VII até o presente.

FARAH, Paulo Daniel. *O islã*. São Paulo: Publifolha, 2001.

Oferece uma síntese da história do islamismo e busca desfazer preconceitos sobre o mundo muçulmano.

HOURANI, Albert. *Uma história dos povos árabes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

Percorre a história e a cultura dos povos árabes, desde o contexto de fundação do islã até a atualidade, oferecendo um panorama para a compreensão dos conflitos contemporâneos entre o Ocidente e o mundo árabe.

LIMA, Heloisa Pires; HERNANDEZ, Leila Leite. *Toques de griô: memórias sobre contadores de história africanos*. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

Explica o papel dos griôs nas culturas africanas, apresentando o processo de iniciação e a história de alguns deles.

MELLO E SOUZA, Marina de. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

Apresenta uma síntese da história e da cultura africana, bem como da trajetória dos africanos e de seus descendentes no Brasil.

MOKHTAR, Gamal (ed.). *História geral da África: África antiga*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2011. v. 2.

Reúne textos de especialistas sobre a história dos reinos e povos africanos, abarcando desde a formação do reino egípcio até a incursão do islã no norte do continente no século VII.

PRIORE, Mary del; VENÂNCIO, Renato P. *Ancestrais: uma introdução à história da África atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

Aborda a história de vários povos africanos e sua relação com os europeus, investigando as bases do preconceito contra o continente africano e seus habitantes.

SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

Primeira parte de um amplo estudo sobre os povos africanos, o livro apresenta a história, as culturas, os costumes e as características desses povos, desde a “pré-história” até o século XV.

SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo: a África e a escravidão, de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

Segunda parte do estudo de Alberto da Costa e Silva, dedicada ao período que se estende do século XV ao XVII, tendo como foco principal a escravidão e o tráfico transatlântico.

SILVÉRIO, Valter Roberto (ed.). *Síntese da coleção História Geral da África: pré-história ao século XVI*. Brasília, DF: Unesco, MEC, UFSCar, 2013.

Primeiro volume de uma coletânea que sintetiza o estudo monumental sobre a história da África publicado pela Unesco.

**Os temas referentes ao desenvolvimento e ao enfraquecimento do feudalismo na Europa e ao papel do cristianismo na organização da sociedade medieval ocidental tiveram como base as obras a seguir.**

DIEHL, Charles. *Os grandes problemas da história bizantina*. São Paulo: Editora das Américas, 1961.

Aborda a história do Império Romano do Oriente, destacando a heterogeneidade da população, a instabilidade política, a pesada burocracia, a influência do imperador sobre a Igreja, entre outros aspectos.

DUBY, Georges. *Ano 1000, ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Editora Unesp/Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

Compara as angústias e as preocupações das pessoas que viveram a passagem do ano 1000 com aquelas que marcaram a virada para o ano 2000.

DUBY, Georges. *Idade Média, idade dos homens: do amor e outros ensaios*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

Alguns dos temas abordados nesta coletânea de ensaios sobre a Idade Média são o papel e a posição da mulher na sociedade, o amor, o casamento e a família.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. *A Idade Média. O nascimento do Ocidente*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Analisa aspectos sociais, culturais e científicos da Idade Média presentes nas sociedades modernas e contemporâneas, desconstruindo, assim, a associação entre o período medieval e uma “idade das trevas”.

LE GOFF, Jacques. *A civilização do Ocidente medieval*. São Paulo: Edusc, 2005.

Analisa questões importantes para se entender a formação do Ocidente medieval, como as relações entre as culturas bárbara e latina, a afirmação do cristianismo e o desenvolvimento do comércio.

LE GOFF, Jacques. *Por amor às cidades*. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

Reflete sobre as transformações nos núcleos urbanos entre a Antiguidade e a Idade Média e as relações sociais, políticas e econômicas desenvolvidas em seu interior.

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 2007.

O autor apresenta a história das Cruzadas com base no ponto de vista dos árabes.

PEDRERO-SÁNCHEZ, Maria Guadalupe. *História da Idade Média: textos e testemunhas*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

Coletânea de fontes medievais, abarcando temas como os burgos, o Império Bizantino, as Cruzadas e a Igreja.



**MODERNA**



MODERNA

ISBN 978-85-16-13516-4



9 788516 135164