

Cláudio Vicentino  
José Bruno Vicentino

MANUAL DO  
PROFESSOR

# TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

# HISTÓRIA

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

# 6

**ea**  
editora ática





1ª EDIÇÃO  
SÃO PAULO, 2018

MANUAL DO  
PROFESSOR

**Cláudio Vicentino**

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP)  
Professor de História do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares  
Autor de obras didáticas e paradidáticas para Ensino Fundamental e Médio

**José Bruno Vicentino**

Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)  
Professor de História do Ensino Fundamental, Médio e de cursos pré-vestibulares  
Autor de obras didáticas para Ensino Fundamental e Médio

# TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

# HISTÓRIA

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

# 6

**ea**  
editora ática

**Direção geral:** Guilherme Luz

**Direção editorial:** Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

**Gestão de projeto editorial:** Mirian Senra

**Gestão de área:** Wagner Nicaretta

**Coordenação:** Eduardo Guimarães

**Edição:** Solange Mingorance, Flávia Merighi Valenciano e Carolina Ocampos Alves

**Gerência de produção editorial:** Ricardo de Gan Braga

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

**Revisão:** Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Maria Herrera, Ana Paula C. Malfa, Arali Gomes, Brenda T. M. Moraes, Carlos Eduardo Sigris, Célia Carvalho, Claudia Virgílio, Daniela Lima, Diego Carbone, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Hires Heglan, Lillian M. Kumai, Luciana B. Azevedo, Luis M. Boa Nova, Patricia Cordeiro, Sandra Fernandez, Sueli Bossi, Tayra Alfonso, Vanessa P. Santos; Amanda T. Silva e Bárbara de M. Genereze (estagiárias)

**Arte:** Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Yong Lee Kim, Jacqueline Ortolan e Livia Vitta Ribeiro (edição de arte)

**Diagramação:** Arte ação

**Iconografia:** Silvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Angelita Cardoso e Mariana Sampaio (pesquisa iconográfica)

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

**Tratamento de imagem:** Cesar Wolf e Fernanda Crevin

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

**Foto de capa:** RooM RF/Getty Images

**Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.**

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3º andar, Setor A

Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

[www.atica.com.br](http://www.atica.com.br) / [editora@atica.com.br](mailto:editora@atica.com.br)

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Vicentino, Cláudio  
Têxteis história, 6º ano : ensino fundamental, anos finais / Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. -- 1. ed. -- São Paulo : Ática, 2018.

Suplementado pelo manual do professor.

Bibliografia.

ISBN: 978-85-08-19153-6 (aluno)

ISBN: 978-85-08-19154-3 (professor)

1. História (Ensino fundamental). I. Vicentino, José Bruno. II. Título.

2018-0096

CDD: 372.89

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB-8/010142

2018

Código da obra CL 713498

CAE 631693 (AL) / 631694 (PR)

1ª edição

1ª impressão



Impressão e acabamento

# Apresentação

## Aos professores

Vivemos em um tempo de exposição excessiva a informações e contrainformações midiaticizadas e muitos revisionismos da História. Em tal quadro, o papel do professor, assim como a construção do saber histórico escolar crítico, ganha ainda mais importância para a formação de cidadãos capazes de selecionar, ler e analisar as narrativas e se posicionar criticamente diante delas.

É com esse sentido que esta coleção de História pretende auxiliá-lo em seu trabalho de desenvolver nos alunos a capacidade de serem leitores críticos do mundo. Buscamos mais que uma abordagem exaustiva de fatos e datas, pois ela privilegia recortes espaciais e temporais da História do Brasil e do mundo de forma crítica e reflexiva, visando, sempre que possível, à compreensão das relações desses eventos com o presente. Além disso, ela serve como mote para o desenvolvimento de uma série de habilidades ao longo de toda coleção.

Esta coleção tem compromisso com a formação de estudantes para uma sociedade que respeite a democracia, que amplie os direitos civis, políticos e sociais e os direitos humanos, que seja responsável com a sustentabilidade do planeta e que combata as desigualdades sociais.

Esperamos e torcemos para que ela seja um apoio efetivo no trabalho desafiador de formar cidadãos.

*Os autores*

# SUMÁRIO

## Orientações gerais

<b>1</b>	<b>Sobre a coleção</b> .....	V
	Formação para a cidadania: desafios .....	V
	Entre tradições e mudanças .....	VI
	Educar para uma sociedade livre, justa e solidária.....	VIII
<b>2</b>	<b>Fundamentos da coleção</b> .....	X
	Compromisso com a educação integradora .....	XI
	Formação leitora na sala de aula .....	XIII
	O processo de avaliação.....	XIV
	A aprendizagem.....	XV
	O trabalho com a BNCC .....	XVI
	A importância das competências socioemocionais .....	XVII
	História, entre presente e passado.....	XVIII
	O papel do Manual Digital e do Material Audiovisual .....	XVIII
<b>3</b>	<b>Estrutura da coleção</b> .....	XIX
<b>4</b>	<b>Distribuição das competências e habilidades na coleção</b> .....	XXI
<b>5</b>	<b>Bibliografia</b> .....	XXXI



### 1 Sobre a coleção

Ensinar e aprender exigem hoje muito mais flexibilidade, espaço-temporal, pessoal e de grupo, menos conteúdos fixos e processos mais abertos de pesquisa e de comunicação. Uma das dificuldades atuais é conciliar a extensão da informação, a variedade das fontes de acesso, com o aprofundamento da sua compreensão, em espaços menos rígidos, menos engessados. Temos informações demais e dificuldade em escolher quais são significativas para nós e conseguir integrá-las dentro da nossa mente e da nossa vida.<sup>1</sup>

Neste Manual buscamos manter um diálogo com você, professor, que, com autonomia e criatividade, escolheu esta coleção de História para desenvolver seu trabalho em sala de aula.

Já é lugar-comum constatar que, no século XXI, a informação chega pelas mídias eletrônicas e digitais com uma rapidez jamais vivida na história humana e que boa parte dos pré-adolescentes e adolescentes acessa a rede por celulares, *tablets*, *notebooks* e/ou computadores. Nesse contexto, além de os educadores enfrentarem o desafio de mediar o trabalho com essas inúmeras informações, acrescenta-se a questão da confiabilidade das fontes e dos dados que chegam até os alunos e/ou mesmo de como se posicionam diante do que vivemos. Completando esse quadro, nossos alunos conectados têm cada vez menos paciência para ficar sentados ouvindo aulas expositivas sem a oportunidade de interação.

Os materiais didáticos buscam incorporar tais mudanças, sem negar o papel fundamental da escola: um lugar por excelência da construção de conhecimento significativo. Nesta coleção você encontrará informações atualizadas e um projeto didático-pedagógico que visa proporcionar aos alunos maior participação no processo de aprendizagem.

Nossa proposta pedagógica busca responder às demandas atuais dos professores por conteúdos mais críticos e atividades mais atraentes. A fim de auxiliar você no trabalho com o livro-texto, elaboramos este Manual. Ele traz textos que discutem o ensino de História, apresenta reflexões sobre a avaliação e explicita nosso projeto pedagógico, além de conter textos e atividades complementares, contribuindo para o planejamento de aulas mais dinâmicas e significativas.

Pretendemos que este Manual seja um espaço de diálogo, por meio dos textos complementares, das orientações sobre formação leitora, da oferta de uma série de atividades complementares, indicações bibliográficas e *sites* que possam enriquecer suas aulas.

Acreditamos que a História ensinada por meio do questionamento, da pesquisa – que estimula o aluno a construir conhecimentos –, permite a formação de um indivíduo crítico, socialmente responsável, mais aberto à reflexão em relação ao processo de ensino-aprendizagem não apenas da disciplina de História, mas também de outras áreas do conhecimento. Foi com base nessas reflexões que esta coleção foi desenvolvida. Procuramos elaborar

um material que visa não somente desenvolver o raciocínio lógico do aluno, mas também formá-lo de modo mais abrangente, envolvendo, entre outros aspectos, a capacidade de interpretar e analisar criticamente a realidade.

Este Manual está organizado nas seguintes seções:

- **Sobre a coleção:** trata das especificidades do componente curricular de História.
- **Fundamentos da coleção:** expõe os recursos que esta coleção traz para contribuir com seu ensino, incluindo o processo de avaliação.
- **Estrutura da coleção:** apresenta a organização interna dos volumes, das seções e dos objetivos.
- **Quadros de conteúdo:** organizados por volume, permitem ter uma visão panorâmica das possibilidades que a coleção oferece para os quatro anos de curso.
- **Manual do Professor específico:** consiste na parte do Manual do Professor em que são apresentados materiais e orientações específicos para cada volume. Dividido por unidades (subdivididas em capítulos), contém:
  - os objetivos a serem atingidos no capítulo;
  - as habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) desenvolvidas no capítulo;
  - orientações ao professor a respeito do conteúdo presente em cada página do Livro do Aluno;
  - respostas das atividades presentes no livro do aluno;
  - sugestões de livros, filmes e *sites*, entre outras, tanto para o aluno quanto para o professor;
  - textos complementares para o professor;
  - sugestões de atividades complementares;
  - sugestões bibliográficas.

### Formação para a cidadania: desafios

É evidente a importância da escolarização de crianças e jovens como condição essencial – mas não única – tanto para o crescimento pessoal como para o desenvolvimento social do país. Na era da informação, é fundamental garantir que crianças e jovens adquiram as bases do conhecimento e da formação cidadã, traduzida em consciência crítica, postura socialmente atuante e capacidade de continuar o aprendizado de modo autônomo e permanente depois de concluída a formação básica.

O ensino de História é um dos caminhos para atingir esses objetivos. Componente curricular escolar com longa tradição, nos últimos anos ganhou novas dimensões, resultado de renovações acadêmicas na própria disciplina (novos temas, novas abordagens, entre outros), assim como na área de ensino, e também de mudanças no âmbito escolar.

1 MORAN, José Manuel. O uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na EAD – uma leitura crítica dos meios. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/T6%20TextoMoran.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

A História ensinada em sala de aula deixou de ser um relato único e linear sobre a trajetória da humanidade ao longo de séculos ou milênios. Passou a ser vista, em especial, como instrumento de reflexão sobre o tempo presente. Em outras palavras, o ensino da História tem como propósito constituir-se como um importante mecanismo de análise e compreensão do mundo em que o aluno vive.

No entanto, essa não é uma tarefa fácil no mundo contemporâneo. O historiador Eric Hobsbawm, em seu livro de memórias *Tempos interessantes*<sup>2</sup>, destaca que as novas gerações parecem mergulhadas em uma espécie de presente contínuo, de laços rompidos com o passado. O novo parece ser a principal marca da sociedade, na qual tudo envelhece rapidamente para ser superado, substituído.

Essa dinâmica, apontada pelo historiador, acaba por naturalizar os fenômenos sociais, como se eles não tivessem história, como se existissem apenas no tempo presente: surgem, se manifestam e acabam sem vínculos com o passado. Um exemplo seria tomar a corrupção sistêmica que marca várias instâncias da vida política brasileira como característica exclusiva dos tempos atuais. É o contrário disso. Entre muitas causas, as raízes da corrupção estão presentes desde o nosso passado colonial e escravista, em uma longa tradição das elites que percebiam o Estado como objeto pessoal, instrumento para conquistar poder, riqueza, distinção.

Os embates em torno de mudanças constitucionais para a diminuição da maioridade penal; em torno dos direitos reprodutivos das mulheres; da demarcação de terras indígenas e quilombolas; da reforma agrária; dos direitos trabalhistas; da soberania nacional relacionados à partilha do pré-sal; todos eles são alguns exemplos de disputas de projetos políticos e concepções de sociedade que vivemos na contemporaneidade brasileira. No entanto, apesar de sua longa história, são interpretados muitas vezes por um discurso midiático de modo reducionista, partidário e sem historicidade. Assim, em pleno século XXI, apesar de vivermos em um país de grande concentração latifundiária, a luta pelo direito à terra, que vem de alguns séculos na história brasileira, é por vezes reduzida a uma disputa partidária por diferentes setores da sociedade.

Cabe ao historiador, segundo Eric Hobsbawm, refazer os elos entre diversas dimensões temporais. Ao fazer isso, ele acaba por mostrar muito mais que permanências. Por mais que algumas situações de desigualdade pareçam imutáveis ou que direitos já conquistados pareçam consolidados, o ensino rico em relações entre diferentes tempos e espaços deixa claro que qualquer sociedade se caracteriza – além de permanências de longa duração – por ritmos de transformação permeados por rupturas e permanências e em constante processo de mudança e reorganização dos vínculos e laços sociais.

Assim, ao analisar a história em uma perspectiva diacrônica e sincrônica, ao entrar em contato com a história de outros povos, em outros tempos, ou ao estudar uma sociedade ao longo do tempo, o aluno pode perceber a historicidade da sociedade em que está inserido; historicidade composta de múltiplas temporalidades, múltiplos discursos, múltiplos olhares, múltiplas interpretações, múltiplos sujeitos.

Trata-se também de apreender a enorme diversidade que caracteriza o tempo presente e as sociedades atuais. Mais do que isso: com-

preender que as sociedades resultam da dinâmica entre diferentes propósitos de variados grupos sociais, ou seja, estão bem distantes de ser algo determinado, muito menos imutável. São, antes de tudo, resultado de um fazer cotidiano, em que variados sujeitos se movem em uma busca incessante para realizar seus sonhos e desejos<sup>3</sup>.

Nessa perspectiva, o ensino da História tem apresentado grandes desafios ao professor, que exigem nova postura no ambiente escolar e na sociedade. Em uma sociedade informacional, esses desafios são imensos, e o papel do educador ganha centralidade no processo de auxiliar a construção da autonomia das crianças e dos jovens.

Os conteúdos trabalhados em sala de aula não se reduzem a conceitos, tampouco o papel do professor à transmissão de conceitos. Os conteúdos são mais amplos, incorporam procedimentos de leitura, análise e interpretação e visam ao desenvolvimento das competências necessárias para a construção de uma sociedade democrática. Essas competências envolvem saberes e práticas cognitivas, emocionais e sociais; por isso, a educação visa ao desenvolvimento tanto dos conteúdos propriamente curriculares como também de competências mais amplas, incluindo as competências socioemocionais. Enfim, para além de saber fatos, o ensino da História no mundo contemporâneo objetiva que o aluno seja capaz de construir relações entre diferentes tempos e espaços e de se posicionar criticamente diante da realidade imediata, compreendendo a si mesmo e aos outros.

Esse novo perfil do educador, sem dúvida, é conquista do professor, fruto de suas inquietações e de seus questionamentos, mas também resulta de estudos que promoveram o redimensionamento do conhecimento e das práticas da área. Esse esforço incorporou ao ensino de História novas abordagens historiográficas e contribuições de outras áreas, como a Sociologia, a Semiótica, a Antropologia, a Literatura, a Linguística, entre outras.

## I Entre tradições e mudanças

Como alerta Silva, T. (1996), o currículo deixou de ser, há muito tempo, um assunto meramente técnico. Existe, hoje, uma tradição crítica do currículo, orientada por questões sociológicas, políticas e epistemológicas. O currículo não é uma simples transmissão desinteressada do conhecimento social, ou seja, está implicado em relações de poder, transmite visões sociais particulares e interessadas, produz identidades individuais e sociais particulares. Ele também não é transcendente e atemporal. Possui uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação.

[...]

O currículo é, portanto, uma arena política e um território em disputa, como nos diz Arroyo (2011). Estando profundamente envolvido em um processo cultural, é, conseqüentemente, um campo de produção ativo da cultura. Mesmo que tenhamos uma política curricular centralizadora e diretiva repleta de intenções oficiais de transmissão de determinada ideologia e cultura oficiais, na prática pedagógica, quando esse currículo se realiza na escola, essas intencionalidades podem ser transgredidas, alteradas, transformadas pelos sujeitos nas relações sociais.

É importante reconhecer que a implementação do currículo se dá num contexto cultural que significa e ressignifica

2 HOBBSAWM, Eric. *Tempos interessantes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

3 THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

o que chega às escolas. Entra em ação não apenas aquilo que se transmite, mas aquilo que se faz com o que se transmite.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. p. 461.

A produção de livros didáticos não ficou alheia ao quadro de mudanças nas pesquisas acadêmicas, seja na área de História, seja na área de ensino da História, tampouco aos debates em torno das propostas curriculares. Os livros tiveram de se transformar para servir como ferramenta eficiente e facilitadora das novas aprendizagens, bem como para oferecer aos professores e alunos textos, imagens, mapas, atividades e outros recursos a fim de propiciar aulas estimulantes e dinâmicas, capazes de alcançar os objetivos estabelecidos e promover espaços efetivos de aprendizagem em sala de aula. E, igualmente, foram feitas escolhas em relação às abordagens teóricas, aos recortes, às seleções e aos valores que seus autores consideraram importantes.

O ensino de História está presente nas escolas brasileiras desde meados do século XIX. Naquela época, tinha entre seus principais objetivos estudar a formação da nação e desenvolver uma identidade nacional inserida nos intentos de consolidação da jovem nação que se construía sob os auspícios de uma monarquia. Isso se dava por meio da valorização de heróis e de acontecimentos considerados marcos na história do país, como o Sete de Setembro. Assim, as aulas eram marcadas pela memorização de eventos, dados e figuras históricas<sup>4</sup>.

Nas primeiras décadas do século XX vieram mudanças. Consolidava-se um conteúdo voltado para o estudo da chamada História da civilização, dividida em quatro grandes períodos e recheada por datas, fatos e sujeitos isolados. O Estado-nação continuava como fio condutor, mas o foco se deslocava: passava a ser a Europa, considerada berço da civilização ocidental. Todos os demais povos do Ocidente, incluindo os brasileiros, gravitavam no seu entorno.

Nos anos 1930 a defesa de uma escola pública democrática e voltada para todos foi pauta de intelectuais progressistas no país, como os que assinaram o Manifesto dos Pioneiros.

Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Paschoal Lemme, Cecília Meireles, entre outros signatários do Manifesto, foram intelectuais preocupados com as mudanças sociais e a necessidade de construção de um novo país, com homens e mulheres de mentalidade moderna, o que exigia a superação de muitos preconceitos e uma nova forma de educação, com qualidade social ainda não experimentada no Brasil que substituísse a ministrada exclusivamente às elites. A educação precisava ser democrática, para ser para todos; popular, para interessar à maioria; e de qualidade, para contribuir com o desenvolvimento da jovem República.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. *O Sistema Nacional de Educação: diversos olhares 80 anos após o Manifesto*. Brasília, 2014. p. 2-3.

Nos anos 1950 e 1960, período de intenso desenvolvimento industrial e urbano, começou a ganhar espaço o currículo dito “científico”, que privilegiava a formação de profissionais da área

de tecnologia. O ensino continuava voltado para a formação dos grupos de elite e criou-se uma suposta “neutralidade” do ensino e do professor, que, em última instância, reforçava a ideologia dominante ao fechar os muros da escola para o questionamento dos problemas da realidade social do país.

A carga horária do ensino de História, reduzida, contribuía para que o conteúdo ensinado assumisse caráter enciclopédico. Havia também grupos resistentes que davam continuidade à tradição dos intelectuais que assinaram o Manifesto dos Pioneiros. Tais grupos esboçaram iniciativas pela extensão da educação a outros grupos sociais, em nome do direito à cidadania. Em sala de aula, ampliavam-se os suportes do ensino de História, com uso de filmes e peças de teatro, por exemplo.

Essas tendências mais progressistas, inclusivas e democráticas ganharam força nos anos 1970. A forte repressão da ditadura militar no período não conseguiu barrar as pressões pela universalização do ensino, com a inclusão de um número cada vez maior de alunos no sistema educacional. A partir daquele momento, as transformações na escola se aceleraram.

Em grande parte, os livros didáticos foram pautados por essas vertentes e esses acontecimentos. Nos anos 1980, por exemplo, durante as lutas pela redemocratização do país, várias obras apresentavam uma abordagem por vezes simplificadora de teorias marxistas. Com isso, o passado tratado nas escolas ganhava novos personagens e era caracterizado pelo conflito entre dois grandes grupos sociais: de um lado os “opressores” e de outro os “oprimidos”.

Em meados dos anos 1990, a elaboração pelo governo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)<sup>5</sup> iniciou um intenso movimento de mudanças nas práticas escolares, que incluiu o ensino de História. No lugar de um arranjo cronológico, passava-se a incentivar a organização temática dos conteúdos, com os objetivos centrados no desenvolvimento de habilidades e competências específicas. Em vez de dar destaque aos acontecimentos, valorizava-se a aprendizagem dos fundamentos básicos do conhecimento histórico, privilegiando a construção dos conceitos como o de espaço e tempo histórico, sujeitos históricos, permanências e mudanças. Ampliava-se a noção de sujeito, com incentivo ao estudo das chamadas “minorias”, considerando a baixa representação nas estruturas de poder de grupos que, embora majoritários em termos populacionais, como as mulheres e os negros, são apartados das instituições de poder.

Nas últimas décadas, programas e currículos passaram igualmente por uma grande efervescência de debates no bojo da redemocratização da sociedade brasileira. Uma profusão de documentos oficiais foi publicada após ricas discussões, seja no meio acadêmico, seja como resultado de lutas de movimentos sociais que disputavam o protagonismo na formação de jovens cidadãos. Assim, direitos dos povos indígenas e dos quilombolas, as lutas pela igualdade de gênero, pelo direito ao reconhecimento de múltiplas identidades de gênero e sexualidade, pela educação para a igualdade étnico-racial e pelo combate ao racismo, pela educação inclusiva e voltada para as pessoas com deficiência e para a educação socioambiental, pela defesa dos direitos humanos e pela

4 Para uma retrospectiva do ensino de História, consultar: BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

5 Os Parâmetros Curriculares Nacionais podem ser obtidos no site do Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33038>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

educação no campo foram temas significativos incorporados de algum modo aos planos, às diretrizes, aos programas curriculares e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil.

Os desafios para a construção de uma verdadeira sociedade democrática, assim como os objetivos centrais dos currículos de diferentes disciplinas, estiveram em debate na formulação e na reformulação de muitos desses documentos, como as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica<sup>6</sup>, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos no Plano Nacional de Educação<sup>7</sup>, entre outros.

Entre avanços e retrocessos nos documentos oficiais, vale destacar os princípios centrais das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, com os quais esta coleção está em consonância. São eles: princípios éticos, políticos e estéticos a saber:

**Princípios éticos:** de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito e discriminação.

**Políticos:** de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; de busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; de exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; de redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

**Estéticos:** de cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; de enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; de valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente as da cultura brasileira; de construção de identidades plurais e solidárias.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2013. p. 107-108.

Esses princípios permeiam propostas desenvolvidas em seções específicas desta coleção, como na seção interdisciplinar *Conexões* (veja, por exemplo, o trabalho proposto para analisar a questão da globalização no mundo contemporâneo, apresentada no capítulo 5 do volume do 8º ano), ou nos *Projetos do semestre*, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio e os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável propostos pela

ONU. Mas também estão presentes ao longo de todos os volumes desta coleção, seja na abordagem dos textos didáticos, seja nas propostas de inúmeras atividades.

Além disso, outro princípio importante com o qual esta coleção está em consonância é aquele proposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a saber:

Além disso, desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol).

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. p. 13.

Isso significa que as propostas desenvolvidas ao longo dos textos dos capítulos, das atividades e das seções, e também do material audiovisual e digital, visam garantir momentos de aprendizagem significativa, nos quais os alunos possam dominar um conjunto de saberes e práticas visando à vida em sociedade e ao pleno exercício da cidadania, além de possibilitar uma ação de transformação efetiva do mundo no qual estão inseridos.

## I Educar para uma sociedade livre, justa e solidária

Os estereótipos geram os preconceitos, que se constituem em um juízo prévio a uma ausência de real conhecimento do outro. A presença dos estereótipos nos materiais pedagógicos e especificamente nos livros didáticos pode promover a exclusão, a cristalização do outro em funções e papéis estigmatizados pela sociedade, a autorrejeição e a baixa autoestima, que dificultam a organização política do grupo estigmatizado. O professor pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por

6 Além das Diretrizes Gerais para Educação Básica e das suas respectivas etapas – Educação Infantil, Fundamental e Média –, integram esse amplo documento: as Diretrizes e respectivas Resoluções para a Educação no Campo, a Educação Indígena, a Educação Quilombola, a Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos em Situação de Privação de Liberdade nos Estabelecimentos Penais e a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Incluem ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Consulte: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. p. 562.

7 O texto sobre a educação para a igualdade de gênero e combate à homofobia foi retirado da redação do Plano Nacional de Educação pela bancada religiosa do Congresso Nacional. Ver, por exemplo: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/discussao-de-genero-trava-votacao-do-pne>> e <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-04/comissao-da-camara-aprova-texto-base-do-pne-e-retira-questao-de-genero>>. Acesso em: 27 ago. 2018.



uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão.<sup>8</sup>

Os documentos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum Curricular, também orientam para a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena, africana e afro-brasileira. Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394/96, e a Constituição Federal de 1988, que assegura a igualdade de raça, sexo, cor e idade, coíbe os preconceitos e quaisquer outras formas de discriminação, objetivando a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, que garanta o desenvolvimento nacional e que busque “erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais”<sup>9</sup>.

§ 2º O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (art. 26, § 4º, da Lei nº 9.394/96).

§ 3º A história e as culturas indígena e afro-brasileira, presentes, obrigatoriamente, nos conteúdos desenvolvidos no âmbito de todo o currículo escolar e, em especial, no ensino de Arte, Literatura e História do Brasil, assim como a História da África, deverão assegurar o conhecimento e o reconhecimento desses povos para a constituição da nação (conforme art. 26-A da Lei nº 9.394/96, alterado pela Lei nº 11.645/2008). Sua inclusão possibilita ampliar o leque de referências culturais de toda a população escolar e contribui para a mudança das suas concepções de mundo, transformando os conhecimentos comuns veiculados pelo currículo e contribuindo para a construção de identidades mais plurais e solidárias.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2013. p. 133.

Além disso, como afirma a BNCC:

A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. p. 399.

É nosso papel como educadores nos comprometermos com uma educação de combate ao racismo, ao sexismo, à homofobia, aos preconceitos de origem regional, à xenofobia, na defesa dos direitos humanos e na valorização das experiências de alteridade e diversidade cultural.

As Diretrizes Curriculares para a Educação Básica têm um caderno inteiro sobre a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira nas instituições de ensino do Brasil, especialmente na Educação Básica, fruto de uma longa luta de intelectuais, educadores e ativistas de combate ao racismo no país. Assim, em janeiro de 2003, a lei foi publicada e, em 2008, reeditada para incluir a obrigatoriedade do ensino da cultura e da história indígena na Lei nº 11.645/08<sup>10</sup>.

Assim, essa incorporação da história e da cultura afro-brasileira e indígena responde à formação de nossa sociedade plural e é fundamental para o ensino de História no nosso país, ao lado das diversas culturas advindas de processos históricos.

Dessa forma, trazer para os currículos escolares a riqueza e a complexidade das culturas e da história do continente africano e as imensas contribuições da população negra para a formação do país é cumprir preceitos constitucionais, garantir princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e fazer valer a LDB, assim como o Plano Nacional de Educação, incorporando reivindicações históricas de ativistas que lutam contra o racismo e para educação pela igualdade étnico-racial.

É nesse sentido que Silva chama a atenção para o cuidado que autores de materiais didáticos devem ter no combate ao racismo e no favorecimento de uma educação para a igualdade étnico-racial:

[...] torna-se necessário refletir até que ponto as culturas oriundas dos grupos subordinados na sociedade, cujas contribuições não são consideradas como tradição e passado significativo e, por isso, são invisibilizadas e minimizadas nos currículos, poderão vir a ser objeto de investigação e constituir-se na prática educativa dos professores.

Por outro lado, os sujeitos dessas culturas são representados, em grande parte, nos meios de comunicação e materiais pedagógicos, sob forma estereotipada e caricatural, despossuídos de humanidade e cidadania.

SILVA, Ana Célia. Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21.

Compartilhando tais preocupações, procuramos abordar essas temáticas nos quatro volumes desta coleção. Acreditamos que realçamos a importância da articulação entre o ensino de História e a questão da alteridade, tomando a pluralidade de nossa formação e de nossa sociedade atual. Procuramos enfrentar os estereótipos não apenas nos capítulos mais tradicionais, comuns à literatura didática, a exemplo do capítulo 11 do volume do 9º ano, sobre a descolonização da Ásia e da África, como também na apresentação de documentos e abordagens teóricas e temáticas sobre a população afro-brasileira, assim como dos povos indígenas do Brasil, buscando não apenas cumprir as determinações das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mas também dar visibilidade a práticas culturais (em suas permanências e transformações), artefatos da cultura material, registros escritos, formas de resistência, entre outros.

8 SILVA, Ana Célia. Desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 24.

9 BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Brasília, 2013. p. 108.

10 Lei nº 11.645/08. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

Veja, por exemplo: o capítulo 3 do volume do 6º ano, sobre a história de alguns dos primeiros povos que ocuparam nosso território; os capítulos 4 e 5 do mesmo volume, sobre os primeiros povos e civilizações africanos; os capítulos 10 e 11 do 7º ano, sobre alguns povos africanos no período medieval e na transição para a Idade Moderna e o processo histórico de escravização no contexto da colonização. Já no capítulo 15 do 8º ano, exploram-se as ações afirmativas que visam minimizar a exclusão social que a escravidão e o pós-abolição legaram aos negros e afrodescendentes no Brasil; no capítulo 3 do volume de 9º ano, os textos sobre a Imprensa Negra; no capítulo 6, os que se referem à Frente Negra Brasileira; no capítulo 9, sobre a valorização da cultura negra; assim como outras abordagens ao longo dos Livros do Aluno e as orientações específicas no Manual de cada volume.

Outro aspecto valorizado nesta coleção é o papel das mulheres na história e as relações de gênero, tendo sido propostos temas para a discussão em sala de aula em diversos contextos. Destacamos aqui algumas dessas abordagens: o capítulo 8 do 6º ano traz um tópico sobre as mulheres de Atenas; e o capítulo 10 traz outro tópico com a temática das mulheres em Roma. No 7º ano, no capítulo 6, o tópico *Vivendo no tempo das mulheres do Antigo Regime* aprofunda a abordagem do papel das mulheres nesse período. Evidenciamos, ainda, a atuação de algumas personalidades histó-

ricas femininas: Joana d'Arc, na seção *Conheça mais* do capítulo 1; a imperatriz bizantina Teodora, no capítulo 11 do 6º ano; e a rainha africana Nzinga Mbandi, no capítulo 10 do 7º ano.

Do 8º ano, destacamos os tópicos *As mulheres na guerra de libertação*, no capítulo 6, e *As Mulheres no período imperial*, no capítulo 13. Por fim, no 9º ano ressaltamos as conquistas e violências que ainda perduram em nossa sociedade, a exemplo dos tópicos *A saia, a bicicleta* e *a Primeira Guerra: outras mudanças*, do capítulo 1, e a discussão sobre as mulheres durante a redemocratização, do capítulo 13, entre outras referências.

Os direitos dos idosos e os aspectos de suas vivências foram apresentados em abordagens específicas em cada um dos manuais, como propostas para o professor apresentar em sala de aula. Outros conteúdos trabalhados ao longo da coleção apresentam aspectos relacionados ao idoso, como as discussões presentes no tópico *Vivendo no tempo dos grãos*, que aborda a valorização do legado cultural e da transmissão dos saberes pelos membros mais velhos de cada comunidade entre os povos africanos, pertencente ao capítulo 5 do 6º ano.

Além das seções e dos conteúdos específicos sobre essas temáticas, os textos principais de cada capítulo foram elaborados com o objetivo de integrar e contextualizar os sujeitos históricos, por meio de suas contribuições aos processos sociais.

## 2 Fundamentos da coleção

Formas contemporâneas de responsabilidade estão ameaçando enfraquecer as fronteiras entre o conhecimento escolar e o não escolar, com a alegação de que essas fronteiras inibem um currículo mais acessível e economicamente mais relevante. Eu me reporto à análise de Basil Bernstein para sugerir que seguir esse caminho pode ser negar as condições para a aquisição de conhecimento poderoso aos alunos que já são desfavorecidos pelas suas circunstâncias sociais. Resolver os problemas dessa tensão entre demandas políticas e realidades educativas, eu diria, é uma das maiores questões educativas dos nossos tempos.<sup>11</sup>

Nesse longo processo de embates e transformações em torno dos currículos escolares e do ensino de História no Brasil, os livros didáticos ganharam em diversidade, incluindo diferentes sujeitos históricos e tratando de variadas interpretações do passado. Ao mesmo tempo, os profissionais da área viram a consolidação de várias práticas, como o arranjo cronológico dos conteúdos e a divisão da História em períodos – ambos largamente aceitos e utilizados no dia a dia da sala de aula –, apesar dos questionamentos a essas práticas, que podem suscitar reflexões críticas interessantes, inclusive com os alunos.

Entre os principais objetivos desta obra está o de levar os alunos a compreender os variados processos históricos em uma perspectiva abrangente, que trata de aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, fazendo-os perceber o encadeamento dos acontecimentos ao longo do tempo.

Nossa coleção optou por desenvolver os conteúdos de forma

cronológica, reunindo o estudo da História do Brasil com o da História Geral. O recorte cronológico, mais do que citação de datas, é o caminho escolhido para que os alunos possam ampliar seus conhecimentos sobre noções de tempo como diacronia (anterioridade e posterioridade), duração e simultaneidade.

É certo que, como em qualquer interpretação histórica, a construção dos processos resulta de recortes feitos de determinados pontos de vista, valorizando uma ou outra dinâmica social. Em outras palavras, são estudos e interpretações que carregam marcas da subjetividade. Não por acaso, nesta coleção, busca-se deixar explícito para os alunos como se constrói o conhecimento histórico, incentivando, por exemplo, a comparação de diferentes abordagens históricas e mostrando como um mesmo tema possibilita várias interpretações.

Quanto à seleção de conteúdos, optamos por um repertório cultural e socialmente reconhecido há um bom tempo no âmbito escolar.

O historiador Carlos Vesentini cunhou a expressão “genealogia da nação”, que desvenda a seleção e o encadeamento de episódios considerados emblemáticos e essenciais para explicar a trajetória da sociedade brasileira, assim como a construção da nação:

[...] se seu conjunto forma o passado mítico da nação, esses temas resistem à crítica e continuam a reproduzir-se. Organizam-se como pequenos “nós”, pontos centrais, em torno dos quais todo um conjunto de temas passa a ser referido através dessa rede de relações, articulando vários temas de um “nó”,

11 YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf)>. Acesso em: 27 ago. 2018.

cada um deles torna-se definidor e periodizador. O livro didático não os criou, nem os selecionou, antes os reproduziu.

VESENTINI, C. A. Escola e livro didático de História. In: SILVA, M. (Org.). *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 76.

Longe de reproduzir uma genealogia da nação, o recorte cronológico e a seleção de conteúdos se justificam aqui ao considerarmos que o Brasil é parte da sociedade ocidental. Nossa longa história colonial e de dependência política e/ou econômica em relação a Portugal, à Inglaterra e, posteriormente, aos Estados Unidos da América explica em parte a preponderância de conteúdos da história ocidental. No entanto, é importante ressaltar que esta obra considera que a história do Brasil não começou com a chegada dos europeus a nosso território, tampouco se restringe a uma abordagem etnocêntrica. Há seleção de conteúdos para o conhecimento de povos de outros continentes, como capítulos dedicados à história anterior à chegada dos europeus na América e na África.

A abordagem da história dos africanos – presente em todos os volumes – possibilita ao professor construir alternativas à ideia de um passado eurocêntrico, destacando o papel que esses povos tiveram principalmente na construção da sociedade brasileira. O mesmo ocorre com os temas relacionados às diversas culturas indígenas.

O passado, ao ser tratado de forma crítica, possibilita compreender não somente a formação cultural dos brasileiros, mas, sobretudo, redimensioná-la. Nessa perspectiva, a coleção busca criar estratégias para que os alunos desenvolvam uma visão crítica desse passado, identificando outras possibilidades. Os textos, as imagens e as atividades de cada volume trabalham, por exemplo, noções como semelhanças e diferenças, representações, práticas culturais, imaginário, memória e cultura material.

Nesta obra, acontecimentos como o Sete de Setembro, o Quinze de Novembro e a Revolução de 1930, entre outros, não são abandonados, mas tampouco se constrói uma memória triunfal sobre eles. São apresentados como parte de um processo caracterizado por conflitos, no qual diversos grupos sociais atuaram e vários propósitos sociais estavam em jogo. Ao final, um deles prevaleceu, o que definiu determinados rumos para a sociedade brasileira. Não interessa a data apresentada isoladamente, mas sim o que ela representa, o que reúne em torno de si, conformando e dando significado ao acontecimento histórico e suas consequências.

## Compromisso com a educação integradora

Como argumentamos no início deste Manual, o grande desafio e o principal papel dos educadores hoje é ensinar conteúdos relevantes em uma era na qual jamais tivemos tanto acesso à informação. Ensinar a pensar, tratar as informações, pesquisar e, com base na coleta dessas informações, a selecionar, comparar, relacionar e produzir conhecimento significativo.

Giroux, referindo-se ao contexto estadunidense, tece dura crítica à dicotomia entre os sujeitos de produção do conhecimento e currículos, especialmente a academia, as instituições governa-

mentais e os educadores envolvidos na prática escolar. Ele propõe que sejam evitados reducionismos e que sejam estabelecidos o diálogo e a troca entre esses diferentes sujeitos e conhecimentos produzidos. O desafio estaria em romper algumas dicotomias:

Presos a limites disciplinares tradicionais e reciclando velhas ortodoxias, muitos educadores críticos correm o risco de se transformar em velhas sombras dançando na parede de uma obscura conferência acadêmica, esquecidos de um mundo externo repleto de ameaças reais à democracia, à sociedade e às escolas. Também tenho testemunhado, entre um enorme número de educadores nos Estados Unidos, um crescente anti-intelectualismo, que é levemente codificado em apelos a uma prática “real”, à linguagem acessível e a políticas superficiais. [...] Em alguns casos, o próprio criticismo educacional tem se transformado em uma celebração reducionista da experiência, que ressuscita a oposição binária entre teoria e prática, com esta última tornando-se uma categoria não problemática para invocar a voz da autoridade pedagógica. Neste caso a teoria é rejeitada como incidental à reforma educacional, ou, simplesmente, como o discurso de acadêmicos pedantes que têm pouco a dizer àqueles que trabalham no campo.

GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 12.

Gestores, educadores e acadêmicos são produtores de currículos e de conhecimento. No entanto, nem sempre a prática escolar está em sintonia com as propostas curriculares, nem o conhecimento acadêmico é ressignificado nas salas de aulas, assim como o cotidiano exaustivo dos professores acaba por consumir boa parte de seu tempo, dificultando o aprimoramento do seu trabalho e ampliando o distanciamento entre esses diferentes sujeitos.

Em seu artigo “Para que servem as escolas?”, Michel Young traça a ideia de que a escola, para cumprir efetivamente o seu papel de transmissão<sup>12</sup> de conhecimentos significativos, precisa assumir o papel de que é território da construção de saberes. Mais que isso, precisa ter clareza de quais conhecimentos/conteúdos são de fato significativos e não podem ser sonogados à grande massa de alunos que adentra seu espaço e nela permanece boa parte de sua vida.

De acordo com Young:

O conhecimento poderoso nas sociedades modernas, no sentido em que usei o termo, é, cada vez mais, o conhecimento especializado. Assim, as escolas acabam precisando de professores com esse conhecimento especializado. Além disso, se o objetivo das escolas é “transmitir conhecimento poderoso”, as relações professor-aluno acabam tendo características específicas em virtude desse objetivo. Por exemplo:

- Serão diferentes das relações entre colegas e, portanto, hierárquicas.
- Diferentemente do que sugerem algumas políticas governamentais recentes, elas não serão baseadas em escolhas do aluno, pois, em muitos casos, o mesmo não terá o conhecimento prévio necessário para fazer tais escolhas.

12 Transmissão, no sentido utilizado por Young, não significa um processo mecânico de ensino, mas sim que o professor, no território escolar, é o ator por excelência do “conhecimento poderoso”, ou seja, o profissional com formação, capacitado para exercer o principal papel da escola, para ensinar os conhecimentos fundamentais acumulados pela humanidade que não podem ser aprendidos fora da escola e, em última instância, para garantir os conhecimentos essenciais à formação de todos os alunos, especialmente daqueles que fora da escola não têm acesso a capitais culturais. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Isso não significa que as escolas não devam levar muito em conta o conhecimento que os alunos trazem, ou que a autoridade pedagógica não precise ser desafiada. Significa que alguns tipos de relação de autoridade são intrínsecos à pedagogia e às escolas.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf)>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Em síntese, Young propõe a reflexão de gestores, produtores de currículos e, especialmente, educadores, para que aceitem o desafio de criar e produzir conhecimento. Os professores são, e não devem abrir mão de ser, os protagonistas da transmissão deste conhecimento especializado. Young provoca os professores para que assumam seu papel de produtor de conhecimento e de formador na sociedade, recuperando seu papel de “autoridade”, no sentido utilizado por Hannah Arendt<sup>13</sup> ao cobrar do mundo adulto a responsabilidade da formação das novas gerações.

Há conceitos, procedimentos, conteúdos específicos de cada componente curricular razoavelmente aceitos como conteúdos essenciais para serem aprendidos durante a Educação Básica. E há desafios a serem enfrentados pelas instituições escolares, pela academia e por agentes do Estado, para que a escola seja o lugar por excelência de aprendizado desses conhecimentos essenciais à formação de todos. Um desses desafios, e talvez dos mais importantes, é a construção de uma prática educacional integradora.

As abordagens interdisciplinares são um caminho para uma educação integradora, mas não o único:

O que se pode afirmar no campo conceitual é que a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora (seja no ensino ou na pesquisa) dos diversos objetos de estudo. Independente da definição que cada autor assuma, a interdisciplinaridade está sempre situada no campo onde se pensa a possibilidade de superar a fragmentação das ciências e dos conhecimentos produzidos por elas e onde simultaneamente se exprime a resistência sobre um saber parcelado.

THIESEN, Juares da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 39, set./dez. 2008. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782008000300010](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000300010)>. Acesso em: 16 ago. 2018.

As Diretrizes Curriculares Nacionais coadunam com as questões propostas por Young, no que diz respeito aos desafios da escola como o espaço de direito e de dever, no qual pode ocorrer essa formação integradora e tão necessária para o aprendizado:

Os esforços de integração têm buscado maior conexão com os problemas que os alunos e sua comunidade enfrentam, ou ainda com as demandas sociais e institucionais mais amplas que a escola deve responder. Nesse processo, é preciso que os conteúdos curriculares não sejam banalizados. Algumas escolas, por vezes, têm caído em extremos: a valorização apenas dos conteúdos escolares de referência disciplinar ou certa rejeição a esses conteúdos, sob o pretexto de que é preciso evitar o “conteudismo”. A literatura educacional tem mostrado que, em nome de um ensino que melhor responda às exigências de competitividade das sociedades contemporâneas, é frequente que a escola termine alijando os alunos pertencentes às camadas

populares do contato e do aprendizado de conhecimentos essenciais à sua formação, porque desconhece o universo material e simbólico das crianças, adolescentes, jovens e adultos e não faz a ponte de que necessitam os alunos para dominar os conhecimentos veiculados.

Por sua vez, alguns currículos muito centrados nas culturas dos alunos, ao proporem às camadas populares uma educação escolar calcada sobretudo na espontaneidade e na criatividade, terminam por reservar apenas para as elites uma educação que trabalha com abstrações e estimula a capacidade de raciocínio lógico. Assim sendo, vale repetir que os segmentos populares, ao lutarem pelo direito à escola e à educação, aspiram apossar-se dos conhecimentos que, transcendendo as suas próprias experiências, lhes forneçam instrumentos mais complexos de análise da realidade e permitam atingir níveis mais universais de explicação dos fenômenos. São esses conhecimentos que os mecanismos internos de exclusão na escola têm reservado somente às minorias, mas que é preciso assegurar a toda a população.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. p. 119.

Nos documentos oficiais, desde os PCN, a proposta de um ensino mais integrador que tenha como prática não fragmentar o conhecimento, fazendo uso de uma abordagem interdisciplinar e transdisciplinar, já estava presente. E, em quase duas décadas, tais parâmetros vêm produzindo alguns efeitos tanto nas práticas como na produção da literatura didática.

Nos Parâmetros, a interdisciplinaridade é um princípio, dado que o conhecimento histórico é parte de um conhecimento interdisciplinar. Assim, por meio dele é possível ressignificar diferentes conteúdos sob novas perspectivas, conferindo-lhes historicidade:

O diálogo da História com as demais Ciências Humanas tem favorecido, por outro lado, estudos de diferentes problemáticas contemporâneas em suas dimensões temporais. Por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica, como no caso da apropriação, atuação, transformação e representação da natureza pelas culturas, da relação entre trabalho e tecnologia e das políticas públicas de saúde com as práticas sociais, além da especificidade cultural de povos e das interrelações, diversidade e pluralidade de valores, práticas sociais, memórias e histórias de grupos étnicos, de sexo e de idade.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília, 1998. p. 33.

Além disso, essa perspectiva integradora foi reafirmada na BNCC:

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos

13 ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1992.



de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer nas práticas de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. p. 14.

Concordamos com essa abordagem e, por isso, na proposta pedagógica desta coleção buscamos oferecer caminhos e possibilidades para garantir o direito de todas as crianças e adolescentes a aprender de forma integral, garantindo o pleno desenvolvimento de suas competências e habilidades.

Nas diferentes seções em que está organizada a coleção, assim como nas propostas de condução das atividades, procuramos sempre contribuir para que seu trabalho possa garantir este direito a todos os estudantes. Essa intencionalidade está presente quando orientamos o passo a passo necessário para executar atividades de produção de relatos, de leitura de diferentes gêneros textuais e de procedimentos importantes para a pesquisa. O diálogo interdisciplinar também é favorecido quando propomos que determinado conteúdo estudado seja retomado, ampliado e aprofundado, especialmente nas sequências didáticas propostas na seção *Conexão com...*, por meio de um rico diálogo entre História e outras áreas de conhecimento, como Geografia e Música, por exemplo.

Neste Manual, na parte específica, você encontrará também a seção *Leitura complementar*. Trata-se de excertos de especialistas sobre o saber histórico, com uma série de problematizações – que vão desde procedimentos importantes para o trabalho com diferentes gêneros textuais na disciplina de História até procedimentos para leituras e interpretações de imagens.

Alinhadas às concepções curriculares que valorizam uma educação integradora, ao longo deste Manual, na parte específica de cada volume, você encontrará ainda diferentes sugestões para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar.

## I Formação leitora na sala de aula

A descrição que reproduzimos a seguir faz parte das memórias do poeta Carlos Drummond de Andrade sobre o momento em que o narrador despertou para o poder da escrita. É possível que todos nós tenhamos sentido algo parecido quando, em algum momento de nossa formação escolar, percebemos que havíamos nos tornado capazes de nos comunicar por meio dessa linguagem.

Foi aí que nasci. Nasci na sala do 3º ano, sendo professora D. Emerenciana Barbosa, que Deus tenha. Até então, era analfabeto e despretensioso. Lembro-me: nesse dia de julho, o sol que descia da serra era bravo e parado. A aula era de Geografia, e a professora traçava no quadro-negro nomes

de países distantes. As cidades vinham surgindo na ponte dos nomes, e Paris era uma torre ao lado de uma ponte e de um rio, a Inglaterra não se enxergava bem no nevoeiro, um esquimó, um condor surgiam misteriosamente, trazendo países inteiros. Então, nasci. De repente nasci, isto é, senti vontade de escrever. Nunca pensara no que podia sair do papel e do lápis, a não ser bonecos sem pescoço, com cinco riscos representando as mãos.

Nesse momento, porém, minha mão avançou para a carteira à procura de um objeto, achou-o, apertou-o irresistivelmente, escreveu alguma coisa parecida com a narração de uma viagem de Turmalinas ao Polo Norte.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Contos de aprendiz*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1975. p. 153-154.

Mas este não é um processo natural, ele precisa ser ensinado.

Teóricos da alfabetização e do letramento são unânimes na defesa de que o trabalho de formação leitora não se restringe à área de Língua Portuguesa nem aos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, independentemente da área, é importante investir no desenvolvimento das habilidades leitoras dos estudantes, fundamentais para o sucesso do aprendizado em qualquer disciplina. Trata-se, portanto, de uma questão a ser assumida por todos os professores, reconhecendo que cada área do conhecimento tem características textuais específicas.

Ler e escrever são atividades que implicam sempre compreender, analisar e interpretar diferentes suportes, sejam textos escritos de inúmeros gêneros, sejam as linguagens cartográfica e estatística, sejam músicas e filmes. Neste sentido, aprender a ler documentos históricos é um procedimento tão básico para a disciplina quanto o é a construção de seus conceitos estruturantes.

Podemos partir da concepção de que a leitura é um meio de aprendizagem de conteúdos históricos e, portanto, aprender a ler e a questionar historicamente um texto deve ser encarado como objeto de ensino e aprendizagem. A leitura torna-se, assim, um conteúdo procedimental, e, com isso, é responsabilidade do professor de História planejar e desenvolver estratégias didáticas voltadas especificamente para formar leitores e para permitir que, pela leitura, os estudantes se apropriem de informações e aprendam a pensar historicamente.

Dessas premissas, a proposta é incluir, nas aulas de História, estudos de referência que possibilitem ao aluno adquirir domínios para ser um leitor ativo e saber formular questões que o levem a questionar o contexto do texto como obra e seu conteúdo histórico: identificar o autor, inferir, criar hipóteses, estabelecer relações com conhecimentos históricos e de mundo, discernir o real do ficcional, confrontar textos e autores, reconhecer estilos, distinguir marcas textuais, perceber e relativizar valores etc. Essa opção metodológica sustenta-se no princípio de que a disciplina de História na escola é entendida em sua especificidade, com objetivos e métodos próprios, que se articulam com outros saberes, mas sem perder a autonomia na construção de suas finalidades educativas. Uma das principais metas do ensino de História é, por exemplo, fazer o estudante pensar historicamente, e, desse ponto de vista, os diferentes textos e obras estudados deixam de ser apenas ilustrações de épocas ou substitutos do real e se transformam, pela mediação do professor, em do-

cumentos históricos para serem questionados, confrontados, comparados e contextualizados.

SECRETARIA Municipal de Educação. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: SME/DOT, 2006. p. 20-21.

Para o componente curricular de História, ler e escrever com propriedade é condição necessária para compreensão e produção do conhecimento histórico. Os textos teóricos da área apresentam diferentes níveis de abstração que exigem cuidados. Por isso, o trabalho com a leitura desta coleção não se faz apenas por meio de atividades no Livro do Aluno – que orientam a leitura de documentos, concentrando-se em habilidades específicas como descrever, comparar, confrontar, analisar, relacionar –, mas conta também com orientações de apoio na parte específica do Manual do Professor e também em atividades e propostas do Manual Digital.

Além das orientações sobre as atividades ao longo de todos os volumes, há nos manuais diferentes estratégias de mediação de leitura, como: antecipação do tema; localização de passagens; levantamento de hipóteses que mobilizam os conhecimentos prévios; entre outras.

Ao longo dos quatro volumes desta coleção e também nos manuais, são propostas atividades que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento de múltiplas habilidades e competências, em especial aquelas indispensáveis para o conhecimento histórico, como leitura de textos, imagens e documentos; elaboração de entrevistas; coleta e comparação de informações; pesquisas; seminários; produção de sínteses, resumos, fichamentos e resenhas. Várias dessas sugestões também podem ser utilizadas no processo de avaliação, que destacamos em seguida.

## 10 processo de avaliação

A avaliação é um dos processos que mais preocupa os educadores. Atualmente, há um intenso debate sobre o assunto, do qual resultam algumas certezas. Por exemplo, não há como defender sistemas de avaliação que afirmem apenas o volume de informação memorizada pelos alunos. Mesmo porque, na área de ensino de História, a memorização como prática pedagógica exclusiva já se encontra superada há algum tempo.

Como estabelece a LDB em seus princípios mais gerais e como ressaltam as propostas curriculares expressas nos parâmetros, nas orientações e nas diretrizes, a avaliação é parte do processo de ensino-aprendizagem e deve ser pensada do início ao final do curso, de modo a indicar ao professor a melhor estratégia para que o aprendizado realmente se concretize. Assim, além de ser quantitativa, a avaliação deve ser qualitativa e contemplar as múltiplas dimensões do saber: os conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Trata-se de uma concepção que entende a avaliação como instrumento auxiliar na compreensão de múltiplas vivências, cujo objetivo é favorecer o desenvolvimento global do educando.

A avaliação do aluno, a ser realizada pelo professor e pela escola, é redimensionadora da ação pedagógica e deve assumir um caráter processual, formativo e participativo, ser contínua, cumulativa e diagnóstica. A avaliação formativa, que ocorre durante todo o processo educacional, busca diagnosticar as potencialidades do aluno e detectar problemas de aprendizagem e de ensino. A intervenção imediata no senti-

do de sanar dificuldades que alguns estudantes evidenciem é uma garantia para o seu progresso nos estudos. Quanto mais se atrasa essa intervenção, mais complexo se torna o problema de aprendizagem e, conseqüentemente, mais difícil se torna saná-lo.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. p. 123.

Na disciplina História não se pode comparar duas sociedades ou dois tempos distintos sem que o aluno possua repertório para tecer essa comparação. Para aferir as aprendizagens essenciais esperadas, segundo as habilidades apontadas pela BNCC, é preciso considerar que nenhuma habilidade se desenvolve e se expressa desprovida de um conjunto de informações/conceitos. É preciso, portanto, utilizar diferentes estratégias para construir tais aprendizagens. No entanto, a avaliação não deve ser realizada apenas no final do processo para checar se o aluno se apropriou ou não de determinado conhecimento. Ela não pode se restringir ao aspecto quantitativo. Em outras palavras, além de possibilitar conhecer o que os alunos efetivamente aprenderam, boas avaliações permitem que os próprios alunos percebam seu aprendizado na disciplina, assim como a apropriação de novas competências e habilidades e o aprimoramento delas.

As avaliações devem, sobretudo, ser instrumentos para os professores avaliarem sua prática pedagógica e intervirem ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem para que todos aprendam. Como prática contínua e sistemática, a avaliação deve funcionar como investigação, interrogação e identificação dos conhecimentos desenvolvidos, tendo como base não só os conhecimentos adquiridos, mas também os prévios, em um processo de construção e reconstrução do saber.

É interessante programar um sistema de avaliação permanente, que, vale reforçar, tem inúmeras vantagens, como o fato de tornar possível a percepção da apreensão dos conteúdos pelos alunos em momentos variados da aula.

O processo de avaliação também deve contar com múltiplos instrumentos, como provas, produções textuais, imagéticas e audiovisuais, relatórios, exposições orais, expressões corporais, práticas coletivas e autoavaliações. Essa multiplicidade permite ao professor aferir as competências e habilidades esperadas, bem como perceber o domínio por parte dos alunos de diversos conteúdos, linguagens e formas de expressão, além de garantir que eles encontrem e desenvolvam sua melhor forma de expressão, sem menosprezar as demais. Algumas pessoas se expressam melhor por meio da linguagem escrita, outras fazendo uso da oralidade, algumas por meio de desenhos, outras usando a linguagem corporal. O importante é elaborar, de acordo com os objetivos propostos, o sistema mais adequado de avaliação. Nesse sentido, a coleção dispõe, em cada volume, de uma variada gama de seções e atividades diversificadas que abrem ao professor e ao aluno caminhos para conhecer suas dificuldades e suas aptidões.

É importante, igualmente, que esses processos sejam explicitados aos alunos, para que possam ter consciência dos critérios utilizados para sua avaliação. Desse modo, os próprios adolescentes vão se apropriando do processo, percebendo o que aprenderam e o que devem melhorar.

Como orientam muitos pesquisadores especialistas em avaliação e como expressam as Diretrizes Curriculares Nacionais, o educador precisa ter clareza de que qualquer processo avaliativo é um julgamento de valor. Por isso, devemos sempre estar atentos para que não façamos prejulgamentos, evitando a chamada profecia autorrealizadora<sup>14</sup>. Quanto mais claros forem os critérios estabelecidos, menos injusto e excludente se tornará esse processo:

Considerando que a avaliação implica sempre um julgamento de valor sobre o aproveitamento do aluno, cabe, contudo, alertar que ela envolve frequentemente juízos prévios e não explicitados pelo professor acerca do que o aluno é capaz de aprender. Esses pré-julgamentos, muitas vezes baseados em características que não são de ordem cognitiva e sim social, conduzem o professor a não estimular devidamente certos alunos que, de antemão, ele acredita que não irão corresponder às expectativas de aprendizagem. O resultado é que, por falta de incentivo e atenção docente, tais alunos terminam por confirmar as previsões negativas sobre o seu desempenho. Mas a avaliação não é apenas uma forma de julgamento sobre o processo de aprendizagem do aluno, pois também sinaliza problemas com os métodos, as estratégias e abordagens utilizados pelo professor. Diante de um grande número de problemas na aprendizagem de determinado assunto, o professor deve ser levado a pensar que houve falhas no processo de ensino que precisam ser reparadas.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, 2013. p. 124.

Também é importante que as avaliações contemplem questões que verifiquem o desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos, tanto de pequenos textos como dos próprios enunciados das questões. A prática demonstra como é expressivo o número de alunos que se equivocam em uma avaliação porque não conseguiram compreender enunciados. Neste Manual há sugestões de atividades que podem ser realizadas nesse sentido e de momentos interessantes para desenvolver processos avaliativos de modo formativo. Há momentos de avaliação de conhecimentos prévios, outros em que a atividade em grupo fortalece um ambiente de construção coletiva do conhecimento e momentos de avaliação individual. Há, também, ao final de cada unidade, propostas de avaliações orientadas muitas vezes para permitir que os estudantes sistematizem o que estudaram.

## A aprendizagem

Eleger pressupostos teóricos e metodológicos talvez não seja a parte mais árdua da elaboração de uma obra didática para os anos finais do Ensino Fundamental. O mais difícil é colocar em prática tais pressupostos, trilhar um caminho capaz de atender às aspirações do projeto original.

Nesta coleção, o resultado desse esforço pode ser percebido na forma de organização do conteúdo, que mescla texto informativo, atividades, imagens, mapas, entre outros recursos. Procurou-se

buscar a maior conexão possível entre as partes, de modo a conferir dinâmica ao estudo dos conteúdos propostos.

Outro foco da coleção é o trabalho com conteúdos conceituais. A seção *Construindo conceitos* é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de noções centrais ao pensamento histórico. Ela explora e discute conceitos importantes para a compreensão de diferentes processos históricos.

Dentro da perspectiva de uma aprendizagem significativa, muitos educadores já chamaram a atenção para a importância do trabalho com conceitos no processo de ensino-aprendizagem. O tema merece, assim, atenção especial por parte dos professores. Como ressalta a historiadora Maria Auxiliadora Schmidt,

Na relação ensino-aprendizagem de História é importante que esteja presente a construção de um conjunto de ferramentas que possam ajudar os alunos a fazerem uma análise mais profunda da realidade social. Estas ferramentas são os conceitos históricos. Trata-se de um trabalho importante, pois o conceito histórico não se origina diretamente da observação e da percepção, “ele não é dado”, mas como o nome indica, é “construído” a partir dos dados da experiência individual, do conteúdo, da observação e da percepção. [...] Se o trabalho com a construção de conceitos históricos deve fazer parte do processo ensino-aprendizagem de História, é preciso ter cuidado para não transformar este objetivo no uso abusivo de termos técnicos ou na imposição de definições abstratas e memorizações formais de palavras e do seu significado. Aprender conceitos não significa acumular definições ou conhecimentos formais, mas construir uma grade que auxilie o aluno na sua interpretação e explicação da realidade social.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Construindo conceitos no ensino de História: “a captura lógica” da realidade social. *Revista História & Ensino – UEL*. Londrina, v. 5, p. 149, out. 1999. Disponível em: <[www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12443/10933](http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/viewFile/12443/10933)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Conceitos podem ser entendidos como construções lógicas, estabelecidas de acordo com um quadro de referências, de modo que seu significado possa se alterar conforme um ou outro esquema de pensamento. Assim, por exemplo, o conceito de “relações sociais” – central nas Ciências Humanas – terá um sentido quando visto dentro dos referenciais marxistas e outro nos estudos feitos por teóricos liberais.

Todo conceito é sempre uma abstração e, por isso, generalização. Reside exatamente nesse aspecto uma tensão importante quando tratamos de conceitos no ensino de História, uma vez que é própria da área a busca das singularidades, do reconhecimento de particularidades de cada tempo e sociedade.

É preciso estar sempre atento para o significado que os conceitos assumem em cada contexto histórico. Em outras palavras, os conceitos são dinâmicos, têm historicidade. Assim, por exemplo, escravismo no Mundo Antigo não se confunde com o escravismo colonial, do mesmo modo que democracia e república assumiram sentidos próprios na Antiguidade e na Idade Contemporânea. Nem por isso esses conceitos deixam de ser centrais no ensino da disciplina.

<sup>14</sup> Tal conceito foi cunhado na Psicologia; as primeiras pesquisas surgiram na década de 1950, aprofundadas por Robert Rosenthal no final da década de 1960. No Brasil ganhou relevância com as pesquisas de Maria Helena Souza Patto. Para mais informações, consulte: BRITTO, Vera Maria Vedovelo de; LOMONACO, José Fernando Bitencourt. Expectativa do professor: implicações psicológicas e sociais. *Psicol. Cienc. Prof.* [on-line]. Brasília, v. 3, n. 2, p. 59-79, 1983. Disponível em: <[www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98931983000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931983000100005)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Buscou-se, ainda, desenvolver uma linguagem capaz de dar clareza aos conceitos, às ideias e às interpretações. Para incentivar a reflexão, o texto focaliza problemas, apresenta interrogações, sugere questões, indica pontos de partida.

Outra característica da obra é a ampla utilização de diferentes fontes históricas, sejam elas escritas, iconográficas ou objetos da cultura material. Por meio dessas fontes, procurou-se favorecer a aprendizagem de procedimentos de pesquisa, a elaboração de indagações, análises e interpretações, criando, assim, para o aluno uma dinâmica próxima ao trabalho do historiador.

Nas atividades em que se estimula a pesquisa, o referencial são conceitos e problemáticas de natureza histórica e temas pertencentes ao cotidiano das sociedades atuais. Para essas atividades, sempre que possível, foram elaborados roteiros e questões que incentivam a aprendizagem de uma metodologia de estudo e procedimentos [seção *Como fazer*], com levantamento de informações, estabelecimento de relações e seleção, sistematização e apresentação dos resultados de diversas formas (textos, murais, fichamentos, linhas do tempo, cartazes, exposições, etc.).

Na coleção, adotou-se também o uso de diferentes gêneros textuais, como textos literários, artigos de jornais e revistas, relatos, depoimentos, letras de música, assim como mapas e reproduções de obras de arte. As atividades em que esses documentos aparecem solicitam a identificação, a exploração, a comparação e a sistematização de informações e a análise do contexto de produção.

Outra preocupação, como já vimos, é estabelecer constante relação entre presente e passado. Isso ocorre sempre que possível na exposição do conteúdo, nas atividades, nos boxes *Conheça mais*, nos *Projetos do semestre*, nas seções *Conexões* e nas imagens e perguntas no início de cada unidade e capítulo.

Por meio de conteúdos específicos da disciplina, as atividades propostas visam desenvolver diferentes competências e habilidades, como ler e interpretar textos, imagens, mapas e gráficos; comparar informações; relacionar presente e passado; levantar hipóteses. Elas se localizam logo após o texto central e começam com a subseção *Retome*, que convida os alunos a reler o texto-base e a sistematizar as informações e os principais conceitos do capítulo.

É importante ressaltar que em todas as unidades há atividade de leitura de imagem, especialmente na seção *Lendo imagens*. Com isso, buscou-se familiarizar os alunos com a linguagem visual, entendida não apenas como objeto de fruição artística ou de entretenimento, mas também como forma de expressão e fonte de informações. Fotografias, charges, histórias em quadrinhos, obras de arte, iconografias diversas, entre outras, são utilizadas com essa finalidade.

Os documentos históricos, por sua vez, recebem atenção especial, contando com uma seção específica: *Trabalhando com documentos*. Há também uma seção destinada ao trabalho de autoavaliação dos alunos, bem como uma seção que retoma os principais temas trabalhados no capítulo na forma de um esquema intitulado *Mapeando saberes*, que se subdivide em dois tópicos: *Atenção a estes itens* e *Por quê?*. Tais tópicos estabelecem uma relação importante entre objeto e objetivo de aprendizagem. Servem como orientação para professores e alunos, uma vez que evidenciam e justificam quais são os eixos centrais dos capítulos.

Outra seção importante é *Conexões*, por aproximar conceitos da disciplina História de conceitos de outras disciplinas, criando um espaço interdisciplinar de aprendizado, cada vez mais necessário para a integração do conhecimento.

## O trabalho com a BNCC

Um aspecto central da coleção é a preocupação de promover um diálogo constante com as propostas de desenvolvimento das competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Isso está diretamente relacionado com a maneira como foram organizados os pressupostos em torno da aprendizagem e da avaliação, já que as propostas formuladas ao longo dos volumes desse material visam garantir o desenvolvimento de competências centrais para a vida em sociedade e para o pleno exercício da cidadania em nosso mundo. Isso significa que esta coleção parte da definição proposta pela BNCC: “competência é definida como 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”<sup>15</sup>.

Por essa razão, entendemos que é fundamental articular o processo de ensino-aprendizagem no interior dos volumes, de modo não somente a promover a produção de conceitos específicos da disciplina História, mas também para criar espaços nos quais os alunos possam, de forma autônoma e crítica, desenvolver as Competências Gerais propostas na BNCC, já que estas são necessárias para o fortalecimento das práticas de cidadania, de autoconhecimento e saúde emocional, de diálogo e respeito, da curiosidade intelectual e científica e de outros aspectos importantes da vida em sociedade.

Além disso, a organização do material, visando ao desenvolvimento das competências centrais para a vida em sociedade, implica uma concepção dos temas e conteúdos segundo uma lógica que permita aos alunos a aquisição de práticas e saberes que se expressem em ações concretas e cotidianas. Pretendemos, com isso, que eles sejam capazes de intervir no mundo em que vivem, na busca por transformá-lo, garantindo um exercício mais amplo da cidadania.

Tendo esses aspectos em vista, a coleção apresenta propostas de atividades variadas que possibilitam aos alunos a exploração e a produção de saberes em uma perspectiva histórica, como organização de seminários, entrevistas e coleta de depoimentos, debates e reflexões sobre o presente, análise de textos e imagens, pesquisa em torno de problemas contemporâneos, entre outras propostas. A seção *Projeto do semestre* é especialmente importante nessa perspectiva de mobilização das competências gerais, já que ela envolve diferentes conhecimentos produzidos ao longo do ano letivo para a realização de propostas que promovam a cidadania e a reflexão sobre a atualidade.

Essa preocupação de aproximação dos conteúdos e temas com competências que visam auxiliar na inserção dos alunos no mundo que os rodeia e no exercício da cidadania também está relacionada com a exploração das competências específicas de Ciências Humanas propostas na BNCC. Isso ocorre em diversos momentos da coleção. Há temas e propostas de ensino-aprendizagem organiza-

15 BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. p. 8.



dos de modo a promover a análise das relações de temporalidade e espaço, levando os alunos a perceber que estas são fundamentais para a compreensão da organização das relações sociais, de poder e de conhecimento. São trabalhados, também, conceitos centrais, como Estado, direitos e deveres em sociedade, justiça e princípios éticos, além de análises sobre a maneira como diferentes sociedades se organizaram ao longo do tempo e em diferentes espaços.

Com isso, espera-se que esses temas e conteúdos desempenhem um papel importante na formação ética dos alunos e também no desenvolvimento de posturas autônomas de reflexão crítica sobre o mundo em que vivemos e a maneira como nossa sociedade está organizada. É também por meio disso que se torna possível a exploração de noções fundamentais de temporalidade e de respeito à diversidade social e cultural.

Essas preocupações estão presentes ao longo dos textos dos diversos capítulos da coleção, como na análise de diferentes sistemas de organização da experiência do tempo no primeiro capítulo do volume do 6º ano, nas discussões feitas sobre a origem das monarquias centralizadas no primeiro capítulo do volume do 7º ano, ou, ainda, na discussão do alargamento dos direitos sociais e de cidadania no Brasil ao longo do século XX em diversos capítulos do volume do 9º ano.

Além disso, as propostas de atividades também retomam essas competências e apresentam orientações para que os alunos possam explorar diferentes linguagens, promover a construção de argumentos e interpretar processos sociais com base nos conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas, comparar diferentes temporalidades e espaços para identificar rupturas e permanências nas relações sociais, de modo a compreender melhor o próprio tempo e a si mesmo, entre muitos outros procedimentos centrais para a apropriação dos saberes característicos das Ciências Humanas pelos alunos e também para sua aplicação à realidade e ao cotidiano no qual estão inseridos.

Outro aspecto que merece destaque é a mobilização recorrente dos procedimentos centrais para o pensar histórico, tal como proposto nas competências específicas da disciplina História na BNCC. Nesse caso, as atividades e propostas da coleção foram concebidas visando retomar frequentemente a identificação, a comparação, a contextualização, a interpretação e a análise de fontes históricas e práticas sociais de diferentes povos e culturas, em espaços e temporalidades distintas.

Ao lado disso, a coleção foi estruturada de modo a garantir o pleno desenvolvimento dos três procedimentos centrais para a estruturação do ensino de História nos anos finais do Fundamental II, a saber:

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, 2017. p. 414.

Por meio disso, é possível promover um movimento constante de reflexão sobre rupturas e permanências ao longo da história e também estimular os alunos a refletir sobre as relações sociais, com base em uma atitude historiadora, além de possibilitar a apropriação dos objetos de conhecimento e das habilidades próprias desse campo do saber, fundamentais para a formação plena dos alunos nessa etapa de escolarização.

Vale destacar que, ao longo dos capítulos e também no Manual Digital, há sempre indicações das correspondências dos conteúdos e temas trabalhados com os objetos de conhecimento e as habilidades propostos pela BNCC, de modo a garantir que a sequência do material ofereça aos alunos um panorama significativo da história de nossa sociedade e do mundo em que vivemos.

## A importância das competências socioemocionais

No mundo em que vivemos, é cada vez mais importante promover um processo educativo integrado e no qual as vivências cotidianas façam parte das atividades de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, mais do que simplesmente apresentar conteúdos, é fundamental que o espaço escolar promova intensamente e de forma integrada um trabalho de desenvolvimento das competências socioemocionais.

É possível agrupar a multiplicidade de experiências socioemocionais em cinco grandes competências (por isso, essas competências foram chamadas por pesquisadores de Big 5, Cinco grandes, em português), as quais possibilitam a estruturação de atividades sistemáticas visando à potencialização dessas competências durante as relações de ensino-aprendizagem:

Os cinco domínios propostos nos Big 5 são:

- *Openness* (Abertura a experiências) => estar disposto e interessado pelas experiências – curiosidade, imaginação, criatividade, prazer pelo aprender...
- *Conscientiousness* (Conscienciosidade) => ser organizado, esforçado e responsável pela própria aprendizagem – perseverança, autonomia, autorregulação, controle da impulsividade...
- *Extraversion* (Extroversão) => orientar os interesses e energia para o mundo exterior – autoconfiança, sociabilidade, entusiasmo...
- *Agreeableness* (Amabilidade – Cooperatividade) => atuar em grupo de forma cooperativa e colaborativa – tolerância, simpatia, altruísmo...
- *Neuroticism* (Estabilidade emocional) => demonstrar previsibilidade e consistência nas reações emocionais – autocontrole, calma, serenidade...

ABED, Anita Lilian Zuppo. O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica. *Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 24, n. 25, p. 8-27, 2016. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542016000100002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Nesse sentido, é possível explorar as competências socioemocionais por meio da organização das habilidades e dos objetos de conhecimento próprios da disciplina História com estratégias pontuais e cotidianas, como a promoção de discussões sobre a importância de organizar ações coletivas, lidar com os sentimentos de si próprio e dos outros, refletir de forma ponderada para a solução de problemas e dificuldades, ressaltar a importância da organização e da autonomia, utilizar a criatividade e estimular a curiosidade intelectual, entre outros exemplos.

Também é importante traçar paralelos entre temas históricos e o presente e promover situações nas quais os alunos possam refletir sobre seus sentimentos e sobre problemas sociais importantes, bem como instigar situações nas quais os alunos possam se posicionar e ponderar sobre os melhores caminhos para a ação individual e coletiva.

As competências socioemocionais também podem ser mobilizadas de forma intensa pela análise da diversidade cultural das práticas sociais humanas ao longo do tempo, já que isso é muito importante para estimular a abertura a novas experiências e a extroversão, e também pelo destaque de valores relacionados com a amabilidade e a ação cooperativa.

Um aspecto fundamental para o trabalho com as competências socioemocionais é a promoção de discussões e atividades que explorem múltiplas linguagens, não se limitando apenas ao formato textual. Isso é essencial para o desenvolvimento mais complexo dos alunos e para experiências, ideias e sentimentos que seriam explorados de forma mais limitada de uma perspectiva assentada apenas em textos. É por essa razão que a coleção trabalha com propostas que possibilitam debates, produções criativas e trabalhos em equipe, além de sugerir atividades que envolvem múltiplas linguagens e experiências de criação.

## ■ História, entre presente e passado

Como já mencionado, uma preocupação constante dessa coleção é traçar relações entre presente e passado, já que o estudo da História não pode nunca se limitar a compreender o passado simplesmente pelo passado. O estudo e a reflexão sobre as diferentes experiências humanas ao longo do tempo são uma forma privilegiada de promover o alargamento de nossa compreensão sobre o tempo em que vivemos e a maneira como nossa sociedade foi organizada.

Isso ocorre por duas razões. Em primeiro lugar, pelo fato de que, ao estudarmos o passado, é possível compreender o processo de formação de nossa sociedade identificando os legados e as tradições que tornaram possível a organização das relações sociais, políticas, culturais e econômicas. Em segundo lugar, ao estudarmos outras sociedades ao longo do tempo, podemos exercer procedimentos importantes de comparação, contextualização e identificação de rupturas e permanências nas experiências humanas, além de incentivar o perspectivismo e a valorização das diversidades culturais. Assim, ao analisarmos uma sociedade do mundo antigo podemos promover um questionamento da maneira como naturalizamos nossas categorias sociais e culturais, o que ajuda a refletir criticamente sobre nosso mundo e pensar em possibilidades de mudança e transformação.

É por essa razão que concordamos com a perspectiva presente na BNCC que afirma:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambas expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico.

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, 2017. p. 395.

Nesse sentido, há uma preocupação constante em traçar relações entre passado e presente nos diversos conteúdos e temas abordados ao longo da coleção, mas também existe um esforço direto de análise de temas que podem ser considerados História do tempo presente. Isso fica especialmente claro nos capítulos finais do volume do 9º ano, mas também está presente ao longo dos demais volumes, especialmente na *Abertura dos capítulos*, nas seções *Conexões e Atividades* e nos *Projetos do semestre*.

Além disso, há uma preocupação em explorar a questão da história do tempo presente no Manual Digital, tanto nas sequências didáticas quanto nos projetos integradores, e também no Material Audiovisual desta coleção. Com isso tudo, esperamos fornecer ferramentas necessárias para um trabalho que sempre evidencie a atualidade e a importância de refletir sobre a história humana como uma via privilegiada de compreender o mundo em que vivemos e a forma como nos organizamos.

## ■ O papel do Manual Digital e do Material Audiovisual

Além do Livro do Aluno e do Manual do Professor, esta coleção é composta de materiais complementares: o Manual Digital do Professor e o Material Audiovisual. Esses materiais foram pensados como recursos adicionais que podem assessorar o trabalho em sala de aula. Por isso, apresentaremos brevemente a organização desses materiais, de modo a auxiliar no planejamento de atividades em sala de aula.

O Manual Digital do Professor foi organizado em bimestres e existe um volume para cada ano letivo. A ideia desse material é fornecer propostas de sequências didáticas, instrumentos de avaliação, orientações para a organização dos objetos de conhecimento e habilidades e propostas de projeto que desenvolvam trabalhos interdisciplinares ao longo do bimestre. Para isso, cada bimestre foi dividido em quatro partes.

A primeira, intitulada *Plano de desenvolvimento bimestral*, apresenta sugestões gerais para a distribuição dos conteúdos ao longo do bimestre, indicando os objetos de conhecimento e as habilidades que podem ser explorados ao longo desses meses, além de indicar relações entre as propostas sugeridas naquele bimestre e os conteúdos dos diversos capítulos do Livro do Aluno.

Essa primeira parte apresenta ainda sugestões de atividades em sala de aula que podem auxiliar no aprofundamento dos temas e conteúdos propostos no bimestre. Essas orientações gerais foram pensadas na forma de dicas alinhadas com as orientações e propostas pedagógicas da coleção e podem funcionar como um importante instrumento para a organização de atividades em sala de aula.

A segunda parte do material apresenta uma proposta de *Projeto integrador*, que combina diferentes disciplinas em torno de um problema delimitado com o objetivo de estimular a autonomia dos alunos por meio da preparação de um conteúdo determinado. Assim, é possível retomar objetos de conhecimento e habilidades desenvolvidos ao longo do bimestre e dialogar com aquilo que está sendo realizado em outras disciplinas.

A terceira parte do material apresenta três sugestões de *Sequências didáticas* que podem ser desenvolvidas ao longo do bimestre. Elas estão estruturadas de modo a fornecer orientações para a divisão das aulas e a organização da dinâmica desses encontros, além de oferecer sugestões de atividades, textos complementares, *sítes* e um roteiro para avaliar o trabalho e o desenvolvimento dos alunos durante a execução da sequência. Assim, é um excelente material para aprofundar os temas propostos na coleção impressa e criar situações nas quais os alunos possam explorar as diversas competências necessárias para o pleno desenvolvimento do processo escolar.

É importante ter claro que as *Sequências didáticas* não foram pensadas como fórmulas a serem aplicadas, mas como sugestões e orientações de percursos que podem ser seguidas em sala de aula. Por isso, é possível adaptá-las, modificá-las ou mesmo criar novas propostas com base nas sugestões fornecidas. Assim, esse material fornece um conjunto de ferramentas que podem ser utilizadas de acordo com as necessidades do grupo e que visam potencializar as relações de ensino-aprendizagem em sala de aula.

Outro ponto importante é que tanto as *Sequências didáticas* quanto os *Projetos integradores* foram pensados para estimular a autonomia, o pensamento criativo, o diálogo, o trabalho em equipe e as competências socioemocionais dos alunos. Além disso, visam

oferecer oportunidades de exercitar o pensar histórico por meio da análise de fontes documentais diversas e de atividades que estabeleçam relações entre o passado e o presente e reflitam as condições de cidadania e de transformação do mundo em que vivemos.

Por último, a parte final do material, intitulada *Ficha de acompanhamento das aprendizagens*, apresenta uma ficha com sugestões para avaliar o desenvolvimento dos alunos ao longo do bimestre. Essa ficha é acompanhada por uma proposta de avaliação com dez atividades dissertativas e de múltipla escolha que pode ser utilizada como instrumento de avaliação das atividades desenvolvidas ao longo do bimestre.

Assim como as sugestões de sequências didáticas, a ficha e a avaliação são inteiramente opcionais e foram pensadas como instrumento auxiliar e flexível para organizar as atividades do bimestre, indicando meios de avaliar o desenvolvimento das diversas habilidades propostas e trazendo ideias que podem ser aplicadas na programação de atividades de recuperação e retomada dos pontos nos quais os alunos apresentaram maiores dificuldades.

O Material Audiovisual foi pensado como forma de complementar as discussões em sala de aula, por meio de videoaulas. Para isso, cada ano letivo conta com quatro vídeos que abordam alguns dos principais temas trabalhados naquele ano, explorando os objetos de conhecimento e as habilidades previstos na BNCC. No 6º ano, por exemplo, existe um vídeo que apresenta a organização das civilizações do Mundo Antigo e outro que aborda as principais características dos mundos grego e romano. No 8º ano, há um vídeo sobre a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa e outro sobre a independência das colônias ibéricas na América, entre outros temas.

Esse material foi pensado para ser trabalhado diretamente com os alunos, fornecendo a oportunidade de organização de estratégias de aula invertida ou outras propostas pedagógicas que visem diversificar o trabalho em classe, além de reforçar temas e conteúdos trabalhados ao longo do bimestre. Assim como o Manual Digital, esse material é inteiramente opcional e foi planejado como uma ferramenta para auxiliar o professor em sala de aula.

### 3 Estrutura da coleção

Esta obra é composta de quatro volumes destinados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos), acompanhados de quatro Manuais do Professor.

Cada livro está organizado em quatro unidades, que correspondem a uma unidade temática e pedagógica. Sugere-se que cada unidade seja desenvolvida ao longo de um bimestre. No entanto, a organização da obra permite que sejam possíveis diferentes planejamentos (mensal ou trimestral), de acordo com o projeto pedagógico da escola e o andamento de cada sala, respeitando a autonomia do professor e as características de cada turma.

Cada livro-texto está organizado conforme exposto a seguir.

#### • Por dentro da obra

São duas páginas iniciais para explicar de forma esquemática a estrutura do volume, indicando suas principais seções. Com legendas curtas e a reprodução de páginas do livro, é um bom começo

para os leitores se familiarizarem com a obra. Estimule os alunos a explorar essas duas páginas, bem como o Sumário, para entender a organização do livro.

#### • Unidades e capítulos

As quatro unidades de cada volume são compostas de capítulos, variando de três a cinco. Cores e tipologia vibrantes marcam unidades e capítulos, colaborando para a organização visual do livro.

Na página dupla de abertura de cada uma das unidades, os alunos são convidados a observar, refletir e discutir sobre uma imagem (em geral, de temática contemporânea) relacionada com o tema central a ser trabalhado ao longo dos capítulos.

Os capítulos também têm uma abertura que apresenta o tema a ser estudado por meio de uma ou duas imagens, acompanhadas de perguntas. Esses recursos servem para trabalhar com os conhecimentos prévios dos alunos e com a leitura de imagens.

A sugestão é que essa atividade seja conduzida oralmente, em forma de bate-papo informal com os alunos.

Outra característica da abertura de capítulo é a presença de uma linha do tempo e de um globo ou planisfério. O objetivo é localizar o tema no tempo (quando) e no espaço (onde). A linha do tempo não esgota todos os fatos analisados no capítulo, pois ela funciona como primeira localização temporal. Esses dois elementos, presentes em todos os capítulos (com exceção do capítulo 1 do volume 6 e do capítulo 14 do volume 9), ajudam o aluno a criar esse hábito ao estudar História.

Os capítulos possuem uma estrutura fixa, com diversas seções e boxes, cada um concebido com um propósito pedagógico, como veremos a seguir.

#### • **Introdução**

Todo volume inicia-se com um texto que visa retomar o conteúdo estudado no volume anterior (no caso do 6º ano está destinado a lembrar os estudos do final do ciclo anterior) e preparar o estudante para os novos temas.

#### • **Texto central**

Escrito em uma linguagem clara e acessível, é complementado por imagens (fotografias, reproduções de obras de arte, histórias em quadrinho, charges, documentos, etc.), mapas e gráficos. Em cada capítulo, o assunto está dividido em dois ou mais temas cujos títulos aparecem, em geral, no começo da página. O desenvolvimento de cada tema foi pensado para uma aula, mas pode e deve ser adequado pelo professor conforme a dinâmica e a programação da classe.

Ao lado do texto central, das seções ou dos boxes, há comentários que procuram facilitar o uso da coleção pelo professor. O mesmo acontece com as atividades, que são acompanhadas de sugestões de resposta. Esses textos estão impressos em magenta e só podem ser visualizados no exemplar do professor.

#### • **Infográfico**

Vários capítulos utilizam infográficos para tratar de aspectos mais complexos dos temas abordados, com base em representações visuais didáticas e esquemáticas. A proposta é fornecer informações complementares que possam ajudar os alunos a estudar e a aprofundar os temas trabalhados nos capítulos. É um material que possibilita discussões em sala de aula e que pode ajudar a criar uma visão mais detalhada e aprofundada de diversos temas estudados ao longo dos volumes.

#### • **Boxes**

Diferentes tipos de box acompanham o texto central do capítulo:

- **Conheça mais:** reúne informações complementares ao assunto que está sendo apresentado.
- **Minha biblioteca, De olho na tela, Mundo virtual e Minha playlist:** apresentam indicações de livros, filmes, sites e músicas que podem ajudar a complementar os assuntos estudados no capítulo. No caso dos sites, é importante verificar a acessibilidade com antecedência, pois as mudanças são frequentes. Em relação a leituras, músicas e filmes, cabe também avaliar os mais adequados para indicar aos alunos.
- **Vocabulário:** quando necessário, alguns termos são explicados na mesma página em que aparecem.

- **Você sabia?:** apresenta comentários sobre polêmicas ou dúvidas comuns envolvendo interpretações ou concepções históricas.

#### • **Seções**

##### – **Vivendo no tempo**

Seção que apresenta aspectos da vida cotidiana em diferentes períodos históricos e fornece informações para que os alunos possam compreender melhor como a vida dos indivíduos estava organizada em sociedades e épocas distintas. Assim, é uma seção que possibilita o aprofundamento de discussões feitas em sala de aula e instiga a curiosidade e o interesse dos alunos no estudo dos temas propostos em diferentes capítulos.

##### – **Construindo conceitos**

Seção que aprofunda conceitos importantes para a compreensão dos períodos históricos estudados, fornecendo informações sobre os significados e usos de diversos conceitos importantes para a reflexão histórica.

##### – **Trabalhando com documentos**

Presente em todos os capítulos, a seção apresenta uma diversidade de documentos como fonte histórica, ultrapassando o conjunto de documentos oficiais ou ligados às autoridades institucionais comumente utilizados. Procura oferecer aos alunos situações de contato e reflexão sobre os mais variados documentos textuais e imagéticos. A seção promove o entendimento do que é um documento histórico, com exercícios de observação, reconhecimento e identificação de características, e aprofunda o trabalho analítico, para que o aluno desenvolva a capacidade de extrair informações do documento e, ao mesmo tempo, avaliá-las, relacioná-las e compará-las com outros dados.

##### – **Atividades**

Esta seção está no final de cada capítulo, dividida em subseções. A primeira delas – *Retome* – é fixa e traz questões que favorecem a síntese dos principais assuntos tratados até aquele momento, ajudando o aluno a sistematizar o estudo. Além de questões objetivas, propõe a elaboração de linhas do tempo, esquemas, sínteses, quadros comparativos, relação entre conceitos, etc. As subseções seguintes procuram trabalhar com imagens e textos variados, estimulando habilidades como pesquisar, comparar, redigir, criar, relacionar, argumentar, fazer exposição oral, levantar hipóteses, trabalhar em grupo e analisar textos, mapas e outras fontes de informações. A habilidade que está sendo trabalhada vem destacada no título da subseção. Esta seção é finalizada com uma proposta de *Autoavaliação*, com o objetivo de promover uma reflexão autônoma dos alunos sobre os resultados alcançados ao longo do trabalho com o capítulo.

##### – **Mapeando saberes**

Seção que finaliza todos os capítulos, apresentando uma síntese dos principais temas trabalhados. Mais do que um simples resumo do capítulo, ela é organizada em dois blocos (*Atenção a estes itens* e *Por quê?*), que explicitam não só o que o aluno precisa saber, mas por quê. Ajuda a lidar com perguntas comuns feitas pelos alunos: Por que tenho de estudar esse assunto? Qual é a relação disso com a minha vida?

##### – **Lendo imagem**

Seção presente em todas as unidades. O objetivo é promover a leitura de imagens variadas, incluindo reprodução de pinturas e



objetos, como cerâmicas, esculturas, etc. É também um trabalho com documento, mas especificamente voltado para o imagético, propondo a identificação, a análise e a criação de hipóteses e/ou a contextualização dos vestígios do passado, reproduzidos em imagens que privilegiam a riqueza dos detalhes. A primeira parte da seção é uma demonstração desses três passos [identificar, analisar e criar hipóteses e/ou contextualizar]; em seguida, propõe-se que o aluno realize uma operação similar com outra imagem. É uma forma de estimular a competência analítica de imagens e mesmo familiarizar o aluno com as rotinas do ofício historiográfico, mais especificamente no que diz respeito ao primeiro contato do pesquisador com as fontes imagéticas.

#### – Conexões

Seção destinada a promover a abordagem interdisciplinar entre a História e outras áreas do conhecimento, como Geografia, Matemática, Música, Arte. Na interdisciplinaridade com Geografia há um rico trabalho com mapas, gráficos e textos nos quais as questões históricas são retomadas e ampliadas, especialmente da óptica da Geografia Física, da Geografia Humana e da Geopolítica, com abordagens socioculturais ou econômicas da atualidade.

#### – Autoavaliação

Seção especial voltada à autoanálise do aprendizado do capítulo. São questões cognitivas e atitudinais. Propõe a reflexão sobre em que o aluno teve facilidade e dificuldade.

#### – Projeto do semestre

Os objetivos desta seção são contextualizar historicamente alguns problemas existentes na atualidade, estabelecer a relação entre os conteúdos estudados e as práticas cotidianas e envolver a comunidade local em atividades conjuntas e solidárias que possam contribuir para o seu desenvolvimento.

Para cada volume desta coleção, propusemos dois projetos. Os temas escolhidos se relacionam com os conteúdos trabalhados no volume. A proposta é que sejam desenvolvidos um em cada semestre, como um pequeno projeto, que pode envolver outras disciplinas. Sugerimos que se promova a interação do tema com a vida do aluno – seu meio, sua comunidade.

#### – Como fazer

Esta seção tem o objetivo de apresentar ao aluno alguns procedimentos úteis para seus estudos, como leitura de mapas históricos, leitura de gráficos, realização de pesquisas, fichamentos, entre outros.

## 4 Distribuição das competências e habilidades na coleção

Competências Gerais da Educação Básica (CG)			
Sigla adotada	Descrição da competência	Volume	Capítulos
CG1	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 5; 6; 8; 11; 12; 13; 14
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	1; 2; 5; 7; 8; 9; 12; 13; 14
CG2	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	2; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 14
CG3	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 11; 12; 13; 14
		7º ano	3; 4; 5; 6; 8; 10; 11; 13
		8º ano	3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 15
		9º ano	1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14
CG4	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	6º ano	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 11; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 12; 15
		9º ano	1; 2; 3; 4; 5; 7; 9; 11; 12; 13; 14
CG5	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	6º ano	2; 3; 7; 8; 12; 13
		7º ano	1; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 13
		8º ano	2; 5; 7; 8; 9; 14
		9º ano	1; 2; 6; 8; 11; 12; 13; 14
CG6	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6º ano	4; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	3; 4; 5; 6; 8; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 5; 9; 13; 15
		9º ano	1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14



CG7	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	6º ano	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 5; 6; 8; 10; 12; 13; 14; 15
		9º ano	1; 2; 4; 6; 7; 8; 10; 12; 13; 14
CG8	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	6º ano	1; 2; 3; 7; 8; 13
		7º ano	1; 3; 5; 6; 8; 10; 11
		8º ano	1; 2; 5; 7; 8; 9; 14; 15
		9º ano	1; 2; 4; 7; 8; 11; 12; 13; 14
CG9	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	6º ano	1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 6; 10; 12; 14; 15
		9º ano	2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14
CG10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	6º ano	2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14
		7º ano	1; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 5; 6; 7; 10; 12; 15
		9º ano	2; 4; 6; 8; 12; 13; 14

### Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental (CCH)

Sigla adotada	Descrição da competência	Volume	Capítulos
CCH1	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.	6º ano	1; 5; 8; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 6; 9; 10; 12; 13; 15
		9º ano	1; 2; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14
CCH2	Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	6º ano	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 12; 13; 14
CCH3	Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	6º ano	2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	2; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 15
		9º ano	2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
CCH4	Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	6º ano	1; 2; 3; 5; 7; 8; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 6; 10; 12; 13; 15
		9º ano	2; 3; 4; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14
CCH5	Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	6º ano	1; 2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	2; 3; 4; 5; 8; 10; 13; 14
CCH6	Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	6º ano	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 5; 6; 8; 10; 12; 13; 14; 15
		9º ano	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14
CCH7	Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	1; 6; 7; 8; 11; 12; 13; 14

### Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental (CEH)

Sigla adotada	Descrição da competência	Volume	Capítulos
CEH1	Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
CEH2	Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 15
		9º ano	2; 3; 4; 6; 8; 10; 11; 12; 13; 14
CEH3	Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 10; 12; 13; 14; 15
		9º ano	1; 2; 4; 6; 7; 8; 9; 11; 13; 14
CEH4	Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	6º ano	1; 2; 3; 5; 6; 7; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 2; 4; 5; 6; 10; 11; 14; 15
		9º ano	2; 3; 4; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14
CEH5	Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.	6º ano	2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14
		7º ano	1; 3; 4; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13
		8º ano	1; 5; 6; 10; 13
		9º ano	1; 3; 7; 8; 9; 10; 12; 13; 14
CEH6	Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	6º ano	1; 2; 3; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11; 13; 14
		7º ano	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12
		8º ano	1; 2; 3; 5; 9; 10
		9º ano	2; 4; 5; 6; 8; 9; 12; 13; 14
CEH7	Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	6º ano	2; 3; 7; 8; 12; 13
		7º ano	1; 3; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 12
		8º ano	2; 5; 7; 8; 9; 14
		9º ano	2; 3; 5; 6; 7; 8; 9; 11; 12; 13; 14

### Habilidades na coleção de História – 6º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
1. O que é História?	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
2. A História antes da escrita	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
		(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
3. O povoamento da América: povos e sociedades	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
		(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
		(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
		(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

### Habilidades na coleção de História – 6º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
4. A antiga civilização egípcia	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
5. África: diversidade de povos e reinos	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
6. As civilizações da Mesopotâmia	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
7. Hebreus, fenícios e persas	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
8. O mundo grego antigo	O Ocidente clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
9. A Grécia clássica e helenística	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
		(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
10. Roma antiga	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
		(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
11. O Império Romano	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio 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>	(EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias	
	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
12. A Europa e a formação do feudalismo	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

### Habilidades na coleção de História – 6º ano

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

### Habilidades na coleção de História – 7º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
1. A formação das monarquias centralizadas europeias	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
2. A Expansão Marítima europeia	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI01) Explicar o significado de “modernidade” e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. (EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
3. América: povos, reinos e impérios antigos	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
4. O Renascimento cultural	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo Renascimentos artísticos e culturais	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
5. A Reforma religiosa	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada	(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
6. O Estado absolutista europeu	A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa	(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
7. O mercantilismo e a colonização da América	A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.

### Habilidades na coleção de História – 7º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
7. O mercantilismo e a colonização da América	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
8. A administração na América portuguesa	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
9. As fronteiras na América portuguesa	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
10. Povos africanos e a conquista dos portugueses	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A ideia de “Novo Mundo” ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	(EF07HI02) Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial	(EF07HI03) Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
11. Escravidão, tráfico e práticas de resistência	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
	As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados	(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.
		(EF07HI16) Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
12. A produção açucareira na América portuguesa e outras atividades	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.
		(EF07HI09) Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).



### Habilidades na coleção de História – 7º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
12. A produção açucareira na América portuguesa e outras atividades	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI14) Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
13. A atividade mineradora e o dinamismo econômico e cultural	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa	(EF07HI10) Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		(EF07HI11) Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		(EF07HI12) Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
A emergência do capitalismo	(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	

### Habilidades na coleção de História – 8º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
1. O Iluminismo e a independência das 13 colônias da América do Norte	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	Independência dos Estados Unidos da América	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
2. A Revolução Francesa	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
	Independências na América espanhola <ul style="list-style-type: none"> <li>A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti</li> </ul>	(EF08HI10) Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. (EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
3. As rebeliões na América ibérica	A questão do iluminismo e da ilustração	(EF08HI01) Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana	(EF08HI05) Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
	O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória	(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
4. Napoleão e o Congresso de Viena	Revolução Francesa e seus desdobramentos	(EF08HI04) Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
5. A Revolução Industrial	As revoluções inglesas e o princípio do liberalismo	(EF08HI02) Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
	Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	(EF08HI03) Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
6. As independências na América espanhola	Independências na América espanhola	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
		(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.

### Habilidades na coleção de História – 8º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
6. As independências na América espanhola	Independências na América espanhola	(EF08HI08) Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas.
		(EF08HI09) Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo.
		(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
		(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
7. A independência da América portuguesa	Os caminhos até a independência do Brasil	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
		(EF08HI11) Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti
		(EF08HI12) Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil	(EF08HI13) Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
8. Os Estados Unidos no século XIX	Independência dos Estados Unidos da América	(EF08HI06) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões.
	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	(EF08HI07) Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo	(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
		(EF08HI27) Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
9. A Europa no século XIX	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
10. O imperialismo na África e na Ásia	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias	(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
	Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais	(EF08HI24) Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
	O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia	(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
11. O Primeiro Reinado	Brasil: Primeiro Reinado	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
		(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
12. O período regencial	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
	O Período Regencial e as contestações ao poder central	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
		(EF08HI16) Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
	Políticas de extermínio do indígena durante o Império	(EF08HI21) Identificar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.

### Habilidades na coleção de História – 8º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
13. Segundo Reinado: economia e sociedade	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia <ul style="list-style-type: none"> <li>A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado</li> </ul>	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
	A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. (EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
14. A política no Segundo Reinado	O Brasil do Segundo Reinado: política e economia <ul style="list-style-type: none"> <li>Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai</li> </ul>	(EF08HI15) Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado.
		(EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império.
		(EF08HI18) Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
15. O fim da monarquia no Brasil	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	(EF08HI14) Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
	O escravismo no Brasil do século XIX: <i>plantations</i> e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial	(EF08HI19) Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.
		(EF08HI20) Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

### Habilidades na coleção de História – 9º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
1. A Primeira Guerra Mundial	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
2. A Revolução Russa e a URSS	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	A Revolução Russa	(EF09HI11) Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
3. Brasil: a construção da República	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI01) Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
		(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
		(EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
	A questão indígena durante a República (até 1964)	(EF09HI07) Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
Anarquismo e protagonismo feminino	(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.	
	(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.	

### Habilidades na coleção de História – 9º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
4. Crises e totalitarismo	A crise capitalista de 1929	(EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (EF09HI12) Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
	A emergência do fascismo e do nazismo	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
5. O Brasil nos anos 1920	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930	(EF09HI05) Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
6. A Era Vargas	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações	(EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados. (EF09HI04) Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
	O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político	(EF09HI06) Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
7. A Segunda Guerra Mundial e a queda de Vargas	A emergência do fascismo e do nazismo A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	(EF09HI13) Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos	(EF09HI15) Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização. (EF09HI16) Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.
	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
9. Brasil: da democracia à ditadura	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos	(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
	O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação	(EF09HI17) Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946. (EF09HI18) Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência As questões indígena e negra e a ditadura	(EF09HI19) Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos. (EF09HI20) Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar. (EF09HI21) Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
10. América Latina: em busca de soberania	A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba	(EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.

## Habilidades na coleção de História – 9º ano

Capítulo	Objeto de conhecimento	Habilidades
10. América Latina: em busca de soberania	As experiências ditatoriais na América Latina	(EF09HI29) Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
		(EF09HI30) Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
11. A descolonização da Ásia e da África	A questão da Palestina	(EF09HI09) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos	(EF09HI14) Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
	Os processos de descolonização na África e na Ásia	(EF09HI31) Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
12. O fim da Guerra Fria e a globalização	O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina	(EF09HI32) Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
		(EF09HI33) Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo	(EF09HI34) Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região. (EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
13. Brasil: redemocratização e globalização	O processo de redemocratização A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.) A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira A questão da violência contra populações marginalizadas O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização	(EF09HI22) Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
		(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
		(EF09HI24) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
		(EF09HI25) Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
		(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
		(EF09HI27) Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.
		(EF09HI28) Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
14. Nosso tempo	Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade	(EF09HI35) Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
	As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

## 5 Bibliografia

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. *Avaliar para conhecer: examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZEVEDO, Crislane B. de; STAMATTO, Maria Inês S. *Historiografia, processo de ensino-aprendizagem e ensino de História*. *Revista Metáfora Educacional*, n. 9, p. 70-89, dez. 2010.

BANN, Stephen. *As invenções da História*. Ensaio sobre a representação do passado. São Paulo: Ed. da Unesp, 1994.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: História*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: temas transversais*. Brasília: MEC/SEB, 1998b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira*. Brasília: Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2004.

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



- \_\_\_\_\_. [Org.]. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Europa-América, 1976.
- BORGES, V. P. *O que é História*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BOVO, Marcos C. Interdisciplinaridade e transversalidade como dimensões da ação pedagógica. *Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar*. Maringá, Universidade Estadual de Maringá, n. 7, ago./nov. 2005.
- BURKE, P. [Org.]. *A escrita da História: suas novas perspectivas*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992.
- CABRINI, C. et al. *O ensino de História: revisão urgente*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. [Org.]. *Domínios da História: ensaios de metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CARR, E. H. *O que é História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CERRI, Luis Fernando. *Ensino de história e nação na propaganda do “Milagre econômico” (Brasil, 1969-1973)*. Tese de Doutorado na Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas. 2000.
- \_\_\_\_\_. Ensino de História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. *Cadernos de História*, Uberlândia, v. 1, n. 12/13, p. 7-22, 2004/2005. Disponível em: <www.seer.ufu.br/index.php/cadernos/historia/article/download/52/34>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.
- CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. Concepções sobre a avaliação escolar. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 19, n. 39, p. 49-64, jan./abr. 2008.
- COSTA, Candida S. Currículo, relações étnico-raciais e fundamentos teóricos da educação escolar. In: OLIVEIRA, I. [Org.]. *Relações raciais no contexto social, na educação e na saúde*. Brasil, Colômbia e África do Sul. Rio de Janeiro: Quartet, 2012. p. 267-306.
- D’ALESSIO, M. M. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Ed. da Unesp, 1998.
- FARIA, A. L. G. de. *Ideologia do livro didático*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FERRO, M. *A História vigiada*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FONSECA, S. G. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: Papyrus, 1993.
- FONTANA, J. *História: análise do passado e projeto social*. Bauru: Edusc, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Introducción al estudio de la Historia*. Barcelona: Crítica, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- FREITAS, Enio Tadeu de. *História e cinema: encontro de conhecimento em sala de aula*. Dissertação [Mestrado em Artes] – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, São Paulo. 2011. Disponível em: <base.repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/86913/freitas\_et\_meia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- FURET, F. *A oficina de História*. Lisboa: Gradia, [s.d.].
- GATTI, Bernardete A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, p. 97-113, jan./jun. 2003.
- GIROUX, Henry. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- GONÇALVES, Jussemar Weiss. O campo da História na escola pública. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 10, p. 57-67, jan./jun. 1998.
- GONÇALVES, Angela V. Alfabetização: o olhar das crianças sobre o aprendizado da língua escrita. *Cad. Cedec*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 125-140, jan./abr. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci\_arttext&pid=S0101-32622013000100008&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- GOODSON, I. A história social das disciplinas escolares. In: \_\_\_\_\_. *A construção social do currículo*. Lisboa: Educa, 1997. p. 17-26.
- GOULART, Cecília M. A. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 18, p. 5-21, set./out./nov./dez. 2001.
- HADJI, Charles. *A avaliação desmitificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HOBBSAWM, E. J. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Tempos interessantes*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. [Org.]. *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- JENKINS, K. *A História repensada*. São Paulo: Contexto, 2001.
- KARNAL, Leandro [Org.]. *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- LIMA, Aline Cristina da Silva; AZEVEDO, Crislane Barbosa de. A interdisciplinaridade no Brasil e o ensino de História: um diálogo possível. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 2, n. 3, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/644/380>. Acesso em: 29 ago. 2018.
- LIMA, Lana Lage da Gama. Fronteiras da História. In: NODARI, E.; PEDRO, J.; IOKOI, M. [Org.]. *História: Fronteiras. XX Simpósio Nacional da ANPUH*. São Paulo: ANPUH; Humanitas/FFLCH/USP, 1999. p. 17-40.
- LOBATO, Anderson Cezar. *Contextualização e transversalidade: conceitos em debate*. Monografia [especialização em educação], Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. 2005.
- MOLINA, Ana Heloísa. A formação de professores de História. In: PORTO JÚNIOR, Gilson [Org.]. *História do tempo presente*. Bauru: Edusc, 2007. p. 117-138.
- NADAI, Elza. O ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set.92/ago. 93.
- NEVES, M. A. M. *Ensinando e aprendendo História*. São Paulo: EPU, 1985.
- ORTIZ, Renato. *Um outro território*. Ensaio sobre a mundialização. 2. ed. São Paulo: Olho d’Água, 2000.
- PALLARES-BURKE, M. L. G. *As muitas faces da História*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000.
- PÁTARO, Ricardo F.; BOVO, Marcos C. A interdisciplinaridade como possibilidade de diálogo e trabalho coletivo no campo da pesquisa e da educação. *Revista NUPEM*, Campo Mourão, v. 4, n. 6, p. 45-63, jan./jul. 2012.
- PEREIRA, Amílcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria [Org.]. *Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas*. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- PINSKY, J. et al. *O ensino da História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 1990.
- QUEIROZ, T. A. P. *A História do historiador*. São Paulo: Humanitas/FFLCH-USP, 1999.
- SAMPAIO, Maria das M. F. Propostas curriculares e o processo de ensino-aprendizagem. In: SECRETARIA Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de História*. São Paulo: SME/DOT, 2006.
- SILVA, F. C. T.; PEREIRA, M. V. M. [Org.]. *Observatório de cultura escolar: estudos e pesquisas sobre escola, currículo e cultura escolar*. Campo Grande: UFMS, 2013.
- SEMINÁRIO Perspectivas do Ensino de História (Anais). São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1988.
- SILVA, M. *Repensando a História*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio B. [Org.]. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- THIESEN, Juarez da S. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 39, p. 545-598, set./dez. 2008.
- THOMPSON, E. P. *A miséria da teoria*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v28n101/a0228101.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2018.

1ª EDIÇÃO  
SÃO PAULO, 2018

### Cláudio Vicentino

Bacharel e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo (USP)  
Professor de História do Ensino Médio e de cursos pré-vestibulares  
Autor de obras didáticas e paradidáticas para Ensino Fundamental e Médio

### José Bruno Vicentino

Bacharel e licenciado em História pela Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP)  
Professor de História do Ensino Fundamental, Médio e de cursos pré-vestibulares  
Autor de obras didáticas para Ensino Fundamental e Médio

# TELÁRIS

Ensino Fundamental - Anos Finais

# HISTÓRIA

COMPONENTE CURRICULAR: HISTÓRIA

# 6

**ea**  
editora ática

**Direção geral:** Guilherme Luz

**Direção editorial:** Luiz Tonolli e Renata Mascarenhas

**Gestão de projeto editorial:** Mirian Senra

**Gestão de área:** Wagner Nicaretta

**Coordenação:** Eduardo Guimarães

**Edição:** Solange Mingorance, Flávia Merighi Valenciano e Carolina Ocampos Alves

**Gerência de produção editorial:** Ricardo de Gan Braga

**Planejamento e controle de produção:** Paula Godo, Roseli Said e Marcia Pessoa dos Santos

**Revisão:** Hélia de Jesus Gonsaga (ger.), Kátia Scaff Marques (coord.), Rosângela Muricy (coord.), Ana Curci, Ana Maria Herrera, Ana Paula C. Malfa, Arali Gomes, Brenda T. M. Morais, Carlos Eduardo Sigrist, Célia Carvalho, Claudia Virgílio, Daniela Lima, Diego Carbone, Flávia S. Vênezio, Gabriela M. Andrade, Hires Heglan, Lilian M. Kumai, Luciana B. Azevedo, Luís M. Boa Nova, Patrícia Cordeiro, Sandra Fernandez, Sueli Bossi, Taira Alfonso, Vanessa P. Santos; Amanda T. Silva e Bárbara de M. Genereze (estagiárias)

**Arte:** Daniela Amaral (ger.), Claudio Faustino (coord.), Yong Lee Kim, Jacqueline Ortolan e Livia Vitta Ribeiro (edição de arte)

**Diagramação:** Arte ação

**Iconografia:** Silvio Klugin (ger.), Denise Durand Kremer (coord.), Angelita Cardoso e Mariana Sampaio (pesquisa iconográfica)

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

**Tratamento de imagem:** Cesar Wolf e Fernanda Crevin

**Ilustrações:** Alessandro Meiguins, Carlos Bourdiel, Débora Biachi, Fabio Otubo, Hector Gomez, J. Rodrigues, Kazuhiko Yoshikawa, Luís Moura, Luiz Iria, Luiz Maia, Mariana Moreira Henrique da Rocha, Osnei Roko, Rodval Matias, Sattu, Tiago Cordeiro e Theo Szczepanski

**Cartografia:** Eric Fuzii (coord.), Robson Rosendo da Rocha (edit. arte) e Portal de Mapas

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

**Foto de capa:** Room RF/Getty Images

**Todos os direitos reservados por Editora Ática S.A.**

Avenida das Nações Unidas, 7221, 3ª andar, Setor A  
Pinheiros – São Paulo – SP – CEP 05425-902

Tel.: 4003-3061

www.atica.com.br / editora@atica.com.br

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

Vicentino, Cláudio  
Telária história, 6º ano : ensino fundamental, anos finais / Cláudio Vicentino, José Bruno Vicentino. -- 1. ed.  
-- São Paulo : Ática, 2018.

Suplementado pelo manual do professor.  
Bibliografia.  
ISBN: 978-85-08-19153-6 (aluno)  
ISBN: 978-85-08-19154-3 (professor)

1. História (Ensino fundamental). I. Vicentino, José Bruno. II. Título.

2018-0096

CDD: 372.89

Julia do Nascimento - Bibliotecária - CRB-8/010142

**2018**

Código da obra CL 713498

CAE 631693 (AL) / 631694 (PR)

1ª edição

1ª impressão

Impressão e acabamento



# Apresentação

Muita gente questiona: por que estudar História? Por que precisamos saber o que aconteceu no passado?

Essas perguntas, feitas frequentemente por alguns alunos, nos motivaram a escrever uma coleção que pretende despertar seu interesse pelo estudo dessa disciplina.

Não se trata de decorar datas ou de falar sobre assuntos que parecem distantes da sua realidade. Neste estudo da História, você encontrará inúmeras oportunidades de relacionar o passado com o presente e compreender diferentes formas de pensar e agir do ser humano. Por que isso importa? Porque vai ajudar você a compreender melhor o mundo em que vivemos, a identificar a necessidade de mudanças e defender a permanência das conquistas sociais, políticas, econômicas e culturais.

Você faz parte da História, você faz História – e como cidadão precisa construir conhecimento sobre os mais variados assuntos de maneira crítica e participativa. Aprender História é um rico caminho para desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e entendimento, a valorização dos legados culturais e a percepção das permanências e mudanças presentes nas diferentes sociedades ao longo do tempo.

Nesta coleção você vai conhecer sujeitos, lugares, períodos, investigações, processos e eventos históricos do Brasil e das diversas regiões do mundo, desde os primórdios da humanidade até os dias atuais. Vai compreender diferentes conceitos e concepções científicas; interpretar documentos escritos e imagéticos; perceber como a História dialoga com as outras disciplinas. Vai descobrir que estudar História pode fazer diferença na sua formação.

Bom ano de estudo!

**Os autores**

# CONHEÇA SEU LIVRO

Este livro é dividido em **quatro unidades**, subdivididas em **capítulos**.


**UNIDADE 2**

### Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

Os povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio apresentaram grandes contribuições à humanidade, que foram preservadas e transmitidas por milhares de anos. Este capítulo aborda os principais povos e civilizações dessas regiões, suas características culturais, políticas e econômicas, e o legado que deixaram para o mundo atual.

**Objetivos de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas:**

1. Conhecer alguns povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio.
2. Por que você acha que a época mais importante para a África e o Oriente Médio foi a época da Antiguidade?
3. Como você acha que a época mais importante para o Oriente Médio foi a época da Antiguidade?



## Abertura de unidade

As aberturas de unidade trabalham a leitura de imagem e apresentam um breve texto de introdução aos principais temas que serão tratados.

**UNIDADE 4**

### A antiga civilização egípcia



**Para conhecer**

Esta seção apresenta uma introdução à civilização egípcia, destacando suas principais características culturais, políticas e econômicas. O texto é acompanhado por uma imagem que ilustra a vida cotidiana dos egípcios.

## Abertura de capítulo

As aberturas de capítulo apresentam um texto introdutório e uma imagem cujo propósito é estimulá-lo a refletir sobre o tema tratado e a relacionar passado e presente.

**CONTEÚDO**

### Abertura de capítulo



Esta seção apresenta um texto introdutório e uma imagem que ilustra o tema do capítulo. O texto é acompanhado por uma imagem que ilustra a vida cotidiana dos egípcios.

## Trabalhando com documentos

Presente em todos os capítulos, esta seção permitirá a você conhecer e analisar os mais diferentes tipos de documentos históricos.

## Glossário

As palavras e as expressões destacadas no texto com **grifo verde** remetem ao glossário na lateral da página, que apresenta a definição desses termos.

**UNIDADE 4**


### De Lucía



Esta seção apresenta uma linha do tempo que mostra a evolução da humanidade ao longo dos séculos. O texto é acompanhado por uma imagem que ilustra a vida cotidiana dos egípcios.

**CONTEÚDO**

### De Lucía



Esta seção apresenta um texto introdutório e uma imagem que ilustra o tema do capítulo. O texto é acompanhado por uma imagem que ilustra a vida cotidiana dos egípcios.

## Vivendo no tempo

O objetivo desta seção é demonstrar aspectos da vida em um determinado tempo ou contexto histórico.

**INFOGRÁFICO**

### A sociedade romana no Império



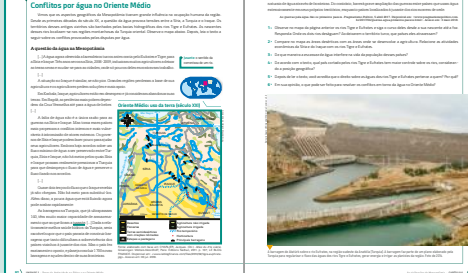
Esta seção apresenta um infográfico que mostra a sociedade romana no Império. O texto é acompanhado por uma imagem que ilustra a vida cotidiana dos egípcios.

## Conexões

Seção que valoriza a interdisciplinaridade, relacionando a História com outros saberes, disciplinas e áreas do conhecimento. Ela aparece em momentos diferentes em cada volume.

**CONTEÚDO**

### Conexões



Esta seção apresenta um texto introdutório e uma imagem que ilustra o tema do capítulo. O texto é acompanhado por uma imagem que ilustra a vida cotidiana dos egípcios.

## Infográfico

Seção especial que trata os conteúdos mais complexos de forma gráfico-visual, auxiliando na compreensão de determinados temas.



## Mapeando saberes

Após o final de cada capítulo, você encontrará uma síntese dos principais tópicos estudados. Esta seção está dividida em **Atenção a estes itens** e **Por quê?**.

The image shows two pages from the manual. The left page is titled 'Mapeando saberes' and features a diagram with arrows pointing to various sections of the book, including 'Atenção a estes itens' and 'Por quê?'. The right page is titled 'ATIVIDADES' and contains a list of activities and a table with columns for 'Atividade', 'Objetivo', and 'Tempo'.

## Atividades

No final dos capítulos, você vai encontrar exercícios de retomada do conteúdo estudado, de análise de documentos e propostas de atividades práticas.

## Autoavaliação

Seção voltada à autoanálise do aprendizado. Traz questões cognitivas e atitudinais e propõe uma reflexão sobre suas facilidades e dificuldades no estudo do capítulo.

The image shows two pages from the manual. The left page is titled 'LENDO IMAGEM' and features a photograph of a building with arrows pointing to specific architectural details. The right page contains text and a photograph of a large Gothic cathedral.

## Lendo imagem

Seção que encerra cada unidade. Primeiro, apresenta a análise de uma imagem e, depois, propõe outra imagem para você ler, seguindo etapas que vão ajudá-lo a desenvolver essa competência.

## Projeto do semestre

Promove a cidadania por meio da reflexão e do debate de temas da atualidade. A seção aparece duas vezes no livro e traz oportunidades de trabalhos práticos envolvendo a escola onde você estuda e a comunidade onde vive.

The image shows two pages from the manual. The left page is titled 'PROJETO 2º SEMESTRE' and features a 'Painel' section with the title 'Os impactos das migrações na sociedade'. The right page contains text and a photograph of a group of people.

The image shows a page from the manual titled 'COMO FAZER'. It contains a list of instructions and a diagram illustrating a process.

## Como fazer

Aparece no final do livro e vai orientá-lo a desenvolver procedimentos úteis em seus estudos escolares, como fichamentos, trabalhos em equipe, leitura de mapas históricos, entre outros.



Indica que há material audiovisual relacionado ao tema.

## Conheça mais

Este boxe traz um aprofundamento de um dos assuntos tratados no capítulo.

## Você sabia?

São comentários sobre dúvidas ou polêmicas envolvendo interpretações ou concepções históricas.

## Construindo conceitos

Boxe que explica conceitos importantes da História.

Distribuídos ao longo dos capítulos, estes boxes trazem dicas de filmes, livros, músicas e sites relacionados aos temas estudados para você explorar e aprofundar seus estudos.

 **De olho na tela**

 **Minha biblioteca**

 **Mundo virtual**

 **Minha playlist**

## Introdução ..... 10

### Unidade 1

## A História e nossas origens ..... 15

### CAPÍTULO 1: O que é História? ..... 16

#### 1> Diferentes significados para "história" ..... 17

Viver e fazer história ..... 17

Estudar História ..... 18

#### 2> Tempo e História ..... 21

Os calendários ..... 21

Divisões da História ..... 23

#### Trabalhando com documentos ..... 25

#### Mapeando saberes ..... 26

#### Atividades ..... 27

#### Autoavaliação ..... 27

### CAPÍTULO 2: A História antes da escrita ..... 28

#### 1> O estudo da História antes da escrita ..... 29

Métodos de datação ..... 29

#### 2> A origem do ser humano ..... 30

#### Infográfico: Nossos ancestrais ..... 32

#### Trabalhando com documentos ..... 34

#### 3> Os períodos da História antes da escrita ..... 35

O longo tempo dos povos nômades:

Paleolítico (± 5 milhões a.C.- ± 10 mil a.C.) ..... 35

O povoamento do planeta ..... 36

Agricultura e domesticação: Neolítico

(± 10 mil a.C.-5 mil a.C.) ..... 37

A Idade dos Metais (± 5 mil a.C. em diante) .... 39

#### Mapeando saberes ..... 40

#### Atividades ..... 41

#### Autoavaliação ..... 41

#### Projeto 1º semestre (Abertura) ..... 42

### CAPÍTULO 3: O povoamento da América: povos e sociedades ..... 44

#### 1> Os primeiros povoadores da América ..... 45

A chegada ao nosso continente ..... 46

#### 2> A História mais remota da América ..... 46

#### Infográfico: Os períodos da História mais remota da América ..... 47

#### 3> Os primeiros habitantes do território brasileiro ..... 48

#### 4> Cultura material e formas de registro antes de 1500 ..... 49

Na Mesoamérica e nos Andes ..... 49

No Brasil ..... 51

#### Infográfico: Sambaquis ..... 53

#### Vivendo no tempo ..... 56

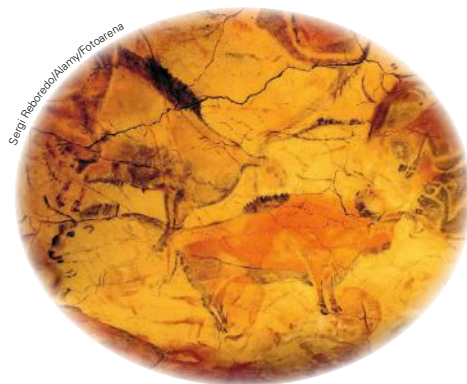
#### Trabalhando com documentos ..... 58

#### Mapeando saberes ..... 59

#### Atividades ..... 60

#### Autoavaliação ..... 60

#### Lendo imagem ..... 61



Sergio Reboredo/Alamy/Fotoarena



Reprodução/Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, SP

**Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio** ..... 63

**CAPÍTULO 4: A antiga civilização egípcia** .... 64

**1** ▶ **África: a origem da humanidade** ..... 65

**2** ▶ **Os egípcios** ..... 65

Os nomos: as primeiras comunidades agrícolas ..... 66

A sociedade egípcia ..... 68

**Trabalhando com documentos** ..... 69

O período dinástico ..... 70

Crenças religiosas e ciência ..... 71

**Infográfico: A mumificação** ..... 72

A arte ..... 73

Tipos de escrita ..... 73

**Mapeando saberes** ..... 74

**Atividades** ..... 75

**Autoavaliação** ..... 75

**CAPÍTULO 5: África: diversidade de povos e reinos** ..... 76

**1** ▶ **A diversidade dos povos africanos** ..... 77

**2** ▶ **Alguns reinos africanos antigos** ..... 78

Os reinos antigos de Kush, Axum e Cartago ..... 78

Gana e Mali ..... 81

**Trabalhando com documentos** ..... 82

**Vivendo no tempo** ..... 83

**Mapeando saberes** ..... 84

**Atividades** ..... 85

**Autoavaliação** ..... 85

**CAPÍTULO 6: As civilizações da Mesopotâmia** ..... 86

**1** ▶ **Região entre rios** ..... 87

Os sumérios ..... 88

O Império Acadiano ..... 89

O Primeiro Império Babilônico ..... 89

Império Assírio ..... 90

O Segundo Império Babilônico ..... 91

**Conexões** ..... 92

Aspectos culturais dos mesopotâmicos ..... 94

**Trabalhando com documentos** ..... 95

Modos de vida na Mesopotâmia ..... 96

**Mapeando saberes** ..... 97

**Atividades** ..... 98

**Autoavaliação** ..... 99

**CAPÍTULO 7: Hebreus, fenícios e persas** ..... 100

**1** ▶ **Semitas e indo-europeus** ..... 101

**2** ▶ **Os hebreus** ..... 101

A organização social ..... 102

A religião ..... 102

A história dos hebreus segundo a Bíblia ..... 103

A Era dos Patriarcas ..... 103

A Era dos Juízes ..... 104

A Era dos Reis ..... 105

Divisão e dispersão dos hebreus ..... 105

**3** ▶ **Os fenícios** ..... 107

Comerciantes e navegadores ..... 108

Religião, ciência, escrita e arte ..... 108

**Trabalhando com documentos** ..... 109

**4** ▶ **Os persas** ..... 112

A religião ..... 113

**Mapeando saberes** ..... 114

**Atividades** ..... 115

**Autoavaliação** ..... 115

**Lendo imagem** ..... 116

**Projeto 1º semestre (Conclusão)** ..... 118

<b>O mundo antigo: Grécia e Roma</b> .....	121
<b>CAPÍTULO 8: O mundo grego antigo</b> .....	122
<b>1▶ A civilização grega</b> .....	123
O Período Pré-Homérico (± 2000 a.C.- ± 1200 a.C.).....	124
O Período Homérico (± 1200 a.C.- ± 800 a.C.).....	126
O Período Arcaico (± 800 a.C.- ± 510 a.C.).....	128
Do Período Arcaico ao Período Clássico.....	128
<b>Trabalhando com documentos</b> .....	131
<b>Mapeando saberes</b> .....	136
<b>Atividades</b> .....	137
<b>Autoavaliação</b> .....	139
<b>Projeto 2º semestre (Abertura)</b> .....	140
<b>CAPÍTULO 9: A Grécia clássica e helenística</b> .....	142
<b>1▶ As Guerras Médicas</b> .....	143
<b>2▶ O século de Péricles na Atenas clássica – V a.C.</b> .....	143
Esparta em guerra contra Atenas.....	145
<b>3▶ O Período Helenístico</b> .....	146
<b>4▶ A cultura grega antiga</b> .....	147
Artes na Grécia antiga.....	148
Início da Filosofia.....	149
<b>Infográfico: Artes na Grécia antiga</b> .....	150
<b>Trabalhando com documentos</b> .....	152
Religião.....	153
<b>Mapeando saberes</b> .....	156
<b>Atividades</b> .....	157
<b>Autoavaliação</b> .....	157
<b>CAPÍTULO 10: Roma antiga</b> .....	158
<b>1▶ A origem da civilização romana</b> .....	159
<b>Infográfico: A sociedade romana</b> .....	161
As mulheres em Roma.....	162
O período monárquico.....	162
O período da República.....	163
<b>Infográfico: A organização política e social da República</b> .....	164
Lutas e conquistas plebeias.....	165
<b>2▶ O expansionismo romano</b> .....	166
O poderio militar.....	167
Consequências das conquistas romanas.....	167
A crise da ordem republicana.....	168
O poder dos generais.....	169
<b>Trabalhando com documentos</b> .....	170
<b>Mapeando saberes</b> .....	171
<b>Atividades</b> .....	172
<b>Autoavaliação</b> .....	173
<b>CAPÍTULO 11: O Império Romano</b> .....	174
<b>1▶ O início do Império</b> .....	175
<b>Infográfico: A sociedade romana no Império</b> .....	178
Escravos, rebeliões e escravos libertos.....	179
Aspectos culturais.....	179
<b>2▶ O Alto Império: maior poderio romano</b> .....	181
<b>Trabalhando com documentos</b> .....	183
<b>Vivendo no tempo</b> .....	184
O enfraquecimento do Império Romano.....	186
<b>3▶ O Baixo Império: declínio do poderio romano</b> .....	186
<b>4▶ A Roma Oriental: o Império Bizantino</b> .....	188
O reinado de Justiniano.....	189
A religião em Bizâncio.....	190
A ruína do Império Bizantino.....	191
<b>Mapeando saberes</b> .....	192
<b>Atividades</b> .....	193
<b>Autoavaliação</b> .....	193
<b>Lendo imagem</b> .....	194

**O período medieval: sociedade, política e religião** ..... 197

**CAPÍTULO 12: A Europa e a formação do feudalismo** ..... 198

**1º A Idade Média**..... 199

Transformações dos tempos medievais ..... 199

**Infográfico: Principais reinos germânicos**..... 202

A civilização árabe na Idade Média ..... 203

**Conexões** ..... 209

O surgimento do feudalismo ..... 210

**Trabalhando com documentos** ..... 212

A consolidação do feudalismo..... 214

O Reino dos francos na época do feudalismo..... 215

O Sacro Império Romano-Germânico..... 218

**Mapeando saberes**..... 219

**Atividades** ..... 220

**Autoavaliação** ..... 221

**CAPÍTULO 13: Igreja e cultura na Idade Média** ..... 222

**1º Origem e difusão do cristianismo**..... 223

A Igreja medieval..... 224

**Infográfico: Os movimentos heréticos e a Inquisição** ..... 228

A cultura medieval..... 229

**2º Baixa Idade Média: tempo de mudanças**..... 231

Um ensino universal ..... 231

Literatura medieval ..... 232

Arquitetura medieval ..... 232

Erudito e popular na cultura da Idade Média ..... 233

**Trabalhando com documentos** ..... 234

**Mapeando saberes**..... 235

**Atividades** ..... 236

**Autoavaliação** ..... 237

**Projeto 2º semestre (Conclusão)** ..... 238

**CAPÍTULO 14: Transformações da Europa medieval**..... 240

**1º As Cruzadas** ..... 241

As expedições ..... 242

**Trabalhando com documentos** ..... 244

**2º O renascimento comercial e urbano** ..... 245

A união de mercadores..... 246

**Infográfico: As cidades medievais** ..... 247

**Mapeando saberes**..... 248

**Atividades** ..... 249

**Autoavaliação** ..... 249

**Lendo imagem** ..... 250

**Como fazer** ..... 252

**Bibliografia** ..... 256



The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Arquivo da Coroa de Aragão, Barcelona, Espanha.



## Objetivos

- Retomar os conhecimentos sobre migrações estudados nos anos iniciais escolares.
- Compreender, de maneira geral, como os seres humanos adaptaram suas formas de vida à natureza.
- Compreender a importância dos mapas como recurso fundamental para os estudos históricos.
- Perceber as mudanças no decorrer do tempo como um dos pressupostos da História.
- Entender que mudanças e continuidades, ao longo do tempo, compõem a História.

## Orientações didáticas

Retome com os alunos os conteúdos de História e Geografia, de acordo com os currículos escolares dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Destaque os assuntos relativos às migrações, aprendidos no 5º ano, com o intuito de introduzir os estudos das civilizações antigas que serão estudadas neste ano letivo.

Comente com eles que as migrações humanas sempre existiram em nossa história, desde os tempos mais remotos, a partir da origem dos seres humanos no planeta Terra. Em busca de melhores condições de vida, de alimentos e de proteção, nossos ancestrais, originários na África, se deslocaram mundo afora.

Analise com os alunos o mapa *As mais remotas migrações humanas*, questionando-os por quais áreas, daquilo que conhecemos hoje do mapa do mundo, os hominídeos passaram. Auxilie-os a notar que eles migraram por várias regiões, chegando a todos os continentes, há milhares de anos.

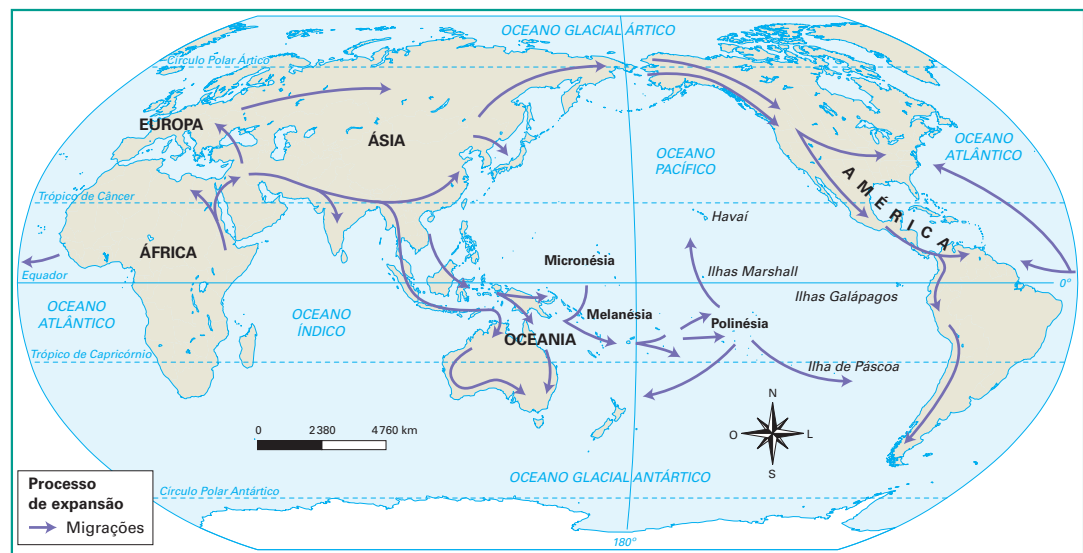
Lembre que por milhares de anos esses hominídeos foram nômades e que, quando iniciaram a agricultura, fixaram-se em determinadas regiões, em geral, próximas a grandes rios. Isso levou-os a desenvolver formas de organização social que cresceram, levando ao surgimento de comunidades, cidades e até grandes impérios.

# INTRODUÇÃO

Nos anos anteriores, você aprendeu muita coisa importante relacionada aos seres humanos e aos lugares onde vivem.

Conheceu os processos de deslocamento de pessoas – as chamadas migrações –, motivados por diferentes causas: busca de melhores condições de vida e emprego, fuga de guerras ou catástrofes naturais, etc. Percebeu também que as migrações não acontecem só nos dias de hoje. Há milhares de anos, os primeiros grupos humanos também migraram da África para outros continentes, iniciando o povoamento do mundo. Esses grupos se espalharam pelo planeta, como você pode ver no mapa a seguir.

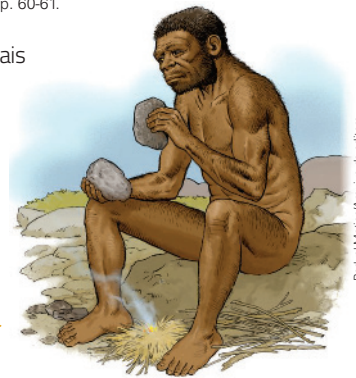
## As mais remotas migrações humanas



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

Como estudaremos mais à frente, durante milhões de anos nossos ancestrais desenvolveram inúmeros instrumentos de madeira e de pedra. Mas foi o fogo a descoberta mais importante para a humanidade nesse período. Segundo pesquisadores, há indícios de que os seres humanos faziam uso esporádico do fogo há mais de 800 mil anos, mas foi somente por volta de 300 mil anos atrás que descobriram que podiam produzi-lo friccionando uma pedra na outra e passaram a dominá-lo.

Nossos ancestrais descobriram que, ao esfregar uma pedra na outra, era possível produzir faíscas.



## 10 > INTRODUÇÃO

Deve ficar claro para os alunos que as formas mais antigas de organização social não devem ser julgadas como inferiores ou piores. É importante que eles reconheçam também a coexistência de diferentes formas de organização, desde tempos remotos até a atualidade.

Ao dominarem o fogo, os seres humanos ampliaram suas possibilidades de alimentação, cozinhando o que coletavam e livrando-se de germes e parasitas nesse cozimento. O controle do fogo também serviu para que pudessem se aquecer no inverno, espantar animais, produzir melhores instrumentos e firmar-se em novos *habitat*. Por todo o planeta foi um recurso imprescindível para as migrações e o sucesso das ocupações dos novos territórios pelos grupos humanos.

As fogueiras iluminavam inicialmente as cavernas e os espaços habitados. Após milhares de anos esses locais passaram a ser iluminados por tochas. Ainda hoje, o fogo é uma importante fonte de energia para o ser humano.

Inúmeros povos têm lendas e mitos sobre a origem do fogo. Para os gregos antigos, coube a Prometeu, considerado deus do fogo e benfeitor da humanidade, entregá-lo aos homens, depois de roubá-lo dos deuses. Na América, quase todos os povos indígenas têm histórias sobre a origem do fogo. Nessas narrativas geralmente os animais são donos do fogo, que é roubado pelos humanos ou doado a eles.

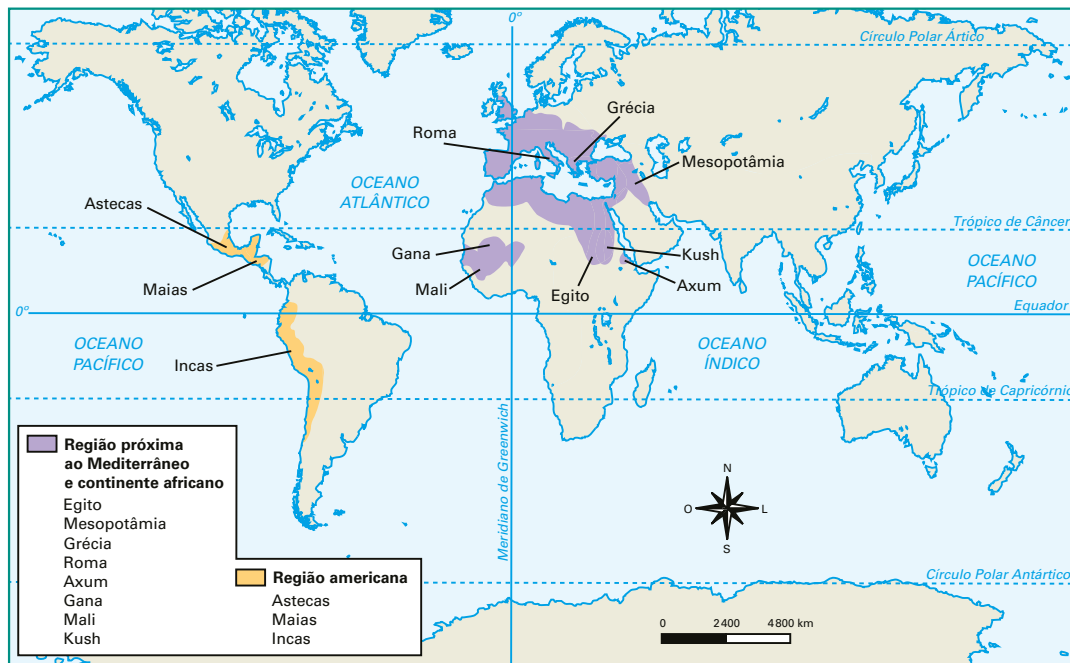
Após o domínio do fogo, os grupos humanos foram se aglomerando em comunidades. O crescimento das comunidades, aldeias e cidades levou ao surgimento de reinos e impérios (veja o mapa abaixo). No 6º ano estudaremos muitos desses povos e civilizações de diversas partes do mundo.



Reobal Martins/Arquivo da editora

O controle do fogo permitiu, entre outras coisas, o cozimento de alimentos.

### Alguns reinos/impérios antigos



Portal de Mapas/Arquivo da editora

Fonte: elaborado com base em *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo. 1995. p. 38-39.

△ Ao longo do tempo, muitos reinos e impérios surgiram, expandiram-se e declinaram.

### Orientações didáticas

Explore o mapa desta página, ajudando os alunos, de início, a localizar geograficamente as regiões representadas. Para isso, leve, se possível, um mapa-múndi político atual para a sala de aula, identificando com eles as áreas e os povos destacados no mapa apresentado.

Observe com os alunos a localização dos mesopotâmicos, dos egípcios, dos malis, dos gregos, dos romanos, dos incas, dos maias, dos astecas, dos kushitas e dos ganeses, fazendo os alunos localizarem, no mapa-múndi atual, mesmo que de forma superficial, as regiões que esses povos habitaram. Dessa forma, eles poderão ter uma noção de como os seres humanos migraram por todo o mundo e como foram desenvolvendo sociedades distintas ao longo do tempo.

Ressalte, desde já, que muitos desses povos foram contemporâneos uns dos outros, permitindo que os alunos concluam que, na história, os eventos acontecem, muitas vezes, simultaneamente. Assim, eles também terão uma breve introdução daquilo que em História chamamos de continuidade e de ruptura.

## Orientações didáticas

Para mostrar aos alunos a variedade de mudanças ocorridas na história, muitas das quais serão estudadas neste ano letivo, explore o mapa desta página, que trata da localização de alguns locais antigos de ocupação da América do Sul (anteriores a 11 mil anos).

Explique aos alunos que esse mapa demonstra como se deu a ocupação do território no período mais remoto da história deste trecho da América. Ajude-os a identificar cada uma dessas regiões, ressaltando aquelas que estão no Brasil e as que se encontram nos países vizinhos. Todas elas são indícios da dispersão de diversos grupos humanos pelo continente. Cada um possuía características próprias e representava a diversidade existente na América bem antes da chegada dos europeus.

Para ajudar os alunos a se localizarem melhor em termos geográficos, leve para a sala de aula, se possível, um mapa político da América do Sul, com os limites mais claros da divisão política atual dos países e dos estados que compõem o Brasil. Pode-se solicitar a eles que comparem os mapas (os do livro didático e o mapa levado por você) e analisem os estados que possuem mais vestígios de ocupação humana no país. Se julgar importante, proponha que registrem, no caderno, essas informações provenientes da análise dos mapas.

Não se sabe com muita precisão como e quando os primeiros seres humanos chegaram ao atual continente americano. Mas o fato é que vários povos ocuparam essas terras por muito tempo. Quando os europeus aportaram no que viria a ser a América, tanto em 1492 com Cristóvão Colombo quanto em 1500 com Pedro Álvares Cabral, eles se encontraram com os descendentes dessas primeiras populações. São conhecidos diversos locais na atual América do Sul que mostram evidências desses povos mais antigos, de milhares de anos antes da chegada dos europeus. Observe alguns exemplos no mapa ao lado.

Fonte: elaborado com base em REVISTA NOSSA HISTÓRIA. São Paulo: Vera Cruz, n. 22, ago 2005. p. 18.

## Alguns locais de ocupação na América do Sul anteriores a 11 mil anos atrás



Portal de Mapas/Arquivo de editoria

Ao chegarem ao território do atual Brasil, os portugueses construíram casas, fundaram vilas e cidades e desenvolveram inúmeras atividades produtivas e comerciais por centenas de anos. Esse processo interferiu na vida das populações indígenas que já ocupavam essas terras.

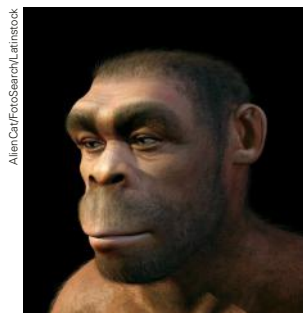
No 6º ano retomaremos certos tópicos que você já aprendeu e avançaremos em novos caminhos da História. Você vai conhecer conteúdos novos que, baseados em diferentes pontos de vista, vão ajudá-lo a compreender o que mudou e o que permaneceu nas sociedades ao longo do tempo. Para começar nosso estudo de **História do Ensino Fundamental – Anos finais**, do 6º ao 9º ano, **usaremos procedimentos próprios do conhecimento histórico**.

Estudaremos os mais antigos povos e as diferentes civilizações no decorrer de milhares de anos, na África, na América e na Europa. Observaremos com mais atenção suas diversas estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais. Buscaremos associar a importância desses povos ao nosso tempo e à nossa vida. Assim, você verá assuntos que despertam a curiosidade e exigem respostas, como se fossem desafios sobre a história humana.



Nessa caminhada, novos conhecimentos vão ampliar nossos horizontes e nos levar a refletir sobre a vida no local onde moramos e sobre a realidade brasileira e mundial. São saberes que nos tornarão mais capazes de enfrentar as variadas situações desafiadoras de nosso tempo e de compreender quem somos e como vivemos. Ou seja, vamos trabalhar o conhecimento histórico como ferramenta de compreensão das experiências humanas.

Eis uma caminhada que promete muitas descobertas para todos nós.



Representação gráfica do *Homo erectus* (Antiguidade na África). Imagem sem data.



Grande Mesquita de Djenné, no Mali (Idade Média na África). Foto de 2018.



△ Cerâmica marajoara do Brasil pré-colonial (Antiguidade na América). Foto de 2013.



Sítio arqueológico de Chetro Ketl no Novo México, Estados Unidos (Idade Média na América). Foto de 2017.



Castelo de Suscinio, na França, datado do século XIII (Idade Média na Europa). Foto de 2016.



Termas de Caracalla, importante construção do Império Romano (Antiguidade na Europa). Foto de 2018.

## ■ Orientações didáticas

Em seguida, comente com os alunos que os portugueses fundaram vilas e cidades no Brasil quando chegaram aqui, no século XVI, conquistando áreas habitadas por indígenas e os submetendo à escravidão. Essa forma de apropriação portuguesa do espaço que hoje é o Brasil conta muito sobre nossa história e nossa forma de viver e de nos relacionar com nós mesmos, com os outros e com a natureza.

Conte aos alunos que esse tópico sobre a ocupação da América do Sul foi somente um exemplo para apresentá-los como as sociedades e os espaços mudam muito com o passar do tempo. Ajude-os a perceber que seus estudos em torno das sociedades irão avançar e que eles conhecerão povos antigos que incitam a curiosidade até os dias atuais, como os da América, da Europa e da África, que passaram por processos de grandes transformações e desenvolvimentos.

Propicie a eles, desde já, reflexões sobre como tudo muda conforme o tempo passa e que, entre todas as mudanças, algumas estruturas permanecem, outras se transformam e outras ainda desaparecem. Comente que isso é a história e que todas essas mudanças são pensadas e produzidas por nós mesmos, seres humanos. Assim, explicita que esse estudo serve para refletir sobre a vida, de forma geral, e as ações dos indivíduos, durante o passar do tempo, o que nos torna responsáveis, também, pela história que será construída para o futuro.



## Objetivos da unidade

- Apreender o conceito de História e a importância das fontes históricas.
- Compreender a diversidade de contagens do tempo e a periodização europeia do tempo histórico.
- Conhecer as teorias sobre a origem do ser humano e sobre o povoamento da América.
- Analisar aspectos relativos à forma de vida na História mais remota.
- Conhecer as formas de vida dos povos americanos antes da chegada dos europeus.

## Competências trabalhadas na unidade

Capítulo	Competências*
1	CG (1, 2, 3, 8, 9) CCH (1, 4, 5, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 6)
2	CG (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10) CCH (2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
3	CG (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10) CCH (2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

\* CG = Competência Geral  
CCH = Competência Específica de Ciências Humanas  
CEH = Competência Específica de História

Na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, indígenas do Acampamento Terra Livre fazem manifestação contra a extinção de políticas públicas voltadas aos seus povos. Foto de 2017.



José Cruz/Agência Brasil

## Sugestões ao professor para esta unidade

- AGOSTINHO, P. *Mitos e outras narrativas Kamayurá*. Bahia: Ed. da UFBA, 1974.
- BITTENCOURT, C. M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BLOC, M. *Apologia da História*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.
- CARDOSO, C. F. S. *Uma introdução à História*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- CARR, E. H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- COOK, M. A. *Uma breve história do homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- CROSER, J. *Os astecas*. São Paulo: Melhoramentos, 1989.

- DAY, M. H. *O homem fóssil*. São Paulo: Melhoramentos/ Edusp, 1974.
- DONATO, H. *História do calendário*. São Paulo: Melhoramentos, 1976.
- FERREIRA, M. K. L. (Org.). *Histórias do Xingu: coletâneas dos Índios Suyá, Kayaabi, Juruna, Trumai, Txurarramae e Txicão*. São Paulo: NHII-USP/Fapesp, 1994.
- FILLIPO, R. de. *Arqueologia: passo a passo*. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.
- FUNARI, P. P.; NOELLI, F. S. *Pré-História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- FUNARTE. *Arte e corpo: pintura sobre a pele e adornos de povos indígenas brasileiros*. Rio de Janeiro: Funarte/Inap, 1985.
- GINZURG, C. *Mitos, emblemas, sinais*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.



# A História e nossas origens

Vamos começar estudando o que é História, essa disciplina que trata das vivências e dos conhecimentos do ser humano ao longo dos tempos. Estudar História nos ajuda a entender o que mudou e o que permaneceu em diferentes períodos e em variadas sociedades. Nesta unidade, também vamos conhecer as origens da humanidade, as características de nossos ancestrais e como se deu o povoamento da América.

## Observe a imagem e responda oralmente:

- 1 Você sabe dizer quantas histórias há nesta foto?
- 2 Na sua opinião, essas pessoas estão fazendo história?

## Comentários à abertura da unidade

A abertura da unidade propõe uma atividade oral que convida o aluno a observar uma imagem ligada ao tema central a ser trabalhado ao longo dos capítulos da unidade, refletindo e discutindo sobre ela.

Explore a imagem de abertura da unidade, relativa a um protesto de indígenas em Brasília, no ano de 2017. Promova, no início, de forma oral, uma reflexão sobre o que a imagem apresenta, perguntando: “Quem são as pessoas que aparecem na imagem?”; “Como elas estão vestidas?”; “O que parecem estar fazendo?”; “Onde imaginam que elas estão?”. Em seguida, leia a legenda da imagem para que os alunos percebam que ela foi tirada em Brasília – o elemento que comprova isso é a presença da famosa Catedral de Brasília, projetada por Oscar Niemeyer em 1960.

Instigue os alunos com a seguinte pergunta: “Por que estariam os indígenas fazendo um protesto em Brasília?”. Comente as difíceis condições em que vivem hoje esses povos no Brasil. Questione se eles sabem os motivos pelos quais os povos indígenas brasileiros passam por tantos problemas hoje em dia, indicando, desde já, que a presença do “homem branco”, o europeu, promoveu grandes mudanças em suas sociedades.

Depois, procure analisar com os alunos como essa imagem se relaciona com o conteúdo a ser trabalhado nesta primeira unidade do livro de História. Para isso, oralmente, leia as perguntas da abertura e discuta com eles que diversas “histórias” estão entrelaçadas nessa imagem, como a história da diversidade dos povos indígenas brasileiros, sua história atual, marcada pela precariedade de suas condições de vida, a história da chegada dos europeus, que destruíram muitas de suas sociedades, assim como a história do tempo presente, marcada por uma série de manifestações de povos indígenas que lutam por seus direitos no Brasil. Nesse sentido, enfatize aos alunos que, ao fazerem um protesto na capital política do nosso país, os povos indígenas estão fazendo história, pois são agentes de bandeiras de lutas, reivindicando seus espaços de atuação na sociedade.

- ▶ GUGLIELMO, A. R. *A Pré-História: uma abordagem ecológica*. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- HERNANDEZ, L. L. *A África na sala de aula: uma visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- LE GOFF, J. *A História nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- LUCA, T. R. de.; PINSKY, C. B. *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.
- MEGGERS, B. J. *América pré-histórica*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- MELATTI, J. C. *Índios no Brasil*. São Paulo: Hucitec, 1983.
- MONTEIRO, J. M. *Negros da terra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- PINSKY, C. B. *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.
- RAMOS, A. *Sociedades indígenas*. São Paulo: Ática, 1986.
- RIBEIRO, B. G. *O índio na cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Revan, 1991.
- SILVA, A. C. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- VIDAL, L. (Org.). *Grafismo indígena: estudos de antropologia estética*. São Paulo: Nobel/Edusp, 1992.

## Objetivos do capítulo

- Compreender os diferentes significados da palavra “história”.
- Identificar a importância da relação entre tempo e conhecimento histórico.
- Conhecer as diferentes formas de divisão cronológica em períodos como meio de organização do tempo da História.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Analise a imagem com os alunos, perguntando, de início, o que eles observam. Oriente-os, lendo a legenda da imagem, explicando que se trata da fotografia de uma apresentação teatral, devido à presença de pessoas (atores) com vestimentas especiais, de palco e de plateia. Ao colocar as respostas em discussão, não reduza a avaliação das descrições a “certas” ou “erradas”.

O mais importante é chamar a atenção para os principais aspectos retratados na imagem e se os alunos percebem a polissemia do conceito em foco. Introduza a discussão em torno da imagem, questionando os alunos se eles já assistiram a alguma peça de teatro e como ela acontece, destacando as pesquisas envolvidas e o aspecto de contação de uma história, fictícia ou real, por atores, que ensaiam muito até chegarem ao palco para apresentá-la.

1. Resposta pessoal. Direcione as respostas dos alunos na definição de história.
2. Resposta pessoal. Espere-se que os alunos relacionem a palavra “história” a uma história contada por meio de uma encenação teatral e, ao mesmo tempo, vivenciada pelos espectadores e artistas/atores. Avalie se os alunos já têm noção do significado de história que será abordado durante o curso.



Wagner Bahia/Acervo do fotógrafo



Grupo teatral de Salvador (Bahia) que interpreta a vida do cangaceiro Virgulino Ferreira, o Lampião, posa para foto de divulgação da peça *Virgulino menino, futuro Lampião*. A montagem trouxe elementos da cultura nordestina, como a literatura de cordel, e reflexões a respeito de valores como a honra, a honestidade e a solidariedade. Foto de 2017.

Quando alguém nos conta alguma coisa, sejam fatos ocorridos ou imaginários, está narrando uma história. Pode ser um conto de fadas ou algo visto na rua, como uma manifestação. Todos nós já ouvimos, lemos e contamos muitas histórias.

Você já viveu muitas histórias e conheceu parte da história do país e do mundo em seus estudos e leituras. A sua vida, desde o dia em que nasceu até hoje, compõe uma história. O dia do seu nascimento, seus primeiros anos de vida, fazem parte de sua história.

A sua história está ligada à história da sua família, dos seus pais, avós, etc. E está relacionada à cidade e ao país onde você nasceu. Quer dizer, sua história está associada à história da sua família, da sua cidade, do seu país e até de outros lugares do mundo.

Neste capítulo, você verá que contar histórias é diferente de viver a história, que é diferente de estudar História. Isso quer dizer que a palavra “história” possui vários significados.

### Para começar

Observe a imagem e responda às questões.

1. Qual é o sentido da palavra “história” para você?
2. Em sua opinião, qual é o sentido da palavra história representado na imagem? Você acha que essa é a História que você aprenderá neste livro? Por quê?



## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 1

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 8, 9) CCH (2, 4, 5, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 6)	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).
	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.

\* CG = Competência Geral

CCH = Competência Específica de Ciências Humanas

CEH = Competência Específica de História



# 1 Diferentes significados para “história”

Toda vez que uma pessoa conta uma história ela dá sentido aos acontecimentos.

As tirinhas abaixo apresentam os mesmos quadrinhos, porém as partes narradas estão em ordem diferente. Será que elas contam a mesma história?

## Tirinha 1



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 45.

## Tirinha 2



QUINO. *Toda Mafalda*. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 45.

## Viver e fazer história

Tudo o que aconteceu no passado da humanidade também se chama **história**. Os seres humanos fazem história ao agir sobre a natureza; ao se relacionar com outras pessoas; ao eleger seus representantes, ao participar de movimentos sociais e associações; ao disputar riquezas, poder; etc.

Por exemplo: quando as pessoas constroem abrigos para se proteger da chuva e do frio, criam diques para controlar as cheias de rios e cultivam seu próprio alimento, estão agindo sobre a natureza. Ao agir sobre a natureza, estão alterando o ambiente em que vivem, bem como criando e estabelecendo relações entre as pessoas. E, assim, estão fazendo história.

Você e seus colegas interagem com as pessoas, relacionam-se com o lugar onde vivem e produzem objetos, relatos, documentos em seu dia a dia. Dessa forma, estamos sempre **fazendo história**.

## Orientações didáticas

Peça aos alunos que analisem, mentalmente, as duas tirinhas da Mafalda. Discuta com eles o significado de cada uma delas, ajudando-os a compreender que ambas tratam do mesmo assunto, contêm as mesmas informações, mas são transmitidas de forma diferente. Relacione isso ao saber histórico. Explique aos alunos que, ao contar uma história, atribuímos um sentido a ela. Assim, os mesmos eventos históricos podem adquirir sentidos diferentes, conforme a maneira como são narrados.

### Material digital – Plano de Desenvolvimento

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

### Material digital – Audiovisual

Se possível, com o auxílio de um projetor, visualize e analise com os alunos o audiovisual *A História mais remota*. Isso facilitará a compreensão desse assunto.

## Texto complementar

### O historiador e a História

Que é um fato histórico? Esta é uma questão crucial que devemos olhar mais de perto. De acordo com a visão do senso comum, há certos fatos básicos que são os mesmos para todos os historiadores e que formam, por assim dizer, a espinha dorsal da história – o fato, por exemplo, de que a Batalha de Hastings aconteceu em 1066. Mas esta maneira de ver requer duas observações. Em primeiro lugar, não são fatos como este que interessam primordialmente ao historiador. Sem dúvida, é importante saber que a grande batalha foi disputada em 1066 e não em 1065 ou 1067, e que foi disputada em Hastings. O historiador não deve errar nessas coisas. Mas quando

pontos deste tipo são levantados, fazem lembrar a observação de Housman de que “a exatidão é um dever, não uma virtude”. Elogiar um historiador por sua exatidão é o mesmo que elogiar um arquiteto por usar a madeira mais conveniente ou o concreto adequadamente misturado. [...] É comum dizer que os fatos falam por si. Naturalmente isto não é verdade. Os fatos falam apenas quando o historiador os aborda: é ele quem decide quais os fatos que vêm à cena e em que ordem ou contexto. [...] O historiador é necessariamente um selecionador. A convicção num núcleo sólido de fatos históricos que existem objetiva e independentemente da interpretação do historiador é uma falácia absurda, mas que é muito difícil de erradicar.

CARR, E. H. *Que é História?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p. 14-15.

## Orientações didáticas

Com os alunos, relembre a imagem de abertura do capítulo (manifestação indígena em Brasília) e explore a imagem da Marcha das Mulheres Negras em São Paulo (SP), mostrada nesta página.

Explique aos alunos as principais reivindicações dessa manifestação com base na leitura da imagem e de sua legenda. Cabe apontar que essa manifestação demonstra importante protagonismo feminino em busca de soluções para problemas vivenciados no Brasil contemporâneo. Também é importante perceber na legenda o destaque para o caso da vereadora do Rio de Janeiro, Marielle Franco, assassinada em março de 2018.

Nesse momento pode-se apresentar outros movimentos e abordar a relação deles com a história dos indivíduos que vivem e lutam por seus direitos. Entre as causas representadas por movimentos sociais, pode-se destacar a dos quilombolas.

Esclareça que os quilombos eram comunidades de escravizados africanos fugidos, na época da escravidão no Brasil, nas quais viviam também pessoas livres, em geral muito pobres. Informe aos alunos que remanescentes dessas comunidades ainda vivem nessas terras, mas muitos não têm direito sobre elas, o que acaba gerando um grande problema relacionado, entre outros temas, à questão agrária. Diante desse problema, questione se os alunos consideram que esses povos têm razão em reivindicar seus direitos por aquela terra onde vivem e viveram por séculos seus antepassados, levando-os a refletir sobre a questão da distribuição de terra no Brasil.

### Material digital – sequência didática

Sobre alguns conceitos fundamentais da disciplina de História, veja a sequência didática 1 do 1º bimestre no Manual do Professor.

Observe a foto a seguir.



Marcha das Mulheres Negras em São Paulo (SP), em 2018, contra o racismo e o genocídio do povo negro e pela solução do caso de Marielle Franco, vereadora eleita do Rio de Janeiro (RJ) para o mandato 2017-2020 e ativista dos direitos humanos assassinada em março de 2018.

## Estudar História

Você já deve ter ouvido seus familiares contarem coisas que aconteceram tempos atrás. Para isso, eles usam a memória, os relatos de outras pessoas, além de fotografias, cartas, documentos, objetos e outras recordações.

As pessoas se interessam por eventos já ocorridos porque pesquisar o passado é uma forma de saber quem somos, de onde viemos, por que pensamos e vivemos de uma maneira e não de outra. Quando analisamos o passado, entendemos a formação e as características de nossa cidade ou país.

Para compreender o passado de algum tema ou assunto, costumamos fazer muitas perguntas. Por exemplo: Quando os portugueses vieram para nossas terras, os indígenas eram minoria da população como são hoje? De que forma as pessoas percorriam grandes distâncias por terra antes da invenção dos automóveis? Como os alunos faziam pesquisas antes da existência dos computadores? Para responder a essas e muitas outras perguntas, contamos com o trabalho dos **historiadores**.

E qual é o papel dos historiadores? Eles são os especialistas que estudam História. Eles analisam os vários acontecimentos ocorridos no passado e lhes dão um sentido, ou seja, transformam a história vivida pelos seres humanos em uma história contada. Para isso, eles utilizam documentos, também chamados de **fontes históricas**.

Documento histórico é todo tipo de registro ou vestígio que pode fornecer informações do passado dos seres humanos.

### De olho na tela

**Uma cidade sem passado.**  
Direção: Michael Verhoeven. Alemanha, 1989. Estudante alemã decide participar de um concurso com um texto sobre o impacto do nazismo na pequena cidade onde vive. Durante a pesquisa ela descobre diversas atividades nazistas ocorridas na cidade. O filme aborda a importância da pesquisa para esclarecer e reconstruir a própria história.

18 > UNIDADE 1 - A História e nossas origens

## Texto complementar

### A luta pela terra

Quilombo é sinônimo de luta pela terra e liberdade, e desta luta que começou há mais de trezentos anos surgiram as comunidades quilombolas do Vale do Ribeira. Comunidades que sobreviveram até hoje na contracorrente da concentração fundiária e da devastação da Mata Atlântica. Os quilombos sobreviveram, mas muitos perderam partes importantes de suas terras para posseiros e grileiros, muitos tiveram seus territórios ocupados pelas Unidades de Conservação ambiental, como os Parques de

Jacupiranga, PETAR e Intervales. Esta situação limita as possibilidades de sobrevivência e de desenvolvimento destas comunidades. [...]

Hoje se estima que existam cerca de 2500 comunidades quilombolas no Brasil, das quais pouco mais de 65 receberam título desde 1988. Se fizermos a conta, veremos que a média de titulação é de 4 comunidades por ano. Mantido este ritmo serão necessários 625 anos para titular todas as terras de quilombos do Brasil, ou seja, no ano de 2631 a situação estaria resolvida. [...]

QUILOMBOS do Ribeira. A luta pela terra. Disponível em: <<https://www.quilombosdoribeira.org.br/luta>>. Acesso em: 5 set. 2018.



Essas fontes históricas são a base da investigação do historiador, ou seja, servem de evidências para as análises dos acontecimentos passados. Os tipos de documentos históricos são:

- **Textos:** cartas, livros, diários, documentos oficiais, etc.
- **Imagens:** pinturas, esculturas, fotografias, desenhos, filmes, caricaturas, etc.
- **Sons:** depoimentos pessoais, músicas, etc.
- **Objetos:** vestuário, ferramentas, enfeites, utensílios, etc.
- **Fósseis e uma infinidade de outros vestígios** que nos informam sobre o passado.



▶ Família imigrante japonesa em colônia da cidade de Registro, estado de São Paulo. Foto de aproximadamente 1920.



▶ Jornal A Nação, do Rio de Janeiro, em publicação de 1933.



▶ Imagem de páginas do códice *Sinaiticus Syriacus*, que agrega manuscritos dos antigos evangelhos siríacos datados do século V. O documento encontra-se no Monastério de Santa Catarina, no Egito. Foto de 2008.



▶ Questionários ou entrevistas são uma forma de coletar depoimentos orais. Foto sem data.



▶ Parte de um vestido com detalhes plissados, conhecido como o mais antigo vestuário do mundo, encontrado no Egito e datado de aproximadamente 3000 a.C. Foto sem data.



▶ Múmias incas datadas do ano 200, no cemitério de Chauchilla, na região de Nazca, no Peru. Foto de 2017.

## ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que as fontes históricas são as principais ferramentas de trabalho dos historiadores e que estão ligadas ao passado dos seres humanos; por isso, não podem ser relacionadas a acontecimentos anteriores à existência humana, como aos dinossauros, por exemplo. É por meio das fontes históricas, que são vestígios do passado, que os historiadores constroem e escrevem a História.

Analise com os alunos as seis imagens de fontes históricas da página 19, perguntando como eles pensam que esses objetos podem ser ferramentas de trabalho para os historiadores. Esclareça que as imagens são fotografias tiradas de objetos e isso, em princípio, já pode ser uma fonte histórica para o historiador.

A imagem da família pode contar sobre o passado, esclarecendo como as pessoas se vestiam e como se preparavam para uma fotografia, por exemplo; um jornal antigo pode trazer informações sobre as notícias e a forma como se escrevia em uma determinada época; um livro antigo pode contar em que pensavam as pessoas de um certo tempo, assim como elucidar a forma como eram escritos e produzidos; uma entrevista com alguém, por meio da história oral, pode explicar características de um certo evento ou trazer à tona episódios novos de uma história; uma peça antiga de vestuário pode contar como as pessoas se vestiam, qual era a moda e como se fabricavam roupas em um período histórico; múmias podem trazer informações sobre em que acreditavam os povos do passado, como lidavam com a morte e quais as tecnologias utilizadas em suas épocas.

### Atividade complementar

Após as discussões em sala sobre as fontes históricas, prepare um material para ser fotocopiado ou projetado, se possível, de várias outras fontes históricas. Peça aos alunos que, reunidos em duplas ou grupos, discutam entre si e escrevam, no caderno, a natureza dessas fontes: se são orais, textuais, sonoras, etc. Promova uma discussão em sala de aula sobre os resultados das anotações dos alunos.



## Orientações didáticas

Foque na imagem do projétil de cristal de quartzo do tipo "rabo de peixe", de 8 mil anos. Pergunte aos alunos: "Para que essa peça era utilizada?", "Em que período ela foi feita?", "Quem a utilizava?". Conte que ela é um objeto de achado arqueológico, assim como as múmias vistas na página anterior, e são fontes históricas. Explique que a Arqueologia é uma ciência que caminha com a História e que ela descobre, analisa e tenta reconstruir objetos de povos muito antigos, encontrados em escombros ou debaixo da terra.

Se possível, mostre alguma imagem, fotocopiada ou em projeção, de arqueólogos trabalhando em sítios arqueológicos, contando aos alunos que em algumas cidades, como em Roma, capital da Itália, por exemplo, é muito difícil construir túneis para a passagem de metrô, pois, não raro, são encontrados vestígios arqueológicos de povos antiquíssimos como os romanos, que os alunos ainda vão conhecer.

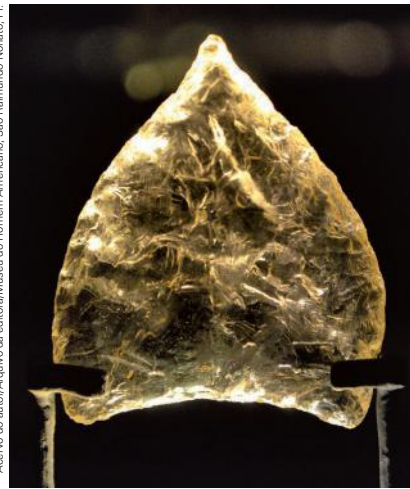
### Atividade complementar

Em uma sala de informática, se houver, acesse, com os alunos, o *site* do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, sugerido na seção *Mundo virtual*. Além de muitas informações interessantes sobre o museu e seu acervo, existem vídeos que podem instruir os alunos sobre a série de objetos e réplicas de achados arqueológicos que existiram e estavam guardados no museu.

O Museu Nacional apresentava centenas de artefatos arqueológicos de indígenas brasileiros, do Egito antigo, de culturas mediterrâneas e de diversas outras áreas. Seu rico acervo destacava-se entre os cinco maiores patrimônios da humanidade. Contudo, em setembro de 2018, um incêndio de grandes proporções destruiu a maior parte do acervo do museu e de outros departamentos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) que ocupavam o edifício histórico atingido pelo fogo. Pelo acesso virtual ainda é possível visualizar imagens de parte das exposições do museu.

Para facilitar esse trabalho, clique no ícone "Vídeos do Museu Nacional", na página principal do *site* do museu. Acesse o vídeo "Museu Nacional UFRJ Rio de Janeiro TV Riotur" e assista,

Acervo do autor/Arquivo da editora/Museu do Homem Americano. Site Raimundo Nonato, PL.



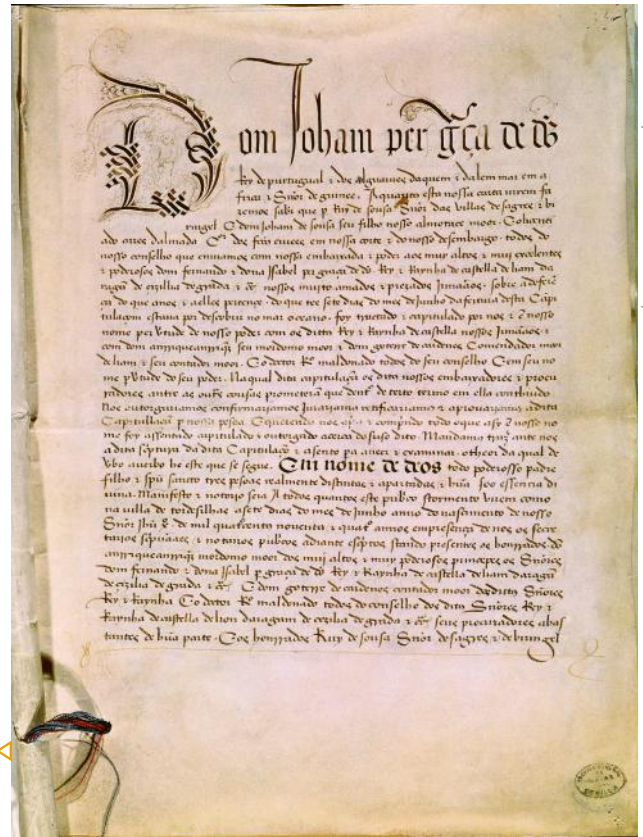
► Projétil de cristal de quartzo do tipo "rabo de peixe", de 8 mil anos, demonstrando o domínio da técnica de preparo de materiais de pedra pelos primeiros agrupamentos humanos que ocuparam a América. Museu do Homem Americano, no Parque Nacional Serra da Capivara, no Piauí. Esses vestígios, assim como outras fontes históricas, ajudam o historiador a interpretar o passado.

### Mundo virtual

#### Museu Nacional/UFRJ

Apresenta dezenas de imagens de achados arqueológicos de indígenas brasileiros, do Egito antigo, de culturas mediterrâneas, entre outros. O prédio do Museu Nacional, ligado à Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi destruído por um incêndio em setembro de 2018. Disponível em: <[www.museunacional.ufrj.br](http://www.museunacional.ufrj.br)>. Acesso em: 2 abr. 2018.

► Manuscrito do Tratado de Tordesilhas, assinado em 7 de junho de 1494 entre Espanha e Portugal.



Album/Lainstock/Arquivo Geral das Índias, Sevilha, Espanha.

## 20 UNIDADE 1 - A História e nossas origens

em sala de aula, ao vídeo com os alunos. Em seguida, peça que escrevam um texto relatando o que aprenderam com o vídeo, que conta a história do museu e mostra alguns de seus principais objetos de acervo. Aproveite o momento para discutir os desdobramentos do incêndio no museu e a visita virtual. Vale levantar quais foram as últimas ações tomadas e como se encontra atualmente o acervo.

## 2 Tempo e História

Você já percebeu que o tempo tem um papel importante no estudo da História, assim como em nossa vida.

Existem diversas formas de dividir e marcar o tempo. Vários povos elaboraram **divisões do tempo** com base no movimento da Terra em torno do Sol ou nas fases da Lua. Os seres humanos estabeleceram a duração das horas, dos dias, das noites, dos meses e das estações observando a natureza e suas mudanças.

A duração de um dia, para nós, é determinada pelo tempo que a Terra leva para completar uma rotação em torno do próprio eixo. Dividimos o dia em 24 partes iguais, chamadas horas. Dividimos as horas em 60 minutos e estes em 60 segundos. De acordo com essa divisão, o dia começa oficialmente a zero hora (ou à meia-noite).

Os antigos povos da Mesopotâmia dividiam o dia de forma diferente. Para eles, o dia era composto de 12 partes e começava quando o Sol estava a pino, momento que, para nós, estaria próximo do meio-dia. Para outros povos, o dia se iniciava quando o Sol aparecia no horizonte. Para os seguidores da religião judaica, o dia começa com o pôr do Sol.

Embora a passagem do tempo seja um **fenômeno da natureza**, a forma de perceber e dividir o tempo é uma **criação humana** e, portanto, varia de acordo com cada povo.

### Os calendários

Ao longo da História, foram criadas diferentes divisões do tempo e algumas delas permanecem até hoje. O **calendário** é uma forma de organizar o tempo, agrupando os dias em meses, e os meses em anos.

Os povos podem dividir o tempo de maneiras variadas: conforme os fenômenos da natureza, as crenças, interesses e preocupações diversas, como plantio e colheita. Com base no movimento da Lua e do Sol ou em fatos tidos como importantes de sua história, cada povo criou seu próprio calendário.

Alguns calendários foram adotados por diversos povos para uso próprio. Outros foram impostos por conquistadores aos povos dominados.

Calendário indígena agrícola elaborado por Thiayu Suyá, professor do Parque Indígena do Xingu, Mato Grosso, para uma publicação de 1996.



Geografia indígena - Parque Indígena do Xingu, São Paulo: Instituto Socioambiental/IMEC

O que é História? • CAPÍTULO 1

21

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que o tempo nem sempre foi organizado da forma que conhecemos hoje, dividido em segundos, minutos, horas, dias, meses e anos. Algumas sociedades percebiam a passagem do tempo somente por meio da observação da natureza, pelo movimento dos astros, especialmente do Sol, como os mesopotâmicos, antigos povos que habitavam a região que hoje é o país chamado Iraque e que eles vão estudar logo mais.

Conte a eles que alguns povos antigos utilizavam relógios de sol e, se possível, apresente uma imagem, fotocopiada ou projetada, desse objeto, explicando seu funcionamento.

Como antes da existência do relógio que conhecemos hoje o tempo era medido pela observação da natureza, muitos povos o definiam de acordo com suas produções agrícolas, base de seu sustento e forma de vida, como poderá ser visto mais adiante, conforme eles forem estudando as civilizações antigas. Assim, havia o tempo da sementeira, do plantio e da colheita, como mostra o calendário indígena desta página 21. Para referendar esse conhecimento, analise com os alunos esse calendário, perguntando o que acham que acontecia em cada um dos meses explicitados nele.

### Atividade complementar

Fotocopie ou projete imagens diversas com as seguintes características: crianças brincando, crianças estudando, criança tomando banho, criança em uma festa, etc. Em seguida, reúna os alunos em duplas ou grupos para que respondam à seguinte questão: "Para nós, o tempo passa mais rápido quando...".

Discuta os resultados dos registros das duplas ou grupos e peça-lhes que compartilhem com toda a turma, a fim de perceberem como temos a sensação de que o tempo passa de forma diferente em diversas situações que vivemos. Porém, é necessário deixar claro aos alunos que isso não passa de uma "sensação", pois o tempo sempre passa da mesma maneira, todos os dias.



## Orientações didáticas

Leia para os alunos a explicação das palavras “cristão”, “muçulmano” e “judaico”, no Glossário, para que entendam que se trata de povos. Conte a eles que os povos muçulmanos e os judeus possuem calendários distintos dos cristãos, medindo a passagem do tempo de forma diferente, portanto.

Em seguida, desenhe na lousa uma linha horizontal e explique aos alunos que os cristãos contam o tempo a partir do nascimento de Cristo, definido como o ano 1.

Desenhe o ano 1 no meio da linha que traçou na lousa. Nela, escreva os anos 1, 2, 3, 50, 100, 500, 1000, 2000 e 2018 à direita da linha, questionando-os sobre seus conhecimentos matemáticos, se aquilo que você fez indica uma ordem crescente ou decrescente de números. Oriente-os que se trata de uma ordem crescente.

Depois, marque à esquerda da linha traçada na lousa os mesmos anos e faça a mesma pergunta anterior, esclarecendo que aquela disposição de números está em ordem decrescente.

Explique aos alunos que aqueles números são anos e que o traçado do quadro se chama, para os povos cristãos, linha do tempo da História.

Possibilite que os alunos cheguem à conclusão de que os anos decorridos após o nascimento de Cristo, ou seja, à direita, são denominados anos “Depois de Cristo” e são identificados com a sigla “d.C.”. De igual maneira, questione os alunos sobre como poderiam ser chamados os anos à esquerda, que são anteriores à data do nascimento de Cristo, e oriente-os que se denominam “Antes de Cristo”. A sigla para identificar esses anos é “a.C.”.

### Atividade complementar

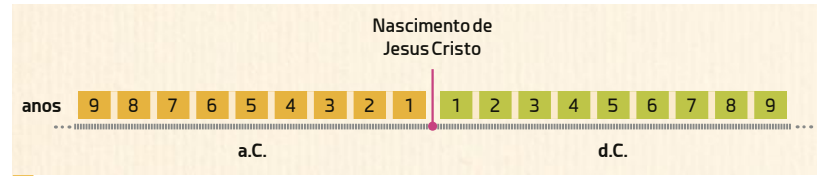
Oriente os alunos a, no caderno, fazer uma linha horizontal, como a feita na lousa. No entanto, a linha do tempo que eles farão será a de sua própria vida e o marco inicial será o ano de nascimento de cada um deles.

Peça-lhes que, inspirados no texto que produziram anteriormente sobre os episódios da vida deles, marquem na linha do tempo os anos, de modo crescente, que consideraram importantes em suas trajetórias, listando quais foram esses momentos.

De acordo com o calendário cristão, hoje adotado na maioria dos países do mundo, incluindo o Brasil, os anos começam a ser numerados a partir do nascimento de Jesus Cristo (ano 1). Os anos anteriores ao nascimento de Cristo são numerados em ordem decrescente, sempre acompanhados pela sigla a.C., que significa “antes de Cristo”.

Nos anos posteriores ao ano 1, pode-se escrever apenas a data ou usar a sigla d.C., que significa “depois de Cristo”.

Veja abaixo uma linha do tempo que utiliza o calendário cristão.



Os cristãos consideram o nascimento de Jesus Cristo tão importante que seu calendário foi dividido em duas partes: antes e depois desse acontecimento.

Além do calendário cristão, outros calendários antigos são utilizados ainda hoje, como o muçulmano, o judaico e o chinês.

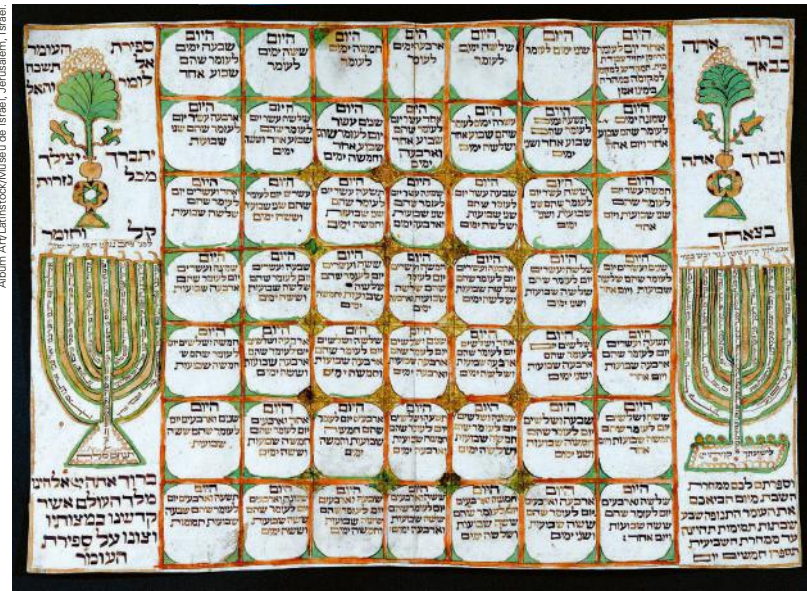
No calendário judaico, o marco inicial (ano 1) é a criação do mundo, o que, segundo a Bíblia, ocorreu em 3760 a.C. Já no calendário muçulmano, o ano 1 corresponde à partida de Maomé (fundador da religião islâmica) da cidade de Meca para Medina em 622 d.C.

Para sabermos a data em que se encontra o calendário muçulmano hoje, não basta subtrairmos 622 anos do calendário cristão. Isso porque o calendário cristão é solar, isto é, considera o tempo que a Terra leva para dar uma volta em torno do Sol; já o muçulmano é lunar, pois se baseia nos movimentos da Lua. Com isso, o ano do calendário cristão tem de 10 a 11 dias a mais que o ano do calendário muçulmano.

- ▶ **Cristão:** referente ao cristianismo, isto é, que segue a religião cujos preceitos são os ensinamentos de Cristo.
- ▶ **Decrescente:** que vai do maior para o menor.

- ▶ **Muçulmano:** referente ao islamismo, isto é, que segue a religião cujos preceitos são os ensinamentos de Maomé.
- ▶ **Judaico:** referente ao povo judeu ou israelita e à sua religião, o judaísmo.

Album Art/Latinstock/Museu de Israel, Jerusalem, Israel.



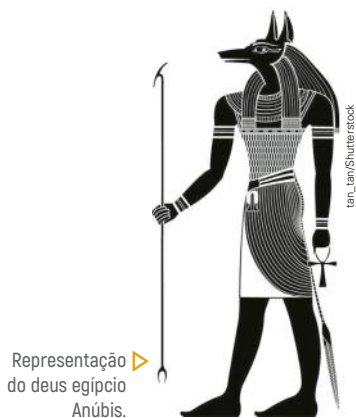
▶ Calendário judaico Ômer, do século XIX, contando os 49 dias entre o Pessach (a Páscoa judaica) e o Shavuot, a colheita da cevada.

# Divisões da História

Para facilitar a contagem de longos períodos, costuma-se agrupar os anos de diferentes formas, como abaixo:

- **Década:** período de dez anos.
- **Quartel:** período de 25 anos.
- **Século:** período de cem anos.
- **Milênio:** período de mil anos.

Observe ao lado a organização do calendário cristão em anos, séculos e milênios.



A linha do tempo ao lado do calendário apresenta alguns > anos e séculos a.C. e outros d.C. Observe que o calendário tem como marco inicial o ano 1, considerado a data do nascimento de Cristo, e que não existe o ano 0 (zero).

depois de Cristo (d.C.)

antes de Cristo (a.C.)

2001-2100	XXI	3º milênio d.C.
1901-2000	XX	Representação de > astronauta.
1801-1900	XIX	
1701-1800	XVIII	
1601-1700	XVII	2º milênio d.C.
1501-1600	XVI	
1401-1500	XV	
1301-1400	XIV	
1201-1300	XIII	
1101-1200	XII	
1001-1100	XI	Representação de > caravela portuguesa.
901-1000	X	
801-900	IX	
701-800	VIII	
601-700	VII	
501-600	VI	
401-500	V	1º milênio d.C.
301-400	IV	
201-300	III	
101-200	II	
1-100	I	Nascimento de Cristo
100-1	I	
200-101	II	
300-201	III	
400-301	IV	
500-401	V	
600-501	VI	
700-601	VII	1º milênio a.C.
800-701	VIII	
900-801	IX	
1000-901	X	
1100-1001	XI	
1200-1101	XII	
1300-1201	XIII	
1400-1301	XIV	
1500-1401	XV	
1600-1501	XVI	
1700-1601	XVII	
1800-1701	XVIII	
1900-1801	XIX	
2000-1901	XX	2º milênio a.C.
2100-2001	XXI	
2200-2101	XXII	
2300-2201	XXIII	
2400-2301	XXIV	3º milênio a.C.
<b>anos</b>	<b>séculos</b>	

Representação artística, sem escala.

## Orientações didáticas

Chame a atenção dos alunos para a inexistência de uma escala gráfica proporcional na linha do tempo. Pergunte o que eles conhecem a respeito de cada marco histórico assinalado. Talvez eles associem a Pré-História aos dinossauros (neste caso, ressalte que o tempo dos dinossauros é muito anterior ao da humanidade).

Procure relacionar as imagens apresentadas com os respectivos períodos apresentados na linha do tempo. Mostre que as figuras de Anúbis e da Esfinge estão indicadas no 2º milênio por se tratar de produções características dos antigos povos egípcios. Estabeleça essas relações para as demais representações, como a do deus grego Apolo, a do cavaleiro do período medieval, a das caravelas do período da expansão marítima ibérica e a do astronauta para o tempo atual. Se achar interessante, questione os alunos sobre quais outras imagens ou marcos eles conhecem e auxilie-os na localização temporal desses eventos.

Relembre com os alunos alguns algarismos romanos muito importantes para a contagem do tempo da História, como os de 1 a 21 (I a XXI), sendo este último o século em que vivemos. Trace, novamente, uma linha horizontal na lousa e escreva os seguintes anos, à direita do ano 1 (nascimento de Cristo): 5, 10, 100, 1000, 2000 e 2018.

Ajude os alunos a entender a passagem dos 11 primeiros anos do tempo, marcando, com giz colorido, de 1 a 10. Explique a eles que esse período, para a História, se chama "década". Faça o mesmo para o ano 100 e ajude-os a chegar à conclusão de que se passaram 100 anos desde o ano 1 e que esse período de tempo, para a História, se chama "século". O mesmo deve ser feito para o ano 1000, contando aos alunos que esse tempo de 1000 anos se chama "milênio". Por meio da análise da linha, contando o 1º e o 2º milênios, auxilie os alunos a entender que o ano 2018 está no 3º milênio.

Ainda na lousa, com o traçado e os números, faça um exercício de identificação de séculos com os alunos perguntando: "Em que século estão os anos 5, 10 e 100?". Espera-se que respondam século I.

## Atividade complementar

Solicite aos alunos que, no caderno, façam uma linha do tempo horizontal, marcando os anos 3, 25, 100, 149, 200, 270, 300, 357 e 400. Em seguida, peça a eles que marquem, com lápis de cores diferentes, os espaços que correspondem aos séculos I, II, III e IV, escrevendo cada um desses séculos embaixo de uma cor diferente.



## Orientações didáticas

Esclareça aos alunos que, assim como nossa vida, a História é dividida em momentos. Trace, novamente, a linha do tempo no quadro, com o ano 1 ao centro. Marque os anos a seguir, informando os alunos que você está utilizando uma distribuição aproximada, sem se preocupar com a escala gráfica: ano 200 000 a.C., ano 4000 a.C., ano 1, ano 476 d.C., ano 1473 d.C., ano 1789 d.C. e ano 2018 d.C. Diga aos alunos que a sigla d.C. não precisa estar ao lado dos anos que estão à direita da linha, e apague-os em seguida.

Explore com a turma a linha do tempo da História desta página e peça-lhes que digam, observando os anos da linha, os nomes dos períodos históricos “Pré-História”, “Idade Antiga”, “Idade Média”, “Idade Moderna” e “Idade Contemporânea”, marcando esses nomes na linha do tempo da lousa. Em seguida, pergunte se conhecem fatos ocorridos em cada marco histórico e também registre na linha do tempo da lousa. Esclareça a relação dos marcos históricos com a ideia de permanência e ruptura.

Concluído esse trabalho, peça aos alunos que observem e comparem a linha do tempo da lousa com a do livro. Ajude-os a perceber que a linha do tempo da lousa não é necessariamente proporcional. Diante disso, faça um exercício, questionando os alunos sobre qual período histórico é o maior (Pré-História) e qual é o menor (Idade Média).

## Marcos históricos

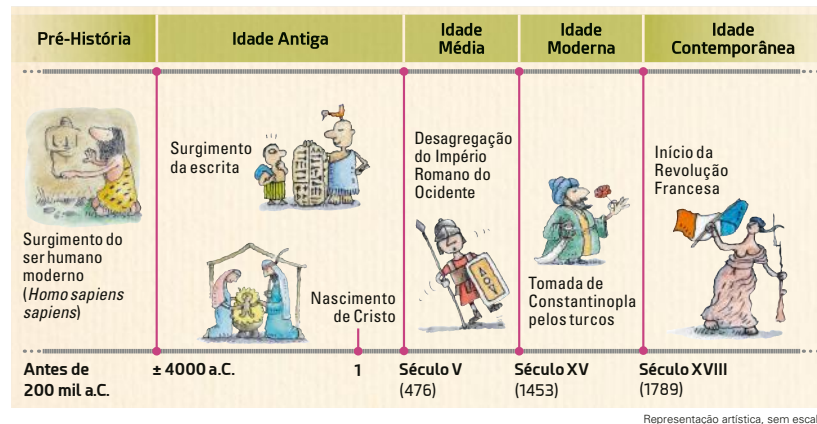
O tempo de vida de uma pessoa pode ser dividido em fases: infância, adolescência, vida adulta e velhice. Da mesma forma, o tempo da História pode ser dividido em períodos ou fases.

Cada período ou fase é separado por eventos, chamados de **marcos históricos**. A divisão da História mais conhecida é a criada pelos historiadores europeus. Ela é formada por cinco grandes períodos, como mostra o esquema a seguir.

### Você sabia?

Muitos historiadores criticam a divisão da História criada pelos historiadores franceses do século XIX, porque leva em conta os fatos mais significativos da História da Europa, que nem sempre tiveram importância para povos de outras regiões. Se a divisão da História ocorresse do ponto de vista dos povos americanos, ou seja, com os acontecimentos que foram mais importantes para eles, esses marcos históricos seriam diferentes.

### Divisão tradicional da História segundo historiadores europeus



Ilustrações: Luiz Maia/Arquivo da editora

### Minha biblioteca

**Breve história do mundo**, de Ernst Gombrich, Editora Martins Fontes, 2001. Narrativa simples e ilustrada que propõe um passeio da Pré-História até a Segunda Guerra Mundial.

A separação entre um período e outro geralmente é marcada por uma mudança, ou seja, uma **ruptura**. Mas isso não significa que a partir desse momento não exista mais ligação entre a época anterior e a que veio depois. Muitas características do que havia antes continuam no período seguinte, o que destaca que existe uma **permanência**. Assim, podemos concluir que a História é feita de rupturas e permanências, exatamente como acontece na nossa vida.

Vista aérea do Palácio dos Campos Elíseos, antiga sede do governo do estado de São Paulo, no centro da capital paulista. Inaugurado no final do século XIX, a arquitetura renascentista convive hoje com os altos muros que circundam o prédio, criados no último restauro para proteger o patrimônio histórico. Foto de 2018.



Rubens Chaves/Colapress

### Atividade complementar

Possibilite que os alunos elaborem um painel sobre os períodos históricos para deixar fixado na sala de aula. Para isso, divida a turma em grupos. Cada grupo ficará responsável por coletar imagens de um determinado período histórico. As imagens podem ser coletadas em revistas ou jornais, fotocopiadas ou impressas da internet.

Em sala, em um papel grande, como um pedaço de papel kraft, com auxílio de régua e canetinhas coloridas, peça aos alunos que desenhem uma linha do tempo da História, contendo os anos importantes e os nomes dos períodos históricos. Em seguida, oriente-os a colar as imagens coletadas nos períodos a que correspondem. Essa linha do tempo produzida por eles deverá ficar fixada na classe até o final do ano letivo, permitindo que os alunos a visualizem sempre que necessário.



## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

Você aprendeu que, para interpretar o passado da espécie humana, os historiadores utilizam documentos (ou fontes históricas). Ao longo do estudo de História, você entrará em contato com diferentes tipos de documentos históricos.

Observe as imagens. Depois, responda às questões.



Aparelho de televisão de 1952.



Esqueleto reconstruído a partir de fósseis do maior dinossauro brasileiro, o *Maxakalisaurus topai*, com cerca de 80 milhões de anos. O esqueleto, que estava abrigado no Museu Nacional do Rio de Janeiro, foi destruído em um incêndio no local, ocorrido em 2018. Foto de 2016.



Reprodução da capa da edição impressa do jornal *Diário da Região*, publicado em São José do Rio Preto no estado de São Paulo, em 14 de junho de 2018.



*Rosa e azul*, óleo sobre tela de 1881, de Pierre-Auguste Renoir, representando as irmãs Alice e Elisabeth Cahen d'Anvers. Dimensões: 74 cm x 119 cm.

- 1 Dos elementos representados nas imagens, apenas um não pode ser considerado documento histórico. Qual é esse elemento? Por que ele não é um documento histórico?
- 2 Por que os demais elementos podem ser considerados documentos históricos?
- 3 Desses documentos, qual é o mais antigo?
- 4 E qual é o mais recente?
- 5 Indique a que século pertence cada documento histórico.

### Atividades

- 1 Provavelmente, os alunos identificarão o esqueleto como documento histórico, pois pertence a um passado muito distante. Faça-os notar que seres humanos e dinossauros não chegaram a conviver. Só podem ser considerados documentos históricos os vestígios que influenciam de alguma forma a vida dos seres humanos. Espera-se, no entanto, que os alunos identifiquem que o esqueleto de dinossauro *Maxakalisaurus topai*, animal que viveu há 80 milhões de anos, não pode ser considerado documento histórico. Os documentos históricos são sempre associados ao passado dos seres humanos.
- 2 Documentos históricos são sinônimos de fontes históricas e se caracterizam por serem vestígios que dizem respeito a experiências, vivências e saberes dos seres humanos.
- 3 É importante orientar os alunos a ler as legendas das imagens para que identifiquem que a pintura do século XIX é a mais antiga entre as três imagens (o próprio quadro, o aparelho de televisão e o jornal).
- 4 Pela leitura das legendas das imagens, é possível identificar que o jornal do século XXI é o documento histórico mais recente.
- 5 Com base nos conhecimentos que adquiriram na introdução a esta seção, eles deverão identificar que a televisão é do século XX; a pintura de Renoir, do século XIX; e o jornal *Diário da Região*, do século XXI.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Explique aos alunos a regra para a contagem dos séculos a partir desses anos da seguinte forma: ano 5 (se um século tem 100 anos, o ano 5 está no século I); ano 476 a.C. (escondendo os dois últimos algarismos do número e somando + 1 ao número que restar se concluirá que o século será V a.C. – alerte os alunos que se os anos estiverem acompanhados de a.C., os séculos também deverão estar); ano 500 (para anos terminados em dois “zeros”, deve-se esconder os

dois últimos algarismos e manter o número que aparece, portanto será século V); ano 1453 a.C. (seguindo a regra, será o século XV a.C.); ano 1789 (seguindo a regra, será o século XVIII); ano 2000 (seguindo a regra com dois “zeros” ao final, será século XX); e ano 2018 (de acordo com a regra, será o século XXI). Após isso, inicie a atividade.

É importante lembrar aos alunos que as fontes históricas são ferramentas de trabalho para o historiador na construção e na escrita da História. Recorde-os também de que a História é o estudo dos indivíduos no tempo, ou seja, que para ter História é preciso ter seres humanos, mesmo que em suas formas mais primitivas.

## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

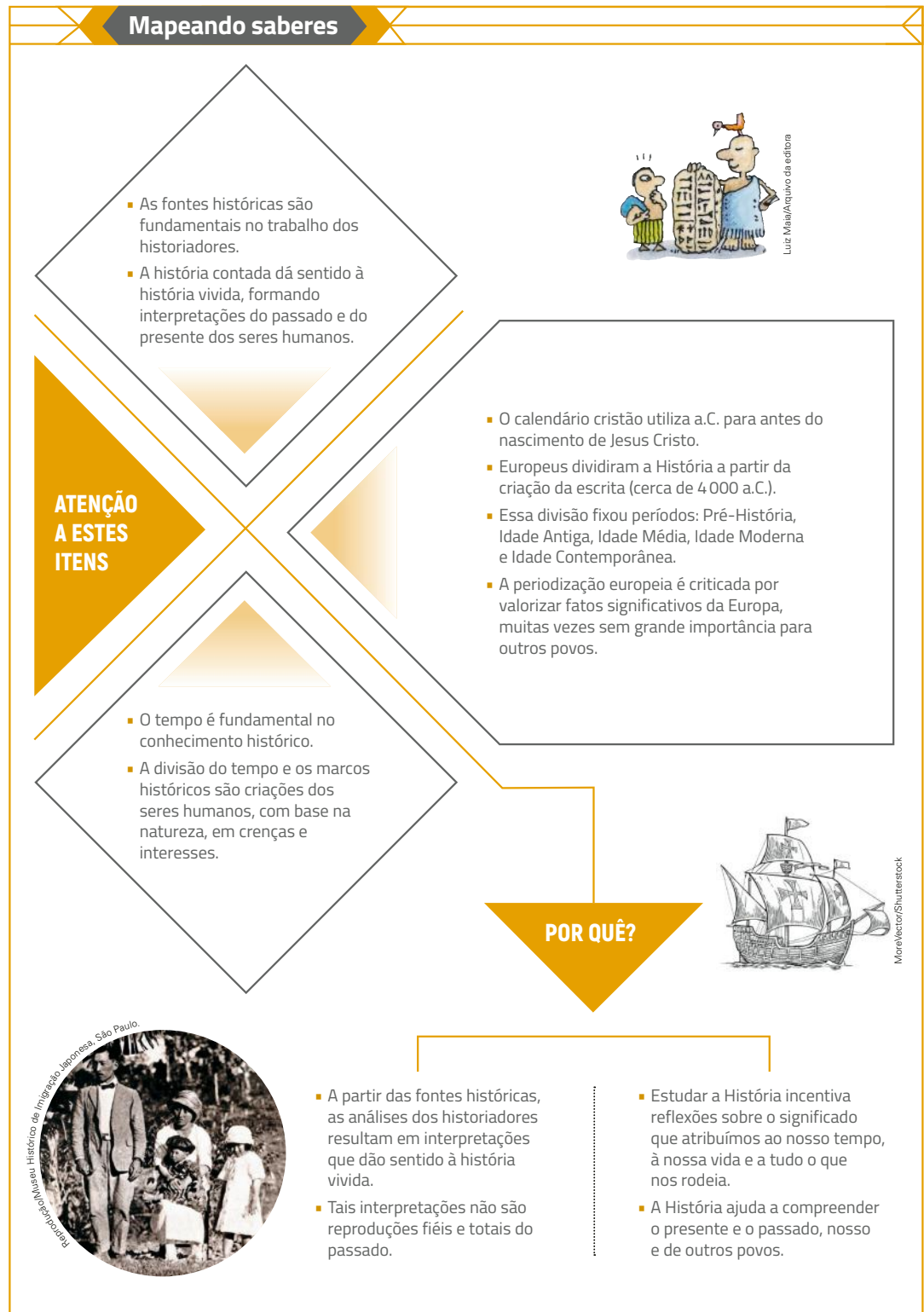
Esta seção é muito importante para fixar os conteúdos trabalhados no capítulo. Por isso, sugere-se que o professor leia para os alunos cada um dos blocos, questionando-os, oralmente, se recordam das informações apresentadas e, se recordam, que compartilhem com os colegas esses aprendizados. Caso não se recordem, será uma excelente oportunidade para retomar assuntos que tenham passado despercebidos por eles ou sobre os quais tenham dúvidas.

Em seguida, oriente-os a fazer um esquema de estudo no caderno, destacando as informações principais que aprenderam e os assuntos que não podem esquecer. Essa atividade de registro pode ser feita em sala ou como tarefa de casa. Em seguida, escolha um aluno para apresentar seu esquema de estudo no quadro-negro para discutir com toda a turma se ele está condizente e se pode facilitar, de fato, os estudos do colega.

## Orientações didáticas

### Atividades (p. 27)

- a)** A foto de encenação teatral da abertura do capítulo.  
**b)** A foto que registra um fato da história de vida de uma ou várias pessoas (imagem da manifestação indígena da abertura da unidade) e da manifestação do movimento das mulheres negras, por exemplo. Se considerarmos que toda ação do ser humano faz parte da história, o ato de contar histórias (imagem da encenação teatral) também pode ser considerado parte da história vivida.  
**c)** Se considerarmos que a História estuda as ações vividas pelos indivíduos e grupos sociais por meio de documentos, o registro do Tratado de Tordesilhas (p. 20) faz parte da história estudada.
- Os cientistas que estudam a História são chamados de historiadores.
- Eles utilizam diferentes fontes históricas, que podem ser escritas, sonoras, iconográficas (imagens) ou objetos, ferramentas, etc. Todos os vestígios do passado dos seres humanos são chamados de fontes históricas.
- Se possível, peça aos alunos que consultem no dicionário o verbete "calendário", para que verifiquem os vários significados que essa palavra possui. Os calendários são sistemas de medir e dividir o tempo.
- Não, os calendários usados por diferentes povos não são iguais. Há calendários criados de acordo com os fenômenos naturais observados, as crenças ou ainda os mitos de cada povo. Os cristãos, por exemplo, usam um calendário solar e começam a contar o tempo a partir do nascimento de Cristo. Já os muçul-



## 26 > UNIDADE 1 - A História e nossas origens

- manos usam um calendário lunar e contam o tempo a partir da Hégira, que é a fuga de Maomé da cidade de Meca para Medina.
- a)** Os períodos nos quais a História está dividida são: Pré-História, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.  
**b)** Pré-História: abrange toda a história da humanidade antes da invenção da escrita; Idade Antiga: do surgimento da escrita até o fim do Império Romano do Ocidente; Idade Média: do fim do Império Romano do Ocidente até a tomada de Constantinopla pelos

# ATIVIDADES

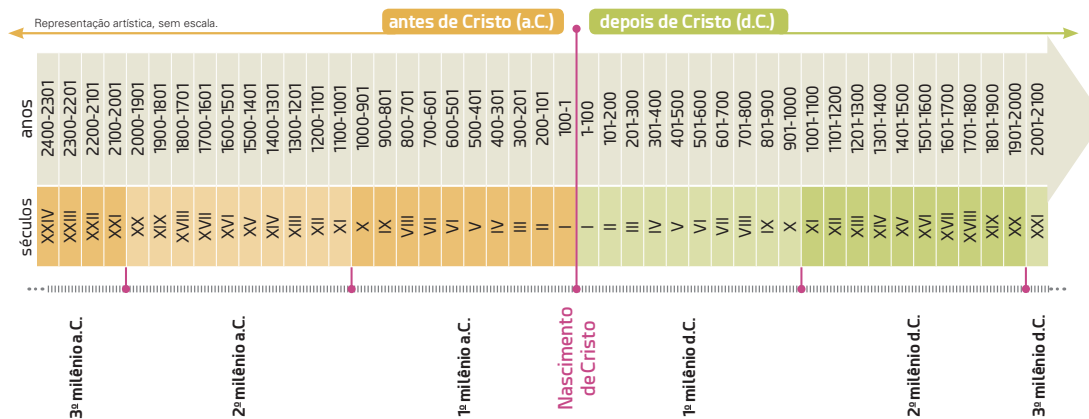
## Retome

Não escreva no livro!

- Como você viu, a palavra "história" pode ter vários significados. Reveja as imagens deste capítulo e escreva no caderno qual(is) pode(m) ser associada(s) a:
  - história contada;
  - história vivida;
  - história estudada.
- Como se chamam os cientistas que estudam a História?
- Quais tipos de fontes eles utilizam em suas pesquisas?
- O que são calendários?
- Os calendários usados por diferentes povos são iguais? Explique e cite exemplos.
- Com base na linha do tempo apresentada na página 24, responda aos itens abaixo no caderno.
  - Quais são os períodos em que a História está dividida?
  - Quais são os fatos ou eventos que indicam o início e o fim de cada período histórico?
  - Essa divisão é válida para toda a humanidade? Por quê?
- Segundo o que você estudou, os acontecimentos históricos possuem somente uma explicação? Justifique sua resposta.

## Explore datas

- Observe novamente a linha do tempo da página 24 (reproduzida abaixo) e responda às questões no caderno.



- Os anos 399 e 400 pertencem ao mesmo século? Por quê?
  - Os anos 1500 e 1501 pertencem ao mesmo século? Por quê?
  - Da mesma forma que os séculos, os milênios também são contados **antes** ou **depois** de Cristo. Em que milênio nós estamos?
- Escreva em seu caderno a que séculos pertencem as datas a seguir.
 

a) 10 a.C.	e) 1400	i) 1900
b) 200	f) 1401	j) 2000
c) 189	g) 600 a.C.	k) 2019
d) 401 a.C.	h) 601 a.C.	

## Autoavaliação

- Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
- Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
- Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
- Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
- Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
- Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

- Não, pois 1501 está no século XVI e 1500 no século XV. Devido aos mesmos motivos explicados no item "a".
- Nós estamos no 3º milênio.

- Século I a.C.;
- Século II;
- Século II;
- Século V a.C.;
- Século XIV;
- Século XV;
- Século VI a.C.;
- Século VII a.C.;
- Século XIX;
- Século XX;
- Século XXI.

Veja, ao final do volume, a seção *Como fazer*, que orienta o desenvolvimento de procedimentos úteis ao estudo de História e de outras disciplinas. Para este capítulo, sugerimos como fazer uma linha do tempo.

## Autoavaliação

É importante que os alunos se comprometam a responder a Autoavaliação, ao final de cada capítulo, a fim de verificarem, eles próprios, suas condutas durante as exposições dos assuntos trabalhados. Ao final de cada Autoavaliação, seria interessante verificar as respostas dos alunos e suas aprendizagens, com o objetivo de confrontar ideias e chegar a um consenso sobre o papel de estudante exercido por eles.

turcos; Idade Moderna: da tomada de Constantinopla pelos turcos até o início da Revolução Francesa; Idade Contemporânea: da Revolução Francesa aos dias atuais.

- Não, essa explicação não é válida para toda a humanidade, pois à exceção da invenção da escrita, que ocorreu em diferentes lugares e épocas, os outros marcos históricos dizem respeito apenas à história da Europa.
- Não, os acontecimentos históricos não possuem uma única explicação. Conforme vimos, cada historiador pode interpretar

uma fonte histórica de diferentes maneiras, produzindo análises diversas sobre um mesmo acontecimento. Novas descobertas e pesquisas também trazem à tona possibilidades de modificar o conhecimento histórico que se tinha de determinado fato ou período.

- Sim, pois ambos pertencem ao século IV. Para o cálculo de século de anos terminados em dois zeros permanece o mesmo número que está à esquerda, sem necessidade de acrescentar "1".



# A História antes da escrita

## Objetivos do capítulo

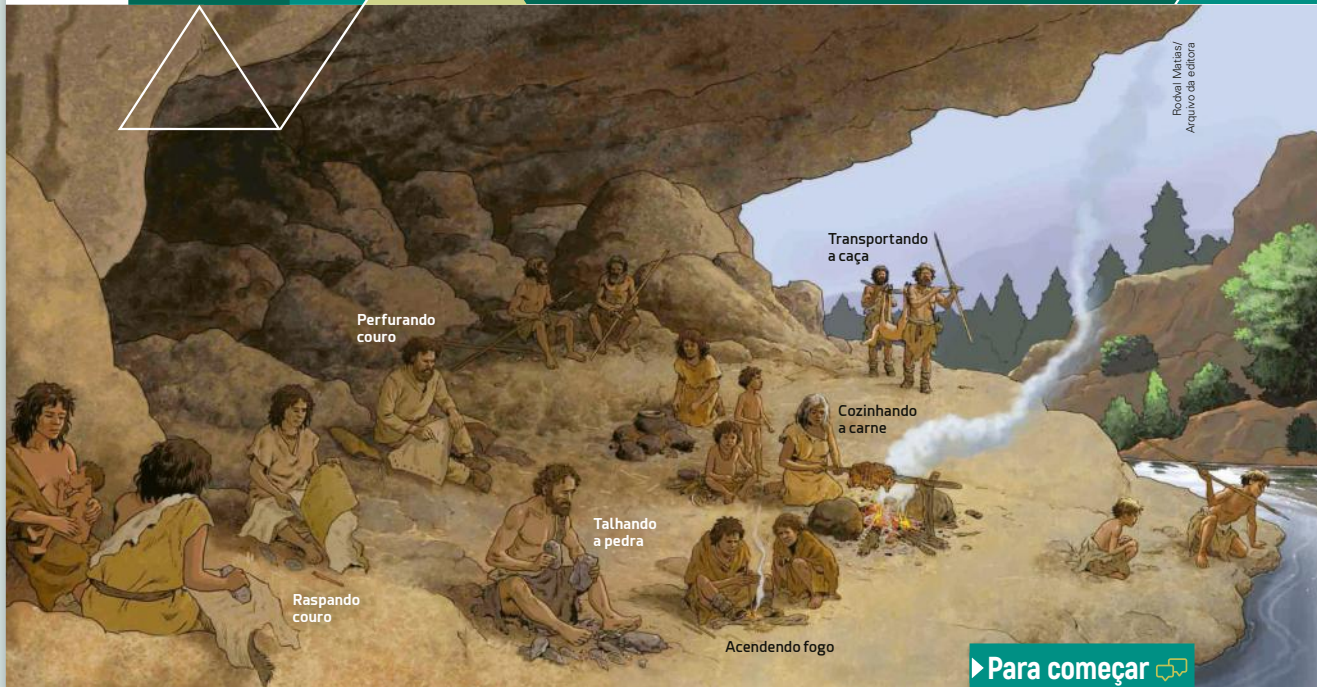
- Compreender e criticar o uso da expressão “Pré-História”, reconhecendo sua importância para o estudo da humanidade.
- Compreender as hipóteses sobre as origens dos seres humanos, identificando a trajetória dos nossos primeiros ancestrais até o *Homo sapiens sapiens*.
- Identificar as principais transformações ocorridas durante a Pré-História, bem como seus períodos e principais características.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Explore com os alunos a ilustração da abertura do capítulo. Acompanhe-os, identificando cada atividade dos seres humanos da época mais remota e pergunte: “Por que essas atividades eram importantes em tempos remotos da História?” Em seguida, discuta com os alunos sobre as diferenças dos seres humanos da ilustração em relação a nós, humanos atuais. No decorrer do nosso processo evolutivo, mudamos muitas características, por exemplo, físicas: ficamos mais altos, com menos pelos, começamos a nos sustentar com dois pés, assim como nossa mandíbula diminuiu e nosso cérebro aumentou.

1. Resposta pessoal. Destaque na imagem os seres humanos da época mais remota assando comida, transportando a caça, ferendo água com pedras quentes, etc.
2. O que nos diferencia desses hominídeos da ilustração não são somente as características físicas, mas também a forma de viver (habitações, costumes, vestuário, alimentação e fabricação de utensílios necessários no cotidiano).



Representação artística de alguns aspectos da vida cotidiana dos primeiros grupos humanos (Período Paleolítico).

O período mais remoto da humanidade, também conhecido como Pré-História, está entre o aparecimento dos primeiros ancestrais dos seres humanos (há mais de 5 milhões de anos) e o surgimento da escrita (cerca de 4 mil anos antes de Cristo).

Até mais ou menos 200 anos atrás, os historiadores se baseavam em textos escritos pelos povos antigos para estudar o passado. Eles acreditavam que as sociedades que não possuíam escrita não poderiam ser pesquisadas e, portanto, não teriam uma história. Daí criaram a expressão Pré-História para denominar o período em que esses povos viveram.

Neste capítulo, você verá que, com o tempo, os historiadores passaram a considerar outros vestígios, como desenhos, moradias e ferramentas deixados pelos povos da época chamada pré-histórica. Essas fontes revelavam muito sobre o modo de vida e os acontecimentos do passado. Embora os historiadores tenham compreendido que era possível investigar a História utilizando documentos não escritos, a expressão Pré-História continuou sendo usada.

### Para começar

Observe a ilustração e faça o que se pede.

1. Observe as características físicas dos seres humanos representados, o cenário e as atividades que estão realizando. O que esta imagem mostra? Explique como você chegou a essa conclusão.
2. O que diferencia o ser humano de hoje de seus antepassados? Explique.

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 2

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG [1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10] CCH [2, 3, 4, 5, 6, 7] CEH [1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]	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. <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.

\* CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

# 1 O estudo da História antes da escrita

O conhecimento que temos da História antes da escrita, época conhecida como Pré-História, deve-se, em grande parte, a estudos de especialistas da Paleontologia e da Arqueologia.

- **Paleontólogos:** estudam a origem e a evolução de todos os seres vivos (incluindo o ser humano) por meio dos **fósseis**.
- **Arqueólogos:** estudam o passado das sociedades humanas por meio de **vestígios** deixados pelo ser humano. Além de fósseis, eles estudam objetos, adornos, utensílios, pinturas, inscrições, etc., que servem de fontes históricas.

▶ **Inscrição:** registro esculpido ou desenhado em pedra ou metal.



## Você sabia?

A divisão entre Pré-História e História originou a falsa ideia de que todos os povos que não desenvolveram a escrita não tinham história. Assim, deveriam ser considerados como anteriores à História, isto é, "pré-históricos", incluindo povos existentes atualmente, como alguns grupos indígenas brasileiros e certos povos africanos e australianos. Dessa forma, a expressão "Pré-História" pode erradamente qualificar como atrasados e inferiores os povos ou as pessoas que não desenvolveram a mesma cultura e tecnologia que outros.

A palavra "fóssil" quer dizer "aquilo que se extrai da terra". Chama-se fóssil qualquer vestígio de planta ou animal que foi preservado até os dias atuais, como ossos, dentes, pegadas, etc. Os fósseis oferecem informações valiosas sobre épocas remotas e sobre as realizações e o modo de vida dos primeiros grupos humanos.

Esses vestígios foram preservados porque a planta ou o animal, ao morrer, são cobertos por camadas de sedimentos ao longo do tempo. Esses sedimentos se petrificam, conservando restos orgânicos da planta ou do animal. Há também fósseis que se conservam no gelo e em outras matérias da natureza, como resinas e solos.

▶ **Sedimento:** material sólido que se desprende das rochas e se deposita sobre o solo.

▶ **Petrificar:** transformar em pedra.

## Métodos de datação

Para datar um fóssil (descobrir sua idade), os arqueólogos e paleontólogos contam com diversos métodos, como a **estratigrafia**, que analisa as camadas do solo onde o objeto foi encontrado, e o **carbono-14**. Essa é uma substância que está presente em todos os seres vivos e vai se desprendendo lentamente a partir da morte de um animal ou planta. Os pesquisadores podem descobrir a idade dos fósseis medindo a quantidade de carbono-14 ainda presente neles.



± 5 MILHÕES DE ANOS

Surgimento do *Australopithecus*  
Início do Período Paleolítico

± 2,5 MILHÕES DE ANOS

*Homo habilis*

± 1,5 MILHÃO DE ANOS

*Homo erectus*

± 300 MIL A 100 MIL ANOS

*Homo sapiens*  
*Homo sapiens sapiens*

± 10 MIL a.C.

Início do Período Neolítico

± 4 MIL a.C.

Surgimento da escrita

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Se possível, fotocopie ou projete usando um aparelho de projeção de slides imagens dos grupos citados na linha do tempo apresentada nesta página, como o *Australopithecus*, o *Homo habilis*, o *Homo erectus*, o *Homo sapiens* e o *Homo sapiens sapiens*. Dessa forma, os alunos poderão visualizar as transformações pelas quais os ancestrais dos seres humanos passaram até chegar à forma atual.

Destaque as características físicas dos variados hominídeos, explicando que os seres anteriores aos humanos atuais eram chamados de hominídeos. Eles não tinham as características físicas e intelectuais dos seres humanos atuais e eram, no caso dos mais antigos, muito "semelhantes" aos atuais macacos, animais que eles conhecem.

Em seguida, com o auxílio de mapas políticos do mundo e da África (mapas da escola, ou fotocopiados, ou projetados), mostre onde se localiza a África e sua localização em relação à América do Sul, onde vivemos. No mapa político da África, aponte para a Etiópia e conte aos alunos que naquela região surgiu um dos hominídeos mais antigos que conhecemos, do gênero *Australopithecus*, denominado pelos cientistas de Lucy.

Recorde com os alunos algumas imagens do capítulo anterior, sobre as fontes históricas, e retome a palavra "fóssil", explicando que se trata de um vestígio, de animal ou planta muito antigos, que permaneceu ao longo do tempo. Para exemplificar como é um fóssil, analise com eles a ilustração de um fóssil de samambaia, orientando-os a verificar as estratificações do solo e os sedimentos que, no decorrer de milhões de anos, foram se sobrepondo uns aos outros. Nesse sentido, faça-os refletir sobre o fato de existirem muitas coisas abaixo da superfície da Terra, e que grande parte delas são rastros deixados por nossos antepassados e/ou representam modificações pelas quais passou a natureza do planeta.

### Material digital – sequência didática

Sobre as origens dos seres humanos, veja a sequência didática 2 do 1º bimestre no Manual do Professor Digital.



## Orientações didáticas

Antes de iniciar as discussões sobre o misticismo existente em torno do surgimento do ser humano, sugira aos alunos que, em duplas ou em grupos, procurem a palavra “mito” em dicionários levados para a sala de aula. Caso a escola não disponha de vários dicionários, leve um para a classe e leia para eles o significado da palavra, perguntando o que entenderam.

Conte que muitos povos explicam a origem do ser humano por meio de histórias criadas, enfatizando que isso é diferente de uma explicação “científica”, a qual é feita com experimentos, comparações e comprovações de fatos.

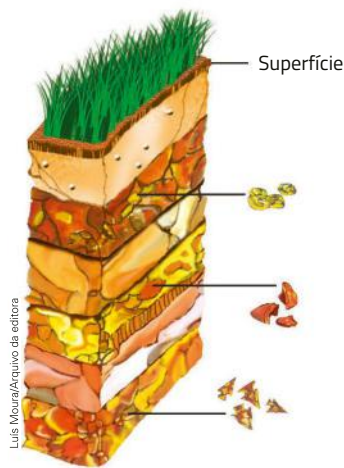
Depois, sugira a um aluno que leia, em voz alta, para toda a turma, o mito dos dogons, povos do Mali. Discuta com eles o destaque do caráter religioso-mítico desse texto. Leia a explicação mais detalhada do mito e de outras características culturais dos dogons no texto disponível em: <[www.arteafricana.usp.br/codigos/glossarios/002/dogon.html](http://www.arteafricana.usp.br/codigos/glossarios/002/dogon.html)>. Acesso em: 6 set. 2018.

### Atividade complementar

Oriente os alunos para, em duplas ou em grupos, criarem um mito de origem para a cidade onde vivem. Cada dupla ou grupo deve discutir as ideias em torno do que será escrito para, depois, redigir um texto coletivo no caderno, contando essa história.

Sugira que as duplas ou grupos compartilhem seus textos com os colegas, lendo-os em voz alta na sala de aula.

Com isso, além de exercitarem a imaginação, os alunos poderão perceber o caráter de história inventada e contada que os mitos contêm.



Este esquema exemplifica como vestígios encontrados em diferentes camadas de terra podem ajudar os arqueólogos a determinar a idade de um achado.



Fóssil de libélula encontrado no Brasil com idade entre 99 milhões e 65 milhões de anos.



Encontrado na Alemanha, este fóssil de 18 cm de comprimento é da samambaia *Pterophyllum lyellianum*, que viveu entre 149 milhões e 100,5 milhões de anos atrás. Foto de 2017.

## 2 A origem do ser humano

O surgimento dos seres humanos é uma questão que sempre provocou perguntas e respostas distintas conforme a época e a cultura. Os mitos foram as primeiras formas de explicar a origem humana.

Mitos são histórias elaboradas pelos povos para explicar o mundo em que vivem, de acordo com sua percepção da realidade. Essas narrativas valorizam as forças da natureza e contêm personagens reais e imaginários. Há mitos sobre a origem do mundo, do ser humano e dos costumes, entre outros. Os mitos são narrativas importantes para conhecermos as características e a lógica de organização dos diversos povos existentes.

Por exemplo, os dogons, povo do Mali, na África, contam um mito sobre a criação do mundo a partir de um ovo (leia a seguir).

### Dogons – o ovo cósmico

Os dogons, do Mali, dizem que a deusa Amma criou um ovo dividido em quatro partes. Cada parte continha um elemento: terra, ar, fogo e água. Um dia, os elementos começaram a interagir e misturar, causando uma série de explosões. O resultado foi o surgimento da vida na Terra. Em seguida, Amma plantou em si mesma uma semente de gêmeos. Um deles, Yurugu, acabou se rebelando e fugiu. Amma então espalhou pelo mundo as partes de Nommo, o segundo gêmeo, a fim de restaurar a ordem. Mais tarde, tornou a reunir suas partes. Nommo reviveu e foi o responsável por criar quatro espíritos – aqueles que se tornariam os ancestrais dos dogons.

BULLEN, Matthew et al. *National Geographic*: guia visual da mitologia do mundo. São Paulo: Abril, 2010. p. 439.



Estatueta de madeira representando figura divina (Nommo), da cultura dogon, do Mali, sem datação definida.

A história a seguir pertence aos mitos do povo Kamaiurá e fala sobre a origem dos povos indígenas.

## Mavutsinim, o Sol e a Lua

No princípio só existia Mavutsinim, que vivia sozinho na região do Morená. Não tendo família nem parentes, possuía apenas para si o paraíso inteiro. Um dia sentiu-se muito, muito só. Usou então de seus poderes sobrenaturais, transformando uma concha em uma linda mulher e casou-se com ela. Tempos depois nasce seu filho. Mavutsinim sem nada explicar levou a criança à mata, de onde não mais retornaram. A mãe desolada voltou para a lagoa transformando-se novamente em concha. Apesar de ninguém ter visto a criança, os índios acreditam que do filho de Mavutsinim tenham se originado todos os povos indígenas. Foi também Mavutsinim quem criou de um tronco de árvore a mãe dos gêmeos Sol-Kuat e Lua-Iaê, responsáveis por vários acontecimentos importantes na vida dos xinguanos, antes de se tornarem astros.

VÉLEZ-RODRÍGUEZ, Ricardo (Org.). *Seminário sobre a filosofia dos mitos indígenas*. Universidade Federal de Juiz de Fora: Núcleo de Estudos Ibéricos e Ibero-Americanos, 2004. p. 12.

► **Kamaiurá:** grupo indígena brasileiro que atualmente habita o Parque Indígena do Xingu, no estado de Mato Grosso.

### Minha biblioteca

**O homem na Pré-História**, de Rosicler Martins Rodrigues, Editora Moderna, 2003. O tema central deste livro é a origem da vida e dos seres humanos.

## ■ Orientações didáticas

Peça a um aluno que leia o mito de criação dos Kamaiurá, enfatizando o caráter fantasioso de suas explicações em torno da origem do mundo.

Incite os alunos a observar a imagem e explique que esse povo indígena vive na região brasileira do Xingu, no Parque Indígena do Xingu, localizado entre os estados de Mato Grosso e Amazonas, na Floresta Amazônica.

O então denominado Parque Nacional do Xingu foi criado em 1961 pelo presidente Jânio Quadros, sendo a primeira área indígena homologada pelo Estado brasileiro. Seus criadores foram os famosos irmãos Villas-Bôas e o antropólogo Darcy Ribeiro.

Para que os alunos conheçam melhor aspectos relativos ao Parque Indígena do Xingu, pode ser exibido, em sala de aula ou de vídeo, se possível, o filme brasileiro *Xingu*, que trata dos irmãos Villas-Bôas e a criação do parque indígena.



Indígenas Kamaiurá durante a dança da Taquara, no Parque do Xingu, Mato Grosso. Foto de 2014.



## Orientações didáticas

Explique aos alunos o que é um infográfico. Conte a eles que se trata de uma ferramenta jornalística usada para mostrar variantes de um episódio ou o funcionamento de algo. É, portanto, uma ilustração complexa, que contém muitas informações a serem localizadas e identificadas.

Fotocopie ou projete, em tamanho maior, o infográfico dessa página e analise-o com os alunos. Questione-os sobre o que estão visualizando e o que entendem sobre a representação dessa ilustração.

Destaque que a imagem da esquerda está mostrando a evolução do planeta Terra, a partir de um processo de superaquecimento, passando por um processo de resfriamento, até chegar ao surgimento da vida.

Faça com que os alunos percebam quais seres vivos apareceram no planeta e como os seres humanos são relativamente recentes na História da Terra. Para isso, oriente-os a visualizar cada parte da grande seta desenhada.

Relembre uma das atividades do capítulo 1, sobre a não coexistência de dinossauros e seres humanos, e solicite aos alunos que tentem fazer as contas de quanto tempo depois (milhões de anos) nossa espécie surgiu, percebendo que isso só ocorreu após a extinção desses grandes animais.

Depois, oriente-os a observar atentamente o mapa da África, à direita, e a legenda que ele contém. Explique que os quadradinhos coloridos no mapa se referem a regiões habitadas desse continente há centenas de milhares de anos, na época do surgimento dos seres humanos.

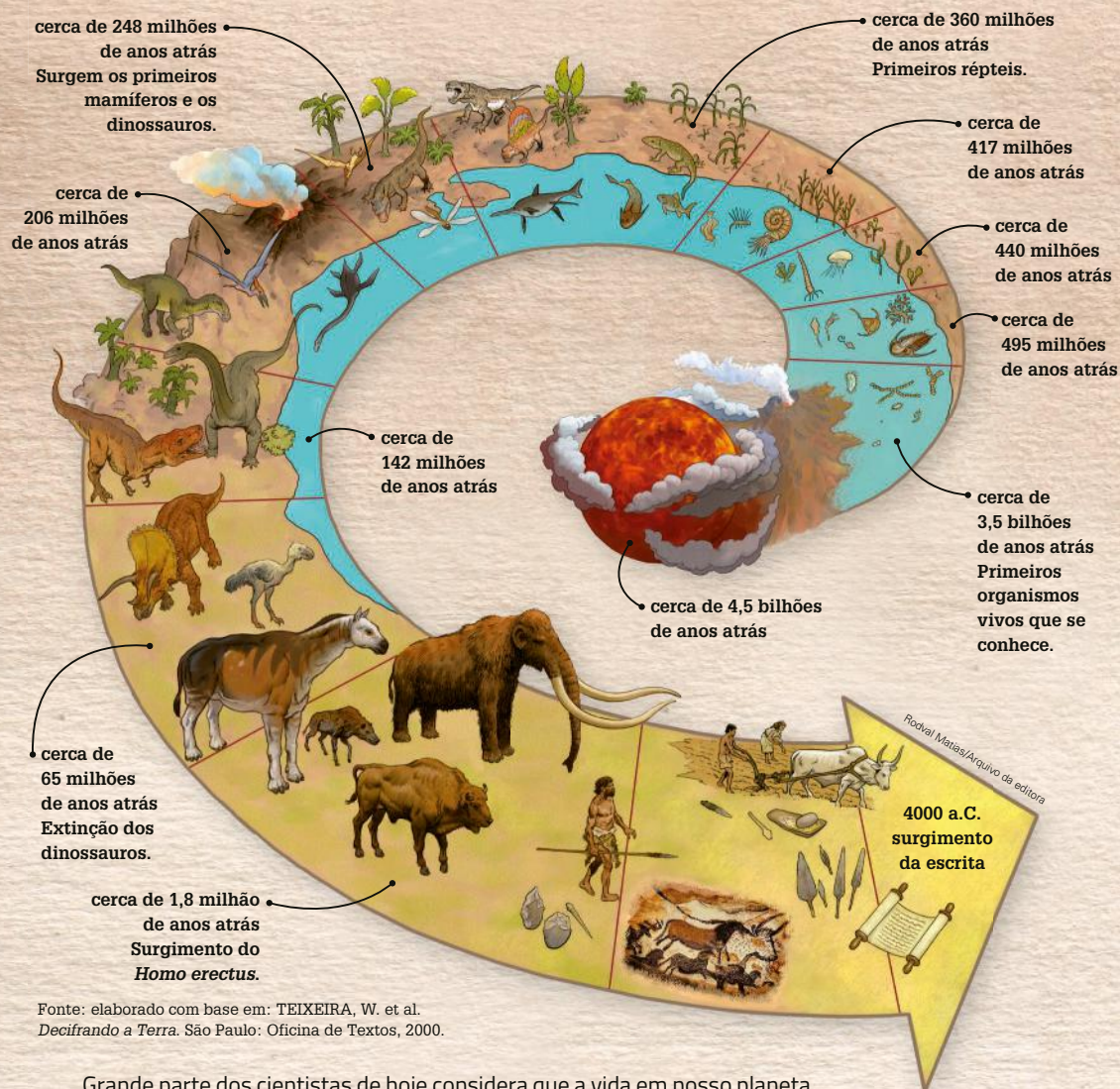
Leve, fotocopie ou projete um mapa político da África para a turma e, em conjunto, relacionem, oralmente, as regiões destacadas no mapa do livro e no atual.

Em seguida, sugira a cinco alunos que leiam cada uma das linhas da tabela, que mostra o formato do crânio dos hominídeos e do ser humano atual e quais são suas principais características.

# INFOGRÁFICO

## Nossos ancestrais

Você conheceu algumas explicações míticas para o surgimento dos seres humanos. Agora, vamos conhecer algumas explicações científicas que existem sobre o assunto.



Grande parte dos cientistas de hoje considera que a vida em nosso planeta começou há cerca de 3,5 bilhões de anos. Os seres vivos que conhecemos são resultado de uma longa trajetória. Os seres humanos, por exemplo, vieram de ancestrais cujos fósseis mais antigos foram localizados no sul do continente africano, com destaque para o *Australopithecus*.

A pesquisa sobre a origem do ser humano está em constante construção. Os estudiosos ampliam nossos conhecimentos sobre o assunto de tempos em tempos, considerando as novas descobertas.

△ A imagem traz uma representação da evolução da vida na Terra, desde cerca de 4,5 bilhões de anos atrás até o surgimento da humanidade e da escrita.



# Do Australopithecus ao Homo sapiens sapiens



## Australopithecus

Desde cerca de 5 milhões de anos; dimensão estimada do crânio: 500 cm<sup>3</sup>  
Habitou a savana e já andava sobre dois pés, possuía a arcada dentária e o esqueleto parecidos com os do ser humano atual, mas o cérebro era bem menor.

Crânios: Hector Gomez/  
Arquivo da editora

Mapa ilustrativo sem escala. J. Rodrigues/Arquivo da editora



O mapa mostra os limites políticos atuais do continente africano para facilitar a localização. Eles não existiam na época que está sendo tratada.

Foram encontrados fósseis de *Australopithecus* em diferentes regiões da África (veja o mapa), catalogados conforme descrevem as legendas.

- Anamensis
- Afarensis
- Garhi
- Africanus

Fonte: elaborado com base em: DUBY, Georges. *Atlas historique*. Paris: Larousse, 2013. p. 12.



## Homo sapiens sapiens

Desde cerca de 300 mil e 100 mil anos; dimensão estimada do crânio: 1 400 cm<sup>3</sup>  
Homem duplamente inteligente: espécie à qual pertencemos. A postura ereta, a mudança das feições do rosto, o alongamento do polegar, que aumentou a habilidade manual, foram algumas das principais transformações sofridas pelo *Homo sapiens*.



## Homo habilis

Desde cerca de 2,5 milhões de anos; dimensão estimada do crânio: 650 cm<sup>3</sup>  
Homem habilidoso: caminhava longas distâncias, além de fabricar e utilizar instrumentos para diversos fins.



## Homo erectus

Desde cerca de 1,5 milhão de anos; dimensão estimada do crânio: 950 cm<sup>3</sup>  
Homem ereto: tinha o cérebro maior do que o do *Homo habilis* e mais habilidade com as mãos, o que o auxiliou no aperfeiçoamento de ferramentas. Além de viver em cavernas, foi responsável por uma das maiores conquistas da evolução humana: o domínio do fogo. Acredita-se que o *Homo erectus* tenha sido também o primeiro a sair da África, espalhando-se pela Ásia e Europa.



## Homo sapiens

Desde cerca 300 mil e 200 mil anos; dimensão estimada do crânio: 1 500 cm<sup>3</sup>  
Homem inteligente: dele descenderam o *Homo sapiens neanderthalensis* (desde cerca de 200 mil anos) ou homem de Neanderthal, já extinto.

▶ **Neanderthal:** referente ao Vale de Neander, região da atual Alemanha, onde foram encontrados fósseis dessa espécie.

A História antes da escrita • CAPÍTULO 2 < 33

[...] O infográfico não é mais encarado como um elemento que irá acompanhar o texto (recurso informativo principal), mas possui um papel mais relevante. Em certos casos, inclusive, ele é o recurso único. Já para Teixeira (2010, p. 18), trata-se, na verdade, da união entre imagem e texto. A autora afirma que “o infográfico é composto por elementos icônicos e tipográficos e pode ser constituído por mapas, fotografias, ilustrações, gráficos e outros recursos visuais, inclusive aqueles mais abstratos e não necessariamente icônicos”. Existem autores que questionam essa conceituação por ser suscetível de gerar conflito, por exemplo, com a relação entre a fotografia com a legenda, além de outros produtos que também podem ser compostos pela união entre texto e imagem. Alberto Cairo (2008, p. 21) é um dos principais defensores dessa tese. Ele define a infografia como uma representação diagramática de dados. Para ele, “um infográfico não tem por que incluir palavras necessariamente. Em alguns casos, o texto de acompanhamento ou explicação não é necessário, e inclusive pode chegar a prejudicar a compreensão do conteúdo”.

RODRIGUES, K. De C.; BIERNATH, C. A. G. *História da infografia*: da mera ilustração à valorização narrativa. In: *Alcar 2015*, Porto Alegre, p. 1-2. Disponível em: <[www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/100-encontro-2015/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/historia-da-infografia-da-mera-ilustracao-a-valorizacao-narrativa/at\\_download/file](http://www.ufrgs.br/alcar/encontros-nacionais-1/encontros-nacionais/100-encontro-2015/gt-historia-da-midia-audiovisual-e-visual/historia-da-infografia-da-mera-ilustracao-a-valorizacao-narrativa/at_download/file)>. Acesso em: 19 set. 2018.

## Texto complementar

### A História da infografia

O conceito de infografia (e seus derivados) foram debatidos por diversos pesquisadores e pelos próprios veículos de comunicação sobretudo após a década de 1980, quando começou a se consolidar nas redações. Devido às diversas abordagens, é difícil encontrar um consenso sobre a definição exata. O Manual de Infografia da Folha de S.Paulo (1998, p. 2) aponta que se trata do “recurso gráfico que se utiliza de elementos visuais para explicar algum assunto ao leitor. Esses elementos visuais podem ser tipográficos, gráficos, mapas, ilustrações ou fotos”. Enquanto Valero Sancho (2000 apud CAIRO, 2008, p. 21) afirma que se trata de um meio informativo, “elaborado no periódico escrito, criado com elementos icônicos e tipográficos, que permite ou facilita a compreensão dos acontecimentos, ações ou coisas da atualidade ou alguns de seus aspectos mais significativos e acompanha ou substitui o texto informativo”.



## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Explique aos alunos que as histórias em quadrinhos podem conter anacronismos, ou seja, ideias imprecisas, que não correspondem àquele determinado tempo histórico.

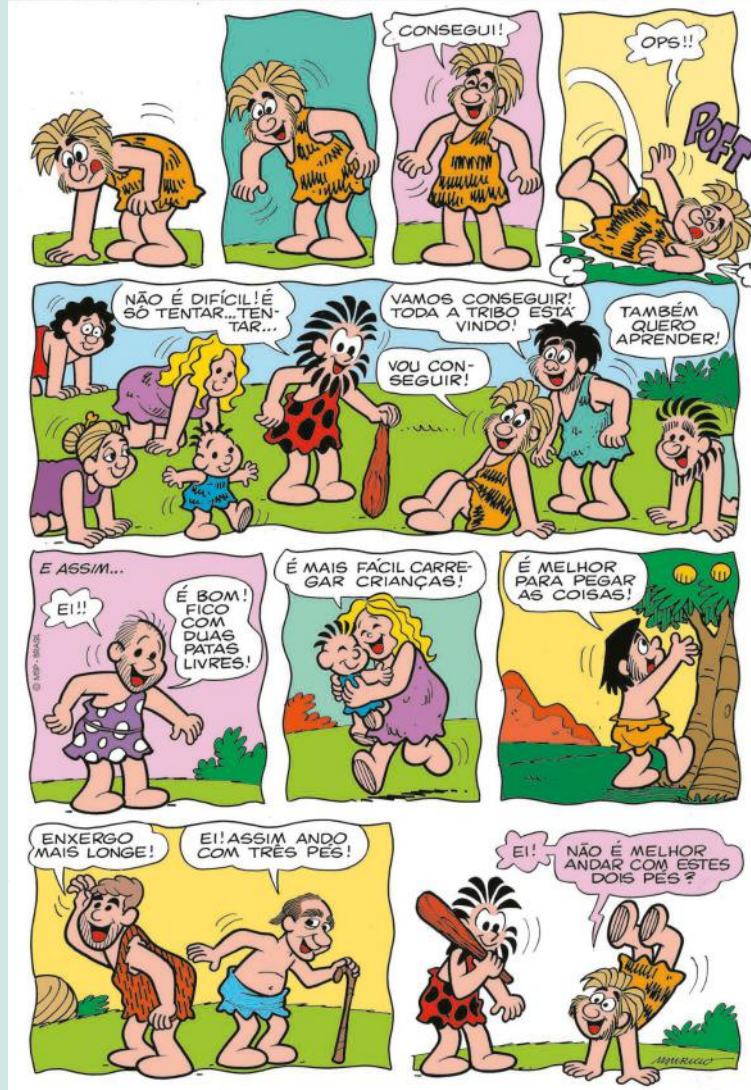
Existem outras tirinhas do Piteco nas quais ele convive com dinossauros, embora os dinossauros tenham sido extintos milhões de anos antes dos primeiros hominídeos. A representação dos ancestrais humanos na tirinha é idealizada, sem comprometimento científico. É fundamental indicar aos alunos a importância de analisar atentamente as fontes que utilizamos, pois nem sempre elas refletem os estudos científicos sobre o período e o acontecimento que abordam.

### Atividades

1. A tirinha mostra uma transformação no cotidiano dos seres humanos, quando eles passaram a andar sobre duas pernas. Enfatize com os alunos que se tornar bípede foi muito importante para os hominídeos, facilitando suas vidas, como será observado na atividade.
2. Piteco é o único da tirinha que já andava sobre as duas pernas.
3. Os ancestrais dos seres humanos perceberam que ficar com as mãos livres trazia muitas vantagens: podiam carregar as crianças no colo, coletar frutas nas árvores com mais facilidade e até seu campo de visão se ampliou, uma vez que em pé conseguiam enxergar mais longe.
4. Resposta pessoal. Espere-se que os alunos percebam que a representação dos ancestrais dos seres humanos na história em quadrinhos é fantasiosa. O que poderia ser considerada caracterização dos personagens como pré-históricos são as vestimentas, cabelos, barbas, o tacape e o osso usado no cabelo de uma das mulheres. Sugere-se que sejam fotocopiadas ou projetadas na classe imagens de seres humanos,

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

A tirinha abaixo, do personagem Piteco, de Mauricio de Sousa, trata de um momento da Pré-História da humanidade. Leia a história em quadrinhos, observe as imagens e responda às perguntas a seguir.



SOUSA, Mauricio de. Piteco: Homus erectus. *Cebolinha*. n. 202. São Paulo: Globo, 2003. p. 6.

- 1 Qual é o assunto principal da tirinha?
- 2 O que diferencia Piteco dos outros ancestrais dos humanos mostrados na história?
- 3 Quais são as vantagens que os hominídeos veem nessa diferença?
- 4 Essa história em quadrinhos de Mauricio de Sousa tem como título *Piteco: Homus erectus*. De acordo com o que você conhece e estudou sobre o assunto, a representação dos ancestrais dos seres humanos é realista ou fantasiosa? Se necessário, faça uma busca em livros e na internet para justificar sua resposta.

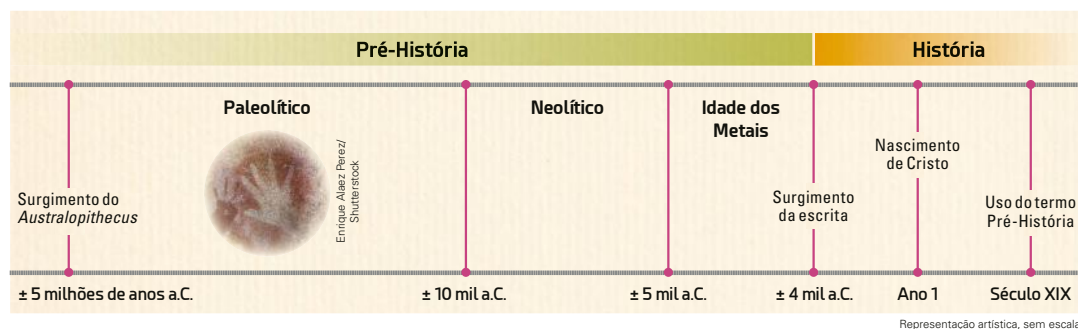
### 34 UNIDADE 1 - A História e nossas origens

em diferentes estágios de evolução, a fim de que os alunos observem suas características. Se julgar fundamental a realização da atividade de pesquisa e se a escola dispuser de sala de informática, pode-se conduzir os alunos a essa sala e solicitar que pesquisem na internet os nomes de cada espécie do gênero *Homo* apresentados na página 33 e visualizem as imagens correspondentes.

### 3 Os períodos da História antes da escrita

Nossos ancestrais, diferentemente de outros animais, passaram a interferir na natureza, ou seja, começaram a fazer história. Eles dominaram o fogo, construíram armas, controlaram as cheias dos rios, começaram a cultivar a terra, desenvolveram a linguagem, fizeram arte, e tudo isso muito antes da invenção da escrita.

Como a História antes da escrita teve uma duração muito longa, costuma-se dividi-la em três grandes períodos: **Paleolítico** (ou Idade da Pedra Lascada), **Neolítico** (ou Idade da Pedra Polida) e **Idade dos Metais**. Observe abaixo a linha do tempo da Pré-História.



### O longo tempo dos povos nômades: Paleolítico (± 5 milhões a.C.- ± 10 mil a.C.)

O Paleolítico foi o período mais longo da História antes da escrita. Foi nessa época que nossos ancestrais passaram pelas diversas fases de evolução, do *Australopithecus* até o *Homo sapiens sapiens*. O termo “paleolítico” (do grego *palaio* = antigo; *lithos* = pedra) se relaciona ao fato de os hominídeos terem observado que uma pedra, ao ser lascada (ou quebrada), ganhava uma ponta cortante, servindo de instrumento de defesa, caça e pesca. Por isso essa fase também ficou conhecida como Idade da Pedra Lascada.

Nossos ancestrais viviam predominantemente da coleta de frutos e raízes, da caça e da pesca durante o Paleolítico. Organizavam-se em grupos, protegiam-se do frio com peles de animais e habitavam cavernas ou cabanas feitas com galhos e folhas de árvores. Alimentos, habitações, terras, águas e bosques eram coletivos. Eles eram **nômades**, ou seja, mudavam-se constantemente, para buscar alimentos ou fugir de ameaças naturais (inundações, excesso de frio ou calor, etc.).

Um avanço importante dessa época foi o uso e o controle do **fogo**, que permitiu a melhora das condições de sobrevivência, o aquecimento no frio, o cozimento dos alimentos e a possibilidade de defender-se dos animais.

Com o passar do tempo, foi criada uma organização do trabalho. Os homens se encarregavam da caça e da pesca (tarefas mais arriscadas e que exigiam o afastamento do grupo por certo tempo) e as mulheres cuidavam das crianças e coletavam frutos e raízes.

#### De olho na tela

##### A guerra do fogo.

Direção: Jean-Jacques Annaud. França/Canadá, 1981. O filme retrata a sobrevivência de diferentes grupos de hominídeos, suas relações e a importância do fogo para a evolução do ser humano.

##### 10 000 a.C.

Direção: Roland Emmerich. Estados Unidos/Nova Zelândia, 2008. O diretor mescla diferentes épocas históricas nessa narrativa épica sobre a viagem de um jovem que lidera um pequeno grupo por áreas desconhecidas, enfrentando seres daquele período.

### Orientações didáticas

Destaque aos alunos que o termo “Pré-História” foi inventado milhares de anos após o término do período ao qual corresponde. Sendo assim, nenhum ser humano, por mais evoluído que fosse, tinha noção de que estava vivendo essa era histórica. Isso possibilitará aos alunos irem construindo mentalmente a difícil percepção dessa temporalidade tão longa.

Analisem juntos e oralmente a linha do tempo da Pré-História e reflitam sobre as durações de cada um dos períodos, identificando o mais longo, como o Paleolítico, e o mais curto, como a Idade dos Metais.

Conte a eles que no Paleolítico os hominídeos não tinham sociedades organizadas e viviam como nômades, ou seja, migravam de um lugar a outro em busca, sobretudo, de alimentos e de proteção contra animais predadores e intempéries.

Explique que foi somente no Neolítico que os seres humanos primitivos, por meio da observação da natureza, descobriram formas rudimentares de plantar alimentos e, com isso, começaram a praticar a agricultura. Isso possibilitou que permanecessem mais fixos em um determinado local e se tornassem sedentários.

### Atividade complementar

O filme *A guerra do fogo*, sugerido na seção *De olho na tela*, pode ser trabalhado em sala com os alunos, particularmente seus 30 minutos iniciais. Essa parte mostra a forma de vida dos hominídeos, representando a caça, a fuga de animais predadores e algumas relações estabelecidas entre os membros de uma mesma comunidade e de comunidades diferentes.

É importante trabalhar com os alunos, previamente, a nudez dos seres humanos primitivos, que não dispunham de roupas como as

que usamos hoje, somente de peles de animais, assim como suas formas, ainda muito selvagens, de relações sexuais, mais semelhantes a cópulas de animais. Dessa forma, esses aspectos podem ser compreendidos pelos alunos e percebidos como uma forma de vida ancestral e não como agressão à moral.

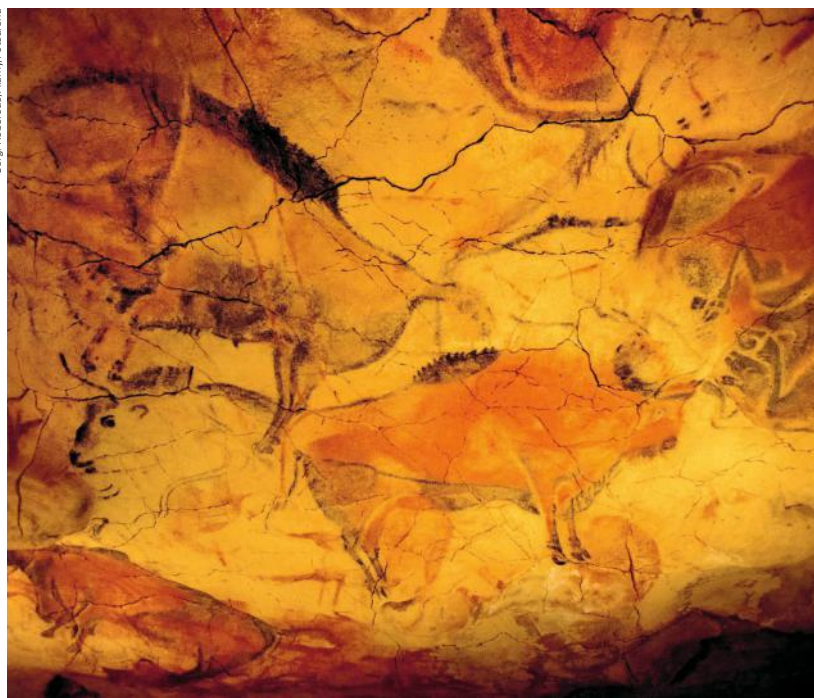
Após a visualização desse trecho, pode-se sugerir aos alunos que escrevam um texto no caderno, em duplas ou em grupos, acerca do que aprenderam sobre as formas de vida na Pré-História.

## ■ Orientações didáticas

Retome com os alunos a noção de “nomadismo” e relembre com eles que, em busca de alimentos e de proteção, os hominídeos perambularam por muitos lugares, durante milhares de anos.

É fundamental que percebam a importância das condições climáticas para a sobrevivência do ser humano e sua capacidade de lidar com a natureza, produzindo alimentos, por exemplo. Para explorar as variações de clima, pode-se realizar um trabalho conjunto com o professor de Geografia.

Sergii Rebrovski/AlamyFotoarena



Pinturas rupestres da caverna de Altamira, em Santillana del Mar, Cantábria, Espanha. Foto de 2016. As pinturas de Altamira são datadas entre 16 mil a.C. e 12 mil a.C., embora alguns estudos indiquem a data aproximada de 32 mil a.C.

► **Símbolo:** palavra, objeto, som ou imagem que representa algo. Nos mitos indígenas brasileiros, por exemplo, o Sol geralmente simboliza a regularidade e a certeza, e a Lua, a variação e o imprevisível.

## O povoamento do planeta

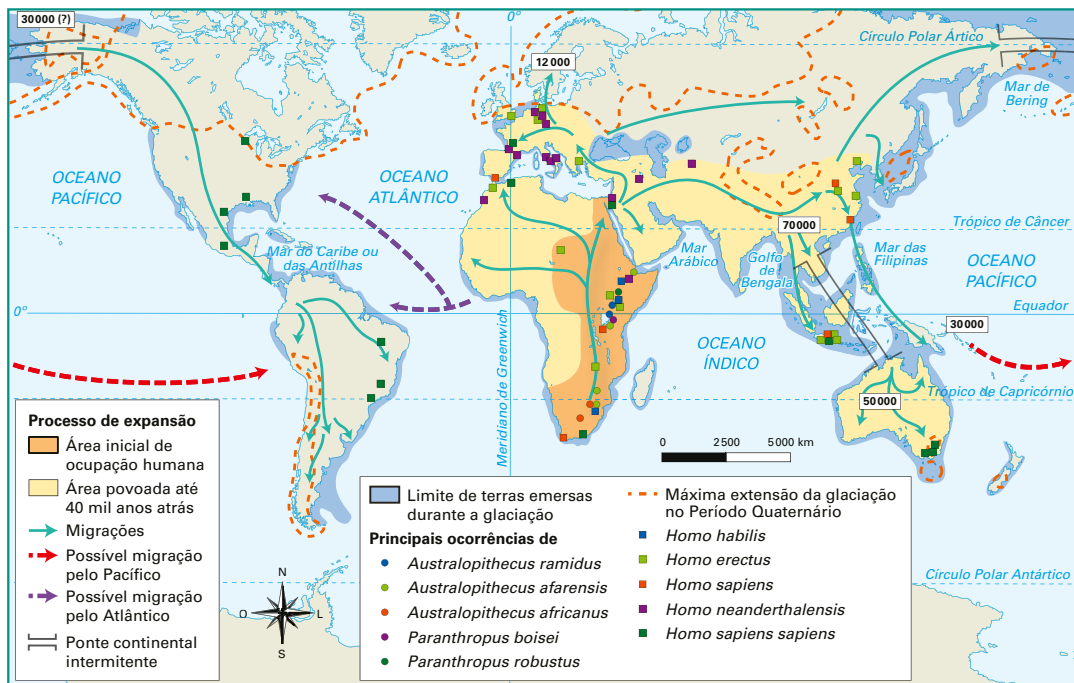
Vimos que uma das principais características dos seres humanos do Paleolítico era o nomadismo. Ao migrarem em busca de melhores condições de vida, acabaram povoando o planeta.

Acredita-se que a primeira espécie a sair da África, espalhando-se pela Ásia e pela Europa, foi o *Homo erectus*. Milhares de anos depois foi a vez de o *Homo sapiens sapiens* fazer o mesmo. Posteriormente, ele alcançou a América.

Há cerca de 20 mil anos, grossas camadas de gelo cobriram grandes áreas da Terra, provocando a diminuição do nível dos oceanos e o aparecimento de trechos de terra que antes estavam embaixo da água e que agora ligavam os continentes (veja no mapa da página seguinte). Provavelmente esses trechos funcionaram como uma espécie de ponte, favorecendo a expansão dos grupos humanos pelo mundo, em busca de regiões onde o clima fosse mais agradável. Mais tarde, quando a temperatura aumentou e o gelo derreteu, o nível dos oceanos subiu e as águas cobriram novamente esses trechos de terra. Observe no mapa a seguir as possíveis rotas de migração.



## Povoamento do mundo no Paleolítico



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

Com o passar do tempo, nossos ancestrais perceberam que, quando uma semente caía na terra, uma nova planta nascia no lugar. Notaram, assim, que era possível **plantar**. E que também podiam **domesticar** e criar alguns animais. Eram os primeiros passos para que os humanos se tornassem sedentários, isto é, habitassem um lugar fixo.

## Agricultura e domesticação: Neolítico

(± 10 mil a.C.-5 mil a.C.)

O termo “neolítico” significa “pedra nova” (do grego *neo* = novo; *lithos* = pedra). Essa palavra nomeia o período da Pré-História em que os indivíduos poliam a pedra na fabricação de seus instrumentos. Por isso, o Neolítico é também denominado **Idade da Pedra Polida**.

Nessa época, os grupos humanos já não dependiam exclusivamente da caça e da coleta para sobreviver. O aumento das áreas de agricultura e a domesticação de animais modificou a vida nas comunidades: surgiram aglomerações de grupos humanos que se fixavam em uma localidade e cultivavam grãos e cereais, como mostra o mapa da página seguinte.



G. Dagli Orti/DEA/Getty Images/ Museu de Arqueologia Nacional, Saint-Germain-en-Laye, França.

▲ Pilão de pedra do Período Neolítico, utilizado para moer grãos e preparar alimentos.

## Orientações didáticas

Reforçando os dois componentes fundamentais do conhecimento histórico – tempo e espaço –, peça aos alunos que observem atentamente o mapa desta página. Destaque a legenda de rotas de migração, indicadas com flechas de cores azul, vermelho e roxo. Trace, oralmente, com eles, essas rotas de migração, questionando-os sobre os caminhos percorridos (de onde partiram e para onde foram).

Se possível, leve para a sala de aula um mapa-múndi político (da escola ou projetado em reprodutor de multimídia, se possível), a fim de comparar os caminhos no mapa do livro com as regiões atuais.

## Atividade complementar

Solicite aos alunos, em duplas ou em grupos, que, apoiados por um mapa-múndi atual, esboquem no caderno os cinco continentes (América, Europa, Ásia e Oceania). Após isso, observando o mapa “Povoamento do mundo no Paleolítico” da página, peça que desenhem as rotas de migrações, indicadas na legenda pelas flechas azul, vermelha e roxa.

Em seguida, diga para redigirem o que essas flechas significam, ou seja, de onde partem e para onde vão. Por exemplo: “A seta roxa sai da África e vai para a América do Sul e para a América do Norte”.

Com isso, os alunos terão a chance de consolidar o que aprenderam sobre as migrações humanas pré-históricas.



## Orientações didáticas

Compare o mapa de sistematização da agricultura com um mapa-múndi político atual (da escola ou projetado, se possível), ajudando os alunos a identificar os continentes. Depois, questione-os, oralmente, sobre quais alimentos e/ou plantas são originários de quais continentes. Peça a eles que, ao identificar a origem desses alimentos e/ou animais, leiam para os colegas a legenda explicativa de cada um.

### Material digital – Audiovisual

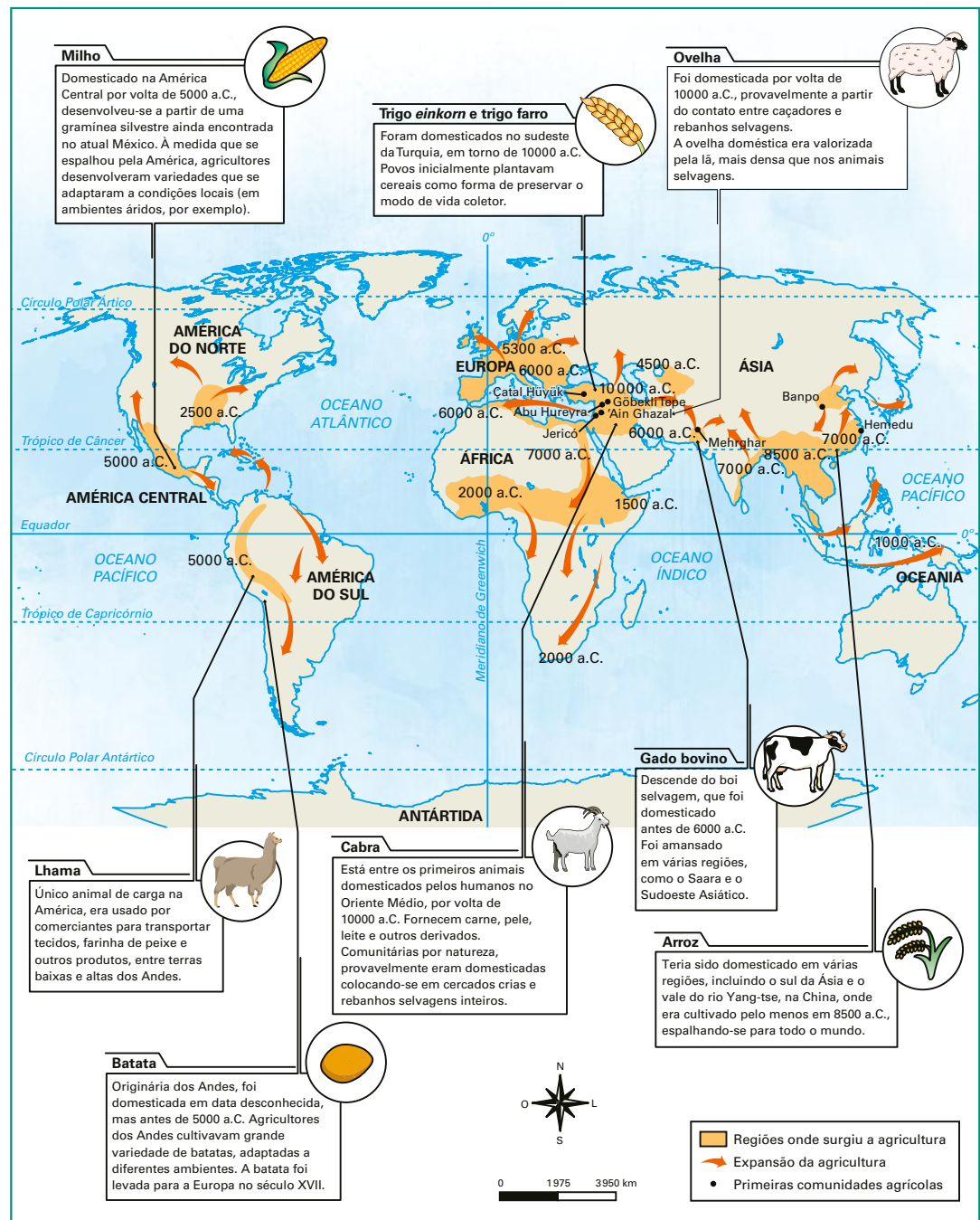
Se possível, com o auxílio de um projetor, visualize e analise com os alunos o audiovisual *A História mais remota*. Isso facilitará a compreensão desse assunto.

### Atividade complementar

Após as discussões em torno do infográfico, sugira aos alunos que, em duplas, listem, no caderno, os alimentos e/ou animais provenientes dos cinco continentes do globo terrestre.

Por meio da observação mais detida dessa ilustração, eles poderão compreender e fixar melhor as variadas informações em torno do desenvolvimento da agricultura no decorrer da História.

## Principais áreas de origem da agricultura



Fonte: elaborado com base em HART-DAVIS, Adam. Coleção enciclopédia ilustrada de história: origens. *História Viva*. São Paulo: Duetto Editorial, 2009. p. 34-35.

A partir de aproximadamente 10000 a.C., comunidades começaram a praticar a agricultura. A mais antiga evidência vem do Oriente Médio, mas nos milênios seguintes essa atividade parece ter ocorrido isoladamente em outras partes do mundo.

As comunidades do Neolítico se desenvolveram em aldeias e estabeleceram, aos poucos, suas regras, seu modo de planejar o trabalho e armazenar e dividir os alimentos. Essas práticas favoreceram o surgimento de diferentes culturas.

O desenvolvimento da linguagem facilitou a comunicação e a expressão de sentimentos e crenças entre as comunidades. Também facilitou a união do grupo nas ações de ocupação das terras mais férteis e na defesa contra populações rivais.



Conjunto de ferramentas de pedra neolíticas (pontas de raspador, lança, seta e flecha), da região do Saara, África, datadas entre 9 mil e 6 mil anos.

### De olho na tela

**O homem das cavernas.** Reino Unido, BBC, 2002. Documentário em quatro episódios que reconstitui a vida dos primeiros seres humanos usando efeitos especiais e computação gráfica.

Pontas de flechas de pedra, provavelmente usadas como ferramentas de caça, datadas de mais de 3 mil anos. Foram encontradas em Novosibirsk, na Rússia.

## A Idade dos Metais (± 5 mil a.C. em diante)

No final do Neolítico, foi desenvolvida entre alguns grupos a produção de objetos de metal (metalurgia), daí o nome **Idade dos Metais** para esse período.

A pedra, até então empregada nos utensílios e nas armas, foi aos poucos substituída por metais, mas seu uso não foi totalmente abandonado. O cobre, mais macio, foi o primeiro metal empregado, seguido do ouro, do estanho e do bronze (feito de cobre e estanho). Finalmente, aprendeu-se a usar o ferro. Esses metais eram encontrados na natureza e aquecidos; quando amoleciam, eram moldados. Essa técnica permitiu a fabricação de armas usadas para defesa e a produção de utensílios mais afiados e resistentes.

Algumas aldeias começaram a se transformar em cidades. Surgiram atividades novas, como as de artesão (oleiros, tecelões, etc.), sacerdote (responsável pelos rituais e pelo armazenamento de alimentos da cidade), guerreiro (responsável pela defesa da cidade e pela conquista de novas terras), mercador e comerciante.

Nessas primeiras cidades organizaram-se também novas formas de comando e poder. Em algumas delas, os mais poderosos se apossavam das terras comunais, surgindo grupos sociais diferentes na mesma comunidade.

Os períodos que estudamos neste capítulo fornecem uma visão geral das transformações vividas pelo ser humano ao longo dos últimos milênios. No entanto, essas mudanças não aconteceram em todos os grupos humanos, não se deram ao mesmo tempo e da mesma maneira em todo o planeta. Em cada região do mundo, transformações ocorreram em momentos e de modos diferentes.



Faca germânica com cabo em forma de mulher carregando uma tigela, de cerca de 5 mil anos.

- ▶ **Oleiro:** indivíduo que produz e/ou vende objetos de cerâmica.
- ▶ **Tecelão:** indivíduo que produz tecido entrelaçando fios manualmente ou com o auxílio de um tear.
- ▶ **Comunal:** que é comum a todos, que pertence a todos.

## Orientações didáticas

Volte à linha do tempo da Pré-História, na página 35, e possibilite aos alunos identificar que se trata do último período daquilo que se convencionou chamar de Pré-História.

Oriente-os a relembrar como era a “tecnologia” de fabricação de ferramentas até esse momento, enfatizando o uso de pedras lascadas e polidas, assim como o de madeira e o de ossos de animais. Nesse sentido, questione-os sobre os motivos que fizeram os metais serem importantes para as inovações na fabricação de ferramentas, destacando a maior durabilidade e rigidez desse material, o que facilitou a vida dos seres humanos primitivos.

Conte que, devido a esse desenvolvimento “tecnológico”, além do aperfeiçoamento das práticas agrícolas, as comunidades foram se modificando e originando sociedades mais complexas, com maior divisão social e de trabalho. Isso possibilitou formas ainda primitivas de comercialização de produtos, levando à invenção da escrita, cerca de 4 mil anos antes de Cristo, marco transitório daquilo que foi chamado de Pré-História e de História.

### Atividade complementar

Solicite aos alunos que, como lição de casa, em duplas ou em grupos, façam uma pesquisa, em livros ou na internet, sobre as características dos seguintes metais: cobre, ouro, estanho, bronze (liga de cobre e de estanho) e ferro. Dessa forma, eles poderão compreender melhor as características desses metais e como a utilização deles facilitou muito a vida dos seres humanos mais remotos, promovendo amplo desenvolvimento social. Para ajudá-los, sugira que acessem o texto *Metal: história, composição, tipos, produção e reciclagem*, produzido pela Recicloteca. Disponível em: <[www.recicloteca.org.br/material-reciclavel/metal](http://www.recicloteca.org.br/material-reciclavel/metal)>. Acesso em: 6 set. 2018.

## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Explore com os alunos o diagrama desta seção, solicitando que, em duplas ou em grupos, leiam atentamente todas as informações e façam um resumo, no caderno, dos principais pontos estudados. Em seguida, peça a algumas duplas ou grupos que leiam seus resumos. Com base neles, procure solucionar, em sala de aula, problemas conceituais ou tirar possíveis dúvidas. Isso servirá para que seja feita, de forma breve, em uma aula, a retomada dos conteúdos trabalhados neste capítulo, bem como uma indicação da importância desses assuntos.

### Atividade complementar

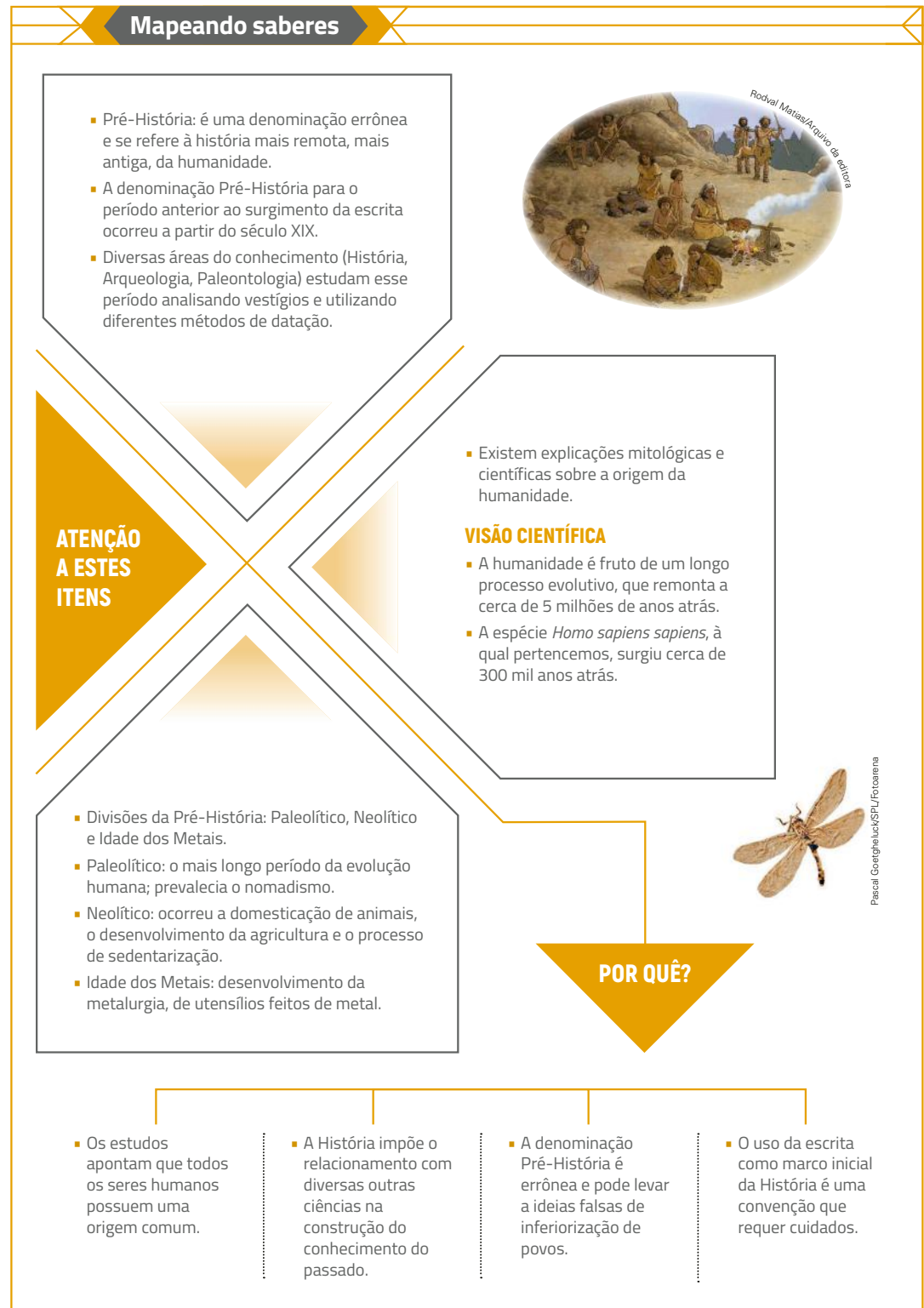
Sugira aos alunos que, reunidos em duplas ou grupos, leiam as informações do diagrama desta seção. De forma oral e coletiva, peça que citem, em frases pontuais, os principais conteúdos trabalhados no capítulo. Anote na lousa as informações fornecidas por eles para, depois, organizar uma lista dessas aprendizagens em um pequeno painel, em folha de papel *kraft*, para fixar na sala de aula.

Assim, eles terão uma lista de fácil visualização dos assuntos estudados, o que facilitará a retomada de quaisquer conteúdos, mais adiante, quando necessário.

## Orientações didáticas

### Atividades (p. 41)

1. A escrita foi escolhida como marco divisor da História porque, na época em que o termo Pré-História foi inventado, os historiadores acreditavam que só os povos com escrita tinham história.
2. Sim, os povos que não têm escrita também têm história, porque a história é o estudo do passado, da relação da humanidade com a natureza e com os outros seres humanos. Todos os seres humanos fazem história, e todos os povos têm história. Esclareça aos alunos que, ainda hoje em dia, existem povos, a exemplo de muitas tribos africanas, que não têm escrita e transmitem sua história e suas memórias por meio da oralidade.
3. Os mitos são explicações dos povos sobre a origem do mundo, sobre a existência e os costumes do ser huma-



no. As narrativas míticas antigas eram transmitidas oralmente de uma geração a outra até chegarem aos dias de hoje.

4. Por meio dos mitos, as sociedades sem escrita interpretam e dão sentido ao mundo e às regras que organizam suas sociedades. Eles também mantêm os laços que unem as pessoas e as várias gerações, participando da construção da identidade do grupo.
5. Além de historiadores, arqueólogos e paleontólogos também estudam o passado. Os paleontólogos estudam a origem e a evolução dos seres vivos por meio de fósseis. Os arqueólogos

investigam o passado das sociedades humanas por meio de diversos vestígios materiais.

6. O fator que marca a passagem do Paleolítico para o Neolítico é o desenvolvimento da prática da agricultura e da domesticação de animais. Ajude os alunos a refletir sobre a importância da presença de animais entre os seres humanos mais primitivos, esclarecendo que eles eram úteis para farejar caça e proteger contra inimigos, no caso dos cães, e de se alimentarem de insetos perniciosos, como no caso dos felinos.

# ATIVIDADES

## Retome

ⓘ Não escreva no livro!

- 1▶ Por que a escrita foi escolhida como marco divisor da História e da Pré-História?
- 2▶ Os povos que não têm escrita têm história? Por quê?
- 3▶ O que são os mitos?
- 4▶ Qual é o papel dos mitos nas sociedades sem escrita?
- 5▶ Que importância têm os mitos para quem pesquisa a história dos diferentes povos e sociedades?
- 6▶ Que fator os estudiosos definiram como marco da passagem do Período Paleolítico para o Neolítico?
- 7▶ Que acontecimento os estudiosos definiram como marco da passagem do Período Neolítico para a Idade dos Metais?
- 8▶ Copie o quadro comparativo abaixo em seu caderno e complete-o com as informações pedidas.

Período da História antes da escrita	Paleolítico	Neolítico	Idade dos Metais
Modo de vida dos grupos humanos			
Armas e utensílios que utilizavam			
Atividades que realizavam para obter alimento			

- 9▶ Além dos historiadores, quais cientistas estudam o passado do ser humano? O que cada um deles investiga e que materiais utilizam em seu trabalho?
- 10▶ Quais são as hipóteses científicas para o surgimento dos seres humanos? Em que elementos os pesquisadores se baseiam para estudar a origem da humanidade?

## Crie um cenário da Pré-História

- 11▶ São muitos os museus de História Natural em todo o mundo que oferecem sessões de simulação da vida na Pré-História. Em geral, bonecos representam nossos antepassados em atividades cotidianas. Nas exposições, os visitantes podem ter uma ideia de como teria sido a vida dos primeiros grupos humanos. Que

tal preparar uma exposição sobre a vida dos nossos antepassados? Só que, em vez de bonecos, os modelos serão vocês!

Para fazer esta atividade, forme um grupo com mais três ou quatro colegas e, sob a coordenação do professor, siga as etapas abaixo.

- a) Escolham um dos seguintes temas para representar: uso e controle do fogo; caça e coleta no Período Paleolítico; pintura nas cavernas; a aldeia neolítica; a descoberta da metalurgia.
- b) No capítulo, releiam as informações que têm relação com o tema escolhido e planejem o cenário, os personagens e os instrumentos que serão usados na composição da cena. Escrevam a ideia e apresentem-na ao professor.
- c) Façam uma relação dos materiais necessários para a composição do cenário, como papel *kraft* e tinta guache para desenhar o fundo, papel crepom ou retalhos de tecidos para as vestimentas dos personagens, argila, etc.
- d) Com base nas pesquisas, construam o cenário e caracterizem os personagens (pensem sobre como deve ser o aspecto deles, suas vestimentas, instrumentos, etc.).
- e) Fotografem o cenário e montem um painel com as fotos. Escrevam legendas para as fotos, com uma breve explicação sobre o tema.

## Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

▶ fósseis mais antigos foram encontrados na África.

11.a) Organize a divisão dos grupos, assegurando-se de que todos os temas serão contemplados. A atividade pode ser feita em horário de aula, com uma câmera fotográfica da escola ou com câmeras dos celulares dos próprios alunos. Avalie o que é mais adequado para sua realidade escolar.

b) Ajude os alunos a avaliar se a ideia que tiveram pode ser concretizada. Nessa faixa de idade, nem sempre eles conseguem discernir o que é possível colocar em prática.

c) Faça previamente um levantamento do material que pode ser oferecido pela escola, como papel *kraft* e argila. Ajude os alunos a planejar a aquisição dos materiais restantes, sempre os incentivando a reutilizar materiais, como garrafas PET e folhas de jornais velhos.

d) É importante que sejam registrados os recursos utilizados na pesquisa, como livros, sites da internet ou entrevistas.

e) Atividades manuais-artísticas. Auxilie os alunos a inserir nas legendas a localização e a data, além da explicação.

## Autoavaliação

Proponha aos alunos que, no caderno, respondam às questões relativas à autoavaliação. Peça que se concentrem e sejam rigorosos consigo mesmos e com suas aprendizagens. Em alguma atividade avaliativa sobre os conteúdos trabalhados neste capítulo, retome as autoavaliações com eles, procurando fazê-los notar quanto progrediram ou não em seus estudos e compreensão e ajude-os a solucionar os problemas, caso existam.

7. Os estudiosos definiram como passagem do Neolítico para a Idade dos Metais o desenvolvimento da técnica de fundir metais.
8. Na coluna Paleolítico: nomadismo; instrumentos de pedra lascada, ossos e madeira; caça, pesca e coleta; na coluna Neolítico: sedentarismo; instrumentos de pedra polida, ossos e madeiras; cerâmica; caça, pesca, coleta, agricultura e domesticação de animais; e na coluna Idade dos Metais: sedentarismo; instrumentos e armas de metais e de pedra; instrumentos de

madeira e cerâmica; caça, pesca, coleta, agricultura e domesticação de animais.

9. Os mitos nos ajudam a conhecer como os povos do passado entendiam e explicavam seu mundo, no que acreditavam e quais valores tinham.
10. Os cientistas se baseiam na hipótese de que a humanidade é fruto de um longo processo evolutivo, que remonta a, aproximadamente, 5 milhões de anos. A pesquisa sobre a origem do ser humano se baseia no estudo de nossos ancestrais, cujos



Os principais temas contemporâneos abordados neste projeto são: “Educação Ambiental” e “Educação para o consumo consciente com as questões ambientais e sustentáveis”.

Organize a turma em grupos e distribua os sites entre os grupos. Peça aos alunos que busquem outras fontes de pesquisa, além dos sites indicados. Explique que a pesquisa deve ser realizada em livros, revistas e sites confiáveis, para evitar informações oriundas de fontes duvidosas ou tendenciosas. Oriente os alunos a entrevistar familiares sobre processos de desertificação no Brasil. O roteiro da entrevista pode ser definido por vocês em conjunto na sala de aula. Acompanhe, ao longo do semestre, a leitura dos textos dos sites indicados.

Estabeleça um cronograma para o cumprimento de cada etapa do processo. Por exemplo: se a pesquisa começar em março, fixe uma data em meados de maio para os grupos apresentarem textos com os resultados da pesquisa. Faça a correção dos textos, indique lacunas (caso haja), sugira novas pesquisas, etc.

Ao definir o roteiro do debate, inclua perguntas que fomentem a discussão de ideias. Uma sugestão de questão norteadora para essa discussão é o papel do capital financeiro nos processos de desertificação no Brasil. Nesse viés, podem ser propostas perguntas que estimulem o debate sobre os processos de desertificação impulsionados pelo agronegócio, pela especulação imobiliária, pela extração predatória de madeira, etc.

Trata-se de um Projeto Interdisciplinar, agregando as áreas de Geografia e de Ciências. Reúna-se com os professores dessas outras disciplinas para planejarem juntos as tarefas dos alunos no semestre. O debate será realizado em uma data que corresponda ao final do estudo do capítulo 7, no fim do primeiro semestre. Todos os participantes do debate devem ser informados com antecedência da atividade.

Quanto à História, divida os alunos em grupos, escolhendo-os, se possível, para que o andamento das pesquisas corra a contento. Forneça, por meio de fotocópias de textos da internet, ou empréstimos de livros próprios, de terceiros ou da biblioteca da

## Debate

### Degradação do meio ambiente: o exemplo do Crescente Fértil

Neste semestre, a proposta de projeto é a produção de um debate.

O debate é uma forma de conhecer melhor algum assunto por meio da exposição de opiniões e argumentos de diferentes participantes, que devem se fundamentar em fatos e em informações confiáveis. Ou seja, para fazer um bom debate, os participantes devem conhecer pelo menos um pouco do tema debatido. É importante também que os debatedores tenham opiniões diferentes sobre o tema.

Além disso, deve haver um mediador para garantir que os participantes se concentrem no assunto estabelecido e exponham seus pontos de vista respeitosamente.

O tema proposto é a degradação do meio ambiente. Você deve tomar como base um caso concreto desse fenômeno: a desertificação da região do Crescente Fértil, uma área no Oriente Médio e na África que foi muito fértil no passado – daí seu nome –, mas que se tornou uma região de deserto.

A seguir, você vai conhecer um pouco mais sobre o tema proposto e sobre a forma de preparar um debate, que será a primeira parte do projeto a ser desenvolvido durante todo o primeiro semestre. A segunda parte encontra-se no capítulo 7 deste volume (páginas 118-119), no qual você pode conferir o detalhamento da realização do debate.

#### Conhecendo o tema

A degradação ambiental é hoje um dos maiores problemas enfrentados pela humanidade. Certamente você já ouviu falar de aquecimento global, poluição, desmatamento, queimadas e outras agressões à natureza. Neste projeto, será abordado um dos efeitos dessas agressões em uma região do Oriente Médio que você vai estudar no capítulo 6 deste volume: a Mesopotâmia.

No passado, por volta de 4000 a.C., quando as primeiras civilizações mesopotâmicas começaram a se formar, a região da Mesopotâmia fazia parte do que mais tarde foi chamado de Crescente Fértil. “Crescente” porque estava em uma extensão de terras cuja forma se parecia com a da Lua em quarto crescente, e “Fértil” porque a terra era boa para a agricultura e havia ali dois grandes rios para irrigar as plantações. Observe o mapa dessa região na página seguinte, com a divisão geopolítica atual. No capítulo 6, você verá a localização das sociedades mesopotâmicas nessa área.

Atualmente, o território correspondente à Mesopotâmia pertence a vários países: Iraque, Síria, Irã, Turquia e Kuwait. Mas suas terras já não são férteis como antigamente. Boa parte delas se transformou em área semidesértica, imprópria para a agricultura.

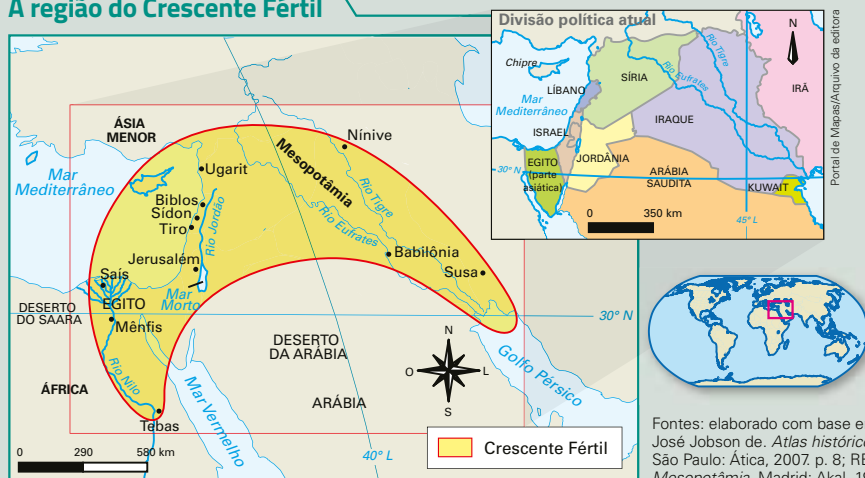
Por que isso aconteceu? Essa desertificação também pode ocorrer em terras férteis no Brasil e em outros países? O que fazer para que isso não ocorra?

O objetivo deste projeto é responder a essas perguntas e discutir o assunto com a comunidade em que você vive. Para alcançar esse objetivo, um grande debate deve ser promovido, envolvendo os professores e também pessoas de fora da escola, como seus familiares e autoridades do município. Ao envolvermos essas pessoas, pretendemos torná-las mais sensíveis à necessidade de preservar o meio ambiente. O debate se realizará no fim do semestre.

escola, materiais para os alunos estudarem. Esses materiais podem ser fornecidos a eles semanalmente.

Entre os entrevistados, procure sugerir aos alunos que entrem em contato com autoridades do município, como algum vereador, por exemplo. Com o consentimento da escola e em comum acordo com a comunidade escolar, escolham, se possível, alguns representantes políticos para participarem do debate futuro.

## A região do Crescente Fértil



Fontes: elaborado com base em ARRUDA, José Jobson de. *Atlas histórico básico*. São Paulo: Ática, 2007. p. 8; READE, Julian. *Mesopotâmia*. Madrid: Akal, 1998. p. 5.

## Planejamento

A fase de planejamento é muito importante para que o debate atinja seus objetivos. Para planejá-lo, siga as etapas apresentadas abaixo.

- 1▶ Sob a orientação do professor, organize-se com os colegas em grupos de cinco ou seis pessoas. Baseando-se nas perguntas indicadas, em *Conhecendo o tema*, cada grupo deve pesquisar em livros, revistas e na internet. Nesta página, indicamos alguns *sites* que podem ajudar na pesquisa.
- 2▶ Com o auxílio do professor, elabore, em conjunto com a classe, um roteiro de entrevista sobre o processo de desertificação no Brasil, ou seja, de terras férteis que começam a se tornar áridas, secas e a assumir formas semelhantes à dos desertos. O roteiro deve abordar os conhecimentos dos entrevistados sobre o assunto: se conhecem alguma área que passou por esse processo no Brasil, por que ele ocorreu, quais suas consequências, etc. Com base nele, entreviste seus familiares ou outros adultos com quem você tenha proximidade e anote em seu caderno as respostas das pessoas entrevistadas.
- 3▶ Durante o semestre, reúna-se regularmente com seu grupo e, juntos, discutam os dados coletados nas pesquisas e entrevistas. Após as discussões, cada grupo deve escrever um texto resumindo essas informações. Vocês farão um mapa colaborativo do Brasil e cartazes com fotos e dados obtidos em sua pesquisa, para o dia do debate, com o auxílio do professor de Arte (veja página 118).
- 4▶ Em grupo, estabeleçam um roteiro para guiar o debate, tomando como base o texto que vocês elaboraram com as informações coletadas. Além disso, componham uma lista com nomes de pessoas que vocês gostariam de convidar para participar do debate. Depois, vocês devem se reunir com o professor e os demais grupos para comparar e discutir esse material e definir um roteiro e uma lista unificados.

O encerramento deste projeto, que inclui a realização do debate propriamente dito, será tratado mais detalhadamente no capítulo 7. Lembre-se de que é muito importante que você e seu grupo façam as atividades aqui propostas no decorrer do semestre para evitar o acúmulo de tarefas na reta final do projeto.

## Dicas de pesquisa

Indicamos abaixo alguns *sites* sobre o tema desertificação.

ANGELO, Cláudio. Ambiente sofreu muito mais sob Saddam. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 5 maio 2003. Disponível em: <[www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe0505200301.htm](http://www1.folha.uol.com.br/fsp/ciencia/fe0505200301.htm)>.

COMBATE à desertificação. *Ministério do Meio Ambiente (MMA)*. Disponível em: <[www.mma.gov.br/gestao-territorial/combate-a-desertificacao](http://www.mma.gov.br/gestao-territorial/combate-a-desertificacao)>.

PÂNTANOS da Mesopotâmia drenados por Saddam Hussein são reabilitados. *UOL Notícias*, 23 ago. 2005. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultnot/afp/2005/08/23/ult1806u2237.htm>>.

SANCHEZ, Izabela. Agronegócio e madeireiros ameaçam único trecho protegido da Caatinga, 1% do bioma. *Brasil de Fato*, 7 jun. 2017. Disponível em: <<https://www.brasildfato.com.br/2017/06/07/agronegocio-e-madeireiros-ameacam-unico-trecho-protegido-da-caatinga-1-do-bioma/>>.

WALKER, Matt. Projeto tenta recuperar "Jardim do Éden" iraquiano. *BBC Earth News*, 28 jan. 2011. Disponível em: <[www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/01/110118\\_eden\\_iraque\\_mv](http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2011/01/110118_eden_iraque_mv)>. Acesso em: 3 ago. 2018.

## Sugestão bibliográfica para a seção Projeto

Além de convidar os professores de Geografia e Ciências, você pode ler os documentos sugeridos a seguir para subsidiar sua orientação aos alunos.

CONTI, José Bueno. O conceito de desertificação. *Ecodebate*, 11 jul. 2009. Disponível em: <[www.ecodebate.com.br/2009/07/11/o-conceito-de-desertificacao-artigo-de-jose-bueno-conti/](http://www.ecodebate.com.br/2009/07/11/o-conceito-de-desertificacao-artigo-de-jose-bueno-conti/)>.

DOURADO, Camila da Silva. *Áreas de risco de desertificação: cenários atuais e futuros frente às mudanças climáticas*. Tese (Doutorado), Unicamp, Campinas, 2017. Disponível em: <[repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330998/1/Dourado\\_CamilaDaSilva\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/330998/1/Dourado_CamilaDaSilva_D.pdf)>.

MARACAJÁ, Napoleão de Farias. *Vulnerabilidades: a construção social da desertificação no município de São João do Cariri/PB*. Dissertação (Mestrado), UFPB, João Pessoa, 2007. Disponível em: <[www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/napoleao\\_maracaja.pdf](http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/napoleao_maracaja.pdf)>.

REVERTENDO A DESERTIFICAÇÃO: paisagens revitalizadas pelas comunidades. *Revista Agriculturas: experiências em Agroecologia*. Rio de Janeiro: AS-PTA; Wageningen (Holanda): Fundação Ilea, vol. 9, n. 3, dez. 2012. Disponível em: <[http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Agriculturas-2013\\_SITE.pdf](http://aspta.org.br/wp-content/uploads/2013/04/Agriculturas-2013_SITE.pdf)>.

SILVA, Marlene Maria da; NOVAES, Jorge Adriano; PARAHYBA JUNIOR, Ruy. Abordagem do tema desertificação nos livros didáticos de Geografia e Biologia no Ensino Médio. *Revista OKARA: Geografia em debate*. João Pessoa: UFPB. V.3, n.1, 2009. Disponível em: <[www.periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/viewFile/9010/4726](http://www.periodicos.ufpb.br/index.php/okara/article/viewFile/9010/4726)>. Acesso em: 7 ago. 2018.

# O povoamento da América: povos e sociedades

## Objetivos do capítulo

- Identificar as diferentes hipóteses sobre a origem e as rotas de chegada dos primeiros seres humanos à América.
- Conhecer os períodos da Pré-História americana e relacioná-los aos da Pré-História europeia.
- Caracterizar a diversidade de povos que habitavam a América, suas formas de vida, organização, práticas, conhecimentos e métodos de interação com o ambiente.

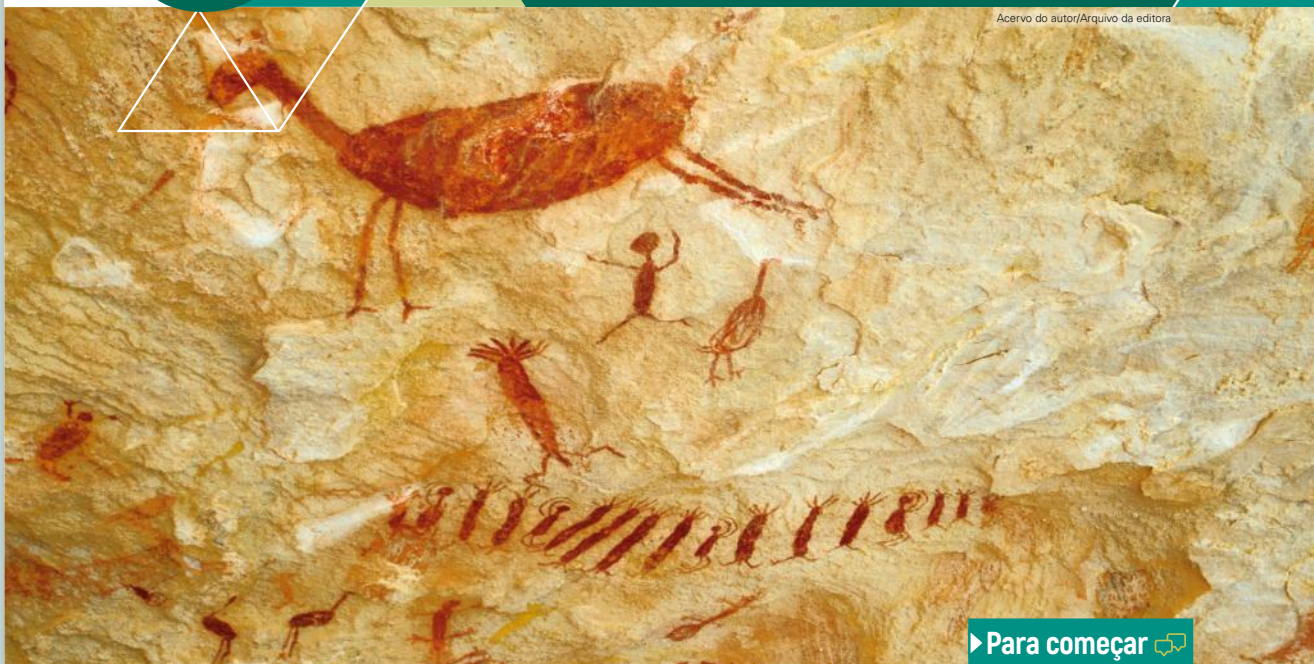
## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Analise com os alunos a imagem desta página: são pinturas rupestres do Parque Nacional da Serra da Capivara, sítio arqueológico da cidade de São Raimundo Nonato (PI). Leia a legenda com eles e explique que o Brasil também teve Pré-História e que São Raimundo Nonato é um importante local de estudo desse período.

Pergunte aos alunos o que observam na imagem, ajudando-os a perceber que são desenhos de figuras humanas e animais elaborados em paredes de rochas na época mais remota. Questione-os sobre como foram produzidos e qual a relação com aqueles seres humanos mais remotos sobre os quais eles vêm aprendendo. Destaque que as pinturas de paredes de rochas podem ser pinturas em interiores de cavernas, nas quais aqueles indivíduos habitavam. Ajude-os a concluir que elas indicam a presença de humanos na região.

1. A foto é das pinturas rupestres da Toca do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí. São vestígios da presença humana no local há mais de 20 mil anos.
2. Sim, porque indica terem sido os humanos mais remotos que elaboraram as pinturas nas paredes.



Acervo do autor/Arquivo da editora

Pinturas rupestres da Toca do Boqueirão da Pedra Furada, no Parque Nacional da Serra da Capivara, em São Raimundo Nonato, Piauí. Foto de 2016. Alguns pesquisadores destacam indícios de presença humana na região há mais de 50 mil anos.

Os primeiros seres humanos modernos surgiram na África há milhares de anos e, de lá, espalharam-se pelos cinco continentes, incluindo a América, dando origem a diferentes povos.

A análise dos fósseis e de outras evidências de presença humana encontrados na América aponta que seus primeiros habitantes chegaram ao continente há milhares de anos, embora a data aproximada ainda seja incerta. Alguns especialistas, apoiados em estudos de diversos sítios arqueológicos, acreditam que a América teria sido ocupada há mais ou menos 20 mil anos. Outros estudiosos defendem que a chegada dos seres humanos ao território americano ocorreu muito antes.

Neste capítulo, vamos ver que os pesquisadores investigaram outros indícios (como pedaços de rocha talhada e restos de fogueira), muito mais antigos que os fósseis e ferramentas já descobertos. As evidências encontradas nos sítios do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, e na Toca da Esperança, na Bahia, seriam exemplos dessa ocupação anterior a 50 mil anos ou mesmo 100 mil anos.

44 > UNIDADE 1 • A História e nossas origens

### Para começar

Observe a imagem e atente à legenda.

1. Onde esta imagem foi fotografada? O que ela representa?
2. Esta imagem pode ser considerada uma evidência da ocupação humana no local? Por quê?



> **Sítio arqueológico:** local onde se encontram vestígios de povos do passado.

> **Indício:** sinal, traço, vestígio.

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 3

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG {1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10} CCH {2, 3, 4, 5, 6, 7} CEH {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7}	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	<b>(EF06HI04)</b> Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. <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. <b>(EF06HI06)</b> Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano. <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.

\*CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História



# 1 Os primeiros povoadores da América

## Principais sítios arqueológicos do continente americano

Os mais antigos vestígios de presença humana na Argentina foram encontrados no sítio de **Piedra Museo 1**, em Santa Cruz, e em Los Toldos. Eles possuem cerca de 13 mil anos.



Reprodução/Piedra Museo



## LINHA DO TEMPO

### ± 100 MIL A 50 MIL ANOS

Uma das hipóteses do início do povoamento da América. Serra da Capivara, Piauí

### ± 20 MIL ANOS

Datação mais aceita do início do povoamento da América

### ± 12 MIL ANOS

Achados em Clóvis (cidade dos Estados Unidos); teoria tradicional da mais antiga ocupação das Américas

### ± 11,5 MIL ANOS

Achados na Patagônia e de povos em território do Brasil (Luzia, na região do estado de Minas Gerais)

### 10 MIL ANOS

Fóssil de Zuzu (no estado do Piauí)  
Fóssil de Luzio (no estado de São Paulo)

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que há indícios de que os seres humanos começaram a povoar a América há cerca de 20 mil anos. Porém, alguns pesquisadores, baseados em estudos em diferentes sítios arqueológicos brasileiros, acreditam que a América começou a ser povoada há 50 mil anos ou até mesmo há 100 mil anos. Explique que a linha do tempo contempla datações prováveis dos primeiros povoadores das Américas. Não há consenso entre os estudiosos, mas a datação mais difundida ainda é a de cerca de 20 mil anos.

Peça a alguns alunos que leiam para toda a turma, de cima para baixo, os nomes dos principais sítios arqueológicos americanos, suas localizações e datas apresentados no mapa “Principais sítios arqueológicos do continente americano”. Em seguida, localize esses sítios arqueológicos em um mapa político das Américas, para que os alunos visualizem bem os espaços (países/regiões) citados.

Posteriormente, destaque para os alunos o fóssil mais antigo descoberto na América, o de Luzia. Mostre imagens de livros (ou projete-as, se possível) do crânio de Luzia, assim como da reconstrução computadorizada de seu rosto. Conte aos alunos que o nome “Luzia” foi inspirado no de “Lucy”, um dos mais antigos fósseis de hominídeos já descobertos na África.

## Material digital – Audiovisual

Se possível, com o auxílio de um projetor, visualize e analise com os alunos o audiovisual *A História mais remota*. Isso facilitará a compreensão desse assunto.

Mapa: J. Rodrigues/Arquivo da Editora



Durante muito tempo, o material encontrado no sítio arqueológico de **Clóvis 2** (como pontas de flechas, lanças de pedra lascada e ossos de mamute e mastodonte) foi considerado o mais antigo registro humano nas Américas, com cerca de 11,5 mil anos.



Reprodução/Wikimedia/Wikimedia Commons CC-BY-SA-3.0

Reprodução/Sítio Arqueológico de Lagoa Santa, MG.



Mapa artístico, sem escala.

Um dos mais antigos fósseis humanos conhecidos das Américas é o de uma mulher, com cerca de 11,5 mil anos, encontrado no sítio arqueológico **Lapa Vermelha IV 3**, em Lagoa Santa, Minas Gerais. Na imagem, o crânio de Luzia, nome atribuído pelos pesquisadores.

O povoamento da América: povos e sociedades • CAPÍTULO 3 < 45

## Texto complementar

Leia o texto sobre a descoberta de Peter Wilhelm Lund dos “homens da Lagoa Santa”, entre eles, do famoso crânio de Luzia. A reconstrução do rosto de Luzia estava abrigada no Museu Nacional do Rio de Janeiro, que foi destruído em um incêndio ocorrido em setembro de 2018.

## O dinamarquês de Lagoa Santa

Walter Neves e André Prous são continuadores do trabalho de Peter Wilhelm Lund (1801-1880), biólogo dinamarquês considerado o pai da Paleontologia brasileira, ra-

dicado em Minas Gerais em 1834. Lund encontrou os crânios pré-históricos que ficaram famosos como os “homens de Lagoa Santa”, ainda hoje entre os mais antigos das Américas. Ao longo de uma vida dedicada à Arqueologia, o pesquisador desenterrou fósseis de 56 gêneros e 114 espécies de animais, muitas das quais já extintas, como preguiças-gigantes ou tigres-de-dente-de-sabre. Este último animal, aliás, foi identificado pela primeira vez, no Brasil, pelo dinamarquês. “Lund é um herói nacional na Dinamarca. Deveria ter o mesmo reconhecimento no Brasil”, ressalta Walter Neves.

O dinamarquês de Lagoa Santa. *Superinteressante*. São Paulo: Abril, 19 abr. 2000. p. 35.



## Orientações didáticas

Aborde o texto *A rota de entrada* com os alunos, lendo as quatro teorias existentes em torno do povoamento da América. Com o auxílio de um mapa-múndi político (em suporte físico ou projetado), leia cada uma das hipóteses científicas, apontando no mapa os possíveis trajetos feitos pelos seres humanos até chegarem à América.

Quanto aos itens “a” e “b”, diga aos alunos que, antes de ser da forma como a conhecemos hoje, parte da Terra passou por um período de glaciação, permanecendo, por milhares de anos, coberta de gelo. Nesse sentido, estabeleça relações com o repertório midiático-cultural dos alunos, pautando-se por desenhos e animações que eles possam conhecer.

Explique a eles a nomenclatura diferenciada da Pré-História americana, reforçando a ideia de que houve vários focos de transformação, independentemente das divisões dos períodos da Europa e da América. Dessa forma, nega-se que a ideia de que a Europa seria mais evoluída do que outras áreas. Vale ressaltar, ainda, o questionamento que o termo Pré-História carrega, enfatizando processos históricos em curso por todo o período.

### Atividade complementar

Oriente os alunos a redigir um pequeno texto, no caderno, sobre as teorias existentes em torno do povoamento da América. Para isso, sugira o seguinte roteiro:

- Por que os povos pré-históricos migraram de uma região a outra no planeta?
- Quais são as principais teorias sobre o povoamento da América?
- De acordo com os pesquisadores, como esses deslocamentos populacionais aconteceram em cada uma dessas teorias? Explique.
- Qual é a teoria científica mais aceita sobre o povoamento da América?

## A chegada ao nosso continente

No sítio Toca da Esperança, na Bahia, foram encontradas inscrições feitas nas paredes rochosas que representam animais e seres humanos. Entre elas existem formas geométricas e abstratas, que poderiam ter função ritual. No local, foram achados também restos de fogueira e partes de pedras talhadas. A arqueóloga brasileira Maria Beltrão defende que a presença humana no continente é anterior a 200 mil anos. Observe a imagem ao lado.

Muitos estudiosos não concordam com as datações mais antigas, apresentadas pelos pesquisadores desses sítios arqueológicos brasileiros.

Eles entendem que as pedras talhadas e os restos de fogueira encontrados nesses locais não foram criados por seres humanos. E, portanto, não seriam provas suficientes da existência humana naquele local.

### A rota de entrada

O povoamento da América contou com levas sucessivas de grupos humanos. Existem algumas hipóteses para responder qual teria sido a rota de entrada desses povos na América.

- Os primeiros seres humanos teriam vindo a pé da Ásia para a América, pelo estreito de Bering, aproveitando o trecho de terra firme que se formou nesse local durante a última glaciação (como vimos no capítulo 2). Essa é a teoria mais aceita pelos pesquisadores.
- Os humanos teriam vindo pelo estreito de Bering, mas a travessia teria sido feita em canoas, contornando os montes de gelo que separavam os dois continentes;
- Os grupos teriam chegado pela Oceania, navegando pelo oceano Pacífico até a América;
- Eles poderiam ter navegado pelas ilhas do oceano Atlântico para alcançar o continente americano.



Enoque Viali/Acervo do fotógrafo

Pintura rupestre encontrada no sítio arqueológico Toca da Esperança, localizado na região arqueológica de Central, na Bahia (foto de 2015).

### Minha biblioteca

**Índios da América do Norte**, de Alain Quesnel, Editora Ática, 2000. As lendas de diferentes grupos indígenas da América do Norte são o tema deste livro. Elas tratam de questões como a criação do mundo e a origem das forças da natureza.

## 2 A História mais remota da América

Para dividir os períodos da História mais remota do nosso continente, a denominada Pré-História americana, utilizamos uma nomenclatura diferente da empregada para a Pré-História da Europa, da Ásia e da África.

Os termos usados são **Paleoíndio**, **Arcaico** e **Formativo** (veja o infográfico da página seguinte). Observe a linha do tempo, que mostra as datas aproximadas de início e de fim de cada período. É importante destacar que, na América, assim como nos demais continentes, o desenvolvimento dos povos ocorreu de formas variadas e em ritmos diferentes. Em alguns lugares prevaleciam características do Período Formativo, em outros, predominavam aspectos do Arcaico.

## Os períodos da História mais remota da América

### Paleoíndio

**Dos primeiros povoadores (antes ou após 20 mil a.C.) até aproximadamente 8 mil a.C.**

Chegada dos primeiros grupos humanos, que se espalham pelo continente americano. Época de nomadismo, com coleta de frutos, raízes e caça de animais, incluindo os de grande porte. Utilização de instrumentos: lanças com pontas em forma de folha, longas e lascadas nas duas faces, e objetos feitos de pedra lascada e de ossos. Muitos desses objetos foram encontrados junto a esqueletos de grandes animais, como a preguiça-gigante, o bisão, o mamute, o tatu-gigante e o tigre-dentes-de-sabre.

### Arcaico

**De 8 mil a.C. a cerca de 2 mil a.C.**

Época de grandes mudanças climáticas, como o aumento de temperatura e variação da umidade, que afetaram a fauna e a flora das regiões americanas. Tais mudanças transformaram esses locais e consequentemente as atividades humanas. Caça de animais menores, como a raposa do deserto, o lince, o coiote e diversos roedores; pesca e coleta de moluscos, além de raízes e frutos. Início do cultivo de plantas (agricultura): o milho, na região onde hoje é o México, a Amazônia e a bacia do rio São Francisco; a mandioca, no litoral do Peru e em outras regiões. Fabricação de cestos, esteiras, redes e cordas. Utilização do cobre na fabricação de instrumentos, como facas, pontas de flechas e lanças, lâminas, etc.

### Formativo

**De 2 mil a.C. até 1500 d.C.**

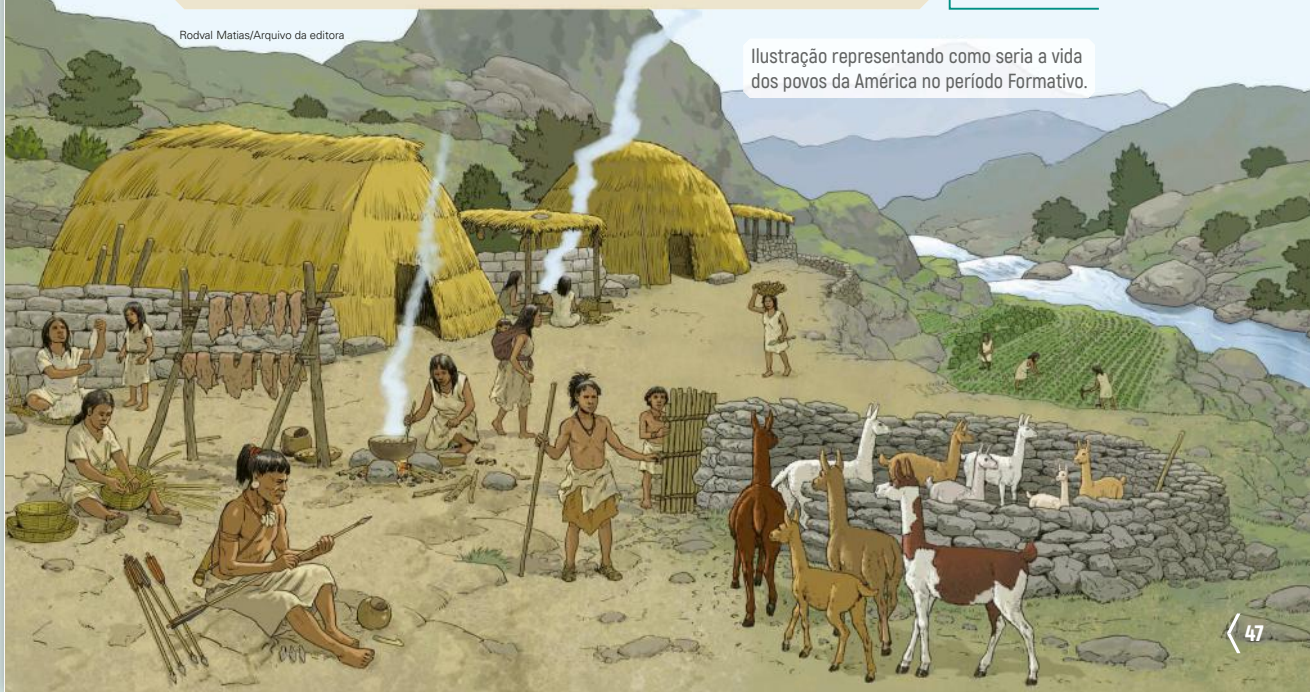
Último período da História mais remota da América. Diminuição do nomadismo e predomínio do sedentarismo em algumas regiões da América. A agricultura tornou-se, para diversos povos, a principal atividade de sobrevivência. Aumento da população e formação de grandes aldeias, cidades e reinos, além de grande desenvolvimento da produção artesanal. Na **Mesoamérica**, desde perto de 1500 a.C., e na **região dos Andes**, um pouco mais tarde, surgiram grandes cidades que se transformaram em poderosos reinos e abrigaram os olmecas, os teotihuacanos, os maias, astecas e incas, entre outros. A partir do século XV, algumas dessas sociedades já não existiam, outras foram atacadas e conquistadas pelos europeus.

▶ **Mesoamérica:** região em que se desenvolveram as primeiras civilizações da América. Hoje corresponde ao México e ao norte da América Central, acima do istmo do Panamá.

▶ **Região dos Andes:** região cortada pela cordilheira dos Andes. Compreende principalmente os atuais Equador, Colômbia, Peru, Bolívia, Chile e Argentina.

Rodval Matias/Arquivo da editora

Ilustração representando como seria a vida dos povos da América no período Formativo.



### Orientações didáticas

Retome com os alunos a nomenclatura dos períodos da Pré-História americana, que é diferente da nomenclatura europeia. Solicite a alguns alunos que leiam, oralmente, para toda a turma, as características de cada um desses períodos e discutam, em sala, as diferentes formas de vida na América.

Procure relacionar esses períodos pré-históricos americanos com aqueles relativos à Pré-História europeia, em termos de datações, destacando o uso do cobre pelos ameríndios, no período denominado "Arcaico". Para ajudar os alunos a visualizar melhor essas diferenças temporais entre uma divisão histórica e outra, peça que façam, no caderno, uma linha do tempo comparativa entre essas duas periodizações históricas, marcando os anos e suas divisões.

### Atividade complementar

Oriente os alunos a elaborar, em duplas ou grupos, uma história em quadrinhos sobre um dos três períodos da Pré-História americana. Os quadrinhos podem ser feitos em folhas de papel sulfite ou A4, disponibilizados pela escola ou trazidas pelos alunos. Caso tenham dúvidas acerca da estrutura de uma história em quadrinhos, leve gibis para a sala de aula ou, se possível, projete imagens de quadrinhos diversos, disponíveis na internet.

As produções dos alunos poderão ser expostas no mural da sala de aula, para que todos possam apreciá-las e analisar de que forma cada dupla ou grupo compreendeu o assunto estudado.



## Orientações didáticas

Caso tenha seguido as orientações didáticas anteriores [apresentar imagens do crânio e da reconstrução computadorizada do rosto de Luzia], retome esses conhecimentos com os alunos. Se, porventura, não tenha realizado esse trabalho com eles, analise, juntos, as imagens de Luzia desta página.

Questione os alunos sobre a aparência de Luzia, levando-os a perceber as semelhanças dela com povos africanos e australianos. Diante disso, provoque-os a refletir sobre as diferenças físicas entre Luzia e os povos indígenas brasileiros atuais. Problematize com eles a teoria mais aceita do povoamento da América, que afirma que os seres humanos vieram da Ásia, tendo, assim, características dos mongóis. Explique aos alunos que alguns vestígios históricos contradizem as teorias mais aceitas sobre o povoamento da América. Assim, possibilite que os alunos reflitam sobre de onde e como teria vindo Luzia, enfatizando as teorias sobre o deslocamento pelos oceanos Pacífico e Atlântico.

## Atividade complementar

Peça aos alunos que, como lição para casa, procurem, em jornais, revistas ou na internet, imagens de povos indígenas atuais, povos mongóis, povos australianos e povos africanos. Reproduza, em fotocópias ou em impressão da internet, uma imagem da reconstrução científica do rosto de Luzia.

Em sala de aula, em uma folha de papel *kraft* ou cartolina, cole a imagem de Luzia no centro e peça aos alunos que recortem e cole as imagens que pesquisaram ao redor dela. Em seguida, converse com os alunos sobre as semelhanças de Luzia com os povos de cada uma das imagens trazidas e coladas. Conforme os alunos forem identificando as semelhanças, trace linhas, com canetinhas coloridas, ligando Luzia às outras imagens. Por fim, discuta com eles o resultado das informações do cartaz, destacando as semelhanças físicas de Luzia com os povos africanos e australianos, e fixe-o na sala de aula.

# 3 Os primeiros habitantes do território brasileiro

Observe o fóssil encontrado em Lagoa Santa (Minas Gerais), conhecido como Luzia, e a reconstrução de seu rosto. Suas feições não se parecem com as dos atuais indígenas brasileiros, e sim com as de povos africanos e australianos. Outro exemplo é o fóssil batizado de Zuzu, encontrado na serra da Capivara (Piauí).

Como explicar que os indígenas brasileiros sejam tão diferentes dos povoadores da América?

Zuzu, crânio masculino, oval e alongado, também semelhante ao tipo africano, encontrado na serra da Capivara (Piauí), de 9 920 anos.

Reprodução/Tempo Composto/Museu Nacional, UFRJ, RJ.



Acervo do autor/Arquivo da editora/Museu do Homem Americano, São Raimundo Nonato, PI.



Reprodução/Sítio Arqueológico de Lagoa Santa, MG.

À direita, crânio encontrado em Lagoa Santa (Minas Gerais). À esquerda, uma simulação feita em computador das prováveis feições de Luzia, com base no fóssil encontrado. O crânio tem entre 11 mil e 11,5 mil anos.

As pesquisas revelam que a ocupação da América ocorreu em ondas migratórias há 20 mil anos ou até antes disso. A avaliação das características dos crânios encontrados aponta duas feições dos primeiros povos que colonizaram a América.

- Uma assemelha-se às feições dos asiáticos da Mongólia, como os atuais chineses e japoneses, que lembram as dos indígenas brasileiros.
- A outra seria mais semelhante à aparência do rosto dos africanos, como mostram os esqueletos de Luzia e Zuzu, do Período Paleoíndio.

Não se sabe se, como fizeram os asiáticos, os povos parecidos com os africanos teriam vindo também pelo estreito de Bering ou se chegaram por outra rota, via ilhas e Austrália atravessando o oceano Pacífico ou o oceano Atlântico. Descobertas recentes indicam que a onda migratória mais antiga seria a asiática.

48 > UNIDADE 1 • A História e nossas origens

## Minha biblioteca

**Os primeiros brasileiros**, de Rubim Santos Leão de Aquino e outros autores, editora Record, 2000. A obra apresenta os antepassados dos indígenas que chegaram às nossas terras milhares de anos antes dos portugueses.

**Mitos indígenas**, de Betty Mindlin e narradores indígenas, editora Ática, 2006. A mitologia indígena brasileira é narrada em 28 histórias, pertencentes à cultura de dez povos da Amazônia. Os mitos abordam o mistério de existir e de viver.

## De olho na tela

**Índios no Brasil**. Direção: Vincent Carelli. Brasil, 2000. Série produzida pela TV Escola em dez episódios que abordam temas como identidade indígena, línguas, costumes, tradições, a disputa pela terra, a integração com a natureza e os direitos conquistados.



## 4 Cultura material e formas de registro antes de 1500

Alguns grupos indígenas americanos passaram do nomadismo para o sedentarismo no Período Formativo, quando dominaram a agricultura. Nessa época se desenvolveram sociedades que, por causa de sua cultura e seus conhecimentos, influenciaram muitos povos e a própria História da América.

### Na Mesoamérica e nos Andes

#### Olmecas

Na região da Mesoamérica, por volta de 1500 a.C., surgiu uma das mais antigas sociedades pré-colombianas: a dos **olmecas**. Eles ocupavam o golfo do México, viviam de caça, pesca e da agricultura, principalmente de milho, abóbora e feijão. Os olmecas construíram centros cerimoniais com altares de pedra para cultuar seus deuses. Esses lugares destacavam-se por suas cabeças de pedra colossais e monumentos representando provavelmente deuses e líderes olmecas.

Alguns achados arqueológicos (um selo para impressão e lascas de pedra com inscrições) indicam que esse povo desenvolveu um sistema de escrita. Pouco se sabe sobre esses símbolos, mas pesquisadores afirmam que eles possuem características semelhantes a escritas que surgiram posteriormente naquela região, como a maia.

#### Localização das civilizações olmeca, maia, asteca e inca



Observe no mapa a localização das grandes civilizações americanas: olmecas (desde o século XV a. C.); maias (entre os séculos III e X d. C.); e incas e astecas (século XV).

Fonte: elaborado com base em CAMPOS, Flávio de; DOLHNIKOFF, Miriam. *Atlas de História do Brasil*. São Paulo: Scipione, 2002. p. 6.

#### Orientações didáticas

Análise com os alunos o mapa "Localização das civilizações olmeca, maia, asteca e inca". Observe com eles, apontando no mapa, as regiões coloridas e as respectivas legendas. Aproveite para também fazer a localização temporal com a leitura da legenda ao lado do mapa. Se possível, use um projetor para apresentar esse mapa ampliado em sala para facilitar a observação de detalhes.

Leve para a sala de aula (ou projete, se possível) um mapa político atual das Américas e relacione-o com o mapa desta página, ajudando os alunos a localizar, oral e visualmente, alguns países atuais onde esses povos antigos ameríndios habitaram.

Peça a algum aluno que leia em voz alta para os colegas o texto sobre os olmecas e que identifiquem a localização e as principais características desse povo. Para isso, utilize o mapa atual das Américas e localize, com os alunos, a região do golfo do México, a fim de que entendam que essa região também é denominada Mesoamérica.

#### Atividade complementar

Oriente os alunos a elaborar no caderno um quadro sobre os olmecas com as seguintes informações (entre parênteses estão algumas respostas esperadas):

- Localização (golfo do México);
- Período (registros desde o século XV a.C.);
- Atividades (caça, pesca e agricultura);
- Principais produtos agrícolas (milho, abóbora e feijão);
- Religião (politeísta);
- Formas de registros (símbolos em pedras).

Com isso, os alunos começarão a organizar informações sobre esses povos ameríndios, facilitando a compreensão e o estudo para avaliações futuras.

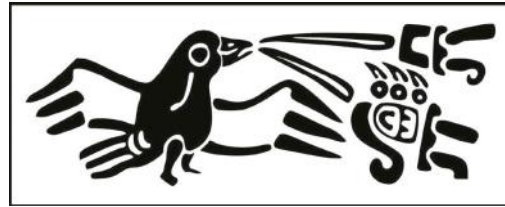
## Orientações didáticas

Divida a sala em três grandes grupos e peça aos alunos que, em seus lugares e silenciosamente, escolham um dos povos (maias, astecas ou incas) apresentados nesta página e na página ao lado e leiam as informações sobre eles. Enquanto os alunos leem os textos, faça um quadro na lousa com três colunas (“maias”, “astecas” e “incas”). Em seguida, solicite aos alunos que relatem seu entendimento sobre os maias para os colegas, interferindo, sempre que necessário, para apontar assuntos pertinentes. Vá registrando na lousa os aspectos destacados pelos alunos e sugira que toda a turma copie esses registros no caderno. Faça isso para os três povos. Assim, os alunos terão um quadro com características importantes desses povos, assim como sobre os olmecas, elaborado por eles anteriormente, no caderno.

Vale ressaltar que, para facilitar a percepção da localização geográfica desses povos, um mapa político atual das Américas (projetado ou em suporte físico) é de suma importância.

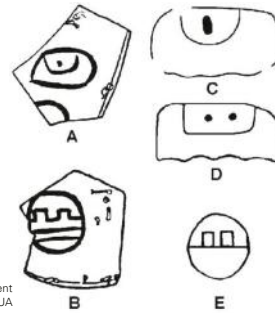
### Material digital – sequência didática

Sobre as heranças deixadas pelos povos pré-colombianos, veja a sequência didática 3 do 1º bimestre no Manual do Professor Digital.



Madman2001/Wikipedia/Wikimedia Commons 3.0

Reprodução/American Association for the Advancement of Science, Washington, DC, EUA



▶ Ao lado, à esquerda, desenhos feitos a partir de um selo cilíndrico olmeca encontrado na ilha de San Andres (Colômbia). Imagem de 2007. À direita, placas com desenhos olmecas datados de 650 a.C. e encontrados na região de Tabasco, México. Imagem de 2002. Esses artefatos revelam que a escrita olmeca combina elementos pictográficos para representar a fala.

## Maias (auge entre os séculos III e X)

Os **maias** habitaram o sul da península de Iucatã (no atual México) e regiões das atuais Guatemala, Belize e Honduras. Ali se fixaram desde os primeiros séculos da era cristã, mas seu auge econômico e cultural ocorreu entre os séculos III e X.

Esse povo vivia em cidades-Estado independentes. No topo da hierarquia social estavam os governantes, indivíduos como representantes dos deuses, os sacerdotes e os chefes guerreiros. Abaixo deles vinham comerciantes, artesãos, soldados, etc. A maior parte da população era formada por camponeses, que cultivavam principalmente milho, cacau e algodão. Na base da sociedade estavam os escravos, geralmente prisioneiros de guerra.

Os maias construíram grandes palácios, templos e pirâmides, alguns com pinturas murais e máscaras em relevo. Também produziam cerâmica, tecidos bordados e objetos de jade.

Eles adoravam deuses que se relacionavam com elementos da natureza, como a chuva, o milho, a Lua, entre outros. Desenvolveram um sistema de escrita, influenciado pelos olmecas, que é considerado o mais complexo da Mesoamérica. Os maias foram um dos primeiros povos a terem a noção de zero, provavelmente herdada dos olmecas.

Vários calendários foram criados pelos maias, um deles possuía 260 dias; outro, 365 dias, como o nosso. Isso demonstra que tinham bons conhecimentos de Astronomia e Matemática.

## Astecas (auge entre os séculos XV e XVI)

Os **astecas** ocuparam a região central do atual México no século IX e tiveram seu período de maior destaque entre os séculos XV e XVI.

A sociedade asteca, liderada por um imperador, era composta por nobres, sacerdotes, comerciantes, guerreiros, camponeses e escravos. A economia baseava-se na agricultura, com o cultivo de milho, feijão, abóbora, pimentas e frutas.

Os astecas ergueram templos, palácios e pirâmides. Na grande cidade de Tenochtitlán, capital do império e atual Cidade do México, foram construídas a pirâmide do Sol e a pirâmide da Lua. Os avançados conhecimentos de Astronomia e Matemática permitiram aos astecas criar seus próprios calendários. Desenvolveram técnicas de metalurgia e uma forma de escrita baseada em imagens. Muitos manuscritos apresentam essas ilustrações.



The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil

▶ Cópia de fragmento em hieróglifos maias que representam cálculos astronômicos, denominado Códice ou Códice de Dresden, provavelmente elaborado no século XIV.



▶ Representação da noite e do dia no Códice Borbônico (livro asteca de conteúdo religioso do século XVI), exemplo de inscrição pictográfica que esse povo utilizava em seus registros.

Como outros povos americanos, os astecas acreditavam em vários deuses, ligados principalmente aos elementos da natureza e à guerra. Em rituais de adoração, praticavam danças, sacrifícios humanos e ofereciam presentes aos deuses, como flores, alimentos e vestimentas.

## Incas (entre os séculos XII e XV)

Aproximadamente no ano 1200, o Império Inca se desenvolveu ao sul do continente americano, na região do atual Peru. Os incas se expandiram por grande parte da cordilheira dos Andes, dominando povos vizinhos e formando um império dividido em quatro áreas, cada uma administrada por um governador. Uma rede de estradas ligava esses locais à capital, Cuzco.

A elite inca era formada pelo imperador, seus parentes, funcionários e sacerdotes. Os camponeses, maior parte da população, ficavam logo abaixo na pirâmide social. Eles cultivavam milho, algodão, batata, mandioca, amendoim, abacate e outros vegetais. Criavam ainda a alpaca e a lhama, utilizadas para alimentação, vestimenta e transporte de carga.

Assim como os maias e os astecas, os incas eram politeístas e construíram templos, palácios e outros edifícios. Os templos dedicados aos deuses eram grandiosos, como o Templo do Sol, adornado com ouro. As principais divindades incas eram a Lua, o Sol (Inti) e o criador do Universo (Viracocha).

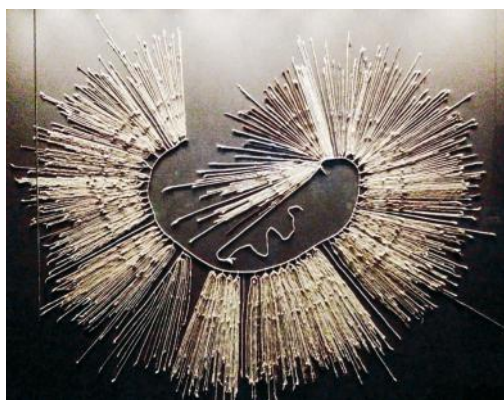
Apesar de não terem desenvolvido um sistema de escrita semelhante aos dos outros povos aqui estudados, os funcionários do imperador usavam um instrumento chamado quipo. Ele servia para controlar os estoques de alimentos e outros bens. Consistia em várias cordas nas quais se faziam diferentes tipos de nós em determinados pontos. Cada nó representava um registro ou uma mensagem.

## No Brasil

Em alguns lugares do Brasil, os mais antigos vestígios dos povos pré-históricos datam do Período Paleoíndio; e em outros, do Arcaico. São restos de ossos, utensílios e pinturas rupestres encontrados em diversos sítios arqueológicos.

Os humanos pré-históricos na região do Brasil atual registravam seu cotidiano e suas crenças nas paredes das cavernas, como vimos. Essas pinturas são muito utilizadas para compreendermos os conhecimentos e as práticas desses povos. Alguns pesquisadores consideram que essa linguagem simbólica é um tipo de “escrita” pictórica com a função de registrar e partilhar informações sobre aquele grupo.

Nas paredes das cavernas e nas rochas do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, local considerado patrimônio nacional e mundial, está uma das maiores concentrações de pinturas rupestres do mundo. As imagens representam rituais dos povos que habitavam a região, cenas de atividades cotidianas e de animais típicos do local, como cervos e lagartos. Na maioria das pinturas predominam os pigmentos vermelhos e brancos. Já o tipo de grafismo varia de acordo com a época e o povo que o criou.



little\_monster/AlamyFotoarena

O quipo era um sistema de comunicação andino que também servia como forma de cálculo e informações. Era feito da união de cordões – coloridos ou não –, de modo que cada nó ou conjunto deles em cada cordão tinha um significado distinto. Quipo produzido entre os séculos XII e XV. Foto de 2015.

## Orientações didáticas

Retome com os alunos que o Brasil também tem uma Pré-História. Relembre também alguns povos que, na página anterior e nesta página, foram estudados, como olmecas, astecas, maias e incas. Explique que a Pré-História brasileira data do Paleoíndio e do período Arcaico, retomando a linha do tempo da Pré-História americana, da página 47.

Informe que o Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí, como já comentado em orientações didáticas anteriores, é um importante polo de estudos desse período da história do Brasil. Pinturas rupestres milenares, pictóricas e gráficas chamam a atenção de visitantes do mundo todo.

Comente com eles a grande perda que a História e a Arqueologia, por exemplo, sofreram com o incêndio ocorrido no Museu Nacional do Rio de Janeiro em setembro de 2018. Nessa tragédia foram destruídos 200 anos de pesquisas sobre nossa história, devido à perda de 90% do acervo do museu. Entre os itens destruídos pelo fogo estava o fóssil de Luzia, considerada por alguns estudiosos o primeiro homínido das Américas.

Aproveite para aprofundar o tema da importância da preservação do patrimônio histórico, artístico e cultural e pedir aos alunos que reflitam sobre museus, arquivos e demais institutos de preservação próximos da área em que vivem. Se necessário, indique alguns desses acervos aos alunos.



## Orientações didáticas

Explore o boxe *Conheça mais*, questionando os alunos sobre seus conhecimentos acerca da história dos antigos povos do território que forma o Brasil atual. Ajude-os a refletir sobre a chegada dos portugueses. Problematize com eles o uso do termo “descobrimto”, quando já havia povos indígenas habitando essas terras, há milhares de anos, orientando-os a analisar a inadequação desse termo. Nesse sentido, instigue-os a pensar sobre o termo “descoberta” da América, destacando que essa terminologia, tanto para a América como para o Brasil, é fruto de uma percepção eurocêntrica. Incentive os alunos a investigar a história dos povos que habitavam o território que atualmente forma o Brasil, apontando disputas, conquistas e sua diversidade. Finalize questionando como pode ter sido a visão desses povos sobre a chegada dos europeus.

### Material digital – Audiovisual

Sobre os povos indígenas originários do atual território brasileiro, seus hábitos culturais e sociais, há um audiovisual disponível com o tema *A História mais remota* no Manual do Professor Digital.

## + Conheça mais

### O início da história no território do Brasil

O dia 22 de abril de 1500, quando os portugueses chegaram à América, tem sido apontado oficialmente como o início da história do Brasil. No entanto, não há certezas em relação à data de chegada dos seres humanos ao território que hoje forma o país. Existem vários estudos em andamento e diferenças de opinião entre os pesquisadores do assunto. Luzia tem sido apontada como o fóssil humano mais antigo encontrado no Brasil, datado de cerca de 11,5 mil a.C. Entre a época em que Luzia viveu e a chegada dos portugueses, em 1500, passaram-se aproximadamente 10 mil anos.

Durante todo esse tempo, os habitantes das terras que correspondem ao Brasil disputaram domínios e regiões, sofreram inúmeras transformações e criaram culturas diferentes. Existiram muitos anos de História antes da vinda dos conquistadores portugueses.

A data oficial de 22 de abril de 1500 como marco do início da história do Brasil foi estabelecida principalmente porque durante muito tempo a história foi escrita e contada a partir dos relatos dos conquistadores e não a partir da história recuperada dos primeiros habitantes do continente.

Quando os colonizadores portugueses atravessaram o oceano Atlântico em busca de novas terras, em 1500, eles não chegaram a um país chamado Brasil, mas a uma terra sem fronteiras definidas. Somente após vários séculos, os contornos do país em que hoje vivemos foram estabelecidos.

## Os sambaquis

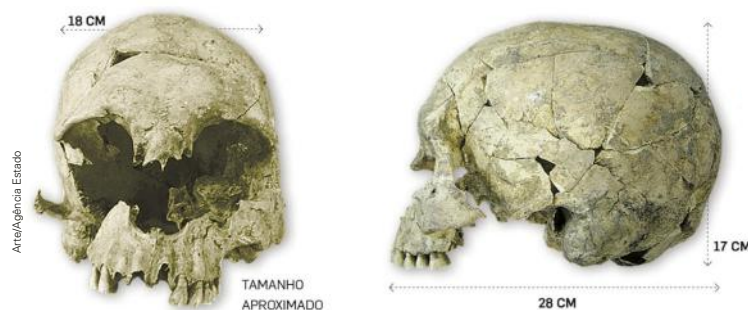
Um importante vestígio encontrado no país são os **sambaquis** (do tupi *tamba* = marisco; *ki* = amontoamento – grande amontoado de conchas e restos de peixes e outros animais) feitos por grupos humanos há milhares de anos.

Em 1999, no sambaqui de Capelinha, o mais antigo de que se tem notícia, foi encontrado o fóssil de um homem apelidado de Luzio. O sambaqui de Capelinha fica na região do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo. Segundo os pesquisadores, ele viveu há cerca de 10 mil anos. Luzio foi enterrado com as pernas flexionadas, envolvido em argila e conchas.

Como Luzia, ele era um paleoíndio que não se parecia com os indígenas atuais do território brasileiro. Tinha cerca de 1,60 metro de altura e feições semelhantes às dos nativos da Oceania ou da África. Segundo as descobertas, Luzio se alimentava de frutas, raízes e carne, mas comia pouco peixe. No entanto, dentes de tubarão encontrados no mesmo sítio arqueológico indicam que ele tinha contato com o litoral.

### Mundo virtual

**Museu do Homem Americano.** Localizado em São Raimundo Nonato, no Piauí, reúne os resultados das pesquisas da fundação e de estudiosos que atuam na região desde a década de 1970. Disponível em: <[www.fumdam.org.br/museu-do-homem-americano](http://www.fumdam.org.br/museu-do-homem-americano)>. Acesso em: 12 abr. 2018.



◀ Dimensões do crânio de Luzia, nome dado por cientistas à ossada de caçador que viveu há cerca de 10 mil anos no Vale do Ribeira, estado de São Paulo.

## Sambaquis

Há 10 mil anos, grupos nômades marcaram suas culturas com edifícios de conchas e restos de peixes e outros animais.

### MONTANHA DE CORPOS

Durante a construção dos sambaquis, mortos eram enterrados junto com seus objetos pessoais em covas delimitadas por toras de madeira. Os corpos formavam uma das camadas do monumento. No fim do ritual funerário, era erguida uma base em que se acendia uma fogueira.

fogueira do ritual

### DIFERENTES UTILIDADES

Cada comunidade construía seus sambaquis para atender a necessidades específicas. Um monumento podia dobrar de tamanho rapidamente com o objetivo de demarcar o território. Cumprida essa função, continuava a subir até que servisse, por exemplo, de mirante à beira-mar.

### PROVA DE RIQUEZA

Sambaquis de uma mesma época e tamanhos diversos indicam que grupos mais populosos e com mais prestígio dispunham de edificações maiores. Com novas camadas adicionadas a cada geração, podiam chegar a 30 metros de altura e 200 metros de diâmetro.

construção dos sambaquis

### MATERIAIS DIVERSOS

A edificação reunia restos de animais marinhos, como peixes, tubarões e arraias, objetos utilizados no cotidiano, como lâminas de machado, agulhas e anzóis, e ossadas humanas. Tudo era coberto por conchas, moluscos e areia e sustentado por toras.

### FRUTOS DO MAR

Com o domínio de tecnologias de pesca, como a construção de embarcações, os sambaquieiros conseguiam buscar alimentos em alto-mar. Artefatos como anzóis e flechas feitos com ossos e lanças de pedra lascada eram utilizados para a captura de animais marinhos.

Infográfico: Alessandro Meiguins, Saitu e Luiz Inaiffoto; Marcelo Zocher/Arquivo da editora

### Orientações didáticas

Análise, com toda a turma, o infográfico sobre os sambaquis, solicitando aos alunos que observem atentamente as ilustrações e leiam as legendas explicativas. Destaque a importância da construção de sambaquis para as comunidades, tanto para proporcionar benefícios na vida cotidiana como para rituais funerários, e a forma como eram feitos, com restos de animais e objetos do dia a dia.

Em seguida, questione os alunos sobre como a permanência dessas estruturas ajuda os pesquisadores a descobrir informações acerca desses povos, auxiliando-os a concluir que muitos estudos arqueológicos sobre os sambaquis buscam levantar dados sobre a forma de vida de comunidades muito anteriores a nós.

Ao final da análise do infográfico, pode-se sugerir aos alunos que anotem, no caderno, os principais aspectos sobre os sambaquis, tendo em vista os questionamentos que foram feitos oralmente.

### Atividade complementar

Oriente os alunos a elaborar no caderno um quadro com características dos sambaquis (entre parênteses estão algumas respostas esperadas):

- Localização (litorânea ou com contato com o litoral);
- Período (registros desde 10 mil anos);
- Atividades (caça e pesca, com destaque para pesca em alto-mar);
- Ritual funerário;
- Ferramentas e embarcações.

Após a organização das informações, peça aos alunos que elaborem um desenho explicativo que pode ser compartilhado com um colega. Assim eles podem trocar impressões e expor ideias. Reforce que o desenho e sua legenda devem ser claros.



## Orientações didáticas

Leve para a sala de aula (ou projete, se possível) um mapa político atual do Brasil e mostre aos alunos a região que corresponde à Amazônia brasileira [atuais estados do Amazonas, Acre, Roraima, Amapá, Pará e parte do Maranhão]. Aponte esses locais no mapa, de forma genérica, pois não se sabe, ao certo, o caminho percorrido pelos povos do grupo linguístico Tupi-Guarani (como os Guarani e os Tupinambá), desde a Amazônia até o litoral brasileiro.

Explique que os Tupi-Guarani, povos que já praticavam a agricultura, além da pesca, caça e coleta, interferiu na forma de vida dos habitantes dos sambaquis do litoral, levando ao declínio de suas comunidades.

Reforce para os alunos que a denominação “indígenas” refere-se a uma visão dos colonizadores europeus. Para que eles conheçam a diversidade de povos e algumas de suas características, consulte no site da Funai (disponível em: <[www.funai.gov.br](http://www.funai.gov.br)>; acesso em: 21 set. 2018) conteúdos sobre a diversidade linguística dos povos indígenas. Se necessário, projete em sala alguns mapas disponíveis no site e faça a leitura das informações com os alunos.

## Declínio dos sambaquis

Há cerca de 3 mil anos, houve o declínio dos grupos sambaquieiros, época em que chegavam à região levas de povos caçadores e agricultores provenientes da Amazônia. Eram migrações de um dos maiores e mais poderosos grupos linguísticos, os Tupi-Guarani, que se espalharam pela faixa litorânea e além dela.

No **Período Formativo**, os Tupi-Guarani desenvolveram sistemas de sobrevivência alternativos. Os Tupinambá, por exemplo, tinham como base a produção de mandioca combinada com a caça, a pesca e a coleta. Já os Guarani tinham o milho como ingrediente principal da alimentação. Para as sociedades indígenas, de maneira geral, o território era um **domínio coletivo**.

Entre eles era comum a **roça de coivara**, prática que consiste em atear fogo no mato de certo local para limpar o terreno e preparar o cultivo. A coivara ainda é bastante usada no Brasil. Há evidências de roças de coivara de mais de 5 700 anos. Os indígenas cultivavam mandioca, batata-doce, milho, feijão, amendoim, pimenta, abóbora, etc. Com o esgotamento do solo ou com a escassez de caça, pesca, raízes ou frutos, os grupos se deslocavam para outra região.

Na chegada dos colonizadores europeus, a partir do final do século XV, o maior contato foi com as línguas faladas no litoral, todas muito parecidas. Eram chamadas de *abanheenga* pelos indígenas e de tupi pelos colonizadores.

A produção e o uso inicial de artefatos de cerâmica são bastante antigos no Brasil. Alguns deles, encontrados na região dos atuais Pará e Amazonas, datam de mais de 7 000 anos atrás. São conhecidos mais de 3 mil sítios arqueológicos que confirmam a imensa diversidade cultural dos povos originários da Amazônia. Os estudiosos estimam que havia mais de mil línguas faladas na região antes da chegada dos europeus (atualmente são cerca de 240 línguas).

A habilidade na cerâmica amazônica tem como exemplo de sofisticação o vaso de cariátides, na foto ao lado, datado entre 1000 d.C. e 1500 d.C. Cariátides são figuras com forma humana, moldadas na borda do suporte do vaso e sobre as quais se apoia a parte superior do objeto. Esses vasos recebem rica decoração, feita com inscrições geométricas e apliques de figuras de animais típicos da região amazônica. Cada vaso tem uma decoração única, que jamais se repete. No exemplo ao lado, toda a volta do vaso é decorada com cabeças de urubu-rei.

Rogério Reis / Tyba



Sambaqui em Laguna, Santa Catarina. Foto de 2017.

## Amazônia Pré-Colonial



Fonte: elaborado com base em NEVES, Eduardo. Amazônia Pré-Colonial. Disponível em: <[www.geografianews.com/single-post/2017/08/30/Conhe%C3%A7a-a-hist%C3%B3ria-da-Amaz%C3%B4nia-pr%C3%A9-colombiana](http://www.geografianews.com/single-post/2017/08/30/Conhe%C3%A7a-a-hist%C3%B3ria-da-Amaz%C3%B4nia-pr%C3%A9-colombiana)>. Acesso em: 10 maio 2018.



Reprodução/Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, SP.

Vaso de cariátides, datado entre 1000 d.C. e 1500 d.C.



## Características dos nativos antes de 1500

Havia guerras constantes entre os diferentes povos indígenas que viviam no território do atual Brasil, visando à posse ou à manutenção de áreas férteis. Os derrotados eram expulsos da área conquistada.

No final desses conflitos, alguns povos, como os Tupinambá (que ocupavam o litoral do território), realizavam um cerimonial no qual comiam a carne do(s) prisioneiro(s). Essa prática é conhecida como **antropofagia**. Segundo a crença tupinambá, ao ingerir a carne, passariam a ter a mesma valentia do prisioneiro. A antropofagia também é interpretada como desejo de vingança.

Esse costume causou espanto aos colonizadores europeus, foi proibido e aos poucos deixou de ser praticado. Atualmente, há registros de que os lanomâmi ingerem as cinzas dos mortos como forma de homenageá-los.



Reprodução/Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo, SP

► Em 1548, o viajante alemão Hans Staden teve contato com os indígenas da nação Tupinambá e presenciou um ritual antropofágico. Ele contou sua experiência em um livro, que foi ilustrado, no século XVI, pelo belga Theodor de Bry, que nunca esteve no Brasil.

Cada povo se dividia em várias aldeias com centenas ou milhares de habitantes. Nelas, viviam agrupados em pequenas moradias familiares, distantes umas das outras. Mas o mais frequente eram as **malocas** (habitações coletivas).

Os trabalhos eram divididos segundo o **sexo** e a **idade**. Certas tarefas cabiam aos homens, como a caça, a pesca, a guerra e a produção de arcos, flechas e outros armamentos. Já as mulheres cuidavam da coleta de frutos e raízes, da agricultura e da fabricação de cestos, redes e vasos de cerâmica. Tais atividades, porém, variavam muito de um grupo para outro.

Em geral, entre os indígenas prevalecia a monogamia. Mas a poligamia também era praticada, especialmente entre os chefes do grupo.

Os pajés eram responsáveis pelos rituais de consulta aos deuses e pela cura das doenças com o uso de rezas, ervas e danças. Também eram responsáveis por memorizar e transmitir, de geração a geração, os mitos de seus ancestrais.

► **Monogamia:** casamento de uma pessoa (homem ou mulher) com apenas um cônjuge.

► **Poligamia:** casamento de um indivíduo com vários cônjuges. Poliginia seria o casamento de um homem com várias mulheres. E poliandria (mais raro) seria o casamento de uma mulher com vários homens.

► **Pajé:** chefe espiritual dos indígenas e curandeiro.

## ■ Orientações didáticas

Conte aos alunos que, antes da chegada dos portugueses, em 1500, os povos indígenas tinham uma forma de viver, que, não raras vezes, aos olhos europeus, eram consideradas muito exóticas. Muitas comunidades indígenas viviam em aldeias, moravam em malocas, eram poligâmicas (um homem tinha várias mulheres) e, algumas, a exemplo dos Tupinambá, eram antropófagas (comiam carne humana). Se necessário, retome explicações sobre mito e símbolo do capítulo 2.

Faça os alunos refletirem que as formas de vida desses povos eram embasadas na própria cultura (hábitos cotidianos, forma de se vestir/pintar/adornar, modos de alimentação e rituais especiais, por exemplo) e que, por isso, para esses povos, elas não eram exóticas nem erradas. Faziam, portanto, parte da sua cultura e costumes.

## ■ Orientações didáticas

### Vivendo no tempo

Questione os alunos sobre o que recordam acerca de Luzia, estudada anteriormente. Retome com eles que ela é o fóssil mais antigo encontrado no Brasil e que suas características físicas (mais semelhantes às dos aborígenes australianos e dos africanos) instigam os pesquisadores. Caso tenham elaborado o cartaz sobre as ligações da imagem de Luzia com outros povos, sugerido anteriormente, recorde com os alunos o que foi discutido naquela ocasião.

Solicite a algum aluno que leia, em voz alta e para toda a turma, o boxe *Vivendo no tempo de Luzia* e que juntos conversem sobre as suposições científicas de como Luzia vivia e como era o seu “mundo”.

## VIVENDO NO TEMPO

## De Luzia

Como você viu, Luzia viveu há cerca de 11,5 mil anos no território que viria a ser o Brasil. Os homens e as mulheres que viveram na mesma época de Luzia andavam em pequenos grupos pela região que hoje corresponde ao estado de Minas Gerais e coletavam frutas, raízes e folhagens. Segundo os pesquisadores, a paisagem dessa região se parecia com a que existe hoje no Cerrado brasileiro.

Eles conviveram com animais de grande porte que existiam nesse período, como as preguiças-gigantes, os tigres-dentes-de-sabre e o tatu-gigante. Mas preferiam caçar animais menores: porcos do mato, cervos, lagartos, etc. Esses grupos utilizavam as cavernas para se abrigar e se proteger.

Luzia tinha cerca de 1,50 metro de altura e morreu por volta dos 20 anos de idade. Não se sabe qual foi a causa da sua morte. Ela pode ter sido ferida por um animal ou sofrido um acidente. Luzia não foi enterrada, seu corpo ficou em uma caverna e aos poucos foi coberto por sedimentos, até ser encontrado por pesquisadores liderados por Peter Lund em 1975.

Sua ossada só começou a ser estudada nos anos 1980, pelo antropólogo Walter Neves. No sítio de Lagoa Santa também foram achados objetos utilizados para a caça, como pedras de quartzo, que funcionavam como pontas de lança, lâminas de machado, cerâmicas e pinturas rupestres. Veja no infográfico abaixo mais informações sobre como era a vida a partir do tempo de Luzia.





### FAUNA ANTIGA

A megafauna da Pré-História brasileira era formada por 150 tipos de animais. Um dos maiores, o tigre-dentes-de-sabre, pesava cerca de 400 quilos. A anta, de porte médio, estava entre os mais caçados.

### PREGUIÇA-GIGANTE

Um dos maiores mamíferos americanos, da espécie *Eremotherium rusconii*, chegava a pesar mais de 5 toneladas e a medir 6 metros de comprimento.

ossos da pata da preguiça

### SERES HUMANOS E ANIMAIS

Os habitantes mais antigos, como Luzia, conviveram por pelo menos 2 mil anos com animais de grande porte, em uma paisagem de Cerrado bem diferente da existente hoje na atual região de Lagoa Santa, em Minas Gerais.

### SÓ PARA ALIMENTAÇÃO

Apesar de caçarem animais de grande porte, os primeiros grupos de humanos do território que formaria o Brasil não foram responsáveis pelo extermínio deles. Isso ocorreu ao fim da era glacial, há aproximadamente 10 mil anos, em razão do impacto das mudanças climáticas.

Rodval Matias/Arquivo da editora

## Questões

Imagine que você viveu no período de Luzia e responda oralmente às questões.

1. Quais eram as principais atividades suas e de seu grupo?
2. Como você acha que era a interação entre esses primeiros grupos humanos e os animais que ali existiam?
3. Na sua opinião, quais eram as dificuldades que eles enfrentavam nesse período?

### Atividades

As questões 1 a 3 são atividades orais, que convidam os alunos a descrever seu cotidiano, imaginando-se no tempo de Luzia: quais seriam os animais da época; quais atividades exerciam com sua família; quais instrumentos utilizavam; como seria a interação com outras pessoas do grupo e principalmente com outras crianças da mesma idade deles.

Relembre-os de que devem levar em conta as condições históricas daquele período para evitar anacronismos. Ou seja, naquela época não existiam *videogame*, telefone celular, televisão, *shopping center*, escola, etc. As crianças paleoíndias provavelmente interagiam mais com os elementos da natureza para criar suas brincadeiras do que a maior parte das crianças da atualidade. É essencial que os alunos consigam se projetar em realidades históricas diferentes da que vivem, considerando as características de cada período e as tecnologias da época em questão.



## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Relembre os alunos da importância das fontes históricas e questione como é feita a pesquisa sobre fontes imateriais.

Para realizar a atividade, o aluno pode recorrer a entrevistas, materiais bibliográficos, guias turísticos e documentos oficiais. O site do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan, disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br>>, acesso em: 21 set. 2018) fornece o registro de bens da cultura imaterial de várias regiões brasileiras. O site da Fundação Museu do Homem Americano (disponível em: <[www.fundham.org.br](http://www.fundham.org.br)>, acesso em: 6 set. 2018) traz informações sobre as leis que fundamentam a proteção ao patrimônio cultural imaterial no Brasil.

As sugestões de atividades em grupo, que incluem pesquisa sobre a própria cidade, favorecem a valorização de aspectos culturais locais. O objetivo é levar o aluno a perceber que bens imateriais também são fontes de informação para o historiador, ao mesmo tempo que coloca o aluno em contato com hábitos e atividades culturais da sua cidade.

### Texto complementar

#### O patrimônio histórico revisitado

À primeira vista, quando se fala em patrimônio histórico, há uma imediata associação da palavra a monumentos e edifícios antigos. Assim, o senso comum relaciona a expressão patrimônio histórico a prédios, monumentos e outras edificações [...].

Esse conceito norteou, na prática, a política de preservação do patrimônio histórico no país e em diversos estados e municípios da federação brasileira, por força da estrutura do poder centralizador, imposto pelo Estado Novo (1937-1945). Priorizou-se, assim, o patrimônio edificado e arquitetônico – a chamada “pedra e cal” – em detrimento de outros bens culturais significativos [...].

Hoje, com o avanço teórico metodológico das Ciências Sociais, que mais tem-se dedicado ao estudo das manifestações culturais, a expressão “patrimônio histórico e artístico” vem sendo substituída por “patrimônio cultural”.

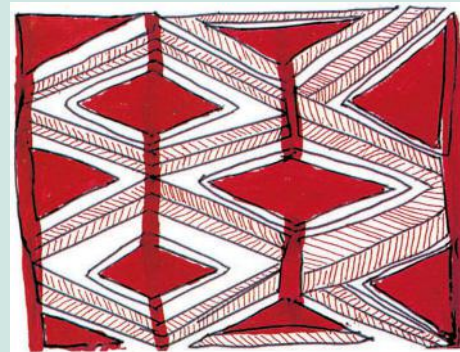
## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

Você já sabe que todos os vestígios utilizados pelos historiadores para conhecer o passado são chamados de **fontes históricas** ou **documentos**. Agora, você vai conhecer outra categoria de fonte histórica, a chamada cultura imaterial.

**Cultura imaterial** é tudo aquilo que é produzido pelas sociedades humanas, mas não tem consistência material. Festas, rituais religiosos, danças, estilos musicais, modos de preparar um determinado alimento ou de fazer um artesanato e outras tradições de um povo são considerados cultura imaterial e constituem parte do patrimônio de um povo.

Os povos americanos desenvolveram diferentes modos de vida, de acordo com suas necessidades e as características da região que habitavam. Que tal conhecer o modo de vida da população de sua cidade, por meio do estudo de sua cultura imaterial?

1. Em grupos, façam um levantamento das manifestações culturais populares imateriais (festas, rituais religiosos), lendas, manifestações artísticas (músicas, danças), modos de preparar um prato típico da região ou de fazer um tipo específico de artesanato e outros elementos que vocês considerem parte da cultura imaterial de sua cidade.
2. Listem as manifestações culturais identificadas.
3. Escolham uma das manifestações culturais listadas e façam uma breve pesquisa sobre ela, considerando:
  - a) Quando surgiu?
  - b) Quais são as suas principais características?
  - c) Qual é a importância dessa manifestação cultural para a cidade?
4. Entrevistem pelo menos quatro moradores da cidade que conheçam a manifestação cultural escolhida pelo grupo. Perguntem-lhes qual relação eles mantêm com esse patrimônio.
5. A prefeitura e outros órgãos públicos da cidade cuidam da proteção e preservação desse patrimônio cultural? Em caso afirmativo, quais órgãos o protegem e como isso é feito?
6. O que esse patrimônio cultural imaterial revela sobre a história e o passado e o modo de vida da população de sua cidade?
7. Sob orientação do professor, elaborem um cartaz para apresentar o resultado da pesquisa para a sala. Lembrem-se de:
  - deixar margens na cartolina;
  - centralizar o título;
  - escrever textos curtos e objetivos, com letra grande, para ser lido a distância;
  - usar figuras grandes para garantir boa visibilidade. Cortem-nas com cuidado e façam uma moldura para elas, com margem de 0,5 cm. Distribuem as figuras de maneira equilibrada na cartolina.



Pintura *kusiwa* representando roça de milho. Obra realizada por indígenas das aldeias Wajãpi, do Amapá, 1983.



Pintura *kusiwa* em corpo de indígena do povo Wajãpi. Foto de 2009.

[...] o patrimônio cultural pode ser dividido em três grandes categorias de elementos. Em primeiro lugar, arrola os elementos pertencentes à natureza e ao meio ambiente [...].

A segunda categoria de bens culturais refere-se ao conhecimento, às técnicas, ao saber e ao saber-fazer, compreendendo, pois, toda capacidade de sobrevivência do homem em seu meio ambiente. [...].

Já o terceiro grupo de elementos é considerado o mais importante de todos, pelo fato de reunir bens culturais propriamente ditos, que englobam toda sorte de coisas, objetos, artefatos, obras e construções obtidas a partir do próprio meio ambiente e do saber-fazer humano.

ORÍÁ, R. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 130-133.

Ao realizar a pesquisa e as entrevistas, não se esqueça de registrar as informações importantes e de coletar materiais referentes ao assunto (fotos, gravações, reportagens).

**ATENÇÃO  
A ESTES  
ITENS**

- Divisões dos períodos da História mais remota da América: Paleoíndio, Arcaico e Formativo.
- A América foi ocupada há cerca de 20 mil anos, mas existem hipóteses de ocupação anterior a essa data.
- A ocupação tida como mais antiga coube aos grupos humanos de origem asiática.
- Principal rota de ocupação: via estreito de Bering. Outras possíveis rotas: via oceanos Pacífico ou Atlântico.

- Ocupação do território brasileiro: em várias ondas migratórias, sendo uma delas a de origem africana.
- Muitos povos habitavam a região do território brasileiro na chamada Pré-História.
- Diferenças entre as etnias que vivem nas terras brasileiras: línguas, costumes, crenças, etc.

Reprodução/Piedra Museo



Reprodução/Museu de Arqueologia e Etnologia da USP, São Paulo, SP



**POR QUÊ?**

- Conhecer o passado mais remoto do continente incentiva discussões e pesquisas sobre a nossa história.
- Antes da chegada dos conquistadores europeus à América, diversos povos que aqui viviam fizeram história com suas culturas e originaram aldeias, reinos e impérios.

- Permite conhecer e compreender parte da história, da riqueza cultural, das lutas, etc. dos antigos povos do território brasileiro.
- Alguns desses costumes permanecem até hoje, com os descendentes desses povos.

**Orientações didáticas**

**Mapeando saberes**

Peça aos alunos que leiam o diagrama desta seção, retomando os conteúdos trabalhados neste capítulo e esclarecendo possíveis dúvidas. Sugira a eles que, após recordarem o que foi estudado, listem, em duplas ou grupos e no caderno, as informações mais importantes sobre os assuntos deste capítulo. Assim, eles terão material próprio para estudar para avaliações futuras.

## Orientações didáticas

### Atividades

1. Há arqueólogos que defendem que já existiam seres humanos na América antes de 50 mil anos atrás. Outros defendem que essa data de entrada não ocorreu antes de 20 mil anos.
2. Hipótese mais tradicional: os seres humanos passaram da Ásia para a América do Norte pelo estreito de Bering, dispersando-se pelas Américas. Hipótese menos aceita: os primeiros humanos teriam vindo pelo oceano Pacífico ou pelo Atlântico navegando entre suas ilhas.
3. Três períodos: Paleoíndio, Arcaico e Formativo. **Paleoíndio:** chegada dos primeiros grupos humanos (eram nômades, caçadores e coletores), que usavam lanças e objetos de pedra lascada e ossos. **Arcaico:** grandes mudanças climáticas (aumento de temperatura e variação da umidade). Iniciou-se a agricultura na região onde hoje são o México, a Amazônia, a bacia do rio São Francisco, o litoral do Peru e em outras regiões. **Formativo:** predomínio do sedentarismo em algumas regiões da América; agricultura como principal atividade de sobrevivência; formação de grandes aldeias, cidades e reinos e grande desenvolvimento da produção artesanal.
4. Os indígenas viviam da caça, pesca, coleta e pequenas plantações. A terra era um bem coletivo e as comunidades disputavam a posse das terras férteis. Viviam em aldeias e o trabalho era dividido de acordo com o sexo e a idade: os homens caçavam, pescavam, guerreavam e produziam suas armas; as mulheres plantavam, coletavam frutos e raízes e confeccionavam redes e cestos. O pajé era o responsável pela transmissão da cultura e pela cura das doenças.
5. Não. Elas desenvolveram diferentes modos de vida conforme o ambiente e as necessidades da população.
6. A economia indígena é baseada na caça, na pesca, na coleta e no cultivo da roça, atividades que exigem extensas áreas naturais. Além

# ATIVIDADES

### Retome

Não escreva no livro!

1. Descreva as principais teorias existentes sobre a data de chegada dos primeiros grupos humanos ao continente americano.
2. Explique as diferentes hipóteses sobre as rotas de chegada do ser humano à América.
3. Indique os períodos em que se divide a Pré-História americana e cite suas principais características.
4. Explique com suas palavras como viviam os indígenas durante a chamada Pré-História no território que hoje é o Brasil.
5. As primeiras sociedades que se desenvolveram na América eram todas iguais? Justifique sua resposta com exemplos.
6. Releia o tópico *Cultura material e formas de registro antes de 1500* e explique por que as comunidades indígenas necessitam de grandes extensões de terra para manter seu modo de vida e sua cultura.

### Faça uma campanha

7. Observe a foto ao lado. Ela mostra o descaso de algumas pessoas em relação a objetos considerados vestígios pré-históricos. Para evitar que cenas como essa se repitam, crie com seus colegas (em grupo) uma campanha em defesa da preservação do patrimônio histórico da sua cidade. Para isso, sigam as orientações abaixo.

**Patrimônio histórico:** conjunto de bens considerados importantes para a preservação da história e da memória de um povo ou de um país. Geralmente, os objetos que fazem parte desse conjunto são tombados, ou seja, são protegidos por uma lei para que não sejam destruídos nem modificados. Apesar do tombamento, boa parte do patrimônio histórico brasileiro não é preservada.

- a) Façam um levantamento sobre o patrimônio histórico da cidade onde vocês moram: construções, monumentos, objetos, etc.
- b) Identifiquem a localização desse patrimônio (em museus, praças públicas, coleções particulares, construções, terrenos privados).
- c) Discutam com os colegas:

- O patrimônio histórico da cidade está bem preservado? Por quê?
- O que os cidadãos devem fazer para valorizar o patrimônio da cidade onde moram?
- Quais iniciativas devem ser cobradas do poder público?

**d)** Elaborem a peça publicitária da campanha (cartaz, panfleto, anúncio de jornal, página em rede social, rádio ou TV, etc.).

**e)** Definam a quem a campanha será dirigida (estudantes, moradores, turistas, etc.) e procurem uma forma de divulgá-la, distribuindo panfletos, divulgando na internet, em anúncios de jornal, rádio ou TV, em sua escola ou cidade.



Pichação em uma das rochas do sítio arqueológico da Baixa do Cajueiro, em Castelo do Piauí (Piauí), que abriga milhares de pinturas rupestres. Foto de 2018.

### Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

## 60 > ATIVIDADES

disso, a preservação da cultura indígena depende da manutenção do contato dos povos nativos com a natureza.

7. **a)** Organize os alunos em grupos e verifique se entenderam o que é patrimônio histórico. **b)** Indique onde os alunos poderão encontrar as informações pedidas. **c)** Leve os alunos a refletir sobre a responsabilidade do Estado e dos cidadãos na preservação do patrimônio histórico da cidade. **d)** Acompanhe os alunos ao elaborarem a campanha. O resultado pode ser exposto em cartazes em um mural na escola e a divulgação pode ser feita utilizando-se alto-falantes e distribuição de panfletos, por exemplo.

### Autoavaliação

Proponha aos alunos que respondam no caderno às questões da autoavaliação.

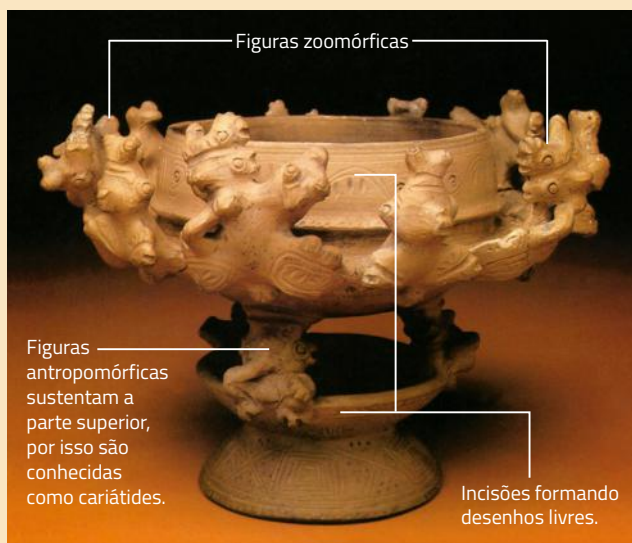
Na época próxima à avaliação bimestral, faça-os retomar suas autoavaliações para refletirem sobre seu desenvolvimento. Para isso, ajude-os a perceber suas dificuldades, indicando possibilidades para resolvê-las.



# LENDO IMAGEM

Estima-se que os primeiros seres humanos chegaram à região amazônica há mais de 8 mil anos. Desse passado destacam-se as cerâmicas produzidas por grupos que viveram entre os anos 300 e 1400, na ilha de Marajó, e entre 300 e 1800, às margens dos rios Tapajós e Trombetas. Os artefatos têm estilos e formas próprias, o que faz os arqueólogos concluir que pertencem às culturas marajoara e santarém, que não deixaram vestígios escritos.

Este vaso de cerâmica da cultura santarém possui incisões (desenhos gravados na cerâmica através de sulcos), figuras com formas humanas (antropomórficas) e figuras com formas de animais (zoomórficas), todas representando algo de valor espiritual ou social. Por causa da riqueza de detalhes e da delicadeza do entalhe, esse objeto era provavelmente destinado a cerimônias.



Vaso em cerâmica da cultura santarém (ou tapajônica) confeccionado entre os anos 1000 e 1400.

## Cerâmica da ilha de Marajó

Urna funerária da cultura marajoara feita provavelmente entre 400 e 1400. Objetos encontrados dentro de urnas como esta sugerem o prestígio e certa distinção social de alguns indivíduos na cultura marajoara.

► **Funerário:** relativo a enterros (funerais) ou à morte.



## Identifique o vestígio

- 1► Qual artefato é mostrado na imagem acima? Utilize também as informações da legenda e identifique a data e a cultura à qual pertence.

## Analise as características do objeto

- 2► a) Observe a forma e a cor desse objeto e descreva suas características. Em que ele difere do vaso da primeira imagem?  
b) Há figuras? Se houver, que formas elas têm?

## Crie hipóteses sobre a elaboração do objeto

- 3► Pensando na forma e na decoração, o que você conclui sobre as habilidades envolvidas na produção desse artefato?

## Orientações didáticas

### Lendo imagem

A leitura da imagem desta unidade está baseada na metodologia da Educação Patrimonial, que consiste na utilização de um bem patrimonial para iniciar a investigação de aspectos da sociedade que o produziu e/ou o utilizou, explorando sua forma, cor, material de que é feito, utilidade, etc. Feito isso, recorre-se a outras fontes, como livros, sites e jornais para ampliar o conhecimento e checar as informações inicialmente presumidas. Assim, conhecendo o significado e o valor do bem estudado e da sociedade que a ele se relaciona, o aluno poderá desenvolver uma nova relação com outras culturas, com os vestígios do passado, por meio de uma prática de observação, questionamento, investigação e produção de conhecimento.

Com isso em mente, leia o texto introdutório desta seção, retomando o conceito de "patrimônio" já estudado. Explique que essa atividade tratará de uma leitura de imagens de patrimônios materiais de povos e pergunte como os patrimônios materiais podem ser objetos de estudo para a História, de forma geral. Nesse sentido, relembre-os de que vestígios de povos são fontes para a História.

Em seguida, peça aos alunos que observem, com muita atenção, as duas imagens e pergunte a eles o que veem em cada uma delas, destacando os formatos, as cores e os detalhes dos vasos e identificando suas semelhanças e diferenças. Depois, oriente-os a responder, no caderno, às questões da seção.

### Material digital – Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem

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

### Atividades

1. É uma urna funerária, elaborada em data incerta entre 400 e 1400, da cultura marajoara.
2. a) A urna é de cerâmica, com tonalidade avermelhada, e apresenta uma representação humana estilizada, com desenhos no "corpo" arredondado e um "rosto" na parte superior. Difere-se do vaso da cultura santarém porque tem formato alongado (lembrando uma figura humana), não possui figuras zoomórficas e apresenta grande quantidade de desenhos em forma de sulcos em toda a sua estrutura.  
b) Além da forma, a decoração é rica em figuras geométricas. Essas características levam a concluir o imenso cuidado em sua elaboração. Os objetos geralmente encontrados em seu interior sugerem o prestígio a quem se

destinava a urna funerária, diferente daquela da página anterior que tinha a provável finalidade cerimonial.

3. A urna como um todo é uma figura humana estilizada e apresenta muitas figuras geométricas. Algumas figuras no corpo da imagem seguem motivos indefinidos, mas podemos notar a noção de simetria e repetição dessas imagens. Como forma, ela se assemelha a um grande vaso. Os desenhos em incisões sugerem muita habilidade na confecção. As formas geométricas seguem um padrão regular, assemelhando os desenhos às formas da natureza e de mundo com os quais seu autor tinha contato. Como era uma urna funerária, deve ter servido a alguém de destaque na sociedade marajoara.



## Objetivos da unidade

- Conhecer diferentes povos antigos da África e do Oriente Médio.
- Apreender aspectos relativos à sociedade egípcia antiga.
- Compreender aspectos de algumas sociedades africanas, como os reinos antigos de Kush, Axum, Cartago, Gana e Mali.
- Estudar aspectos relevantes sobre as civilizações mesopotâmicas, como sumérios, acádios, babilônicos e assírios.
- Compreender as sociedades antigas do atual Oriente Médio, como hebreus e fenícios.
- Analisar os modos de vida dos persas, na Antiguidade.

## Competências trabalhadas na unidade

Capítulo	Competências*
4	CG (1, 2, 3, 4, 6, 7) CCH (2, 3, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 5, 6)
5	CG (1, 2, 3, 4, 7, 9, 10) CCH (1, 2, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6)
6	CG (1, 2, 4, 7, 9, 10) CCH (2, 3, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5)
7	CG (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10) CCH (2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

\* CG = Competência Geral  
CCH = Competência Específica de Ciências Humanas  
CEH = Competência Específica de História



Núbios do Sudão durante dança tradicional no Festival de Patrimônio Cultural das Montanhas Nuba, em Omdurman. Milhares de núbios têm deixado sua área de origem e migrado para Cartum, capital do Sudão, fugindo de conflitos locais e da pobreza. Foto de 2015.

62 >

## Sugestões ao professor para esta unidade

- ADÉLÓYÁ, Olúmúyiwá Anthony. *Yorùbá: tradição oral e história*. São Paulo: Terceira Margem, 1999.
- AKCELRUD, I. *O Oriente Médio: origem histórica dos conflitos: imperialismo e petróleo: judeus, árabes, curdos e persas*. Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1986.
- BAINES, J.; MÁLEK, J. *O mundo egípcio: deuses, templos e faraós*. Madri: Del Prado, 1996.
- BAKOS, M. *O que são hieróglifos?* São Paulo: Brasiliense, 1996. (Primeiros passos).
- BOUZON, E. *O Código de Hamurabi*. São Paulo: Vozes, 2001.
- CARDOSO, C. F. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1997.
- DEL PRIORE, Mary; VENÂNCIO, Renato Pinto. *Ancestrais: uma introdução à história da África Atlântica*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- FERON, J.; GENEST, E.; DESMURGER, M. *As mais belas lendas da mitologia*. Tradução de Mônica Stahel. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GIORDANI, M. C. *História da Antiguidade oriental*. São Paulo: Vozes, 2001.
- HARDEN, D. B. *Fenícios*. Lisboa: Verbo, 1968.



# Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

Parte do continente africano e parte do Oriente Médio atravessam graves conflitos étnicos e religiosos, que geram pobreza e fome. As disputas por recursos naturais criam ainda maior sofrimento às populações. O desenvolvimento de técnicas agrícolas e práticas culturais relacionadas aos rios da região são marcas de civilizações antigas nessa parte do mundo.

Observe a imagem e responda oralmente:

- 1 Você conhece alguma civilização antiga da África? Qual?
- 2 Por que você acha que a água era um recurso tão importante para a África e para o Oriente Médio? Ela ainda é essencial para os povos que moram nessas regiões?

## Comentários à abertura da unidade

Para dar início a esta unidade, leve (ou projete, se possível) para a sala de aula um mapa-múndi político. Conte aos alunos que nesta unidade eles estudarão povos que viveram nas regiões norte e nordeste da África e no Oriente Médio. Aponte no mapa-múndi essas regiões do globo, explicando que se tratam de regiões de grandes desertos. Pergunte se eles sabem quais as características dos desertos e ajude-os a refletirem que são áreas muito áridas e que dispõem de poucos recursos hídricos.

Depois, pergunte a eles se pensam que a água era e ainda é algo importante para esses povos da África e do Oriente Médio, ajudando-os a relacionar o espaço geográfico desértico à vida das pessoas que viveram e vivem nessas regiões. Nesse sentido, questione-os se conhecem algum povo antigo que viveu na África e no Oriente Médio. Nesse momento, talvez eles citem os egípcios, povo muito conhecido devido aos numerosos documentários televisivos e filmes, assim como em jogos de computador. Com isso, os alunos estarão aptos a responder às perguntas 1 e 2 desta página.

Solicite, também, que os alunos olhem detidamente a imagem de abertura. Questione-os sobre o que observam: “Como as pessoas estão vestidas?”, “De que etnia são as pessoas da imagem?”, “O que estão fazendo?”, “Como é o cenário em que estão?”. Em seguida, oriente-os a ler a legenda da imagem, perguntando se sabem onde o Sudão se localiza, e mostre à turma a localização do país no mapa-múndi.

1. Resposta pessoal.
2. Resposta pessoal. Por serem áreas áridas, a água era e ainda é muito importante para os povos antigos que habitam essas regiões.

- ▶ HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à história contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- JOSEFO, F. *História dos hebreus*: obra completa. 4. ed. Rio de Janeiro: CPAD, 2000.
- KRAMER, S. N. *Mesopotâmia: berço da civilização*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1967.
- M'BOKOLO, Elikia. *África negra, história e civilizações*. T. 1 (até o século XVIII). Salvador: Edufba; São Paulo: Casa das Áfricas, 2009.
- MELLA, F. A. A. *Dos sumérios a Babel: a Mesopotâmia. História, civilização e cultura*. São Paulo: Hemus, [s.d.].
- MUNANGA, Kabengele. Etnicidade, violência e direitos humanos em África. In: OLI-

VEIRA, Iolanda (Org.). *Cadernos Penesb: a produção de saberes e práticas pedagógicas*. Niterói: EdUFF, 2001. p. 31-44.

- OLIVEIRA, Conceição; AZENHA, Luiz. *África, tantas Áfricas*. Curitiba: Positivo, 2014.
- SERRANO, C. M. H. *Etnicidade, identidade e descolonização – um projeto de análise*. África (São Paulo), São Paulo, v. 6, n. 1, p. 149-151, 1983.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A manilha e o libambo. A África e a escravidão de 1500 a 1700*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/FBN, 2002.
- WALDMAN, Maurício; SERRANO, Carlos. *Memória da África: a temática africana em sala de aula*. São Paulo: Cortez, 2007.



# A antiga civilização egípcia

## Objetivos do capítulo

- Identificar as principais características da civilização egípcia.
- Compreender a importância do rio Nilo para o desenvolvimento dessa sociedade.
- Entender o conceito de Estado e de civilização.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Levando (ou projetando, se possível), novamente, o mapa-múndi para a sala de aula, mostre onde fica, atualmente, o Egito. Explique aos alunos que eles estudarão os egípcios antigos, povo muito diferente dos atuais habitantes do local. Conte que esses povos antigos ocuparam essa região no final do período Neolítico e que ali começaram a desenvolver a agricultura e a domesticar animais. Retome com os alunos que esse processo de fixação a uma região chama-se sedentarismo.

Peça aos alunos que observem com atenção a imagem desta página, questionando-os sobre o que ela está representando. Em seguida, solicite a um aluno que leia a legenda da imagem para perceberem que se trata de uma representação antiga (um afresco – grande painel pintado) do processo de ceifa e colheita do trigo. Chame a atenção para a prática da agricultura, mediante os processos de ceifa e de colheita.

Em seguida, de forma oral, solicite aos alunos que respondam às atividades 1 e 2 desta página, com base nos conhecimentos que já obtiveram.

Destaque com os alunos essa forma diferente de representação antiga egípcia e conte a eles, desde já, que os egípcios antigos não tinham a técnica de desenhar ou pintar seres humanos de frente e, por isso, somente elaboravam desenhos de figuras humanas de lado.

1. A imagem representa os egípcios ceifando e colhendo o trigo.
2. Resposta pessoal. O aluno pode supor, de acordo com o que foi apresentado na abertura da unidade, que os egípcios dependiam da água dos rios (especificamente, do rio Nilo) para praticar a agricultura.



Ceifando e colhendo trigo, detalhe de afresco na tumba de Menna, escriba da dinastia de Amenotep III (1402 a.C.-1364 a.C.).

Como em outras partes do mundo, diversos grupos humanos deixaram a vida nômade e se tornaram sedentários, praticando a agricultura e a domesticação de animais. Ao dominarem outros povos, esses grupos formaram reinos e impérios.

Os reinos mais antigos do continente africano surgiram no final do Neolítico, na área conhecida hoje como África setentrional (região ao norte da linha do equador). Os egípcios são um exemplo de civilização nascida nessa região e nesse período da história.

Na região atualmente denominada África subsaariana (ao sul do deserto do Saara), outros povos nômades tornaram-se sedentários e se organizaram em aldeias e reinos no centro e no sul do continente africano.

Neste capítulo, estudaremos um desses reinos e suas principais características.

### Para começar

1. Na imagem estão representadas pessoas praticando diversas atividades. Que atividades são essas?
2. O Egito possui grandes áreas desérticas. Como você acha que eles faziam para cultivar alimentos?



64 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 4

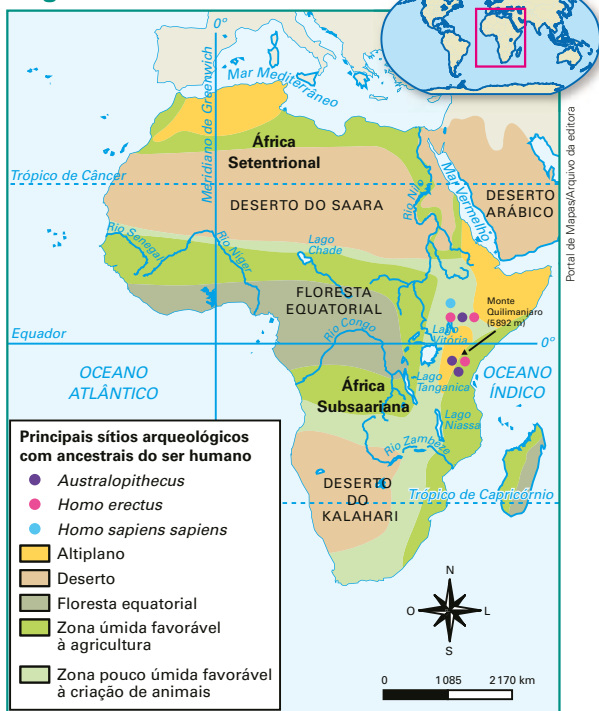
Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 6, 7)	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
CCH (2, 3, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 5, 6)	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

\* CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

# 1 África: a origem da humanidade

O continente africano sofreu profundas alterações climáticas e no relevo, levando à formação de uma paisagem bastante diversificada com desertos, florestas, savanas, pântanos, planaltos, grandes lagos e montes elevados. O maior deserto do mundo, o Saara, por exemplo, surgiu dessas transformações do clima. Observe o mapa a seguir.

## Origem da humanidade



Fonte: elaborado com base em HAYWOOD, John. *Atlas histórico do mundo*. Colônia: Könemann, 2001. p. 10-11 e IBGE. *Mapa físico da África*. Disponível em: <www.paises-africa.com/mapa-fisico.htm>. Acesso em: 9 maio 2018.

# 2 Os egípcios

“O Egito é uma dádiva do Nilo.” A frase do historiador Heródoto, que viveu entre 485 a.C. e 420 a.C., lembra a importância desse rio na formação do povo egípcio. Às suas margens criaram uma cultura e uma maneira de se organizar totalmente novas. Suas águas cortam o nordeste da África, uma região desértica, e transbordam todos os anos ocupando as margens, deixando-as férteis, especialmente por causa do húmus. Terminada a temporada das cheias, suas águas voltam a ocupar o leito normal e deixam as margens prontas para o plantio.

## Atividade complementar

Sugira aos alunos a leitura de um trecho de texto sobre a importância do rio Nilo para os egípcios antigos. Podem ser elaboradas questões em torno desse texto para que eles respondam em duplas ou em grupos.

Essa atividade pode ser realizada em folha impressa e fotocopiada para as duplas ou, se possível, projetada em sala de aula, para os alunos responderem às questões em seus cadernos. A seguir, apresentamos um modelo dessa atividade:

Com base no texto abaixo e em seus conhecimentos sobre a civilização egípcia, explique a importância do rio Nilo para os egípcios.

### Texto complementar

A cheia do Nilo não tinha chegado a tempo durante sete anos. O cereal escasseava, os grãos mirravam, só havia alimentos em pequena quantidade, todos se achavam privados dos seus rendimentos. Chegava-se a não poder andar; as crianças choravam; os jovens es-

tavam desanimados; os velhos tinham o coração triste: sentados no chão, de pernas cruzadas, as mãos contra o peito. Mesmo os nobres experimentavam necessidades; os templos fechavam-se, os santuários cobriam-se de poeira. Em resumo, tudo que existe vivia na aflição.

AQUINO, R. S. L. et al. *História das sociedades*: das comunidades primitivas às sociedades medievais. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1980. p. 103.



## LINHA DO TEMPO

± 300 MIL ANOS  
*Homo sapiens sapiens*

± 3500 a.C.  
Formação de dois reinos no Egito

± 3200 a.C.  
Unificação do Alto e do Baixo Egito

± 1730 a.C. a 1580 a.C.  
Domínio dos hicsos

± 800 a.C.  
Domínio do Reino de Kush da Núbia

± 662 a.C.  
Invasão assíria

± 525 a.C.  
Conquista persa

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

- ▶ **Dádiva:** presente, oferta.
- ▶ **Húmus:** adubo natural composto principalmente de restos de vegetais em decomposição.

## Orientações didáticas

Inicie a aula escrevendo na lousa a famosa frase “O Egito é uma dádiva do Nilo”. Conte aos alunos que ela foi escrita pelo primeiro historiador, o grego Heródoto, informando-os de que os gregos antigos foram contemporâneos dos egípcios antigos.

Explique aos alunos que o Nilo é um grande rio e leia o glossário de “dádiva”, perguntando a eles o que compreendem dessa frase. Relembre a localização do Egito na África, destacando a aridez, e ajude-os a entender a importância da água para o sustento daquela civilização. Destaque a prática da agricultura, explicitando que, após as cheias do rio, suas beiras ficavam férteis para o plantio.

### Material digital – Audiovisual

Se possível, trabalhe com os alunos o material audiovisual “Antigas civilizações – Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)”.

### Material digital – sequência didática

A Sequência Didática 1, do 2º bimestre, do Material Digital do Professor, também pode contribuir na aprendizagem da importância do Nilo para os egípcios.

### Material digital – Plano de Desenvolvimento

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

## ■ Orientações didáticas

Peça que um aluno da sala de aula leia em voz alta o texto do boxe *Construindo conceitos*. Solicite aos alunos que, no caderno, escrevam os conceitos de Estado e de civilização assim que aparecerem na leitura. Detenha-se sobre esses conceitos, explicando suas definições e oferecendo aos alunos a possibilidade de compreenderem que civilização tem um conceito mais amplo que o de Estado, à medida que abarca também aspectos culturais de povos.

É pertinente problematizar o conceito de civilização em oposição ao de selvageria, tal como era relacionado na Idade Moderna. Para isso, destaque que os europeus ocidentais usaram a justificativa da civilização com o objetivo de inferiorizar e menosprezar outras sociedades, tratando os habitantes dos lugares conquistados como selvagens e inferiores. Enfatize que, ainda hoje, essa palavra é, de forma preconceituosa, utilizada para desclassificar outros povos ou atitudes de outras pessoas. Questione aos alunos se eles já ouviram falar disso e deixe-os relatarem suas histórias.



## Construindo conceitos

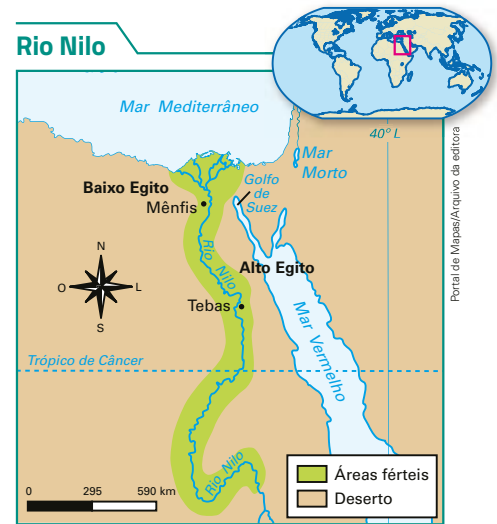
### Estado e civilização

A palavra “estado” tem vários significados. **Estado** (com “e” maiúsculo) quer dizer uma organização centralizada, que exerce poder sobre uma determinada região ou território. Essa região pode ser uma cidade, um reino ou um império. Os primeiros Estados surgiram há muito tempo e em diversas regiões do mundo. O Estado era responsável, entre outras coisas, pela organização do espaço das cidades, pela organização jurídica (criação das primeiras leis) e pela cobrança de tributos, geralmente pagos na forma de excedentes (sobras) agrícolas ou de trabalho.

A palavra **civilização** também possui vários significados. Atualmente, civilização se refere ao conjunto de produções de uma sociedade. Podem ser produções materiais (edifícios, tecnologias, etc.) ou culturais (poesia, dança, música, etc.). O termo civilização também deriva do verbo “civilizar”, que significa educar alguém a conviver com outras pessoas de acordo com os modelos de conduta de uma sociedade.

No século XVIII, quando a palavra surgiu na França, tinha sentido de superioridade e se opunha a barbárie ou selvageria. Muitas nações usaram o ato de “civilizar” como justificativa para impor sua cultura a outro povo de forma violenta, desrespeitando as diferenças culturais.

Todas as civilizações que se desenvolveram ao longo da História da humanidade tiveram características próprias, o que não significa que algumas sejam avançadas ou melhores e outras atrasadas ou piores. Significa apenas que são diferentes entre si.



Fonte: elaborado com base em KÖNEMAM, Ludwig (Ed.). *Historical Atlas of the World: with over 1200 Maps*. Bath: Paragons Books, 2010. p. 308.

▲ O processo de fertilização provocado pelas cheias do Nilo ocorre tanto na desembocadura do rio, conhecida como **delta**, como no vale que acompanha o rio por mais de mil quilômetros. O delta do Nilo é a região em que o rio se divide em vários braços para desaguar no mar Mediterrâneo, formando um triângulo. Observe a área verde no mapa, que representa o solo fertilizado pelo Nilo.

- ▶ **Império:** Estado que exerce seu poder sobre um amplo território, governado por um rei (faraó) ou imperador.
- ▶ **Tributo:** contribuição exigida pelo Estado de membros da sociedade que governa. Os impostos e outras taxas cobradas pelos governos são formas de tributo.

## Os nomos: as primeiras comunidades agrícolas

Estudos arqueológicos revelam que a região do vale do rio Nilo já era habitada por grupos humanos desde antes de 5000 a.C. O clima e a vegetação da região eram bem diferentes do que se conhece atualmente. Áreas que hoje fazem parte de desertos eram verdes e abrigavam animais como elefantes, girafas, avestruzes, antílopes, por exemplo. Tais características atraíram grupos humanos desde a época paleolítica.

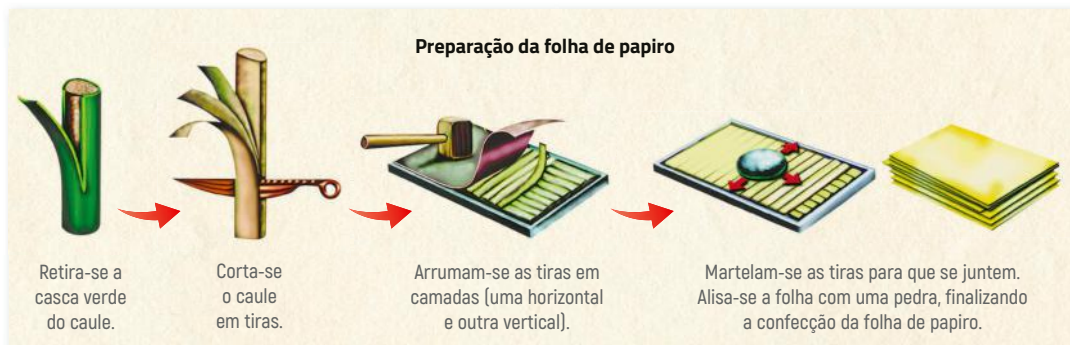
Em torno do Nilo, os núcleos humanos neolíticos passaram a cultivar grãos, criar gado e a organizar as primeiras comunidades agrícolas, chamadas **nomos**. Essas aldeias eram autônomas, ou seja, independentes umas das outras. Com o desenvolvimento dos nomos e o crescimento da população, foi necessário aumentar a produção de alimentos.



Com as margens do Nilo ocupadas por plantações, as comunidades locais descobriram que, com a **irrigação**, era possível cultivar em áreas bem além das margens do rio.

A agricultura (cultivo de trigo, cevada, algodão, papiro e linho) era a atividade mais importante do Egito antigo. Os egípcios dedicavam-se também à criação de animais (cabras, carneiros e gansos) e à pesca. Eles comercializavam entre si e com outras civilizações, sob controle do Estado.

▶ **Irrigação:** método para levar água para determinada área.



Ilustrações: Luis Moura/Arquivo da editora

▲ A planta de papiro era abundante nas margens do Nilo. Suas hastes, depois de umedecidas, trançadas e batidas, eram utilizadas como suporte para a escrita. Podiam ainda ser empregadas na confecção de cestos, roupas e barcos e na alimentação.

## Os nomarcas e o faraó

Com o aumento da população e da produção de excedentes, surgiu a necessidade de controlar os estoques e as trocas de mercadorias, supervisionar as construções de **diques** e fortificações e administrar os serviços públicos. Para solucionar esses problemas, surgiu a figura do **nomarca** (líder do nomo), que passou a chefiar a comunidade.

Por volta de 3500 a.C., os nomos da região do delta (no norte) se uniram para formar o reino do **Baixo Egito**, sob uma liderança única. O mesmo ocorreu com os nomos do sul, que formaram o reino do **Alto Egito**. Esses dois reinos estão entre os mais antigos Estados de que se tem notícia. Ao que parece, por volta de 3200 a.C., um chefe do Alto Egito chamado Narmer ou Menés (não se sabe ao certo) uniu os dois reinos.

Nessa época, a autoridade máxima era o rei ou **faraó**, que tinha a função de manter a unidade, a ordem e a continuidade do Estado egípcio. Assim, foi criado um Estado forte, que impunha a ordem sobre os 42 nomos, subordinados ao governo central, cujos nomarcas tornaram-se representantes locais do faraó.

Os egípcios consideravam que o faraó era um deus vivo. Assim, estabeleceu-se no Egito uma monarquia **teocrática** (*teo* = Deus; *cracia* = governo), na qual o faraó possuía o poder político e o poder religioso, obtidos em sua coroação. Quando um faraó morria, geralmente era sucedido por um membro da família.

▶ **Dique:** barreira construída para conter a água de um rio. No texto, o dique tinha a finalidade de fazer represas ou açudes para a irrigação da lavoura.

### De olho na tela

**Construindo um império: Egito.** Direção: History Channel. Estados Unidos, 2006. O documentário utiliza técnicas de computação gráfica para explorar a arquitetura, a política e a cultura do antigo Egito.



### Texto complementar

O texto do historiador Michael Cook, sobre as paletas de Narmer (ou Menés), pode servir para ampliar a discussão sobre o poder do rei-faraó.

#### Uma breve história do homem

Um egiptólogo sustentou que Narmer não foi de fato nenhum grande conquistador, e que a cena que vemos na paleta não é em absoluto um evento histórico. Nossos meios de descobrir a verdade são tão escassos quanto os de que dispomos para

ter acesso às piadas políticas que sem dúvida circulavam na época. Mas se a verdade é irremediavelmente opaca, a mensagem nos chega em alto e bom som. Um rei de verdade é maior e melhor do que os demais. Diferentemente de um herói, que luta com pelo menos alguns de seus antagonistas em pé de igualdade, o rei é o vencedor inevitável de todas as batalhas. Ele infunde terror no coração de seus inimigos, e mais cedo ou mais tarde os massacra. Se os inimigos do rei estão sempre com a cabeça a prêmio, seus seguidores leais e seu povo obediente deveriam estar ilesos e seguros.

COOK, M. A. *Uma breve história do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005. p. 61-62.

## Orientações didáticas

Explore com os alunos o esquema que mostra como era feito o papiro. Perguntem se eles conhecem a planta que dava origem às folhas utilizadas pelos egípcios para a escrita. Caso seja possível, leve para a sala imagens dessa planta para que os alunos possam observá-la.

Questione se eles sabem do que é feito o papel que usamos atualmente. Talvez alguns alunos desconheçam que o papel fabricado hoje também tem origem vegetal e é feito a partir do tronco de árvores. No Brasil, o eucalipto é a espécie mais utilizada. Ressalte que existem vários tipos de papel e que o papel – desde que esteja limpo, livre de resíduos ou gordura – pode e deve ser reciclado, dando origem à matéria-prima para novos produtos.

## ■ Orientações didáticas

Peça para os alunos observarem atentamente a ilustração da pirâmide social egípcia, explicando, de início, que os nomes ao lado dos desenhos são os grupos sociais do Egito antigo. Identifique com eles, por meio da observação, qual grupo parece ser o mais poderoso (o do topo ou o da base?). Explique que em um desenho de pirâmide social o poder dos grupos se expressa de cima para baixo, ou seja, dos mais poderosos aos menos poderosos. Depois, estimule-os a levantar hipóteses que expliquem a concentração do poder nos grupos do topo da pirâmide. Ressalte que o faraó era único, que os sacerdotes detinham a habilidade de escrever em uma sociedade analfabeta e que os militares eram fundamentais para a proteção dos territórios na Antiguidade.

Destaque o boxe sobre os escravos, solicitando a algum aluno que o leia para os demais. Informe-os de que, diferente dos africanos escravizados comercializados e trazidos para o Brasil, a maioria dos escravos egípcios era formada por prisioneiros de guerras.

## A sociedade egípcia

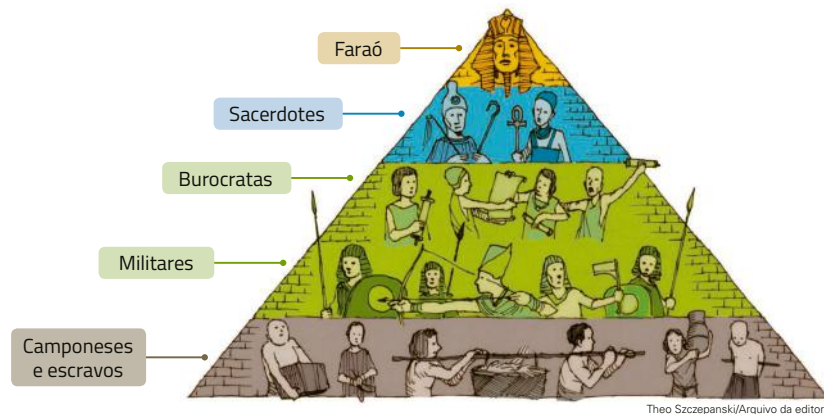
O topo da pirâmide da sociedade egípcia era ocupado pelo **faraó** e sua família. A seguir vinham os **sacerdotes**, os **funcionários do Estado** (burocratas e militares) e os **nobres**, muitos deles descendentes das famílias que controlavam os nomos. Na base da pirâmide social egípcia estavam os **camponeses** e os **escravos**.

A função dos sacerdotes era interpretar os desejos dos deuses e cuidar dos cultos. Para isso, recebiam tributos e tinham **isenção de impostos**. Devido a essas características, os sacerdotes chegaram a formar o grupo mais rico e influente do Egito.

Os **escribas** (do grupo dos burocratas) fiscalizavam a administração e registravam por escrito o valor de impostos recolhidos e a quantidade de alimentos estocados. A maioria da população egípcia era analfabeta, portanto dominar a escrita era uma forma de obter poder político.

Os camponeses, conhecidos como felás, eram obrigados a pagar tributos com trabalhos forçados e estavam sujeitos a castigos impostos por funcionários do Estado. Os escravos trabalhavam nas minas e pedreiras do Estado, nas terras reais e nos templos. Em geral, eram prisioneiros de guerra e não constituíam um grupo numeroso.

Veja a pirâmide da sociedade egípcia.



► **Burocrata:** funcionário ligado ao Estado e responsável pela administração dos negócios públicos.

► **Isenção de impostos:** liberação da obrigação de pagar impostos.

### Minha biblioteca

**Como seria sua vida no antigo Egito?**, de Jacqueline Morley, Editora Scipione, 1997. Bastante ilustrado, este livro conta como faraós, sacerdotes, camponeses e escravos passavam seus dias no Egito antigo.

**Espantosos egípcios**, de Terry Deary, Editora Melhoramentos, 1997. Livro de curiosidades que, com humor, revela aspectos políticos, sociais, econômicos e culturais do Egito antigo.

**O Egito dos faraós e sacerdotes**, de Raquel dos Santos Funari, Editora Atual, 2000. Obra que trata dos aspectos econômicos e políticos do Egito antigo, com atenção especial às questões culturais. Traz dados sobre a vida doméstica, a religiosidade, a construção de pirâmides e a mumificação.

### + Conheça mais

#### Escravos

Ser escravo significa pertencer a outra pessoa. Como um bem, o escravo podia ser vendido, emprestado, doado ou alugado a alguém que passava a ser o seu senhor e dono de tudo o que ele produzia.

A escravidão variou bastante de acordo com a região, época e povo, mas existiu em quase todas as civilizações da Antiguidade. Em algumas culturas, os escravos podiam se casar e ter bens, como os camponeses e trabalhadores livres. Em outras, suas atividades eram bem limitadas e controladas.

A escravidão tem sido combatida por séculos. É uma prática inaceitável, condenada pelas leis e pelos movimentos de direitos humanos. Mesmo assim, ainda existem trabalhadores que atuam em condições parecidas com as da escravidão em muitos lugares, incluindo o Brasil. Esses trabalhadores sobrevivem em moradias precárias e recebem salários muito baixos, além de exercerem suas funções de forma forçada em locais sem as condições mínimas de segurança ou salubridade.

O texto a seguir é uma adaptação da história que justifica o poder dos faraós. Leia-o e discuta com os colegas as questões propostas.

Osíris veio ao Egito acompanhado de sua irmã-esposa, a deusa Ísis. Ele ensinou aos homens a agricultura, a metalurgia [...]. Mas seu irmão Set (o deus mau, o vento seco do deserto) ficou com inveja. Um dia, Set convidou Osíris para uma festa e, enganando-o, fechou-o dentro de uma caixa, que lançou ao rio. Ísis, desesperada, procurou-o e achou-o em Biblos, onde uma grande árvore retivera-o prisioneiro. Mas Set, numa noite em que Osíris caçava sob a claridade da lua, matou-o e cortou seu corpo em quatorze pedaços, os quais espalhou pelo Egito. Pacientemente, Ísis os recolheu e, com a ajuda de seu filho Hórus, juntou-os e, usando de ritos mágicos, levou seu marido a uma nova existência. Hórus tornou-se rei do Egito. Os faraós o sucederam.

AUBERT, André. *Histoire: L'Orient et la Grèce*. Paris: Hachette, 1959. p. 43.



G. Degli Orti/DEA/Getty Images/Museu do Louvre, Paris, França.

Escultura de ouro e lápis-lazúli representando Osíris (ao centro) com Hórus (à esquerda) e Ísis (à direita) (889 a.C.-866 a.C.).

- 1▶ Quais são os deuses egípcios citados no texto?
- 2▶ De acordo com o texto, qual é a explicação para a origem dos faraós?
- 3▶ De acordo com o que estudamos no capítulo 2, essa é uma explicação mítica ou histórica?
- 4▶ Além dessa, que outra explicação há para o aparecimento dos faraós no Egito?

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Solicite que algum aluno leia o trecho de texto sobre a origem dos faraós. Reflita com eles sobre a natureza desse texto, questionando-os se é científico ou mítico [fantasioso]. Retome com eles a existência de textos míticos e sua importância para algumas sociedades, tal como foi estudado no Capítulo 1 do Livro. Destaque, nesse sentido, que os egípcios acreditavam nessas informações relativas ao surgimento de seus monarcas (faraós), pois, como foi aprendido anteriormente, sua sociedade era teocrática, ou seja, baseada em princípios religiosos.

Nesse momento, propicie que os alunos reflitam sobre a existência não de um único Deus, como acreditam os cristãos, mas sim de vários deuses, lembrando os deuses Hórus, Osíris e Ísis, citados no texto. Conte a eles que sociedades que acreditam em mais de um deus são chamadas “politeístas” (poli = muitos; teístas = deuses).

Após todas essas análises, peça aos alunos que respondam, no caderno, às questões 1, 2 e 3.

### Atividades

1. Osíris, Ísis, Set e Hórus.
2. Os faraós teriam sucedido os deuses no governo do Egito.
3. É uma explicação mítica.
4. Por volta de 3500 a.C., os diversos nomos deram origem a dois reinos: o Baixo Egito, ao norte, e o Alto Egito, ao sul. Por volta de 3200 a.C., ao que parece, o chefe do Alto Egito unificou os dois reinos, tornando-se o faraó e subordinando os nomos ao seu governo central. Ele se apresentava como um deus vivo e, assim, impunha seu poder aos demais povos.



## ■ Orientações didáticas

Conte aos alunos que, como em qualquer sociedade antiga, no decorrer de milhares de anos, houve períodos de paz e de conflitos. Os momentos de conflitos foram marcados por crises, disputas pelo poder e invasões de outros povos ao Egito antigo. A fim de organizar e fixar melhor os acontecimentos em torno de cada um dos períodos da história egípcia antiga, peça aos alunos que, em duplas ou grupos, façam quadros explicativos, no caderno, dos períodos chamados Antigo, Médio e Novo Impérios.

Destaque a imagem das pirâmides desta página, explicando que elas eram túmulos de faraós. Ajude os alunos a refletir sobre a dimensão do poder que esses faraós tinham na sociedade egípcia antiga, relacionando-a ao tamanho (gigantesco) desses monumentos.

## O período dinástico

Depois da unificação do Egito por volta de 3200 a.C., uma sequência de faraós pertencentes à mesma família (**dinastias**) sucederam-se no poder, até a conquista do Egito pelos persas, em 525 a.C. Esse longo tempo ficou conhecido como Período Dinástico e costuma ser dividido em Antigo Império, Médio Império e Novo Império.

### Antigo Império (± 3200 a.C. a 2000 a.C.)

- Os faraós promoveram a expansão do território para oeste, sul e nordeste e consolidaram seu poder sobre todo o Egito antigo.
- Por volta do ano de 2200 a.C., as cheias do Nilo diminuiram, trazendo redução das safras e fome para a população.
- Para controlar a crise, vários nomarcas contestaram o poder central do faraó.
- O enfraquecimento político no Egito favoreceu as invasões de povos asiáticos na região do delta do Nilo.



Mohamed Abd El Ghany/Reuters/Fotoarena

As primeiras pirâmides egípcias tinham lados inclinados, telhado plano e degraus (mastaba). Depois, entre 2700 a.C. e 2600 a.C., foram construídas pirâmides sem degraus, como na região de Gizé. Nelas eram depositados os corpos dos faraós e dos membros de sua família após sua morte. Os faraós da 4ª dinastia, Quéops, Quéfren e Miquerinos, foram os que mais se empenharam na construção desses monumentos. A foto acima, de 2017, mostra duas pirâmides em Gizé.

### Médio Império (± 2000 a.C. a 1580 a.C.)

- Aproximadamente em 2000 a.C., os nomarcas da região de Tebas, no alto Nilo, expulsaram os invasores asiáticos e devolveram a unidade do Império aos faraós.
- Por volta de 1800 a.C., começou uma nova onda de invasões. Os hicsos, um povo vindo da Ásia, dominaram boa parte da região, mas a cidade de Tebas, ao sul, resistiu à sua conquista.
- Com os hicsos os egípcios aprenderam a usar o cavalo e o **carro de guerra** e a produzir utensílios e instrumentos de **bronze**, mais resistentes que os de madeira, pedra e cobre.
- Os egípcios conseguiram expulsar os invasores em 1580 a.C., sob o comando do faraó Amósis I.

▶ **Carro de guerra:** tipo de carruagem movida a tração animal.

▶ **Bronze:** metal feito da combinação de cobre e estanho, que torna o material mais resistente.

### Novo Império (1580 a.C. a 525 a.C.)

- Conquistas militares ampliaram as fronteiras do império egípcio. Destaque para a atuação dos comerciantes, que exerciam atividades dentro do Egito e com a Ásia, inclusive tráfico de escravos.
- No século XIV a.C., o sistema de irrigação foi aperfeiçoado, com o uso de um mecanismo conhecido no Egito atual como *shaduf*.

O *shaduf* é usado ainda nos dias de hoje pelos agricultores egípcios por causa de sua eficiência e funcionamento simples: uma bolsa de couro é amarrada em uma extremidade de um tronco, que, por sua vez, é preso a um travessão. Na outra extremidade, é amarrado um contrapeso, que permite que a bolsa seja colocada e retirada sem esforço da água, num movimento de gangorra. A água recolhida é despejada em canaletas, onde correm até as terras a serem irrigadas. Jardineiro usando o *shaduf*, em pintura de 1250 a.C.



Reprodução/Museu de Arte Metropolitano, Nova York, EUA.

- Os templos de Karnac e Luxor, dedicados ao deus Amon, são exemplos da fase de esplendor do Novo Império.
- O governo de Necao II (610 a.C.-595 a.C.) intensificou o comércio com a Ásia.
- Depois de Necao II, surgiram disputas políticas entre a nobreza, os burocratas, os militares e os sacerdotes. Os camponeses revoltaram-se contra as condições em que viviam.
- Com o império enfraquecido, as invasões tornaram-se frequentes até que, em 525 a.C., os persas conquistaram o Egito, transformando-o em uma província do Império Persa.

## Crenças religiosas e ciência

A religião no Egito antigo caracterizava-se pelo **politeísmo**, ou seja, a crença em vários deuses (*polys* = vários). Os deuses tinham forma humana e animal e representavam elementos da natureza.

Cada nomo tinha seus próprios **cultos** e divindades. Após a unificação, o governo dos faraós buscou impor a toda a população egípcia o culto aos deuses Amon-Rá (o Sol), Osíris (a morte) e Ísis (a fertilidade). Porém, mesmo com essa exigência, as divindades locais dos antigos nomos foram preservadas ao longo da história egípcia.

Os egípcios acreditavam que, após a morte, a alma era enviada ao reino dos mortos. Depois de julgada no tribunal de Osíris, a alma voltaria ao mesmo corpo para uma nova vida. De acordo com o *Livro dos mortos*, a eternidade só seria conquistada por quem provasse ter sido justo durante a vida. Para isso, diante de Osíris, o deus Anúbis colocava o coração do morto em uma balança, junto com uma pena, que simbolizava a justiça (*ma'at*). Se o coração tivesse o mesmo peso que a pena, o morto seria recebido no reino de Osíris. Se pesasse mais, sua alma seria destruída.



Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

### Minha biblioteca

**As mais belas lendas da mitologia**, de Jose Feron, Emile Genest e Marguerite Desmurger, Editora Martins Fontes, 2000. Coletânea de contos e lendas dos antigos Egito, Grécia e Roma. Os textos trazem relatos de rituais religiosos, de heróis com poderes extraordinários e histórias de monstros diversos.

**Contos e lendas do Egito antigo**, de Brigitte Évano, Editora Companhia das Letras, 1998. As lendas contadas neste livro nos aproximam do cotidiano dessa civilização e fazem referência a aspectos relacionados à sociedade, à religião e à política egípcia da época dos faraós.

### Orientações didáticas

Conte aos alunos que o *Livro dos mortos* era um dos mais importantes da religião egípcia.

Relembre com eles o que foi estudado na seção *Trabalhando com documentos* e enfatize o aspecto da religião egípcia de crença em vários deuses (politeísmo). Explique aos alunos que os egípcios antigos acreditavam na vida após a morte e, por isso, mumificavam alguns de seus mortos (normalmente, pessoas muito importantes na sociedade). A prática da mumificação, como será visto no Infográfico da página seguinte, contribuiu muito para que desenvolvessem conhecimentos de Medicina, por exemplo.

Analisando a imagem do tribunal de Osíris, ajude os alunos a identificar as características de alguns deuses egípcios, enfatizando suas representações com corpos humanos e cabeças de animais. Esse tipo de representação da crença egípcia antiga se chama antropozoomorfismo (antropo = homem; zoo = animal; morfismo = forma).

► **Culto:** cerimônia ou ritual em homenagem a seres divinos, entidades próximas a eles ou antepassados.

► Imagem do *Livro dos mortos*, datado de 1250 a.C., representando o julgamento de um morto pelo deus Osíris.

► **Anatomia:** estudo da forma e da estrutura externa e interna de um órgão ou ser vivo; ramo da Medicina que estuda a forma e a estrutura dos elementos constituintes do corpo humano.

Para o corpo se conservar e voltar a abrigar a alma, os egípcios aperfeiçoaram a **técnica de mumificação** dos cadáveres. A mumificação era comum aos mortos das famílias mais ricas, pois era muito cara. Controlada pelos sacerdotes, a mumificação permitiu aos egípcios desenvolver o conhecimento sobre a **anatomia** humana. Isso favoreceu o avanço da **Medicina** e o surgimento de especialistas em áreas como fraturas e doenças do estômago e do coração.

Os egípcios também desenvolveram a **Astronomia** e a **Engenharia**. Elaboraram um calendário solar que determinava as épocas de plantio e de colheita. A Engenharia evoluiu com a construção de obras públicas. A **Matemática** avançou com a cobrança de impostos.



## Orientações didáticas

Peça a quatro alunos que leiam as legendas explicativas do infográfico. Depois, explique à turma que a mumificação era um processo religioso e ritualístico para os egípcios antigos. Depois de julgada no tribunal de Osíris, a alma poderia voltar ao mesmo corpo para uma nova vida. A mumificação era uma maneira de garantir a preservação do corpo dos mortos.

Fotocopie ou projete, em aparelho de projeção, se possível, imagens de múmias extraídas da internet para os alunos verificarem como ficavam esses corpos. Problematicamente com eles que, apesar da deterioração, esses corpos podem ser considerados bem preservados, se levarmos em conta que se passaram milhares de anos desde que foram mumificados. Sugerimos cuidado ao selecionar as imagens que serão expostas aos alunos, destacando que elas são importantes documentos históricos e não figuras a serem temidas.

### Texto complementar

O trecho de texto abaixo, da historiadora portuguesa Eliana Laborinho, pode ampliar os conhecimentos do significado religioso da mumificação egípcia.

Os egípcios antigos concebiam o coração e não o cérebro enquanto centro do intelecto e da memória. Enquanto receptáculo do registro de vida do indivíduo, este órgão assumia uma importância primordial no julgamento do morto que decorria no tribunal presidido por Osíris, deus dos mortos.

Nas ilustrações do Livro dos Mortos relativas a este episódio vemos o coração a ser pesado no prato direito de uma balança, contendo o prato esquerdo uma pluma de avestruz, símbolo de Maat [...]. O resultado desta pesagem era determinante para a admissão do defunto no Além. [...]

Além da preservação do corpo era ainda necessário restaurar o uso dos sentidos, tornando possível o seu uso pela eternidade. A restauração das faculdades sensoriais era possível através da cerimônia da “abertura da boca”, realizada pelos sacerdotes sobre o corpo mumificado ou o sarcófago que o protegia,



# A mumificação

## 1 Limpeza

Sacerdotes lavavam o corpo com água do Nilo e essências. Em seguida, retiravam os órgãos. O cérebro e outros restos eram jogados no rio Nilo. Alguns órgãos internos (pulmões, fígado, estômago e intestinos) eram preservados em quatro vasos canópicos ou canopos, que representavam os quatro filhos de Hórus: Duamutef (cachorro) cuidava do estômago; Qebehsenuf (falcão), dos intestinos; Hapi (babuíno), dos pulmões; e Anset (humano), do fígado. O coração não era retirado, pois acreditava-se que nele residiam as emoções e a inteligência.



**Olho de Wadjet**  
Colocado na testa, garantia proteção e apoio para a cabeça.



**Escaravelho**  
Impedia que o coração se separasse do corpo.



**Nó de Ísis**  
Colocado no peito pedia segurança à deusa Ísis.



**Ankh**  
Ajudava a superar os obstáculos da outra vida.

## 2 Desidratação e preenchimento

O corpo era coberto com natrão (cristais de sal) e deixado para secar por 40 dias. Após essa etapa, o corpo era lavado novamente. As cavidades eram preenchidas com betume, linho e ervas e poderiam ser fechadas com uma placa de ouro.



## 3 Enfaixamento

O corpo era enrolado com bandagens de linho fino engomado. Entre as bandagens eram inseridos amuletos. Um dos sacerdotes usava uma máscara de Anúbis. Por fim, a múmia era devolvida à família e sepultada. Geralmente, era colocada dentro do sarcófago com tudo aquilo que poderia precisar na vida futura, como roupas, alimentos, joias e vasos canopos.



Sattu/Luiz Iria/Tiago Cordeiro/Débora Bianchi/Fabio Otubo/Arquivo da editora

através da manipulação de uma série de instrumentos carregados de simbolismo e de magia. Com os instrumentos tocavam a boca, nariz, olhos e orelhas, permitindo que o defunto pudesse realizar funções vitais como respirar e comer no Além.

LABORINHO, Eliana. *As técnicas de mumificação no Egito antigo*, p. 1-19. Disponível em: <[http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/2535/1/eliana\\_laborinho.pdf](http://recil.grupolusofona.pt/jspui/bitstream/10437/2535/1/eliana_laborinho.pdf)>. Acesso em: 7 set. 2018.



## A arte

A arte egípcia envolvia esculturas, pinturas, tumbas, etc. A grandiosidade das pirâmides e a sofisticação das tumbas destacavam o poder do faraó e são exemplos da capacidade intelectual dos antigos egípcios.

Observe a grandiosidade deste templo, construído em Abu Simbel (Egito) para o faraó Ramsés II, que governou no século XIII a.C. Encravado na rocha, o templo tem uma porta criada entre quatro estátuas colossais. Foto de 2017.

Khaled Deouki/AFP



Os egípcios usavam cores vivas na produção de pinturas para as paredes das tumbas, dos objetos funerários ou de uso cotidiano. As figuras humanas e divinas eram frequentemente representadas de forma típica: as pernas, os pés e o rosto eram desenhados de perfil; o olho e o tronco eram vistos de frente.

Eles também produziam tecidos, objetos de cerâmica e de vidro e dominavam a técnica de moldar e fundir diversos tipos de metais. Artesãos criavam joias de ouro e prata ornamentadas com pedras preciosas, como turquesa e lápis-lazúli. Os enfeites indicavam o nível social das pessoas e eram utilizados por homens, mulheres e crianças.

Ísis, à direita, conduz a rainha Nefertari. A pintura original, presente na tumba da rainha, foi produzida entre 1279 a.C. e 1213 a.C.



Reprodução/Museu de Arte Metropolitano, Nova York, EUA.

### Minha biblioteca

**A arte na Idade Antiga (3 volumes)**, de Sueli Lemos e Edna Ande, Editora Callis, 2011. Nesta coleção em três volumes, *Roma, Egito e Grécia*, as autoras abordam a arte na Idade Antiga de forma didática e bem ilustrada, incluindo manifestações da pintura, da escultura, da literatura e da arquitetura. A apresentação das civilizações antigas são de fácil entendimento, ajudando a conhecer o cenário cultural e social da Antiguidade.

### De olho na tela

**Planeta Egito**. Direção: Jeremy Saulnier. Estados Unidos, 2011/2014. Série documental produzida pelo History Channel com quatro episódios sobre a antiga civilização egípcia.

## Tipos de escrita

No Egito antigo existiam três tipos de escrita: escrita **hieroglífica** (sagrada): utilizada nas paredes de templos e túmulos; escrita **hierática** (para documentos): usada em papiros e placas de barro; e escrita **demótica**, de uso popular.

Com a conquista do Egito por outros povos, essas escritas foram pouco a pouco deixando de ser usadas. Em 1799, foi encontrada uma pedra que continha um mesmo texto em hieróglifo, demótico e grego na região de Roseta, no Egito. Ao comparar as inscrições, o estudioso francês Jean François Champollion conseguiu decifrar as antigas escritas egípcias. A partir daí, iniciaram-se estudos cada vez mais aprofundados sobre o Egito antigo.

A antiga civilização egípcia • CAPÍTULO 4 < 73

## Orientações didáticas

Faça uma atividade de análise da arte egípcia com os alunos, propondo a eles que observem, atentamente, as imagens de pinturas egípcias que ilustram as páginas 64, 70, 71 e esta página. Peça-lhes que, em duplas, identifiquem e escrevam, em seus cadernos, as características dessas pinturas egípcias para, em seguida, compartilhem suas observações com os demais colegas. Destaque com toda a turma o único olho sempre bastante saltado, se comparado à proporção do rosto, o colorido das imagens, a representação sempre lateral dos rostos e dos pés das figuras humanas e o corpo frontal.

Se possível, mostre aos alunos imagens fotocopiadas ou projetadas da escrita hieroglífica (como da Pedra de Roseta) retiradas da internet para que possam perceber as diferenças da forma de escrita dos egípcios antigos em relação ao nosso alfabeto. Ressalte que a escrita egípcia era pictográfica, ou seja, utilizava símbolos (desenhos) para representar uma ideia, conceito ou objeto.

### Atividade complementar

Ao final do trabalho deste capítulo, elabore com os alunos um quadro informativo utilizando os tópicos sobre formação do Estado, divisão social, economia e aspectos culturais do Egito antigo.

Esse quadro exemplifica o conceito de civilização, mostrando as principais características de sociedades que se organizaram politicamente na forma de Estado, com estratificação, ampla divisão de trabalho e apropriação de excedentes pelos grupos dirigentes. O quadro pode ser elaborado coletivamente ao longo de todo o capítulo e reformulado quantas vezes necessário. Além da função de síntese, o trabalho colaborativo em sua formulação auxilia os estudantes na compreensão das principais características do Egito antigo. Segue exemplo:

Civilização egípcia			
Organização política	Sociedade	Economia	Aspectos culturais
Quem governa? <i>O faraó (autoridade máxima do Estado).</i>	Como a sociedade é dividida? <i>No topo: o faraó, sua família, sacerdotes, funcionários do Estado e nobres. Na base: camponeses e alguns escravos.</i>	O que se produz? <i>Cultivo de trigo, cevada, algodão e linho. Criação de cabras, carneiros e gansos e pesca. Produção de tecidos, vidros e navios. Comércio controlado pelo Estado.</i>	Quais são as principais características da religião? <i>Politeísmo (antropozoomorfismo); faraó considerado um rei-deus; e crença na vida após a morte.</i>

## ■ Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Sugira aos alunos que se reúnam, em duplas ou em grupos, para lerem as informações sistematizadas nesta seção. Depois, oriente-os a fazer um resumo (um texto resumido), no caderno, das informações que consideram mais importantes para recordar sobre os egípcios antigos.

Por fim, peça a duas ou três duplas que compartilhem com toda a turma seus resumos. Dessa forma, os alunos fixarão suas aprendizagens, tirarão dúvidas sobre conteúdos e terão um material de apoio, produzido por eles próprios, que facilitará seus estudos futuros.

## Mapeando saberes

### ATENÇÃO A ESTES ITENS

- Religião no Egito: politeísmo.
- Desenvolveram a técnica de mumificação, que favoreceu a construção de novos conhecimentos para a Medicina.
- Também desenvolveram a Astronomia e a Engenharia.
- Existiam três formas de escrita: a hieroglífica (sagrada), a hierática (para documentos) e a demótica (popular). A pedra de Roseta foi fundamental na decifração da escrita egípcia.
- No século VI a.C., a civilização egípcia foi conquistada pelos persas.

- A civilização egípcia desenvolveu-se ao longo do rio Nilo.
- Nos tempos mais remotos, formaram-se os nomos que se unificaram perto de 3200 a.C., dando origem ao Antigo Império, época da construção das grandes pirâmides.
- A civilização egípcia durou milhares de anos e passou por invasões e conquistas. A época das maiores conquistas ocorreu no Novo Império.
- Hierarquia social: no topo estava o faraó (poder teocrático), seguido dos sacerdotes, burocratas e militares. Na base da sociedade estavam os camponeses e escravos.



### POR QUÊ?

- As águas do Nilo foram fundamentais à vida das populações da região.
- Ao longo dos milhares de anos, ocorreram certas permanências históricas no modo de viver dos povos locais, assim como algumas mudanças.
- As marcas da civilização egípcia são: a grandiosidade de suas construções, o desenvolvimento das ciências e o poder político centrado na figura do faraó, considerado um deus vivo.



Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra

Santu/Luz Inal/Tiago Cordino/Debora Bianchi/Fabio Otubo/Arquivo da Editora

# ATIVIDADES

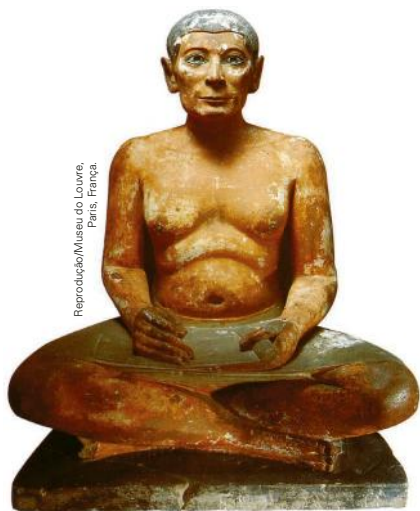
## Retome

Não escreva no livro!

- 1▶ Explique, com suas palavras, o que você entendeu dos conceitos de Estado e civilização.
- 2▶ Cite a importância do Nilo para o desenvolvimento da civilização egípcia.
- 3▶ Observe a ilustração da pirâmide social egípcia na página 68 e descreva a estrutura da sociedade no Egito antigo.
- 4▶ Aponte as principais características da religião egípcia e sua importância na manutenção do Estado.
- 5▶ Escreva no caderno uma frase explicando o que é teocracia.

## Troque ideias

Em todas as sociedades que desenvolveram sistemas de escrita, quem sabia ler e escrever tinha grande prestígio. No Egito, esse papel cabia aos escribas, e sua formação poderia levar muitos anos.



Escultura de escriba egípcio feita entre 2620 a.C. e 2350 a.C.

- 6▶ Considerando a função do escriba (releia o subtítulo *A sociedade egípcia*, na página 68), procure avaliar por que saber ler e escrever eram atividades valorizadas no antigo Egito.
- 7▶ Leia o texto a seguir e depois responda às questões.

“Sei assinar meu nome, graças a Deus.” O alagoano Damião Santos, 66 anos, é um dos 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever no país. A vida de dificuldades na cidade de Porto Real do Colégio o impediu de seguir adiante com os estudos.

“Fiquei muito doente e não consegui mais ir à escola”, lembra. Há 47 anos em São Paulo, o tecelão afirma que chegou a estudar até a 8ª série, mesmo assim sabe apenas escrever o nome completo. “Isso afetou muito a minha vida. [...]”

[...]

Embora a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais tenha recuado de 7,2%, em 2016, para 7% em 2017, isso significa dizer que, na prática, ainda existem 11,5 milhões de pessoas que – assim como Damião – não sabem ler nem escrever no país.

Os dados são da Pnad Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) deste ano, divulgada nesta sexta-feira (18), pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística).

AGUIAR, Plínio. Analfabetismo recua, mas Brasil ainda tem 11,5 mi sem ler e escrever. *R7 Notícias*. Disponível em: <<https://noticias.r7.com/educacao/analfabetismo-recua-mas-brasil-ainda-tem-115-mi-sem-ler-e-escrever-18052018>>. Acesso em: 2 jul. 2018.

- a) De maneira geral, como se apresenta a questão do analfabetismo no Brasil atual?
- b) Em sua opinião, é importante saber ler e escrever hoje? Justifique sua resposta.
- c) Você acredita que nossa sociedade valoriza os indivíduos que dominam a escrita e a leitura? Por quê?

## Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

ATIVIDADES < 75

## Autoavaliação

Estímule os alunos a realizar a autoavaliação a fim de que percebam em quais conteúdos deste capítulo tiveram dificuldades. Essa é uma importante ferramenta de ensino-aprendizagem, que possibilita aos alunos lembrarem os assuntos trabalhados e se empenharem para recuperar aqueles em que apresentaram dificuldades.

## Orientações didáticas

### Atividades

1. Resposta pessoal.
2. O regime de cheias do Nilo fertilizava suas margens, propiciando abundante produção agrícola, que alimentava a população e gerava excedentes.
3. O posto mais alto da sociedade egípcia era ocupado pelo faraó e sua família; logo abaixo estavam os sacerdotes, burocratas, nobres e militares. Na base da sociedade estavam os camponeses e os escravizados.
4. Os egípcios eram politeístas (cultuavam vários deuses) e acreditavam na vida após a morte. Os deuses tinham forma humana e animal e representavam elementos da natureza (antropozoomorfismo). A religião era importante para o Estado porque justificava o poder do faraó (considerado um deus vivo) e dos sacerdotes.
5. Forma de governo em que o governante é considerado uma divindade ou um representante dos deuses.
6. Resposta pessoal. A escrita servia ao controle da produção e do comércio. Assim, o escriba tinha uma função administrativa, o que lhe garantia uma posição privilegiada na sociedade.
7. a) O Brasil ainda possui uma grande quantidade de analfabetos: 11,5 milhões de brasileiros não sabem ler nem escrever.  
b) Os alunos devem compreender que, por meio da leitura, tomamos contato com informações importantes a respeito de nossa sociedade e cultura; podemos também expressar o que pensamos e nos comunicar com as pessoas por *e-mails*, redes sociais, telefones celulares, cartas, etc.  
c) Resposta pessoal. O objetivo é discutir o valor do domínio da escrita e da leitura na sociedade brasileira contemporânea e refletir sobre como isso se manifesta. Ajude os alunos a expor suas opiniões de maneira organizada e a escutar os colegas.



# África: diversidade de povos e reinos

## Objetivos do capítulo

- Reconhecer a diversidade de povos africanos na Antiguidade.
- Identificar os principais aspectos das civilizações de Kush, Axum, Cartago, Gana e Mali.
- Compreender a importância da tradição oral para esses povos.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Explore a imagem desta página com os alunos, questionando-os: “O que a fotografia mostra?”; “Como estão vestidas as pessoas na imagem?”; “O que elas estão fazendo?”; “Como é o cenário apresentado na imagem?”, entre outras perguntas que julgar pertinentes.

Destaque com os alunos a diversidade apresentada nesta fotografia (pessoas, vestimentas e atividades) e conte a eles que esse é um importante aspecto do continente africano. Na África, falam-se milhares de idiomas e há muitos povos que, mesmo com todas as diferenças, se relacionam entre si. Por vezes, essas relações são amistosas, outras, conflitantes, como no Sudão e na disputa político-territorial em Dakar.

Observe, na página 78, o mapa da África, a fim de que os alunos identifiquem alguns países, a exemplo do Sudão, mencionado nestas *Orientações*; da África do Sul, de onde é a foto da abertura; e da Etiópia, destacando que este é um dos países mais pobres do mundo. Retome, também, a localização do Egito, vista no capítulo 4.

1. Resposta pessoal. É provável que os alunos não tenham informações mais profundas sobre a África do Sul. Se possível, leve imagens desse país, buscadas na internet. Elas podem ser fotocopiadas ou projetadas de acordo com a disponibilidade da escola.

2. Resposta pessoal. Destaque com os alunos o aspecto da diversidade, de vestimentas e da festividade apresentadas na imagem.



Rajesh Jantial/AFP

### Para começar

Observe a foto e leia a legenda.

1. Você tem informações sobre o país da África mostrado na imagem?
2. Identifique o que as pessoas estão fazendo na imagem. Que aspecto mais chamou sua atenção?

Mulheres sul-africanas em vestes tradicionais dançam durante cerimônia do Prêmio Sul-Africano de Música Tradicional, em Durban, em 2017. O evento é anual e visa celebrar a diversidade cultural sul-africana por meio da música.

Muitas vezes falamos em África como se existisse uma cultura única em todo o enorme continente. Mas a grande marca africana é a diversidade, que está presente desde a formação dos antigos povos e reinos. Veja a seguir o que diz o historiador Alberto da Costa e Silva sobre o continente africano.

A África é riquíssima de línguas e culturas. Falam-se no continente mais de mil idiomas. [...] Algumas dessas línguas, como o hauçá e o suaíli, são faladas por dezenas de milhões de pessoas e numa área geográfica bem extensa. Outras, por uns poucos milhares. [...] Muitas vezes dois grupos vizinhos se expressam em línguas inteiramente diferentes. E podem ter valores e maneiras de viver também distintos. Ou, ao mesmo tempo, semelhantes e diferentes. Ou até conflitantes. [...]

Não só as culturas diferem de povo para povo, como se foram modificando ao longo dos séculos. Há, contudo, certos traços comuns a todas elas, de modo que se pode falar de uma cultura africana como nos referimos a uma cultura europeia, ainda que sejam tão distintos os modos de vida em Portugal e na Finlândia.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008. p. 16-17.

76 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 5

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 7, 9, 10)	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.	(EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.
CCH (1, 2, 4, 5, 6, 7)	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6)		

\*CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

# 1 A diversidade dos povos africanos

Hoje a África é formada por 54 países. Porém, os limites territoriais desses países nem sempre foram desse jeito. Eles foram impostos aos diferentes povos da África no século XIX, numa época em que o continente esteve dominado por colonizadores europeus.

Essas fronteiras foram criadas pelos europeus de maneira artificial e não respeitaram as culturas locais africanas, formadas ao longo de milênios de história. Isso quer dizer, por exemplo, que muitos homens, mulheres e crianças de um mesmo grupo étnico, que antes viviam em uma mesma região, acabaram separados uns dos outros após a criação desses limites.

Observe o mapa desta página e o da seguinte.

## Divisão étnica da África



Fonte: elaborado com base em GLASSNER, Martin Ira. *Political Geography*. London: John Wiley & Sons, 2004.

⚠ A diversidade étnica africana (mapa acima) não foi levada em consideração na divisão política atual (mapa da página seguinte). No interior de um mesmo país convivem várias culturas, algumas delas historicamente inimigas. Outras vezes, uma mesma etnia se espalha por diversos países.



**Século XX a.C.**  
Reino de Kush (até século IV a.C.)

**Séculos IX a.C. a II a.C.**  
Reino de Cartago no Egito

**Século IV a.C.**  
Conquista do Egito por Alexandre Magno  
Reino de Axum (até o século XII d.C.)

**Séculos IV d.C. a XII d.C.**  
Reino de Gana

**Século VIII d.C.**  
Muçulmanos dominam o norte da África: tráfico transaariano de escravos

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que a África foi muito explorada pelos europeus, que ali buscavam riquezas e mão de obra para suas nascentes indústrias. Um aspecto muito importante para compreendermos a África hoje se relaciona com a divisão dos territórios africanos pelos países europeus no século XIX. Eles não respeitaram as áreas de grupos étnicos que ali viviam.

Explore com os alunos o mapa desta página e o mapa político da África atual, na página 78. Observe com eles os limites territoriais hoje e compare com o mapa da divisão étnica da África, para eles perceberem que a maioria dos países abriga diversas etnias em seu espaço.

## Texto complementar

O texto a seguir introduz o lugar da História na sociedade africana.

### Lugar da história na sociedade africana

[...] Desde o aparecimento dos primeiros homens, os africanos criaram ao longo de milênios uma sociedade autônoma que unicamente pela sua vitalidade é testemunha do gênio histórico de seus autores. Essa história engendrada na prática foi, enquanto projeto humano, concebida a priori. Ela é também refletida e interiorizada a posteriori pelos indivíduos e pelas coletividades. Torna-se, portanto, um padrão de pensamento e de vida: um “modelo”. Mas sendo a consciência histórica um reflexo de cada sociedade, e mesmo de cada fase significativa na evolução de cada sociedade, compreender-se-á que a concepção que os africanos possuem de sua própria história e da história em geral seja marcada por seu singular desenvolvimento. O simples fato do isolamento das sociedades é suficiente para condicionar estreitamente a visão histórica. Assim, o rei dos Mossi (Alto Volta) intitulava-se Mogho-Naba, ou seja, rei do mundo, o que ilustra bem a influência das limitações técnicas e materiais sobre a visão que se tem das realidades sociopolíticas. Desse modo, pode-se constatar o lugar da história na sociedade africana.

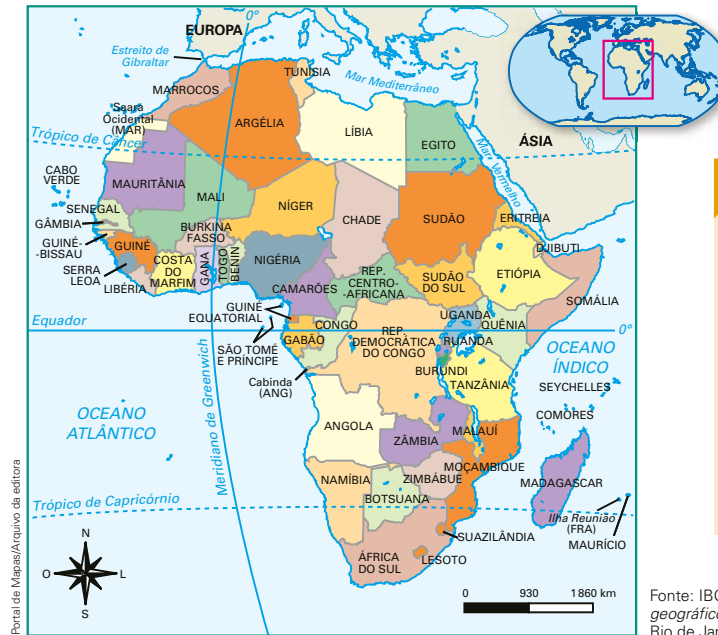
HAMA, B.; KI-ZERBO, J. Lugar da história na sociedade africana. In: KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História Geral da África: metodologia e pré-história da África*. 2. ed. rev. Brasília, DF: Unesco, 2010. v. 1. p. 23.

## Orientações didáticas

Retome com os alunos, observando o mapa desta página, a localização do Egito e do Sudão, para que percebam suas fronteiras. Conte a eles que na região que hoje compreende o atual Sudão havia povos antigos chamados kushitas e que formavam um reino, denominado Reino de Kush.

Pela proximidade, os kushitas comercializavam com os egípcios antigos e, no decorrer do tempo, disputaram áreas com eles. Nesse sentido, houve dominação egípcia do reino de Kush, assim como dominação kushita no Egito antigo.

## Divisão política atual da África



### Minha biblioteca

**A África explicada aos meus filhos**, de Alberto da Costa Silva, Editora Agir, 2008. Em linguagem simples, o livro aborda a história das civilizações africanas e as transformações ocorridas a partir da influência muçulmana e cristã.

**História da África anterior aos descobrimentos**, de Mário Curtis Giordani, Editora Vozes, 1985. O livro traz um resumo da história do continente africano, demonstrando as inúmeras realizações desses povos até a chegada portuguesa.

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro, 2016.

## 2 Alguns reinos africanos antigos

Como vimos, alterações climáticas impulsionaram as migrações de povos no continente africano. Alguns grupos foram para o norte, na chamada África setentrional. Outros se dirigiram para o sul, na África subsaariana, também chamada de África Negra. Reveja o mapa intitulado *Origem da humanidade*, da página 65.

No capítulo anterior, você estudou aspectos do Egito antigo. Conheça agora outros reinos e impérios antigos que se desenvolveram no continente africano.

### Os reinos antigos de Kush, Axum e Cartago

No extremo sul do Nilo, localizada no atual Sudão, ficava uma região conhecida como Núbia. Durante muito tempo, esse local era rota de encontro e comércio dos povos egípcios, mediterrâneos e das populações da África subsaariana.

Depois do século XX a.C., teve início a formação do **Reino de Kush** que tinha sua economia baseada na pecuária e na agricultura. O reino foi dominado pelos egípcios a partir do século XVI a.C., o que incentivou ainda mais a integração de costumes entre os povos. Com o fim do domínio egípcio por volta do século XI a.C., o Reino de Kush reergueu-se, ganhando grande destaque na região após o século IX a.C., quando a cidade de Napata, como capital, era o maior centro religioso e comercial.

O Reino de Kush fornecia diversos produtos, comercializando minerais, peles de animais, marfim, ébano (um tipo de madeira), gado e cavalos. Tais bens e grande parte do ouro das ricas jazidas kushitas foram comercializados com os egípcios. Caravanas lotadas de mercadorias atravessavam a cidade de Napata em direção ao Egito e vice-versa.



### De olho na tela

**Os reinos perdidos de África**. Reino Unido, 2010/2012. Esta série documental da BBC traz 12 episódios sobre a história pré-colonial do continente africano. O primeiro episódio é sobre a região da Núbia, onde se desenvolveu o Reino de Kush.

**Caravana:** grupo de mercadores, peregrinos ou viajantes que se reúnem para atravessar o deserto ou outra região pouco segura.



Meroé, outra cidade de Kush, tornou-se um centro urbano com grandes edificações de alvenaria, como palácios e pirâmides, passando a ser capital do reino depois do século VII a.C. A atividade comercial em Meroé com o Egito foi ainda mais intensa que em Napata.

As caravanas se reorganizaram em novas rotas terrestres e marítimas, com portos espalhados pelo mar Vermelho, permitindo aos kushitas o contato com gregos, indianos e outros asiáticos, que navegavam por essa região. Havia também intercâmbio cultural entre Kush e o Egito. Alguns kushitas faziam parte do exército egípcio e exerciam funções administrativas junto ao faraó.

No século VIII a.C., o Reino de Kush aproveitou-se das crises do Novo Império Egípcio e conquistou a cidade egípcia de Tebas. Foi o início do **governo kushita**, ou dos **faraós negros**. Eles constituíram a 25ª dinastia no Egito.

## O poder das rainhas-mães kushitas

As mulheres ocupavam papel de destaque na sociedade de Kush. Em Meroé, havia a tradição matrilinear, assim como ocorria em outros lugares da África. Ou seja, era a filiação por parte de mãe que determinava a sucessão do reino. Os familiares dos reis exerciam diversas funções importantes: suas filhas e irmãs eram nomeadas sacerdotisas (espécie de soberanas espirituais) do Templo de Amon.

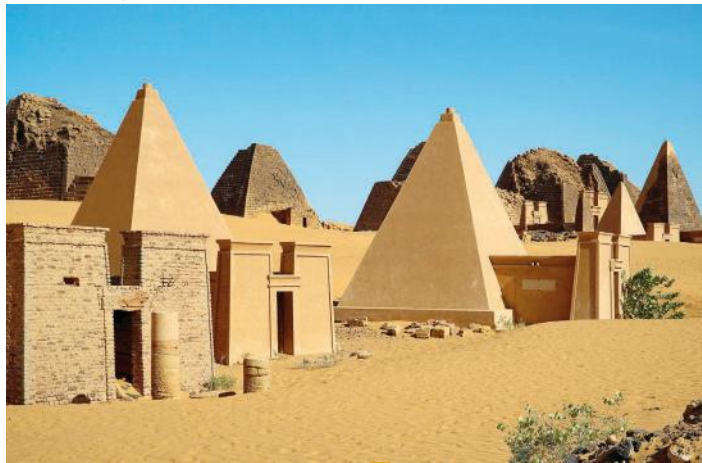
Já as **candaces**, conhecidas como **rainhas-mães**, eram esposas ou mães dos reis de Kush; participavam na escolha dos governantes e os ajudavam nas decisões políticas. Algumas delas chegaram a assumir o trono em Meroé, como Amanitore, Shanakdakhete, Amanirenas e Amanishakento, entre outras.

Saiba mais sobre as candaces no texto a seguir.

O reinado da rainha Shanakdakhete (cerca de 170 a 160 a.C.) parece ter sido um período de afirmação do poder de um **matriarcado** tipicamente local. Num edifício dedicado ao nome da soberana, em Naga, estão gravadas inscrições em hieroglíficos meroíticos que se contam entre os mais antigos de que se tem notícia. [...] Duas rainhas tiveram na época especial destaque: Amanirenas e Amanishakento. Seus maridos foram figuras apagadas, e nem sabemos o nome de quem se casou com a segunda. Durante alguns anos, o trono foi ocupado por um rei, que até então fora o Príncipe Akinidad, filho da Rainha Amanirenas e do Rei Teritegas. [...] Ambas tinham o título de Candace [...]. [...] Os nomes de Akinidad e da Rainha Amanishakento estão inscritos no templo T em Kawa, e acredita-se ter pertencido à rainha um palácio descoberto há poucos anos em Uad, em Naga, bem próximo ao rio. Sua sepultura na **necrópole** norte de Meroé é de grande beleza. Sua pirâmide [...] é uma das mais imponentes da antiga cidade.

LECLANT, Jean. Kush, o reino que durou mil anos. *Correio da Unesco*, v. 7, 1979, p. 56.

lonel Sorin Furcoi/Alamy/Fotoarena



▼ Pirâmides e templos funerários do Reino de Kush, em Meroé, atual Sudão. Foto de 2015.



Fine Art Images/Heritage Images/Getty Images

▲ Estela da rainha Amanishakento, produzida no século I. À esquerda, a deusa egípcia da proteção, Amesemí, que abraça a rainha.

▶ **Matriarcado:** sistema social no qual a mulher exerce autoridade sobre a família ou grupo.

▶ **Necrópole:** parte da cidade dedicada a enterrar os mortos; espécie de cemitério das cidades antigas.

## Orientações didáticas

Pergunte aos alunos se eles conhecem muitas mulheres importantes citadas em estudos de História, promovendo, em sala de aula, uma discussão em torno do papel secundário relegado a elas nesses estudos feitos, sobretudo, por homens, desde a Antiguidade. Explique que, no século XX, as mulheres passaram a ser valorizadas, sendo descobertos vários vestígios que confirmam sua importante participação na vida política de povos diversos.

Nesse sentido, destaque as funções políticas exercidas pelas mulheres kushitas, em uma sociedade caracterizada pelo matriarcado (sucessões de reis por meio da linhagem feminina).

Esse sistema diverge do patriarcado no qual os sucessores eram escolhidos por meio da linhagem masculina.

## Orientações didáticas

Explore o mapa desta página, *Reinos africanos e a expansão islâmica no continente*, ajudando os alunos a localizar os reinos de Kush, Egito, Axum e Cartago. Com o auxílio de um mapa-múndi político levado para a sala de aula (ou projetado, se possível), mostre aos alunos os atuais países que compreendem as regiões desses reinos, respectivamente: Sudão, Egito, Etiópia e Tunísia.

Para facilitar a compreensão das movimentações e conquistas territoriais dos povos apresentados nesta página, ainda no mapa-múndi, aponte para os alunos as regiões: do Oriente Médio, dominada pelos árabes; do Sudeste Asiático, dominada pelos persas; e de parte da Europa [incluindo o mar Mediterrâneo], dominada pelos romanos, séculos antes de Cristo.

Destaque o processo de cristianização do Reino de Axum por causa da proximidade com povos cristãos do Mediterrâneo e do Oriente próximo. Conte aos alunos que, com o domínio dos árabes no norte da África, os axumitas ficaram isolados e seu reino sucumbiu no século XII. Por causa da conquista dos árabes, atualmente, muitos países africanos localizados nessa região são de religião islâmica (como o Egito, por exemplo).

## O domínio axumita e o comércio de Cartago

O domínio kushita sobre o Egito terminou em 662 a.C., quando os assírios conquistaram a região. Os egípcios expulsaram os assírios cerca de nove anos depois. No entanto, uma nova invasão, desta vez dos persas, pôs fim ao Egito independente em 525 a.C.

Durante a desagregação do Império Egípcio, o Reino de Kush continuava a participar como intermediário no comércio entre o norte africano e a África central. No século IV a.C., após sofrer vários ataques de povos vizinhos, Kush foi conquistado pelo **Reino de Axum** (ou Aksum), localizado na região da atual Etiópia (veja no mapa abaixo).

O Reino de Axum realizava um intenso comércio com várias regiões, como as localizadas junto aos mares Mediterrâneo, Vermelho e Índico. Os axumitas promoviam trocas comerciais e culturais com povos da Pérsia, da Arábia, da Índia e de Bizâncio, entre outros. Como resultado dos contatos com povos cristãos do Mediterrâneo e do Oriente Próximo, os habitantes de Axum adotaram o cristianismo por volta do século IV.

O poderio do Reino de Axum só foi desbancado no século VIII d.C. pelos árabes. Desde meados do século VII, eles vinham conquistando o norte africano, que foi transformado em uma região cada vez mais muçulmana. Isolado e enfraquecido, o reino cristão de Axum sucumbiu no século XII.

Os reinos de Kush e de Axum deixaram inúmeras evidências de suas realizações e atualmente são importantes fontes de pesquisas arqueológicas.

Na região do golfo de Túnis, formou-se outro grande reino da Antiguidade: **Cartago**. Criado pelos fenícios no final do século IX a.C. e comandado por poderosos comerciantes, Cartago competia em conquistas com a República Romana, chegando a controlar um vasto território que envolvia o Mediterrâneo ocidental, a península Ibérica e a ilha da Sicília. No confronto com os romanos pela dominação do Mediterrâneo, o Reino de Cartago acabou derrotado nas Guerras Púnicas (264 a.C. a 146 a.C.).

### De olho na tela

#### Construindo um império: Cartago.

Direção: History Channel. Estados Unidos, 2006. O documentário utiliza técnicas de computação gráfica para explorar a arquitetura, a política e a cultura de Cartago.

### Reinos africanos e a expansão islâmica no continente



No mapa, os reinos africanos: Cartago, Egito, Kush e Axum e a expansão islâmica no continente.

Fonte: elaborado com base em DUBY, Georges. *Grand atlas historique*. Paris: Larousse, 2004. p. 275; *Atlas of World History – Mapping The Human Journey*. London: Dorling Kindersley, 1999. p. 161.



## Conheça mais

### Religiões tradicionais africanas

Os povos africanos desenvolveram variadas crenças religiosas ao longo da história. Muitas delas continuaram a existir mesmo após a chegada do cristianismo e, mais tarde, do islamismo.

As religiões tradicionais africanas costumam cultuar os animais e os elementos da natureza (rochedos, montanhas, pedras, árvores, a Lua, o Sol, etc.), que para eles são dotados de alma. Por isso, essas religiões são chamadas **animistas** (do latim *animus* = “alma”). Cultuam também os ancestrais, a fim de que eles protejam seus grupos familiares. Oferecem sacrifícios e promovem rituais para alcançar um objetivo: chuvas, curas, etc.

Em geral, as religiões animistas acreditam na existência de um deus criador do Universo e dos seres humanos. Para os iorubás, por exemplo, povo que habita a Nigéria e outros países da África ocidental, esse criador é Olodumaré. Para os fon, etnia que vive no Benin e no sul do Togo, a deusa Mawu foi quem criou o Universo.

Além dos criadores, várias outras divindades, representantes das forças da natureza, são cultuadas pelas religiões tradicionais africanas. Entre os iorubás, essas divindades se chamam **orixás**. Entre os fon, elas se chamam **vodus**.



Grupo de mulheres dança durante uma tradicional cerimônia vodun no Benin. Foto de 2015.

### Texto complementar

Para esclarecer o conteúdo relativo ao sincretismo religioso no Brasil, marca da presença da cultura africana em nosso país, sugere-se a leitura do trecho do artigo do historiador Reginaldo Prandi.

#### O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso

O candomblé – religião brasileira dos orixás e outras divindades africanas que se constituiu na Bahia no século XIX – e demais modalidades religiosas conhecidas pelas denominações regionais de xangô, em Pernambuco, tambor de mina, no Maranhão, e batuque, no Rio Grande do Sul, formavam, até meados do século XX, uma [...] resistência à escravidão e aos mecanismos de dominação da sociedade branca e cristã que marginalizou os negros e os mestiços mesmo após a abolição da escravatura. Eram religiões de preservação do patrimônio étnico dos descendentes dos antigos escravos. [...]

No início do século XX, enquanto os cultos africanos tradicionais eram preservados em seus nascimentos brasileiros, uma nova religião se formava no Rio de Janeiro, a umbanda, síntese dos antigos candomblés banto e de caboclo transplantados da Bahia para o Rio de Janeiro, na passagem do século XIX para o XX, com o espiritismo kardecista, chegado da França no final do século XIX. [...] a umbanda juntou o catolicismo branco, a tradição dos orixás da vertente negra, e símbolos, espíritos e rituais de referência indígena, inspirando-se, assim, nas três fontes básicas do Brasil mestiço.

PRANDI, R. O Brasil com axé: candomblé e umbanda no mercado religioso. *Estudos Avançados*, v. 18, n. 52, São Paulo, set./dez. 2004. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142004000300015&script=sci\_arttext>. Acesso em: 7 set. 2018.

## Gana e Mali

O **Reino de Gana**, conhecido na História como o reino do ouro, desenvolveu-se no oeste da África a partir do século IV d.C., na região da atual Mauritânia.

No século VIII, caravanas atravessavam o deserto do Saara levando mercadorias. Era o chamado comércio transaariano, dominado por mercadores árabes. Em Gana, eram comercializados escravos, ouro, sal, marfim, entre outros. Viajantes da época descreveram que o rei e os escravos de Gana usavam vestimentas, acessórios e adornos feitos em ouro.

Acredita-se que a concorrência comercial e os ataques vizinhos enfraqueceram Gana, que se fragmentou em vários pequenos Estados. Alguns séculos mais tarde, ao sul da mesma região, formou-se o **Reino de Mali**, um grande império africano islâmico que ocupava partes do atual Mali e Mauritânia.

**Transaariano:** que atravessa o deserto do Saara.

### Reinos de Gana e Mali



Fonte: elaborado com base em DUBY, Georges. *Grand atlas historique*. Paris: Larousse, 2004. p. 258.

### Orientações didáticas

Retome o mapa político da África, da página 78, e localize com os alunos os atuais países do Mali e da Mauritânia. Conte que nessas regiões também habitaram povos antigos conhecidos, já influenciados pela cultura árabe, portanto, muçulmanos. Eram os reinos de Gana, considerado o reino de ouro, devido às peças e aos ornamentos que seus habitantes utilizavam, e do Mali, importante império formado ao sul do atual país homônimo.

Quanto ao boxe *Conheça mais*, questione os alunos se conhecem algo sobre a religiosidade africana e leve-os a refletir que o Brasil tem muito da cultura africana. Mencione, por exemplo, as práticas de candomblé e o sincretismo (mistura) religioso entre o candomblé e o catolicismo existente na umbanda. Evite, em sala de aula, quaisquer tipos de preconceitos religiosos, explicando que tratam de aprendizados de culturas de diferentes povos.



## ■ Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Leia o documento para os alunos, promovendo uma discussão, em sala de aula, sobre os principais aspectos por ele abordado. Destaque a falta de limitação territorial dos reinos africanos, se comparados aos europeus (tal como eles verão mais adiante, quando estudarem Grécia e Roma, por exemplo), assim como suas curtas durações, dificultando os estudos de arqueólogos e historiadores, devido aos poucos vestígios encontrados.

Oriente os alunos a responder às atividades no caderno, devido à reutilização deste livro posteriormente.

### Atividades

1. As sociedades eram nômades e costumavam adaptar os sistemas agrícolas ao meio. O pensamento social era centrado na fertilidade e na defesa dos seres humanos diante da natureza.
2. O poder dos reinos e impérios africanos esteve atrelado ao controle da população e dos rebanhos (e produções agrícolas) e não ao controle e delimitação do território.
3. Resposta pessoal. O aluno poderá indicar o surgimento do *Homo sapiens*, as contribuições culturais do Egito, os legados culturais das sociedades estudadas no capítulo, etc.

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

Leia o texto sobre as primeiras sociedades surgidas no continente africano e responda às questões propostas. [...]

A evolução da espécie humana teve início na África oriental e na meridional, ponto de partida para a colonização do restante do continente e do mundo, quando estas foram se adaptando a novos ambientes e especializando-se até surgirem grupos étnico-linguísticos diferenciados. [...].

Durante muito tempo os sistemas agrícolas foram móveis, ou seja, eram adaptados ao ambiente em vez de transformarem. O pensamento social centrava-se, portanto, na fertilidade e na defesa do homem perante a natureza. As populações, de número restrito e que detinham grandes extensões de terra, manifestavam as diferenças sociais a partir do controle sobre o povo, a posse de metais preciosos e a criação de gado onde o ambiente permitia (sobretudo no leste e no sul).

Assim, na África o poder estava mais relacionado ao controle de pessoas e rebanhos do que ao domínio permanente de uma porção de terra. Daí que os chamados “impérios africanos” não representavam exatamente entidades territoriais, com fronteiras definidas, como na Europa. E esses impérios, por não permanecerem longo tempo em um lugar, deixaram uma quantidade relativamente limitada de ruínas arquitetônicas. As grandes migrações africanas se encerraram muito recentemente, há pouco mais de dois séculos, ou seja, paralelamente à penetração europeia.

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. *História da África e dos africanos*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 16.

- 1▶ De acordo com o texto, qual foi o modo de organização das sociedades africanas durante muito tempo?
- 2▶ Esse modo de organização social originou uma forma de organização política. Qual?
- 3▶ De acordo com o texto e com o que você estudou neste capítulo, quais as contribuições do continente africano para as sociedades?



Ruínas de uma mesquita na antiga cidade de Oudane, na Mauritânia, um dos pontos do comércio transaariano na época da Idade Média europeia. Foto de 2011.

Em várias sociedades da África ocidental, numa região que vai do Senegal, a oeste, até o Chade, a leste, existem pessoas responsáveis por guardar e transmitir oralmente a história de seu povo. São excelentes contadoras de histórias e têm grande capacidade de memorização. Conhecidas como **griôs**, essas pessoas são muito respeitadas nas sociedades africanas tradicionais. A palavra griô se origina do francês *griot*, que designa um tipo de músico ambulante de certas regiões da África.

Os griôs tocam instrumentos musicais enquanto cantam suas histórias. Eles aprendem a arte de narrar ainda muito jovens e passam a vida toda memorizando e divulgando as histórias de seus antepassados.

A origem dos griôs é desconhecida. Segundo a tradição dos malinqués (etnia que habita diversas regiões da África ocidental), os griôs teriam surgido na época do profeta Maomé (século VII d.C.).

Em muitas sociedades da África muçulmana, a expressão “gritar sobre alguém” significa dizer em voz alta o nome dessa pessoa, falar sobre seu passado, sobre os nomes e gestos heroicos de seus ancestrais. É o que chamamos de “cantar suas glórias”. Essa é a principal atividade do griô.

Para os historiadores e outros estudiosos, os griôs também são muito importantes, pois preservam histórias e tradições que, por não serem escritas, seriam perdidas. Nós, que vivemos em sociedades que valorizam muito a escrita, temos muito a aprender com esses povos. Seguindo seu exemplo, poderemos reconhecer mais o saber dos mais velhos e desenvolver a função da memória, tão necessária para mantermos vivas nossas histórias e para transmiti-las oralmente.



Griôs da região sul de Dakar, Senegal. Foto de 2007.

Tomtone Stefano/Hemis/DIONEDIA

### Questões

Imagine que você vivesse em uma sociedade africana antiga em que existisse um griô.

- 1▶ Que tipo de histórias ele contaria para você e para sua comunidade?
- 2▶ Na sua opinião, como os griôs memorizavam essas histórias?
- 3▶ E como seria se você tivesse que guardar todas as informações somente na sua memória?
- 4▶ Você se lembra de alguma história sobre a origem de seus ancestrais e as tradições da sua família? Qual? Conte para os colegas.

### Atividades

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem que os griôs contariam histórias sobre as tradições e cultura de seu povo.
2. Resposta pessoal. Os alunos devem perceber que, na ausência de elementos que permitissem registrar essas histórias, elas eram guardadas na memória dos membros mais antigos da comunidade e passadas de geração em geração.
3. Resposta pessoal. Com o uso da tecnologia, provavelmente os alunos citarão que teriam dificuldade em guardar essas histórias na memória.
4. Resposta pessoal. Possivelmente os alunos se lembrem de algumas histórias contadas por seus familiares quando eram mais novos.

### Orientações didáticas

#### Vivendo no tempo

Utilize o texto sobre os griôs para reforçar com os alunos a importância da história oral, principalmente nas sociedades antigas. Atualmente, com o uso de tecnologias como computadores e telefones celulares, muitas pessoas registram e salvam fotos e documentos em geral nessas mídias. Exemplos da descontinuidade do uso da memória são os números de telefone e as datas de aniversário. Antigamente, era comum memorizarmos os telefones e aniversários de amigos e familiares. Hoje, as redes sociais e a memória dos celulares se incumbiram de guardar essas informações. Nesse mundo onde as informações estão ao alcance de um clique, a memória perde gradativamente seu espaço. Dessa forma, a seção permite indagações sobre as formas de transmissão oral da história, dos saberes e costumes dos povos.

Incentive os alunos a recordar histórias contadas por seus pais, avós, parentes ou ainda uma história tradicional da região. Peça que a compartilhem com o restante da classe. As atividades sugeridas podem ser respondidas oralmente, durante a aula.

Solicite a um aluno que leia, em voz alta, para toda a turma, o texto desta seção, sobre os griôs. Retome o mapa político da África, da página 78, e aponte onde se localiza a África ocidental e meridional, explicando que se trata respectivamente da parte oeste e sul desse continente.

Com base nas atividades dos griôs, promova uma discussão em sala de aula sobre a importância da transmissão e da perpetuação da memória. Conte que a memória falada faz parte dos estudos da História e se chama História Oral.

#### Material digital – sequência didática

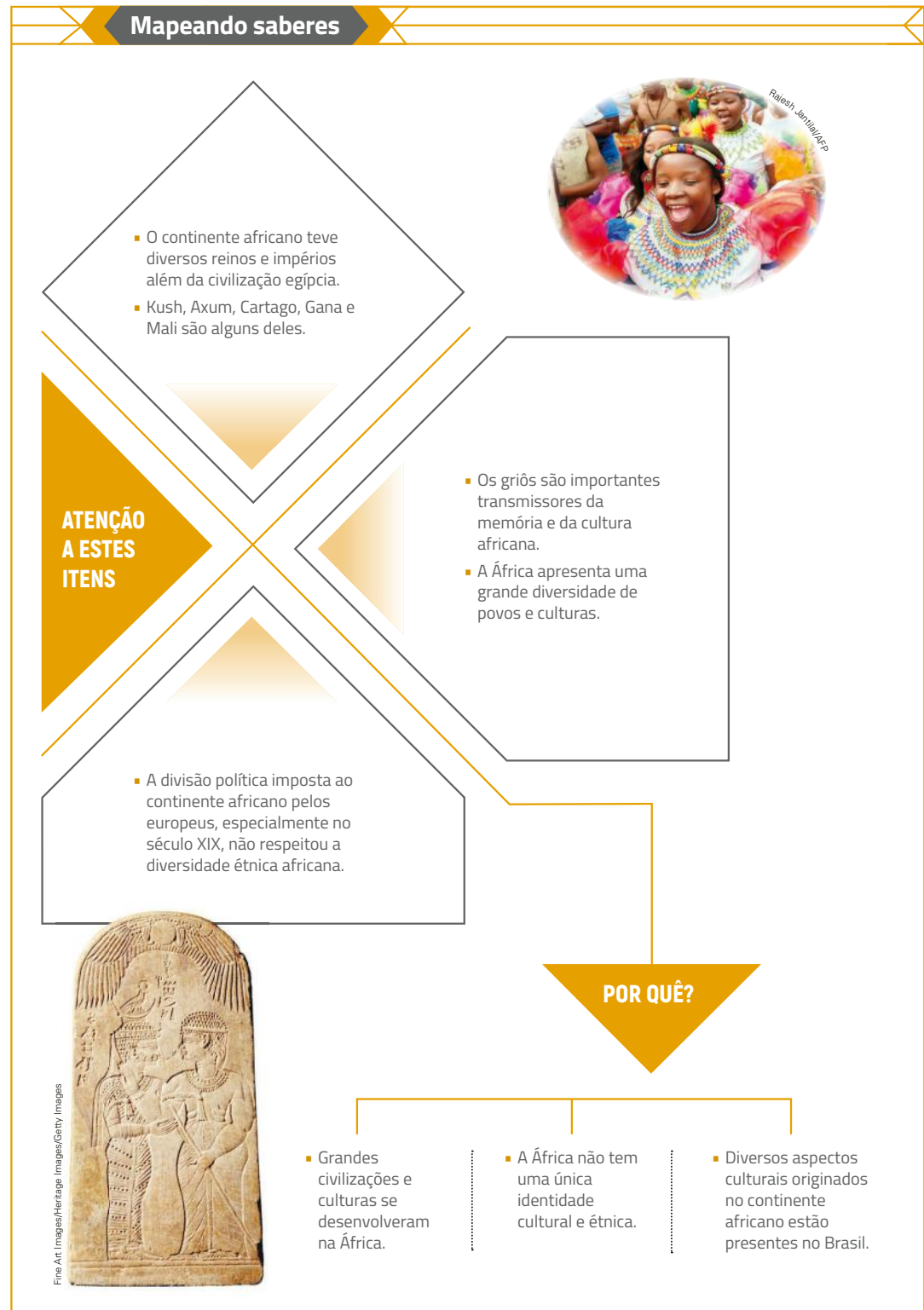
A sequência didática 2 do 2º bimestre no Manual Digital do Professor pode contribuir para este estudo.

## ■ Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Peça a cinco alunos que leiam cada um dos blocos explicativos desta seção. Conforme forem lendo, faça pausas e os incentive a refletir sobre os assuntos abordados, fazendo perguntas aos alunos sobre o que se recordam acerca do que foi estudado.

Essa é uma seção importante para sistematizar o que foi aprendido e pode ser consultada pelos alunos sempre que for necessário retomar os pontos principais trabalhados em cada capítulo.





# ATIVIDADES

## Retome

Não escreva no livro!

- 1▶ A respeito da formação do Reino de Kush, copie e complete o quadro no caderno.

### Reino de Kush

Região de origem	Expansão (locais que conquistou)	Motivos do declínio

- 2▶ Explique quais são os elementos de culto das religiões tradicionais africanas.
- 3▶ Quais eram as diferenças e semelhanças entre o reino de Gana e o de Mali?
- 4▶ Qual é a importância dos grãos para as sociedades africanas? Justifique sua resposta.

## Analise o conceito

- 5▶ O texto a seguir é do escritor moçambicano Mia Couto. Trata de diversidade, de identidade e dos conceitos equivocados de africanidade.

### Economia – a fronteira da cultura

Durante anos, dei aulas em diferentes faculdades da Universidade Eduardo Mondlane. Os meus colegas professores queixavam-se da progressiva falta de preparação dos estudantes. Eu notava algo que, para mim, era ainda mais grave: uma cada vez maior distanciação desses jovens em relação ao seu próprio país. Quando eles saíam de Maputo em trabalhos de campo, esses jovens comportavam-se como se estivessem emigrando para um universo estranho e adverso. Eles não sabiam as línguas, desconheciam os códigos culturais, sentiam-se deslocados e com saudades de Maputo. [...]

Aquelas zonas rurais eram, afinal, o espaço onde viveram os seus avós, e todos os seus antepassados. Mas eles não se reconheciam como herdeiros desse patrimônio. O país deles era outro. Pior ainda: eles não gostavam desta outra nação. E ainda mais grave: sentiam vergonha de a ela estarem ligados. A verdade é simples: esses jovens estão mais à vontade dentro de um *videoclip* de Michael Jackson do que no quintal de um camponês moçambicano.

[...]

Numa conferência em que este ano participei na Europa, alguém me perguntou: o que é, para si, ser africano?

E eu lhe perguntei, de volta: E para si, o que é ser europeu? Ele não sabia responder. Também ninguém sabe exatamente o que é africanidade. [...]

As definições apressadas da africanidade assentam numa base exótica, como se os africanos fossem particularmente diferentes dos outros, ou como se as suas diferenças fossem o resultado de um dado de essência.

África não pode ser reduzida a uma entidade simples, fácil de entender. O nosso continente é feito de profunda diversidade e de complexas mestiçagens. Longas e irreversíveis misturas de culturas moldaram um mosaico de diferenças que são um dos mais valiosos patrimônios do nosso continente. Quando mencionamos essas mestiçagens falamos com algum receio como se o produto híbrido fosse qualquer coisa menos pura. Mas não existe pureza quando se fala da espécie humana. [...] Pois não há cultura humana que não se fundamente em profundas trocas de alma. [...]

COUTO, Mia. *Economia: a fronteira da cultura* (2003). Disponível em: <[www.macua.org/miacouto/Mia\\_Couto\\_Amecom2003.htm](http://www.macua.org/miacouto/Mia_Couto_Amecom2003.htm)>. Acesso em: 5 out. 2017.

Com base no texto de Mia Couto, responda às questões.

- a) Por que não podemos afirmar que existe apenas uma África?
- b) Em sua opinião, a leitura que Mia Couto faz do passado colonial no continente africano e das referências americanizadas no presente dos jovens moçambicanos, que os leva a um afastamento das tradições e dos patrimônios históricos locais, pode ser utilizada também na realidade atual das Américas?

## Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

ATIVIDADES < 85

## Orientações didáticas

### Atividades

1. Região de origem: nordeste da África, na região da Núbia (atual Sudão); Expansão (locais conquistados): a partir do declínio da civilização egípcia, envolvida em disputas e conflitos, o Reino de Kush dominou Tebas e impôs o governo dos chamados faraós negros; Motivos do declínio: por meio de diversos ataques de povos vizinhos, até ser conquistado, no século IV a.C., pelo Reino de Axum.

2. As religiões tradicionais africanas costumam cultuar os animais e elementos da natureza. Elas cultuam também seus ancestrais para que protejam suas famílias.
3. O Reino de Gana surgiu na região da atual Mauritânia, por volta do século IV, como ponto importante na rota comercial transaariana e fornecedor de ouro para a Europa e para as regiões mediterrâneas. O Reino de Mali destacou-se entre os séculos XII e XV, na região ocidental da África, e ampliou seus domínios do interior do Saara até a costa atlântica. Também era forne-

► cedor de ouro e produtor de algodão, sal e tecido.

4. Os grãos são importantes para a preservação da história e das tradições culturais africanas.

5. a) Mia Couto destaca as diferenças das regiões e culturas africanas. Trata-se de um continente diversificado, ocupado e formado por mestiçagens e diferentes civilizações e culturas. Não é possível referir-se ao continente como se constituísse uma cultura uniforme, única, simples e exótica. Mesmo dentro de cada país, como é o caso de Moçambique analisado por Mia Couto, as identidades, as cidadanias e as referências culturais são diversas.

b) Resposta pessoal. A proposta é que os alunos reflitam sobre suas referências identitárias: Elas conservam elementos tradicionais advindos de suas origens familiares ou de sua região? Qual é o peso das referências americanizadas e/ou de outros países no contexto de um mundo globalizado e tecnológico, em que a troca de informações e referências culturais se faz cotidianamente e alcança quase todas as camadas sociais? Quais referências culturais locais, regionais ou nacionais (sotaques, alimentos, formas de vestir, etc.) seriam capazes de nos definir? Proponha um debate entre os alunos considerando essas e outras questões que julgar pertinentes.

### Autoavaliação

Proponha aos alunos que respondam às questões da autoavaliação no caderno.

Orientar os alunos a se autoavaliar, para que tenham noção de seu processo de aprendizagem, identificando o que aprenderam e em quais pontos têm dificuldades sobre o conteúdo estudado.

# As civilizações da Mesopotâmia

## Objetivos do capítulo

- Identificar os principais aspectos das civilizações da Mesopotâmia: sumérios, acadianos, babilônicos e assírios.
- Compreender a importância dos rios Tigre e Eufrates para o desenvolvimento desses povos.
- Identificar a Mesopotâmia como a primeira região da história a se urbanizar.
- Conhecer a escrita cuneiforme e sua relevância para o desenvolvimento dos registros escritos.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Analise, com os alunos, a imagem desta abertura, promovendo uma reflexão sobre a monumentalidade das construções dos mesopotâmicos, tal como as dos egípcios, e o fato de serem vestígios de civilizações da Antiguidade. Dessa forma, eles estarão aptos a responder, oralmente, às questões 1 e 2 desta página.

1. De acordo com o texto, os zigurates eram construções (templos) dos povos mesopotâmicos destinadas ao armazenamento de cereais (alimentos), assim como pontos de observações dos astros.
2. A construção é um símbolo do desenvolvimento da religião, da arquitetura e da ciência. No entanto, ter construído edificações não é condição *sine qua non* para se caracterizar uma civilização. O termo é bem mais amplo que isso: ele designa toda uma cultura e a produção social, científica, política, econômica e artística de um povo. Por isso, professor, ao longo da coleção, nos capítulos em que o termo é utilizado, é preciso lembrar aos alunos que a palavra “civilização” surgiu na França iluminista, no século XVIII, com forte sentido moral: ser bom, culto e educado. Ou seja, a palavra nasceu carregada também de uma carga etnocêntrica: de ser um estágio superior e mais avançado do desenvolvimento cultural humano e, portanto, esse conceito precisa ser visto de forma mais crítica, desnaturalizado.



Homocosmicos/Deposit Photos/Glow Images

▼ O Zigurate de Ur, no atual Iraque, foi concluído em 2096 a.C. Destinado ao deus da Lua, Nanna, o templo possuía sete pavimentos, interligados por escadarias. Considerados os monumentos mais característicos das civilizações mesopotâmicas, os zigurates eram usados também como depósitos de cereais e locais de observação dos astros. Foto de 2016.

Mesopotâmia significa “terra ou região entre rios” em grego. A região que estudaremos neste capítulo ficou conhecida por esse nome porque se localiza entre os rios Tigre e Eufrates. Esses rios atraíram diversos povos, da mesma forma que acontecia com o Nilo no Egito.

Os rios Tigre e Eufrates fertilizavam o terreno para o plantio, o que ajudou a formar as civilizações antigas da Mesopotâmia. As cheias desses rios eram menos frequentes que as do Nilo. Mas, ao descerem regiões montanhosas, as águas ganhavam mais força, e as cheias ocupavam as terras planas com maior violência, especialmente nas margens do Tigre.

A área fazia parte do Crescente Fértil e se estendia do Golfo Pérsico até o Egito. Esse nome foi dado por causa do formato da região, semelhante ao da Lua na fase crescente. Nas terras mais áridas do norte ficava a Assíria. Ao sul, no ponto de encontro dos dois rios, localizava-se a Suméria ou Caldeia, zona mais fértil. Observe o mapa na página seguinte.

### Para começar

Observe a imagem, leia a legenda e responda às questões.

1. Quais eram as funções dos zigurates?
2. Por que podemos afirmar que a sociedade que edificou essa construção formou uma civilização?

86 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 6

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 4, 7, 9, 10) CCH (2, 3, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5)	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.

\*CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

# 1 Região entre rios

As cheias dos rios Tigre e Eufrates obrigaram os grupos que ali viviam a construir diques para controlar as enchentes. Eles também criaram canais para irrigar terras distantes do rio. Para organizar essas obras, surgiram lideranças que, mais tarde, governariam as cidades. A Mesopotâmia é tida como a primeira região do planeta a se urbanizar.

A Mesopotâmia não possuía proteções naturais de suas fronteiras (diferente do Egito, que era cercado por desertos), o que facilitava o acesso de vários povos à região. Isso ajuda a entender a sua história política, que contou com muitas invasões, guerras e com o surgimento e a desestruturação de diversos reinos e impérios, como veremos neste capítulo.

**Urbanizar-se:** organizar-se em cidades (*urbs*, em latim).

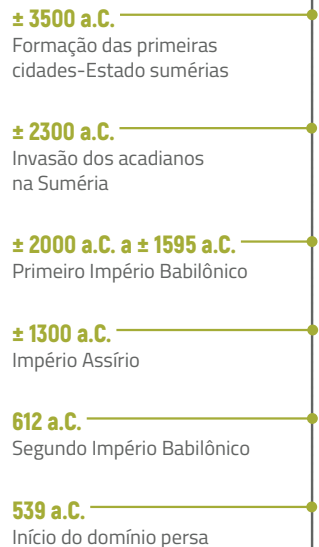


Fonte: elaborados com base em READE, Julian. *Mesopotâmia*. Madrid: Ediciones Akal, 1998. p. 5.

Compare os mapas e verifique que países ocupam atualmente a região da antiga Mesopotâmia.



## LINHA DO TEMPO



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

### Minha biblioteca

**A Mesopotâmia**, de Marcelo Rede, Editora Saraiva, 1997. Com base em documentos escritos e achados arqueológicos, o livro reconstrói a trajetória dos povos da antiga Mesopotâmia: as formações sociais e econômicas, as relações políticas, a cultura e os modos de vida.

**Mesopotâmia: o amanhecer da civilização**, de Olavo Leonel Ferreira, Editora Moderna, 1995. O livro conta a história do nascimento da civilização mesopotâmica, descrevendo as pessoas, os lugares e as cidades que existiram há milhares de anos na região.

### Material digital – Audiovisual

O material digital “Civilizações antigas – Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)”, do 2º bimestre, pode ajudar os alunos a se localizarem no espaço e no tempo histórico dos povos mesopotâmicos.



## ■ Orientações didáticas

Comente com os alunos que os povos que habitaram essa região, às margens dos rios Tigre e Eufrates, se denominavam sumérios, acadianos, babilônios e assírios. Mesmo que, de forma geral, se possa falar em uma única civilização (mesopotâmica) em toda essa região, cada povo tinha particularidades em sua cultura.

Explique aos alunos o conceito de cidades-Estados, já que, a partir de agora, ele aparecerá frequentemente no volume. Destaque, nesse sentido, o poder de grandes núcleos urbanos na Antiguidade, que detinham poder político e domínio de regiões vizinhas.

Por meio da imagem desta página, que mostra os tabletas de terracota, analise com os alunos o desenvolvimento da escrita dos sumérios, assim como a sua função nesta sociedade (para marcar transações comerciais e conquistas de guerras, por exemplo). Enfatize o papel importante dos escribas sumérios, assim como os egípcios, pessoas de grande poder na pirâmide social, em sociedades predominantemente analfabetas.

### Material digital – sequência didática

A Sequência Didática 3, do 2º bimestre, do Manual do Professor Digital, denominada “Construindo um alfabeto”, pode contribuir para essa aprendizagem em torno da importância do alfabeto para as sociedades antigas.

## Os sumérios

De acordo com alguns estudos arqueológicos, a Mesopotâmia já era habitada por um povo sedentário desde pelo menos 7000 a.C. (Era Neolítica). Bem mais tarde, povos vindos do leste começaram a se fixar na região da Suméria.

Aproximadamente em 3500 a.C., os **sumérios** já haviam formado mais de uma dezena de cidades, como Ur, Uruk, Nipur e Lagash. Conhecidas como **cidades-Estado**, eram núcleos politicamente independentes e dominavam cidades menores e aldeias. A cidade de Uruk, uma das mais antigas de que se tem conhecimento, era toda murada e tinha cerca de 50 mil habitantes em 2900 a.C.

Os sumérios cultivavam trigo, cevada, legumes e frutas; criavam rebanhos de ovelhas, cabras, porcos, bois e **muas** e praticavam a pesca. Eles também se dedicavam ao comércio local e com cidades distantes, como as do vale do rio Indo. Com o crescimento da produção, passaram a registrar as transações comerciais, a quantidade de mercadorias, as conquistas de guerra, etc. Muito disso foi documentado em tabletas de argila, como as que você pode ver a seguir. Os escribas, pessoas que faziam esses registros, tinham papel de destaque em toda a sociedade mesopotâmica.

Erich Lessing/AlbumLainstock/Museu do Louvre, Paris, França.



Registro de colheita de cevada, trigo e trigo-sarraceno em tableta de terracota, produzido durante o reinado de Gudea, governador de Lagash, na Suméria (atual Iraque). Datado de cerca de 2100 a.C.

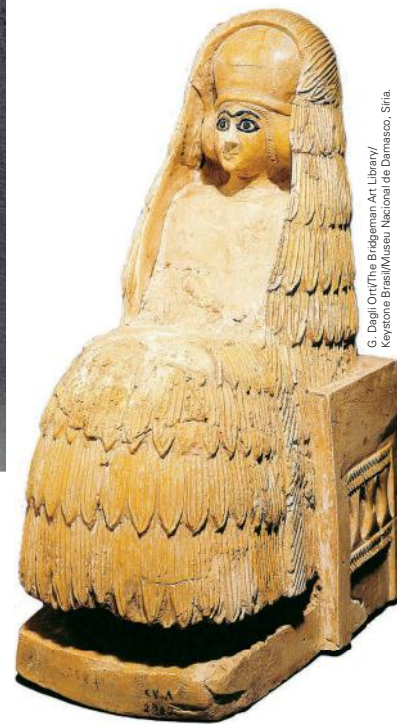
Os principais edifícios das cidades sumérias eram os templos e os palácios. Os zigurates, considerados moradias das divindades locais, eram estruturas grandiosas. O palácio destinava-se a impressionar os visitantes e era decorado com relevos e tijolos esmaltados. Já as casas da população em geral eram construídas de forma bem simples, com **adobe**.

Havia muita rivalidade entre as cidades-Estado. Lagash, Ur, Eridu e Kish disputaram o poder por muitos séculos. Essas lutas internas enfraqueceram os sumérios, que ficaram sujeitos às invasões.

► **Cidade-Estado:** cidade que tinha um governo próprio e elaborava as próprias leis. As cidades-Estado, além do seu espaço urbano, compreendiam povoados menores que as rodeavam, bem como terras em que eram produzidos os bens necessários à sobrevivência da população.

► **Muar:** burro ou jumento.

Estátua de cerca de 3000 a.C. que representa a deusa suméria Ishtar.



G. Dagli-Orti/The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Museu Nacional de Damasco, Síria.

► **Adobe:** material usado para fazer tijolos, composto de terra crua, água e palha.

## O Império Acadiano

Povos conhecidos como **acadianos**, vindos do norte, conquistaram a Suméria pouco antes de 2330 a.C. Décadas mais tarde, o rei **Sargão I** liderou a unificação das várias cidades-Estado, fundando um império que dominava todo o sul da Mesopotâmia.

Uma série de invasões estrangeiras enfraqueceu o Império Acadiano até que os amoritas, vindos do leste, conseguiram dominar toda a região e, por volta de 1900 a.C., fundaram um império com sede na cidade de Babilônia. Surgiu o **Primeiro Império Babilônico**.



### Conheça mais

#### O significado do rei na Mesopotâmia

Na Mesopotâmia, como no Egito antigo, predominaram as monarquias fortes, em que o poder estava concentrado nas mãos do soberano. Contudo, na Mesopotâmia, acreditava-se que o rei era apenas um representante da divindade, enquanto o faraó egípcio era visto como o “deus encarnado”.

O termo “rei” pode ter vários significados no período de 2.500 anos considerado aqui. As primeiras cidades mesopotâmicas possuíam chefes, claramente identificáveis por documentos e inscrições. Eles eram responsáveis por manter a infraestrutura, como os canais de irrigação, e de administrar a justiça e a burocracia. Mais tarde, quando áreas mais extensas passaram ao domínio de um único indivíduo, como Sargão [...] e Hamurabi [...], o rei de uma cidade passou a ser uma espécie de governador que prestava lealdade à autoridade central. O poder do rei era ditado pelos deuses: ele era o representante do deus local. [...] Na Babilônia, o rei precisava submeter-se à validação do deus local em uma cerimônia renovada anualmente.

RATHBONE, Dominic. *História ilustrada do mundo antigo*. São Paulo: Publifolha, 2011. p. 90.

## O Primeiro Império Babilônico

O grande destaque após a unificação da Mesopotâmia, por volta de 1900 a.C., coube ao rei **Hamurabi**, que governou a cidade-Estado da Babilônia entre 1792 a.C. e 1750 a.C. Durante o seu governo, a capital do império se estendeu do Golfo Pérsico à Assíria e transformou-se em um dos principais centros urbanos e políticos da Antiguidade. A eficiência do governo de Hamurabi se deu, em parte, à elaboração de um código completo de leis. O **Código de Hamurabi** era composto de centenas de leis, muitas delas baseadas em costumes sumérios e códigos anteriores. Essas leis abrangiam vários aspectos da vida cotidiana: comércio, propriedade, herança, escravidão e família.

Os crimes e as punições eram definidos segundo a categoria social do acusado e da vítima: os ricos tinham mais privilégios que o povo e os escravos. A **Lei de Talião**, conhecida pela expressão “olho por olho, dente por dente”, fazia parte desse código. De acordo com ela, a punição deveria ser idêntica ao crime cometido.

A partir de 1595 a.C., grandes migrações **indo-europeias** (principalmente de hititas e cassitas) desorganizaram o Império Babilônico, dando origem a reinos menores rivais.



Cabeça em bronze representando o rei Sargão I, século XXII a.C.



As leis do Código de Hamurabi estão gravadas nesta estela de pedra, com pouco mais de 2 metros de altura. Originária da Babilônia, encontrada em Susa, no atual Irã, é datada do século XVIII a.C.

**Indo-europeu:** relativo aos povos que tinham se estabelecido desde tempos mais remotos na região entre a Índia e a Europa.

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que, tal como no Egito antigo, os maiores e mais poderosos chefes políticos mesopotâmicos eram os reis, que dominavam, controlavam e administravam grandes porções de terras. Retome, nesse sentido, o caráter religioso do poder desses reis na Antiguidade: no Egito antigo, o faraó era uma espécie de “Deus na Terra”, enquanto na Mesopotâmia os reis eram homens submetidos às vontades dos deuses. Lembre-os do conceito de teocracia.

Nesta página, destaque a unificação da Mesopotâmia pelos babilônicos. Informe-os de que um importante rei desse povo, Hamurabi, foi o responsável pela criação do primeiro conjunto [código] de leis que se conhece no mundo, o “Código de Hamurabi”. Esse código regia a sociedade pelo princípio do “olho por olho, dente por dente”, ou seja, as punições aos crimes eram feitas na mesma proporção de seus cometimentos.

Nesse sentido, questione os alunos sobre os conjuntos de leis (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA –, Constituição, etc.) que conhecem e/ou que regem o Brasil, assim como sua importância para a nossa sociedade.

Neste momento, é recomendável ressaltar a importância das leis para o convívio em sociedade. Apresente e discuta com os alunos alguns dos códigos de leis mais próximos a eles (o regimento da escola, por exemplo) ou a legislação do Estado brasileiro (Constituição, Código Penal, Código Civil, etc.).

### Texto complementar

Para ampliar os conhecimentos em torno dos conjuntos de leis que regem as sociedades ocidentais, leia, a seguir, alguns artigos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948.

#### Declaração Universal dos Direitos Humanos

Art. 1º – Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.

Art. 2º – (1) Todo homem tem capacidade para gozar dos direitos e das liberdades estabelecidas nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição. [...]

Art. 11 – (1) Todo homem acusado de um ato delituoso tem o direito de ser presumido inocente até que a sua culpabilidade tenha sido provada de acordo com a lei, em julgamento público no qual lhe tenham sido asseguradas todas as garantias necessárias à sua defesa.

Organização das Nações Unidas – ONU. Disponível em: <[www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 2 out. 2018.

## Orientações didáticas

Possibilite aos alunos refletir sobre os aspectos dos conflitos de povos em torno da Mesopotâmia. Retome com eles que os babilônicos dominaram os sumérios e conte que outro povo, os assírios, que também habitava essa região, acabou dominando os babilônicos.

Esclareça que uma das principais características dos assírios era seu poderio militar e que, por isso, acabaram conquistando extensas áreas da Mesopotâmia.

Nesse sentido, explore com os alunos o mapa desta página, relacionando-o, se julgar pertinente, com um mapa-múndi atual (levado para a sala ou projetado, se possível). Peça que os alunos identifiquem, oralmente, as áreas dos países atuais que foram dominadas por esse povo: Iraque, Irã, Kuwait, Síria, Arábia Saudita, Israel, Jordânia, Líbano, Palestina, Egito e Turquia.

## Império Assírio

Os **assírios** estabeleceram-se no norte da Mesopotâmia desde 2500 a.C., na região chamada **Assur**.

Durante séculos, eles foram atacados por diversos povos. Para se defender, fugiram para o alto das montanhas e organizaram exércitos. Os assírios desenvolveram conhecimentos militares e, pouco a pouco, ampliaram seus territórios. A partir do século XX a.C., dominaram todo o norte da Mesopotâmia. Porém, a região de Assur foi conquistada pelos babilônios durante o governo de Hamurabi, no século XVIII a.C.

Muito tempo depois, do século IX a.C. ao VII a.C., quando a Babilônia estava enfraquecida, os assírios estabeleceram um poderoso império sobre toda a Mesopotâmia (veja o mapa desta página). Sua primeira capital foi Assur e depois Nínive.

Eles conquistaram terras e populações, saqueando suas riquezas e punindo os povos que resistiam ou enfrentavam o seu domínio. Com seu temido exército, os assírios invadiram e ocuparam o Egito. Organizados, tinham divisões de cavaleiros, arqueiros e lanceiros.

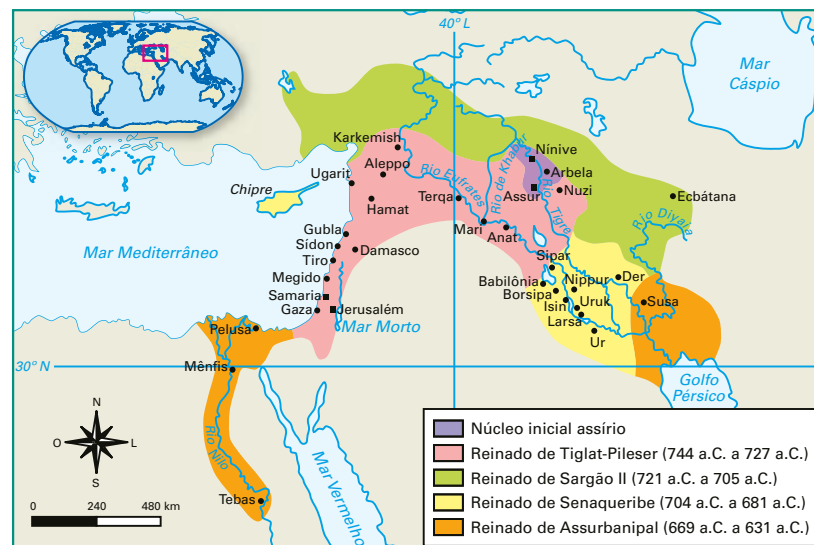
A morte de Assurbanipal (rei que comandou o ataque ao Egito) em 626 a.C. e as revoltas internas enfraqueceram o Império Assírio. Em 612 a.C., Nabopolassar, rei da Babilônia, saqueou Nínive e pôs fim ao Império Assírio.



Ann Ronan Picture Library / Photo 12/AFP

A caça ao leão, baixo-relevo do Palácio de Nínive representando o rei Assurbanipal durante caçada. Obra datada de 645 a.C.

## O Império Assírio



Portal de Mapas/Arquivo da Editora

Observe este mapa. Depois, consulte o mapa da página 92 e descubra quais são os países que hoje ocupam o território do antigo Império Assírio.

Fonte: elaborado com base em ATLANTE Storico De Agostini. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2005. p. 19.



## A escrita cuneiforme e a Biblioteca de Nínive

A escrita **cuneiforme** foi criada pelos sumérios. Essa forma de escrita tem esse nome porque seus símbolos eram criados por um instrumento em forma de cunha. Os símbolos eram gravados em placas de argila úmida, que depois eram assadas em um forno ou secas ao sol.

Várias civilizações mesopotâmicas adotaram a escrita cuneiforme. Ela é formada por cerca de 500 sinais básicos, que foram simplificados com o tempo facilitando sua representação.

Algumas vezes a escrita era feita em cilindros, que ficavam nos templos e palácios. Neles era contada a história do edifício e do soberano que o havia construído.

A **Biblioteca de Nínive** foi uma importante construção do reinado de Assurbanipal. Descoberta por arqueólogos em 1853, abrigava mais de 20 mil tábuas de argila com inscrições cuneiformes, que tratavam dos mais diversos assuntos, como Astronomia, Matemática, religião, poesia, magia e crônicas. As crônicas contam acontecimentos ligados aos vários reis que existiram. Atualmente, as placas estão no Museu Britânico, em Londres. Com sua leitura, foi possível resgatar parte da história mesopotâmica.



Christie's Images/Bridgeman Images/Keystone Brasil/Coletivo Particular

▲ Escrita cuneiforme assíria (1900 a.C.-1800 a.C.). Foto de 2013.

## O Segundo Império Babilônico

Após a derrota dos assírios, a Babilônia voltou a ser a capital da Mesopotâmia, desta vez sob domínio dos **caldeus**, habitantes da Caldeia, região no sul da Mesopotâmia. Eles fundaram o **Segundo Império Babilônico**.

Durante o reinado de **Nabucodonosor** (604 a.C.-561 a.C.), diversas regiões foram conquistadas. A Porta de Ishtar e os Jardins Suspensos da Babilônia foram erguidos em seu governo.

A região foi invadida pelos persas pouco depois da morte de Nabucodonosor. Assim, a Babilônia passou a fazer parte do Império Persa e ficou sujeita a seu império, Ciro I, a partir de 539 a.C.



Ulrich Baumgartner/Getty Images

▶ A porta de Ishtar foi construída por ordem de Nabucodonosor, por volta de 575 a.C., para ser a porta de entrada da Babilônia. Atualmente, com seus tijolos esmaltados, encontra-se no Museu Pergamon, em Berlim, na Alemanha. Ishtar era a deusa babilônica do amor e da guerra, "senhora do céu e da terra". Foto de 2017.

### ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos como era a escrita mesopotâmica, mostrando a eles, se possível, outras imagens, além da que já está nesta página, representando essa escrita em argila. Explique como se escrevia com hastes com ponta em forma de cunha e destaque o tipo de suporte utilizado pelos mesopotâmicos para fazerem seus registros: a argila. Retome com eles os estudos feitos sobre a escrita hieroglífica utilizada pelos egípcios e registrada no papiro, pedindo que, oralmente, comparem as duas formas de escrita entre si, percebendo semelhanças e diferenças em relação às técnicas utilizadas e aos objetivos pretendidos com elas.

Estimule os alunos a imaginar qual das duas formas de escrita pode ser preservada por mais tempo e em melhores condições, levantando hipóteses e mediando a conversa, de modo que a turma exponha seus argumentos de maneira coerente e respeitosa.

Novamente, chame a atenção dos alunos para o aspecto dos conflitos entre os povos vizinhos na região da Mesopotâmia e explique que os babilônicos retomaram o poder perdido para os assírios anteriormente e criaram um novo império naquela região. Nesse novo contexto, eles desenvolveram grandes estruturas na Babilônia, como o Portal de Ishtar (Deusa mesopotâmica da guerra) e os famosos Jardins Suspensos da Babilônia.

## Orientações didáticas

### Conexões

Informe aos alunos que cerca de 260 bacias hidrográficas são atualmente reconhecidas no mundo. As águas de cerca de 13 bacias são utilizadas por cinco ou mais países ao mesmo tempo. É o caso da bacia do Amazonas, que atende a sete países, e a do Nilo, que banha dez países. As rivalidades por causa da água existem não só entre países, mas também no interior de um mesmo estado.

Aproveitando esse assunto, esta seção oferece a possibilidade de trabalhar aspectos da Geografia Física que foram importantes no passado da Mesopotâmia e hoje são motivo de conflito na região. Com o apoio dos mapas, explore as principais características da região em estudo, destacando a localização do Planalto de Anatólia (Turquia), da Planície da Mesopotâmia, do deserto da Síria, do lago Assad (Síria), etc.

Em um mapa político, destaque a localização de Ancara, Damasco, Aleppo, Bagdá, etc. Explique que fenômenos naturais (chuvas escassas, por exemplo), crescimento demográfico, desperdício, poluição de mananciais e má administração dos recursos hídricos são alguns dos fatores que explicam a carência de água e geram o “estresse hídrico” em várias partes do mundo. Discuta esses fatores com os alunos, relacionando-os ao Oriente Médio e ao município (estado ou região) onde moram.

Informe a eles que o Índice de Dependência da Água (IDA) mensura a proporção de água renovável, de origem fluvial, oriunda de fora do território de determinado país. Simplificando, o índice mostra a dependência de recursos hídricos controlados por países vizinhos.

O IDA do Iraque é 53% e o da Síria é 80%. Os dois países dependem do Tigre e do Eufrates, cujas nascentes estão na Turquia. Explore ainda com os alunos o texto citado, destacando as razões históricas que cada país alega para ter direito à água.

## CONEXÕES COM A GEOGRAFIA

### Conflitos por água no Oriente Médio

Vimos que os aspectos geográficos da Mesopotâmia tiveram grande influência na ocupação humana da região. Desde as primeiras décadas do século XX, a questão da água provoca tensões entre a Síria, a Turquia e o Iraque. Os territórios desses antigos vizinhos são banhados pelas bacias hidrográficas dos rios Tigre e Eufrates. As nascentes desses rios localizam-se nas regiões montanhosas da Turquia oriental. Observe o mapa abaixo. Depois, leia o texto a seguir sobre os conflitos provocados pelas disputas por água.

#### A questão da água na Mesopotâmia

[...] A água agora oferecida a fazendeiros turcos antes corria pelo Eufrates e Tigre, para a Síria e Iraque. Três anos secos na Síria, 2006-2009, induziram muitos agricultores a deixar as terras secas e mudar-se para as cidades, onde só poucos deles encontravam trabalho.

[...]

A situação no Iraque é similar, se não pior. Grandes regiões perderam a base de sua agricultura e os agricultores pedem soluções e mais apoio.

Em Karbala, Iraque, agricultores estão em desespero e já consideram abandonar suas terras. Em Bagdá, as periferias mais pobres dependem da Cruz Vermelha até para a água de beber.

[...]

A falta de água não é a única razão para as guerras na Síria e Iraque. Mas torna esses países mais propensos a conflitos internos e mais vulneráveis à intromissão de atores externos. Os governos de Síria e Iraque podem fazer pouco para ajudar seus agricultores. Embora haja acordos sobre um fluxo mínimo de água a ser preservado entre Turquia, Síria e Iraque, não há meios pelos quais Síria e Iraque possam realmente pressionar a Turquia para que desimpeça o fluxo de água e preserve o fluxo fixado nos acordos.

[...]

Quase dois terços do fluxo que o Iraque recebia já não chegam. Não há meio para substituí-los. Além disso, a pouca água que está fluindo agora pode acabar rapidamente:

As barragens na Turquia, que já ultrapassam 140, têm muito maior capacidade de armazenamento que as que ficam a jusante. [...] Dada a relativamente melhor saúde hídrica da Turquia, seria razoável supor que o país pararia de construir barragens que tanto dificultam a sobrevivência dos países vizinhos à jusante dos rios. Mas o país fez exatamente o oposto, e planeja concluir 1700 novas barragens e açudes dentro de suas fronteiras.

➔ **Jusante:** o sentido da correnteza de um rio.



#### Oriente Médio: uso da terra (século XXI)



Fonte: elaborado com base em CHARLIER, Jacques. (Dir.). *Atlas du 21<sup>e</sup> siècle*. Groeningen: Wolters-Noordhoff; Paris: Éditions Nathan, 2011. p. 107; LE BLOG FINANCE. Disponível em: <www.leblogfinance.com/files/2013/02/tigre-eufrate.jpg>. Acesso em: 30 jul. 2018.



[...]

Precisamos de um processo de solução global, com instrumentos para fazer valer os acordos, para regular os fluxos naturais de água através de fronteiras. Do contrário, haverá grave ampliação das guerras entre países que usam água extensivamente em seus próprios territórios, enquanto países localizados à jusante dos rios morrem de sede.

As guerras pela água dão os primeiros passos. *Pragmatismo Político*, 5 abril 2017. Disponível em: <[www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/guerras-agua-primeiros-passos.html](http://www.pragmatismopolitico.com.br/2017/04/guerras-agua-primeiros-passos.html)>. Acesso em: 3 maio 2018.

- 1▶ Observe no mapa da página anterior os rios Tigre e Eufrates e siga o curso deles desde a sua nascente até a foz. Responda: Onde os dois rios deságuam? Ao deixarem o território turco, que países eles atravessam?
- 2▶ Compare no mapa as áreas desérticas com as áreas onde se desenvolve a agricultura. Relacione as atividades econômicas da Síria e do Iraque com os rios Tigre e Eufrates.
- 3▶ De que maneira a escassez de água interfere na vida da população desses países?
- 4▶ De acordo com o texto, qual país cortado pelos rios Tigre e Eufrates tem maior controle sobre os rios, considerando a posição geográfica?
- 5▶ Depois de ler o texto, você acredita que o direito sobre as águas dos rios Tigre e Eufrates pertence a quem? Por quê?
- 6▶ Em sua opinião, o que pode ser feito para resolver os conflitos em torno da água no Oriente Médio?

#### Atividades

1. Deságuam no Golfo Pérsico e atravessam a Síria e o Iraque.
2. Espera-se que os alunos concluam que a presença dos rios é vital para várias atividades econômicas da Síria e do Iraque.
3. A escassez de água interfere de forma negativa na vida da população, pois, como predominam os climas áridos e semiáridos, as áreas férteis são reduzidas e, por isso, essas regiões são disputadas por muitas pessoas.
4. A Turquia, porque os rios nascem em seu território.
5. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos construam seus argumentos com base nas informações fornecidas e estabeleçam alguma relação entre o passado e o presente da região em suas respostas.
6. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos proponham soluções racionais para tentar resolver o problema da disputa de água entre os países, indicando, por exemplo, que o acesso à água deveria ser garantido a toda a população da Turquia, Síria e Iraque.



A barragem de Atatürk sobre o rio Eufrates, na região sudeste da Anatólia (Turquia). A barragem faz parte de um plano elaborado pela Turquia para regularizar o fluxo das águas dos rios Tigre e Eufrates, gerar energia e irrigar as planícies da região. Foto de 2014.



## Orientações didáticas

Procure, sempre que possível, relacionar a cultura mesopotâmica à egípcia antiga, a fim de que os alunos percebam diferenças e semelhanças nas formas de vida e de pensar desses povos. Destaque, nesse sentido, o aspecto do politeísmo e o caráter teocrático dessas sociedades antigas.

Para melhor organizar os variados aspectos dos mesopotâmicos, oriente os alunos a elaborar um quadro, tal como sugerimos na Atividade complementar, mais adiante.

### Texto complementar

O texto a seguir trata da origem mitológica dos astros do zodíaco, estudos que, até onde indicam as pesquisas, teriam nascido entre os povos mesopotâmicos.

#### Zodíaco: a origem e os mitos

A trajetória do Sol, as fases da Lua e a rotação do céu noturno foram as primeiras grandes referências que o homem descobriu e usou para se orientar no tempo e no espaço. A necessidade dessas referências cresceu há 10 mil anos, com o desenvolvimento da agricultura. E cresceria ainda mais no início das grandes navegações, nos séculos 15 e 16.

Mas foi há 3 mil anos que as civilizações do Crescente Fértil, a região atravessada pelos rios Nilo, Tigre e Eufrates (no Oriente Médio), esboçaram os primeiros estudos do céu – personificando fenômenos astronômicos na figura de deuses. Os sacerdotes da Mesopotâmia estabeleceram as constelações do zodíaco por volta do século 5 a.C. Elas não serviam para traçar o destino dos indivíduos em função da data de nascimento, como faria depois o horóscopo, mas para dar consultoria ao rei sobre a iminência de tempos difíceis.

A necessidade de referências, combinada à compulsão em dar sentido a tudo – incluindo o aparente caos celestial –, levou o homem a criar no firmamento, ligando estrelas com linhas imaginárias, um conjunto de imagens que simbolizam o enredo de alguns de seus mitos.

O nome das constelações vem da mitologia grega – algumas delas, os helênicos herdaram de povos da Me-

## Aspectos culturais dos mesopotâmicos

Os povos da Mesopotâmia eram **politeístas**, isto é, acreditavam em vários deuses, que representavam fenômenos da natureza. Entre as principais divindades estavam **Marduk**, deus da cidade da Babilônia; **Shamash**, deus do Sol e da justiça; **Anu**, deus relacionado ao céu; **Enlil**, relacionado ao ar; **Ea**, deus dos rios, da chuva, das águas subterrâneas (ou profundezas) e da criação; **Ishtar**, deusa do amor e da guerra; e **Tamus**, deus dos alimentos e da vegetação.

Prevalcia na Mesopotâmia uma grande variedade de crenças, cultos e divindades. Também havia diferenças entre a religião das camadas mais ricas e a praticada pela maioria da população. São raras as fontes históricas a respeito das práticas religiosas populares; o que hoje sabemos se refere basicamente à religião das elites.

Os mesopotâmicos viam a religião como um meio para obter recompensas imediatas, sem se preocupar com a vida após a morte. Os rituais religiosos eram conduzidos pelos sacerdotes em templos chamados zigurates (como o que você viu na foto da página 86).

Uma das inovações da **arquitetura** mesopotâmica foi o uso de arcos (observe a Porta de Ishtar na página 91). Na **escultura** predominavam os baixos-relevos.

Eles fizeram descobertas importantes no campo científico. Na **Astronomia**, aprenderam a prever **eclipses** e a diferenciar o movimento das estrelas e dos planetas. Criaram ainda um **calendário** com o ano dividido em 12 meses lunares, e estes, em semanas de sete dias. O dia era dividido em 12 horas de 120 minutos.

Para administrar as cidades, dominaram a **Matemática**. Com a invenção da Álgebra, ocorreram avanços nos cálculos de divisão e multiplicação, incluindo a criação da raiz quadrada e da raiz cúbica. Foram os mesopotâmicos que dividiram o círculo em 360 graus.

A **escrita** cuneiforme (veja na página 91), criada pelos sumérios, foi utilizada por vários povos vizinhos. No campo literário, o destaque fica para duas obras sumérias datadas de cerca de 2000 a.C.: o *Mito da criação*, que explica a origem do mundo, e a *Epopéia de Gilgamesh*, que narra o mito do **dilúvio**.

- ▶ **Eclipse:** obscurecimento parcial ou total de um astro por outro. Por exemplo, quando se posiciona entre o Sol e a Terra, a Lua impede a chegada dos raios solares até nós.
- ▶ **Epopéia:** poema longo que narra ações heroicas.
- ▶ **Dilúvio:** chuva muito forte e demorada, que alaga grandes extensões de terra.



Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

▲ Friso do templo de Ninhursag, conhecido como Friso dos Ordenhadores (aqueles que fazem a ordenha, ou seja, tiram o leite do animal), produzido em cerca de 3100 a.C. Foi encontrado no sítio de Tell-al Ubaid, nas proximidades da antiga cidade de Ur, atual Iraque.

### Minha biblioteca

A **história de Gilgamesh, rei de Uruk**, de Rosana Rios, Edições SM, 2007. O livro retrata o mito de Gilgamesh, um dos primeiros relatos escritos da história da humanidade.

A **Epopéia de Gilgamesh: o rei Gilgamesh (v. 1), A vingança de Ishtar (v. 2) e A última busca de Gilgamesh (v. 3)**, de Ludmila Zeman, Editora Projeto, 1997. Trilogia que reconstrói a trajetória do lendário rei Gilgamesh, considerado o primeiro herói da humanidade, e apresenta aspectos culturais da civilização mesopotâmica.

94 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

sopotâmia. E nós herdamos deles. A de Aquário, por exemplo, lembra o sequestro de um jovem e belo troiano, Ganimedes, que foi obrigado a servir de copeiro no Olimpo.

Aventuras na História. Disponível em: <[https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/civilizacoes/zodíaco-a-origem-e-os-mitos.phtml?fb\\_comment\\_id=1343967055662448\\_1344475955611558#f3a63fc79b6a74c](https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/civilizacoes/zodíaco-a-origem-e-os-mitos.phtml?fb_comment_id=1343967055662448_1344475955611558#f3a63fc79b6a74c)>.  
Acesso em: 7 set. 2018.

### Atividade complementar

Proponha aos alunos a elaboração de um quadro sobre economia, sociedade, política e cultura, que ajudará a identificar as principais características das civilizações da Mesopotâmia. Ele pode ser realizado no início dos estudos e ser complementado ao longo das aulas, o que permitirá aos alunos se organizar na sistematização das informações. ▶

Alguns estudiosos consideram a *Epopéia de Gilgamesh*, que conta o mito do dilúvio, a obra literária mais antiga da humanidade. Parece que esse mito sumério, adotado com adaptações por outros povos da região, está ligado às constantes e violentas enchentes dos rios Tigre e Eufrates.

Os fragmentos escritos que se conservaram da *Epopéia de Gilgamesh* reúnem relatos antes transmitidos oralmente. Contam a busca do mítico rei sumério Gilgamesh, senhor de Uruk, na Mesopotâmia, para descobrir o segredo da imortalidade. Essas narrativas descrevem os caminhos, as lutas e aventuras de Gilgamesh. Em uma dessas aventuras, ele encontra o sábio Utnapishtim, único sobrevivente de um dilúvio provocado pelos deuses.

Leia a seguir um trecho da Tábua IX da *Epopéia de Gilgamesh*, encontrada em Nínive, na Biblioteca de Assurbanipal. Ela traz o relato de Utnapishtim.

Um dia, os grandes deuses decidiram provocar o Dilúvio. Ea [Enki, deus da sabedoria] estava junto a eles e me repetiu suas palavras: “Derruba tua casa e constrói um barco, abandona suas riquezas, preocupa-te apenas em sobreviver e embarca em teu navio todas as espécies vivas”. Quando com a manhã se fez um pouco de luz, apareceu no horizonte uma nuvem negra e um assustador silêncio de tempestade cruzou o céu e converteu em trevas o que era luminoso. A terra se quebrou como um vaso. Por seis dias e sete noites soprou um vento diluviano. Quando chegou o sétimo dia, a calma voltou ao mar, se calou o vento nefasto e o dilúvio cessou. Abriu uma escotilha e não se escutava um só ruído: todos os povos haviam se convertido em barro. [...]. Quando chegou ao sétimo dia, soltei um corvo e ele não regressou. Então, dirigi-me aos quatro pontos cardeais e fiz um sacrifício aos deuses.

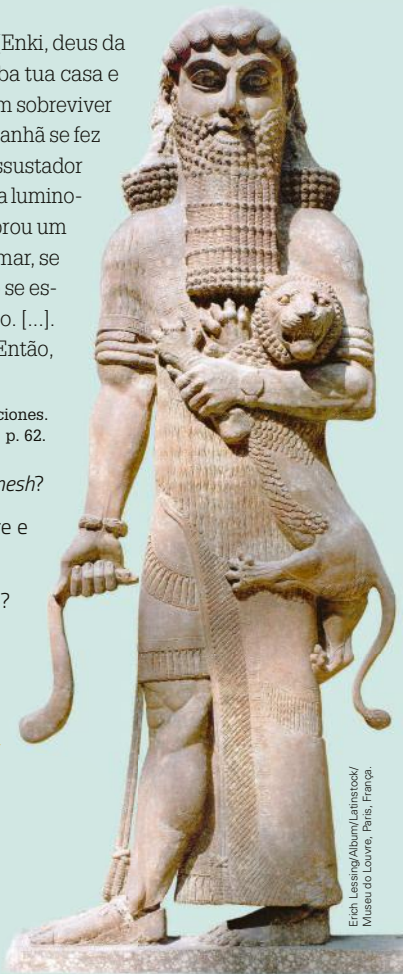
MARCHAND, Pierre. *História de la humanidad: las primeras civilizaciones*. Barcelona: Larousse, 1998. p. 62.

- 1▶ Sobre que acontecimento trata esse trecho da *Epopéia de Gilgamesh*?
- 2▶ Que relação pode ser estabelecida entre o dilúvio e os rios Tigre e Eufrates, que banhavam a região da Mesopotâmia?
- 3▶ Você conhece outro texto que fala sobre o mito do dilúvio? Qual?
- 4▶ Quais são as semelhanças entre os dois textos?

Representação de Gilgamesh, do século VIII a.C. A escultura mede mais de 5 metros de altura e representa o rei dominando um leão. A posição frontal da figura era rara na arte assíria e costumava ser usada apenas para identificar personagens com poderes divinos. A arma na mão, o bracelete e o estilo de sua barba e do cabelo caracterizam os dirigentes assírios. Esses elementos levam os pesquisadores a associar a escultura ao mítico rei Gilgamesh.



▶ Fragmentos da *Epopéia de Gilgamesh*, registrada em escrita cuneiforme, do século VII a.C.



Erich Lessing/Album/Latinstock/Museu do Louvre, Paris, França.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Antes de iniciar a leitura desta seção, pergunte aos alunos se conhecem a história cristã do dilúvio, quando Noé constrói uma Arca e coloca dentro dela caixas de diferentes animais para que eles se salvassem de uma grande tempestade, que inundaria a região.

Incite-os a analisar, criticamente, a escritura bíblica da história do dilúvio, por meio do conhecimento da *Epopéia de Gilgamesh*. Esclareça que os hebreus, responsáveis pela redação da Bíblia, eram contemporâneos dos mesopotâmicos e, assim, promovam uma reflexão em sala de aula sobre a origem desse mito. Alerta-os que a *Epopéia de Gilgamesh* é o documento narrativo mais antigo que se conhece da humanidade.

### Atividades

1. Nesse trecho do texto, Utnapishtim conta para Gilgamesh como sobreviveu ao dilúvio provocado pelos deuses.
2. As águas dos rios Tigre e Eufrates, que banhavam a região da Mesopotâmia, inundavam as planícies com força. O relato do dilúvio pode ter sido inspirado nesses acontecimentos.
3. Resposta pessoal. Os alunos talvez citem a história do dilúvio relacionada à construção da Arca de Noé, narrada na Bíblia.
4. Resposta pessoal. Se eles citarem a narrativa bíblica, em ambos, o dilúvio ocorre por vontade divina e uma pessoa escolhida é avisada sobre esse acontecimento – Utnapishtim no mito mesopotâmico e Noé no mito judaico. Nas duas histórias, eles são orientados a construir um barco e abrigar animais, até que o dilúvio termine.

▶ Crie atividades, sugerindo consultas ao quadro para que os alunos façam uso das informações organizadas e atribuam sentido à prática do registro.

Destaque o uso e as funções da escrita nessa sociedade e identifique as semelhanças com a sociedade egípcia, assim como outros aspectos já estudados tanto no Egito como nas sociedades americanas pré-colombianas da Mesoamérica e dos Andes: sociedade hierarquizada, poder concentrado no monarca, base agrária da economia, religião politeísta, entre outros.

Mesopotâmia			
Organização política	Sociedade	Economia	Aspectos culturais
O rei governa em uma monarquia hereditária na qual é visto como representante da divindade.	No topo: rei, seus familiares, sacerdotes e funcionários da administração. Camadas intermediárias: artesãos, comerciantes, militares e funcionários públicos. Base: camponeses e escravizados.	Agricultura (principal atividade), artesanato e comércio de madeiras, metais e pedras preciosas por artigos têxteis e outras manufaturas.	Politeístas. Não acreditavam na vida após a morte. Os templos eram os zigurates. Desenvolveram a escrita cuneiforme.

## Orientações didáticas

Retome a pirâmide social egípcia da página 68 e compare-a com a da Mesopotâmia. Auxilie os alunos a visualizar e perceber que essas sociedades eram “estratificadas”, ou seja, estavam divididas em grupos sociais muito bem definidos, e “hierarquizadas”, organizadas em grupos, dos mais poderosos aos menos poderosos.

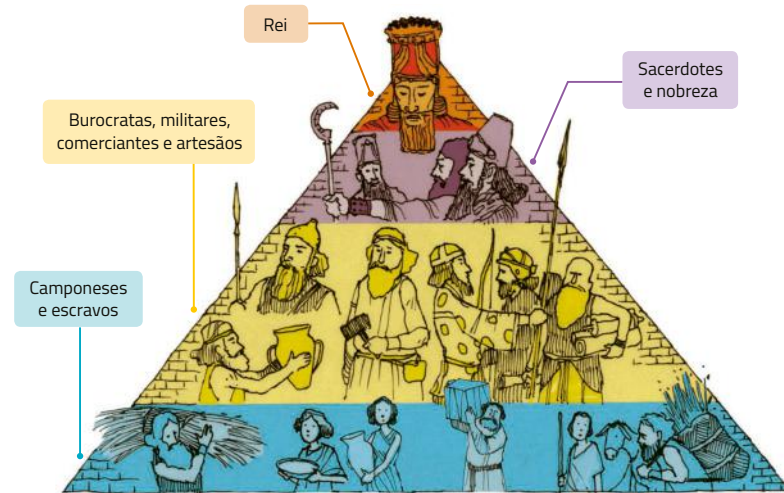
Destaque aos alunos o aspecto da escravidão, presente nessas sociedades antigas estudadas até esse momento, explicando, novamente, que não se trata de escravizados negros e africanos, como no período da colonização da América portuguesa, mas sim de indivíduos de vários povos transformados em escravos por dominação ou dívidas contraídas com terceiros e não pagas.

## Modos de vida na Mesopotâmia

Como no Egito, a principal atividade na Mesopotâmia era a agricultura. A maioria da população devia obediência aos membros mais ricos das cidades e era obrigada a pagar tributos com produtos cultivados e com serviços (trabalhos em obras públicas e serviço militar). Os governantes controlavam a construção de reservatórios de água, canais de irrigação e depósitos de alimentos. Nas cidades, praticavam-se diversas atividades artesanais. Havia escultores, ourives, cortadores de pedra, carpinteiros, forjadores de metais, etc.

O comércio desenvolveu-se e alcançou terras distantes: negociavam-se produtos diversos fabricados pelos babilônios, além de madeiras, metais e pedras preciosas, que eram trocados por tecidos e outras manufaturas. Essas trocas eram possíveis graças à rede de rios da região. Em consequência, a Babilônia transformou-se em um dos mais importantes entrepostos comerciais da Antiguidade.

A sociedade era estratificada. As categorias sociais menos privilegiadas eram os camponeses e os escravos. Estes eram, principalmente, prisioneiros de guerra, mas havia também escravos por condenação e por dívidas.



Uma pequena elite controlava a política e a economia na Mesopotâmia. Nesse sentido, a sociedade mesopotâmica era muito parecida com a egípcia.

Como se pode ver na pirâmide social, acima dos camponeses e escravos, havia a camada composta de artesãos, comerciantes, militares e funcionários públicos. As camadas mais privilegiadas eram compostas pelo rei, sacerdotes, familiares do monarca e funcionários da administração. Esses grupos controlavam as melhores terras e, assim, dominavam a produção de alimentos.

As propriedades particulares e o comércio garantiam a força dos homens livres mais ricos. Seus direitos eram reconhecidos e defendidos nos órgãos coletivos. Havia dois órgãos coletivos: o **conselho dos notáveis** (membros locais poderosos) e a **assembleia** (homens livres, que correspondiam a antigos líderes tribais).

Com o tempo, os reis firmaram sua autoridade acima dos órgãos coletivos e a monarquia passou a ser hereditária (ou seja, transmitida de pai para filho, ou para o parente mais próximo).

- ▶ **Ourives:** quem pratica a ourivesaria, isto é, o fabrico ou a comercialização de artigos de ouro ou prata.
- ▶ **Entreposto:** local de passagem, onde ocorre uma intensa troca de mercadorias; centro de comércio entre povos.
- ▶ **Estratificado:** dividido em diferentes camadas sociais.

### Minha biblioteca

**As grandes maravilhas do mundo**, de Russel Ash, Editora Cosac Naify, 2001. Livro que apresenta as sete maravilhas do mundo antigo, entre elas os Jardins Suspensos da Babilônia. As ilustrações de Richard Bonson funcionam como raios X, revelando o interior das sete maravilhas e os costumes da época.

- ▶ **Elite:** grupo da sociedade que detém prestígio e poder.

### De olho na tela

**Mesopotâmia: retorno ao Éden.** Discovery Civilization Channel, 1997. Documentário que mostra descobertas arqueológicas sobre a Mesopotâmia.



## Mapeando saberes

- Os mesopotâmicos desenvolveram conhecimentos de Astronomia, Arquitetura, Matemática e escultura.

- Sumérios criaram a escrita cuneiforme, uma das mais antigas da humanidade.

- Os rios Tigre e Eufrates atraíram diversos povos e permitiram o desenvolvimento de reinos e impérios.

- O Código de Hamurabi e a Lei de Talião foram destaques do reinado babilônico de Hamurabi.

- Diversas civilizações se desenvolveram na região: sumérios, acadianos, babilônios, assírios e caldeus.

- O rei Assurbanipal ampliou o Império Assírio durante o seu reinado e ordenou a construção da Biblioteca de Nínive.

- A *Epopeia de Gilgamesh* é considerada a mais antiga obra literária do mundo e narra o mito do dilúvio, adaptado por outros povos da região mesopotâmica.

- Segundo Império Babilônico (fundado pelos caldeus): destaca-se o reinado de Nabucodonosor, com suas conquistas e grandes construções.

### ATENÇÃO A ESTES ITENS



Reprodução/Museu Britânico, Londres, Inglaterra.

### POR QUÊ?

- Permite perceber a diversidade de povos que viveram e disputaram a região mesopotâmica durante milênios.

- Os mesopotâmicos organizaram formas variadas de estrutura governamental: dos órgãos coletivos aos reinados e impérios de poder centralizado e militarizado.

- Produziram códigos de leis, visando regular a convivência dos grupos sociais.

- A sociedade mesopotâmica era estratificada em grupos que tinham poderes e atuações distintas.

## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Oriente os alunos a, em duplas ou em grupos, ler as informações sistematizadas desta seção, para, em seguida, compartilhar com os colegas o que julgaram importante aprender sobre os povos da Mesopotâmia.

## Orientações didáticas

Oriente os alunos a responder todas as atividades no caderno, para que este material seja reaproveitado futuramente.

### Atividades

1. A principal semelhança são as cheias dos rios Tigre, Eufrates e Nilo, que fertilizavam as terras próximas, facilitando a agricultura. Isso permitiu o aumento das populações locais, impulsionando o surgimento das cidades e o desenvolvimento de civilizações e impérios. O comércio também foi favorecido, pois os rios permitiam a navegação por longas distâncias.
2. A Mesopotâmia, diferentemente do Egito (que era protegido pelo deserto do Saara), não possuía proteções naturais em suas fronteiras, o que facilitava o acesso de vários povos à região. Além disso, era rota de travessia para a Ásia, o que intensificava o tráfego de diferentes povos pela região.
3. A sociedade mesopotâmica era estratificada. No topo da pirâmide social estava o rei. Logo abaixo, vinham os nobres e sacerdotes, e em seguida os burocratas, militares, comerciantes e artesãos. Por fim, na base da sociedade, encontravam-se os camponeses e escravizados.
4. **a)** Conselho dos notáveis e assembleia.  
**b)** O conselho dos notáveis era formado pelos mais poderosos membros locais. A assembleia era constituída por homens livres que correspondiam aos antigos líderes tribais.  
**c)** Governar, administrar, indicar lideranças e elaborar leis.
5. De acordo com a Lei de Talião, o criminoso deveria receber punição equivalente ao dano causado à vítima.
6. Os mesopotâmicos, assim como os egípcios, eram politeístas, e suas divindades representavam fenômenos da natureza. Contudo, os deuses mesopotâmicos eram representados, predominantemente, com formas

# ATIVIDADES

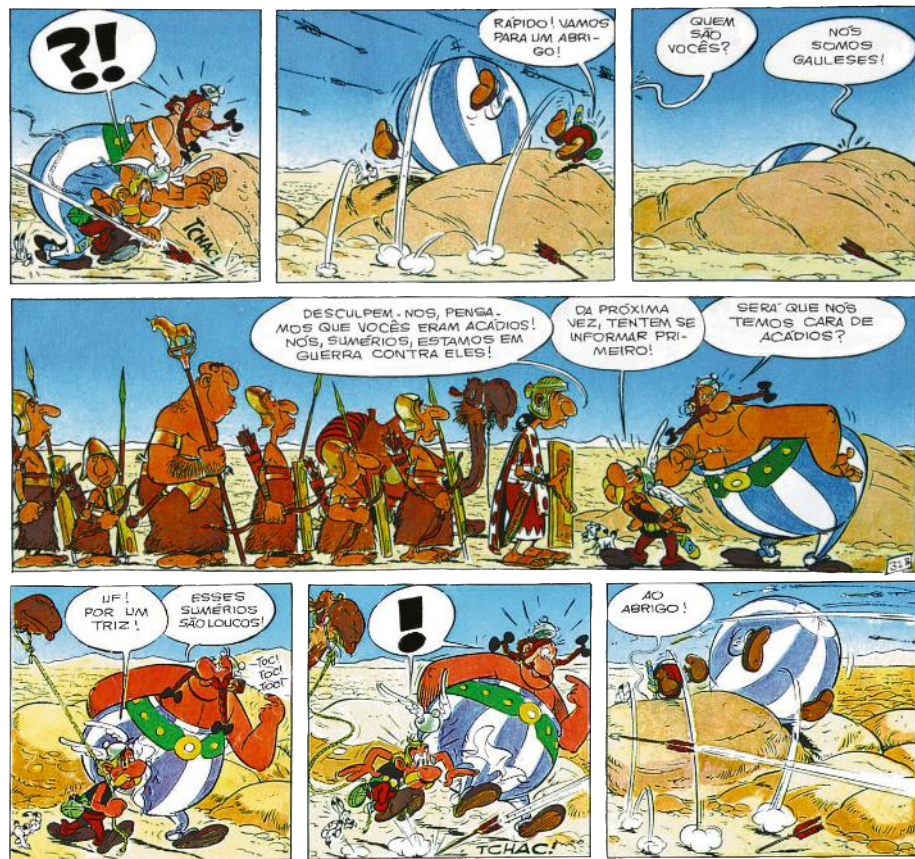
## Retome

⚠ Não escreva no livro!

1. Qual é a principal semelhança entre o desenvolvimento das civilizações mesopotâmica e egípcia? Explique.
  2. Os povos da Mesopotâmia passaram por guerras e pelo surgimento e enfraquecimento de sucessivos impérios. Alguns historiadores acreditam que as características geográficas da região contribuíram para isso. Quais fatores naturais teriam favorecido esse quadro de instabilidade política?
3. Observe a ilustração da pirâmide social da página 96 e descreva a organização social na Mesopotâmia.
  4. Antes de serem governadas por reis, as cidades-Estado sumérias possuíam órgãos coletivos.
    - a) Quais eram esses órgãos?
    - b) Quem participava desses órgãos?
    - c) Quais eram as funções desses órgãos?
  5. A Lei de Talião fazia parte do Código de Hamurabi, conjunto de leis babilônico elaborado pelo rei Hamurabi no século XVIII a.C. O que dizia essa lei?
  6. Compare a religião dos povos mesopotâmicos com a religião egípcia.

## Trabalhe com história em quadrinhos

7. Asterix, Obelix e o cachorro Ideiafix são personagens que vivem por volta do ano 50 a.C., atravessam um deserto na Mesopotâmia e encontram diferentes povos. O autor dessa história em quadrinhos brinca com o fato de ter havido muitos conflitos entre os mesopotâmicos naquela época. Leia a história, consulte a linha do tempo da página 87 e as informações do capítulo e responda às perguntas da página seguinte no caderno.

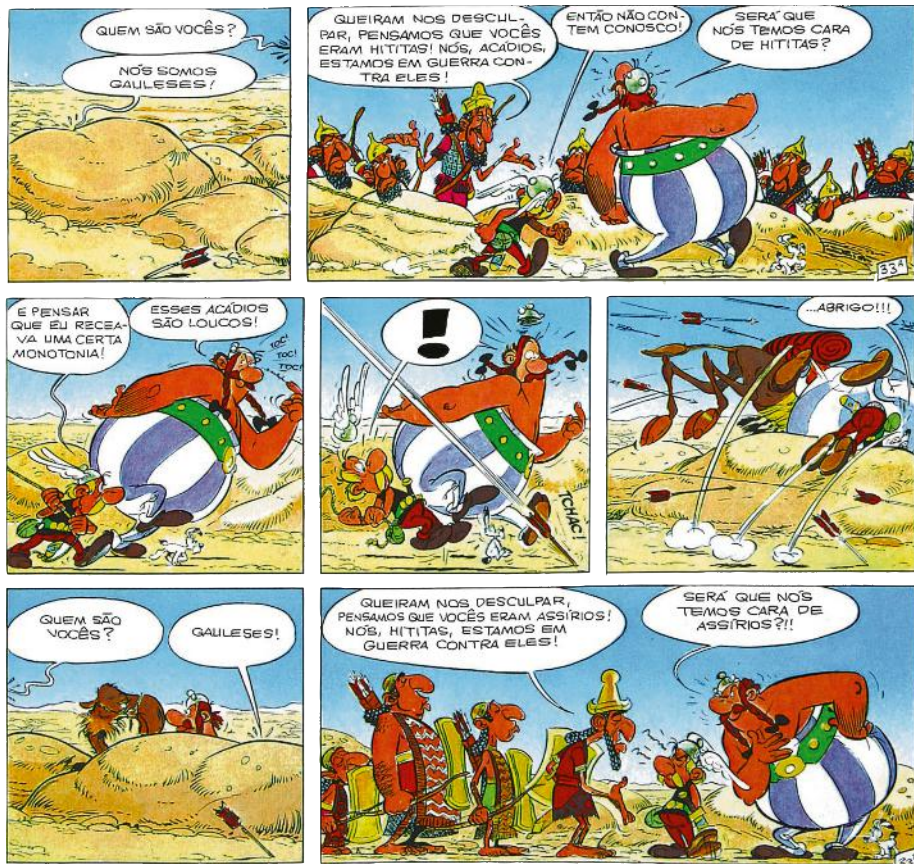


Albert Uderzo e René Goscinny/Les Éditions Albert-Rene/Goscinny-Uderzo

## 98 > ATIVIDADES

- ▶ humanas; já os deuses egípcios podiam combinar características humanas e animais ou serem representados apenas com formas animais. Assim como no Egito, a religião mesopotâmica era usada para justificar o poder real. Mas, para os mesopotâmicos, o rei era apenas um representante da divindade, enquanto o faraó egípcio era visto como o “deus encarnado”.





Trecho de *A Odisseia de Asterix*, história em quadrinhos de Albert Uderzo, publicada em 1981. p. 36-37.

- Você já conhece dois povos citados na história. Cite a região da Mesopotâmia em que viviam, em que momento centralizaram o poder e qual era a extensão de seu império.
- Há um terceiro povo citado na história que não foi estudado neste capítulo. Busque informações sobre ele em livros ou na internet. Em que momento esse povo ocupou a Mesopotâmia?
- Os encontros mostrados poderiam ter ocorrido de verdade? Por quê?

### Autoavaliação

- Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
- Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
- Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
- Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
- Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
- Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

- Acádios** (ou acadianos): povo de origem semita que vivia ao norte da Suméria. Por volta de 2300 a.C., formaram um império na região da Suméria. Assírios: povo que se estabeleceu no norte da Mesopotâmia, por volta de 2500 a.C. A partir do século IX a.C., estabeleceram o Império Assírio em toda a região da Mesopotâmia e em parte do Egito.
  - Hititas:** povo nômade de origem indo-europeia vindo do Cáucaso que estabeleceu um poderoso império na atual Turquia. Dominaram o oeste e o norte da Mesopotâmia no século XIV a.C.
  - Não,** porque as aventuras de Asterix e Obelix se passam por volta de 50 a.C., muito depois da queda dos impérios mesopotâmicos. Além disso, os povos citados dominaram a Mesopotâmia em épocas diferentes e, mesmo que tivessem coexistido, não poderiam estar todos juntos no mesmo lugar.

### Autoavaliação

Estimule os alunos a fazer sua autoavaliação, respondendo a todas as perguntas no caderno. Essa pode ser uma importante ferramenta para a avaliação da conscientização dos alunos em torno de seus processos de aprendizagem.

As autoavaliações podem ser confrontadas com as avaliações escritas sobre os conteúdos deste capítulo, com o intuito de ajudar os alunos a perceber suas dificuldades e saná-las.



# Hebreus, fenícios e persas

## Objetivos do capítulo

- Identificar os aspectos gerais dos hebreus, fenícios e persas.
- Compreender que o monoteísmo dos hebreus influenciou a religião cristã e muçulmana.
- Compreender a importância do comércio praticado pelos fenícios.
- Conhecer o alfabeto fenício, aprimorado por gregos e romanos e que deu origem ao alfabeto ocidental atual.
- Compreender o sistema administrativo do Império Persa e sua política de tolerância para com os povos conquistados por eles.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Apresente aos alunos um mapa-múndi atual e questione-os sobre a localização da região do Oriente Médio. Auxilie-os a identificar a Palestina, o Líbano e o Irã, contando a eles que nessas regiões viveram, respectivamente, os hebreus, os fenícios e os persas, povos que serão estudados neste capítulo.

Peça aos alunos que analisem a imagem da abertura deste capítulo, a fim de perceber que ela mostra uma área desértica e montanhosa, habitada pelos hebreus da Antiguidade. Com isso, eles estarão aptos a responder à pergunta 1. Leia a legenda da imagem com eles para que reconheçam que a fotografia mostra vestígios históricos deixados pelo povo hebreu e que se localizam, hoje, em Israel. Estimule-os a elaborar hipóteses para responder à pergunta 2.

1. O espaço apresentado na fotografia é árido e montanhoso. Seria interessante que os alunos conseguissem reconhecer os desafios naturais impostos aos moradores daquela região, que precisaram se organizar para superá-los.
2. Resposta pessoal. Espera-se que notem que as edificações possuem janelas e que se parecem com as nossas atuais casas. Os alunos também podem responder que as ruínas mostram uma muralha como fortificação ao redor das habitações.



liorp/stock/Getty Images

Fortaleza de Massada, a sudeste de Israel, na região da antiga Judeia. Foto de 2017.

As três civilizações que vamos estudar neste capítulo pertencem a dois grandes grupos linguísticos: o semítico e o indo-europeu. Os semitas originaram-se na península Arábica e espalharam-se pelo norte da África e por toda a região do Oriente Médio. Os indo-europeus são originários das proximidades do mar Negro e do mar Cáspio. Depois, migraram para Europa, Índia e planalto do Irã. Atualmente, a maior parte das línguas faladas na Europa (e na América, por causa da colonização) é de origem indo-europeia.

Neste capítulo, você vai ver que esses povos deixaram valiosos legados à humanidade. Os persas ocuparam a área que hoje pertence ao Irã. Eles formaram um grande império após a conquista de diversos povos da região. Os fenícios criaram um sistema de escrita que, após certas alterações, se transformou no alfabeto que hoje utilizamos. Os hebreus, por sua vez, desenvolveram uma religião monoteísta.

### Para começar

Observe a fotografia e repare nas construções no alto da elevação e no cenário ao redor.

1. Como é a geografia do lugar fotografado?
2. Observe as ruínas que estão sobre a elevação rochosa. Que espécie de construção você imagina que tenha existido nesse lugar?

100 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

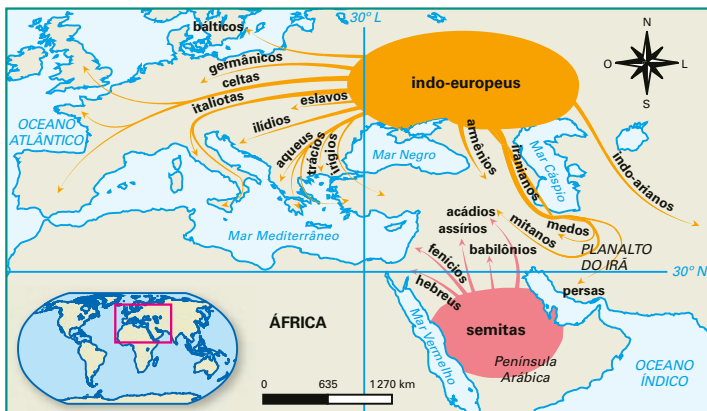
## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 7

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG { 1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10 } CCH { 2, 3, 4, 5, 6, 7 } CEH { 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 }	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.

# 1 Semitas e indo-europeus

Observe no mapa a localização dos grupos semitas e indo-europeus. Os hebreus e fenícios são de origem semita. Os persas são de origem indo-europeia.

## Povos semitas e indo-europeus



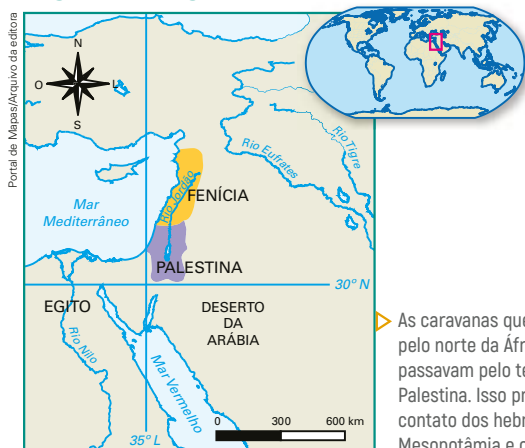
Fonte: elaborado com base em PAOLUCCI, Sívio; SIGNORINI, Giuseppina. *Il corso della storia 1*. Bologna: Zanichelli, 1997. p. 94.

## 2 Os hebreus

Povos nômades vindos da Mesopotâmia ocuparam a Palestina por volta de 2000 a.C. A Palestina era uma faixa de terra entre o mar Mediterrâneo e o deserto da Arábia (observe o mapa a seguir).

O vale do rio Jordão era a área mais fértil da região. O restante do território palestino é formado por montanhas de solo mais pobre e seco.

### Região da antiga Palestina



As caravanas que transitavam pelo norte da África e pela Ásia passavam pelo território da Palestina. Isso proporcionou o contato dos hebreus com a Mesopotâmia e o Egito.

Organizado pelo autor.



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

### Orientações didáticas

Explore o mapa “Povos semitas e indo-europeus”, procurando relacioná-lo a um mapa-múndi atual, levado para a sala de aula (ou projetado, se possível). Oriente os alunos a identificar alguns países atuais que são de origem semita, a exemplo dos povos do Oriente Médio, e aqueles de origem indo-europeia, como praticamente todos os países da Europa ocidental.

Introduza o assunto sobre os hebreus, destacando que eram povos semitas que migraram da Mesopotâmia para a região onde hoje é a Palestina. O solo nesse local era árido e montanhoso e, por isso, pouco fértil. A exceção era a região às margens do rio Jordão, onde desenvolveram sua civilização.

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 10) CCH (2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	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.

\*CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

## Orientações didáticas

Peça aos alunos que retomem as pirâmides sociais dos egípcios antigos e dos povos mesopotâmicos, para que percebam as semelhanças com a dos hebreus e, assim, observem que tal organização era uma constante na Antiguidade. Explique a eles que isso se dá pelos poderes políticos, normalmente fundamentados em monarquias (governos de reis), pelos poderes daqueles que ocupam cargos nos governos, pelos proprietários de terras, já que essas sociedades eram eminentemente agrárias, assim como pelas pessoas ligadas às religiões.

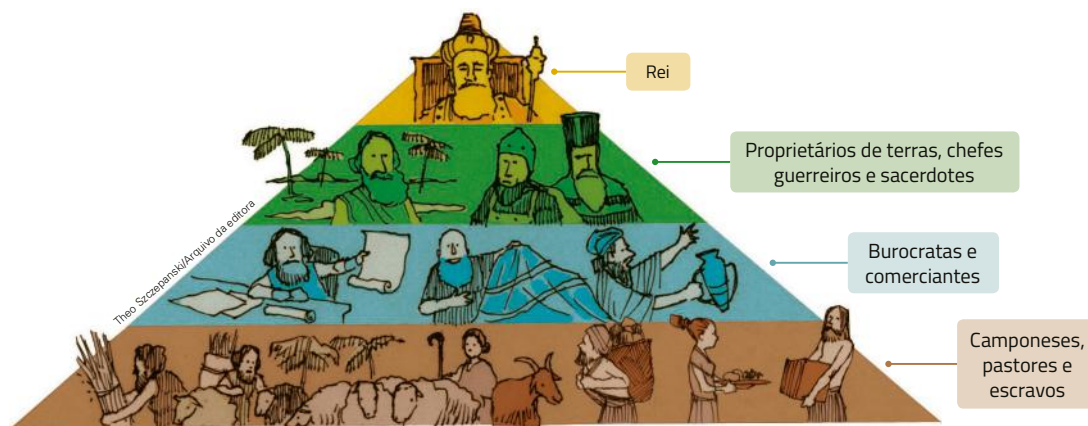
Destaque a diferença da monarquia hebraica, que não era marcada por uma origem divina, como a dos povos estudados anteriormente. Ressalte que a religião desse povo, politeísta no início, passou a ser monoteísta. Conte aos alunos que os povos cristãos e os muçulmanos foram influenciados pela tradição monoteísta dos hebreus para criarem suas crenças em um único deus. Destaque que o monoteísmo levou séculos para se estabelecer.

## A organização social

Os hebreus se organizavam em tribos independentes, cada uma chefiada por um patriarca. Eles viviam em disputas com outros povos da mesma região. Para se defender, as tribos acabaram se unindo em torno de um rei, o que deu origem a uma monarquia.

O rei, com seus familiares, proprietários de terras, chefes guerreiros e sacerdotes, liderava um pequeno grupo que detinha o poder. Existiam também burocratas e comerciantes, que tinham boas condições de vida e dispunham de alguns privilégios. Os camponeses, pastores e escravos eram a maior parte da população. O governo exigia deles o cumprimento do serviço militar, o pagamento de tributos e trabalhos obrigatórios.

Observe a seguir a distribuição hierarquizada da sociedade hebraica.



△ A sociedade hebraica tinha o rei e a família real no topo da pirâmide social. Na base ficavam os camponeses, os pastores e os escravos.

O pastoreio era a principal atividade econômica dos hebreus. Também praticavam a agricultura às margens do rio Jordão, onde cultivavam cereais, videiras (pés de uva), figueiras e oliveiras. A princípio, o solo era coletivo e a produção era dividida entre todos. Mas, pouco a pouco, a terra passou a se concentrar nas mãos de uma elite.

## A religião

A religião foi um fator importante na união dos hebreus e o principal elemento na formação do seu Estado. Nos tempos mais remotos eram politeístas. Mais tarde firmaram a adoração a apenas um deus, Jeová (ou lahweh), prevalecendo o **monoteísmo**. Acreditavam na vinda do messias, um libertador que os levaria a um novo tempo de paz, justiça e liberdade. Esses princípios serviram de base para o cristianismo e o islamismo.

Entre os rituais e crenças dos hebreus podemos citar: a santificação do sábado, considerado o sétimo dia da criação do mundo; a comemoração da **Páscoa**, para lembrar a libertação da escravidão e sua saída do Egito, e o **Pentecostes**, que comemora o recebimento dos Dez Mandamentos por Moisés.

Uma importante herança cultural desse povo foi a consolidação do aramaico como escrita e língua mais difundida na Ásia ocidental.

► **Patriarca:** chefe tribal respeitado por ser o mais velho do grupo, visto como o mais sábio, mais experiente. Geralmente, tinha muitos filhos.

### Minha biblioteca

**O senhor do bom nome e outros mitos judaicos**, de Ilan Brenman, Editora Cosac Naify, 2004. O autor retoma textos do Talmude (código da religião judaica criado no século V) para abordar algumas passagens da Torá, conjunto de escrituras sagradas do judaísmo.

### De olho na tela

**Os Dez Mandamentos**. Direção: Cecil B. DeMille. Estados Unidos, 1955. O filme trata do episódio bíblico das tábuas dos Dez Mandamentos, recebidas por Moisés no monte Sinai.



## A história dos hebreus segundo a Bíblia

A Bíblia é uma valiosa fonte de informações sobre os hebreus, pois descreve vários acontecimentos supostamente vivenciados por eles. Mas é importante destacar que seus textos foram escritos entre os séculos VIII a.C. e II a.C., ou seja, muito tempo depois dos vários fatos narrados nessa obra. Apesar disso, as histórias da Bíblia revelam os hábitos e a realidade do período em que foram escritas e reunidas.

Com base nas narrativas bíblicas, a história hebraica costuma ser dividida em três períodos: **Era dos Patriarcas**, **Era dos Juízes** e **Era dos Reis**.



Fiéis judeus seguram a Torá (em formato de rolo) durante a bênção sacerdotal da Páscoa, no Muro das Lamentações, em Jerusalém. Foto de 2018.

## A Era dos Patriarcas

Abraão foi o primeiro patriarca a liderar um grupo de hebreus. Segundo a Bíblia, ele recebeu uma ordem de Jeová para dirigir-se a Canaã (Palestina), porque ali estaria garantida a sobrevivência de seu povo. Seu filho Isaac e depois seu neto Jacó (ou Israel) também se tornaram patriarcas. Jacó deixou 12 descendentes, que deram origem às **12 tribos de Israel**.

Muitos hebreus abandonaram a Palestina em direção ao Egito por causa dos conflitos com os cananeus, um povo vizinho. A maioria desses hebreus foi escravizada pelos egípcios.

Segundo o relato bíblico, no século XIII a.C., Moisés liderou os hebreus na travessia do deserto, a pé, para voltarem à Palestina. Perseguidos pelos soldados egípcios, o grupo contou com a ajuda de Jeová (ou Iahweh), que abriu um caminho por dentro do mar Vermelho para a passagem dos hebreus. Logo depois esse caminho se fechou e afogou seus perseguidores.

► **Cananeu:** povo de origem semita que habitava Canaã quando os hebreus lá chegaram. Os cananeus ocuparam a região antes de 2000 a.C.

### Texto complementar

O texto a seguir trata das polêmicas em torno de narrativas bíblicas, utilizadas como fontes históricas.

Até que ponto é possível acreditar nesses relatos bíblicos? Deve ser recordado que nenhum dos textos da Bíblia se fixou por escrito antes do século X ou mesmo IX: as narrativas, na forma em que a temos, são em muitos séculos posteriores àquilo que pretendem relatar. [...] Uma firme tradição se referia ao fato de terem sido os filhos de

Israel obrigados a trabalhos forçados no Egito, construindo cidades; e que, chefiados pelo líder carismático Moisés, saíram daquele país, vagaram pelo deserto por algumas décadas e por fim, já sob outros líderes, conquistaram a Palestina. [...] As indicações da Bíblia a respeito da cronologia do “cativeiro do Egito” e da saída de lá – o Êxodo – são contraditórias. [...] Ao contrário do que reza a tradição bíblica, a permanência em território egípcio, nos séculos XIV e XIII, parece ter sido curta.

CARDOSO, C. F. S. *Antiguidade oriental: política e religião*. São Paulo: Contexto, 1990. p. 61-62.

### Orientações didáticas

Destaque aos alunos que não existem comprovações arqueológicas da existência dos personagens citados no relato bíblico. Muitos pesquisadores de diversas áreas contestam também acontecimentos e datas mencionadas em várias passagens da Bíblia, como no caso do Êxodo e da abertura do mar Vermelho, por exemplo. Apesar disso, a Bíblia é um importante documento para estudar os hebreus, pois ali está escrita sua história. Nesse momento, deixe claro aos alunos que não se trata de observar ou ler a Bíblia como um livro sagrado, mas sim como fonte de informações sobre esse povo.

É interessante ressaltar que a Torá, livro que contém as escrituras religiosas dos hebreus, é composta apenas do Antigo Testamento, mas em ordem diferente daquela que está na Bíblia cristã.

Caso exista algum judeu em classe, peça a ele que fale um pouco sobre sua religião e práticas. Você pode solicitar aos alunos que façam uma pesquisa sobre esse tema, para que compreendam melhor as principais características dessa religião monoteísta de grande influência no cristianismo e no islamismo.

## Orientações didáticas

De acordo com o relato bíblico, Moisés teria recebido os Dez Mandamentos quando retornava com os hebreus do Egito para a Palestina. Pergunte aos alunos se eles conhecem os Dez Mandamentos e se sabem citar algum deles. Anote as respostas na lousa.

É importante que esse levantamento seja feito de maneira cooperativa e respeitosa, para que alunos que professem outras religiões não se sintam constrangidos. Essa é uma oportunidade para trabalhar o respeito à diversidade e a tolerância religiosa, demonstrando aos estudantes que todos devem ser respeitados, independentemente de sua fé.

Em seguida, explique aos alunos que, ao retornarem para sua terra, os hebreus entraram em conflito com os filisteus. Para ampliarem seus poderes contra os inimigos, os hebreus unificaram suas tribos e formaram o reino de Israel, sob a liderança dos juízes, chefes militares. Após contar essa história aos alunos, questione o que eles sabem acerca do conflito árabe-israelense atual. Não é necessário aprofundar esse tema, que será tratado nos próximos anos letivos, mas explique a eles que a região ainda é motivo de muitos conflitos entre diferentes povos.

A viagem de retorno à Palestina teria levado 40 anos, segundo a Bíblia, e foi chamada de **Êxodo**. Foi durante essa jornada que Moisés teria recebido de Deus as Tábuas da Lei com os Dez Mandamentos, conjunto de orientações a serem seguidas pelos hebreus.



Ruínas da Grande Mesquita, em Harã (Turquia), construída no século VIII. Segundo os textos bíblicos, Abraão teria partido de Harã em direção a Canaã seguindo as ordens de Jeová. Foto de 2016.

## A Era dos Juízes

Após o retorno à Palestina, os hebreus se envolveram em disputas com povos vizinhos pelo controle da região. As sucessivas guerras fortaleceram os chefes militares, conhecidos como **juízes**, que acabaram assumindo o poder político. Para lutar contra os **filisteus**, as 12 tribos hebraicas decidiram se unir sob um mesmo chefe. **Saul** foi proclamado rei dos hebreus (1010 a.C.) e formou o reino de Israel.



The Bridgeman Art Library/ Easypix Brasil

### De olho na tela

**Êxodo: deuses e reis.** Direção: Ridley Scott. Estados Unidos, 2014. O filme aborda a história dos hebreus e do profeta Moisés descrita no Antigo Testamento.

**O Êxodo decodificado.** Direção: Simcha Jacobovici. Canadá, 2006. O documentário explora diversas provas científicas que confirmariam a ocorrência do evento bíblico conhecido por Êxodo.

► **Filisteu:** povo de origem não semita que, segundo os textos bíblicos, se estabeleceu na costa sul da Palestina, por volta da mesma época em que os hebreus ocuparam o interior. Vem dele o nome "Filistina" (ou Palestina) para a região.

► **Coroação e unção de Saul,** xilogravura colorida do século XV, de autoria do italiano Fábio Berardi, presente na Bíblia de Nuremberg (1 Samuel 10). A imagem refere-se ao momento em que Samuel teria ungido Saul (em nome de Jeová) como líder do povo de Israel. Dimensões: 43,7 cm x 54,4 cm.



## A Era dos Reis

Na luta contra os filisteus, o rei Saul foi derrotado e suicidou-se. Com seu sucessor, **Davi**, os hebreus venceram os inimigos e reconquistaram Canaã, iniciando o período de maior poderio militar da sua História.

O novo rei centralizou o poder político em um Estado forte, com exército permanente e organização burocrática. Davi estabeleceu a capital em **Jerusalém** e expandiu o reino hebreu, conquistando terras a leste do rio Jordão e de parte da Síria. Ele foi sucedido por seu filho, **Salomão**.

Sob o governo de Salomão, a partir de 966 a.C., o reino hebraico conheceu certa estabilidade. O desenvolvimento comercial e o aumento dos impostos ampliaram as riquezas do reino. Foram construídas obras públicas grandiosas, como o Templo de Jerusalém, dedicado a Jeová, onde foram abrigadas as Tábuas da Lei com os Dez Mandamentos.

Após a morte de Salomão, em 926 a.C, o reino hebreu dividiu-se em dois: **Israel**, com dez tribos e a capital em Samaria; e **Judá**, com duas tribos e a capital em Jerusalém. Os hebreus que habitaram Judá ficaram conhecidos como **judeus**.



O Templo de Jerusalém foi construído por Salomão para simbolizar a prosperidade e a opulência de seu governo. O Muro das Lamentações, local sagrado para os judeus, é considerado a única parte que sobrou do templo. Na foto de 2017, vista panorâmica do Muro durante uma celebração. Pode-se ver também a cúpula dourada da Mesquita do Domo da Rocha ao fundo.

## Divisão e dispersão dos hebreus

Com a divisão em dois reinos (Israel e Judá), os hebreus tornaram-se mais vulneráveis a ataques de outros povos expansionistas. Os assírios invadiram e conquistaram o reino de Israel em 721 a.C. O reino de Judá foi dominado pelo Segundo Império Babilônico em 586 a.C., sob comando de Nabucodonosor. Seu exército destruiu Jerusalém, e muitos hebreus foram levados como escravos para a Mesopotâmia. Iniciou-se, assim, o chamado **Cativeiro da Babilônia**.

► **Dispersão:** resultado de dispersar, espalhar; separação.

### ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que, vencendo os filisteus, os hebreus conseguiram construir um Estado forte, com capital em Jerusalém, e expandiram seus territórios, sob a liderança do rei Salomão. Conte a eles que, posteriormente, após a morte deste rei, houve nova divisão de tribos hebraicas, originando, a partir de umas dessas tribos, Judá, o povo numeroso e bastante conhecido hoje em dia, os judeus.

Ajude-os a associar a história dos variados povos da Antiguidade, sempre dando a noção de sua contemporaneidade e de como eles se relacionavam. Nesse sentido, diga aos alunos que após serem conquistados pelos assírios, povos mesopotâmicos, os hebreus foram levados para a Babilônia e transformados em escravos. Também foram dominados pelos persas e pelos macedônicos, em sucessivos ataques às suas regiões de origem, ainda na Antiguidade, e pelos árabes, já na Idade Média.

Nesse momento, os hebreus, sem a posse de suas terras, se dispersaram pelo mundo. Relacione essa dispersão hebraica com o fato de os judeus não terem uma nacionalidade definida até os dias de hoje — o que não significa que não tenham uma identidade marcada. Para exemplificar a multiplicidade cultural e religiosa nessa região, devido à ocupação de vários povos, explore a imagem desta página, explicando que o Muro das Lamentações é um lugar sagrado para os judeus, assim como a Mesquita do Domo da Rocha, ao fundo, é um espaço sagrado para os muçulmanos.



## Orientações didáticas

Leve (ou projete, se possível) um mapa-múndi atual para a sala de aula e, com os alunos, relacione-o ao mapa desta página, "A Diáspora (século I d.C.)". Peça-lhes que, embasados no mapa-múndi, indiquem alguns países atuais para onde se dispersaram os hebreus.

Eles podem identificar, por exemplo, Espanha, Itália, Iraque e Egito. Se julgar pertinente, solicite-lhes que registrem essas informações sobre a diáspora hebraica no caderno.

Com base no que já foi discutido em torno da dispersão dos hebreus (judeus), explore o mapa do Estado de Israel, ajudando os alunos a localizá-lo no mapa-múndi atual, identificando a Faixa de Gaza, por exemplo, como importante área de conflito entre esses povos.

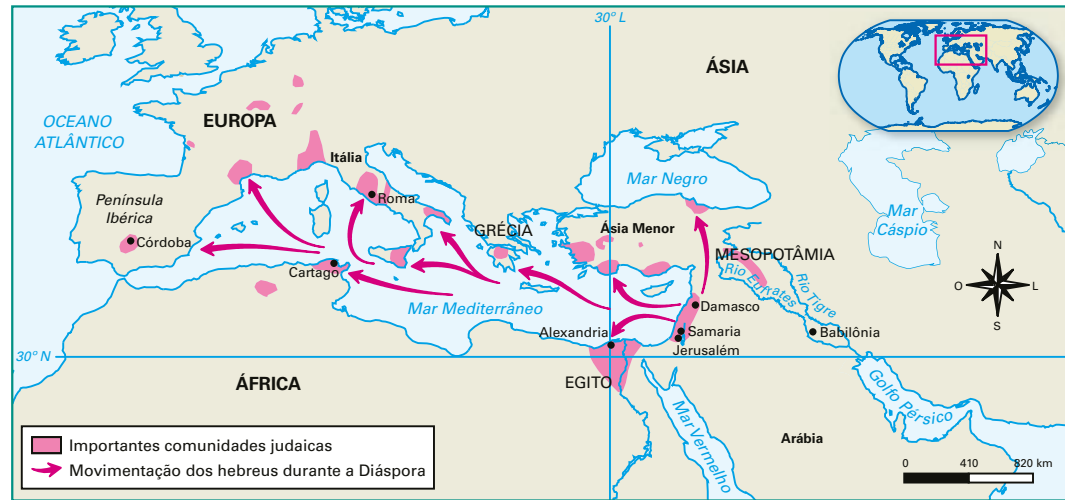
A escravidão durou até 539 a.C., quando Ciro I da Pérsia tomou a Babilônia e libertou os hebreus. Eles retornaram à Palestina e reconstruíram o Estado hebraico na região de Judá, mas continuaram sob domínio persa.

Os dominadores seguintes foram os macedônios e, depois, os romanos. Durante o reinado do imperador Tito, no ano 70, o exército romano devastou Jerusalém. Com isso, os judeus se espalharam para outras regiões. Esse episódio da história do povo judaico recebeu o nome de **Diáspora**. Veja o mapa abaixo.

## De olho na tela

**Noé.** Direção: Darren Aronofsky. Estados Unidos, 2014. O filme trata da história bíblica de Noé e a arca que salvou toda a Criação do Dilúvio.

## A Diáspora (século I d.C.)



Fonte: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 72-73.

⚠ A Diáspora foi a dispersão dos judeus após a dominação romana, pondo fim ao que restava da unidade política hebraica no mundo antigo. Espalhados pelo mundo, os judeus conservaram muito de seus costumes e de suas práticas religiosas.

Depois da Diáspora, o território da antiga Palestina foi ocupado por diversos povos, principalmente pelos árabes na Idade Média.

Os judeus só voltaram a se reunir em um Estado independente em 1948, quando uma determinação da Organização das Nações Unidas (ONU) criou o Estado de Israel. A criação desse Estado gerou inúmeros conflitos regionais que se estendem até os dias de hoje. Observe o mapa ao lado.

## O Estado de Israel



Fonte: elaborado com base em IBGE. Atlas geográfico escolar. 7. ed. 2016. p. 49.

## Texto complementar

### A dominação otomana

Tudo começou com a ocupação muçulmana da Palestina entre 636 e 638. Findava a dominação cristã bizantina do território e impunha-se um novo senhor, vindo de leste, dos desertos da Arábia, trazendo uma nova fé, monoteísta também, baseada na Revelação num livro (Alcorão) e insuflada de espírito conquistador. O Islão impôs-se, depois apossado pelas Cruzadas cristãs. [...]

O Islão abriu um longo capítulo na história da Terra Santa, nomeadamente na comunidade judaica, perseverante e numerosa. Os novos senhores da terra, os árabes,

muçulmanos, revelaram-se tolerantes em matéria de religião, recorde-se. Ao contrário do plano jurídico, em que se assumiram discriminatórios.

As relações dos muçulmanos com os judeus eram mesmo mais amenas que as dos cristãos bizantinos, os quais foram sempre mais hostis com os filhos da Torá. Estes, os judeus, acolheram por isso o novo senhor, o Islão, com entusiasmo, atribuindo-se mesmo um significado messiânico à conquista!

TEIXEIRA, Vítor. Terra Santa – VIII. *Jornal O Clarim*, 28 out. 2016. Disponível em: <www.olarim.com.mo/todas/a-terra-santa-viii/>. Acesso em: 7 set. 2018.

### 3 Os fenícios

A Fenícia é a região que atualmente corresponde ao Líbano e ao norte do Estado de Israel. Ela foi habitada por semitas desde o terceiro milênio antes de Cristo.

Nessa região, desenvolveram-se várias cidades-Estado, como Biblos, Sídon e Tiro. Elas se alternavam no controle da região (veja o mapa a seguir). Ao contrário de egípcios, babilônios e hebreus, os fenícios não tiveram um líder que centralizava o poder.

#### Região da Fenícia



► Vista do porto de Biblos, no Líbano, que foi um importante entreposto comercial fenício. Foto de 2017.

#### Atividade complementar

Solicite aos alunos a leitura do texto a seguir e a resolução das questões propostas.

No início, a maioria das embarcações fenícias permaneceu nas águas familiares do Mediterrâneo oriental. Os navios iam até **Chipre**, distante menos de 250 quilômetros, para negociar o cobre, abundante naquela ilha. A oeste de Chipre, na ilha grega de **Rodes**, faziam trocas por lã, trazida da Anatólia. No porto egípcio de **Mênfis**, os fenícios continuavam a permutar com papiro, linho e marfim. Os navegado-

res começaram a se aventurar cada vez mais para o oeste, ao longo da costa egípcia, e chegaram até as ilhas de **Malta**, **Sicília** e **Sardenha**. As viagens mais arriscadas em alto-mar forçaram os marujos a refinar suas habilidades de navegação. Diz-se que foram eles os primeiros a fazer viagens regulares sem avistar terra e a navegar à noite, guiando-se pelas estrelas. Por volta do século VIII a.C., atravessaram o **Estreito de Gibraltar**, a 4 mil quilômetros da terra natal, e rumaram para a costa do **Marrocos**.

TIME-LIFE. *Marés bárbaras* – 1500-600 a.C. Rio de Janeiro: Cidade Cultural, 1989. p. 101-104. (História em revista). (Texto adaptado.)

#### Orientações didáticas

Com o apoio de um mapa-múndi atual, localize a região do Líbano e o norte do Estado de Israel, contando aos alunos que ali viviam os fenícios.

Peça aos alunos que se organizem em duplas ou em grupos, e solicite que explorem as informações do mapa “Região da Fenícia”. Dessa forma, eles podem perceber como os fenícios se relacionavam com os povos vizinhos e observar as áreas por eles dominadas. Após essa atividade inicial, peça aos alunos que compartilhem suas informações, trocando ideias com os colegas.

► 1. Copie o mapa “Região da Fenícia” em uma folha de papel vegetal ou de papel-manteiga e cole-o no caderno.

a) Pinte de azul a área ocupada pelo mar e de vermelho a região onde ficava a Fenícia.

Oriente os alunos a enquadrar o mapa com uma margem e deixar claras as áreas continentais e marítimas. Peça também que identifiquem os continentes europeu, africano e asiático, o mar Mediterrâneo, o mar Negro e o oceano Atlântico, pois são referências geográficas importantes para localizarem espacialmente as civilizações que estão estudando.

b) Com base no texto, trace setas no mapa apontando o avanço dos fenícios pelo Mediterrâneo, indicando os principais pontos de parada [grafados em negrito no texto].

As setas passam por Chipre, Rodes, Mênfis, Malta, Sicília, Sardenha, Estreito de Gibraltar e Marrocos.

## ■ Orientações didáticas

Ainda com o auxílio de um mapa-múndi atual mostre para os alunos a localização do Líbano hoje, promovendo uma discussão com base nos seguintes elementos: 1) a região da Fenícia era pobre em recursos naturais e muito montanhosa, dificultando a prática da agricultura; 2) havia muita madeira naquela região; 3) os fenícios viviam em uma área de fácil acesso ao mar Mediterrâneo. Nesse sentido, faça os alunos chegarem à conclusão de que, ao contrário de outros povos que possuíam áreas férteis para o cultivo, os fenícios tiveram de se valer de outra atividade para sobreviverem: o comércio marítimo, devido à sua localização geográfica.

Para isso, analise com eles a imagem de madeira esculpida, representando como era uma embarcação fenícia. Conte que existem algumas teorias, consideradas muito pouco prováveis pelos cientistas, de que eles teriam chegado até o Brasil, por meio de suas navegações.

Destaque as vantagens da criação de um sistema de escrita prática e simples, chamando a atenção para o fato de esse sistema ter facilitado o intercâmbio entre os povos, contribuindo para a intensificação do comércio e a difusão de ideias. Mencione também que, no início da era cristã, esse alfabeto foi importante para a difusão do cristianismo.

## Comerciantes e navegadores

O território ocupado pelos fenícios era uma estreita faixa de terra entre o litoral e as montanhas, que eram cobertas por árvores como cedro, cipreste e pinho. O fácil acesso ao mar e a abundância de madeira contribuíram para se tornarem grandes navegadores, hábeis construtores de navios e grandes comerciantes no mundo antigo. Tais atividades incentivaram a comunicação entre as civilizações mediterrâneas.

Os fenícios também se destacaram na confecção de tecidos (algodão, linho e lã). Tinham especial talento para os trabalhos com vidro, utilizando técnicas aprendidas com os egípcios, e ganharam fama na produção de objetos de cerâmica, bronze e cobre.

A elite da sociedade fenícia era formada por duas principais categorias: comerciantes e armadores. Já as camadas populares eram os trabalhadores livres (artesãos e camponeses) e escravos.

Os fenícios controlavam o mar Mediterrâneo, e suas rotas comerciais ligaram diversas civilizações. Vários entrepostos comerciais fenícios, chamados de **feitorias**, tornaram-se cidades importantes, como Cartago (veja o mapa da página anterior). Como estudamos, Cartago, no norte da África, dominou um grande território no Mediterrâneo ocidental.

A cidade-Estado de Biblos dominou a região entre 2500 a.C. e 2000 a.C. Povos como os acádios, hicsos e egípcios vieram para a Fenícia durante esse período. A partir de 1500 a.C., **Sídon** assumiu a liderança.

O comércio fenício foi abalado no século XIII a.C. devido a três invasões: dos hebreus, depois dos filisteus e, por fim, dos assírios.

A autonomia foi recuperada dois séculos mais tarde. A cidade-Estado de **Tiro** passou a liderar a região, e a Fenícia viveu um período de prosperidade. O comércio marítimo voltou a ter destaque até as cidades fenícias serem conquistadas pelo Império Babilônico, no século XI a.C.

## Religião, ciência, escrita e arte

Os fenícios eram politeístas. Cada cidade tinha seus próprios deuses, que eram associados às forças da natureza. Baal, Melqart e Shamash, entre outros, eram divindades associadas ao Sol. Astarteia e Yarih são exemplos de divindades associadas à Lua.

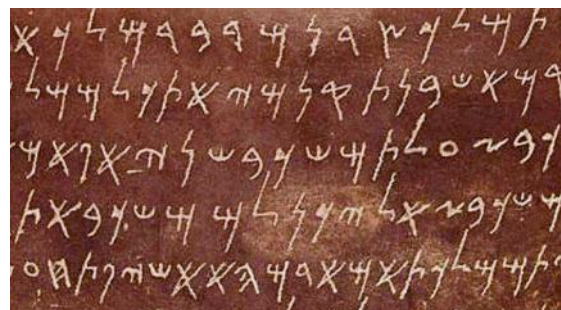
A Astronomia e a Matemática eram muito importantes para as principais atividades dos fenícios. Com elas, conheciam o movimento dos astros para escolher o melhor momento para o plantio e para definir as rotas de viagem.

A maior contribuição fenícia para a civilização ocidental foi a criação de um sistema de escrita simples, baseado em um **alfabeto de 22 letras** que deu origem ao usado atualmente pelos ocidentais. O alfabeto dos fenícios foi adotado e aperfeiçoado pelos gregos e, mais tarde, pelos romanos.

▶ **Armador:** pessoa que explora o comércio marítimo.



△ Relevo em pedra de embarcação comercial fenícia, esculpido em superfície de túmulo real no século II.



▽ Caracteres fenícios em detalhe de inscrição encontrada em um sarcófago. Datada do século V a.C.

108 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

### Material digital – sequência didática

Como sugestão para trabalhar um pouco mais sobre a história dos alfabetos e dos sistemas de escrita de povos do Oriente Médio, acompanhe a sequência didática 3 do 2º bimestre, localizada no material digital do Manual do Professor.



O surgimento do alfabeto foi importante para facilitar o registro das ideias, dos acontecimentos e do modo de vida dos povos, entre outras coisas. Também foi fundamental para popularizar a escrita e a leitura; para isso era necessário aprender a utilizar os símbolos de forma correta.

Leia a seguir um texto sobre a relação da escrita com o alfabeto e suas transformações ao longo do tempo e responda às questões no caderno.

Até hoje, há diferentes tipos de escrita, porque suas origens são diferentes. A escrita evoluiu a partir do desenho. Mais ou menos assim: no início, cada figura representava um objeto. Desenhar um peixe para querer dizer peixe, ou a representação de um pé significando andar, ir, ou viagem é o que chamamos pictografia. O significado deriva diretamente da figura que o representa, por isso dizemos que é um sistema figurativo.

Se pedíssemos para você expressar a ideia da água em um símbolo, como você desenharia? Será que todos nós faríamos desenhos iguais? Provavelmente não. Por isso, a criatividade dos muitos inventores da escrita tem consequências até hoje, levando à existência de sistemas diversos. As representações de elementos simples diferem desde os primórdios. Por exemplo, a ideia da água era representada pelos egípcios como uma onda, pelos chineses, por curvinhas que lembravam a correnteza de um rio, e pelos astecas, pela cor azul dentro do desenho de uma vasilha.

A partir da escrita pictográfica, os traços foram sendo simplificados e o desenho já não parecia mais com o objeto que representava.

Quando temos um sistema de escrita que possui um símbolo para cada coisa, como os chineses fazem até hoje, chamamos de sistema ideográfico. [...]

O sistema ideográfico parece complexo para nós porque é necessário conhecer um número grande de símbolos (mais de mil!) para conseguir ler um texto de jornal, por exemplo. Com o alfabeto é diferente, conseguimos ler qualquer palavra desde que conheçamos umas duas ou três dezenas de símbolos.

Isso porque o alfabeto é uma invenção que parte de uma outra ideia: representar não a coisa em si, mas o som. O alfabeto é uma tentativa de desenhar o som da língua. Ele é resultado da decomposição do som das palavras em sílabas ou em fonemas – o som das letras. Cada letra representa um fonema ou mais de um (o C, por exemplo, pode ter som de k – como em casa – ou de s como na palavra cidade, por exemplo).

O nosso alfabeto é o latino e descende do grego. O grego, por sua vez, foi derivado do fenício, que trouxe uma grande inovação. Com apenas 22 letras, o alfabeto fenício era muito mais simples do que as escritas cuneiforme e hieroglífica. O alfabeto fenício era consonantal, pois só registrava as consoantes, e não as vogais, que só seriam inventadas mais tarde pelos gregos. Os fenícios habitavam uma parte do que hoje é Síria e o litoral do Líbano, e o alfabeto que eles desenvolveram surgiu da necessidade de controlar e facilitar o comércio.

Os alfabetos hebraico e árabe até hoje não usam vogais, por isso são chamados consonantais. É como se eles escrevessem txt para dizer texto. E por falar em texto, é só pelo sentido dele (ou por outros sinais especiais, que são incluídos nas letras), que é possível, nestes alfabetos, diferenciar o que o autor ao escrever fc, por exemplo, quis dizer foca, faca ou fica. O alfabeto latino é fonético e vocálico, enquanto o brahmi, sistema indiano que deu origem a muitos outros na Ásia, é silábico.

A escrita nos faz reviver as diferentes civilizações, informando-nos sobre o cotidiano, história, ciência, literatura, religião...

Enfim, ela nos deixa o legado de um patrimônio cultural das civilizações já desaparecidas. E por elas, compreendemos como a escrita atual foi desenvolvida.

PORTAL EBC. *Como se deu o desenvolvimento da escrita?* Disponível em: <[www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/08/como-se-deu-o-desenvolvimento-da-escrita](http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/08/como-se-deu-o-desenvolvimento-da-escrita)>. Acesso em: 25 abr. 2018.

- 1▶ Identifique a diferença entre o sistema de escrita pictográfico e o sistema ideográfico.
- 2▶ Quais mudanças ocorreram com a criação do alfabeto? Ele simplificou ou complicou a comunicação entre as pessoas?
- 3▶ Qual é a origem do alfabeto que usamos no Brasil? De que forma o alfabeto latino se relaciona com o alfabeto fenício?
- 4▶ Na sua opinião, a escrita e o conhecimento das diversas formas de comunicação pelos estudiosos são importantes para a história da humanidade? Por quê?

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Sugira que algum aluno leia o texto, em voz alta, para os colegas de classe. Discuta com os alunos sobre a importância do alfabeto para as sociedades antigas, tendo sido uma forma de registrar atividades ligadas ao comércio. Particularmente para os fenícios, os grandes navegadores-mercadores da Antiguidade, o alfabeto teve uma função muito especial para o desenvolvimento de suas principais atividades econômicas.

Ao acompanhar a leitura do texto com os alunos, promova interrupções para explicar as diferenças entre as escritas egípcia, mesopotâmica e fenícia, destacando que as duas primeiras representavam ideias, e por isso eram chamadas de pictográficas, e a última dava destaque ao som de agrupamentos de desenhos [letras] de um alfabeto.

### Atividades

1. No sistema pictográfico, o significado da escrita deriva diretamente da figura que o representa. Já no sistema ideográfico, existe um símbolo para representar cada coisa, como na escrita chinesa.
2. O alfabeto passou a representar não a coisa em si, mas o som. Ele é resultado da decomposição do som das palavras em sílabas ou em fonemas – o som das letras. Dessa forma, ele simplificou a comunicação entre as pessoas, uma vez que conseguimos ler qualquer palavra desde que conheçamos, aproximadamente, duas ou três dezenas de símbolos.
3. O alfabeto usado no Brasil tem origem latina e descende do grego. O grego, por sua vez, foi derivado do fenício, que trouxe uma grande inovação. Com apenas 22 letras, o alfabeto fenício era muito mais simples do que as escritas cuneiforme e hieroglífica.
4. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam a importância da escrita e da comunicação para o estudo da História dos diferentes povos. Vale relembrá-los, porém, que os povos que não têm escrita também têm sua história.

## ■ Orientações didáticas

Esta seção introduz um tema pouco pesquisado em termos de manifestação cultural e artística dos povos estudados nas aulas de História. É importante ressaltar que a dança, assim como toda manifestação da cultura, é uma produção humana que varia em função do tempo e do espaço, revelando, assim, aspectos históricos dos povos que a produzem/produziram.

Explique o processo de divisão da sociedade em diferentes grupos sociais com o surgimento da dança “espetacular”, feita para ser vista (e não praticada por todos), assim como o papel central da religião entre os povos da Antiguidade oriental e suas danças, que era uma forma de dirigir-se aos deuses (ou de falar sobre eles) por meio da linguagem do corpo.

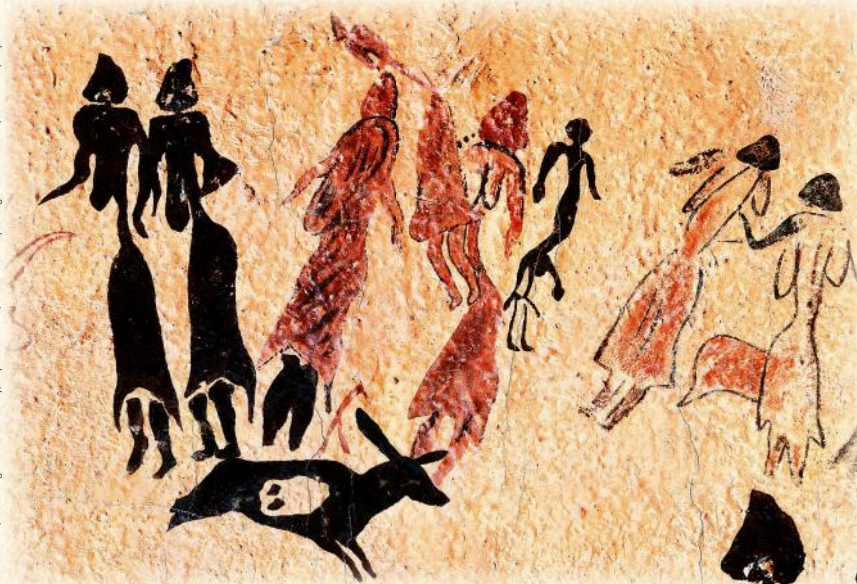
## Dança: conversa com os deuses

Você já se perguntou como um historiador estuda a música e a dança de povos como os egípcios, fenícios e hebreus, por exemplo?

A música e a dança desses povos não deixaram grandes pistas. Mas existem documentos que indicam como eram praticadas.

A principal fonte utilizada pelos historiadores para investigar as danças do passado são imagens deixadas pelos grupos que as realizavam. Os relatos escritos sobre sua prática também são bastante úteis. Outra fonte são os relatos orais transmitidos de geração em geração, como os feitos pelos griôs (veja a página 83). Da Pré-História aos reinos antigos, a dança esteve presente em todos os continentes.

Photo: AUSA/The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Museu de Arqueologia de Catalunha, Barcelona, Espanha.



◀ Mulheres aparentemente dançando em torno de um homem. Pintura rupestre do Paleolítico, Cogul, Espanha (s.d.).

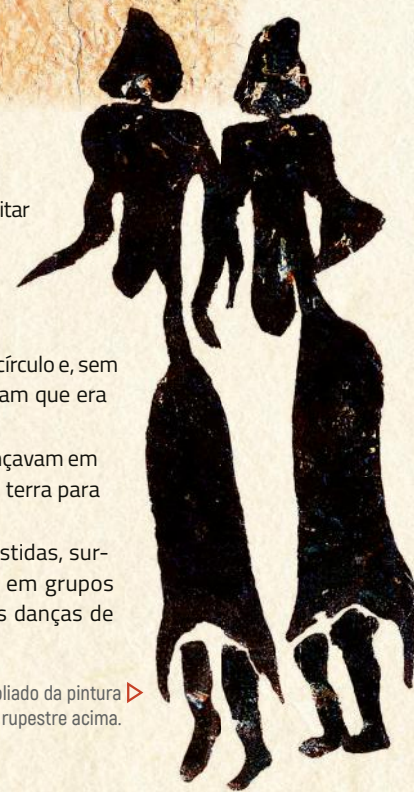
## Origens da dança

Muitos estudiosos acreditam que a dança surgiu como forma de imitar as forças da natureza, que despertavam a curiosidade dos pré-históricos. Acredita-se que ela seja uma das mais antigas formas de comunicação da humanidade.

Há registros de que as primeiras formas de dança, surgidas no Paleolítico, eram em roda. Homens e mulheres se organizavam em círculo e, sem se tocarem, repetiam movimentos desordenados. Indícios apontam que era frequente o uso de máscaras com feições animais.

No período Neolítico, as primeiras comunidades sedentárias dançavam em rituais que cultuavam os antepassados e pediam a fertilidade da terra para o plantio.

As **danças espetaculares**, aquelas realizadas para serem assistidas, surgiram nas primeiras civilizações, com a divisão da sociedade em grupos sociais. Elas eram controladas pelos sacerdotes. No campo, as danças de roda se mantiveram.



▶ Detalhe ampliado da pintura rupestre acima.





Album Art/Latinstock

## A dança entre egípcios, mesopotâmicos e hebreus antigos

No Egito, as primeiras formas de dança estavam associadas a rituais de fertilidade praticados exclusivamente por mulheres. Osíris, sua irmã-esposa Ísis e seu filho Hórus eram venerados nesses rituais.

Com o tempo, esses cerimoniais se transformaram em danças espetaculares, praticadas em festivais realizados antes das cheias do rio Nilo. Neles, sacerdotes, músicos e bailarinos representavam a morte e a ressurreição de Osíris. Os primeiros registros sobre esses festivais datam de 3000 a.C.

Por volta de 2000 a.C., fragmentos de textos hieroglíficos descrevem dois tipos de dança: uma funerária, dedicada aos mortos, e outra de colheita. Havia também as danças acrobáticas, nas quais os dançarinos realizavam movimentos com grande habilidade, lançando as pernas para o alto ou curvando as costas.

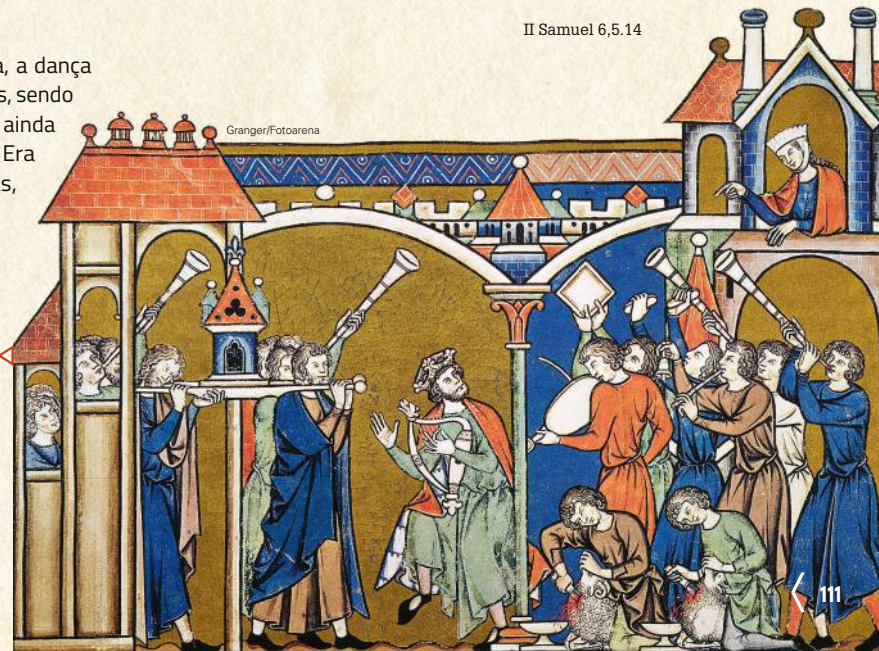
Há poucas informações sobre a dança na Mesopotâmia. No entanto, diversos fragmentos de cerâmica produzidos pelos sumérios mostram fileiras de dançarinos estilizados, de mãos dadas.

Os hebreus não deixaram imagens de suas danças, pois sua religião proibia a representação de seres vivos. Algumas passagens da Bíblia, porém, citam danças praticadas por esse povo.

Davi e toda a casa de Israel dançavam diante do Senhor, ao som de toda a sorte de instrumentos: harpas, cítaras, tamborins, sistros [espécie de trombetas] e címbalos [instrumentos de cordas, semelhantes à harpa]. Davi, [...] dançava com todas as forças diante do Senhor.

Ao contrário da dança egípcia, a dança hebraica não era usada em rituais, sendo praticada pelas multidões. Mas ainda assim tinha caráter religioso. Era organizada em rodas ou fileiras, contendo movimentos de giro, saltos e a flexão dos joelhos.

O rei Davi dança diante da Arca da Aliança. Iluminura francesa, de cerca de 1250. Embora os hebreus não tenham deixado imagens de suas danças, algumas pinturas foram realizadas, séculos mais tarde, com base em passagens bíblicas. É o caso desta imagem que ilustra a passagem citada no texto acima.



II Samuel 6,5.14

Granger/Fotoarena

## Orientações didáticas

Esta dupla de páginas serve também como um momento para revisão. Ao conhecer, ainda que superficialmente, as características e transformações da dança, do Paleolítico às primeiras civilizações, os alunos retomam os principais pontos estudados até aqui.

Caso julgue conveniente, proponha uma atividade interdisciplinar com Educação Física e/ou Arte explorando os diferentes movimentos do corpo e sua capacidade expressiva. Pode-se iniciar o trabalho perguntando aos alunos o que é dança para eles. Que visões têm da dança? Existe entre os alunos quem pratica alguma forma de dança? Qual? O que eles sentem ao dançar?

Conduza a atividade de forma que os alunos expressem livremente suas ideias acerca dessa manifestação cultural.



## Orientações didáticas

Explore com os alunos o mapa “Região da Pérsia”, comparando-o com um mapa-múndi atual, a fim de que percebam a localização desses povos da Antiguidade. Conte que no reinado de Ciro, o Grande, os persas chegaram a construir um grande e complexo império, administrado e fortalecido, posteriormente, pelo rei Dario.

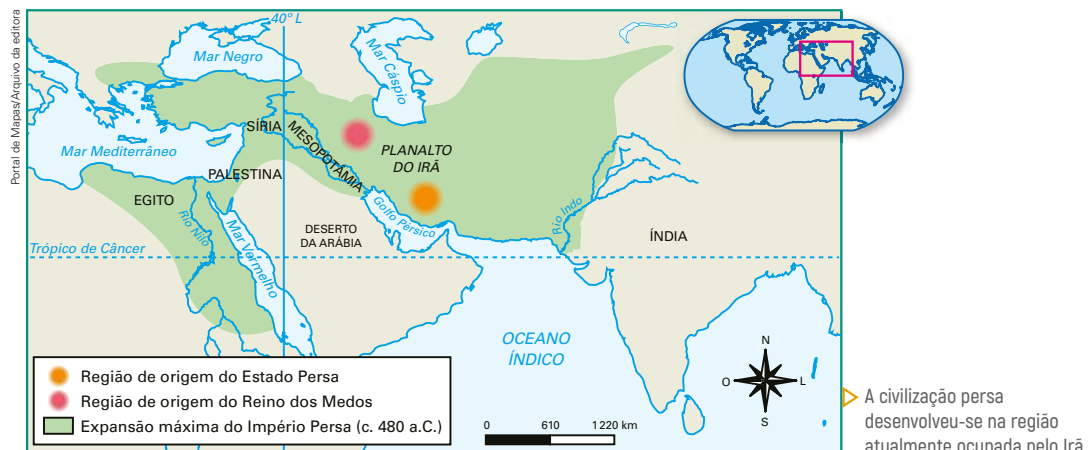
Exemplifique a complexidade e o desenvolvimento do Império Persa, destacando a divisão do reino em satrapias, que eram regiões governadas por autoridades locais (os sátrapas), o desenvolvimento de um sistema de fiscalização anual de seus territórios e a criação de um sistema de transmissão de ideias e de mensagens eficiente, que facilitava a comunicação ágil entre as regiões. Nesse sentido, analise com eles, na página seguinte, o mapa “Estrada Real persa”, procurando identificar sua dimensão, atravessando o Planalto do Irã, o Oriente Médio e chegando à Europa.

# 4 Os persas

No final do século XX a.C., povos indo-europeus vindos do sul da Ásia estabeleceram-se na região hoje conhecida como Planalto do Irã, a leste da Mesopotâmia. Essa zona de clima seco é rodeada por desertos de um lado e elevadas montanhas de outro.

Os grupos que se instalaram mais ao norte da região ficaram conhecidos como **medos**, e os grupos que se instalaram mais ao sul ficaram conhecidos como **persas**. Observe o mapa abaixo.

## Região da Pérsia



Fonte: elaborado com base em KINDER, H.; HILGEMANN, W. *Atlas of World History*. New York: Anchor Books, 1974. p. 44.

## Texto complementar

O texto abaixo pode ajudar a compreender o importante papel do uso do cinema em sala de aula.

### O cinema na História

Toda vez que ouço falar na exibição de um filme em uma aula de história ocorrem-me algumas inquietações sobre o modo como está sendo utilizado pelo professor. O que o professor deve considerar sobre o filme que apresenta aos alunos? Qual o significado desse filme enquanto testemunho histórico e o que acrescentará ao conteúdo de uma aula de história?

A utilização de imagens é recente no ensino e o filme cinematográfico aparece como matéria-prima privilegiada em aulas de diversas disciplinas. [...]

[...] o filme é sempre uma forma de expressão de uma certa cultura inscrita em um determinado contexto sócio histórico. Para entender a [relação] do cinema com história é importante ressaltar que esta alcançou o *status* de ciência e disciplina acadêmica no final do século XIX, ao mesmo tempo em que surgiam na indústria capitalista as inovações técnicas, como a fotografia, a gravura impressa, o cinema e o disco [...].

Muitos séculos depois de ocuparem essa região, medos e persas ficaram sob domínio da Assíria, que criou um grande império na Mesopotâmia.

No século VIII a.C., os medos se libertaram do domínio assírio e estabeleceram sua hegemonia sobre todo o Planalto do Irã.

Em 559 a.C., o líder persa **Ciro, o Grande**, comandou um exército que unificou os dois povos e iniciou a expansão territorial que formaria o **Império Persa**, um dos maiores da Antiguidade. Pouco a pouco, Ciro e seus sucessores, Cambises e Dario I, dominaram babilônios, assírios, egípcios, hebreus, fenícios e outros.

O rei persa **Dario I** (512 a.C.-484 a.C.) tomou várias medidas visando fortalecer o poder central e o grande império. Suas providências mais significativas foram:

- Divisão do império em vinte províncias chamadas **satrapias**, governadas por vice-reis (os sátrapas) visando facilitar a administração do território;
- Estabelecimento de uma estrutura de supervisão. Anualmente Dario I enviava funcionários às províncias para fiscalizar os sátrapas e identificar as reclamações da população e dos governantes locais;
- Instituição da moeda persa, o **dárico**, visando intensificar o comércio na região;
- Criação de um eficiente sistema de correio e de ampla rede de estradas ligando as cidades-sedes de governo (**Susa, Pasárgada e Persépolis**) às províncias para facilitar o controle das satrapias. Observe o mapa a seguir.

➤ **Hegemonia:** predomínio.

112 > UNIDADE 2 • Povos da Antiguidade na África e no Oriente Médio

Através do filme podemos observar nos seus personagens a distribuição dos papéis sociais (os esquemas culturais que identificam os seus lugares na sociedade). As lutas, reivindicações e desafios no enredo e os diversos grupos envolvidos nessas ações. O modo como aparece representada a organização social, as hierarquias e as sociedades.

MEIRELLES, W. R. O cinema na história: o uso do filme como recurso didático no ensino de história. *História & Ensino*, Londrina, v. 10, 2004. p. 77-79.

Durante o reinado de Dario I, os persas entraram em conflito com os gregos pelo domínio da Ásia Menor. Esse episódio ficou conhecido como **Guerras Médicas**. Derrotado, o Império Persa entrou em declínio. A partir do século IV a.C., os persas foram conquistados pelos macedônicos e depois pelos romanos e, no século VII, o Império Persa foi dominado pelos árabes. Como consequência, os persas incorporaram traços da cultura árabe, como a religião islâmica.

### Estrada Real persa



A Estrada Real tinha uma extensão de 2400 quilômetros e ligava a cidade de Susa, no Golfo Pérsico, a Sardes, nas proximidades do mar Mediterrâneo.

Fonte: elaborado com base em BARBERIS, Carlo. *Storia antica e medievale 1*. Milano: Casa Editrice G. Principato S.p.A, 1997, p. 134.

Portal de Mapas/Arquivo da editora



#### Minha biblioteca

**Contos mágicos persas**, de Fernando Alves, Editora Aquariana, 2004. Obra com narrativas persas que nos aproximam do cotidiano de uma das mais antigas civilizações, oferecendo ao leitor a oportunidade de conhecer algumas características da cultura e do pensamento desse povo.



#### De olho na tela

**Construindo um império: os persas**. Direção: History Channel. Estados Unidos, 2006. Documentário com técnicas de computação gráfica para explorar a arquitetura, a política e a cultura do Império Persa.

## A religião

A religião oficial persa, praticada pelas elites, era o **zoroastrismo** ou **masdeísmo**. Nessa religião havia duas divindades principais: **Ahura-Mazda** (ou Ormuz, em grego), o deus do bem, da luz, do reino espiritual, e **Arimã**, o deus do mal e das trevas. Para evitar a vitória das trevas, os persas cultuavam Ahura-Mazda. Por isso, diz-se que o zoroastrismo tendia ao monoteísmo. Já as camadas populares cultuavam muitos deuses (eram politeístas).

Eles acreditavam na vida após a morte, na existência do paraíso para os justos e do purgatório e inferno para os pecadores. Essa crença teve forte influência sobre o judaísmo e o cristianismo.

Os persas ficaram conhecidos por sua tolerância cultural. Eles permitiam que os povos conquistados mantivessem seus costumes, sua língua e religião. Isso contribuía para certa estabilidade do governo e garantia sua dominação.

Relevo datado entre os séculos VI a.C. e V a.C., representando o emblema do Sol alado do deus Ahura-Mazda acima de duas esfinges aladas. Foi encontrado em Susa, no atual Irã.



Erich Lessing/Album/Latinstock/Museu do Louvre, Paris, França

## Orientações didáticas

Destaque os aspectos em comum entre o zoroastrismo persa e o cristianismo atual: a crença na vida após a morte, a luta eterna entre o bem e o mal, a existência do paraíso e do inferno. Esses são pontos que merecem atenção especial, pois possibilitam aos alunos perceber alguns aspectos do passado que permanecem em práticas culturais contemporâneas.

Enfatize a tolerância cultural que havia no Império Persa, e questione os alunos se eles consideram importante respeitar outras culturas. Nesse sentido, incite-os a pensar sobre o que significa “Direitos Humanos” e sobre a importância do respeito às diferenças, sejam elas de cor, religião, gênero, etc. Se achar pertinente, peça a eles que procurem mais informações sobre os direitos humanos na página eletrônica da ONU, disponível em: <<https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>>, acesso em 7 set. 2018.

## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Sugira aos alunos que, no caderno, copiem as principais informações sistematizadas dos conteúdos estudados sobre os povos hebreus, fenícios e persas. Após a cópia, oriente-os a sublinhar as informações que consideram mais pertinentes de serem recordadas. Dessa forma, eles terão, no caderno, registros para poderem estudar para avaliações posteriores.

## Orientações didáticas

### Atividades (p. 115)

1. Os hebreus e fenícios pertencem aos povos semitas, originários da península Arábica. Já os persas são indo-europeus, originários das proximidades do mar Negro e do mar Cáspio.
2. São descendentes de povos semitas os atuais judeus e árabes.
3. A principal característica da religião dos hebreus é o monoteísmo. O Êxodo representou a fuga dos hebreus do Egito em direção à Palestina, conduzidos por Moisés, "emissário" do Senhor.
4. **Era dos Patriarcas:** hebreus organizados em tribos, lideradas por patriarcas; hebreus migram para o Egito, onde são escravizados e, sob a liderança de Moisés, retornam a Canaã (Êxodo); Moisés apresenta os Dez Mandamentos aos hebreus.

**Era dos Juízes:** luta pelo controle de Canaã; conflitos entre tribos hebraicas e povos vizinhos; guerras constantes fortalecem os chefes militares (juízes), que assumem o poder político.

**Era dos Reis:** centralização do poder político; reconquista de Canaã e expansão do reino hebreu; construção de obras públicas grandiosas, aumento de impostos e fragmentação do reino hebreu em dois Estados: Israel e Judá.

5. A navegação, a construção de navios e o comércio. Essas atividades eram importantes porque permitiam as trocas comerciais e a comunicação entre as diversas civilizações mediterrâneas.

6. Todos os povos estudados até aqui: babilônios, assírios, egípcios, hebreus e fenícios.
7. Divisão do reino em 20 províncias (satrapias), governadas por vice-reis (sátrapas); criação de um sistema de correios e de uma ampla rede de estradas; envio de um funcionário real para fiscalizar os sátrapas e identificar as reclamações da população e dos governantes locais; criação de uma moeda (o dário) para intensificar o comércio.

8. **Hebreus:** Governo: Era dos Patriarcas; Era dos Juízes; Era dos Reis; Cisma; Diáspora; Estado de Israel. Sociedade: Base: camponeses, pastores e escravos; Camada intermediária: burocratas e comerciantes; Topo: proprietários de terras, sacerdotes e família real. Economia: Pastoril e agrária. Religião: Monoteísta; Livros: Antigo Testamento e Talmude.

**Fenícios:** Governo: Alternância política de cidades-Estado. Sociedade: Base: camadas populares, trabalhadores livres do campo ▶

## Mapeando saberes

- A história hebraica é dividida em: Era dos Patriarcas, Era dos Juízes e Era dos Reis.
- Essa divisão foi baseada na versão bíblica e em dados históricos.
- Os hebreus se dispersaram depois da Era dos Reis.
- O Estado de Israel foi criado no século XX.
- O monoteísmo é um importante elemento da cultura hebraica e a base de outras religiões.

- As tribos hebraicas se estabeleceram na região da Palestina por volta de 2000 a.C.
- Sua base econômica eram o pastoreio e o cultivo agrícola.
- A história hebraica apresentada na Bíblia não tem comprovação arqueológica nem evidências documentais.

### ATENÇÃO A ESTES ITENS

- Ciro, o Grande, iniciou a expansão territorial do Império Persa.
- A religião persa tinha duas divindades: um deus do bem e um deus do mal.
- Dario I:
  - dividiu o território persa em províncias;
  - criou o dário, uma moeda persa;
  - enfrentou os gregos nas Guerras Médicas.

- Os fenícios foram grandes comerciantes e navegadores.
- Eles estabeleceram feitorias no Mediterrâneo.
- Os fenícios criaram um alfabeto com 22 letras.



Ancient Art and Architecture Collection (The British Museum) / Museu Nacional de Belas Artes, Lisboa



Album Azilabazak

### POR QUÊ?

- O Império Persa se estendeu por uma vasta área, dominando a Mesopotâmia, o Egito e parte da Índia.
- Os persas tinham respeito pela cultura dos povos conquistados.

- O alfabeto foi um dos grandes legados da civilização fenícia.

- O monoteísmo hebraico produziu o Antigo Testamento, que é uma parte da Bíblia muito importante no desenvolvimento de religiões nascidas posteriormente, como o cristianismo e o islamismo.



# ATIVIDADES

## Retome

Não escreva no livro!

- Qual é a origem geográfica dos povos estudados neste capítulo?
- Que povos atuais descendem dos semitas?
- Cite a principal característica da religião dos hebreus e descreva o que foi o Êxodo para esse povo.
- Copie o quadro abaixo em seu caderno e complete-o.

Período da história hebraica segundo os relatos bíblicos	Características e acontecimentos principais
Era dos Patriarcas	
Era dos Juizes	
Era dos Reis	

- Quais eram as principais atividades dos fenícios? Qual é a importância dessas atividades para os povos da Antiguidade?
- Sob a liderança de Ciro, o Grande, os persas se expandiram pela Ásia, conquistando um dos maiores impérios da Antiguidade. Dos povos que você estudou até aqui, quais foram dominados pelos persas?
- Cite três medidas adotadas por Dario I para centralizar o poder e melhorar a administração do Império Persa.
- Copie em seu caderno o quadro comparativo abaixo. Depois, complete-o com as informações pedidas.

	Governo	Sociedade	Economia	Religião
Hebreus				
Fenícios				
Persas				

## Explore o texto

- Reúna-se com um colega. Leiam o texto a seguir e respondam às questões.

O rei é absoluto. Nenhum indivíduo, nenhum órgão coletivo está habilitado a compartilhar de sua autoridade ou a fiscalizar o uso que dela faz o seu soberano. Recebe-a unicamente de Ahura-Mazda, de quem é o eleito. Todas as inscrições reais, sob o aspecto de uma invocação ao deus, começam por relembrar esta designação:

“Grande deus é Ahura-Mazda, que criou o céu lá em cima, que criou a terra cá embaixo, que criou o homem, que criou a felicidade para o homem, que tornou Dario rei, que ao rei Dario entregou este grande reino, rico em cavalos, rico em homens” [...].

AYMARD, André; AUBOYER, Jeaninne. O Oriente e a Grécia antiga. In: CROUZET, Maurice. *História geral das civilizações*. São Paulo: Difel, 1972. p. 203-204.

- A qual dos povos estudados neste capítulo o texto se refere? Como você chegou a essa conclusão?
- O que significa a frase “O rei é absoluto”?
- De acordo com o texto, qual é a origem do poder real?

## Pesquise

- Massada tornou-se uma fortaleza entre os anos 150 a.C. e 76 a.C. No seu governo, Herodes reforçou a estrutura defensiva da construção. Em revistas, livros e sites, pesquise:
  - Quem foi Herodes e por que ele reforçou a fortaleza de Massada?
  - Quais eram as características da fortaleza de Massada?

## Autoavaliação

- Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
- Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
- Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
- Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique.
- Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
- Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

com Pompeu. Foi nomeado rei da Judeia pelo Senado romano em 37 a.C. e governou sobre a região até sua morte em 4 a.C.

**b)** Massada era uma fortaleza localizada no alto de um planalto escarpado, perto do mar Morto. Protegida pelo terreno acidentado e por penhascos íngremes, é um local de difícil acesso e cercado por desertos. A fortaleza conta com dupla muralha de pedra, com 140 metros de extensão e, aproximadamente, 6 metros de altura. Entre as duas muralhas há um espaço de 4 metros, ocupado por alojamentos para as tropas e compartimentos para guardar armas. Tinha quatro portões e várias torres. Em seu interior há um palácio luxuoso e espaçoso, construído para abrigar confortavelmente Herodes. A fortaleza ainda contava com plantações de hortaliças e grãos, grandes armazéns para azeite, vinho, frutas e farinha e com cisternas para assegurar o abastecimento de água.

## Autoavaliação

Oriente os alunos a responder, no caderno e individualmente, às perguntas avaliativas. Elas servirão de base para uma avaliação mais qualitativa de suas aprendizagens, assim como podem ser reveladoras de como os alunos se observam diante de seus próprios processos de aprendizado.

▶ e escravos; Topo: comerciantes, armadores e líderes políticos. Economia: Navegação e comércio; agricultura; artesanato. Religião: Politeísta; deuses relacionados a forças da natureza.

**Persas:** Governo: União entre medos e persas; Ciro, o Grande; Cambises; Dario I; Guerras Médicas; Domínio romano. Sociedade: Base: camponeses e escravizados; Topo: burocratas, sacerdotes e imperador. Economia: Agricultura; comércio. Religião: Dualista: Ahura-Mazda (bem) e Arimã (mal); Livro: Zend-Avesta.

9. **a)** Aos persas. A conclusão se dá porque o texto cita o deus Ahura-Mazda, cultuado por eles, e o rei Dario, um dos governantes dos persas.

**b)** Significa que seu poder é sem limites, irrestrito, ou seja, superior a todos os outros poderes.

**c)** O poder do rei lhe é atribuído pelo deus Ahura-Mazda.

10. **a)** Herodes nasceu em Jericó, na Judeia, em 73 a.C. Era filho de Antipas, que recebeu a cidadania romana por ter colaborado

## ■ Orientações didáticas

### Lendo imagem

Após a leitura do texto introdutório desta seção, explore as imagens com os alunos, solicitando a eles que, em duplas, descrevam-nas no caderno. O trabalho de descrever imagens possibilita-lhes observá-las detidamente, buscando uma compreensão do que foi representado.

### Atividades (p. 117)

**1. Imagem A:** homens de vestes longas estão manuseando uma espécie de arco e flecha, lançando-as em direção à construção e às pessoas localizadas à direita da figura. Estas, por sua vez, fazem o mesmo. A ação é de guerra.

**Imagem B:** homens acorrentados, aparentemente nus, seguem em fila, sob escolta de soldados armados e a cavalo.

# LENDO IMAGEM

Os relevos feitos por artesãos assírios a pedido de Shalmaneser III, que governou o Império Assírio entre 858 a.C. e 824 a.C., ajudam a entender as suas relações com os reinos vizinhos.

Observe na imagem a seguir o relevo, cravado na pedra, que serve de base para o trono do imperador Shalmaneser III e representa a relação do governante assírio com o rei da Babilônia, Marduk-zakir-shumi.

Alguns detalhes indicam que se trata de uma relação de amizade (observe os destaques na imagem).

Os governantes da Assíria e da Babilônia mantinham boas relações desde o final do século X a.C., iniciada no reinado do avô de Shalmaneser, e mantido no mandato de seu pai. Essa proximidade revelava-se nas transações comerciais entre os dois reinos, no respeito às fronteiras e no apoio militar. O relevo demonstra certo orgulho na manutenção dessa política.

Imperador Shalmaneser III

Rei Marduk-zakir-shumi

AlbumAkg-Images/Latinstock/Museu Nacional do Iraque, Bagdá, Iraque.



Cada um tem o mesmo número de carregadores de armas, dispostos de forma equilibrada.

A figura do governante assírio se sobressai em relação ao governante da Babilônia.

Os governantes se cumprimentam; ambos têm a mesma altura e se olham de frente.

Detalhe do pedestal do trono do imperador Shalmaneser III, no palácio localizado na antiga cidade de Kalhu, no atual Iraque. Esculpido provavelmente entre 838 a.C. e 828 a.C.

### Material digital – Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem

Para avaliar o aprendizado de seus alunos, verifique a Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem do 2º bimestre, localizada no material digital do Manual do Professor.



Observe os detalhes de duas peças de bronze, que faziam parte do portão do primeiro palácio construído a pedido de Shalmaneser III, no atual Iraque.



Detalhes de duas faixas do Portão de Bronze de Balawat, feitos por volta de 850 a.C.

### Identifique o vestígio

- 1▶ Aponte quais ações estão sendo representadas nos relevos.

### Analise as características do objeto

- 2▶ Entre as pessoas representadas, quem são os assírios? Eles se distinguem dos demais?

### Crie hipóteses sobre a elaboração do objeto

- 3▶ A partir do que você estudou no capítulo e de sua análise das imagens, aponte um motivo para que os relevos de bronze fossem instalados na porta do palácio imperial assírio no início do século IX a.C.

2. **Imagem A:** os assírios são representados em tamanho maior que as figuras atacadas. Eles se distinguem também pelo gorro em forma de cone, presente na representação de Shalmaneser no relevo do pedestal. Já as figuras atacadas são menores e em menor número, como se fossem insignificantes em relação aos assírios.

**Imagem B:** os assírios estão a cavalo, nas extremidades da fila, armados e usando o gorro. Os do meio, acorrentados, são reproduzidos de forma a expressar humilhação, o que se verifica pela nudez, pela posição dos braços para trás e pela corda amarrando-os pelo pescoço.

3. Associando os relevos à leitura do capítulo, o aluno poderá identificar que os relevos ajudavam a valorizar as conquistas assírias e o domínio sobre os povos vencidos, na época da expansão do Império Assírio.



Trabalhe em conjunto com o professor de Arte, a fim de facilitar a integração das disciplinas. Se possível, apresente os mapas propostos por meio de um projetor multimídia. Os mapas devem ter 100 cm de largura por 70 cm de altura, para que sejam visíveis ao público. Utilize o método de quadriculados para ampliar os mapas deste livro. As cores devem ser vivas e contrastantes.

Proponha aos grupos de trabalho que elaborem convites formais aos participantes do debate, que podem ser simples, feitos em folhas de papel A4, informando o dia, a hora e o local da realização. Quando da execução do debate, que pode ser feito na sala de aula ou em algum espaço mais amplo da escola ou da cidade, se possível, oriente os alunos e os convidados a se dispor em um círculo. Assim, todos poderão se ver e dialogar melhor sobre o tema abordado. Organize, com os alunos, esse espaço, não se esquecendo de fixar, em algum lugar visível, os cartazes e mapas elaborados por eles.

Com o professor de Arte, auxilie os alunos, divididos em grupos, a confeccionar cartazes e mapas coloridos das regiões do Brasil, identificando as áreas onde ocorre o processo de desertificação, conforme pesquisa realizada pelos grupos.

Inicie o debate apresentando o tema estudado e como os alunos se prepararam para ele. Após estudar sobre o assunto, apresente em aparelho multimídia, se possível, algumas informações relevantes sobre o tema abordado, como a expansão do processo de desertificação nas áreas estudadas, antiga Mesopotâmia e Brasil. Essas informações podem ser obtidas na internet, por meio de sites que apresentam levantamentos estatísticos.

Explique aos convidados o que foi e onde ficava a Mesopotâmia e a região conhecida como Crescente Fértil. Mostre a localização no mapa afixado na parede. Segundo alguns registros, o processo de degradação da Mesopotâmia teve início por volta de 2000 a.C., com o desmatamento para a construção de cidades (dado disponível em: <[www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/napoleao\\_maracaja.pdf](http://www.geociencias.ufpb.br/posgrad/dissertacoes/napoleao_maracaja.pdf)>, acesso em 7 set. 2018). Esse processo, contudo,

## Debate

### Degradação do meio ambiente: o exemplo do Crescente Fértil

#### Execução

Agora que você já estudou as civilizações mesopotâmicas e dedicou-se durante o semestre, com seu grupo, a pesquisar o processo de desertificação que ocorreu nessa área e casos desse fenômeno no Brasil, chegou a hora do debate. Para isso, siga as instruções.

- 1º O debate terá caráter interdisciplinar, por isso deve contar, preferencialmente, com a participação dos professores de História, Geografia e Ciências. Além deles, também devem ser convidadas as pessoas da lista elaborada na fase de planejamento. Entre elas, devem estar o diretor da escola, outros professores, autoridades do município (como vereadores ou até mesmo o prefeito, caso seja possível) e seus familiares. É importante que os debatedores tenham certa familiaridade com o tema ou o estudem antes do debate, para que fundamentem seus argumentos em conhecimentos prévios. As pessoas que não tiverem familiaridade com o tema podem ser convidadas a participar como espectadoras.
- 2º Agendem a atividade em data e horário mais convenientes para a maioria dos convidados, de acordo também com a disponibilidade de locais para a realização do debate. Lembrem-se de que o debate deve ocorrer no fim do primeiro semestre. A atividade pode ser realizada na escola ou em algum teatro ou auditório do município, com a prévia autorização dos responsáveis de cada aluno.
- 3º Sob a orientação do professor de Arte, dividam-se para confeccionar dois grandes mapas que serão colados na parede, preferencialmente atrás dos debatedores. Um dos mapas deve mostrar a região da Mesopotâmia. O outro deve ser um mapa do Brasil, com a localização das regiões onde ocorre o processo de desertificação no Brasil. Esse mapa deve ser montado coletivamente, com base na pesquisa feita pelos diversos grupos ao longo do semestre.
- 4º O professor de História deve ser o mediador do debate. Ele apresentará o tema e os debatedores. Se possível, organizem as cadeiras em círculo, de modo que todos (debatedores, mediador e espectadores) possam se ver. Os debatedores e o mediador devem sentar próximos uns aos outros.
- 5º Feitas as apresentações e a introdução ao tema, o mediador seguirá o roteiro definido pela sala para conduzir o debate. Depois da fala dos debatedores, os espectadores podem levantar dúvidas e questões a serem respondidas ou discutidas em conjunto.



SECOM/Prefeitura de Anápolis, GO

Alunos da rede municipal de Anápolis (Goias) participam de debate sobre *bullying*. Foto de 2017.

assumiu proporções dramáticas sob o regime do ditador Saddam Hussein, que governou o Iraque entre 1979 e 2003, durante as duas guerras do Golfo. Em 1991, após a Primeira Guerra do Golfo, Saddam Hussein ordenou a drenagem dos pântanos da região sul do Iraque. A medida causou uma catástrofe ambiental e social, acelerando o processo de desertificação. Durante o conflito, morreram milhares de pessoas, além de cerca de 25 mil aves. Em 2003, a Segunda Guerra do Golfo ampliou ainda mais a degradação do meio ambiente na região. Portanto, pode-se afirmar que a ação humana, ao longo dos séculos,

foi a maior responsável pelo processo de desertificação enfrentado atualmente na região da Mesopotâmia.

O professor de Ciências pode abordar o processo do ponto de vista da ameaça de extinção de espécies animais e vegetais. Informe que processos de desertificação também ocorrem no Brasil e explique aos alunos que, para impedir esses avanços, é preciso interromper os desmatamentos indiscriminados, combater as queimadas e promover o reflorestamento, a agroecologia e o desenvolvimento sustentável em todas as regiões do país.

- 6> Após as falas e a consequente discussão gerada, é necessário que um aluno de cada grupo, previamente escolhido, exponha as conclusões da pesquisa sobre o território brasileiro.
- 7> Ao final da exposição das conclusões de todos os grupos, deve-se abrir uma conversa geral entre os debatedores e espectadores. Assim, todos poderão expor sua percepção sobre o assunto, e será possível verificar como as ideias do debate foram recebidas.

Cândido Neto/Oçotô Brasil Imagens



▶ Área em desertificação em Gilbués (Piauí). Foto de 2014.

Gerson Gerloff/Pulsar Imagens



▶ Terreno arenizado em virtude de uso intensivo e da falta de cobertura vegetal em Manoel Viana (Rio Grande do Sul). Foto de 2018.

## Atividades

- 1> O que você aprendeu com este projeto?
- 2> Como você se sentiu ao trabalhar em equipe com seu grupo?
- 3> O debate ajudou na conscientização da necessidade de lutar pela preservação do meio ambiente? Por quê?
- 4> Em sua opinião, o que a desertificação do Crescente Fértil e de áreas no Brasil nos revela sobre a relação entre o ser humano e a natureza? Explique sua resposta.

## Atividades

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam a importância da preservação do meio ambiente.
2. Resposta pessoal. Trabalhar em equipe é um grande aprendizado, pois possibilita a troca de ideias, a tolerância com relação a pontos de vista distintos, a divisão igualitária de tarefas e a cooperação com os colegas. Além disso, pode propiciar o surgimento de amizades e de cumplicidade entre os alunos. O trabalho em equipe e a disposição de ouvir os outros tem uma relação estreita com algumas competências socioemocionais, como empatia, responsabilidade, pensamento crítico, curiosidade e confiança. Espera-se que o aluno, ao exercitar a cooperação no trabalho em grupo, consiga desenvolvê-las cada vez mais.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos conclua que o debate objetivou conscientizar a comunidade escolar sobre a questão da preservação do meio ambiente, ao apresentar exemplos de desertificação ocorridos na região da Mesopotâmia e no Brasil.
4. A desertificação de áreas da Mesopotâmia e do Brasil nos ensina que os recursos da natureza têm limites. A relação do ser humano com a natureza deve ser harmoniosa, respeitando esses limites e utilizando seus recursos com parcimônia. De tal forma, as futuras gerações do planeta também poderão usufruir deles.

▶ Após essa fala introdutória, você pode seguir o roteiro, elaborado em conjunto com os alunos durante o semestre, para conduzir o debate. Você, como mediador, deve fazer intervenções no debate quando julgar necessário e coordenar as falas dos participantes e as manifestações dos espectadores. Se possível, durante o debate, use um projetor multimídia para apresentar imagens de locais em processo de desertificação.

Ao término do debate, sugira aos alunos que respondam às questões propostas, com o intuito de avaliar suas aprendizagens neste semestre acerca do tema degradação ambiental.



## Objetivos da unidade

- Estudar aspectos sociais, políticos e econômicos das civilizações antigas de Grécia e Roma.
- Compreender a democracia ateniense e as formas atuais dessa forma de governo.
- Comparar o conceito de República romana com a República da modernidade.
- Analisar as características culturais dos gregos e dos romanos antigos.
- Entender a importância dos legados dessas civilizações para o mundo moderno.

## Competências trabalhadas na unidade

Capítulo	Competências*
8	CG (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10) CCH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 5, 6, 7)
9	CG (1, 2, 3, 4, 6, 7, 10) CCH (2, 3, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 6)
10	CG (1, 2, 4, 6, 7, 10) CCH (2, 3, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 5, 6)
11	CG (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10) CCH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6)

\* CG = Competência Geral  
CCH = Competência Específica de Ciências Humanas  
CEH = Competência Específica de História



O Arco de Constantino em Roma, Itália (acima), e o Partenon, em Atenas, Grécia (abaixo). Inaugurado no ano de 315, o Arco de Constantino homenageia o imperador de mesmo nome, em comemoração à vitória romana sobre Maxêncio na Batalha da Ponte Milvia em 312. O Partenon, por sua vez, é dedicado à deusa grega da sabedoria, Atena, e foi concluído no século V a.C. Fotos de 2017.

## Sugestões ao professor para esta unidade

- ALMEIDA, M. C. B. *Guia de museus brasileiros*. São Paulo: Comissão de Patrimônio Cultural – USP, 1997.
- ARIÈS, P.; DUBY, G. (Org.). *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.
- BENDALA, M. *A arte grega*. São Paulo: Saraiva, 2006. (Saber ver).
- CARCOPINO, J. *Roma no apogeu do Império*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 14. ed. São Paulo: Edusp, 2012.

- FUNARI, P. P. A. *A Antiguidade clássica: a história e a cultura a partir dos documentos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Cultura popular na Antiguidade clássica*. São Paulo: Contexto, 1988.
- GIBBON, E. *Declínio e queda do Império Romano*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- GOMBRICH, E. H. *História da arte*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- GRIMAL, P. *Mitologia grega*. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.



# O mundo antigo: Grécia e Roma

A construção de monumentos é uma prática muito antiga, como vimos ao longo da história dos povos que estudamos. Alguns tinham funções religiosas, outros celebravam o poder de seus governantes. Entre gregos e romanos eram comuns as edificações imponentes.

Nesta unidade, vamos estudar as civilizações grega e romana e entender por que essas construções foram erguidas. Muitas delas existem até hoje e atraem milhares de turistas.

## Observe as fotos e responda.

- 1 Você conhece algum monumento na região em que mora? Em que local ele está situado?
- 2 Você sabe identificar o significado dele? Será que esse monumento faz homenagem a algo ou a alguém?

## Comentários à abertura da unidade

Análise com os alunos as duas imagens, perguntando-lhes: “O que elas mostram?”; “Com quais materiais essas edificações parecem ter sido construídas?”; “Qual é o tamanho delas, se comparado às pessoas que aparecem nas imagens?”, entre outras que você considerar importantes. Depois, questione-os se recordam de outras construções antigas tão grandiosas como essas e ajude-os a se lembrarem das imagens das pirâmides egípcias e dos zigurates mesopotâmicos, por exemplo.

Em seguida, leia para os alunos a legenda que acompanha as fotos, explicando que os monumentos, relativos aos povos antigos da Grécia e de Roma, foram feitos como homenagens.

Pergunte aos alunos, seguindo a sequência das questões 1 e 2, se eles conhecem algum monumento na cidade em que vivem, assim como se sabem se ele foi feito em homenagem a alguém ou a algum fato histórico. Se julgar pertinente, fotocopie imagens de alguns monumentos da cidade para mostrar a eles e sugira que, na internet ou em alguma biblioteca pública de sua cidade, façam uma breve pesquisa para conhecê-los.

Em relação às questões, ambas têm resposta pessoal. Sobre a questão 1, vale comentar que em geral os municípios brasileiros, por menores que sejam, têm um *site* oficial na internet, que apresenta aspectos relevantes sobre sua história. Nele, é possível que os alunos encontrem informações sobre um ou mais monumentos na região. Sobre a questão 2, pode-se sugerir que os alunos se voluntariem para apresentar, em sala de aula, as informações que julgaram ser as mais pertinentes.

Explique que os monumentos são construções que possuem simbolismo e significados. Muitos deles são construídos como manifestação em preservação da memória de uma comunidade, povo, nação, etc.

- ▶ ROBERTSON, D. F. *Arquitetura grega e romana*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- ▶ SCHWARCZ, L. M.; STARLING, H. M. *Brasil: uma biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ▶ YOURCENAR, M. *Memórias de Adriano*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.

**Objetivos do capítulo**

- Compreender a formação da Grécia antiga e conhecer a periodização utilizada no estudo de sua história.
- Identificar a importância da formação da pólis, com destaque para Atenas e Esparta.
- Conhecer as diferentes características que moldaram a sociedade, a política e a cultura em Atenas e Esparta.
- Intear-se sobre a democracia ateniense e os principais fatores que ajudaram a constituí-la.

**Comentários à abertura do capítulo Para começar**

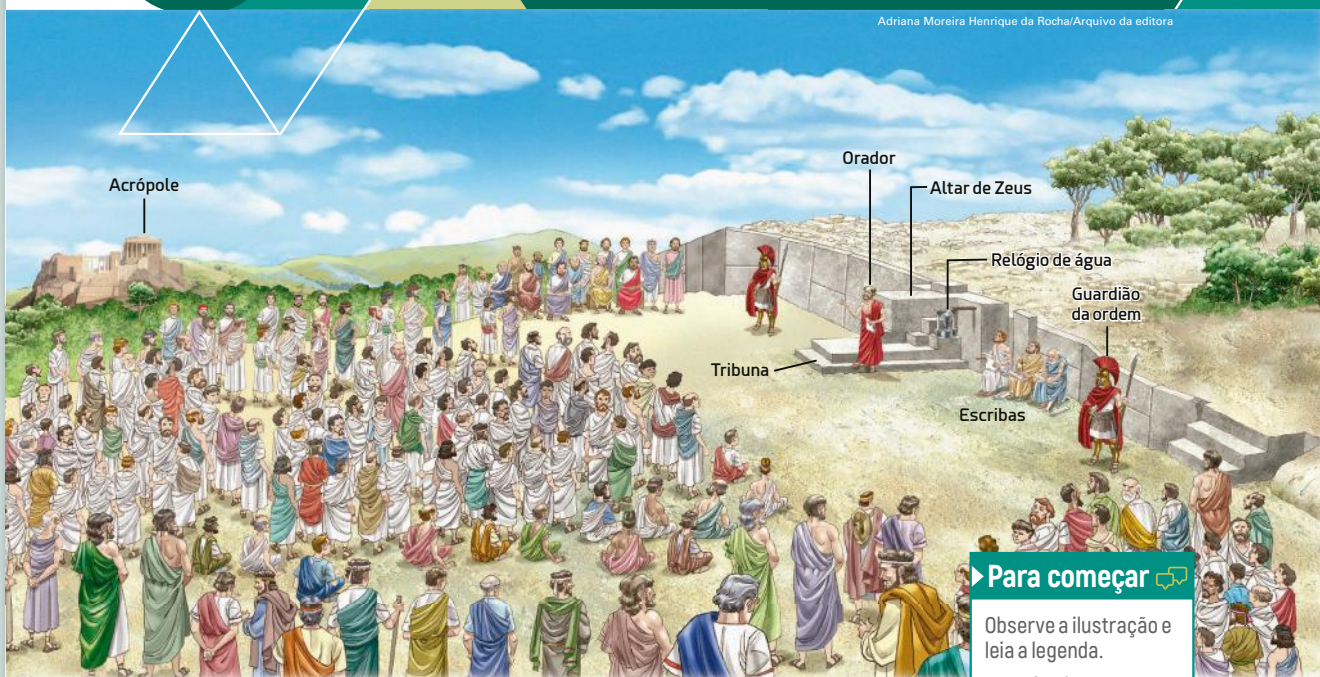
Peça aos alunos que observem a ilustração desta página. A reconstrução de uma cena da Eclésia busca mostrar a participação de cidadãos (homens livres adultos e que tivessem nascido na cidade). Depois, leia a legenda para eles, contando que os gregos se reuniam em grandes assembleias para discutir os problemas de sua sociedade.

Questione-os se já participaram de uma assembleia (dos moradores da rua, de um clube, de um condomínio, de um grêmio estudantil, etc.). Pergunte se eles sabem que no Brasil é comum a prática de fazer assembleias. Nessa última questão, cite alguns órgãos políticos de seus municípios e do país, como as Assembleias Legislativas, e pergunte se eles conhecem o que se realiza dentro deles.

Explique aos alunos que em assembleias as pessoas têm poder de voz e de voto, ou seja, podem expressar opiniões, em um tempo estimado, e votar questões de suas sociedades, consideradas importantes. Destaque que a prática de dar o poder de expressar opiniões e de votar é típica da democracia (*demo* = povo; *cracia* = poder), governo do povo, dos cidadãos. Conte-lhes, desde já, que esse tipo de prática de poder nasceu, exatamente, na Grécia antiga, em uma cidade chamada Atenas, que eles estudarão na sequência.

Em seguida, faça as perguntas 1 e 2, de forma oral, para os alunos, possibilitando um ambiente de troca de ideias na sala de aula.

1. Resposta pessoal. Estimule os alunos a pensar que, por ser uma reunião em espaço aberto, havia grande possibilidade de



Reconstrução de uma cena da Eclésia (assembleia), em Atenas, no século V a.C., momento em que os cidadãos gregos discutem e tomam decisões sobre problemas da cidade. O desenho representa alguns dos ambientes e elementos que faziam parte dessas reuniões: a acrópole; o altar de Zeus; o relógio de água para controlar o tempo de fala dos cidadãos; o guardião da ordem; e o orador.

O termo **política** vem de **pólis**, nome que os gregos antigos davam às suas cidades-Estado. Na Antiguidade clássica grega, as decisões de toda a sociedade eram tomadas nas cidades. Para isso, contavam com espaços públicos, praças onde o povo se reunia para as discussões. A enorme importância dessas práticas levou os historiadores europeus a apontar a civilização grega como o “berço da política”.

Vimos um grande número de sociedades; em várias delas, o poder estava concentrado nas mãos de um rei, como no Egito, ou de um imperador, como na Babilônia. Conhecemos também sociedades em que o poder era dividido entre as cidades-Estado, como no caso da Fenícia e das cidades mesopotâmicas, que, no início de sua história, eram comandadas por órgãos coletivos.

Neste capítulo, você verá que no final do século VI a.C., em algumas cidades gregas, o poder passou a ser exercido pelos **cidadãos**. Isso fortaleceu uma nova forma de fazer política, que até hoje influencia o mundo ocidental.

**Para começar**

Observe a ilustração e leia a legenda.

1. Você acha que o ambiente e o formato das construções facilitavam o debate entre as pessoas durante uma assembleia? Por quê?
2. Como você classificaria os participantes representados na ilustração? Há homens e mulheres? Qual é a idade aproximada dos presentes?

participação para quem ali estivesse. A construção facilitava o debate entre as pessoas da assembleia, pois o fato de ser semicircular e em declive permitia que o orador, ao centro, fosse ouvido e visto por todos os participantes; além disso, os participantes também podiam ver uns aos outros com certa facilidade. Quanto à sua localização, esta não era tão favorável a todos os habitantes. Como o monte Pnyx estava circundado pela parte mais urbana, era a população da área ao seu redor que tinha mais facilidade para comparecer às assembleias. Para os cidadãos que viviam

fora e, talvez, longe do centro urbano, era difícil comparecer, a cada dez dias, às assembleias.

2. Resposta pessoal. Faça os alunos observarem, por meio da ilustração, que somente homens estão representados. Dessa forma, eles podem concluir que as mulheres, na Grécia antiga, não participavam da vida política. Esclareça, desde já, que, de fato, somente os homens livres (não escravizados), adultos e pertencentes à cidade eram considerados cidadãos e, portanto, os únicos com poder de voz e de voto naquela sociedade.



# 1 A civilização grega

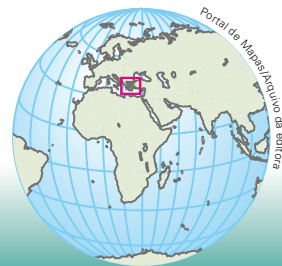
A civilização grega se desenvolveu na península Balcânica, situada no sudeste do continente europeu (veja o mapa abaixo). Os primeiros habitantes dessa península se estabeleceram ainda no Período Neolítico e ficaram conhecidos como **pelasgos**. Aproximadamente a partir de 1700 a.C., chegaram outros povos à região: **aqueus, eólios, jônios e dórios**.

## Grécia antiga e as migrações indo-europeias

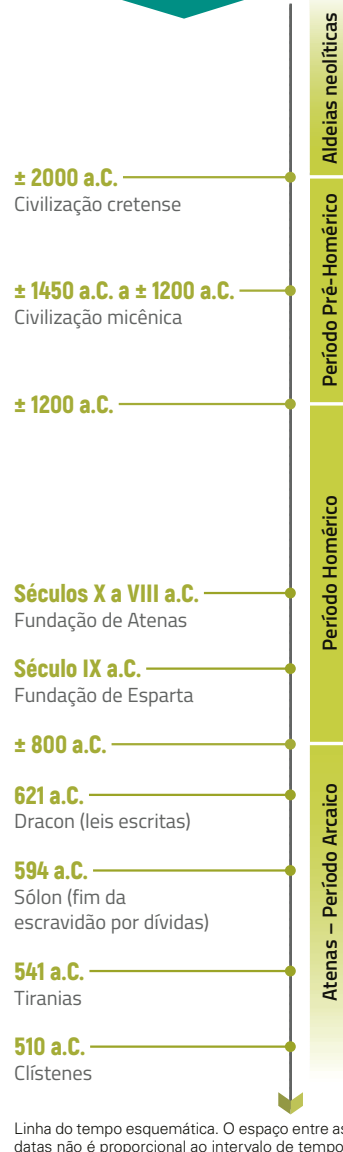


Fontes: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1995. p. 67; THE ANCHOR Atlas of World History. New York: Doubleday, 1974. v. 1. p. 46.

△ O terreno montanhoso da península Balcânica dificultava a comunicação por terra entre as diversas regiões. O isolamento pode ter influenciado a formação de cidades-Estado independentes. Repare que há poucas terras férteis nas planícies entre as montanhas, os chamados cantões. Note ainda que a costa é bastante recortada, com muitas ilhas e bons portos naturais, o que ajudou no desenvolvimento da navegação.



## LINHA DO TEMPO



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Leve ou projete, se possível, na sala de aula, um mapa-múndi político atual, destacando a região europeia da península Balcânica, onde está a Grécia.

Relacione esse mapa-múndi com o mapa da localização da Grécia antiga desta página para que os alunos encontrem cidades que ainda existem, como Atenas, por exemplo. Se julgar pertinente, faça-os recordar que nessa cidade foram realizados os Jogos Olímpicos de Atenas, no ano de 2004.

Depois, compare o mapa-múndi atual com o das migrações indo-europeias, fazendo os alunos nomearem alguns lugares de onde, provavelmente, veio essa leva de migrantes para a Grécia antiga. Enfatize, nesse sentido, os atuais países do Leste Europeu, do Ocidente asiático e das ilhas do mar Mediterrâneo.

Peça a eles que reparem também que a Grécia antiga não possuía fronteiras fixas, como as dos países que conhecemos hoje. Eles devem perceber, ainda, que as migrações indo-europeias não ocorreram todas de uma vez, mas no decorrer de vários séculos.

### Material digital – Plano de Desenvolvimento

Para auxiliar em seu planejamento escolar e na organização de suas aulas, verifique o Plano de Desenvolvimento do 3º bimestre, localizado no material digital do Manual do Professor.

\* CG = Competência Geral  
CCH = Competência Específica de Ciências Humanas  
CEH = Competência Específica de História

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 8

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10)	O Ocidente clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
CCH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.
CEH (1, 2, 3, 5, 6, 7)	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.



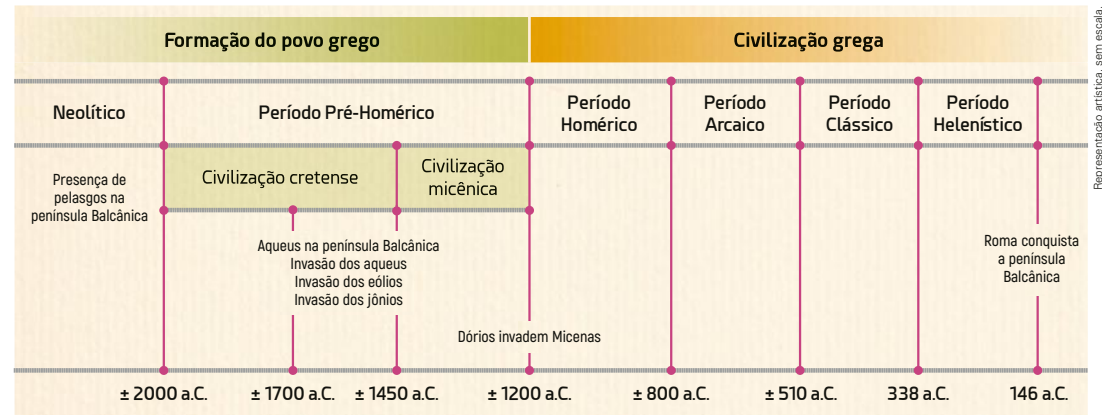
## Orientações didáticas

Peça aos alunos que, em duplas, observem a linha do tempo da história da Grécia antiga e leiam as informações que correspondem a cada período. Conte que, de início, eles estudarão o período chamado de Pré-Homérico.

Solicite aos alunos que observem o mapa desta página, destacando a ilha de Creta, relacionando-o com um mapa-múndi político atual, levado ou projetado na sala de aula, se possível. Promova uma discussão sobre a principal atividade econômica praticada por esse povo, tendo em vista sua localização geográfica. Nessa direção, leve os alunos a refletir sobre a importância da prática do comércio para os cretenses, devido à existência de muitas áreas propícias a portos nessa ilha.

Da mistura dos pelasgos, aqueus, eólios, jônios e dórios, nasceu um povo com uma mesma língua – o grego. Eles chamavam a região balcânica de **Hélade** e seus habitantes, de **helenos**. Ao longo dos séculos, os helenos se difundiram por muitas regiões em torno do Mediterrâneo.

É comum dividir a história da Grécia em cinco períodos, como apontado na linha do tempo abaixo: Pré-Homérico, Homérico, Arcaico, Clássico e Helenístico. Estudaremos cada um desses períodos neste capítulo e no próximo.

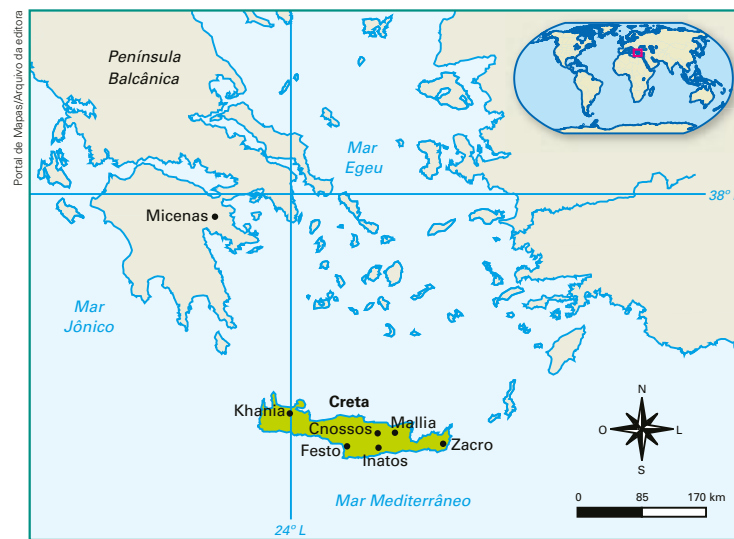


## O Período Pré-Homérico (± 2000 a.C. – ± 1200 a.C.)

### A civilização cretense

Antes do surgimento da civilização grega, o sul da península Balcânica vivia sob a influência da ilha de Creta. Por volta de 2000 a.C., essa ilha exercia grande influência e poder sobre as ilhas próximas. Veja no mapa abaixo sua localização.

#### A ilha de Creta



Os cretenses (habitantes de Creta) aproveitaram sua privilegiada posição geográfica para praticar um intenso comércio com cidades a oeste e a leste do Mediterrâneo. Os cretenses chegaram, por certo tempo, a dominar a navegação e o comércio no Mediterrâneo – antes mesmo dos fenícios.

Fonte: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1995. p. 76.

Historiadores acreditam que o comércio marítimo com os egípcios e com povos do Oriente Médio era a base da economia cretense. Para controlar as trocas comerciais, os cretenses desenvolveram um sistema de escrita. Também dominaram a cerâmica, a produção de tecidos e a metalurgia. Seus artesãos fabricavam machados, punhais, cálices, taças e adornos de bronze, ouro e prata.

O poder político em Creta concentrava-se em uma elite comercial liderada por reis chamados **minos**. Eles teriam vivido em luxuosos palácios, como o da cidade de **Cnossos**. Parte dessa riqueza vinha dos tributos cobrados dos povos dominados, tanto nas ilhas próximas quanto no sul da península Balcânica.

Por volta de 1450 a.C., Creta foi incendiada, não se sabe se por causa de um desastre natural ou de uma invasão. Enfraquecida, a ilha acabou dominada pelos aqueus, que incorporaram muitos valores cretenses, incluindo a escrita.

Na sociedade cretense, a mulher tinha um papel de destaque, fato incomum na Antiguidade. Elas desempenhavam as mesmas atividades que os homens e eram aceitas inclusive como sacerdotisas. A importância feminina pode ser observada no culto à principal divindade cretense, a deusa Grande Mãe. Estátua em faiança da Grande Mãe, ou Deusa da Serpente, datada de 1600 a.C.

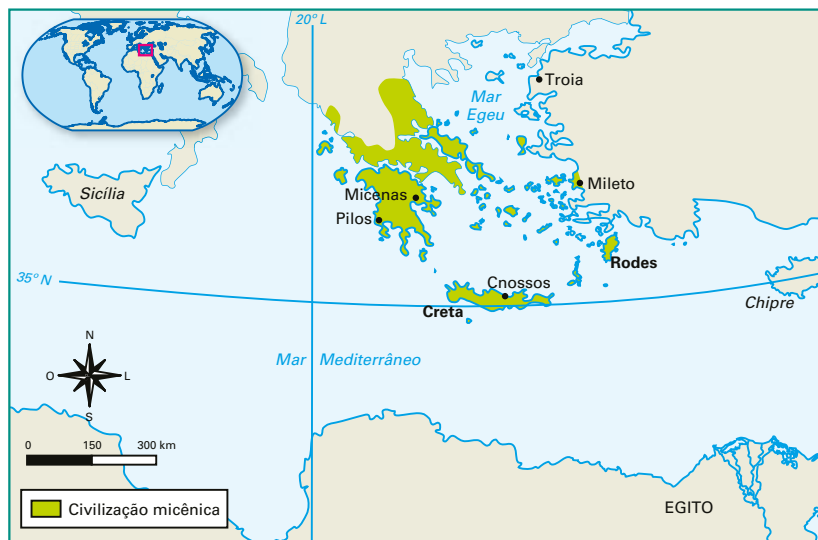


## Micenas e origem dos gregos

Os aqueus (que habitavam a península Balcânica desde 1700 a.C.) foram lentamente dominando os territórios ao sul dessa região, onde fundaram diversas cidades, sendo **Micenas** a mais importante. Após conquistarem a ilha de Creta, em meados do século XV a.C., os micênicos dominaram o mar Egeu.

► **Faiança:** louça de barro coberta por esmalte opaco, sem brilho.

## A civilização micênica



Portal de Mapas/Arquivo da editora

Fonte: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 66.

O mundo grego antigo • CAPÍTULO 8 < 125

## Orientações didáticas

Compare a sociedade cretense com outras da Antiguidade, levando os alunos a concluir que se tratava de um povo governado por um rei (minos) e que sua organização, assim como todas as demais já estudadas, era embasada pelo poder dos mais ricos – no caso, dos comerciantes locais.

Ainda sobre Creta, pode-se apresentar, desde já, um aspecto da cultura grega antiga relativo à mitologia. Conte que essa ilha é conhecida pela lenda do Minotauro, um ser metade homem, metade touro, que ficou preso em um labirinto no palácio do rei Minos. É possível que alguns alunos já tenham ouvido falar do Minotauro e, assim, pode-se aproveitar os conhecimentos prévios deles para a explicação em torno dessa lenda.

Em seguida, conte que os povos aqueus dominaram os cretenses, solicitando aos alunos que observem e relacionem o mapa desta página com um mapa-múndi atual, levado ou projetado na sala de aula, se possível.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que esse período histórico é denominado “Homérico”, devido a duas obras importantes que, acredita-se, foram escritas pelo poeta grego Homero: a *Ilíada* e a *Odisseia*.

Peça aos alunos que observem o mapa desta página, também de forma comparativa com um mapa-múndi político atual, a fim de localizarem a região de Troia, na Ásia Menor, e perceberem que se trata de uma porção oeste do território atual da Turquia, próximo ao mar Egeu. Conte a eles que, entre gregos e troianos, houve, na Antiguidade, a Guerra de Troia, e que, com base nesse conflito, Homero escreveu as duas famosas obras citadas.

A respeito da conquista de Creta, os gregos tinham uma lenda que dizia que em um labirinto habitava o Minotauro, monstro com cabeça de touro e corpo de homem. Ele dominava a Grécia, obrigando seu povo a pagar pesados tributos, entre os quais a entrega de jovens gregas para servi-lo. Um dia, porém, um jovem grego chamado Teseu decidiu enfrentá-lo. Auxiliado por Ariadne, uma das servas do monstro, Teseu entrou no labirinto, achou o monstro e destruiu-o, conquistando a liberdade para a Grécia.

A lenda do Minotauro ilustra o domínio de Creta sobre o território grego. O nome do monstro deriva do nome dos soberanos cretenses (minos). Além disso, segundo recentes achados arqueológicos, existiu em Cnossos um palácio real formado de inúmeros compartimentos, que se parece muito com um labirinto. Veja a imagem ao lado.



Nicolas Economou/Photo/Getty Images

Ruínas do Palácio de Cnossos, em Creta, na Grécia. Foto de 2018. Pouco restou da construção, que ocupava uma área de 20 mil m² e, provavelmente, serviu de referência para o labirinto presente na lenda do Minotauro.

## O Período Homérico (± 1200 a.C. – ± 800 a.C.)

O Período Homérico é assim chamado porque muitas informações sobre essa época provêm de duas obras atribuídas ao poeta Homero: a *Ilíada* e a *Odisseia*, escritas entre o final do século IX e o início do século VIII a.C.

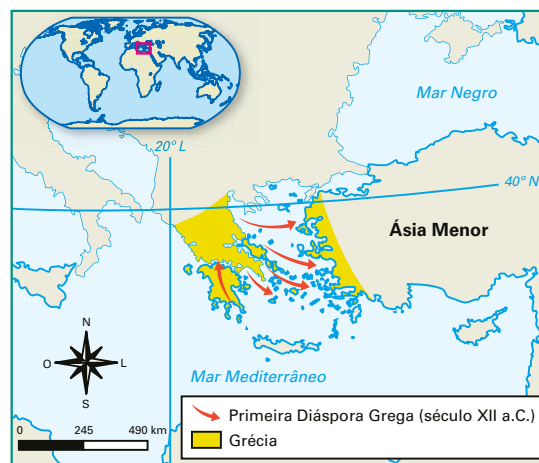
A *Ilíada* narra a batalha final da Guerra de Troia (*Ílion*, em grego), ocorrida por volta de 1200 a.C. ou 1000 a.C., em que os gregos vencem os troianos. A *Odisseia* conta as aventuras de Ulisses (*Odisseu*, em grego), um dos heróis da Guerra de Troia, em sua volta à terra natal. Alguns estudiosos até duvidam de que Homero tenha existido e defendem que os poemas teriam sido escritos por vários poetas.

Por volta do século XII a.C., a península Balcânica foi invadida por um conjunto de povos que tomou Micenas e outros importantes centros. Enquanto os jônios e eólios dominavam a Grécia continental, os guerreiros dórios se estabeleciam na região do Peloponeso, onde fundaram a cidade de Esparta, no século IX a.C.

Com as migrações e invasões, muitos fugiram para o interior da península Balcânica e para a Ásia Menor. Essa dispersão foi chamada de **Primeira Diáspora Grega** (veja o mapa ao lado).

Fonte: elaborado com base em HAYWOOD, John. *Atlas histórico do mundo*. Colônia: Könemann, 2001. p. 42-43.

### Primeira Diáspora Grega



Portal de Mapas/Arquivo da editora



A população que permaneceu na península se organizou em grupos familiares chamados **genos**. Nessas comunidades, as terras, animais, sementes e instrumentos de trabalho eram coletivos. Ficavam sob controle do chefe comunitário, chamado *pater*, que exercia funções de sacerdote, governante e juiz.



## Conheça mais

### O cavalo de Troia

Troia ficava na Ásia Menor, no mar Egeu. A obra *Iliada* conta que a cidade tinha muralhas intransponíveis e um exército que impedia as investidas gregas. Escavações arqueológicas indicam, porém, que não existiu apenas uma Troia, mas nove. Cada cidade foi construída sobre os escombros da anterior. É Troia II que corresponde ao período em que se passa a *Iliada*. Contudo, ainda não existem provas definitivas de que uma guerra entre gregos e troianos realmente tenha ocorrido no século XII a.C.

Segundo o texto de Homero, os gregos adotaram uma estratégia criativa para furar as defesas da cidade: após seguidos ataques, deixaram um gigantesco cavalo de madeira na frente dos portões de Troia. Dentro dele, estavam alguns soldados gregos escondidos.

Os troianos levaram o cavalo para dentro da cidade e iniciaram grandes comemorações por mais uma vitória. À noite, os soldados escondidos saíram do cavalo, mataram os guardas e abriram os portões. O exército grego entrou e arrasou a cidade. O cavalo e a queda de Troia originaram a expressão “presente de grego”, no sentido de presente que traz problemas a quem o recebe. Você conhecia essa expressão?



Detalhe de vaso antigo representando o cavalo de Troia. Nele, é possível observar os gregos escondidos dos troianos no interior do cavalo. O vaso, encontrado em Miconos, na Grécia, foi produzido no século VII a.C. aproximadamente.

Gianni Dagli Orti/DEA/The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil/Museu Arqueológico de Miconos, Grécia.



### De olho na tela

#### A lenda de Enéas.

Direção: Giorgio Ferroni. Itália/França, 1962. Durante a guerra entre gregos e troianos, Ulisses propõe uma trégua e oferece um presente à cidade de Troia, um enorme cavalo de madeira dentro do qual se escondiam soldados gregos que, penetrando na cidade, rompem suas defesas.

**A Odisseia.** Direção: Andrei Konchalovsky. Estados Unidos, 1997. Apresenta as aventuras de Ulisses após a Guerra de Troia.

**Troia.** Direção: Wolfgang Petersen. Estados Unidos, 2004. O filme aborda a mitológica Guerra de Troia.

## Orientações didáticas

Problematize com os alunos a existência real da Guerra de Troia, segundo as pesquisas, mas destaque uma das importantes lendas em torno desse conflito, que foi o cavalo de Troia. Segundo os escritos de Homero, também questionados por arqueólogos e historiadores, os gregos deram de presente aos troianos, pela suposta vitória na guerra, um cavalo com soldados gregos dentro.

Pergunte aos alunos se eles conhecem a expressão “presente de grego”, ajudando-os a refletir sobre o que ela significa, de acordo com esse contexto histórico no qual ela foi criada.

Para facilitar a compreensão desse episódio da história grega, pode-se projetar, em sala de aula, se possível, um trecho de algum filme que mostre a cena em que o “presente de grego” foi dado aos troianos.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos o que levou à formação das pólis no período Arcaico. Cada cidade passou a ter um poder local e autônomo, sendo chamadas de cidades-Estado, tal como foi estudado em relação a outros povos, a exemplo dos fenícios. Enfatize, desde já, a importância das cidades-Estado de Atenas e de Esparta, com os alunos, no mapa *Segunda Diáspora Grega*.

Possibilite aos alunos refletir sobre a principal atividade econômica da Antiguidade, destacando a prática da agricultura e a procura incessante desses povos antigos por áreas férteis para o cultivo de alimentos. Reflita com eles que, como foi comum em outras sociedades antigas, os proprietários de terras passaram a ser os indivíduos mais poderosos entre os gregos, a aristocracia.

Em seguida, conte a eles que, devido a essa busca por áreas férteis e às disputas com outros povos, os gregos antigos se dispersaram para outras partes da Europa, da África e da Ásia. Para melhor visualizar essa expansão grega, analise com eles o mapa desta página e as regiões povoadas pelos gregos. Nesse momento, se possível, leve ou projete um mapa-múndi político atual para facilitar a localização dessas áreas.

## Atividade complementar

A fim de auxiliar os alunos a compreender a Segunda Diáspora Grega, proponha a eles que, em duplas ou em grupos, organizem, por ordem cronológica, os seguintes acontecimentos e que os expliquem por meio de um texto cujo título seja *A desgregação dos genos*.

De início, apresente alguns itens relativos a esse tema fora de ordem, como abaixo, para que eles os organizem cronologicamente. Colocados em ordem cronológica, esses itens servirão de roteiro para a elaboração do texto.

- [3] Apropriação das terras mais férteis.
- [6] Pessoas sem terra.
- [1] Crescimento populacional.
- [10] Desenvolvimento comercial.
- [8] Formação de centros de colonização em outras áreas do Mediterrâneo.
- [2] Disputas por terras cultiváveis.

# O Período Arcaico (± 800 a.C. – ± 510 a.C.)

A população grega cresceu bastante no final do Período Homérico, causando disputas internas pelas poucas terras cultiváveis (observe as áreas férteis no mapa da Grécia antiga, página 123). Alguns membros dos genos (em geral o *pater* e seus familiares mais próximos) apossaram-se dos terrenos férteis, transformando-os em propriedades particulares. Surgiram, assim, diferentes grupos sociais.

Para exercer seu poder, os proprietários fundaram, nos centros urbanos, edifícios públicos e templos religiosos. Esses centros chamavam-se pólis e possuíam uma acrópole (em grego, cidade alta, construída em uma região elevada para se defender dos ataques) cercada de habitações e terras cultiváveis. Cada pólis formava um Estado soberano, e por isso também são chamadas de **cidades-Estado**.

Nesse processo, algumas pessoas ficaram sem terras e passaram a se dedicar ao comércio e ao artesanato. Porém, parte da população se mudou para as ilhas vizinhas, para a costa da Ásia Menor ou para regiões mais distantes, como o norte da África e o sul da península Itálica. Os gregos fundaram diversas colônias onde se estabeleceram. Esse movimento ficou conhecido como **Segunda Diáspora Grega**. Veja no mapa ao lado.

As colônias transformavam-se em novas pólis, independentes umas das outras. No entanto, havia vínculos culturais entre elas, graças à origem grega.

A maioria das pólis era governada por uma **aristocracia** (do grego *áristos* = melhores; *kratía* = poder), isto é, o governo daqueles que se julgavam os melhores. Os aristocratas possuíam as melhores terras.

Entre os séculos VIII a.C. e VII a.C., muitas colônias gregas foram fundadas em regiões propícias para o plantio e o pastoreio, como a ilha da Sicília e o sul da península Itálica (região conhecida como Magna Grécia), a costa mediterrânea da Ásia Menor, o norte da África e a península Ibérica.

## Segunda Diáspora Grega



Fonte: elaborado com base em HAYWOOD, John. *Atlas histórico do mundo*. Colônia: Könenmann, 2001. p. 42-43.

## Do Período Arcaico ao Período Clássico

Do século VIII a.C. ao século VI a.C., cada uma das pólis montou sua estrutura política autônoma. Era o Período Arcaico, de seguidas disputas por domínios e poder, um quadro que continuou pelo Período Clássico, combinado com grandes realizações culturais e profundas mudanças políticas.

Em meio a mais de uma centena de cidades gregas, **Esparta** e **Atenas** foram as que mais se destacaram. Cada uma teve um modelo diferente de organização política, como veremos a seguir.

128 > UNIDADE 3 • O mundo antigo: Grécia e Roma

- [5] Formação de diferentes grupos sociais.
- [9] Crescimento das cidades.
- [4] Surgimento de propriedades particulares.
- [7] Dispersão da maioria da população dos *genos*.



## Construindo conceitos

### Antiguidade clássica

A palavra “clássico” significa modelo a ser seguido; exemplar. As chamadas civilizações clássicas, como ficaram conhecidas as civilizações grega e romana, são consideradas “modelos” para a cultura ocidental. Mas, assim como o termo “Pré-História” não foi inventado pelos seres humanos pré-históricos, o termo “clássico” não foi criado pelos antigos gregos e romanos para definir a si mesmos.

Como vimos, o termo “pré-história”, proposto pela primeira vez em meados do século XIX, carregava a ideia equivocada de sociedades sem História. Já o termo “clássico” ganhou força principalmente com os europeus dos séculos XIV e XV. Para eles, os povos da Europa haviam herdado das civilizações grega e romana os modos de pensar, os padrões artísticos e culturais, os estudos matemáticos, astronômicos e arquitetônicos e o sistema de leis e de administração. Ou seja, este é um termo eurocêntrico (centrado na forma de olhar europeia), uma vez que Grécia e Roma são civilizações consideradas clássicas para a formação da Europa ocidental.

Para nós, tal referência de “clássico” ligado ao mundo grego e romano decorre dos colonizadores europeus que conquistaram e dominaram muitos territórios em outros continentes e levaram consigo sua visão de mundo e seus valores. Portugueses e espanhóis, por exemplo, herdaram vários aspectos das civilizações grega e romana na formação de suas sociedades. Isso acabou se refletindo na organização e no desenvolvimento de suas colônias, incluindo o Brasil.

No Período Clássico, a arte grega atingiu seu maior esplendor. ▶  
As representações do corpo humano se tornaram mais naturalistas, valorizando a simetria, a harmonia e o equilíbrio das formas. Ao lado, uma das duas estátuas de bronze encontradas no mar Jônico, conhecidas como Bronzes de Riace. Acredita-se que elas foram produzidas no século V a.C.



Luisa Ricciarini/Leemage/Agência France-Press/Museo Nacional da Magna Grécia, Reggio da Calabria, Itália.

## A pólis de Atenas

Atenas, localizada na Ática, contava com um litoral banhado pelo mar Egeu, bastante recortado, com muitos portos. No interior da região, colinas e montanhas misturavam-se a pequenas planícies.

Atenas foi fundada pelos jônios no final do Período Homérico, quando a região escapou da conquista dos dórios. Com o excelente porto do Pireu, Atenas pôde transformar-se na mais poderosa pólis da Grécia.

A sociedade ateniense ficou conhecida pelo desenvolvimento da **democracia** e das artes. Porém, antes de chegar à democracia, Atenas teve outras formas de governo: a **monarquia**, a **oligarquia** (governo de uma minoria garantido pelos chefes guerreiros e ricos proprietários, formando uma aristocracia) e a **tiranía** (governo de uma pessoa que tomou o poder).

## Orientações didáticas

No boxe *Construindo conceitos* propicie uma reflexão sobre o conceito de “clássico”, questionando os alunos sobre o que entendem por essa palavra. Explique que o conceito de “clássico” foi inventado pelos europeus, na Idade Moderna, entre os séculos XIV e XV, momento em que descobriram, por meio de pesquisas, a existência dos gregos e dos romanos antigos. Conte sobre o fascínio europeu em torno desses povos e a percepção de que herdaram muito de sua forma de viver e de pensar. Devido a isso, os “modernos” consideraram a história da Grécia e da Roma antigas como “clássicas”, ou seja, antigas e fundamentais para suas sociedades daquele tempo.

Sobre a cidade-Estado de Atenas, esclareça sua importância, por exemplo, sobre a constituição de uma forma de governo. De início, como as demais sociedades antigas, era organizada politicamente como monarquia, mas desenvolveu a democracia [poder do povo] como forma principal de atividade e organização política. Nesse sentido, lembre com os alunos a ilustração da abertura deste capítulo, contando que aquela forma de atividade, as assembleias, era comum na democracia ateniense.



### Material digital – Audiovisual

Para ajudar a esclarecer questões sobre o termo “clássico” e a democracia ateniense, veja o audiovisual *Civilizações Clássicas: o mundo grego e romano* no Manual do Professor Digital.

### Texto complementar

Para aprofundar a reflexão sobre política, sugere-se a leitura do texto a seguir, que trata da origem da palavra “política” e complementa as informações dadas no capítulo, contribuindo para desconstruir as representações comuns aos alunos sobre o poder político e para permitir a construção de novos significados para o termo.

### O vocabulário da política

[...] A palavra política é grega: *ta politika* (derivado de *politheia*), vinda de *polis*. *Polis* é a Cidade, entendida como a comunidade organizada, formada pelos cidadãos

(*politikos*), isto é, pelos homens nascidos no solo da Cidade, livres e iguais, portadores de dois direitos inquestionáveis, a isonomia (igualdade perante as leis) e a isegoria (o direito de expor e discutir em público opiniões sobre ações que a Cidade deve ou não deve realizar). *Ta politika* são os negócios públicos dirigidos pelos cidadãos: costumes, leis, erário público, organização da defesa e da guerra, administração dos serviços públicos (abertura de ruas, estradas e portos, construção de templos e fortificações, obras de irrigação etc.) e das atividades econômicas da Cidade (moeda, impostos e tributos, tratados comerciais etc.). [...]

CHAUI, M. *Convite à Filosofia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1995. p. 371-372.



## ■ Orientações didáticas

Solicite a algum aluno que leia as informações do boxe *A sociedade ateniense*, discutindo as funções de cada um dos grupos que compunham essa sociedade.

Enquanto a leitura é realizada, vá listando no quadro os nomes desses grupos sociais para, em seguida, desenhar uma pirâmide social de Atenas. Dessa forma, os alunos identificarão, tal como nas sociedades antigas anteriores, as relações políticas e econômicas dessa sociedade.

Comente sobre o papel exercido pelas mulheres em Atenas, que estavam excluídas da vida política, conforme foi indicado previamente na ilustração da abertura deste capítulo. Destaque, no entanto, que elas tinham uma participação importante nos rituais da cidade.

Para problematizar os conhecimentos em torno das mulheres atenienses, propicie, se possível, em sala de aula, a audição da canção “Mulheres de Atenas” [Chico Buarque] (letra e música disponíveis em: <[www.chico-buarque.com.br](http://www.chico-buarque.com.br)>; acesso em: 7 set. 2018).

## A sociedade ateniense



Album/akg-images/John HoozFotoarena

**Eupátridas**  
(do grego *eupatrides* = de nascimento nobre, bem-nascidos)

- Formavam a aristocracia, a elite da sociedade ateniense;
- Dedicavam-se aos debates políticos para garantir seus interesses e privilégios.

▶ Detalhe de mosaico romano representando o eupátrida Alcibiades (450 a.C.-404 a. C.), general grego que participou de várias batalhas em defesa da Grécia.

Ministero per i Beni e le Attività Culturali/ Archiv Alinari, Firenze/Other Images



### Comerciantes

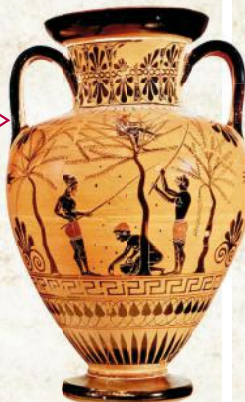
- Enriqueceram com o desenvolvimento do comércio marítimo;
- Adquiriram prestígio social graças a essa atividade.

◀ Representação de um mercador de óleo conversando com uma mulher em ânfora de terracota grega, produzida entre 520 a.C. e 510 a.C.

### Camponeses

- Habitavam a região montanhosa da península;
- Camada menos favorecida da população.

▶ Ânfora grega do século VI a.C. com pintura representando uma colheita em oliveiras. A obra é atribuída ao Pintor de Antimenes, cujo nome real é desconhecido.



Album/OronozFotoarena

### Metecos

- Indivíduos vindos de outros lugares (estrangeiros);
- Eram atraídos pela economia e cultura de Atenas.



Album/akg-images/NimatahFotoarena

▶ Metecos carregando vasos. Fragmento em baixo-relevo do friso das Panateneias esculpido em mármore no século V a.C., no interior do templo do Partenon, Atenas. As Panateneias eram um feriado religioso em homenagem à deusa Atena.

### Escravos

- Prisioneiros de guerras ou filhos de escravos (a escravidão era hereditária);
- Não tinham nenhum direito político.



PHAS/UIIG/Getty Images

◀ Lápis grega do século IV a.C. representando uma escrava aparentemente entregando uma caixa de joias a uma mulher, provavelmente sua senhora.

## As mulheres de Atenas

As atenienses eram impedidas de participar da vida política. Na Grécia, elas ficavam inicialmente subordinadas aos pais e, depois, aos maridos. Geralmente, a mulher se casava aos 14 anos, e o homem, aos 30. A jovem era desligada de sua família e entregue ao futuro marido em um cortejo com cantos religiosos.

O objetivo do casamento era a geração de filhos, especialmente do sexo masculino, para assegurar a descendência e a manutenção dos bens familiares. Nas casas, as mulheres teciam e faziam as refeições, com a ajuda dos escravos.

Embora excluídas do exercício político, elas desempenhavam um importante papel nos ritos da comunidade, campo em que as mulheres encontravam seu espaço de força e reconhecimento na sociedade ateniense.

▶ **Cortejo:** procissão; grupo de pessoas que acompanham a noiva até a nova residência.

▶ Epinetron com Alceste acompanhada das irmãs no dia do casamento, pintura em vaso grego de cerca de 430 a.C.

Fototeca Gilardi/akg-images/AlbumFotoarena





O trecho abaixo é parte da obra *Odisseia*, atribuída ao poeta grego Homero. Telêmaco, o personagem citado, era filho de Ulisses, herói que havia lutado na Guerra de Troia e que fora impedido pelos deuses de retornar à sua casa, na ilha de Ítaca.

Ao raiar da Aurora, de dedos rosados, Telêmaco vestiu-se, calçou suas sandálias e pendurou sua espada no ombro.

Mandou que os arautos avisassem a população de que todos os habitantes da ilha deveriam se dirigir à ágora. E, levando seus cães, encaminhou-os à praça, onde a população estava reunida.

Ele vinha tão bonito e tão imponente que lhe deram a cadeira de Ulisses, que fazia o papel de um verdadeiro trono. Telêmaco então dirigiu-se à assembleia, dizendo que precisava da ajuda de todos os habitantes de Ítaca.

– De fato – disse ele – uma dupla desgraça abateu-se sobre mim. Perdi meu pai, que outrora foi rei desta ilha, e vejo minha casa sendo ameaçada de ruína. Alguns pretendentes à mão de minha mãe, em lugar de falar com o pai dela, de cobri-la de presentes, como é hábito, meteram-se na minha casa já faz muito tempo e estão consumindo nossos rebanhos e nosso vinho de tal maneira, que botam em perigo meu próprio futuro. Sou muito jovem para acabar com isso, peço, portanto, aos habitantes da ilha que percebam minha aflição e me ajudem.

Todos se penalizaram com a situação, menos, é claro, os causadores dos problemas de Telêmaco.

Antínoo, que era um dos mais ousados pretendentes, reagiu violentamente!

– Como se atreve a falar conosco dessa forma? A culpa pelo que está acontecendo não é nossa. É de sua própria mãe, que não resolve de uma vez com qual de nós vai se casar e fica dando uma porção de desculpas. [...] O que você tem que fazer, já que sua mãe está viúva, é devolvê-la ao pai, e ela que resolva com quem vai casar.

ROCHA, Ruth. *Ruth Rocha conta a Odisseia*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. p. 18-19.

- 1▶ Leia o trecho do capítulo que trata do período em que Homero teria escrito *Ilíada* e *Odisseia*.
  - a) Como esse período é chamado pelos historiadores? Quais são suas datas de início e fim?
  - b) Como se organizava a sociedade grega nesse período?
- 2▶ De acordo com o texto, que papel cabia aos arautos?
- 3▶ Por que Telêmaco pede que os habitantes de Ítaca se reúnam na ágora?
- 4▶ Considerando as informações do documento, podemos dizer que as mulheres gregas tinham os mesmos direitos que os homens? Por quê?
- 5▶ Que situação a ausência de Ulisses causava em Ítaca?

*Odisseu retornando a Penélope*. Placa de terracota datada de aproximadamente 450 a.C., na qual Odisseu (Ulisses, à direita) retorna a Ítaca e encontra sua esposa Penélope desconsolada pelo assédio dos pretendentes. Odisseu se anuncia como mendigo. A cena apresenta ainda seu pai, Laertes; seu filho, Telêmaco (sem barba); e o criador de porcos Eumaios. Dimensões: 18,7 cm × 27,8 cm.



Reprodução/Museu de Arte Metropolitano, Nova York, EUA.

## ■ Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Leia o texto desta seção para os alunos, discutindo com eles as informações nele apresentadas e sanando as dúvidas de vocabulário, caso existam.

Após a leitura, promova um debate em sala de aula sobre as condições de vida das mulheres gregas no Período Arcaico. Destaque a importância do casamento para o estabelecimento de uma condição social digna e, mais ainda, a importância dos laços matrimoniais para

a política local. Penélope, esposa de Ulisses, rei de Ítaca e dado como morto, deveria se definir, o mais rapidamente possível, por um esposo, a fim de reequilibrar a situação política da ilha.

Em seguida, oriente aos alunos a responder no caderno às questões propostas.

Ao terminar as atividades da seção, faça com os alunos uma síntese das informações que podem ser obtidas pela análise do documento: na Grécia do Período Arcaico, a unidade de produção era o *oikos* (a “casa” ou a propriedade senhorial, onde viviam e trabalhavam os membros do

▶ *genos*), sob a autoridade de um chefe (no caso, Ulisses); quando um chefe morria (Ulisses era dado como morto, embora estivesse vivo), seu lugar deveria ser transferido para outro homem – o critério para a substituição eram as relações de parentesco; as decisões importantes eram tomadas na Ágora, ou seja, em um espaço público; as mulheres não tinham participação política, viviam sujeitas ao controle masculino e o casamento funcionava também como forma de os homens firmarem acordos políticos.

### Atividades

1. a) Período Homérico, que se iniciou em 1200 a.C. e terminou em 800 a.C.  
b) No Período Homérico, a sociedade grega estava organizada em *genos*. Cada *geno* era formado por um grupo de indivíduos aparentados entre si, que acreditavam descender de um antepassado comum. Os *genos* eram comandados por um *pater*, que exercia funções religiosas, administrativas e judiciárias. Era ele quem controlava os bens econômicos dos *genos*, como animais e terras.
2. Eram os que transmitiam mensagens do chefe à população, convocando-a para pronunciamentos públicos.
3. Para compartilhar com os habitantes de Ítaca um problema que o afligia e pedir ajuda.
4. Não. O documento revela que a mãe de Telêmaco vivia sob a autoridade de um homem. Aquele que a desposasse assumiria o governo de Ítaca, dando a entender que seu papel era apenas o de moeda de troca em uma política de alianças entre homens. A fala do pretendente à mãe de Telêmaco expõe ainda a condição de sujeição na qual ela vivia, a ponto de responsabilizá-la pela invasão dos homens à sua própria casa.
5. A ausência de Ulisses causava um “vazio de autoridade”, que dava margem a uma situação caótica, de quebra de regras e de abuso quando os pretendentes de Penélope invadiram o lar de Ulisses e dilapidaram seus bens.

## ■ Orientações didáticas

Conte aos alunos que antes de se tornar uma democracia, tal como já foi comentado anteriormente, Atenas foi governada por legisladores, homens que tinham por objetivo conter as revoltas populares, de camponeses e de escravizados. Relembrada a situação de escravidão no mundo antigo, faça os alunos refletirem sobre as diversas rebeliões e outras formas de resistência, devido às precárias condições de vida, à falta de liberdade, aos trabalhos forçados, à escravidão ligada às dívidas, etc.).

Explique que, antes do surgimento da democracia, frente às revoltas populares que seguidamente aconteciam e tumultuavam a estabilidade política de Atenas, aconteceram os governos de tiranos.

Aproveite para traçar um histórico resumido sobre o contexto grego da tirania. Destaque que, na época arcaica, “tirano” designava algumas vezes o basileu (rei) e aquele que sem ser herdeiro legítimo assumia o poder de uma cidade-Estado, passando a exercer o poder de maneira pessoal, independentemente da tradição ou das leis.

Tirano tinha, assim, uma conotação negativa em sua origem. Platão e Aristóteles, na época clássica, apontavam o tirano como um déspota cruel contra os cidadãos. Mesmo assim houve tiranos que favoreceram a maioria dos cidadãos ou se empenharam em atuações favoráveis à cultura e à arte. Foi com Psístrato, um governo moderado, que muitas obras urbanas foram iniciadas.

Pergunte aos alunos o que eles sabem sobre um governo tirano, chamando-lhes a atenção de que se trata de uma prática política autoritária, na qual somente uma pessoa detém o controle do poder de tudo e de todos. Esclareça que as ditaduras são governos tiranos e explique que o Brasil já passou por duas ditaduras (Estado Novo, de 1937 a 1945, e Ditadura Militar, de 1964 a 1985).

## As leis e a política

Revoltas populares eram constantes durante o governo dos eupátridas. Assim, a aristocracia ateniense viu-se obrigada a buscar soluções para esses problemas. Entre as medidas tomadas, destacou-se a escolha de legisladores encarregados de governar a pólis e fazer leis que diminuíssem as tensões sociais.

O primeiro legislador ateniense foi **Drácon**. Em 621 a.C., ele colocou as leis de Atenas por escrito. Até então elas eram transmitidas apenas oralmente. Mas isso não foi suficiente para diminuir os conflitos sociais em Atenas. Coube a outro legislador, **Sólón**, tentar solucioná-los. Em 594 a.C., ele decretou o fim da escravidão por dívidas, antiga reivindicação popular.

Outra decisão importante de Sólón foi estabelecer a renda do indivíduo como critério para a participação na vida política de Atenas, independentemente de sua origem social. Com isso, comerciantes e artesãos tiveram acesso às decisões políticas.

O governo de Sólón também não acabou com as tensões existentes. Com o fim da escravidão por dívidas, os agricultores não podiam mais oferecer a si próprios nem a seus familiares como pagamento. Assim, tiveram de oferecer suas terras como garantia de empréstimos, e muitos acabaram perdendo tudo o que tinham.

## A tirania e a democracia no governo ateniense

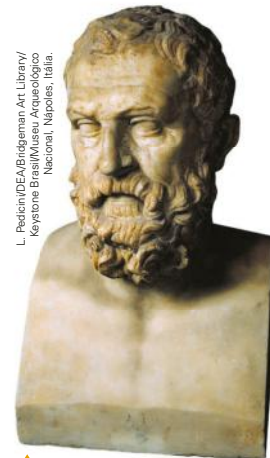
As tensões sociais não diminuíram com as reformas legislativas, o que levou alguns indivíduos a tomar o controle do governo pela força. Eles passaram, então, a exercer o poder de maneira pessoal, estabelecendo a chamada **tirania**. O primeiro tirano de Atenas foi **Pisístrato**, um aristocrata que teve apoio das camadas populares. Durante seu governo, entre 541 a.C. e 527 a.C., ele incentivou o desenvolvimento marítimo-comercial, promoveu a construção de obras públicas e confiscou terras dos nobres para distribuir aos camponeses.

Os conflitos entre os diferentes interesses da sociedade aumentaram. **Hípias** e **Hiparco**, sucessores de Pisístrato, não conseguiram continuar com essa forma de governo. Hiparco foi assassinado e Hípias foi expulso da cidade.

A situação era bastante difícil quando **Clístenes**, político de origem nobre, assumiu o governo de Atenas, em 510 a.C. Disposto a fazer reformas políticas profundas, **instaurou a democracia**, ampliando a possibilidade de participação nas decisões políticas a todo **cidadão ateniense**, independentemente de sua renda. Porém, só eram considerados cidadãos os indivíduos adultos, do sexo masculino, livres e nascidos em Atenas. Mulheres, escravos e metecos continuaram sem direitos políticos. Numa população de aproximadamente 300 mil habitantes, apenas 40 mil participavam efetivamente das decisões políticas. Leia o texto a seguir, que discute a questão da cidadania na Grécia.

É onde está a origem da cidadania? Atribui-se em princípio a cidade ou pólis grega. A pólis era composta de homens livres, com participação política contínua numa democracia direta, em que o conjunto de suas vidas em coletividade era debatido em função de direitos e deveres. Assim, o homem grego livre era, por excelência, um homem político no sentido estrito.

A cidadania está relacionada ao surgimento da vida na cidade, à capacidade de os homens exercerem direitos e deveres de cidadão. Na atuação de cada indivíduo, há uma esfera privada (que diz respeito ao particular) e uma esfera pública (que diz



△ Cópia romana de um busto de Sólon esculpido em mármore na Grécia, século IV a.C.

➤ **Reivindicação:** ato de reivindicar, reclamar.

➤ **Estrito:** completo, preciso, absoluto.

### De olho na tela

#### Construindo um império: os gregos.

Direção: History Channel. Estados Unidos, 2006. Com diversas técnicas de computação gráfica, este documentário explora a arquitetura, a política e a cultura de Cartago.

#### Grécia: sua história e seus mitos.

Direção: History Channel. Estados Unidos, 2008. Documentário que apresenta a mitologia grega e a história de Atenas, recriando seus períodos de ascensão e decadência.

## 132 > UNIDADE 3 • O mundo antigo: Grécia e Roma

### Atividade complementar

Como o plebiscito é uma consulta popular democrática e relativa a uma medida que ainda não foi tomada pelo governo, oriente os alunos a organizar um plebiscito sobre uma questão que interesse a todos da classe. Eles podem seguir os passos abaixo:

1. Escolher um tema que interesse a todos os alunos da sala de aula.
2. Formular uma pergunta sobre o tema, cuja resposta seja sim ou não. Por exemplo: “Você é a favor da criação de um mural para trocar mensagens e divulgar eventos?”.

3. Fazer cédulas de votação, que devem conter duas opções de voto (sim e não). O número de cédulas deve ser igual ao número de alunos.
4. Organizar a votação em uma urna e realizar a contagem dos votos, garantindo o sigilo dos votos de todos.

### Material digital – sequência didática

Para contribuir para os estudos em torno da democracia ateniense e da atual, veja a sequência didática 1, do 3º bimestre no Manual do Professor Digital.



respeito a tudo que é comum a todos os cidadãos). Na pólis grega, a esfera pública era relativa à atuação dos homens livres e a sua responsabilidade jurídica e administrativa pelos negócios públicos. Viver numa relação de iguais como a da pólis significava, portanto, que tudo era decidido mediante palavras e persuasão, sem violência. Eis o espírito da democracia. Mas a democracia grega era restrita, pois incluía apenas os homens livres, deixando de fora mulheres, crianças e escravos.

MANZINI-COVRE, Maria de Lourdes. *O que é cidadania*. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Coleção Primeiros Passos). p. 16-17.

Mas como funcionava a democracia? Em Atenas, a democracia era mantida com três órgãos políticos principais, a Bulé, a Eclésia e a Heliae. Veja a seguir.



### Bulé

- Formada por 500 membros encarregados de fazer projetos de lei.

### Eclésia

- Assembleia política da qual todos os cidadãos com mais de 18 anos podiam participar;
- Aprovava ou não os projetos encaminhados pela Bulé;
- Elegia dez estrategos (responsáveis pela execução das leis);
- Podia votar a expulsão de cidadãos considerados uma ameaça à democracia (ostracismo).



Ilustrações: Theo Szczepanski/Arquivo da Editora



### Heliae

- Tribunal de justiça formado por cidadãos escolhidos por sorteio;
- Julgava conflitos e crimes.

Como os cidadãos participavam diretamente das decisões nas assembleias, essa forma de governo ficou conhecida como **democracia direta**. Ela é diferente da democracia que conhecemos hoje, chamada **representativa**, na qual políticos eleitos pelo povo representam a população na tomada de decisões.

**Persuasão:**  
convencimento.

## Orientações didáticas

Peça a algum aluno que leia o texto relativo aos principais órgãos políticos durante a democracia em Atenas, composta da Bulé, da Eclésia e da Heliae. Após a leitura, traga esses conhecimentos para a realidade brasileira, promovendo uma discussão, em sala de aula, sobre quais órgãos políticos brasileiros exerceram o papel semelhante ao da Bulé, Eclésia e Heliae.

Nesse sentido, possibilite aos alunos analisar que a elaboração de projetos de leis é realizada pela Câmara de Deputados – que seria semelhante à Bulé –, que o Senado aprova esses projetos de leis – com papel parecido com a Eclésia –, e que o Supremo Tribunal Federal julga as questões judiciais do país, em âmbito federal – que seria parecido à função da Heliae.

Caso considere pertinente, leve para a sala de aula, em fotocópias, pequenos textos explicativos atuais sobre esses órgãos político-administrativos brasileiros.

### Minha biblioteca

**A democracia grega**, de Martin Cezar Feijó, Ática, 2004. A partir da história de dois irmãos, o livro mergulha na vida em Atenas dos séculos V a.C. e IV a.C., desvendando a economia, a sociedade, a filosofia e o funcionamento da democracia ateniense.

## Texto complementar

### A construção do conceito moderno de democracia

A investigação das origens históricas da [...] democracia da Antiguidade clássica – modelo ateniense – e a concepção moderna de democracia representativa proposta pelos movimentos liberais a partir do século XVIII – modelo liberal – possibilita compreender como foi construído o conceito moderno de democracia: tanto do ponto de vista teórico como também histórico, por meio das lutas políticas. [...]

Afirmar que o conceito contemporâneo dominante de democracia resultou de uma

construção permite marcar uma clara diferença entre nossa abordagem e as perspectivas que afirmam a democracia como valor universal [...]. Além das perspectivas que defendem a democracia como a melhor forma de governo [...] – e dos seus opositores principais – há aqueles que afirmam que tanto faz, pois o exercício do biopoder – poder sobre a vida das pessoas – independe da participação dos governados na política [...].

DOMBROWSKI, O.; NERES, G. M.; SILVA, S. V. da. A construção do conceito moderno de democracia: versão inicial de um projeto de pesquisa. *Tempo da Ciência*, Toledo, v. 23. n. 45, jan./jun. 2016, p. 118. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/tempodaciencia/article/viewFile/14441/9813>>. Acesso em: 8 set. 2018.

## Orientações didáticas

Peça aos alunos que voltem ao mapa da Grécia antiga, da página 128, a fim de localizarem a cidade-Estado de Esparta. Conte que essa cidade ficou conhecida por seu grande poderio militar.

Em seguida, em duplas, solicite aos alunos que leiam as informações sobre a sociedade espartana. Depois, liste na lousa os grupos sociais citados. Elabore, ainda na lousa, uma pirâmide com a listagem dos grupos e peça aos alunos que a copiem no caderno. Assim, eles terão um material de mais fácil visualização sobre como estava organizada a sociedade espartana. Atente os alunos na leitura das imagens e suas respectivas legendas. Incentive que busquem aspectos nas imagens que caracterizam aquela sociedade.

### Material digital – Audiovisual

Para ajudar os alunos a compreender melhor a organização das sociedades gregas, veja o audiovisual *Civilizações Clássicas: o mundo grego e romano* no Manual do Professor Digital.

## A pólis de Esparta

A cidade de Esparta ficava às margens do rio Eurotas (vale da Lacônia), em uma grande área fértil ao sul do Peloponeso. Foi fundada no século IX a.C. pelos dórios, que ali estabeleceram um centro urbano e administrativo. Sua população dedicava-se ao cultivo de cereais, vinhas e oliveiras.

Os espartanos ficaram conhecidos por seu preparo militar. Educados para a guerra, foram descritos como pessoas diretas, de poucas palavras. Isso deu origem ao adjetivo lacônico (relativo à Lacônia), que significa “conciso”, “breve”.

### A sociedade espartana

#### Espartanos ou espartíatas

- Descendentes dos dórios;
- Controlavam o poder político e militar.

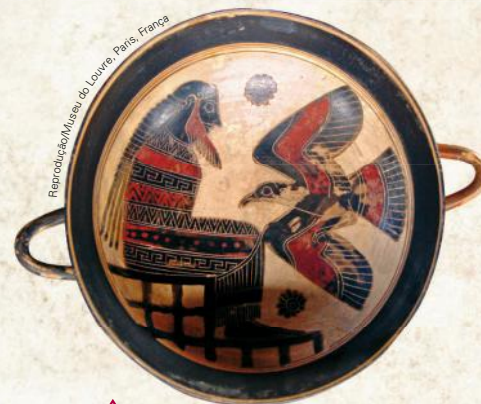


Alfredo Dagli/Orti/Shutterstock/Museu Arqueológico Regional Antonino Salinas, Palermo, Itália.

▼ Guerreiro em detalhe de vaso grego datado do século VI a.C., aproximadamente.

#### Periecos

- Grupo social de origem incerta, provavelmente descendente dos aqueus;
- Dedicavam-se ao artesanato, a atividades de troca e à agricultura (em suas próprias terras);
- Serviam o Exército em caso de guerra, como os hilotas, mas possuíam melhores condições de vida que eles.



Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França

▲ Representação de Zeus com águia em cerâmica da Lacônia, de cerca de 560 a.C.

#### Hilotas

- Maioria da população;
- Camponeses descendentes dos que foram derrotados pelos espartanos;
- Servos, pertenciam ao Estado, que podia cedê-los aos espartanos.



Reprodução/Wikipedia/Wikimedia Commons

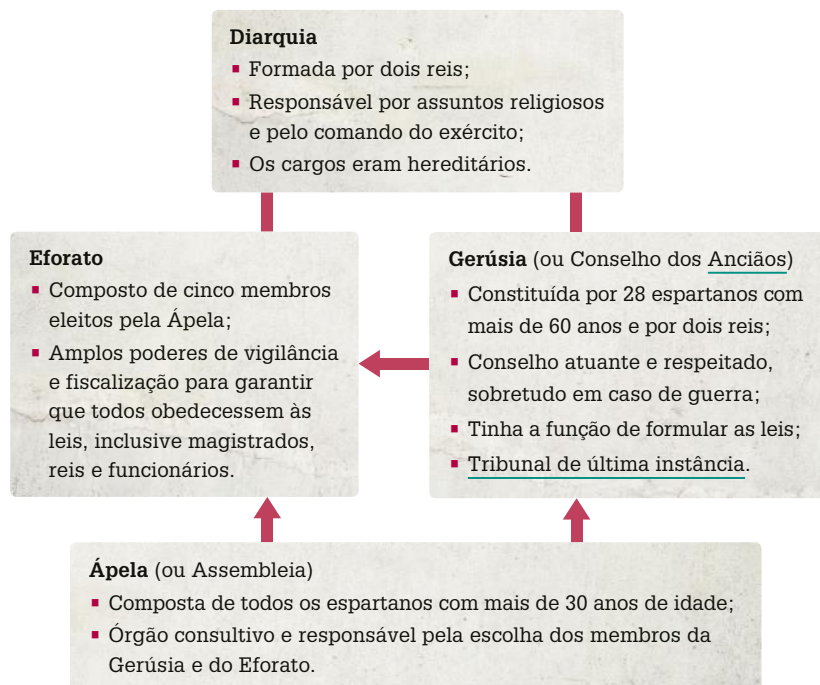
▶ Representação de escravos trabalhando em uma mina em Lárvio, na Grécia, século V a.C.



## As relações de poder

Esparta era governada por uma **oligarquia** (do grego *oligos* = poucos; *archés* = governo), isto é, governo de uma minoria, formada pelos espartanos.

Veja no esquema abaixo como o governo era exercido em Esparta.



## A educação

Os espartanos eram treinados para defender a pólis e seus domínios. Com um sistema rígido de educação e formação militar, o Estado esperava preservar a ordem interna e proteger a cidade contra inimigos. O preparo físico era importante para os meninos da sociedade espartana. Praticavam corrida, salto em distância, luta, arremesso de dardos e discos, entre outras atividades. As meninas permaneciam com os pais até o casamento. Os meninos deixavam a família aos 7 anos para cumprir o serviço militar obrigatório até os 18 anos.

Durante a formação militar, os meninos ficavam em barracas e enfrentavam fome, chuva e frio. Aprendiam técnicas de guerra, como o manejo de escudos, arcos, flechas e lanças. Aos 18 anos, o jovem tornava-se **hoplita** (soldado) e permanecia a serviço do Estado até os 60 anos. Aos 30 anos passava a ser considerado cidadão, ganhava o direito de participar da Ápela e era obrigado a se casar para ter filhos.

As mulheres espartanas não participavam da vida política. Sua obrigação era se casar e gerar filhos saudáveis para servir ao Estado. Por isso, a saúde do corpo também era uma preocupação feminina. Elas praticavam exercícios para serem fortes e bem preparadas, caso fossem convocadas para a guerra.

Estatueta de uma atleta espartana, datada de 530 a.C. aproximadamente.



O mundo grego antigo • CAPÍTULO 8 < 135

## Orientações didáticas

Peça a um aluno que leia o texto relativo à educação espartana para, em seguida, promover uma discussão em sala de aula sobre o papel destinado às mulheres nessa sociedade. Compare-o ao papel desempenhado pelas mulheres atenienses, estudado anteriormente, destacando a maior importância e participação feminina na sociedade, uma vez que as mulheres chegaram a atuar em guerras.

Posteriormente, discuta com os alunos sobre o papel das mulheres na sociedade brasileira atual, tratando de assuntos contemporâneos como machismo, assédio físico e psicológico, desigualdade salarial, a importância da Lei Maria da Penha, assim como a importante presença das mulheres no mercado de trabalho e como chefes de família.

## De olho na tela

### Os 300 de Esparta.

Direção: Zack Snyder. Estados Unidos, 2007. O filme aborda a expansão persa e o exército espartano enviado para conter o avanço inimigo, com destaque para a Batalha de Termópilas.

**300, a ascensão do Império.** Direção: Noam Murro. Estados Unidos, 2014. Continuação de *Os 300 de Esparta*, o filme aborda o período das Guerras Médicas.

▶ **Ancião:** pessoa idosa.

▶ **Tribunal de última instância:** tribunal superior, aquele que dá a última palavra, a decisão final.

## Atividade complementar

Para sistematizar as principais informações dos tópicos *A sociedade espartana* e *A sociedade ateniense*, solicite aos alunos que façam um quadro comparativo entre Atenas e Esparta.

Organize os alunos em duplas ou em grupos, orientando-os a elaborar o quadro no caderno. Esse quadro comparativo deve contemplar aspectos políticos e sociais dessas duas cidades-Estado, contendo as seguintes informações:

### Organização política

**Esparta:** Governo oligárquico; participação política restrita aos espartanos; órgãos políticos: Diarquia, Eforato, Gerúsia ou Conselho dos Anciãos e Ápela ou Assembleia.

**Atenas:** Evolução política: aristocracia, legisladores e tiranos, democracia; cidadão: indivíduo adulto, sexo masculino, livre e nascido em Atenas; órgãos políticos: Bulé (Conselho dos 500), Eclésia (Assembleia dos Cidadãos) e Helíea (Tribunais); Estrategos; Lei do ostracismo.

### Organização social

**Esparta:** Espartanos, periecos e hilotas; as mulheres espartanas não participavam da vida política, tinham a obrigação de gerar filhos saudáveis, praticavam exercícios e eventualmente poderiam ser convocadas para a guerra; sistema educacional: preparar os homens para a vida militar.

**Atenas:** Eupátridas, comerciantes, metecos, camponeses e escravizados; as mulheres não tinham direitos políticos e estavam subordinadas aos pais ou maridos.



## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Sugira aos alunos que, reunidos em duplas ou em grupos, leiam as informações desta seção e escrevam, no caderno, um resumo coletivo sobre os temas sistematizados acerca da Grécia antiga.

Oriente os alunos a responder a todas as questões no caderno, pois este livro será reutilizado posteriormente.

## Orientações didáticas

### Atividades (p. 137)

1. Os antigos gregos ocuparam a península Balcânica, região montanhosa com a presença de cantões (placências incrustadas no meio das montanhas). Isso influenciou o surgimento de várias cidades-Estado independentes (pólis) entre as montanhas. A escassez de terras férteis para a agricultura incentivou a colonização de regiões da Ásia Menor e do Mediterrâneo. O litoral recortado favoreceu a navegação e o desenvolvimento do comércio marítimo.
2. Na civilização cretense, como nas orientais, a vida política e econômica era controlada pelo palácio. Ali também era a religião que legitimava o poder do rei, que era auxiliado por funcionários do Estado. Como no Antigo Oriente, a civilização cretense desenvolveu um sistema complexo de escrita.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam que o conceito não contempla a diversidade de civilizações da Antiguidade porque tem Grécia e Roma como referenciais, duas civilizações consideradas “modelo” para o desenvolvimento da Europa ocidental.
4. Porque em Esparta o governo era controlado por uma minoria da população: a aristocracia guerreira espartana. Periecos e hilotas não tinham direitos políticos.
5. Solucionar os conflitos sociais, elaborando leis que viabilizassem o entendimento entre as camadas sociais.
6. Política significava, na Grécia antiga, a arte de administrar bem a pólis. A palavra hoje designa as re-

## Mapeando saberes

### O POVO GREGO

- Formado por um conjunto de povos que se mesclaram com nativos da região balcânica.
- Cidadãos gregos participavam das decisões das pólis.



Reprodução/Museu de Arte Metropolitana, Nova York, EUA.

### ATENÇÃO A ESTES ITENS

### GRÉCIA ANTIGA

- “Berço da política”.
- Não foi uma unidade política, e sim um conjunto de cidades-Estado.
- Muitas informações mais antigas da Grécia advêm da *Ilíada* e da *Odisseia*, obras atribuídas a Homero.
- Esparta foi uma pólis oligárquica e conservadora.
- Cultura e educação espartanas eram militaristas.
- Mulheres espartanas não participavam da ordem política, mas tinham atividades ligadas à vida militar.

### DEMOCRACIA GREGA

- Revoltas populares obrigaram legisladores a fazer reformas políticas em Atenas.
- Foi estabelecida com o legislador Clístenes: era direta e restrita aos cidadãos do sexo masculino adultos.
- Órgãos políticos importantes da democracia ateniense: a Bulé, a Eclésia e a Heliaia.

### POR QUÊ?

- Permite perceber a diferença entre a democracia direta dos gregos e a democracia representativa dos dias de hoje.
- A cidadania está ligada ao envolvimento com as questões de poder e com a prática política.
- A instalação da democracia foi possível graças às lutas sociais e políticas de Atenas e outras pólis.
- A História grega antiga é rica em exemplos sobre o estabelecimento da democracia.
- Estruturas políticas oligárquicas são mais ligadas a atuações políticas conservadoras, como foi o caso de Esparta e de boa parte da história ateniense anterior aos legisladores.

## 136 > UNIDADE 3 • O mundo antigo: Grécia e Roma

lações de poder que se estabelecem entre as pessoas em todas as instâncias (família, escola, Estado, etc.). Na Grécia antiga, as decisões relativas à pólis eram tomadas em assembleias, com a participação direta dos cidadãos.

7. “Sou apolítico”. A questão pode servir para discutir a importância da política e estimular a reflexão sobre o papel da política hoje.
8. Nas pólis aristocráticas, as decisões eram tomadas apenas pelos aristocratas (os poderosos, “os melhores e/ou bem-nascidos”), ao passo que nas pólis democráticas todos os

homens livres naturais da cidade podiam participar das assembleias.

9. Na democracia direta, os cidadãos participam diretamente das discussões e tomadas de decisão acerca dos destinos da sociedade. Na democracia representativa, essas decisões são tomadas por representantes dos cidadãos, eleitos para esse fim.
10. Os espartanos submetiam por meio da força a massa de hilotas, que era obrigada a trabalhar nas terras do Estado, produzindo os bens necessários à sua subsistência.

## Retome

ⓘ Não escreva no livro!

- 1> Descreva as características da península Balcânica e explique de que maneira o território influenciou na formação da civilização grega.
- 2> Identifique características comuns entre a civilização cretense e as civilizações do Antigo Oriente.
- 3> Descreva o que você entendeu sobre Antiguidade clássica e explique por que o conceito não contempla todas as civilizações antigas.
- 4> Por que o governo espartano é identificado como um governo oligárquico?
- 5> Quais eram os objetivos dos legisladores atenienses?
- 6> O que significava a palavra “política” na Grécia antiga e que relação ela tem com as pólis gregas?
- 7> O filósofo brasileiro Renato Janine, comentando o lançamento do seu livro *Política: para não ser idiota*, escrito em parceria com o filósofo Mario Sérgio Cortella, em 2010, disse que o subtítulo de sua obra é uma provocação, já que, em grego, “idiota é aquele que se concentra apenas na vida pessoal, que não sai para a vida pública”. O conceito de idiota vem da palavra grega *idiôtes*, que significa “aquele que só vive a vida privada, que recusa a política”. Escreva em seu caderno a frase do quadrinho abaixo que poderia ser apontada como expressão da *idiôtes* para os gregos.

### MUNDO MONSTRO ADÃO



ITURRUSGARAI, Adão. Mundo monstro. Folha de S. Paulo, out. 2011.

Adão Iturrusgarai/Folhapress



Bridgeman Images/Easypix Brasil/Museu Kanelopoulou, Atenas, Grécia.

Na sociedade ateniense, as mulheres dos cidadãos desempenhavam as atividades domésticas e se dedicavam aos ritos comunitários. Quando saíam para buscar água nas fontes ou colher frutos, por exemplo, podiam encontrar parentes, amigas e vizinhas, com quem trocavam informações e opiniões, participando assim, a seu modo, do desenvolvimento da cidade-Estado. Ao lado, representação de mulheres junto a uma fonte de água, em vaso grego de cerâmica do século VI a.C.

- 8> Na Grécia antiga, o que diferenciava uma pólis aristocrática de uma pólis democrática?
- 9> Explique a diferença entre democracia direta e democracia representativa.
- 10> Os espartanos (ou espartíatas) dedicavam-se integralmente à guerra, não praticando nenhuma atividade produtiva. De que maneira obtinham, então, os bens necessários à sua subsistência?
- 11> Explique, em poucas palavras, o que foi a tirania que se estabeleceu em Atenas a partir do século VII a.C.
- 12> Atualmente, a punição para governantes que cometem delitos graves é o *impeachment*. Pesquise o significado da palavra, que delitos justificam essa punição e no que ela consiste. Depois, compare-a com a prática do ostracismo da Grécia antiga.

## Refleta

- 13> Quais as semelhanças entre o papel da mulher em Atenas e em Esparta?
- 14> E quais as diferenças?
- 15> Quais as diferenças entre o papel da mulher na Grécia antiga e em nossa sociedade atual em relação:
  - a) à participação política?
  - b) ao casamento e à família?
- 16> Observe a imagem abaixo e leia a legenda com atenção. Agora, responda: Em sua opinião, existe(m) semelhança(s) entre a situação das mulheres de hoje e as da Grécia antiga? Em caso afirmativo, qual(is)?

ATIVIDADES < 137

13. Em ambas as cidades as mulheres não eram consideradas cidadãs, por isso não participavam da vida política. O papel da mulher era fundamentalmente o de esposa e mãe, assumindo ainda um importante papel na celebração dos ritos religiosos e comunitários.
14. Em Esparta, as mulheres eram obrigadas a se exercitar fisicamente para ter uma constituição forte e saudável, importante na eventualidade de serem convocadas para a guerra, enquanto em Atenas as mulheres não participavam das guerras.
15. a) Atualmente, as mulheres participam da vida política, podendo votar e se candidatar a cargos públicos.  
b) Atualmente, elas podem escolher se querem ou não casar e ter filhos. Além disso, muitas mulheres de hoje trabalham fora e não precisam se dedicar somente às atividades do lar, como as atenienses faziam.
16. Resposta pessoal. Alguns alunos podem responder que não, chamando a atenção para as diferenças já destacadas na questão anterior, e outros podem responder que sim, afirmando que, em muitas famílias, apesar de trabalhar fora e participar da vida política, as mulheres permanecem submissas aos maridos e são responsáveis pela educação dos filhos e execução dos serviços domésticos. Além disso, alguns podem fazer referência às mulheres que executam a chamada jornada dupla de trabalho, administrando uma vida profissional e coordenando as atividades do lar. É possível também que se refiram ao número cada vez maior de lares chefiados por mulheres. O tema pode ser objeto de um debate.

11. O tirano chegava ao poder pela força e obtinha apoio popular por meio da concessão de benefícios para as camadas mais pobres.
12. O *impeachment* é uma punição política, não criminal imposta ao Executivo pelo Legislativo, depois de correr um processo de investigação. Ele pode resultar da prática de crime comum, de crime de responsabilidade, abuso do poder ou violação de direitos assegurados na Constituição. A Constituição brasi-

leira prevê que a pessoa que sofre *impeachment* não é presa, apenas afastada do cargo, e perde seus direitos políticos por 8 anos no Brasil atual – esse período varia de acordo com a lei do país. O *impeachment*, diferentemente do ostracismo, só se aplica a chefes do Poder Executivo (o ostracismo atingia qualquer cidadão) e não envolve o confisco de bens nem o exílio, apenas a suspensão dos direitos políticos.

**17. a)** As duas cidades foram construídas pelos gregos. As colônias fundadas pelos gregos durante o Período Arcaico mantinham as mesmas características das pólis gregas.

**b)** Eles escolhiam construir no alto das colinas para se proteger de ataques, pois de lá podiam avistar melhor os inimigos.

**c)** A palavra grega que designa esses locais é "acrópole".

**18. a)** As civilizações estudadas nos capítulos anteriores que aparecem na descrição de Heródoto são Mênfis (egípcios), Babilônia (babilônios), Assur (assírios) e Susa (persas).

**b)** Os continentes que aparecem no mapa de Heródoto são África (Líbia), Ásia e Europa.

**c)** Hoje em dia a Líbia pertence à África.

### Explore as imagens

**17** Com base na observação das fotos abaixo, responda às perguntas.



Vista aérea de Atenas, Grécia, com a acrópole ao fundo. Foto de 2018.



Ruínas do Templo de Concórdia em Agrigento, na Itália. Historiadores acreditam que o templo foi construído no século V a.C. Foto de 2017.

- A primeira foto é de Atenas, na atual Grécia. A segunda mostra as ruínas do templo de Concórdia, em Agrigento, na Itália. Localize em um mapa os dois países onde estão os locais fotografados e depois identifique o que ambas as construções têm em comum.
- Quais locais os gregos escolhiam para construir partes importantes de suas cidades? Por quê?
- Qual é a palavra grega que designa esses locais?

### Explore os mapas

**18** O mapa abaixo foi feito com base na descrição do mundo do historiador Heródoto no século V a.C. Observe-o e responda às questões.

#### O mundo segundo Heródoto (século V a.C.)



Representação artística, sem escala, feita de acordo com descrição do historiador.



- a) Quais civilizações estudadas nos capítulos anteriores aparecem na descrição de Heródoto? Cite as cidades do mapa correspondentes a cada uma.
- b) Cite o nome dos continentes que aparecem no mapa.
- c) A Líbia pertence a qual continente hoje em dia?

19► Compare o mapa baseado nas descrições de Heródoto com o planisfério atual abaixo.

### Planisfério atual (século XXI)



Fonte: elaborado com base em SIMIELLI, Maria Elena. *Geoatlas*. São Paulo: Ática, 2000. p. 8.

- a) Quais dos atuais continentes não existem no mapa de Heródoto?
- b) Por que eles estão ausentes?
- c) No mapa baseado nas descrições de Heródoto, qual dos continentes é o maior? De acordo com o planisfério atual, o tamanho desse continente estaria correto? Por quê?

### Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

- 19.a) No mapa de Heródoto não existem a América e a Oceania.
- b) Estão ausentes porque não eram conhecidos pelos gregos na época de Heródoto.
- c) O maior continente no mapa de Heródoto é a Europa. Não. De acordo com o mapa atual, a Europa é menor que a Ásia e que a África. Comente com os alunos que, ao ter representado o mundo dessa forma, Heródoto poderia estar inclinado a considerar a Europa o maior e mais importante dos continentes.

### Autoavaliação

Sugira que, em casa ou na escola, os alunos respondam às questões da Autoavaliação, no caderno, a fim de se certificarem do que realmente aprenderam. Esse material pode ser utilizado como contraponto em atividades avaliativas, caso nelas os alunos apresentem dificuldades não identificadas na Autoavaliação.

O principal tema contemporâneo abordado neste projeto é "Diversidade cultural".

Atividade interdisciplinar com Geografia. Depois de dividir a turma em grupos, explique que na história do Brasil houve diversos tipos de migração e que nem sempre as motivações para esses deslocamentos foram as mesmas. Por exemplo, as razões da vinda compulsória de africanos para a América portuguesa durante a colonização, até o final do período imperial, são bastante distintas das que levaram muitos europeus a se deslocar para o Brasil no século XIX.

Nessa fala introdutória, busque abordar alguns movimentos migratórios que ocorreram no Brasil. Por exemplo: segundo o historiador Boris Fausto, durante o auge da exploração de ouro, no século XVIII, cerca de 600 mil portugueses vieram para o Brasil. Estima-se que entre o século XVI (início do trabalho escravo africano na América portuguesa) e 1850 (proibição do tráfico de escravos da África para o Brasil), entre 4 milhões e 5 milhões de africanos escravizados entraram no Brasil. Explique aos alunos que esse deslocamento não foi uma migração espontânea, já que os africanos foram trazidos à força ao Brasil, na condição de escravos. Entre 1874 e a década de 1950, entraram no país mais de 4 700 000 imigrantes de diversas nacionalidades, com maioria de italianos, portugueses e espanhóis.

Além disso, você pode comentar sobre as migrações internas no Brasil, como, por exemplo, o êxodo rural, que ocorre em diversas regiões do país, e a migração dos nordestinos, sobretudo cearenses, para a Amazônia entre a segunda metade do século XIX e o começo do século XX, quando a produção de borracha impulsionou a economia da região. Entre 1890 e 1900, ainda segundo Boris Fausto, cerca de 110 mil pessoas migraram do Nordeste para a região amazônica. Outra onda migratória importante foi a de goianos, nordestinos e mineiros para a área onde seria construída Brasília, entre 1957 e 1960, em busca de trabalho. Em 1959, trabalhavam na construção de Brasília 55 737 migrantes. É importante ressaltar a relevância desses movimentos migrató-

rios na formação da diversidade cultural brasileira. Não é necessário aprofundar a discussão nesse momento, já que os alunos ainda pesquisarão o assunto. Dada essa exposição inicial, distribua os sites de pesquisa entre os grupos e estabeleça um cronograma para o cumprimento de cada etapa da atividade.

Estimule-os a exercitar suas capacidades investigativas, pedindo que busquem outras fontes de pesquisa, além dos sites indicados. Explique que a pesquisa deve ser realizada em livros, revistas e sites confiáveis, para evitar informações oriundas de fontes duvidosas ou tendenciosas. Você pode orientar a pesquisa dos alunos a partir dos

## Painel

### Os impactos das migrações na sociedade

Neste semestre, a proposta de projeto é a elaboração de um painel. O painel é uma forma de apresentação dos resultados de um trabalho sobre determinado tema, composto geralmente de imagens, mapas, tabelas e textos curtos. O apelo visual é muito importante nesse tipo de apresentação.

O tema do painel aqui proposto é migrações. Para realizá-lo, você deve refletir sobre os movimentos migratórios estudados neste livro e pesquisar a ocorrência desses deslocamentos no município em que mora.

A seguir, você vai conhecer um pouco mais do tema proposto e da forma de preparar um painel, que será a primeira parte do projeto a ser desenvolvido durante todo o segundo semestre. A segunda parte desse projeto encontra-se no capítulo 13 deste volume. Lá, você pode conferir o detalhamento da elaboração do painel.

### Conhecendo o tema

No capítulo 2 deste volume, você estudou que os primeiros seres humanos surgiram na África. Segundo estudos recentes, nossos ancestrais começaram a sair do continente africano e povoar outras regiões do planeta há milhares de anos. Dessa forma, as migrações fazem parte da vida dos seres humanos há muito tempo.

Neste capítulo, você estudou outra grande migração: a dos povos indo-europeus, que chegaram à península Balcânica entre 2000 a.C. e 1700 a.C. e deram origem ao povo grego. Os povos indo-europeus vieram da Ásia central e do planalto do atual Irã e se instalaram na península Balcânica em várias ondas migratórias. Nos próximos capítulos, você vai estudar outros casos de migração ocorridos no decorrer da história, como o êxodo rural (migração do campo para a cidade) em Roma e as migrações dos povos germânicos.

E no Brasil, também ocorreram e ocorrem migrações? Em que momentos elas aconteceram e acontecem? Quais são os motivos das migrações? Qual é o impacto delas na cultura e nos costumes locais?

O objetivo deste projeto é responder a essas perguntas. Com base em pesquisas e na discussão do tema com a comunidade em que você vive, crie um grande painel com mapas e informações sobre algumas migrações para o Brasil ao longo da história e também sobre as migrações internas do país, ou seja, de uma região do Brasil para outra.

### Planejamento

A fase de planejamento é muito importante para que a pesquisa e a elaboração do painel sejam bem-sucedidas e atinjam seus objetivos. Para planejá-las, obedeça às etapas a seguir.

- 1 Sob a orientação do professor, organize-se com os colegas em grupos de cinco ou seis pessoas. Baseando-se nas perguntas indicadas acima, em *Conhecendo o tema*, cada

O quadro *Retirantes*, de Candido Portinari, 1944 (óleo sobre tela, de 190 cm × 180 cm), representa uma realidade corrente no Nordeste brasileiro, relacionada ao intenso movimento migratório da população daquela região para outras localidades do país. Nessa obra, Portinari buscou retratar as condições de vida da maioria dos habitantes daquela área na época, caracterizada principalmente por extrema pobreza e desamparo. Inúmeras famílias viviam na miséria, por isso muitas delas migraram para outras regiões. Esse tipo de deslocamento é chamado migração interna.



Reprodução autorizada por Jélio Candido Portinari/Imagem do acervo do Projeto Portinari

seguintes tópicos: 1) Migrações portuguesas, ao longo dos séculos XVI a XIX; 2) Migrações compulsórias de africanos escravizados, entre os séculos XVI e XIX; 3) Migrações europeias, ao final do século XIX e início do século XX; e 4) Migrações internas, desde o final do século XIX a meados do século XX, com término no fenômeno do êxodo rural, da década de 1950. Oriente-os a entrevistar familiares sobre processos migratórios em suas famílias e região. O roteiro da entrevista pode ser definido por vocês em conjunto na sala de aula.

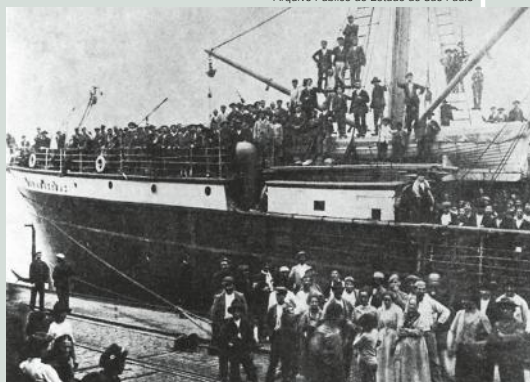
Acompanhe, durante o semestre, o engajamento dos alunos no projeto. Para isso, você deve, por exemplo, pedir a eles a entrega dos

grupo deve pesquisar em livros, revistas e na internet. No boxe desta página, indicamos alguns *sites* que podem ajudar na pesquisa.

- 2▶ Além da pesquisa proposta no item 1, que aborda os movimentos migratórios no Brasil em um entendimento mais amplo, você e seu grupo devem investigar também as migrações ocorridas especificamente no município em que vivem e suas conseqüências, partindo das seguintes questões: Quem foram e de onde vieram os primeiros habitantes de seu município? Existem ou já existiram indígenas na região? A população atual do município é composta de pessoas de origem variada? A cultura da região é única ou tem representações diversas? De que maneira a cultura está relacionada aos movimentos migratórios? Para responder a tais perguntas, vocês podem pesquisar nas fontes já mencionadas no item 1 e em arquivos do município: na Câmara Municipal, na biblioteca pública, na Prefeitura, em cartórios, entre outros. Não se esqueçam de anotar tudo o que interessa à pesquisa.
- 3▶ Com o auxílio do professor e em parceria com os colegas, elabore um roteiro de entrevista sobre migrações em seu município. O roteiro deve abordar os conhecimentos dos entrevistados sobre o assunto. É importante levantar questões relacionadas à história familiar dos entrevistados: se nasceram no lugar onde moram ou se vieram de outras regiões do país, se os pais ou avós deles migraram de outra região, quais as razões dessas migrações (caso existam), em que ano ocorreram, etc. Com base no roteiro, entreviste seus familiares ou outros adultos com quem você tenha proximidade e anote em seu caderno as respostas das pessoas entrevistadas.
- 4▶ Durante o semestre, reúna-se regularmente com seu grupo para discutir os dados coletados nas pesquisas e entrevistas. Todos os dados obtidos devem ser anotados. Eles serão necessários para a elaboração do painel.

O encerramento deste projeto, que envolve a elaboração do painel, será tratado mais detalhadamente no capítulo 13. Lembre-se de que é muito importante que você e seu grupo realizem as atividades aqui propostas no decorrer do semestre para evitar o acúmulo de tarefas na reta final do projeto.

Autor desconhecido/Arquivo Museu da Imigração/  
Arquivo Público do Estado de São Paulo



Chegada de imigrantes italianos ao porto de Santos, São Paulo, em 1907.

### Dicas de pesquisa

Para facilitar sua pesquisa, indicamos alguns *sites* úteis sobre migrações e seus impactos no Brasil.

ÁFRICA-BRASIL: número de escravizados é quase o dobro do estimado. *Correio Nagô*. Disponível em: <<http://correionago.com.br/portal/afrika-brasil-numero-de-escravizados-e-quase-o-dobro-do-estimado/>>.

COSTA, Gilberto. Censo populacional de 1959 revela quem eram os candangos que construíram Brasília. *Empresa Brasil de Comunicação (EBC)*, 21 abr. 2010. Disponível em: <<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2010-04-21/censo-populacional-de-1959-revela-quem-eram-os-candangos-que-construiram-brasilia>>.

ESCRavidÃO africana como migração forçada. *Museu da Imigração do Estado de São Paulo*, 19 nov. 2014. Disponível em: <<http://museudaimgacao.org.br/escravidao-africana-como-migracao-forcada/>>.

FARIA, Caroline. História do ouro no Brasil. *InfoEscola*. Disponível em: <[www.infoescola.com/historia-do-brasil/historia-do-ouro-no-brasil/](http://www.infoescola.com/historia-do-brasil/historia-do-ouro-no-brasil/)>.

FERNANDES, Fernando Roque. Corrida do ouro. *InfoEscola*. Disponível em: <[www.infoescola.com/brasil-colonia/corrida-do-ouro/](http://www.infoescola.com/brasil-colonia/corrida-do-ouro/)>.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Diversidade cultural no Brasil. *UOL Mundo Educação*. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/diversidade-cultural-no-brasil.htm>>.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. Migrações no Brasil. *UOL Mundo Educação*. Disponível em: <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/migracoes-no-brasil.htm>>.

NORDESTINOS não eram maioria entre os candangos, mas sim goianos e mineiros. *Correio Brasiliense*, 17 mar. 2012. Disponível em: <[www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/03/17/interna\\_cidadesdf\\_293674/nordestinos-nao-eram-maioria-entre-os-candangos-mas-sim-goianos-e-mineiros.shtml](http://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2012/03/17/interna_cidadesdf_293674/nordestinos-nao-eram-maioria-entre-os-candangos-mas-sim-goianos-e-mineiros.shtml)>.

QUAIS foram as maiores levas de imigração para o Brasil? *Superinteressante*, 18 abr. 2011. Disponível em: <<https://super.abril.com.br/mundo-estranho/quais-foram-as-maiores-levas-de-imigracao-para-o-brasil/>>.

Acesso em: 14 ago. 2018.

▶ que serão obtidas ao longo da pesquisa.

Se possível, dê uma aula introdutória sobre as migrações no Brasil, destacando os períodos que cobrem os quatro temas norteadores propostos anteriormente. Nesse momento, pode-se utilizar um projetor de multimídia ou levar livros para a sala de aula com o intuito de mostrar imagens dos variados migrantes que vieram para o Brasil, ao longo da História, incitando os alunos a refletir sobre a diversidade cultural desses povos que ajudaram a compor o que somos hoje como povo.

De forma coletiva e em sala de aula, oriente os alunos a criar um roteiro para as entrevistas. Dessa forma, eles terão um material pronto e adequado para questionarem seus entrevistados.

Encontre um horário, durante as aulas da semana, se possível, para fazer reuniões mais individualizadas com os grupos de trabalho. Assim, será possível observar mais de perto o andamento das pesquisas e auxiliar os alunos em dificuldades que encontrem, caso as encontrem. Como proposta de avaliação do desenvolvimento de seus trabalhos, sugira que respondam a Autoavaliações com perguntas já previamente formuladas.

▶ textos com as informações da pesquisa, corrigi-los e devolvê-los aos grupos para reelaboração, se necessário.

Caso seja uma cidade grande, é possível encontrar na internet informações sobre os primeiros habitantes. Se o município for pequeno, essas informações devem ser procuradas nos lugares sugeridos aos alunos ou em alguma publicação local. Encaminhe um grupo à Câmara, outro à Prefeitura, e assim por diante. Converse com os pais ou responsáveis dos alunos para definir um adulto que acompanhe e supervisione as visitas aos arquivos. Caso não seja possível, tente agendar uma visita escolar com os grupos a esses arquivos, sempre

com a autorização dos responsáveis. Assim, você pode orientá-los na pesquisa.

Este projeto semestral tem o objetivo de analisar as migrações brasileiras, tanto externas quanto internas, no decorrer da história do país, para a elaboração de um painel sobre esse tema, produzido posteriormente, de acordo com as orientações dadas ao final do capítulo 13.

Dada a amplitude dessa atividade, sugere-se um trabalho interdisciplinar, com a colaboração do professor de Geografia, para ajudar os alunos a compreender e a analisar as inúmeras informações



## A Grécia clássica e helenística

## Objetivos do capítulo

- Reconhecer a hegemonia ateniense durante o período clássico da história da Grécia.
- Identificar as Guerras do Peloponeso como uma das causas da conquista da Grécia pelos macedônios.
- Reconhecer a importância de Alexandre, o Grande para a expansão territorial do Império Macedônio.
- Compreender a cultura helenística.

## Comentários à abertura do capítulo

## Para começar

Inicie este capítulo retomando com os alunos o expansionismo grego em áreas do norte da África, do sul da Europa e do sudoeste asiático (Ásia Menor).

O choque entre gregos e persas nas Guerras Médicas terminou com a vitória grega, ainda no século V a.C. Bem mais tarde, depois seguiram-se as Guerras do Peloponeso e, em 338 a.C., a conquista macedônica sobre a Grécia. Com essa conquista, foi a vez de Alexandre Magno lançar-se com tropas gregas sobre as áreas persas no final do século IV a.C. A imagem que abre o capítulo busca representar uma batalha das tropas de Alexandre contra o rei persa Dario III.

Destaque e explore a imagem de abertura deste capítulo, levando os alunos a perceber a importância do expansionismo helenístico de Alexandre Magno sobre o Oriente ocorrido no século V a.C.

1. A obra é datada do século II a.C. Professor, lembre aos alunos que o acontecimento é do final do século IV a.C.
2. Resposta pessoal. Na imagem à esquerda aparece Alexandre, o Grande (e seu famoso cavalo Bucéfalo) atingindo um homem caído no chão, assim como soldados em batalha. À direita, estão os persas empunhando lanças. Destaque que a obra tem se desgastado com o tempo.



Album/Latinstock/Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália.

Detalhe de mosaico do século II a.C. exposto no Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, na Itália.

Vimos que desde o Período Arcaico os gregos estabeleceram colônias pelo sul da Europa, norte da África e Ásia Menor. Esse expansionismo grego entrou em conflito com o expansionismo persa, que dominava o Egito, a Mesopotâmia e outras regiões próximas. A invasão persa da região grega da Ásia Menor provocou as Guerras Médicas (500 a.C.–448 a.C.). Veja o mapa na página seguinte.

Atenas foi ocupada e destruída durante a guerra. Apesar disso, conseguiu reunir exércitos de várias cidades gregas sob o nome de **Confederação de Delos**, pois os suprimentos enviados pelas cidades (navios, armas, etc.) eram armazenados na ilha de Delos. Como consequência, o exército grego retomou a Ásia Menor dos persas e dominou todo o mar Egeu. Atenas manteve a liderança sobre as cidades da Confederação de Delos mesmo após o fim das Guerras Médicas. Os atenienses muitas vezes interferiram nos negócios de outras cidades-Estado.

Neste capítulo, vamos compreender que Atenas desempenhou um papel imperial, de hegemonia sobre o mundo grego, dominando diversas cidades-Estado e colônias ao redor do mar Egeu.

## Para começar

Observe a imagem e atente à legenda.

1. Indique o século em que a obra sobre o acontecimento representado foi realizada.
2. Observe as pessoas representadas: o que estão fazendo, suas vestimentas, porte físico e expressões faciais. Descreva o que mais chama sua atenção.

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 9

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 6, 7, 10) CCH (2, 3, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 6)	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

\* CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

# 1 As Guerras Médicas

As Guerras Médicas uniram as cidades gregas contra um inimigo comum, os persas, e serviram para destacar Atenas na liderança da Grécia.

## Guerras Médicas (500 a.C.-448 a.C.)



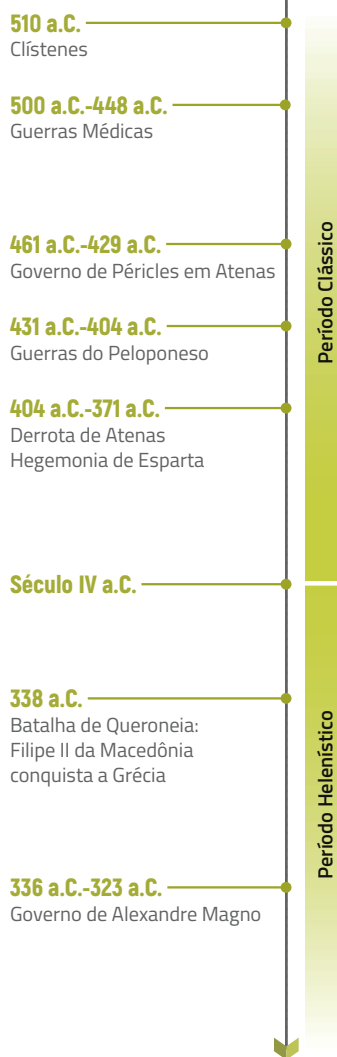
O mapa mostra as principais batalhas das Guerras Médicas, que receberam esse nome em referência aos medos, povo que fazia parte do Império Persa.

Fonte: elaborado com base em DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Madri: Debate, 1987. p. 14.

## 2 O século de Péricles na Atenas clássica – V a.C.

Sob o governo de **Péricles** (461 a.C.-429 a.C.), a cidade de Atenas transformou-se no maior polo econômico, político e cultural da Grécia. A democracia foi aperfeiçoada e permitiu que os cidadãos mais pobres também participassem da vida política. Isso só foi possível graças ao estabelecimento de pagamento aos que participavam da assembleia e dos tribunais.

Para demonstrar a grandiosidade de Atenas, Péricles mandou construir monumentos de porte e beleza evidentes, como o **Partenon**. Também determinou a construção de novas muralhas para a defesa da cidade. A construção dessas obras caras era paga, em boa parte, com o que era arrecadado das cidades aliadas.



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

A Grécia clássica e helenística • CAPÍTULO 9

### Orientações didáticas

Explore a linha do tempo desta página, esclarecendo que as denominações dos dois últimos períodos da história da Grécia antiga são o Clássico e o Helenístico.

Nesse sentido, retome com os alunos o conceito de clássico, lembrando-os de que se trata de um período da civilização grega, que muito influenciou a cultura ocidental moderna.

Aproveite a leitura do mapa "Guerras Médicas (500 a.C.-448 a.C.)" para destacar as legendas e as regiões por onde passaram os exércitos persas nestas batalhas. Caso ache conveniente, descreva algumas dessas batalhas (como Termópilas, Salamina, etc.), indicando o trabalho historiográfico.

Sobre as Guerras Médicas, é possível destacar algumas das grandes batalhas, a exemplo das seguintes:

#### Termópilas e Salamina

Em Termópilas, o rei espartano Leônidas dispôs cerca de 5 mil homens, entre eles 300 espartanos, para barrar a passagem persa pelo desfiladeiro em direção à Grécia central e do sul. Depois de dias em luta, as tropas gregas acabaram cercadas por dezenas de milhares de inimigos. Conta-se que Xerxes mandou, então, um mensageiro determinando que depusessem as armas e exigindo a rendição de Leônidas e seus 300 espartanos, que, de pronto, respondeu para que Xerxes viesse tomá-las e vencê-lo. Depois, frente à afirmativa de que os persas soltariam tantas flechas que o sol ficaria encoberto, Leônidas teria retrucado: "Melhor, assim lutaremos na sombra!". Foi destruído pelos persas.

Em Salamina, o ateniense Temístocles, contando com poucas e pequenas embarcações frente aos grandes e numerosos navios fenícios usados pelos persas, atraiu-os para a baía de Salamina. Quando a maré baixou o suficiente, encalhando a maioria dos grandes navios persas – como esperava Temístocles –, os gregos puseram em movimento seus barcos que incendiaram a frota persa, destruindo-a.

### Material digital – sequência didática

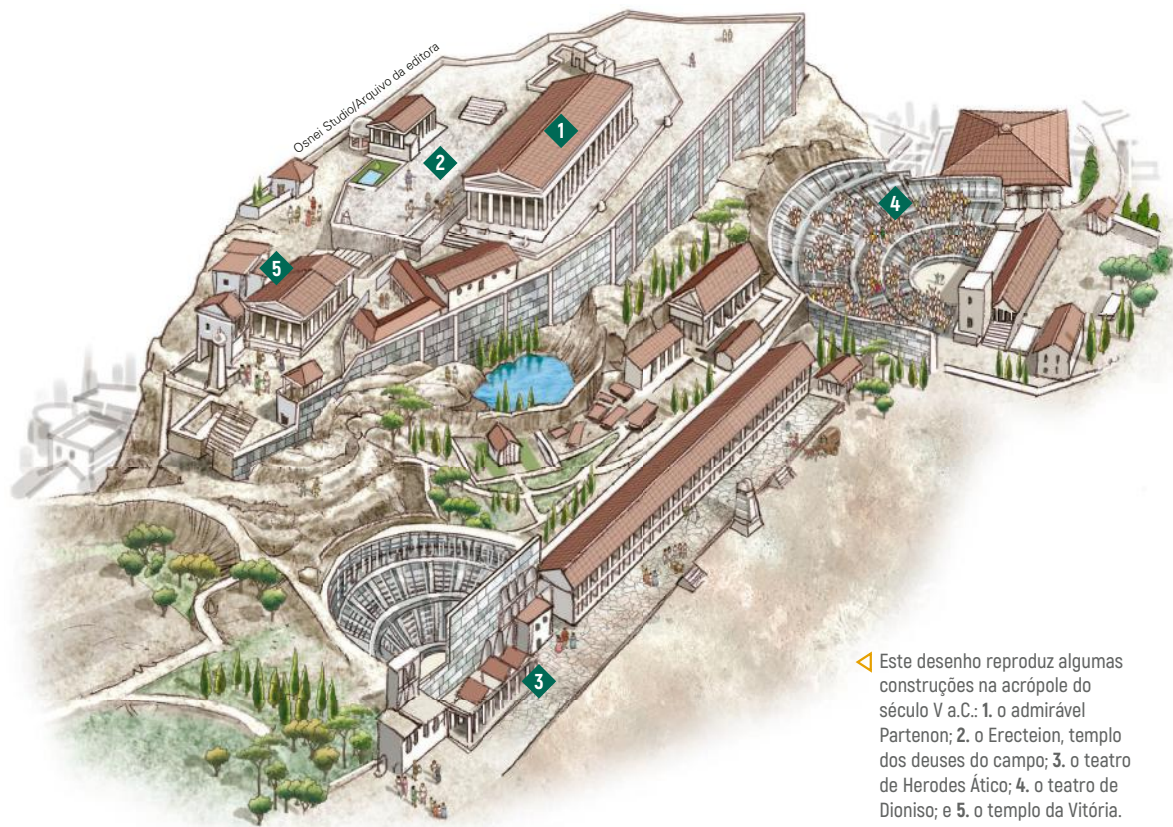
Sobre o tema deste capítulo, veja a sequência didática 1 do 3º bimestre no Manual do Professor Digital.



## ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que no governo de Péricles, Atenas atingiu o seu auge como cidade-Estado, tornando-se muito poderosa e rica devido aos tributos pagos por povos submetidos a ela. Para demonstrar esse poderio, grandes obras foram construídas na cidade, a exemplo do Partenon, uma edificação destinada ao culto dos deuses gregos.

Nesta página, explore a ilustração da cidade de Atenas, destacando as diversas estruturas enumeradas e indique algumas de suas funções e características, assim como a fotografia atual do Partenon. Quanto à fotografia, enfatize o aspecto de vestígio histórico-arqueológico de uma civilização, de sua grandiosidade, se comparado às pessoas próximas a ele, assim como o de ponto turístico grego, recebendo centenas de milhares de visitantes de todo o mundo, todos os anos.



◀ Este desenho reproduz algumas construções na acrópole do século V a.C.: 1. o admirável Partenon; 2. o Erecteion, templo dos deuses do campo; 3. o teatro de Herodes Ático; 4. o teatro de Dioniso; e 5. o templo da Vitória.

O Partenon era o templo da deusa Atena, protetora da cidade-Estado de Atenas. O edifício foi construído no século V a.C. e ocupava uma área de aproximadamente 2 mil metros quadrados. Nesta foto, de 2017, é possível ver suas ruínas.



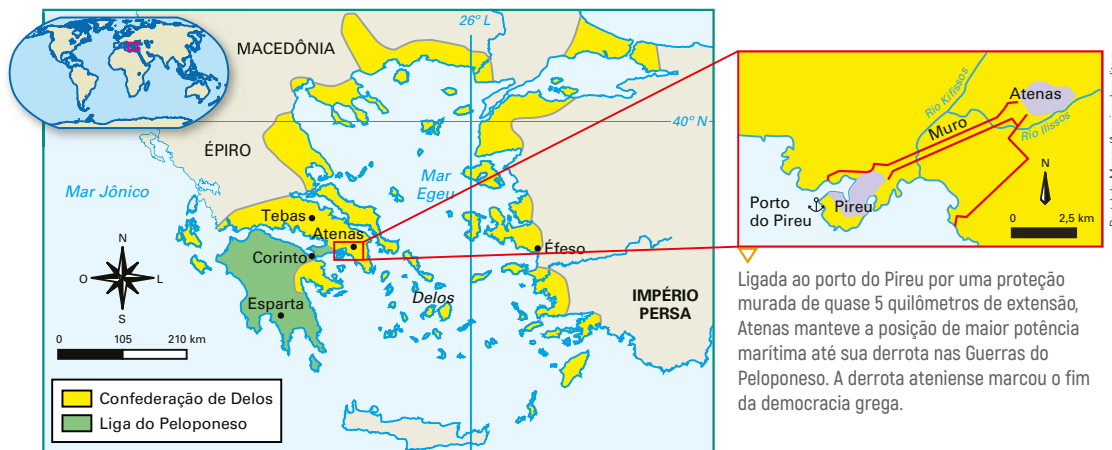
144



# Esparta em guerra contra Atenas

Esparta decidiu enfrentar a hegemonia de Atenas: juntou-se a outras cidades gregas e formou a **Liga do Peloponeso**, que ganhou esse nome porque agregava cidades da região do Peloponeso. As batalhas entre a Liga e a Confederação de Delos são conhecidas como **Guerras do Peloponeso**.

## Guerras do Peloponeso (século V a.C.)



Fonte: elaborado com base em DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Madri: Debate, 1987. p. 15.

Os conflitos, iniciados em 431 a.C., enfraqueceram muito o poder de Atenas, que se rendeu em 404 a.C. Esse fato marcou o fim da democracia em Atenas, que passou a ser comandada por um governo aristocrático indicado por Esparta.

A cidade de Esparta conquistou, assim, a supremacia sobre a Grécia – porém, por pouco tempo. Outras cidades passaram a disputar o controle sobre a Grécia. As constantes guerras enfraqueceram as cidades gregas, o que facilitou a invasão e a conquista pelos macedônios.

Lápide em homenagem a um soldado, datada do final do século V a. C., representando um combate provavelmente entre um espartano e um ateniense na Guerra do Peloponeso.



Granger/Fotoarena

A Grécia clássica e helenística • CAPÍTULO 9 < 145

## Atividade complementar

Proponha uma situação de aprendizagem de leitura do tópico *Liga do Peloponeso em guerra com a Confederação de Delos*. Para isso, siga o roteiro abaixo:

1. Solicite uma primeira leitura individual e silenciosa do tópico.
2. Oralmente, comece a análise por uma questão aberta, como: “O que foram as Guerras do Peloponeso?”.
3. Peça aos alunos que localizem no texto passagens que comprovem as afirmações levantadas.

4. Observe se há partes do texto que não foram comentadas por eles. Se houver, procure formular uma questão sobre elas.
5. Após a discussão inicial, realize uma leitura compartilhada, destacando em cada parágrafo os fatos históricos apresentados.
6. Destaque a formação da Liga do Peloponeso e a eclosão das Guerras do Peloponeso.
7. Peça aos alunos que expliquem a relação entre a formação da Liga do Peloponeso e a eclosão das guerras. Quando a classe chegar a um consenso, anote a explicação na lousa e peça para os alunos registrarem-na em seus cadernos.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que a hegemonia de Atenas sobre as cidades gregas foi questionada por Esparta, que era outra importante cidade-Estado da Grécia antiga, levando-as a um período de guerras sucessivas. Os conflitos entre a Liga do Peloponeso e a Confederação de Delos foram chamados de Guerras do Peloponeso. Destaque que a supremacia espartana, atingida após as guerras, foi disputada por outras cidades-Estado. A luta pela hegemonia grega das cidades-Estado levou ao seu enfraquecimento e posterior conquista pelos povos vindos do norte, os macedônios.

Explore o mapa “Guerras do Peloponeso (século V a.C.)”, identificando algumas outras cidades-Estado aliadas a Atenas ou a Esparta, como Corinto, Éfeso e Tebas. Se possível, leve ou projete um mapa-múndi político atual, a fim de que os alunos possam identificar nele as regiões tratadas no mapa.

## Orientações didáticas

Comente com os alunos que os macedônicos, povos ao norte da Grécia, sob o reinado de Felipe II, dominaram os gregos. No entanto, foi Alexandre, o Grande, famoso rei macedônico e sucessor de Felipe II, quem conseguiu estender as áreas de domínio macedônico, formando o maior império da Antiguidade.

Explique a eles que Alexandre foi o maior responsável pelo desenvolvimento do helenismo, ou seja, uma cultura que mesclava a grega com as orientais.

Análise, com os alunos, o mapa "As conquistas de Alexandre Magno" e, se possível, com o auxílio de um mapa-múndi atual, levado ou projetado na sala de aula, possibilite aos alunos perceber a grandiosidade do império de Alexandre, com supremacia das áreas de parte da Europa, da África e da Ásia.

# 3 O Período Helenístico

Os macedônios eram originários do norte da Grécia. Em sua expansão, governados por Felipe II, tomaram diversas pólis gregas. Em 338 a.C., a Grécia passou a ocupar a posição de simples província do Império Macedônio.

O macedônio **Alexandre, o Grande** (ou **Magno**), sucessor do trono, assumiu o controle do império dois anos mais tarde. Ele havia sido educado pelo filósofo grego Aristóteles. Tinha, portanto, grande admiração pela civilização grega.

Alexandre iniciou uma poderosa expansão militar, que permitiu a unificação de vastas regiões do mundo antigo (veja o mapa a seguir). Conquistou o Egito, onde fundou **Alexandria**, e depois as terras do Império Persa. Chegou com suas tropas até as margens do rio Indo, na atual Índia. De volta de suas campanhas militares, fixou-se na Babilônia, que se tornou capital do império. Por onde passou, o exército macedônio deixou marcas da cultura grega.

A mescla da cultura dos helenos (gregos) com as culturas dos povos dominados resultou no **Helenismo**. Por isso, o período de expansão do império de Alexandre e de seus sucessores (séculos IV a.C.-II a.C.) ficou conhecido como **Período Helenístico**.

Alexandre Magno morreu em 323 a.C., aos 33 anos. O grande império que conquistou foi se dividindo aos poucos, o que contribuiu para a conquista romana décadas depois.

## As conquistas de Alexandre Magno



Fonte: elaborado com base em THE ANCHOR. Atlas of World History. New York: Doubleday, 1974. p. 64.

As conquistas de Alexandre Magno, além de terem fundido os povos orientais com os greco-macedônios, mesclaram suas culturas, originando o Helenismo. Também foram responsáveis por uma expansão urbanística, já que Alexandre fundou mais de 70 cidades pelos territórios conquistados, sempre seguindo o modelo grego.

### De olho na tela

**Alexandre.** Direção: Oliver Stone. Estados Unidos, 2005. Filme sobre a vida de Alexandre, sua educação, a chegada ao poder, as conquistas e as grandes batalhas do início da época helenística.

**Construindo um império: os gregos - a era de Alexandre.** Direção: History Channel. Estados Unidos, 2006. O documentário produzido pelo History Channel utiliza técnicas de computação gráfica para explorar a arquitetura, a política e a cultura do período alexandrino.



Escultura de Alexandre Magno (século IV a.C.).

## 4 A cultura grega antiga

Mesmo influenciados pelas civilizações orientais como a egípcia, a mesopotâmica e a persa, os gregos desenvolveram conhecimentos filosóficos e artísticos próprios. Criaram uma forma de perceber o mundo, de conhecê-lo e expressá-lo.

No Período Clássico, como vimos, a produção cultural grega teve grande impulso. Durante essa época Atenas esteve à frente das outras cidades em termos econômicos, políticos e culturais, atraindo poetas, filósofos, arquitetos e artistas em geral.

O conjunto preservado de peças de cerâmica, esculturas e monumentos religiosos gregos produzidos no Período Clássico provoca até hoje admiração e interesse. Essas obras mostram harmonia, simetria, simplicidade e equilíbrio.

Muitas obras gregas valorizavam o humano (e não apenas os deuses, como outros povos da Antiguidade), propondo novas reflexões sobre seus pensamentos, seus sentimentos e suas atitudes diante da vida. Em alguns lugares do mundo, os valores dessa cultura foram considerados exemplares.

O modelo grego de beleza buscava a representação das formas e dos movimentos humanos com base no equilíbrio e na perfeição e foi revisitado, em épocas posteriores, por diversos movimentos artísticos.

Tanto as obras de arte como o pensamento filosófico dos gregos estavam também atrelados à mitologia. Os mitos gregos exerceram grande influência sobre outros povos, servindo até hoje de inspiração para obras de arte e para diversas áreas do conhecimento humano, como a Psicologia.

Construído no século V a.C., o Teatro de Siracusa ainda mostra sua estrutura original, ampliada no século III a.C. e outras vezes mais tarde. O espaço destinado ao público chegou a reunir cerca de 13 mil pessoas. Foto do Teatro de Siracusa, na Sicília, Itália, em 2017.



srekap / Shutterstock

### Minha biblioteca

**Grandes gregos**, de Terry Deary, Editora Melhoramentos, 2001. Descubra os heróis, os soldados espartanos, os principais filósofos e a vida dos escravos. Leia informações sobre a alimentação e sobre o deus que comia seus próprios filhos.

**Gregos: vida cotidiana**, de John Guy, Editora Melhoramentos, 2002. Traz detalhes sobre a cultura da Grécia antiga.

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que, assim como muitos dos povos até aqui estudados, os gregos antigos eram politeístas. Conte que eles também criavam histórias lendárias para explicar a criação do mundo e que tais histórias fazem parte da mitologia grega.

Comente que a mitologia foi uma forma de os gregos se expressarem, e nelas foram representados seus deuses como seres humanos, buscando perfeição, harmonia e simetria de corpos humanos representados em suas esculturas.

Se possível, fotocopie ou projete, em aparelho de projeção de slides, algumas imagens, extraídas da internet, de esculturas de deuses gregos. Analise essas imagens com os alunos, identificando como os gregos antigos representavam de forma muito fiel os corpos humanos.

### Material digital – Audiovisual

Para contribuir com esse estudo, veja o audiovisual “Civilizações Clássicas: o mundo grego e romano” no Manual do Professor Digital.

### Conheça mais

#### Mitos gregos: ontem e hoje

Assim como outros povos, os antigos gregos criaram mitos para explicar a origem do mundo, da humanidade, das instituições, etc.

Os mitos gregos, assim como muitas criações desse povo, influenciaram fortemente outras culturas e atravessaram os séculos. Diversas atividades humanas e áreas do conhecimento têm hoje seus nomes derivados da mitologia. Psicologia deriva de Psiquê, personificação da alma humana, que despertou o amor de Eros, deus do amor. A cronologia (sucessão dos fatos e das épocas) vem de Cronos, deus que separou o céu da terra e deu origem ao tempo. O Destino, personagem da mitologia grega que determina o futuro dos deuses e da humanidade, é uma ideia bastante familiar para nós.

A Grécia clássica e helenística • CAPÍTULO 9 < 147

### Texto complementar

O texto a seguir aborda o tema da beleza, apresentando as principais características da arquitetura e escultura do Período Clássico.

#### O conceito grego de beleza

[...] Outro elemento importante do estilo clássico grego é o sutil equilíbrio de forças expresso na postura. A postura do Doryphoros, bem como de muitas outras esculturas do século V, fixa um modelo que foi copiado e recopiado por séculos a fio. A figura apresenta-se com um dos joelhos dobrado, o outro reto, de tal modo que o corpo delinea um eixo em forma de S. Um braço está fletido e outro esticado. Ombros e quadris descaídos; e a cabeça ligeiramente virada. A figura parece em perfeito equi-

brio – atenta ainda que descontraída, imóvel ainda que com um movimento virtual. Essa impressão de ação e repouso, de tensão e descontração não é resultado de uma postura imobilizada. A postura de Doryphoros não é nem natural nem confortável. A figura comunica o sentido da beleza ideal não através de uma representação realista, mas do uso de um padrão formalizado [...] sobre proporções ideais, a qual [o escultor] se baseava na teoria pitagórica de beleza. Essa teoria sustentava que a beleza ideal podia ser revelada reformulando em arte as razões matemáticas perfeitas em torno das quais o próprio universo se acha estruturado.

CRUM, K. O conceito grego de beleza. In: PERRY, M. *Civilização ocidental: uma história concisa*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.



## Orientações didáticas

Destaque a origem do teatro, prática cultural iniciada pelos gregos antigos. Pergunte aos alunos se já foram a alguma apresentação teatral ou se conhecem como ela acontece. Explique que se trata da representação de um acontecimento, de uma história ou de uma obra literária, com a presença de atores, que ensaiam suas falas e atuações.

Se possível, fotocopie ou projete, em aparelho de projeção de slides, o símbolo do teatro, marcado pelas máscaras alegre e triste, questionando os alunos sobre o significado dela. Nesse momento, comente que a tristeza é uma característica do gênero chamado de tragédia, e a alegria, da comédia, dizendo que quem criou essas formas de representação teatral foram os gregos antigos.

### Texto complementar

É possível que, desde os tempos da civilização cretense, tenham existido “locais de espetáculo”, a que os gregos chamarão *theatron* (de *théan*, ver), e os romanos *theatrum*, se acreditarmos que, já então, as pessoas se distraíam vendo as evoluções de coros que dançavam verdadeiros bailados, cujo significado era religioso, simbólico ou simplesmente mimético. É possível, por exemplo, que bailarinos, desde o terceiro milênio a.C., tenham imitado, numa área rodeada de espectadores, as evoluções dos grous no céu, aves sagradas regressando para o reino de Apolo, no extremo norte. Nos poemas homéricos, fala-se de espaços reservados, no interior das cidades, às danças que faziam parte das festividades oficiais. Esses espaços denominavam-se *choros*, termo que, na época clássica, mas já na língua de Homero, designava essencialmente os grupos bailarinos. O *choros*, no seu sentido original, significa lugar sagrado; existe na ágora (a praça pública) de todas as cidades.

GRIMAL, Pierre. *O teatro antigo*. Lisboa: Edições 70, 1986. p. 15.

## Artes na Grécia antiga

A literatura grega é bastante antiga e foi iniciada por Homero, com os poemas épicos *Ilíada* e *Odisseia*, que se baseavam em mitos gregos. A poesia lírica, que tratava dos problemas, dúvidas e outros sentimentos humanos, também foi criada na Grécia. Um exemplo é *O trabalho e os dias*, de Hesíodo, escrito por volta de 800 a.C. Nesse poema, o autor narra uma disputa com seu irmão Perses pela herança paterna. Hesíodo se sentiu prejudicado pela decisão dos juízes e, apoiado em narrativas míticas, discutiu no texto o que seria a justiça.

Muitos poetas gregos cantavam seus versos em público, geralmente acompanhados por instrumentos musicais. Caso agradassem o público, adquiriam fama por toda a Grécia.

O teatro teve igualmente grande importância na Grécia. Sua origem está ligada às festividades **dionisíacas**, em honra ao deus Dioniso. Nessas festas, realizava-se o *comos* (em grego significa “procissão alegre”), que deu origem à comédia. O canto realizado nesses rituais, chamado *tragedia* (do grego *trágos* = bode e *óidos* = canto), deu origem à tragédia.

As **tragédias** tratavam de mitos, guerras e do sofrimento humano. Já nas **comédias** eram satirizados os comportamentos, os costumes e a própria sociedade.

As peças eram encenadas ao ar livre, em espetáculos concorridos, que duravam horas. Os atores eram sempre homens e usavam máscaras. Acessível a toda a população, o teatro oferecia uma imagem da sociedade e ajudava os espectadores a refletir sobre sua vida e a pólis onde viviam.

Foi na Grécia, também, que se originou o **relato histórico**. Alguns pensadores começaram a investigar o passado para entender a realidade das pólis, seus problemas e possíveis desdobramentos. Eles são considerados os primeiros historiadores.

**Heródoto** (c. 480 a.C.-420 a.C.), conhecido como o “Pai da História”, descreveu com detalhes as Guerras Médicas em sua obra *História*. Já **Tucídides** (450 a.C.-399 a.C.), autor de *A Guerra do Peloponeso*, pesquisou as causas políticas dos conflitos entre Atenas e Esparta.

► **Poema épico**: poema em que são narrados feitos grandiosos de um herói, geralmente de caráter fantasioso. Também chamado de epopeia.

► **Poesia lírica**: poema cantado com o acompanhamento da lira (instrumento de cordas tocado pelos gregos antigos).

Ruínas do Teatro de Dioniso, em Atenas, em foto de 2017. Observe sua construção em forma semicircular, que proporcionava boa visão e audição do que se passava no palco, qualquer que fosse o lugar escolhido. Foi construído no século V a.C.



stoyanh / Deposit Photos / Glow Images



148

## Início da Filosofia

O desenvolvimento econômico, as guerras e as constantes migrações que ocorriam na Grécia antiga fizeram da região um “ponto de encontro” de diversos povos. Cada povo tinha os próprios mitos para explicar a origem do mundo e da humanidade.

Com tantas explicações diferentes para os mesmos fatos, os gregos começaram a questionar: quais seriam verdadeiras e quais seriam falsas? A busca de uma explicação verdadeira que valesse para todos originou a **Filosofia**, forma de conhecimento que privilegiava a razão humana e não mais se baseava nas explicações mitológicas.

As primeiras correntes filosóficas surgiram no Período Arcaico, baseadas na observação da natureza. **Pitágoras** (570 a.C.-495 a.C.) e seus seguidores desenvolveram o conhecimento da Matemática. Eles acreditavam que os números eram o sentido de tudo e que o Universo seria comandado por proporções perfeitas.

No século V a.C., surgiram os **sofistas**. Defensores da democracia e preocupados com o desenvolvimento das pólis, esses pensadores voltavam sua atenção para o cotidiano. Os sofistas não acreditavam em verdades absolutas, mas na existência de visões diferentes sobre o mundo e as coisas. Um deles, Protágoras (490 a.C.-420 a.C.), dizia que “o homem é a medida de todas as coisas”.

## A ética

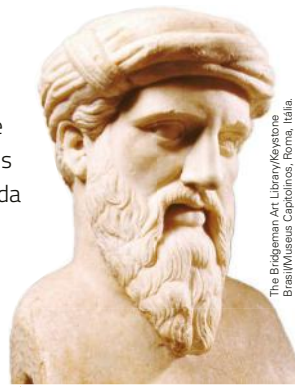
No final do século V a.C., a Filosofia passou a se ocupar da ética. Desse período, destaca-se **Sócrates** (470 a.C.-399 a.C.). Tudo o que se sabe dele e de suas ideias deve-se a seus discípulos, especialmente Platão, pois Sócrates não escreveu seus ensinamentos. As críticas de Sócrates ao governo ateniense na época das Guerras do Peloponeso levaram-no à morte. Ele foi julgado e condenado a beber cicuta, um poderoso veneno.

Para **Platão** (427 a.C.-347 a.C.), cada coisa do mundo material, mutável e passageira, corresponderia a uma ideia, que seria duradoura e imutável. Por exemplo, a ideia de cavalo é permanente; já o cavalo material, que podemos ver e tocar, acaba envelhecendo e morrendo, desaparece. A **aparência** das coisas, dizia Platão, não corresponde ao que elas realmente são (sua **essência**). Em seu tratado *A República*, ele defende que o bom governante é aquele que consegue se elevar ao mundo das ideias e não se prender às coisas mundanas, tal qual elas aparecem para nós.

**Aristóteles** (384 a.C.-322 a.C.), outro seguidor de Sócrates, interessava-se pelo mundo material e não pelo mundo das ideias. Ele impulsionou o estudo da **lógica** ao procurar organizar todo o conhecimento até então produzido.

No Período Helenístico, surgiram novas correntes filosóficas. Veja-as abaixo.

- **Estoicismo**, fundado por **Zenão** (333 a.C.-264 a.C.), propunha ao homem a possibilidade de aceitar calmamente a dor e o prazer, a ventura e o infortúnio;
- **Epicurismo**, fundado por **Epicuro** de Atenas (341 a.C.-270 a.C.), pregava que a obtenção do prazer era a base da felicidade humana;
- **Ceticismo**, fundado por **Pirro** (365 a.C.-275 a.C.), caracterizava-se, essencialmente, pelo negativismo e defendia que a felicidade consiste em não julgar coisa alguma.



△ Busto de Pitágoras, datado de 270 a.C.

▶ **Verdade absoluta:** verdade definitiva, que não se discute.

▶ **Ética:** ramo da Filosofia que estuda a conduta do ser humano, estabelecendo normas a serem seguidas.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que o conhecimento chamado de Filosofia foi criado pelos gregos antigos e que era muito valorizado em suas sociedades, especialmente em Atenas. Por meio da Filosofia, os gregos antigos começaram a refletir sobre o mundo e as coisas com base na razão humana, buscando explicações não mítico-religiosas.

Comente com eles sobre importantes filósofos gregos como Sócrates, Platão e Aristóteles citando algumas de suas contribuições para o conhecimento humano.

O conceito de ética é constantemente estudado pela filosofia. Pergunte aos alunos o que eles já ouviram falar desse conceito e o que sabem sobre ser ético. Leia o glossário de ética dessa página e ajude os alunos a refletir sobre quais situações do cotidiano escolar podem ou não ser consideradas éticas. De forma mais ampla, pode-se também fazê-los analisar as atuações de políticos pesquisando o tema, recorrendo na mídia brasileira atual.

## Texto complementar

### Sócrates e a Filosofia

Sabemos que os poderosos têm medo do pensamento, pois o poder é mais forte se ninguém pensar, se todo mundo aceitar as coisas como elas são, ou melhor, como nos dizem e nos fazem acreditar que elas são. Para os poderosos de Atenas, Sócrates tornara-se um perigo, pois fazia a juventude pensar. Por isso, eles o acusaram de desrespeitar os deuses, corromper os jovens e violar as leis. Levado perante a assembleia, Sócrates não se defendeu e foi condenado a tomar um veneno – a cicuta – e obrigado a suicidar-se.

Por que Sócrates não se defendeu? “Porque”, dizia ele, “se eu me defender, estarei aceitando as acusações, e eu não as aceito. Se eu me defender, o que os juízes vão exigir de mim? Que eu pare de filosofar. Mas eu prefiro a morte a ter que renunciar à filosofia”.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 1994. p. 38.



## Orientações didáticas

Solicite aos alunos que leiam as informações do infográfico Artes na Grécia antiga, explorando todas as imagens apresentadas. Após a leitura dos textos explicativos, oriente os alunos a se deterem nas imagens, especialmente as das esculturas gregas *Discóbolo* e *Laocoonte e seus filhos*, retomando a explicação sobre a perfeição das representações do corpo humano elaboradas por eles.

Com relação à música grega, conte sobre o instrumento musical chamado de lira (pequena harpa de mão), tocada pelo semideus Orfeu, que encantava a quem ouvisse seu som.

# INFOGRÁFICO

## Artes na Grécia antiga

### Arquitetura

Os antigos gregos desenvolveram diferentes técnicas de construção, produzindo três estilos arquitetônicos que se diferenciavam pela forma das colunas e do capitel (a parte superior da coluna): o **jônico**, o **dórico** e o **coríntio**, mostrados nestas imagens.

Ilustrações: Babich Alexander/Shutterstock



rabbit05\_dep/Deposit Photos/Glow Images

**Partenon**, em Atenas: as colunas do estilo dórico tinham linhas mais rígidas e capitel liso. Foto de 2016.



Aerial-motion/Shutterstock

**Templo de Zeus**, em Atenas: o estilo coríntio caracterizava-se pelas colunas mais ornamentadas, expressando luxo e abundância. Foto de 2017.



George Atsametakis/AlamyFotoarena

**Templo de Atena Niké**, em Atenas: no estilo jônico, os capiteis possuíam volutas (enfeites em forma de caracol). Foto de 2016.

## Escultura

Os gregos também se destacaram no campo da escultura. Criaram obras que até hoje causam admiração pela perfeição de suas formas, que procuram copiar os detalhes da realidade, como o *Discóbolo* (ao lado).

Muitas esculturas clássicas gregas que chegaram até nós são reproduções romanas feitas de pedra – as originais eram geralmente de bronze e se perderam durante as guerras, quando o bronze era fundido para fazer armas. Os próprios gregos faziam cópias das esculturas de bronze antes de destruí-las. Além disso, as esculturas eram coloridas.



Matthias Kabe/Wikimedia Commons 2.0/  
Galeria de Nürnberg, Alemanha

◀ *Discóbolo*. Cópia romana em bronze do original do escultor ateniense Myron do século V a.C.



## Música

Não é possível escutar a música grega antiga, mas podemos imaginar como ela soava lendo os tratados musicais deixados pelos gregos. Outras fontes para o estudo da música grega são os instrumentos musicais representados em muitas de suas pinturas e esculturas.

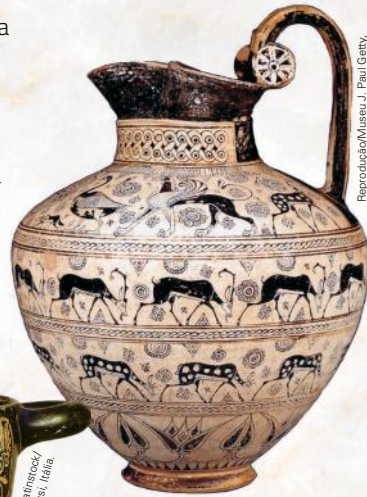
A música grega estava associada à poesia, aos rituais religiosos e fazia parte da educação dos jovens da elite, ao lado da Filosofia e das ciências.

## Cerâmica

Outro destaque grego foram as pinturas em objetos de cerâmica. Uma grande quantidade de peças com representações de cerimônias, rituais, deuses, homens e mulheres nas mais diferentes situações chegou até hoje. Elas nos revelam muito da vida cotidiana da população da Grécia antiga. Havia vasos destinados a armazenagem, geralmente com alças dos dois lados e bocas estreitas para serem lacradas; outros tinham bocas largas e guardavam misturas. Havia jarros com bicos moldados (para evitar desperdício do líquido guardado) e pequenos recipientes para óleos ou perfumes, próprios para utilizar com uma das mãos.



◀ Vaso grego do século V a.C.

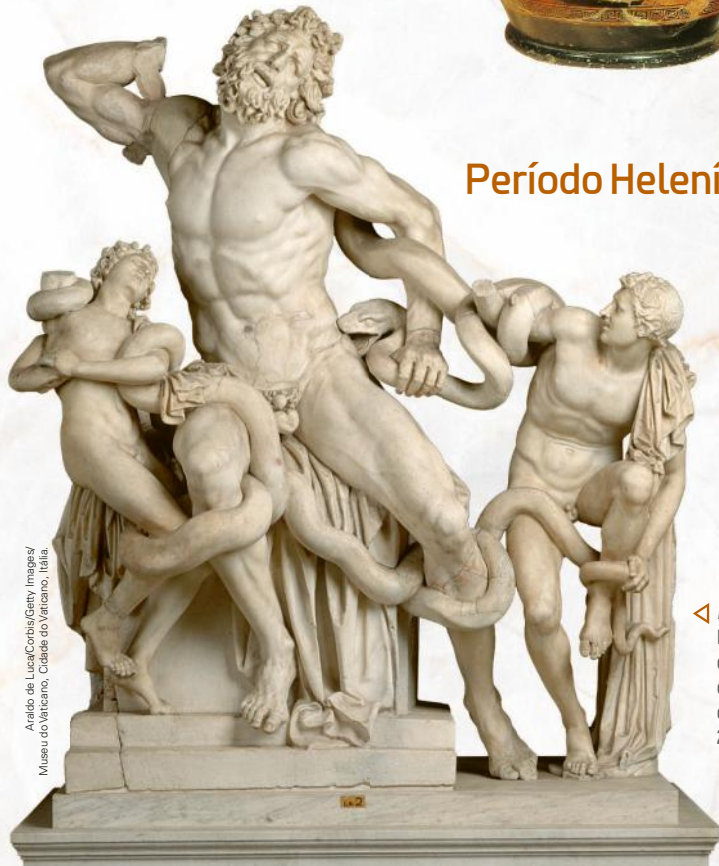


▲ Jarro grego datado de 625 a.C.

## Período Helenístico

No Período Helenístico, a arte grega tornou-se mais realista, exprimindo violência e dor, componentes constantes dos tempos de guerra. Na arquitetura, predominavam o luxo e a grandiosidade, reflexo da imponência do Império Macedônio. Na escultura, turbulência e agitação eram os traços mais significativos.

◀ *Laocoonte e seus filhos*, escultura de mármore de Hagesandro, Polidoro e Atenodoro, provavelmente do século II a.C. A dramaticidade da obra e a ênfase nas emoções foram resultado do contato da arte grega com o mundo oriental. Dimensões: 2,10 m × 1,60 m.



Araldo de Luca/Corbis/Getty Images/Museu do Vaticano, Cidade do Vaticano, Itália.

## Texto complementar

Para esclarecer sobre o mito de Orfeu, segue um trecho de artigo científico.

O mito de Orfeu, um dos mais célebres da mitologia grega, apresenta muitas variações, tal como ocorre com outros mitos. De fato, serviu de inspiração a muitos poetas da antiguidade clássica grega e latina. Mesmo depois de séculos transcorridos, essa história de amor incondicional continua a instigar artistas – da literatura, das artes plásticas e da música – que encontram em Orfeu a matéria essencial de suas produções. Conforme a tradição literária antiga, Orfeu é conhecido como uma personagem mítica, natural da Trácia, filho do rei Eagro (ou de Apolo) e da célebre musa Calíope. O prestígio e o encanto de Orfeu devem-se à sua habilidade musical como exímio poeta e cantor. O vate, que habitava próximo ao monte Olimpo, tocava lira e cítara com extraordinária destreza e foi considerado o inventor desta última, [...]. Desde a Idade Média, o mito de Orfeu é reavivado através de várias composições. Os estudiosos em mito divergem sobre a existência do poeta, que é bem representativo nas artes e na literatura. A maioria dos gregos antigos acreditava realmente na existência desse personagem, cujos ensinamentos teriam sido transmitidos de geração para geração. [...] As tradições qualificam-no como um herói civilizador que, iniciado nos Mistérios e dedicado à religião e à filosofia, teria livrado a Grécia da barbárie. Seu nome, de origem ainda bastante duvidosa, é comumente relacionado ao adjetivo grego orphnos que significa “desprovido de, privado de, órfão”. Para outros, Orfeu derivaria de ribhus, que denota “poeta” ou “cantor” em sânscrito.

SALEMA, V. de A. G. O mito de Orfeu nas *Metamorfoses* de Ovídio. *Principia*, n. 29, p. 1-8, jan. 2015. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/principia/article/viewFile/13982/10676>>. Acesso em: 8 set. 2018.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Solicite a um aluno que leia o texto desta seção, pedindo que os demais anotem as palavras que desconhecem. Esclareça as dúvidas dos alunos e os principais aspectos do texto.

Relembre aos alunos que Aristóteles era um importante filósofo grego, que procurava pensar seu mundo por meio da razão humana. Dessa forma, poderia ser considerado, por nós, um homem lúcido, inteligente e favorável a tudo aquilo que conhecemos hoje como valores e direitos humanos. Porém, destaque que cada indivíduo é fruto de seu tempo e que Aristóteles pertencia a uma família rica e que vivia na sociedade grega, de base escravocrata. Destaque também o trecho sobre trabalho, punição e comida.

Comente com os alunos que os gregos antigos acreditavam em vários deuses e em outros seres míticos, como os heróis, que eram semideuses. Leve os alunos a perceber que, diferentemente dos outros povos antigos, os deuses gregos eram fisicamente iguais aos seres humanos, assim como tinham sentimentos semelhantes aos nossos. Eram, assim, bons ou maus, dependendo das circunstâncias em que se encontravam.

Se possível, mostre imagens fotocopiadas de livros ou extraídas da internet que mostrem esculturas dos deuses citados nesta página, como Zeus, Hera e Atena, para que identifiquem como os gregos antigos os representavam como seres humanos perfeitos.

### Atividades

1. a) Não, dependia exclusivamente da vontade de seu senhor.  
b) Segundo Aristóteles, sem punição, o escravo se tornaria insolente.  
c) Não, era a vontade do dono que prevalecia.
2. Os vencidos, os endividados e os obtidos na pirataria e em grandes mercados de escravizados. Eram considerados humanos, porém tratados como animais de carga. Ressalte que a partir da Reforma de Sólon, no caso de Atenas, a escravidão por dívida foi abolida.

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

Os escravos na Grécia antiga eram propriedade do dono e tratados como objetos que podiam ser comprados, vendidos, alugados, doados, segundo a vontade de seu senhor.

Abaixo há um trecho de um tratado de fins do século IV a.C., atribuído ao filósofo grego Aristóteles e que talvez seja obra de um de seus discípulos.



▶ Ânfora grega com pintura representando um homem sendo amparado por um escravo. Obra datada do século V a.C. atribuída ao Pintor de Brigos, cujo nome real é desconhecido.

Ao lidarmos com escravos, não deveríamos permitir que fossem insolentes para conosco, nem os deixar totalmente sem controle. Aqueles cuja posição está mais próxima da dos homens livres deveriam ser tratados com respeito; aqueles que são trabalhadores deveriam receber mais comida.

Há três coisas: trabalho, punição e comida. O fato de ter comida mas não trabalho e punição torna o escravo insolente; dar-lhe trabalho e punição sem comida é um ato de violência e o debilita. A alternativa é dar-lhe trabalho para fazer e comida suficiente. Não é possível dirigir alguém sem recompensá-lo, e a comida é a recompensa do escravo.

É essencial que cada escravo tenha uma finalidade claramente definida. É tanto justo e vantajoso oferecer liberdade como um prêmio [...]. Também deveríamos deixar que tenham filhos que sirvam como reféns; e, como é de costume nas cidades, não deveríamos comprar escravos das mesmas origens étnicas.

CARDOSO, Ciro Flamarion. *O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*. Rio de Janeiro: Graal, 2003. p. 120-121.

▶ **Insolente:** mal-educado, atrevido.  
▶ **Debilitar:** enfraquecer.

- 1▶ Com relação ao escravo, segundo o documento acima:
  - a) As decisões dos donos na Grécia antiga dependiam da concordância dos seus escravos?
  - b) Qual era a importância de oferecer trabalho, comida e não apenas trabalho e comida sem punição?
  - c) Conseguir a liberdade dependia somente dos escravos?
- 2▶ Quem eram considerados escravos na Grécia antiga?
- 3▶ A Grécia antiga empregou escravos no campo das médias e pequenas propriedades, ao mesmo tempo que apresentou um grande desenvolvimento nas artes e no conhecimento. Como se explica esse quadro?
- 4▶ Herdamos da Antiguidade a ideia de escravo-mercadoria. Você conhece exemplos na história brasileira em que o conceito de escravo-mercadoria ganhou uma dimensão maior?

### 152 > UNIDADE 3 - O mundo antigo: Grécia e Roma

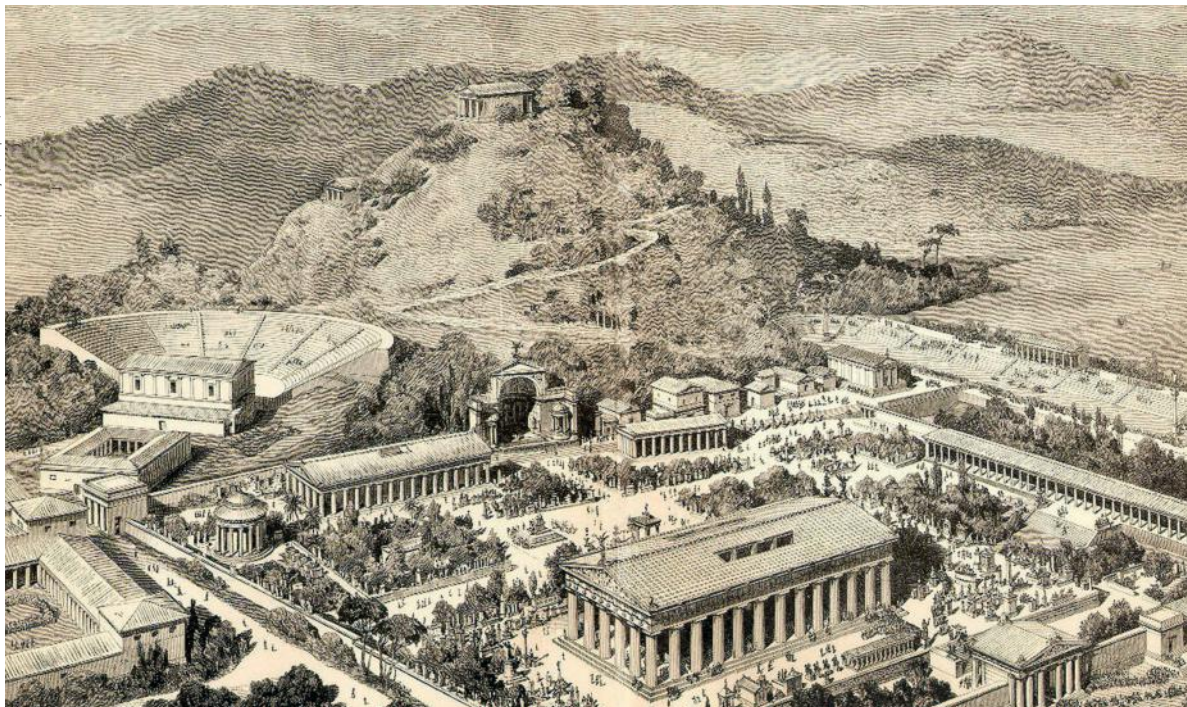
3. No mundo grego, os cidadãos contavam com recursos e tempo para se dedicar às atividades que consideravam próprias dos homens livres, e o trabalho compulsório era o meio de garantir tais condições. Ambas as situações se complementavam, não eram opostas.
4. Resposta pessoal. O aluno poderá relacionar com a época colonial brasileira.



# Religião

A religião na Grécia antiga caracterizava-se pelo **politeísmo antropomórfico** (do grego *polys* = vários; *theos* = deus; *anthropos* = homem; *morphos* = forma), ou seja, os gregos acreditavam em vários deuses, que se assemelhavam aos humanos no aspecto físico e psicológico. O que distinguia deuses de humanos era a imortalidade. Os deuses levavam uma vida parecida com a dos aristocratas e formavam uma família hierarquizada. E, como qualquer ser humano, brigavam, amavam, mentiam, traíam ou ajudavam uns aos outros.

Cada cidade-Estado grega era protegida por uma divindade, a quem se erguiam templos e eram dedicadas festas e oferendas. Acreditava-se que muitos dos deuses gregos habitavam o monte Olimpo, de onde comandavam os destinos humanos.



Reprodução de Olimpia, o mais importante santuário grego dedicado ao deus Zeus, na obra *Universal-Lexikon*, de Heinrich Pierer, publicada no século XIX.

## Deuses gregos

Zeus era reconhecido como o soberano dos deuses, a principal figura divina e defensora da liberdade humana. Sua esposa, Hera, protegia as mulheres e o casamento. Seus descendentes e parentes formavam o conjunto das divindades, cada qual responsável por um aspecto da vida comum. Por exemplo, Atena (filha de Zeus) protegia as oliveiras e foi adotada pelos atenienses como a protetora de sua pólis. Em sua homenagem foi construído o Partenon.

Da relação entre deuses e humanos nasceram heróis com o poder dos deuses, mas com a mortalidade dos humanos. É o caso de Hércules, famoso por sua força extraordinária, e Teseu, que livrou a Grécia da opressão do Minotauro.

## Atividade complementar

Proponha aos alunos a leitura da história mitológica a seguir:

Satisfeito, o deus exortou o rei a pedir-lhe um presente. Ao que Midas respondeu: – Já que posso escolher, Baco, então faça com que tudo o que seja tocado por meu corpo se transforme em ouro reluzente. O deus lamentou que ele não tivesse feito uma escolha melhor, mas teve que atender ao pedido formulado. Midas afastou-se alegremente e fez uma experiência. E vejam: um ramo que ele arrancou de um carvalho transformou-se em ouro! [...] Encantado, Midas correu para o seu palácio. [...] A própria água, na qual ele mergulhou as mãos, tornou-se ouro. Fora de si, ele mandou que seus empregados lhe preparassem uma apetitosa refeição. Dali a pouco a mesa estava posta, cheia de saborosas carnes e pão branco. Mal ele pegou o pão, este tornou-se em metal duro como pedra. [...] Então ficou-lhe claro que terrível graça ele pedira ao deus: tornara-se tão rico e ao mesmo tempo tão pobre. [...] Aterrorizado, ergueu as mãos ao céu e suplicou: – Misericórdia, misericórdia, pai Dioniso! Perdoe a minha estupidez e livre-me deste mal terrível! Baco, o deus amigável, ouviu as súplicas do tolo arrependido, desfez o encanto e disse: – Vá ao Rio Pactolo e siga-o até encontrar a sua fonte. No sítio onde a água espumante brota do rochedo, mergulha a cabeça na corrente fria. E assim, juntamente com o ouro, você estará lavando a sua culpa. Midas obedeceu às ordens divinas e o encanto se desfez imediatamente.

SCHWAB, G. *As mais belas histórias da Antiguidade clássica*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 101-2.

► **Exortar**: encorajar, estimular.  
► **Pactolo**: pequeno rio da atual Turquia de cujo leito os gregos antigos extraíam ouro.

1. Qual foi o pedido feito por Midas a Dioniso?

*Que fizesse com que tudo que seu corpo tocasse se transformasse em ouro.*

2. Explique a frase do texto: “tornara-se tão rico e ao mesmo tempo tão pobre”.

*Midas tornou-se riquíssimo porque passou a possuir uma quantidade imensa de ouro, mas ficou pobre, pois não poderia usufruir de toda essa riqueza, já que estava condenado a morrer de fome e de sede.*

3. De qual sentimento humano trata este mito?

*Da cobiça ou ambição (desejo de enriquecer).*

4. De acordo com o mito, esse sentimento trouxe benefícios ou malefícios ao rei Midas? Justifique sua resposta.

*Trouxe malefícios, pois, querendo enriquecer a todo custo, o rei acabou pondo sua própria vida em risco.*



## ■ Orientações didáticas

Conte aos alunos que os Jogos Olímpicos também surgiram na Grécia antiga, mas que eram um tanto diferentes se comparados aos jogos atuais. Pergunte se eles se recordam dos Jogos Olímpicos realizados no Brasil, na cidade do Rio de Janeiro, em 2016 (é possível que eles se recordem, tendo em vista sua idade na época), instigando-os a refletir sobre como são esses jogos e quais modalidades esportivas existem nos dias atuais.

Peça aos alunos que leiam o texto explicativo do infográfico, sobre como aconteciam os jogos gregos, ajudando-os a identificar quais diferenças e semelhanças eles contêm com relação aos jogos do tempo presente.

## Jogos Olímpicos na Grécia antiga

Os **Jogos Olímpicos**, realizados a cada quatro anos, eram uma homenagem a Zeus. Atletas de várias cidades-Estado participavam dos jogos, das festas e dos sacrifícios em favor dos deuses. Em santuários, por meio de rituais, os gregos consultavam as divindades (os **oráculos**) para pedir conselhos ou conhecer o futuro. O oráculo mais conhecido localizava-se em **Delfos** e era dedicado ao deus Apolo.

Acredita-se que os Jogos Olímpicos tenham se iniciado na Grécia antiga em 776 a.C. Receberam esse nome porque aconteciam na cidade de Olímpia, na Élide. Diversas provas eram praticadas pelos competidores, que vinham de diferentes pontos da Grécia. Os vencedores eram premiados com uma coroa ou um ramo de folhas de oliveira e eram recebidos em sua cidade como heróis. A prática dos Jogos Olímpicos perdurou por 12 séculos.



De Agostini/Getty Images/Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França



Reprodução/Museu de Karlsruhe, Alemanha

Detalhe de um vaso grego do século V a.C., com representações dos deuses gregos: 1. Zeus, o rei dos deuses, o céu. 2. Hera, esposa de Zeus, o casamento. 3. Atena, a inteligência, a sabedoria. 4. Hermes, o mensageiro dos deuses, o comércio. 5. Afrodite, o amor, a beleza. 6. Apolo, o sol, as artes. 7. Páris, herói troiano, a origem da guerra de Troia, por ter roubado Helena, esposa do rei de Esparta.

1º dia - Sacrifícios em honra a Zeus



Dois atletas carregando tochas olímpicas, em vaso grego do século V a.C.

Erich Lessing/Album/Contrasto/Museu de História da Arte, Viena, Áustria



Reprodução/Museu do Louvre, Paris, França.

### 2º dia - Corridas

Corredores, em detalhe de vaso grego do século V a.C.



### 3º dia - Esportes de combate

Dois combatentes e um juiz, em representação do século XIX, a partir de pinturas de vasos gregos.



De Agostini/Getty Images/Biblioteca de Artes Decorativas, Paris, França.

### 4º dia - Pentatlo: lançamento do disco, lançamento de dardo, salto a distância, corrida, luta

Atirador de dardo, em pintura de vaso grego do século V a.C.

Ace Stock Ltd/Alamy/Latinstock



### 5º dia - Corrida de cavalos

Corredor de cavalos, em pintura de vaso grego do século V a.C.



Ace Stock Ltd/Alamy/Latinstock

### 6º dia - Cerimônia de premiação

A personificação da Vitória entregando a coroa de louros para um atleta, em detalhe de vaso grego do século V a.C.

Gianni Dagli Orti/Shutterstock



155

## Orientações didáticas

Aproveite a leitura das imagens para apresentar aos alunos algumas das atividades realizadas durante o evento na Grécia antiga. Busque apresentar aos alunos mais informações sobre os jogos da época e seus significados para aquele povo. A partir de então, é possível levar os alunos a refletir sobre as competições atuais e seus significados.

## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Peça aos alunos que leiam, individualmente, as informações sistematizadas desta seção para, em seguida, elaborarem um resumo no caderno. Assim, eles terão um registro, feito por eles próprios, sobre os principais assuntos trabalhados neste capítulo.



### Atividades (p. 157)

1.	Guerras	Causas do conflito	Consequências para as cidades gregas
	<b>Guerras Médicas</b>	Lutas travadas entre gregos e persas (medos).	Organização militar das cidades gregas, que se uniram na Confederação de Delos para expulsar os invasores persas sob comando dos atenienses. A partir desse momento, Atenas passou a exercer liderança sobre as demais cidades gregas.
	<b>Guerras do Peloponeso</b>	Lutas entre a Liga do Peloponeso (liderada por Esparta) e a Confederação de Delos (liderada por Atenas).	Enfraquecimento das cidades gregas, o que possibilitou a invasão e a conquista do mundo grego pelos macedônios e a destruição da democracia ateniense.



# ATIVIDADES

## Retome

ⓘ Não escreva no livro!

- 1▶ Copie e complete o quadro no caderno.

Guerras	Causas do conflito	Consequências para as cidades gregas
Guerras Médicas		
Guerras do Peloponeso		

- 2▶ Após as guerras Médicas e do Peloponeso, a Grécia foi invadida por povos do norte da península Balcânica. Quem eram esses povos e quem os comandava?
- 3▶ Compare a religião dos gregos com a dos antigos egípcios, apontando uma semelhança e uma diferença entre elas.
- 4▶ Qual é a principal diferença entre o pensamento de Aristóteles e o de Platão?
- 5▶ Com relação à cultura helenística, responda:
- Cite três características das obras de arte helenísticas.
  - Qual foi a novidade trazida pelo Helenismo para a vida política da Grécia antiga? Explique-a.

## Análise o texto

- 6▶ Leia a seguir o trecho da Constituição brasileira que define o funcionamento da nossa atual democracia.

### Capítulo IV

#### Dos direitos políticos

Art. 14. A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos [...].

§ 1º. O alistamento eleitoral e o voto são:

I. obrigatórios para os maiores de dezoito anos;

II. facultativos para:

- os analfabetos;
- os maiores de setenta anos;
- os maiores de dezesseis e menores de dezoito anos.

§ 2º. Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros [exceto os naturalizados] e, durante o período do serviço militar obrigatório, os conscritos.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

- ▶ **Sufrágio:** eleição, votação.
- ▶ **Alistamento:** ato de se inscrever numa lista (no caso, a lista do conjunto de eleitores).
- ▶ **Naturalizado:** pessoa que, nascida no estrangeiro, optou por obter a nacionalidade de outro país; no caso, a brasileira.
- ▶ **Conscrito:** pessoa alistada no Exército.

a) Quem é obrigado e quem não pode votar no Brasil atualmente?

b) Quem tem o direito de escolher se vota ou não?

- 7▶ Com base nas respostas da questão 6, compare a democracia brasileira atual com a ateniense do Período Clássico, apontando semelhanças e diferenças.
- 8▶ Cite uma medida que, em sua opinião, pode ajudar a aperfeiçoar a democracia no Brasil.

## Análise a imagem

- 9▶ Observe a reprodução da escultura *Laocoonte e seus filhos* da página 151 e depois responda às questões no caderno.

a) Qual é a expressão das figuras representadas e por que têm essa expressão?

b) Há preocupação do artista em retratar as formas, proporções, expressões, etc. dos personagens como aparecem na realidade? Dê exemplos.

## Autoavaliação

- Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
- Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
- Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
- Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
- Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
- Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?

» **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.

» **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.

» **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.

» **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

▶ b) Os analfabetos, os maiores de 70 anos e os maiores de 16 anos e menores de 18 anos.

7. No Brasil atual, somente os nascidos no país podem votar, estando excluídos os estrangeiros, assim como ocorria na Atenas clássica. No Brasil, os estrangeiros naturalizados têm direito a voto, enquanto em Atenas, mesmo que morassem durante muito tempo na cidade, os estrangeiros não podiam se tornar cidadãos. Além disso, pessoas de todas as classes sociais, incluindo as mulheres, podem votar no Brasil atual, enquanto na Atenas clássica só tinham direito a voto os cidadãos (homens).

8. Resposta pessoal. Entre outras atitudes, o aluno pode citar: escolher conscientemente os candidatos em quem votar; cobrar do representante os compromissos assumidos em campanha; participar dos debates e ações que dizem respeito à comunidade em que vive; entre outras.

9. a) A expressão das figuras é de sofrimento porque estão tentando se livrar de uma cobra.

b) Sim. O aluno pode citar os detalhes da imagem (contorno dos músculos, desenho dos dedos dos pés e das mãos, plissado do tecido), as expressões dos personagens, a disposição dos corpos, que sugere movimento, como se a imagem fosse um instante congelado do movimento.

Veja ao final do volume a seção *Como fazer*, que orienta o desenvolvimento de procedimentos úteis ao estudo de História e de outras disciplinas. Neste capítulo, indicamos trabalhar como fazer um fichamento.

## Autoavaliação

Sugira aos alunos que, no caderno, respondam às questões da Autoavaliação, para que possam refletir sobre o próprio processo de aprendizagem e, assim, perceberem em que precisam se aplicar mais.

- ▶ 2. Eram os macedônios, sob o comando de Filipe II.
3. Semelhança: tanto os antigos gregos como os egípcios eram politeístas. Diferença: os deuses egípcios eram representados sob a forma animal e humana, enquanto os deuses gregos eram semelhantes aos seres humanos, não só no aspecto físico, mas também no comportamento.
4. Platão se interessava pelo mundo das ideias, enquanto Aristóteles se interessava mais pelo mundo material.

5. a) Realismo; expressão da violência e da dor; luxo e grandiosidade.
- b) O despotismo, ou seja, a autoridade inquestionável de um governante.
6. Sugira aos alunos que se reúnam em duplas para ler o texto e responder às perguntas.
- a) Homens e mulheres maiores de 18 anos e com menos de 70 anos.

**Objetivos do capítulo**

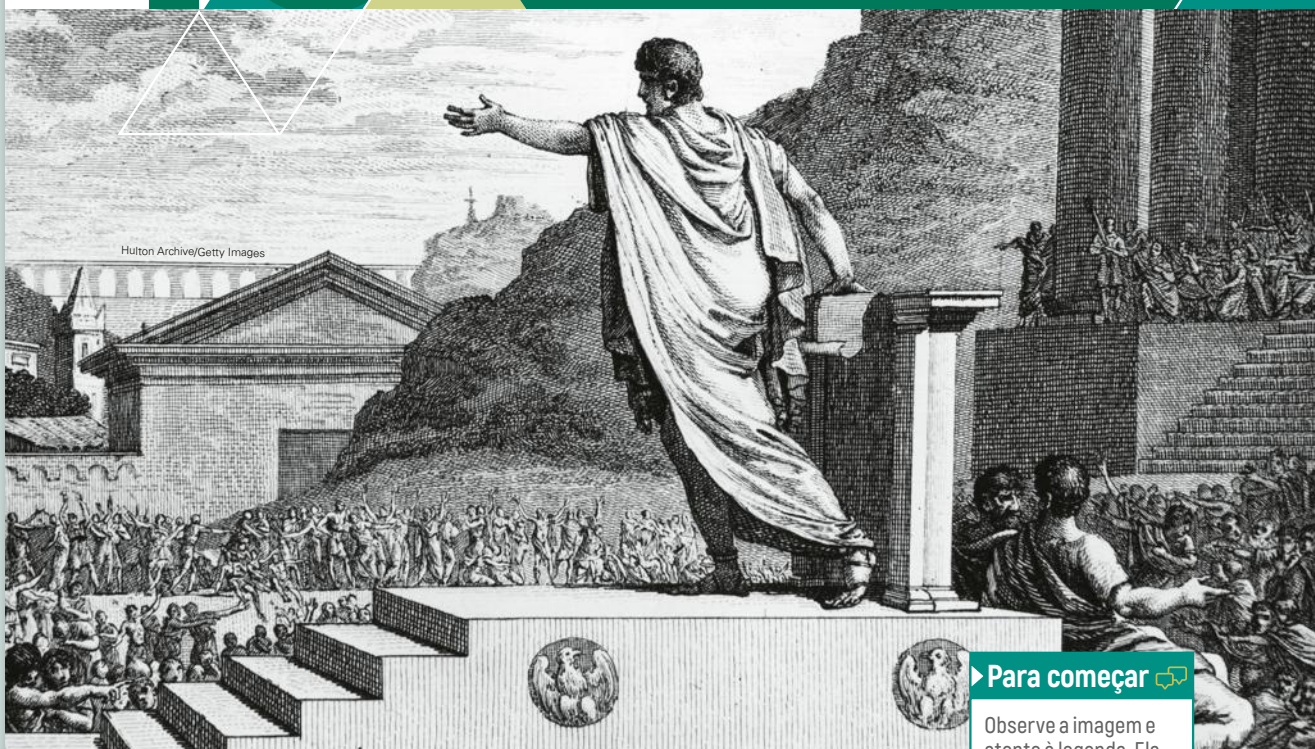
- Conhecer o processo de formação da Roma antiga.
- Identificar as principais características sociais, econômicas e políticas durante a Monarquia e a República.
- Compreender o conceito de República.
- Reconhecer o processo de expansionismo romano e suas consequências.

**Comentários à abertura do capítulo****Para começar**

Oriente os alunos a observarem, atentamente, a ilustração do século XVIII. Antes de lerem a legenda, solicite que descrevam o que ela está mostrando. Destaque para eles o aspecto de uma figura humana discursando para muitas pessoas e conte que, diferente da forma de fazer política na Grécia antiga, os romanos inventaram a República, uma forma de governo em que os cidadãos elegem seus representantes políticos. Nesse sentido, pergunte se conhecem algum país que atualmente tenha esse regime de governo, explicando que o Brasil é um exemplo de país republicano.

Por meio dessas análises iniciais, os alunos estarão aptos a responderem às questões 1 e 2.

1. Resposta pessoal. A personagem principal da primeira imagem é o político romano Caio Graco. Conseguimos identificá-la, pois é a pessoa em posição mais elevada, falando e gesticulando.
2. Resposta pessoal. Destaque para os alunos como está representado o público ouvinte, mostre que está com a atenção voltada para a personagem central, concentrada em suas palavras e seus gestos.



Caio Graco, político romano eleito no ano 123 a.C., discursa na Tribuna Romana. Ilustração de 1754.

A língua portuguesa e outros idiomas (como o francês, o espanhol e o italiano) são originários da língua latina, nascida na civilização romana.

As sociedades ocidentais conservam muitos aspectos da civilização romana. O Direito moderno também se baseou nas instituições romanas. A República moderna, sistema de governo adotado em vários países, inclusive no Brasil, tem como referência a República romana que se desenvolveu do século VI a.C. ao século I a.C.

A civilização romana surgiu do desenvolvimento da cidade-Estado de Roma, situada no centro da península Itálica, próxima do Mar Mediterrâneo. Ao longo de quase nove séculos, essa cidade deixou de ser um pequeno vilarejo e se tornou a capital de um dos maiores impérios do mundo antigo. A história política de Roma costuma ser dividida em três períodos distintos: **Monarquia**, **República** e **Império**.

Neste capítulo, vamos estudar a formação de Roma, que corresponde aos dois primeiros períodos.

**Para começar**

Observe a imagem e atente à legenda. Ela representa uma cena que pode ter acontecido na República de Roma no século II a.C.

1. Identifique o personagem principal da cena e responda: quais elementos o levaram a reconhecê-lo?
2. Em sua opinião, é possível que um grupo numeroso de pessoas seja influenciado pelas opiniões de um único indivíduo? Por quê?

**Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 10**

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 4, 6, 7, 10) CCH (2, 3, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 5, 6)	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.	<b>(EF06HI11)</b> Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. <b>(EF06HI12)</b> Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.

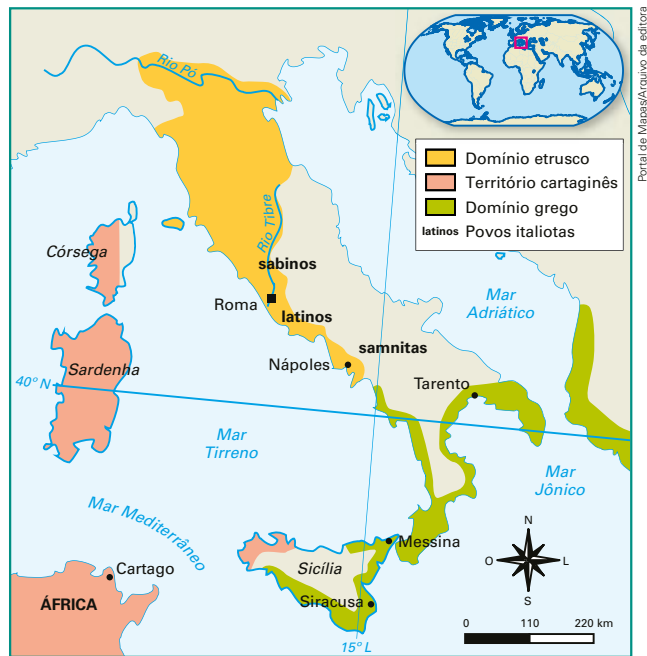
\* CG = Competência Geral/CCH = Competência Específica de Ciências Humanas/CEH = Competência Específica de História

# 1 A origem da civilização romana

Os povos indo-europeus chegaram à península Itálica durante o segundo milênio a.C. Muitos séculos mais tarde, um conjunto de sete aldeias de pastores, localizadas no alto de sete colinas na região do Lácio, deu origem à cidade de Roma.

Pouco antes da fundação de Roma, a península Itálica era ocupada por vários povos, destacando-se os itálicos, os etruscos e os gregos. Observe no mapa abaixo as principais regiões da Itália e a distribuição dos povos que ali habitavam na época da fundação de Roma.

## Roma: povos formadores



Fonte: elaborado com base em VALENCIA, A. F. *Historia*. Madrid: Editex, 1997. v. 3. p. 76.

△ A cidade de Roma localiza-se na região central da península Itálica. Ao sul da península, na área conhecida como Magna Grécia, encontravam-se os gregos. Na região central, ficavam os itálicos. Entre eles, destacavam-se os **latinos** (habitantes da região do Lácio). Os **etruscos** concentravam-se em sua maioria ao norte.

Por volta do século VIII a.C., Roma tornou-se um importante povoado da região, funcionando como centro de defesa contra os frequentes ataques de povos vizinhos. Sua condição geográfica (perto da junção de várias vias naturais de comunicação, como o rio Tibre) facilitava o contato de seus habitantes com diversos povos. Dessa forma, Roma recebeu muitas influências externas, em especial dos etruscos e dos gregos.



**753 a.C.**  
Fundação lendária de Roma

**Monarquia romana**

**509 a.C.**  
Deposição do rei Tarquínio

**264 a.C. a 146 a.C.**  
Guerras Púnicas

**133 a.C.**  
Tibério Graco

**123 a.C.**  
Caio Graco

**60 a.C. a 54 a.C.**  
Primeiro Triunvirato

**44 a.C.**  
Segundo Triunvirato

**27 a.C.**  
Império

**República romana**

**República romana**

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Explore a linha do tempo e o mapa desta página sobre os povos formadores da Roma antiga, solicitando aos alunos que associem as áreas coloridas a seus respectivos povos, como etruscos, cartagineses e gregos.

Com o auxílio de um mapa-múndi político atual, levado ou projetado na sala de aula, se possível, ajude os alunos a identificarem a região apresentada no mapa, correspondente à península Itálica (ao sul da Europa). Conte que os romanos, povos antigos que estudarão neste capítulo, habitaram essa região do globo terrestre e que expandiram muito seus territórios, ao longo de séculos, chegando a dominar todo o mar Mediterrâneo e regiões ao norte da Europa.



## Orientações didáticas

Peça que os alunos observem, com muita atenção, o mapa desta página, fazendo-os notarem a ampla rede de estradas que os romanos antigos possuíam. Questione-os sobre o desenvolvimento econômico-cultural desse povo, com base nessa informação extraída da leitura do mapa, e destaque como os intercâmbios de mercadorias e de ideias, de uma região a outra, eram facilitados.

Solicite a algum aluno que leia o boxe *Você sabia?* e, por meio da compreensão da lenda de Rômulo e Remo e da observação da imagem da loba amamentando os meninos, possibilite aos alunos refletirem sobre a importância de histórias mitológicas para essa sociedade.

## Principais estradas romanas (séc. III a.C.)



Observe no mapa a rede de estradas construídas pelos romanos até o século III. Elas ligavam Roma ao restante da península. Vem daí a expressão “todos os caminhos levam a Roma”. Graças à técnica utilizada na construção dessas vias, muitas existem até hoje.

Fonte: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 87.

## + Você sabia?

### Rômulo e Remo

Existem várias versões sobre a origem de Roma. O principal mito de fundação é atribuído a um príncipe troiano, sobrevivente da Guerra de Troia, que acabou indo para a região do Lácio, na Itália. Seus descendentes, Rômulo e Remo, seriam os fundadores da cidade de Roma.

Segundo a lenda, Amúlio, tio de Rômulo e Remo, era rei de Alba Longa (uma das aldeias do Lácio) e temia perder o trono para os sobrinhos. Para garantir sua permanência como rei, Amúlio ordenou que os bebês fossem jogados no rio Tibre.

Salvos por uma loba, que os amamentou, Rômulo e Remo foram resgatados por camponeses e, anos mais tarde, depuseram o rei Amúlio e fundaram Roma, em 753 a.C. O historiador romano Tito Lívio (em sua *História de Roma*) e o poeta clássico Virgílio (na *Eneida*), que viveram séculos depois, fazem referência a essa lenda.

A estátua da loba em bronze amamentando os irmãos Rômulo e Remo, datada do século XIII (d.C.), é o símbolo da cidade de Roma. No detalhe, face de moeda romana com a representação de Rômulo e Remo e a loba, do século III a.C.



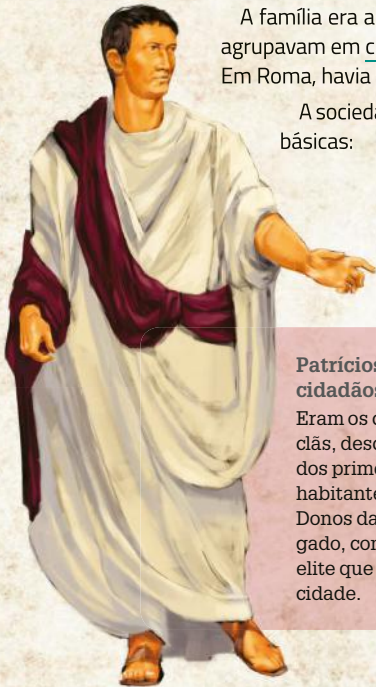
## A sociedade romana

A família era a base da organização social romana. As famílias se agrupavam em **clãs**, de acordo com a origem de seus antepassados. Em Roma, havia clãs de origem etrusca, **sabina** e latina.

A sociedade romana era dividida em quatro categorias sociais básicas:

► **Clã:** conjunto de famílias cujos membros acreditam ser descendentes de um ancestral comum, ainda que remoto.

► **Sabino:** relativo aos sabinos, povo da Itália central. Assim como os latinos, fazem parte do grupo conhecido genericamente como itálico (veja o mapa da página 159 – *Roma: povos formadores*).



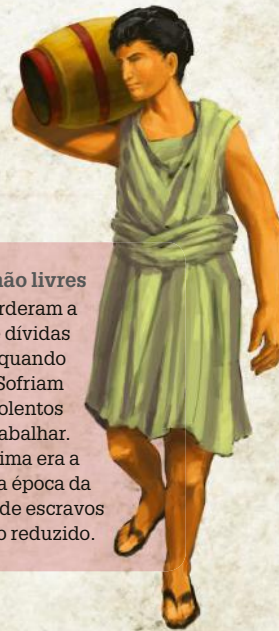
**Patricios: livres e cidadãos romanos**  
Eram os chefes dos clãs, descendentes dos primeiros habitantes da região. Donos das terras e do gado, compunham a elite que governava a cidade.



**Plebeus: livres e sem direitos políticos**  
Esse grupo era formado por camponeses, artesãos, pequenos proprietários e alguns comerciantes. Formavam a maioria da população romana.



**Clientes: livres e sem direitos políticos**  
Todos os que prestavam serviços aos patricios, sendo seus dependentes ou agregados.



**Escravos: não livres**  
Indivíduos que perderam a liberdade por causa de dívidas ou, principalmente, quando vencidos em guerra. Sofriam castigos corporais violentos caso se recusassem a trabalhar. A pena máxima era a crucificação. Na época da monarquia, o número de escravos era muito reduzido.

Ilustrações: Carlos Bourdele/Aquivo de Editora

### Orientações didáticas

Peça que algum aluno leia, em voz alta e para toda a turma, cada uma das legendas que acompanham as ilustrações dos indivíduos que compunham a sociedade romana antiga. Conforme a leitura for sendo realizada, vá anotando na lousa os nomes dos grupos sociais.

Em seguida, oriente os alunos a colocarem os grupos em ordem decrescente, de cima para baixo, dos mais aos menos poderosos daquela sociedade. Trace um triângulo em torno dos grupos já ajustados pelos alunos e peça que o registrem em seus cadernos. Dessa forma, eles poderão perceber, mais claramente, a pirâmide social da Roma antiga.

### Material digital – sequência didática

A sequência didática 3, do 3º bimestre, do Manual Digital do Professor, poderá contribuir para a ampliação dos conhecimentos em torno da escravidão na Roma antiga.



## Orientações didáticas

Destaque para os alunos que as mulheres romanas tinham maior participação na vida social que as mulheres gregas, ainda que ambas não possuissem direitos políticos. Se julgar oportuno, promova, novamente, uma discussão, em sala, sobre o papel das mulheres brasileiras e as diferenças de atuações que existem entre elas e as romanas da Antiguidade.

Comente com os alunos que a história de Roma é dividida em três períodos relativos à sua forma de governo: Monarquia, República e Império. Explique para os alunos que o poder da Monarquia (governo de reis) foi questionado pelos patrícios. Esse grupo tomou o poder (Assembleias e Senado) dos reis e passou a governar Roma de forma republicana.

## As mulheres em Roma

A situação das mulheres variou muito ao longo da história romana. Embora fossem excluídas oficialmente da vida política, em geral elas tinham mais participação na sociedade que as mulheres gregas.

Os principais papéis destinados às mulheres romanas eram os de esposa e de mãe. Os chefes de família escolhiam com quem suas filhas deveriam se casar, podendo realizar o casamento quando elas completavam 12 anos.

Mesmo sujeitas ao poder de um homem, principalmente do pai (o chefe da família) ou do marido, as mulheres romanas frequentavam espaços públicos, como o teatro e os tribunais, e assumiram diferentes papéis na Roma antiga: comerciantes, sacerdotisas, parteiras, etc.

Além disso, a família se transformou com o expansionismo romano (que veremos adiante). Por causa das guerras e da ausência ou morte dos maridos, as mulheres conquistaram o direito à herança dos bens paternos e à administração dos bens da família.

As mulheres que sabiam ler e escrever eram proibidas de tornar públicos seus escritos. Por isso, o estudo das práticas e representações femininas geralmente é realizado com base em textos escritos por homens. A análise de representações artísticas em mosaicos, esculturas, pinturas, etc. e de objetos cotidianos permite ampliar o conhecimento sobre o papel da mulher na sociedade romana.

## O período monárquico

As informações sobre os primeiros tempos de Roma são raras. Escavações arqueológicas continuam ocorrendo na cidade de Roma, o que levará a novas descobertas.

Segundo Tito Lívio (59 a.C.-17 d.C.) e Virgílio (70 a.C.-19 a.C.), os quatro primeiros reis do **período monárquico** teriam sido latinos: Rômulo, Numa Pompílio, Túlio Hostílio e Anco Márcio. A partir do século VII a.C., o Lácio ficou sob domínio dos reis etruscos: Tarquínio Prisco, Sêrvio Túlio e Tarquínio, o Soberbo.

Na época da monarquia, os reis romanos governavam até a morte. Eles comandavam o Exército, conduziam as cerimônias religiosas e determinavam as punições como um juiz. Seu poder era controlado pelo **Conselho dos Anciãos**, ou **Senado**. Esse órgão era formado pelos chefes dos **clãs** e podia **vetar** as decisões do rei.

Havia, ainda, a **Assembleia Curiata** (reunião de clãs), formada por todos os patrícios, que votava as leis e decidia sobre as declarações de guerra e de paz.

Os patrícios ampliaram pouco a pouco seu poder ao longo do século VI a.C., sob o governo dos últimos reis de origem etrusca. Eles dominaram a Assembleia e o Senado e acabaram derrubando a monarquia.



△ Mulheres romanas não tinham direitos políticos. Cópia romana de uma estátua grega do século V a.C. produzida pelo escultor Fídias, representando uma arqueira.

► **Vetar:** anular, impedir.

### Minha biblioteca

**Como seria sua vida na Roma antiga?**, de Anita Ganeri, Editora Scipione, 1996. Livro ricamente ilustrado, com informações detalhadas sobre vários aspectos do cotidiano na Roma antiga.

**Roma antiga: histórias da Antiguidade**, de Stewart Ross, Editora Companhia das Letras, 2007. Por meio de uma história em quadrinhos, este livro nos ajuda a conhecer mais da vida e dos costumes da civilização romana.

162 > UNIDADE 3 • O mundo antigo: Grécia e Roma

## Texto complementar

### Tito Lívio e a tradição: a queda do último rei romano

Segundo a tradição, coube ao rei Sêrvio Túlio consolidar as instituições políticas, estabelecendo obrigações fiscais e militares às cinco classes criadas de acordo com a fortuna individual. Prestigiado, Sêrvio Túlio casou suas duas filhas com membros da poderosa família etrusca dos Tarquínios. Um destes genros, Tarquínio, estimulado pela esposa, decidiu tomar o poder, matando seu sogro e transformando-se no sétimo rei de Roma.

Segundo o historiador romano Tito Lívio, o governo de Tarquínio foi despótico e in-

disfarçavelmente orgulhoso e abusivo, eliminando ou desterrando todos os que eram partidários de Sêrvio Túlio. Sem atender as reclamações, confiscou bens de famílias poderosas, recebendo o título de “o Soberbo”, apelido que ficou conhecido na história. Em meio ao ódio que crescia ao seu governo, seu filho se apaixonou pela bela Lucrecia, já casada com um notável patrício, obrigando-a ao adultério. Lucrecia, em resposta suicidou-se, levando seus familiares e, em seguida, a população de Roma, depois de se inteirarem dos fatos, à rebelião, destronando Tarquínio e instalando a República.

Texto elaborado com base em: GRIMBERG, Carl. *História Universal Daimon*: Roma. Barcelona: Ediciones Daimon, 1977. p. 16 a 19.



## O período da República

O último rei etrusco, Tarquínio, o Soberbo, foi deposto pelos patrícios em 509 a.C. Os patrícios elegeram então dois governantes para exercerem o poder executivo em conjunto por um ano. Esses governantes tinham menos poderes que os antigos monarcas e estavam subordinados ao Senado, o órgão político máximo de Roma. Os patrícios afirmavam que essa nova forma de governo representava a libertação de Roma diante da dominação etrusca. Essa e outras mudanças profundas na organização do poder marcaram o início da **República romana**.

Reprodução do Palácio Madama, Roma, Itália.



► Representação do Senado romano, em afresco de Cesare Maccari, do século XIX. No centro do Senado, o orador Cícero pronuncia-se contra o senador Catilina em 63 a.C., em defesa da República. São famosas as catilinárias de Cícero, discursos firmes que desconstruíam aqueles que agiam contra a República, usando a política em benefício próprio.



### Construindo conceitos

#### República

Em latim, república (*res publica*) significa coisa pública ou, ainda, bem comum. É o oposto de coisa privada (*res privata*).

Na Roma antiga, república significava um governo regido pelo interesse comum (do povo) de acordo com a lei. De início, como nas pólis gregas, tinha por base a participação dos cidadãos-soldados e evoluiu para o domínio das poderosas famílias de grandes proprietários de terras e escravos – uma república oligárquica.

Hoje, república é uma forma de governo que se opõe à monarquia. Nela predominam as eleições que ocorrem de tempos em tempos para escolher o governante, cujo mandato geralmente dura entre quatro e seis anos, em vez de reis com poderes hereditários e vitalícios.

► Escultura romana do século I d.C., representando um patrício e seus antepassados. Na Roma republicana, era a linhagem de sangue que diferenciava os indivíduos, e não sua riqueza. Com o tempo, porém, a riqueza foi ganhando importância e se transformando em critério de distinção social.



Erich Lessing/Album/Latinstock/Museus Capitolinus, Roma, Itália.

► **Vitalício:** que dura toda a vida.

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que, ao tomarem o poder, os patrícios organizaram a política de Roma de forma diferente: em vez de um único rei soberano, Roma seria administrada por dois governantes (patrícios), que teriam seus poderes subordinados ao Senado. Dessa forma, acreditavam estar exercendo uma forma menos abusiva de poder, que eles denominaram de República.

Leia o boxe sobre o conceito de república, contando que essa forma de governo se embasa no bem comum. Nesse momento, questione os alunos sobre o que eles pensam acerca dessa denominação para aquela sociedade romana, que, além dos privilégios dos patrícios, era escravocrata.

#### Material digital – sequência didática

A sequência didática 2, do 3º bimestre, do Manual Digital do Professor, pode ajudar no trabalho sobre os significados da república, dos romanos antigos até os dias atuais.

#### Atividade complementar

Realize uma atividade de pesquisa sobre a república atual no Brasil. O objetivo da atividade é trazer para o presente a discussão a respeito do sistema republicano.

Os alunos devem ser estimulados a pesquisar as características da república no Brasil e compará-las com as da República romana para notarem que, ao longo dos séculos, o conceito de república e a organização de um governo republicano passaram por transformações e que, portanto, as diferenças entre as repúblicas romana e brasileira dos dias atuais tornaram-se muito grandes.

Para isso, leve dicionários para a sala de aula, para que possam, inicialmente, ler e compreender o significado do termo “república”. Depois, conduza-os para uma sala de informática, se houver, ou fotocopie para eles algumas informações relevantes sobre a república brasileira, extraídas de sites governamentais federais e/ou de livros.



## Orientações didáticas

Comente com os alunos que, na República, a organização política e social de Roma se modificou, com a criação de outros órgãos políticos. No entanto, destaque que mulheres, crianças, estrangeiros e escravizados continuavam sem direitos.

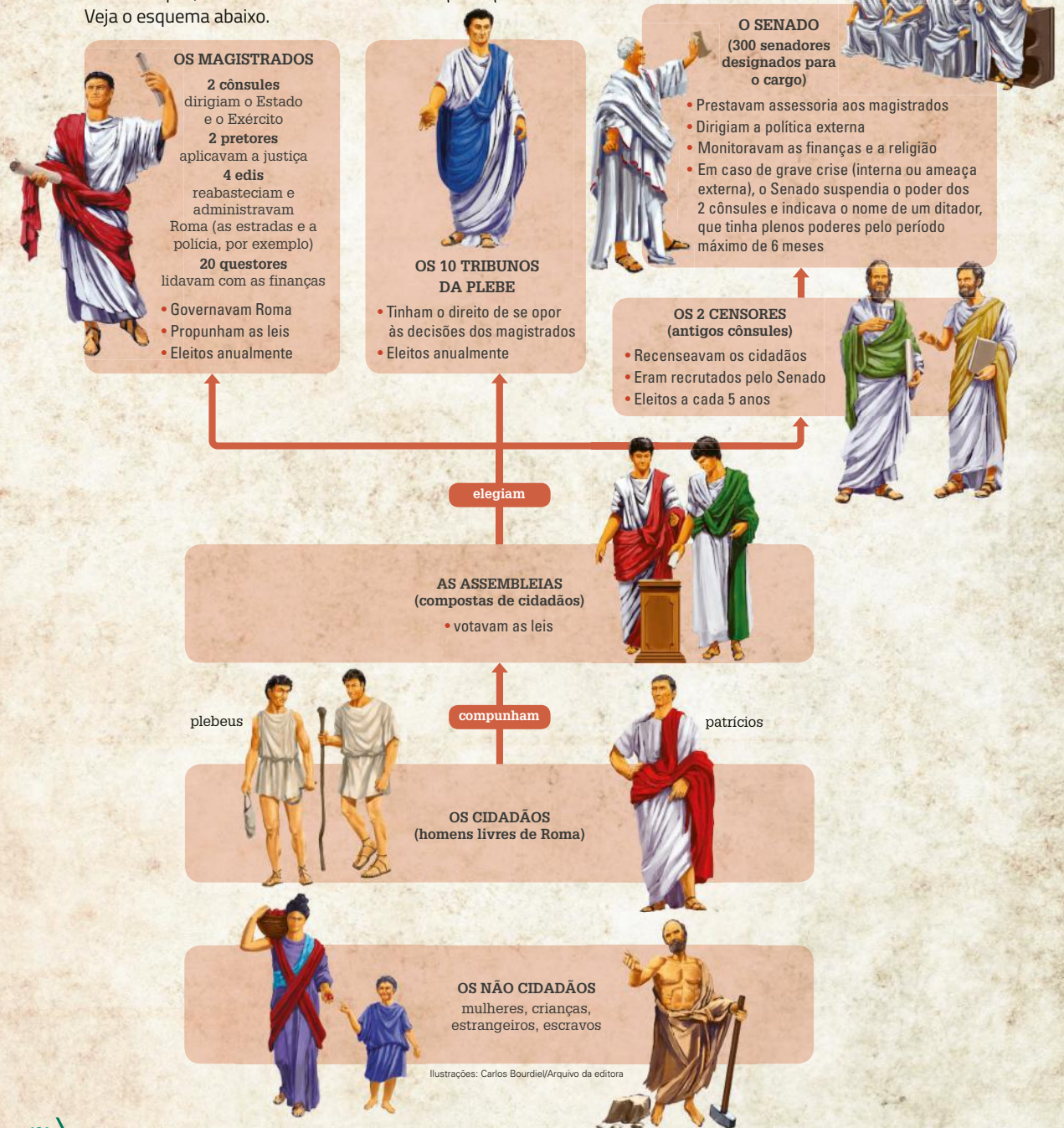
Para que conheçam essa nova configuração política, peça a eles que, reunidos em duplas ou em grupos, leiam e procurem compreender as informações do infográfico. Solicite às duplas ou aos grupos que compartilhem, oralmente, seus entendimentos e anote na lousa as observações por eles levantadas. Caso haja equívocos, corrija-os nessa anotação da lousa.

Depois, oriente os alunos a copiarem esse registro no caderno para que tenham, sistematizada, a conclusão sobre esse assunto estudado em sala.

# INFOGRÁFICO

## A organização política e social da República

Os órgãos da República romana tinham funções diferentes dos da monarquia, mas continuavam controlados pelos patrícios. Veja o esquema abaixo.



## Lutas e conquistas plebeias

Desde a fundação de Roma os plebeus representavam uma grande parcela da sociedade, mas não tinham direito à participação política. Mesmo os poucos artesãos e comerciantes que conseguiam enriquecer continuavam sem direitos políticos.

Durante as guerras, os plebeus eram obrigados a abandonar suas propriedades para defender a cidade. Isso aconteceu muitas vezes durante a República romana, resultando na desorganização da produção agrícola e no endividamento dos camponeses. Os camponeses que não conseguissem pagar seus empréstimos podiam ser escravizados (até que pagassem integralmente suas dívidas), o que era frequente.

Essa situação motivou diversas revoltas dos plebeus. Em 494 a.C., convocados para uma campanha militar, eles se retiraram para o monte Sagrado, próximo à cidade, e ameaçaram não ir à guerra caso suas exigências não fossem atendidas. Pressionados, os patrícios foram obrigados a criar o cargo de **Tribuno da Plebe**.



A Revolta do Monte Sagrado, gravura de B. Barloccini, de 1849.

Os tribunos eram escolhidos anualmente pelos plebeus. No início eram eleitos dois tribunos; depois passaram a ser dez. Com o tempo, conquistaram o direito de proibir as decisões do Senado e até de suspender atos de cônsules e magistrados.

Em 450 a.C., novas revoltas plebeias conseguiram que as leis romanas passassem a ser escritas. Até então, as leis eram baseadas nos costumes dos antepassados e transmitidas oralmente. Dessa forma, sua aplicação ficava a critério dos governantes, que defendiam os interesses dos patrícios.

A elaboração de um código de leis, que foi gravado em 12 tábuas de bronze, alterou essa situação. O código ficou conhecido como a **Lei das 12 Tábuas** e continha regras dos antigos costumes e outras que beneficiavam os plebeus. A plebe foi conquistando novos direitos, como a abolição da escravidão por dívidas. Em 445 a.C., por exemplo, a **Lei Canuleia** permitia o casamento entre patrícios e plebeus. Porém, essa possibilidade acabava valendo só para os plebeus enriquecidos com as atividades comerciais.

Ao longo do tempo, a elaboração de várias leis deu origem a três áreas distintas: o direito público (referente às relações entre os cidadãos e o Estado); o direito privado, (relativo aos interesses dos particulares); e o direito internacional (que regulava as relações entre todos os povos ligados ao Império Romano). Essa organização do Direito é utilizada até hoje em muitos países, incluindo o Brasil.

### Orientações didáticas

Relembre com os alunos que os plebeus eram os trabalhadores livres mais pobres, camponeses, pequenos proprietários de terras e comerciantes, que constituíam a maioria da população da Roma antiga. Se julgar pertinente, retome o infográfico da página 161 ou a pirâmide social romana, elaborada no caderno, caso a tenham feito.

Conte a eles que, devido às suas precárias condições de vida, chegando a se tornarem escravizados, temporariamente, por dívidas, os plebeus organizaram aquilo que hoje chamamos de “greve”. Pergunte aos alunos se eles sabem o que é fazer uma greve, esclarecendo que se trata de uma paralisação para reivindicação de direitos.

Explique a eles que os plebeus conquistaram direitos, como um cargo político que os representasse, chamado de Tribuno da Plebe (retome o infográfico da página anterior para que eles se recordem de quais eram as atribuições desses tribunos). Os plebeus também exigiram a criação de leis escritas, chamadas de Lei das Doze Tábuas, e outras que lhes beneficiassem de alguma forma, como a Lei Canuleia.





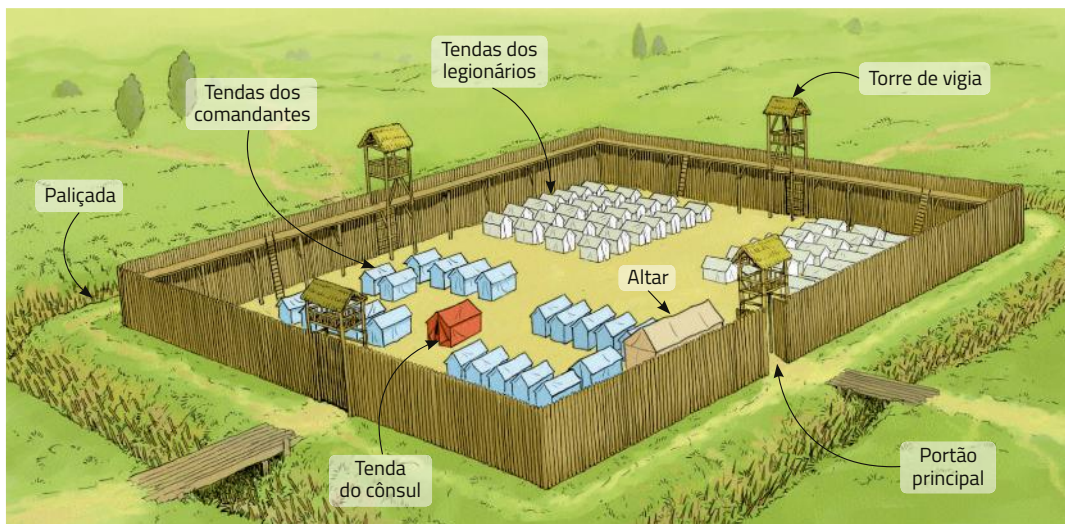
## O poderio militar

A organização militar foi um importante fator na expansão territorial de Roma.

Observe a ilustração a seguir, que mostra as características dos acampamentos militares romanos, os únicos no mundo antigo que podiam ser montados e desmontados de acordo com a necessidade de movimentação das tropas. Também como segurança, em volta do acampamento havia um fosso rodeado por paliçadas.

Além dos navios, o exército romano possuía catapultas que arremessavam pedras e outros objetos contra os inimigos.

► **Paliçada:** defesa externa feita de estacas de madeira fincadas no solo.



Representação artística, sem escala, de acampamento militar romano.

## Consequências das conquistas romanas

O expansionismo romano teve profundos efeitos sobre sua sociedade, entre os quais se destacam:

- envio de riquezas das áreas conquistadas para Roma;
- aumento do número de escravos, que passaram a ser a base da mão de obra romana;
- formação de latifúndios dominados pela aristocracia patrícia (veja o esquema a seguir);
- emergência e protagonismo de poderosos chefes militares;
- aparecimento de grupos sociais ligados à expansão comercial (mercadores e banqueiros) e dos plebeus da cidade, chamados de **proletários**;
- ocorrência de guerras civis, que opunham os diferentes grupos sociais romanos;
- fortalecimento dos generais e enfraquecimento das instituições republicanas e deterioração da República romana por causa das guerras internas.

Observe o esquema a seguir, que mostra que as tensões sociais provocadas pelas conquistas romanas levaram à crise da República.

### Orientações didáticas

Conte aos alunos que, ao expandirem seus territórios, os romanos se tornaram uma potência militar de sua época. Explore com eles a ilustração do acampamento do exército romano, destacando a facilidade que tinham de serem desmontados e montados, quando necessário, assim como a presença de uma fortificação de proteção contra os adversários.

Leia, em voz alta, para toda a classe, os itens das consequências da expansão romana, explicando ponto a ponto, caso haja dúvidas. Dê ênfase para o aumento do poder dos chefes militares, em decorrência da militarização dos romanos; para o enfraquecimento das instituições republicanas, que levará Roma a ter outra forma de governo; e para o surgimento de grandes extensões de terras, chamadas de latifúndios.

### Texto complementar

Para ampliar os conhecimentos acerca da questão da Reforma Agrária brasileira atualmente, segue um trecho de reportagem sobre o assunto.

#### Por que a reforma agrária continua importante?

Está na moda entre os setores ligados aos ruralistas dizer que a reforma agrária teria fracassado, como se o País tivesse realizado uma em algum momento de sua história.

Relatório da ONG Oxfam, especialista em estudos sobre a desigualdade, confirma que o índice Gini de concentração da terra não se reduziu nos últimos anos, ao con-

trário. A concentração da terra aumentou, de acordo com dados do censo agropecuário do IBGE de 2006. Inventamos, caso único no mundo, a reforma agrária perene.

Os dados do censo também apontam um contingente de 809.811 produtores rurais sem terra e 1,049 milhão de produtores com minifúndios inferiores a dois hectares. Muito além do público ligado aos movimentos sociais, estimado em pouco mais de cem mil famílias acampadas, essa é a demanda existente. Por outro lado, menos de 1% dos estabelecimentos concentram 45% de toda a área rural.

CARTA Capital. Por que a reforma agrária continua importante. [2 fev. 2017]. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/brasil-debate/por-que-a-reforma-agraria-continua-importante>>. Acesso em: 9 set. 2018.

## Orientações didáticas

Solicite a um aluno que leia o boxe sobre os latifúndios romanos e o fortalecimento dos negociantes. Após isso, pergunte-lhes se já ouviram falar em latifúndio e o que sabem sobre isso.

Converse com eles sobre a existência de latifúndios até os dias atuais no mundo e que, no Brasil, eles são um sério problema. Nesse sentido, explique que o Brasil é um dos países, atualmente, com maior concentração de terras nas mãos de uma minoria e que essas terras são muito grandes e, muitas delas, improdutivas ou destinadas à criação de animais. Conte que existe um movimento social brasileiro que luta pela terra e contra a existência de latifúndios, o chamado Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, que existe desde a década de 1980.

É um tema bastante polêmico e requer cuidados, já que o agronegócio, apoiado nas exportações, também mostra produtividade significativa.

### Texto complementar

Isabel Solé é uma educadora espanhola que, entre outros assuntos, se dedica ao estudo dos processos que levam à compreensão leitora dos alunos.

#### O que acontece quando lemos? O processo de leitura

[...] a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto. A compreensão de um texto envolve a capacidade de elaborar um resumo, que reproduz seu significado global de forma sucinta [...].

Assim, para que o leitor seja efetivamente um leitor ativo que compreende o que lê, deve poder fazer algumas previsões com relação ao texto [...]. Um aspecto essencial de todo o processo tem a ver com o fato de que nós, os leitores experientes, não só compreendemos, mas também sabemos quando não compreendemos e, portanto, podemos realizar ações que nos permitam preencher uma possível lacuna de compreensão.

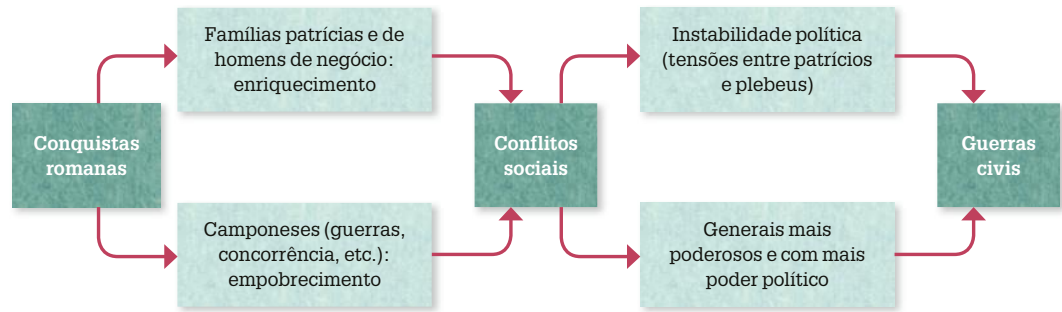
Essa é uma atividade metacognitiva, de avaliação da própria compreensão [...]. Embora em nível inconsciente, à medida que lemos, prevemos, formulamos perguntas, recapitulamos a

informação e a resumimos e ficamos alertas perante possíveis incoerências ou desajustes.

Este processo também ocorre de forma constante, mas às vezes não acontece, quando não se aprende a ler de maneira adequada. Nesses casos, a leitura pode não servir para nenhum de seus propósitos, ou seja, é inútil, não é funcional, não é leitura.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 115-116.

## Do século II a.C. ao século I a.C.



### + Conheça mais

#### Latifúndios, a origem dos proletários e os negociantes

Os **latifúndios** na Roma antiga eram grandes propriedades agrícolas que pertenciam à aristocracia patricia, nas quais se plantavam cereais e se criava gado. Os latifúndios se formaram com a obtenção de terras de pequenos proprietários endividados ou com a conquista de territórios de povos inimigos. Nessas terras, utilizava-se principalmente mão de obra escrava. A produção era feita em larga escala com o objetivo de comercializar os produtos. O latifúndio prevaleceu em algumas regiões, como na Sicília.

Os pequenos proprietários não conseguiam concorrer com as grandes propriedades e acabaram arruinados. Muitos migraram para as cidades, onde passaram a viver em condições miseráveis. Eram chamados de **proletários**, pois, como não pagavam impostos, eram considerados úteis apenas pelos filhos que geravam (prole).

Ao longo do tempo, a tradição agrícola romana passou por muitas transformações, principalmente por causa das conquistas militares e dos contatos com diversos povos mediterrâneos. Uma dessas transformações foi o surgimento de homens de negócios, como os banqueiros.

Entre os **negociantes** estavam chefes militares e políticos, que possuíam grande patrimônio. Um exemplo é Considius, que em 63 a.C. tinha uma fortuna de 15 milhões de sestércios (antiga moeda romana). Para entender o valor dessa fortuna, deve-se entender que 2 200 sestércios eram suficientes para alimentar uma família durante um ano na cidade de Pompeia\*.

Além disso, naquele período, era comum que diversos aristocratas emprestassem dinheiro a outras regiões sob juros altíssimos.

\*Dados: VANOYEKE, Violaine. As finanças na Roma dos césares. In: *História Viva*, ano 2, n. 13, nov. 2004. São Paulo: Duetto. p. 58-59.



Camponeses transportando mercadorias para vender na cidade. Relevô do século I a.C.

Reprodução/Coletânea Estatuas de Antiguidades, Munique, Alemanha.

## A crise da ordem republicana

Como vimos, as conquistas ampliaram as riquezas de Roma, mas também provocaram o empobrecimento da maior parte da população e, assim, o aumento das desigualdades sociais e econômicas.

Diante da crise, surgiram propostas que defendiam reformas profundas, como as dos irmãos Graco.



**Tibério Graco**, eleito tribuno da plebe em 133 a.C., propôs uma reforma agrária. O tamanho das propriedades no campo deveria ser limitado, e o restante da terra seria distribuído aos pobres. Essa medida conteria o êxodo rural e atrairia os pobres da cidade para o campo. A proposta não foi bem recebida no Senado, dominado por grandes proprietários de terra. Tibério Graco e 300 apoiadores do projeto foram assassinados.

Seu irmão **Caio Graco**, tribuno de 123 a 122 a.C., propôs melhorar as condições de vida dos proletários. Conseguiu a aprovação da **Lei Frumentária**, que obrigava a distribuição de trigo à população por preços baixos. A violenta reação de seus opositores levou-o ao suicídio em 121 a.C.

## O poder dos generais

Enquanto os irmãos Graco tentavam melhorias sociais para os romanos, alguns **generais conquistadores** disputavam o controle do governo com antigos políticos. O general Mário, defensor da plebe, foi eleito cônsul seis vezes consecutivas no final do século II a.C. Ele modificou a organização do exército romano: os soldados passaram a receber um **soldo** e parte dos espólios (conquistas de guerra), bem como ganhariam um lote de terra após 25 anos de carreira militar.

Sila, sucessor de Mário, defendia os interesses da aristocracia e estabeleceu uma ditadura militar em 81 a.C. Durante seu governo, os líderes populares foram violentamente perseguidos ou mortos. Os assassinos foram recompensados com dinheiro, o que desencorajou os movimentos por mais igualdade social.

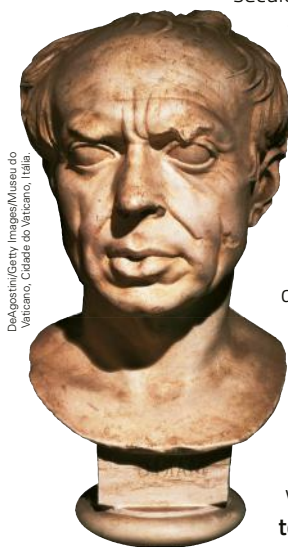
Diante da crescente instabilidade, lideranças políticas e sociais estabeleceram em 60 a.C. um acordo para a formação de um governo de três indivíduos, chamados triúviro. Formou-se, assim, o **Primeiro Triunvirato** romano, composto dos três mais importantes políticos de Roma: Júlio César, Crasso e Pompeu.

Júlio César, sobrinho do general Mário, estava ligado a alguns grupos populares. Pompeu

firmou-se como líder aristocrático depois de abafar uma revolta popular na Ibéria (atual Espanha). O general Crasso destacara-se por reprimir uma rebelião de escravos e gladiadores liderada por Espártaco.

▶ **Êxodo rural:** migração do campo para as cidades.

▶ **Soldo:** remuneração a militar de qualquer grau.



▲ Busto do general Mário, do século I a.C.



▶ Estátua de Sila, sucessor de Mário, esculpida no século I a.C. Os efeitos sociais da expansão territorial romana causaram instabilidade política e possibilitaram o surgimento de ditadores. Sila, por exemplo, ficou famoso por ordenar perseguições e assassinatos de opositores.

### De olho na tela

**Spartacus.** Direção: Stanley Kubrick. Estados Unidos, 1960. Um filme clássico sobre a revolta de escravos na República romana.

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que a expansão de Roma propiciou grande riqueza aos poderosos, em detrimento do aumento da precariedade de vida da maioria da população, como a dos plebeus. Para lutar pelos direitos dos plebeus, dois tribunos da plebe se destacaram, Tibério e Caio Graco.

Conte aos alunos que a instabilidade político-social de Roma levou alguns generais a se sobressaírem como líderes políticos, formando um governo de três pessoas, chamado de Triunvirato. Isso levou a República romana a uma crise sem precedentes. O primeiro Triunvirato

foi formado pelos importantes generais romanos Pompeu, Júlio César e Crasso.

### Atividade complementar

Para problematizar os conflitos sociais vivenciados durante a crise da República romana, pode-se analisar com os alunos o filme *Spartacus*, de Robert Dornhelm, lançado em 2004, que narra a revolta de escravizados, liderada por Espártaco, ocorrida entre 73 a.C. e 71 a.C.

Nesse filme, os personagens assumem uma religiosidade quase cristã, o que é anacrônico, pois o cristianismo ainda não havia surgido. ▶

▶ Aparecem outros anacronismos no emprego de conceitos contemporâneos de nação e pátria, além do amor romântico.

No trabalho com o filme, selecione cenas que apresentem esses anacronismos e a visão dos romanos. Peça aos alunos que pesquisem, em livros ou na internet, se possível, a revolta de Espártaco e que façam uma comparação com as informações apresentadas no filme.

Durante a análise, antecipe alguns conteúdos que serão estudados no próximo capítulo, como a criação e a difusão do cristianismo.

Um tópico que merece ser destacado sobre o quadro republicano de instabilidade antes do Primeiro Triunvirato seria quanto aos embates entre Cícero e Catilina. A tentativa de golpe político e assassinato de magistrados por parte de Catilina, um patricio, acabou sendo delatada e evitada por Cícero, cônsul romano. Era a disputa pelo controle do Estado romano, ativando a instabilidade do período final da República romana.

### Texto complementar

#### Cícero, o grande orador

Ao descobrir o plano de Catilina, Cícero convocou o Senado. Catilina compareceu, fingindo inocência frente a seus pares. Com um inflamado discurso – a chamada Primeira Catilinária –, Cícero desmascarou o golpista, com a frase: “Até quando, Catilina, abusará de nossa paciência?”.

Descoberto, Catilina abandonou Roma, reuniu alguns soldados e mais tarde conseguiu outros aliados em Roma. Com as três Catilinárias seguintes, Cícero ganhou Roma e conseguiu mobilizar o exército derrotando os conjurados. Em reconhecimento, Cícero recebeu do Estado o título honorífico de *pater patriae* (pai da pátria).

Texto elaborado com base em: GRIMBERG, Carl. *História Universal Daimon*: Roma. Barcelona: Ediciones Daimon, 1977. p. 144 a 149.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Leia para os alunos o texto introdutório desta seção e, em seguida, solicite que, em duplas ou em grupos, analisem os dois mapas, buscando compreender suas legendas e identificando as áreas destacadas em colorido. Ajude-os a compararem os mapas, percebendo a grande extensão do território romano em direção a Europa, África e Ásia.

Leve para a sala de aula um mapa-múndi político atual ou projete um, em aparelho de projeção de slides, caso seja possível. Compare as áreas dominadas pelos romanos antes e depois da expansão, identificando os países atuais que essas áreas compreendem.

### Atividades

1. a) Pelos cartagineses.  
b) Cartago dominava a Sicília.  
c) Roma exercia o controle sobre a costa mediterrânea.  
d) O território romano se expandiu muito, abarcando todas as regiões em torno do mar Mediterrâneo.
2. Sim, depois que os romanos derrotaram Cartago passaram a controlar o comércio e a navegação pelo Mediterrâneo, conquistando todos os territórios ao seu redor.

### Atividade complementar

Para finalizar os estudos sobre este capítulo, proponha aos alunos algumas questões a serem respondidas em sala, em duplas e/ou em grupos. Dessa forma, eles poderão se certificar de alguns temas, assim como esclarecer dúvidas existentes.

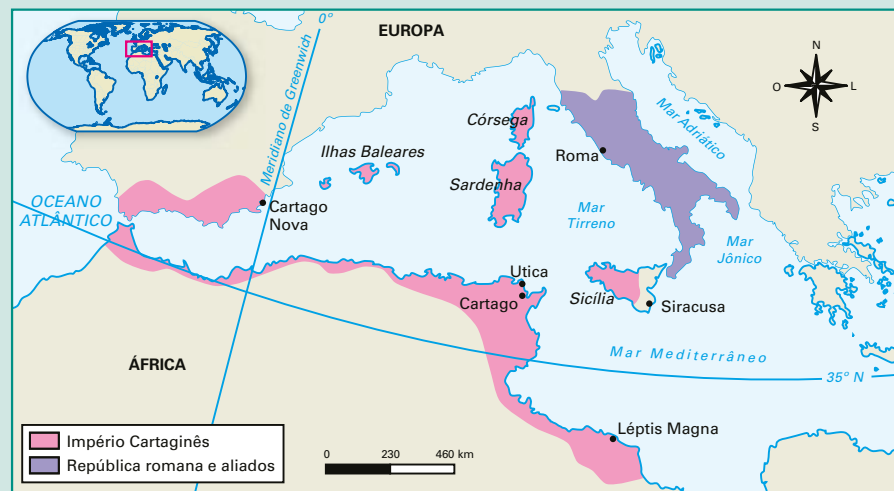
As questões podem ser copiadas na lousa e respondidas no caderno pelos alunos ou fotocopiadas para serem coladas nos cadernos, se possível.

1. Sobre a fundação de Roma, responda: Quais são as duas explicações existentes para a sua origem? Explique cada uma delas.  
*São duas: a mitológica e a histórica. A explicação mitológica, segundo as obras de Virgílio e Tito Lívio, diz que a cidade foi fundada em 753 a.C. pelos irmãos Rômulo e Remo. A explicação histórica afirma que Roma foi fundada depois de 1000 a.C., e que era for-*

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

Um dos fatores mais marcantes da história de Roma foi sua expansão. Observe atentamente os dois mapas abaixo. O mapa 1 representa a distribuição de territórios entre cartagineses e romanos antes das Guerras Púnicas, e o mapa 2 representa o crescimento territorial de Roma até o século I a.C.

### Mapa 1



Fonte: elaborado com base em ATLANTE storico de Agostini. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2005. p. 27.

### Mapa 2



Portal de Mapas/Arquivo da editora

Fonte: elaborado com base em ATLANTE storico de Agostini. Novara: Istituto Geografico De Agostini, 2005. p. 29.

1. Com base nas suas observações, responda em seu caderno aos itens abaixo.
  - a) Até o ano 264 a.C., a costa do mar Mediterrâneo era controlada pelos romanos ou pelos cartagineses?
  - b) Quem dominava então a ilha da Sicília?
  - c) Ao final da Terceira Guerra Púnica, quem controlava a costa ocidental do mar Mediterrâneo?
  - d) De acordo com o mapa 2, o que aconteceu com o território romano entre os séculos II a.C. e I a.C.?
2. É possível fazer uma ligação entre as Guerras Púnicas e a formação do Império Romano? Explique.

## 170 UNIDADE 3 - O mundo antigo: Grécia e Roma

*mada por sete aldeias de pastores, entre eles, latinos e etruscos. Aos poucos, tornou-se um grande povoado que servia como centro de defesa contra invasores.*

2. Como a sociedade romana era dividida no período monárquico? Informe quem compunha cada grupo e sua condição social. *A sociedade romana era dividida em patrícios, plebeus, clientes e escravizados.*

- *Patrícios: grupo social privilegiado, proprietário de terras, governava a cidade. Considerados os cidadãos de Roma.*
- *Plebeus: homens livres, mas sem direitos políticos durante muito tempo, envolvidos em várias atividades econômicas. Eram a maioria da população.*
- *Clientes: camada constituída por todos aqueles que prestavam serviços aos patrícios, por isso viviam na con-*

*dição de dependentes ou agregados.*

- *Escravizados: indivíduos que, em razão de dívidas ou por serem prisioneiros de guerra, perderam sua liberdade. Eram muito explorados e aumentaram de número ao longo dos períodos republicano e imperial.*

## Mapeando saberes

■ Uma lenda, lembrada por Tito Lívio e Virgílio em suas obras, atribui a fundação de Roma aos irmãos Rômulo e Remo.

■ Roma foi um centro antigo importante, com influências gregas e etruscas, principalmente.

■ A monarquia prevaleceu no início da civilização romana. A sociedade era dividida em patrícios, plebeus, clientes e escravos.

■ Depois de muitas reivindicações, os plebeus conseguiram participar das decisões políticas. Entre suas conquistas estão a criação do cargo de Tribuno da Plebe, as Leis das 12 Tábuas, a abolição da escravidão por dívidas e a Lei Canuleia.

### ATENÇÃO A ESTES ITENS

■ O expansionismo enriqueceu Roma e empobrecer a maioria da população. Surgiram novos grupos sociais: negociantes, latifundiários e proletários. Guerras civis contribuíram para o enfraquecimento da República.

■ Os romanos derrotaram os cartagineses nas Guerras Púnicas e passaram a controlar o Mediterrâneo, conquistando a Macedônia, a Síria, a Grécia e o Egito nas décadas seguintes.

■ O Senado estabeleceu o Primeiro Triunvirato romano em 60 a.C., composto por Júlio César, Pompeu e Crasso.

■ O início da República de Roma: Senado defendia os aristocratas e controlava o poder. A execução dos projetos era encargo dos magistrados eleitos pelas Assembleias.

■ Reformas propostas para reduzir a crise gerada pela concentração de terras e pelo êxodo rural. Exemplo: a tentativa de reforma agrária.

### POR QUÊ?

Ao estudar a civilização romana podemos:

- entender diferentes formas de fazer política;
- comparar a sociedade romana com os povos do mundo de hoje, considerando aspectos econômicos, sociais e políticos;

- compreender que herdamos dos romanos muitos legados: a língua portuguesa, que se originou do latim, a república e o Direito, entre outros;
- verificar que, no Direito, um marco importante foi a Lei das 12 Tábuas, transformando as leis costumeiras em leis escritas.

## Orientações didáticas Atividade complementar

Oriente os alunos, individualmente, a lerem, em sala de aula, as informações sistematizadas desta seção. Tire-lhes as dúvidas, caso existam, e peça a eles que elaborem, em seus cadernos, um esquema-resumo próprio sobre o conteúdo trabalhado neste capítulo. Pode-se sugerir que utilizem lápis de cor ou canetas marca-texto para que melhor identifiquem as informações mais relevantes.

Esse material, produzido por eles, pode ajudá-los a estudar para avaliações realizadas.

### (continuação p. 170)

3. Sobre a monarquia e a república, responda: O que os romanos entendiam por república?  
*Para os romanos, república significava governo regido pelo interesse comum, em conformidade com as leis.*
4. Aponte e explique duas conquistas dos plebeus, decorrentes dos conflitos contra os patrícios.  
*Lei das 12 Tábuas: código que transformou os*

*costumes romanos em leis escritas; Lei Canuleia: anulou as diferenças políticas entre plebeus e patrícios, ao permitir o casamento entre pessoas dessas duas camadas sociais.*

5. Cite três consequências do expansionismo romano.  
*Sugestões: grande afluxo de riqueza para Roma, domínio de extenso território, aumento do número de escravizados, surgimento de novos grupos sociais, etc.*
6. A questão da terra era um problema bastante grave em Roma.

- a) Qual era o objetivo da reforma agrária proposta por Tibério Graco?  
*Conter o êxodo rural e oferecer trabalho à crescente população urbana desocupada.*
- b) Por que essa proposta não foi aceita?  
*O Senado, composto em sua maioria de latifundiários, não aceitou a proposta, uma vez que ela era contrária aos interesses dos grandes proprietários.*



## Orientações didáticas

### Atividades

- Os gregos atravessavam o Período Arcaico.
  - Os gregos estavam fundando colônias e expandindo-se pela costa do mar Mediterrâneo, e as pólis estavam em formação.
  - Os romanos adotavam a forma de governo republicana.
  - Depois, quando a Grécia já havia caído sob o controle macedônico e o império construído por Alexandre, o Grande, já estava chegando ao fim.
  - O período da República.
- Resposta pessoal.
- 

Grupo social durante o período monárquico	Livre	Com direito à cidadania
Patrícios	Sim	Sim
Plebeus	Sim	Não
Clientes	Sim	Não
Escravidados	Não	Não

- Os Tribunos da Plebe surgiram em 494 a.C., logo após uma revolta dos plebeus, que se recusaram a participar de uma campanha militar e passaram a reivindicar maior participação política. Os patrícios tiveram de aceitar sua reivindicação.
  - Os Tribunos da Plebe podiam vetar as decisões dos senadores e suspender atos de cônsules ou de outros magistrados.

# ATIVIDADES

### Retome

⚠ Não escreva no livro!

- Compare com atenção as linhas do tempo das páginas 123 e 159 e responda:

  - Quando Roma foi fundada, os gregos atravessavam qual período da sua história?
  - No período identificado na questão acima, o que acontecia na Grécia?
  - Quando a democracia grega se desenvolveu em Atenas, qual forma de governo era adotada pelos romanos?
  - O domínio romano sobre o Mediterrâneo ocorreu antes ou depois da ruína das pólis gregas?
  - Qual período da história romana estudado até aqui foi mais duradouro?
- Explique com suas palavras o que você entendeu sobre o conceito de república.
- Copie em seu caderno o quadro abaixo. Depois, identifique na primeira coluna os principais grupos sociais existentes em Roma e complete com “sim” ou “não” os demais campos considerando os critérios indicados no quadro.

Grupo social durante o período monárquico	Livre	Com direito à cidadania

- Com relação aos Tribunos da Plebe, responda:

  - Quando e como surgiram?
  - Quais eram suas funções?
- Copie o quadro a seguir em seu caderno e complete-o com as informações pedidas. Depois, compare as duas

colunas e identifique quais as principais diferenças entre a monarquia e a república romanas.

	Monarquia	República
Quem governa Roma		
Que órgão confirmava o governante		
Quem participava do órgão que elegia o governante		
Quem compunha o Senado		
Funções do Senado		

- Com relação ao processo expansionista romano dos séculos V a.C. a I a.C., cite:

  - suas consequências econômicas;
  - suas consequências sociais;
  - suas consequências políticas.
- Reforma agrária é a alteração da estrutura da propriedade no campo buscando uma distribuição mais igualitária da terra e da renda obtida através dela. As iniciativas dos irmãos Graco em Roma permitem refletir sobre a questão agrária brasileira atual. Com base nisso, responda:

  - Quem foram os irmãos Graco e qual foi o papel deles na vida política romana?
  - Você conhece alguma organização que se dedique à questão da reforma agrária hoje? O que ela defende?

### Análise o texto e a imagem

- Leia o texto a seguir e responda às questões em seu caderno.

No tempo em que os reis ainda governavam Roma, a idade legal para o casamento era 12 anos para as mulheres e 14 para os homens. Estes, entretanto, costumavam casar-se mais tarde, aos 35 ou 40 anos. As mulheres começavam a vida de casadas muito cedo, geralmente aos 14 anos. Meninas ainda, as noivas costumavam oferecer suas bonecas aos deuses adorados na casa paterna, antes de iniciar sua vida conjugal. Com o casamento, a mulher romana “adotava” a religião doméstica da família de seu marido.

5.

	Monarquia	República
Quem governa Roma	Rei	Dois cônsules
Que órgão confirmava o governante	Assembleia Curiata	Assembleia Centuriar
Quem participava do órgão que elegia o governante	Patrícios	Patrícios e plebeus
Quem compunha o Senado	Patrícios	Patrícios
Funções do Senado	Podia vetar as decisões do rei	Podia suspender o poder dos cônsules e indicar um ditador, a ser nomeado pelos cônsules

Comparecer aos casamentos sempre foi, para os romanos, uma verdadeira obrigação social. As cerimônias apresentavam um caráter religioso, e algumas de suas características sobreviveram até nossos dias. A noiva, como ainda hoje, era a figura central. Vestida de branco, usava um véu amarelo e sandálias da mesma cor. Enfeitava os cabelos com uma espécie de grinalda de folhas de mirta e flores de laranjeira.

Depois da cerimônia, os pais da noiva ofereciam, em sua casa, um banquete para os convidados, ao término do qual, já ao cair da noite, a noiva partia para a casa de seu marido. Geralmente seguia em um carro acompanhado por um cortejo festivo, com alguns tocheiros – que iluminavam o caminho –, além de vários músicos que tocavam flautas. O marido costumava carregar a noiva nos braços para que ela transpusesse a soleira de seu novo lar.

FERREIRA, Olavo Leonel. *Visita à Roma antiga*. São Paulo: Moderna, 1995. p. 58-59.

► **Soleira:** parte inferior da porta, composta geralmente de pedra ou madeira; nesse caso, o autor se refere à entrada da casa.



Relevo em mármore feito no século II d.C. encontrado em túmulo romano. A cena mostra um casamento.

- De acordo com o texto, com que idade as mulheres romanas costumavam se casar? E os homens?
- Que elementos das cerimônias matrimoniais romanas permaneceram nas sociedades ocidentais de hoje?

9► Observe a cena de casamento retratada nesta página e responda:

- Entre os personagens representados, quais você identifica que são os noivos?
- Qual elemento da imagem revela que se trata de um casamento?

10► Analise o texto a seguir e depois responda às questões propostas no caderno.

Os animais ferozes – disse Tibério Graco em um célebre discurso – que vivem na Itália possuem um refúgio, um leito, um esconderijo; pelo contrário, os cidadãos que combatem e morrem por Roma nada possuem à exceção da luz e do ar. Vemo-los vagarear sem eira nem beira, arrastando consigo as mulheres e os filhos.

[...]

Estes a quem chamais de senhores do mundo, que nem sequer são senhores de um pedaço de terra, combatem e morrem pela luxúria e riqueza alheias.

BLOCH, Léon. *Lutas sociais na Roma antiga*. Lisboa: Publicações Europa América, 1974. p. 141. (Saber).

- Por que os romanos eram chamados de “senhores do mundo”?
- O que quis dizer Tibério Graco com esse discurso?

### Autoavaliação

- Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
- Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
- Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
- Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
- Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
- Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

8. a) As mulheres costumavam se casar com 14 anos, e os homens, com 35 ou 40.

b) O uso de vestido branco; o uso de grinalda; o hábito de se oferecer um banquete de comemoração após a cerimônia. Os alunos também poderão citar o cortejo de carro que sucede a cerimônia e o hábito de o noivo carregar a noiva nos braços.

9. a) Os noivos são as duas pessoas que aparecem em primeiro plano na imagem.

b) O fato de estarem com as mãos dadas, além do documento que o homem parece segurar na mão esquerda e do gesto da figura que está atrás do casal, com as mãos em seus ombros.

10. a) Os romanos eram chamados de “senhores do mundo” por controlarem vastos territórios e reunirem um grande poder diante de outros povos. Com sua afirmação, Tibério Graco lembra que tal discurso, de chamar os cidadãos senhores do mundo, transfere para aqueles que nada possuem e vagam “sem eira nem beira” as qualidades atribuídas ao Estado romano, mas não suas riquezas.

b) Ele revela a existência de uma grande desigualdade social em Roma. Segundo Tibério Graco, os membros das camadas sociais mais pobres lutavam e morriam defendendo Roma. Não tinham sequer um pedaço de terra (viviam “sem eira nem beira”) e, no entanto, punham suas vidas em risco para defender, na prática, a riqueza alheia.

### Autoavaliação

Oriente os alunos a se autoavaliarem, para que tenham noção de seu processo de aprendizagem, identificando o que aprenderam e em quais pontos possuem dificuldades sobre o conteúdo relacionado aos romanos antigos.

- Enriquecimento de Roma e formação de latifúndios.
  - Aumento do número de escravizados e surgimento de novas classes sociais, como a de banqueiros e mercadores (chamados homens novos) e pobres da cidade (chamados proletários).
  - A nova configuração social levou ao aumento da instabilidade política em Roma, arruinando a estrutura republicana.
- a) Tibério e Caio Graco foram Tribunos da Plebe. Visando melhorar as condições de vida dos plebeus, defendiam alterações na estrutura republicana. A proposta defendida

por eles era limitar a acumulação de terras nas mãos dos grandes proprietários, mas isso contrariou os interesses do Senado, despertando uma violenta reação contra os dois tribunos.

b) Resposta pessoal. Os alunos podem citar organizações de trabalhadores rurais e outros grupos que lutam pela reforma agrária no país. Eles questionam a situação de latifúndios improdutivos, cuja terra serviria como moradia e como sustento para muitas famílias de pequenos agricultores.



**Objetivos do capítulo**

- Identificar os motivos que levaram ao fim da República romana e à instituição do Império.
- Conhecer as características da sociedade romana durante o Império.
- Compreender os fatores que levaram à desagregação do Império Romano do Ocidente.
- Analisar alguns aspectos culturais da Roma antiga.
- Explorar as principais características do Império Bizantino e a importância do governo de Justiniano.
- Estudar o processo de surgimento do cristianismo e diferenciar o cristianismo ocidental do cristianismo comandado pela Igreja Ortodoxa.
- Examinar os motivos que influenciaram a desestruturação do Império Bizantino.

**Comentários à abertura do capítulo****Para começar**

Inicie este capítulo com a análise da imagem. Peça que os alunos descrevam o que está representado e busquem as informações na legenda. Conte aos alunos que, neste capítulo, eles estudarão o Império Romano. Para isso, lembre com eles que Roma tinha se expandido e continuou em expansão nos séculos seguintes. O mosaico da imagem é um exemplo dessa expansão no norte africano. Em seguida, destaque as questões sobre a imagem, buscando respostas orais dos alunos.

1. A cena mostra romanos sendo servidos de bebidas.
2. Um dos grupos, vestidos com túnicas típicas dos traques informais romanos, são atendidos por dois outros serviçais, que carregam pesadas ânforas de bebidas. Mais à esquerda da cena, um outro personagem carrega um cesto de rosas e oferece um ramo de louro.

O passo seguinte é relembra o final do capítulo anterior, retomando a instabilidade republicana, quando Roma era controlada por três militares. Esse período de instabilidade política e de crise da República levou à tomada de poder de notáveis generais que, sozinhos, tornaram-se os governantes de Roma.



**Mosaico das taças**, obra datada de meados do século III d.C., encontrada em Duga, antiga cidade romana localizada na atual Tunísia. O mosaico apresenta dois personagens (com uma ânfora sobre os ombros) que servem bebida a dois outros. Nas laterais há outros personagens: um deles traz um ramo de louro e uma cesta de rosas. A bebida, o louro e as rosas representavam boas-vindas aos hóspedes.

Como vimos, a crise da República romana levou ao poder três líderes militares organizados em um **Triunvirato**. As disputas e a instabilidade que se seguiram quebraram a ordem política republicana e desembocaram na instalação do Império. Ao final prevaleceu a concentração do poder nas mãos do imperador, um governante que estava acima de todas as instituições políticas, até mesmo do Senado.

O expansionismo de Roma provocou um processo de “romanização” de várias regiões da Europa e de partes da Ásia e da África. Além do domínio militar, essas áreas sofreram influência romana em sua cultura, seus costumes e suas leis.

Neste capítulo vamos conhecer o último período da história de Roma na Antiguidade: o início e o desenvolvimento do Império.

174 > UNIDADE 3 • O mundo antigo: Grécia e Roma

**Para começar**

Observe a imagem e atente à legenda.

1. Que espécie de cena está representada no mosaico?
2. Há dois grupos de personagens representados na cena. Identifique-os e caracterize-os. Eles estão em condição de igualdade? Por quê?

**Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 11**

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10) CCH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6)	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Domínio 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> As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.	(EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.  (EF06HI13) Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.



# 1 O início do Império

O Triunvirato de Júlio César, Crasso e Pompeu foi estabelecido em 60 a.C. e durou até 54 a.C., ano da morte de Crasso. Dois anos depois, o Senado aproveitou que Júlio César estava combatendo na Gália e nomeou Pompeu como único cônsul de Roma.

Contrário a tal medida, Júlio César marchou com seus soldados sobre Roma e depôs Pompeu. Em 49 a.C., proclamou-se **ditador vitalício**. O Senado, as assembleias e as magistraturas continuaram existindo, mas sob seu controle.

Com plenos poderes, César determinou que os grandes proprietários rurais empregassem trabalhadores livres. Colocou muitos plebeus para viver em propriedades tomadas dos patrícios

para evitar que os camponeses empobrecidos deixassem o campo para morar na cidade. Também estimulou a fundação de colônias na Gália, na península Ibérica e na África, oferecendo lotes para veteranos de guerra e plebeus pobres dispostos a difundir os valores e o modo de vida latinos nessas regiões.



Na imagem, moeda romana representando Júlio César, datada de 30 a.C.



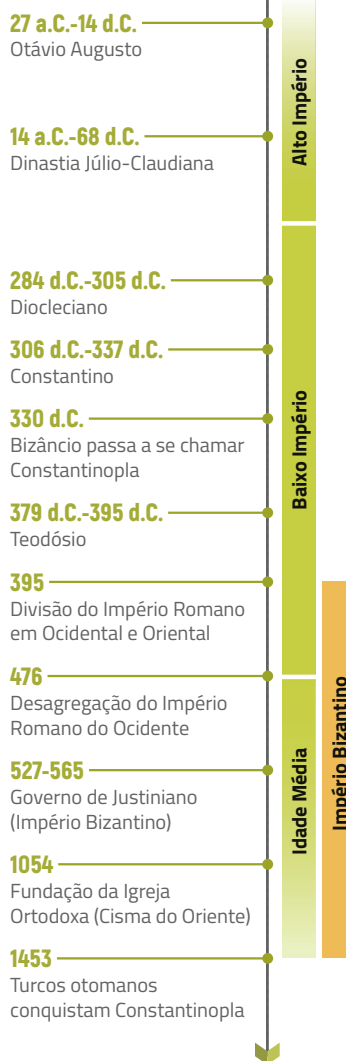
Instalada no antigo Fórum Romano, na Itália, está a estátua de Júlio César (que viveu de 100 a.C. a 44 a.C.), produzida em bronze patinado.



## Construindo conceitos

### Império

O conceito de império tem suas origens no latim, com a palavra *imperium*. Na Antiguidade, a definição de império envolvia a extensão do próprio Estado, com base na colonização. Foi o que verificamos entre impérios babilônico, persa, grego, helenístico e romano. No plano político, tinha como centro o poder personificado na pessoa do imperador. A amplitude do conceito, contudo, envolve também as marcas culturais que o povo dominador deixa sobre os povos dominados e, no sentido inverso, envolve as marcas dos conquistados sobre os dominadores.



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que os chefes militares do Primeiro Triunvirato, Júlio César, Pompeu e Crasso, começaram a disputar o poder entre si, levando o general Júlio César a tomar o poder em suas mãos, declarando-se cônsul vitalício.

Questione os alunos se já ouviram falar de Júlio César. Caso tenham algum repertório sobre o assunto, poderão se lembrar das histórias em quadrinhos de Asterix e Obelix. Explique a importância desse general, um dos mais conhecidos personagens da história da Roma antiga, implantando políticas que favoreciam os plebeus, camponeses e pequenos proprietários de terras.

Comente sobre o papel fundamental desempenhado por Júlio César na política romana, levando os imperadores romanos, posteriormente, a serem denominados de “césares”.

Explique a diferença das formas de Monarquia e de Império, esclarecendo que o Império era o governo de um monarca, como na Monarquia, mas esse governante tinha posses de imensas porções de terras. Nesse sentido, relembre a extensão das terras de Roma após as conquistas.

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG { 1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10 }	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma antiga, Europa medieval e África).	{EF06HI17} Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
CCH { 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 }	Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	
CEH { 1, 2, 3, 4, 5, 6 }	O papel da mulher na Grécia e em Roma e no período medieval.	{EF06HI19} Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

\* CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

## ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que, devido a sua política, especialmente por se declarar cônsul vitalício, Júlio César foi assassinado por inimigos, dando início a um novo governo de três generais, Marco Antônio, Otávio e Lépido. Esse governo se chamou Segundo Triunvirato.

Conte a eles que, devido a suas vitórias militares em Roma, Otávio, sobrinho de Júlio César, foi aclamado imperador pelo Senado romano, pondo fim à República. Assim, iniciou-se um novo período da história dos romanos antigos, chamado de Império, com Otávio.

Para que percebam a importância de Júlio César nos costumes romanos, sugira a um dos alunos que leia o boxe “Calendário juliano”. Promova uma discussão em sala de aula, buscando perceber as diferenças e as semelhanças que esse calendário tinha se comparado ao nosso atual, chamado de gregoriano.



### Você sabia?

#### O calendário juliano

Júlio César encomendou ao astrônomo Sosígenes (de Alexandria) a produção de um calendário solar para os romanos.

Sosígenes determinou que a duração do ano solar seria de 365 dias e seis horas. A cada quatro anos, seria acrescentado um dia ao ano solar em curso, originando assim o ano bissexto. O astrônomo definiu ainda que janeiro, março, maio, julho (mês batizado em homenagem a Júlio César), setembro e novembro teriam 31 dias cada um; os demais meses teriam 30 dias, exceto fevereiro, que teria 29 dias e, nos anos bissextos, 30.

O ano 1 marcava para os romanos o ano da fundação lendária de Roma. Esse ano equivale, no calendário cristão, a 753 a.C.

No século XVI, o calendário juliano sofreu nova reforma, feita pelo papa Gregório XIII. O resultado foi o calendário gregoriano, usado até hoje na maioria dos países do mundo ocidental.

A concentração de poderes nas mãos de Júlio César e as mudanças promovidas contrariavam os interesses dos senadores, que fizeram uma conspiração para retirá-lo do poder. Em março de 44 a.C., em pleno Senado romano, um grupo comandado por Marco Júnio Bruto e Caio Cássio Longino apunhalou Júlio César até a morte.



A morte de César, pintura de Vincenzo Camuccini, produzida no início do século XIX.

O assassinato de Júlio César gerou uma violenta reação popular, explorada com habilidade por Otávio, sobrinho de Júlio César, pelo cônsul Marco Antônio e pelo militar Lépido. Os três assumiram o governo de Roma e eliminaram os assassinos do ditador.

Era o início do **Segundo Triunvirato**, com o comando de Marco Antônio no Oriente, Otávio no Ocidente e Lépido na África. Desentendimentos entre os três, porém, resultaram na tomada do poder por Otávio, em 31 a.C.

Em Roma, Otávio foi aclamado soberano supremo. O Senado, animado com sua vitória, conferiu-lhe os títulos de *Imperator* (chefe militar, general), *Princeps* (primeiro cidadão, chefe do Senado) e *Augustus* (divino, consagrado). Assim, com Otávio, terminava a República e iniciava-se o período imperial, em que o imperador concentraria os principais poderes. Veja, na página seguinte, uma síntese dos poderes do imperador.

#### De olho na tela

**Construindo um império: Roma.** Direção: History Channel. Estados Unidos, 2006. O documentário conta a história do Império Romano utilizando recursos de computação gráfica para reproduzir os ambientes, as construções e explorar a arquitetura daquela época.



## Poderes do imperador de Roma

### Poder político

- Nomeava e convocava os senadores;
- Propunha leis;
- Nomeava os magistrados;
- Nomeava os governadores das províncias.

### Poder judiciário

- Podia julgar ou fazer novos julgamentos de todos os processos.

### Poder militar

- *Imperator*: chefe do Exército;
- Nomeava os generais.

### Poder religioso

- Pontífice Máximo: chefe religioso;
- Organizava o culto ao imperador.

### Poder financeiro

- Dispunha do tesouro imperial.

◀ Estátua do imperador Otávio Augusto, no antigo Fórum Romano, na Itália.



## Conheça mais

### Cleópatra

O Egito, no século I a.C., era um reino rico, mas dividido por lutas internas. Era a época da dinastia ptolomaica, marcada por vários reinados breves. O grande destaque coube a Cleópatra, filha de Ptolomeu XII, que chegou ao poder em 51 a.C.

Ela disputou o comando egípcio com o irmão Ptolomeu XIII, de apenas 15 anos, e seus ministros. Com o apoio de Júlio César, conseguiu a coroa, mas precisou dividi-la com outro irmão menor, Ptolomeu XIV. Em seguida, mudou-se para Roma e, da união com Júlio César, teve um filho, conhecido como Ptolomeu XV Cesarion. Com o assassinato de César, Cleópatra retornou ao Egito. Uniu-se a Marco Antônio, um dos integrantes do Segundo Triunvirato romano.

Cleópatra sempre buscou ampliar as áreas territoriais de seu reino e manteve aliança com o Império Romano. Porém, em razão das disputas entre Otávio e Marco Antônio, ela acabou derrotada e preferiu morrer. Deixou-se picar por uma serpente em 30 a.C.

◀ Fragmento de relevo com a representação de Cleópatra datado do século I a.C., no Templo de Hathor, no Egito.



Peter Horree/Alamy/Photorema

## Orientações didáticas

Sugira aos alunos que leiam, individualmente, as funções e poderes dos imperadores romanos. Em seguida, peça que digam com as próprias palavras o que entenderam acerca das funções políticas, judiciárias, militares, religiosas e financeiras do imperador de Roma.

Registre no quadro as conclusões dos alunos e oriente-os a copiar essas informações no caderno.

Quanto ao boxe sobre Cleópatra, leia as informações nele contidas e, se possível, leve imagens de livros ou impressas, extraídas da internet, para mostrar-lhes essa poderosa e famosa personalidade, aliada do Império Romano, rainha do Egito e esposa dos generais Júlio César e, depois, Marco Antônio.



## Orientações didáticas

Antes de explorar o infográfico “A sociedade romana no Império”, explique aos alunos que somente mais tarde os habitantes do Império receberam a cidadania, o que ocorreu por volta de 212. Relembre-os de que esses habitantes eram de áreas distintas, com cultura diferente da dos romanos.

Questione-os se conhecem o que significava “ser cidadão” no Império Romano e na Grécia antiga e promova uma discussão em sala de aula sobre esse tema. Ajude-os a analisar que ser cidadão na Antiguidade contém diferenças e semelhanças entre ser um cidadão hoje no Brasil, por exemplo.

Nesse sentido, reflita com eles que em nosso país todos os indivíduos são considerados cidadãos, mas que somente podemos atuar politicamente a partir dos 16 anos de idade, quando passamos a votar – informe-os de que a partir dos 18 anos de idade o voto se torna obrigatório.

Problematize com eles a cidadania romana em meio a uma sociedade escravista, tal como ainda continuava sendo no período imperial.

### Material digital – Audiovisual

Se possível, com o auxílio de um projetor, visualize e analise com os alunos o audiovisual “Civilizações Clássicas: o mundo grego e romano”, que facilitará a compreensão desse assunto.

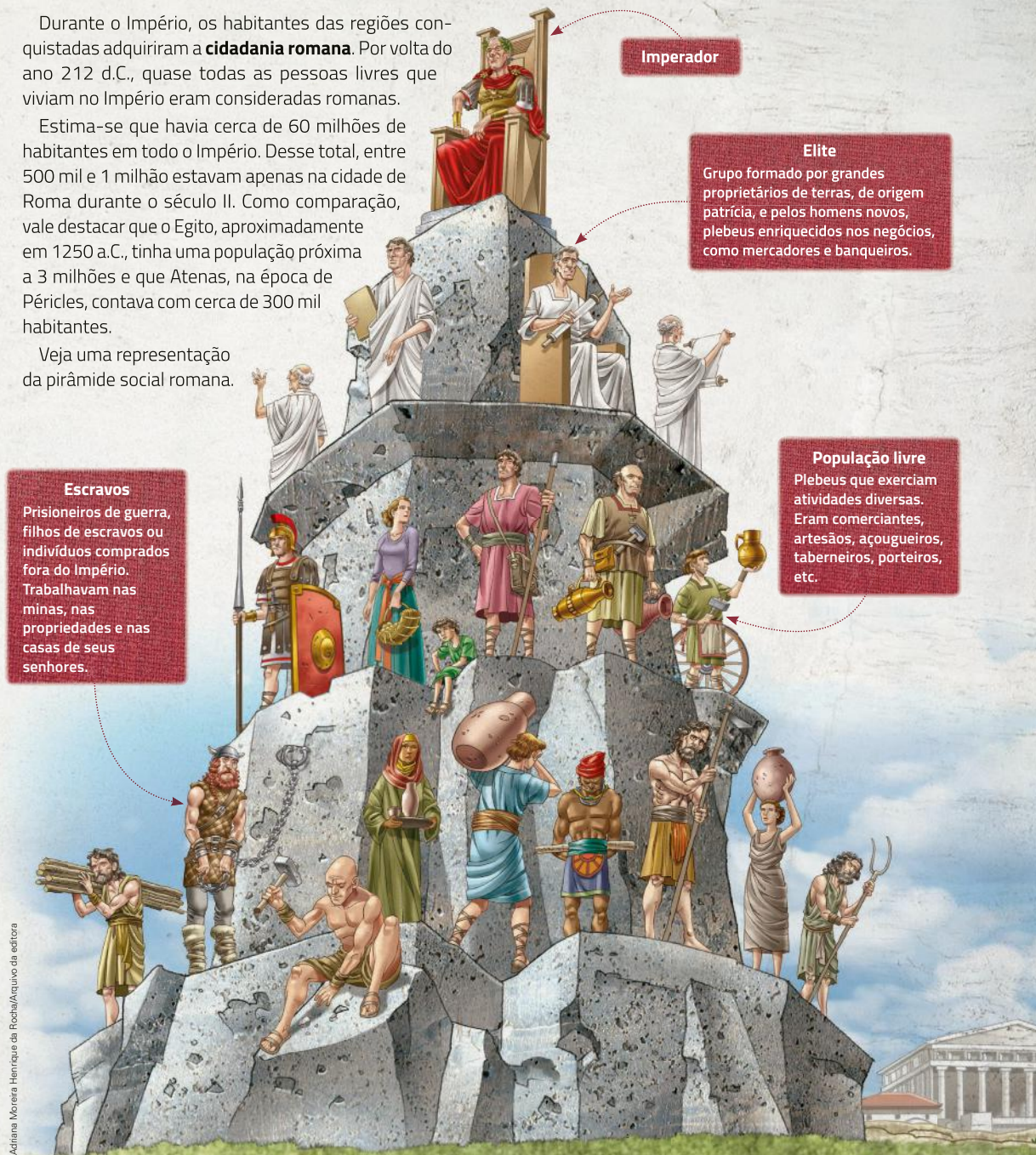
# INFOGRÁFICO

## A sociedade romana no Império

Durante o Império, os habitantes das regiões conquistadas adquiriram a **cidadania romana**. Por volta do ano 212 d.C., quase todas as pessoas livres que viviam no Império eram consideradas romanas.

Estima-se que havia cerca de 60 milhões de habitantes em todo o Império. Desse total, entre 500 mil e 1 milhão estavam apenas na cidade de Roma durante o século II. Como comparação, vale destacar que o Egito, aproximadamente em 1250 a.C., tinha uma população próxima a 3 milhões e que Atenas, na época de Péricles, contava com cerca de 300 mil habitantes.

Veja uma representação da pirâmide social romana.





## Escravos, rebeliões e escravos libertos

Os escravos romanos nunca aceitaram passivamente sua condição. Nos dois primeiros séculos depois de Cristo, porém, as rebeliões e outras formas de resistência à escravidão aumentaram.

Pouca dedicação ao trabalho, roubos, fugas, suicídios e assassinatos eram atos de resistência cada vez mais frequentes, tornando muitas vezes a escravidão desvantajosa para os senhores. Isso contribuiu para a libertação de alguns escravos, principalmente nas cidades. Os escravos domésticos e urbanos conseguiam a liberdade mais facilmente do que os escravos rurais. A **alforria**, o pagamento de indenizações e o reconhecimento do direito a bens e heranças foram algumas de suas conquistas na Roma imperial.

Outros escravos, mesmo sem obter a alforria, adquiriam certa autonomia: podiam exercer as funções de conselheiros, administradores locais e educadores, desde que pagassem uma renda de tempos em tempos ao senhor.

No fim do período imperial, com as crescentes crises, boa parte dos escravos rurais também adquiriu liberdade. Nessa época, foram criadas leis para empregar homens livres nas propriedades rurais.

## Aspectos culturais

A cultura romana sofreu forte influência grega helenística, sobretudo no final da República e início do Império, por causa das conquistas no Mediterrâneo oriental.

No campo das artes, a **arquitetura** romana teve muito destaque. As grandes obras romanas, como aquedutos, estradas e muralhas, podem ser admiradas ainda hoje. O uso de colunas é uma herança dos gregos. Já o uso de abóbadas (teto arredondado) e arcos é uma inovação etrusca.



The Bridgeman Art Library/Getty Images Brasil

▲ Relieve em mármore, com homens acorrentados, datado do século III d.C.

- ▶ **Alforria:** libertação concedida a escravos.
- ▶ **Indenização:** compensação; no caso dos escravos, essa indenização, na maioria das vezes, era paga em dinheiro.

## Orientações didáticas

Compare formas tradicionais de escravidão na Roma antiga durante a República e o Império. Possibilite aos alunos perceberem que, durante o Império, a escravidão sofreu seguidos abalos, tendo em vista as constantes revoltas de escravizados, as invasões e o declínio das conquistas.

Com relação aos aspectos culturais dos romanos antigos, explore a imagem desta página, destacando a influência exercida pela cultura grega helenística. Nesse sentido, enfatize a mistura dessas culturas, representadas em construções com colunas gregas e abóbadas romanas. Explore a imagem do aqueduto romano com os alunos, destacando a importância do abastecimento hídrico e a grandiosidade da construção.

### Material digital – sequência didática

Caso ainda não tenha trabalhado com a Sequência Didática 3, do 3º bimestre, do Manual Digital do Professor, que trata do escravismo romano, essa é uma boa oportunidade.

Valery109/Dreamstime/Glow Images



▼ O aqueduto de Nimes, localizado no sul da França, levava água de uma fonte em Uzès até Nimes, a 50 quilômetros de distância. A ponte do Gard possibilitou o fornecimento de água e a travessia de pessoas e animais sobre o rio Gard. Foto de 2015.

### Minha biblioteca

**Império e família em Roma**, de Pedro Paulo Funari, Editora Atual, 2000. O livro nos leva a conhecer o mundo do Império Romano, sua vastidão, seus costumes, o dia a dia, a vida no campo e na cidade e sua herança cultural.

**Romanos: vida cotidiana**, de John Guy, Editora Melhoramentos, 2002. Traz detalhes sobre a cultura e a vida durante o Império Romano: a origem das arenas, como eram as casas romanas e os costumes dos seus moradores.

## ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que, do ponto de vista religioso, os romanos eram politeístas e cultuavam muitas das divindades gregas, modificando seus nomes, como Zeus, que se tornou Júpiter, Afrodite, que se tornou Vênus, e assim por diante.

Retome com os alunos os estudos sobre os hebreus, povo que habitou a Palestina, recordando que foram dominados pelos romanos. Conte que naquela região, então romana, chamada de Judeia, nasceu o cristianismo.

Os cristãos eram contrários ao escravismo do Império. Além disso, o cristianismo prega a crença em um único Deus, e isso se contrapunha às crenças romanas, que representavam seus imperadores como figuras divinas na Terra, semelhante aos egípcios. Dessa forma, os romanos perseguiram os cristãos.

Explore a imagem de Pompeia com os alunos, levando para a sala de aula imagens de alguns corpos petrificados pelas cinzas do Vesúvio, extraídas da internet. Isso poderá sensibilizar a turma quanto aos desastres naturais.



Carlo Hermann/KONTROLAB/LightRocket/Getty Images



A cidade de Pompeia, com cerca de 20 mil habitantes, foi destruída em 79 pela erupção do vulcão Vesúvio, no sul da península Itálica. Dezesete séculos depois, escavações arqueológicas trouxeram à tona as residências e os vários edifícios urbanos em estilos dórico, jônico e coríntio. Além deles, esculturas, pinturas, ruas, corpos petrificados e objetos desenterrados no local formam um acervo importante para o conhecimento da vida romana no século I. Na foto de 2018, vista das ruínas, com o Vesúvio ao fundo.

A **religião** romana era politeísta e antropomórfica. Várias divindades eram inspiradas nos deuses gregos, como Júpiter (Zeus), Juno (Hera), Vênus (Afrodite), Baco (Dioniso), Marte (Ares), Netuno (Poseidon), Minerva (Atena) e Diana (Ártemis).

Em Roma, havia o culto público e o doméstico. Em casa, as famílias cultuavam seus antepassados e mantinham aceso o fogo sagrado para atrair a proteção das divindades. No culto público, dedicado à deusa Vesta, eram escolhidas as filhas das famílias mais poderosas (chamadas vestais) para garantir a manutenção do fogo sagrado dos templos.

Festas, jogos, templos e sacrifícios de animais eram oferecidos aos deuses. Cabia aos sacerdotes romanos interpretar a vontade dos deuses por meio da observação da natureza e das vísceras de animais.

► **Viscera:** entranha, órgão.

## O cristianismo

Foi durante o governo de Otávio, na província romana da Judeia, que nasceu Jesus Cristo. Das suas pregações, surgiu uma nova religião monoteísta, o cristianismo. Foram seus seguidores (os apóstolos) os principais divulgadores das ideias cristãs, especialmente Pedro e Paulo.

Essa religião mostrou-se de início como uma ameaça à estrutura militar e escravista de Roma porque negava a divindade do imperador, condenava o militarismo e defendia a igualdade entre os homens. Os cristãos foram perseguidos pelo Império durante séculos. No entanto, muitas pessoas converteram-se ao cristianismo, especialmente os pobres e os escravos.

Nas primeiras comunidades cristãs, os padres eram responsáveis pela divulgação da doutrina, pela organização das reuniões e pelo culto. Os diáconos encarregavam-se das questões administrativas e os bispos cuidavam da preservação dos princípios cristãos.

A partir do século IV, estabeleceu-se a superioridade do bispo de Roma sobre os demais. No ano 455 foi criado o mais alto cargo da Igreja cristã: o papado, com Leão I.

► **Doutrina:** conjunto de princípios, de ideias, que constituem a base de uma religião, filosofia, etc.



## 2 O Alto Império: maior poderio romano

No seu governo, Otávio ampliou seus poderes aos poucos, transformando o Senado em órgão basicamente consultivo e administrativo. Para evitar resistência às mudanças, Otávio garantiu os privilégios e o prestígio dos senadores, além de ampliar suas funções na administração imperial, escolhendo entre eles os governadores das províncias.

Para obter o apoio da população, o imperador ofereceu trigo e azeite a preços baixos e espetáculos populares, como jogos e lutas. Essa prática ficou conhecida como “política do **pão e circo**”.

Otávio impôs a paz nas fronteiras do Império. Com suas poderosas legiões, garantiu a hegemonia romana em torno do mar Mediterrâneo: era a *Pax Romana*. Esse equilíbrio trouxe um período de desenvolvimento no intercâmbio entre as províncias, segurança nas fronteiras e entrada de riquezas. Os romanos tinham à sua disposição diversos produtos, desde os mais básicos, como cereais trazidos do Egito, aos mais luxuosos, como a seda da China e as especiarias da Índia. Nessa época, Roma era chamada de “armazém do mundo”.

Durante o governo de Otávio (de 27 a.C. a 14 d.C.), Roma viveu uma fase de grandes realizações administrativas e culturais. Com os recursos obtidos nas guerras e conquistas, Otávio construiu em Roma magníficas praças, bem como arcos, teatros, templos, termas e outros edifícios. Criou ainda a guarda pretoriana, responsável pela segurança pessoal do imperador.

Ruínas do Fórum de Augusto e as colunas que sobraram do Templo de Marte em Roma, Itália. Foto de 2018.



### Texto complementar

Para além da “política do pão e circo”, as lutas entre gladiadores estavam ligadas a aspectos estruturais da sociedade romana.

#### Violência como espetáculo: o pão, o sangue e o circo

[...] os anfiteatros funcionavam como uma espécie de microcosmo da sociedade romana, como parte e reflexo da vida cotidiana. [...] O anfiteatro era, para os romanos, um espaço de sua normalidade cotidiana, um lugar no qual reafirmavam seus valores e sua concepção do “normal”.

Por um lado, como ressaltam estudiosos contemporâneos, o anfiteatro funcionava como espaço identitário, que separava o romano do não romano, o obediente do resistente, o normal daquele que rompia as normas. [...] Nos anfiteatros se suplicavam, também, bandidos e marginais, como por vezes os cristãos, que eram expostos às feras e dados como espetáculo, expostos ao prazer de suas vítimas ou daqueles que defendiam os valores normais da sociedade.

GUARINELLO, Norberto. Violência como espetáculo: o pão, o sangue e o circo. *História*. São Paulo, v. 26, n. 1, 2007. p. 125-132.

### Orientações didáticas

Comente com os alunos que Otávio Augusto reduziu o Senado a um órgão apenas consultivo e administrativo, escolhendo alguns senadores para governadores de províncias, por exemplo.

Com objetivos de angariar o apoio da plebe, o imperador romano implantou medidas políticas populares, como redução dos preços do trigo e do azeite, base da alimentação romana. De igual forma, criou uma política de pacificação de fronteiras e da própria sociedade romana antiga, a chamada política de “pão e circo”.

## Orientações didáticas

Comente com os alunos que, após Otávio Augusto, muitos outros imperadores o sucederam no poder. Alguns, a exemplo de Nero, foram considerados figuras excessivamente excêntricas – segundo a historiografia cristã dos séculos seguintes. Nero teria tornado seu cavalo cônsul e colocado fogo em Roma, a fim de culpar os cristãos por não o adorar como a um deus.

Explore o mapa da máxima extensão territorial romana, durante o Império. Com o auxílio de um mapa-múndi político atual, compare as áreas dominadas pelos romanos, orientando os alunos a identificar alguns países europeus, africanos e do oriente que compunham esse Império. Se julgar pertinente, peça aos alunos que registrem os nomes desses países em seus cadernos.

As artes e as letras foram incentivadas, especialmente pela atuação do ministro Mecenas, que apoiou financeiramente artistas e escritores, como Horácio, Tito Lívio e Virgílio.

Após a morte de Otávio Augusto, diversos imperadores sucederam-se no poder.

Durante muito tempo, os **imperadores** romanos foram representados como homens desequilibrados em relatos historiográficos, romances históricos, charges, filmes, etc. Alguns deles realmente cometeram atos que podem ser considerados insanos. Calígula ficou conhecido por seu autoritarismo e por nomear seu cavalo, Incitatus, como cônsul romano. Nero foi acusado de mandar matar a mãe, irmãos e esposas, além de incendiar Roma para pôr a culpa nos cristãos, que se negavam a adorá-lo como um deus. Perseguidos, os cristãos passaram a ser mortos por animais selvagens nos circos romanos ou ainda por gladiadores.

Entretanto, o julgamento das ações desses governantes deve levar em consideração o período histórico e o contexto sociocultural em que ocorreram. Os historiadores cristãos que viveram logo após a desagregação do Império Romano do Ocidente ressaltaram os aspectos que consideravam negativos, como as festividades em homenagem ao deus Baco, regadas a vinho, música e dança. Com isso, aqueles estudiosos procuravam valorizar os costumes de sua época: os cristãos defendiam uma vida regrada e simples.



Erich Lessing/Album/Latinstock/ Museu do Louvre, Paris, França.

▲ Relevô romano de mármore, datado do período entre os séculos I e III, que retrata a guarda pretoriana criada por Otávio Augusto para proteção pessoal do imperador. Dimensão: 162 cm × 1 079 cm.

## Máxima extensão do Império Romano



Portal de Mapas/Arquivo de editora

Fonte: elaborado com base em DUBY, Georges. *Grand atlas historique*. Paris: Larousse, 2006.

### De olho na tela

**Gladiador.** Direção: Ridley Scott. Estados Unidos, 2000. Um general romano é preso e levado para disputar os jogos nas arenas. Durante sua luta para sobreviver, acompanhamos como era parte da vida no Império Romano.



Leia atentamente o texto abaixo, responda às questões no caderno e depois discuta as respostas com os colegas.

É difícil imaginar um personagem histórico mais insultado do que o imperador romano Nero (37 d.C. -68 d.C.). O clichê popular de que ele tocava lira enquanto Roma pegava fogo – incêndio que teria sido causado por ele, o que não é verdade – está tão entranhado que é a primeira coisa que se espera ver nessa minissérie. Que apesar de ser ficção, algo romantizada, não deixa de resgatar um pouco a memória do sujeito.

A enxurrada de filmes e séries de TV passadas na Roma antiga não poderia deixar de lado esse personagem tão conhecido. Por isso deve ser uma surpresa para muitos ver um Nero jovem e tentando ser um bom administrador, em vez da caricatura de praxe de um glutão, sibarita e louco. [...] Quase tudo o que sabemos dele vem de historiadores hostis que pertencem à classe senatorial romana, com quem ele vivia às turras.

Nero vem na lista, depois de Calígula, dos imperadores cruéis e amalucados. Por isso outra surpresa é ver que ele se opunha à morte de gladiadores.

A série coloca muita ênfase no relacionamento de Nero com uma ex-escrava, Cláudia Acte. Não se sabe muito dela, o que deixou o roteirista mais livre.

Esse amor algo romântico soa um tanto anacrônico, mas é inegável que incrementou bem o enredo.

BONALUME NETO, R. Ficção resgata a memória de Nero. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 18 set. 2006. Ilustrada.

- ▶ **Clichê:** ideia repetida por todos, sem originalidade; chavão, lugar-comum.
- ▶ **De praxe:** habitual, costumeiro.
- ▶ **Sibarita:** pessoa dada aos prazeres físicos.
- ▶ **Turra:** desentendimento, choque, embate.
- ▶ **Roteirista:** pessoa que escreve o roteiro (enredo, história) de um filme ou série de televisão.
- ▶ **Anacrônico:** que está em desacordo com os usos e costumes de uma época.

- 1▶ Do que trata o texto?
- 2▶ De acordo com a resenha, qual é o “clichê popular” associado ao imperador Nero? Esse clichê corresponde ao que as pesquisas históricas revelam sobre ele?
- 3▶ Quais outras características negativas são associadas ao imperador?
- 4▶ De acordo com a resenha, qual é a origem da má reputação do imperador?
- 5▶ Quais são as duas “surpresas” da série de televisão?
- 6▶ De acordo com o autor da resenha, o “amor romântico” entre Nero e a ex-escrava Cláudia Acte é anacrônico, ou seja, não poderia ter acontecido naquela época (pelo menos não da maneira romântica como é mostrado pela série). Em sua opinião, por que o roteirista enfatizou a história de amor?
- 7▶ Você já leu ou viu ficções (filmes, livros, séries de televisão, etc.) que retratam episódios e personagens que existiram de verdade? Quais?
- 8▶ Algumas pessoas acham que ficções desse tipo são importantes, uma vez que ajudam a divulgar a História. Outras pensam que elas são perigosas, porque podem transmitir interpretações ou ideias equivocadas sobre o período tratado. Qual é a sua opinião sobre o assunto?

▶ **Resenha:** análise crítica ou informativa de um livro, de um filme ou de uma série de TV.



*Nero e Agripina*, escultura de mármore do Museu de Afrodísias, na atual Turquia. A cena refere-se à ascensão do imperador Nero em 54 d.C. Agripina coroa seu filho Nero com uma coroa de louros, enquanto carrega uma cornucópia, símbolo de fortuna e abundância. Nero usa a armadura e o manto de um comandante romano. A obra é anterior ao ano 59, quando Nero assassinou Agripina.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Leia, em voz alta, para os alunos o excerto de reportagem do jornal *Folha de S.Paulo* sobre uma série de TV, cujo foco é o imperador Nero. Ao realizar a leitura, esclareça os significados das palavras desconhecidas.

Retome com eles o comentário anterior sobre as posturas consideradas ensandecidas de Nero, problematizando essa visão histórica em detrimento do que o documento apresenta. Comente que, segun-

do o texto, Nero não era uma figura tão amalucada quanto foi caracterizada sua imagem, escrita pelos senadores romanos, com quem o imperador tinha desavenças.

### Atividades

1. Trata de um seriado sobre a vida de Nero. É importante ressaltar para os alunos que a notícia não trata de Nero, mas de uma interpretação sobre sua vida, divulgada em uma série de TV.

2. O clichê é de que ele teria tocado lira enquanto a cidade de Roma pegava fogo. De acordo com a resenha, esse episódio não corresponde ao que a pesquisa histórica desvendou sobre Nero.
3. Ele é visto como um imperador cruel, glutão e amalucado.
4. A má reputação do imperador se deve ao fato de que quase tudo o que sabemos sobre ele chegou até nós por meio dos historiadores que pertenciam ao grupo social senatorial e que não se davam muito bem com Nero.
5. O fato de Nero ser representado como um imperador jovem tentando ser um bom administrador e o fato de se opor à morte dos gladiadores.
6. Resposta pessoal. O aluno pode responder que o roteirista usou esse recurso para aumentar a audiência. Em geral, as pessoas gostam de histórias de amor, mesmo que não tenham acontecido exatamente da maneira como são representadas. Ressalte aos alunos que o romantismo é de outro período histórico e possui características distintas dos valores romanos.
7. Resposta pessoal. É possível que os alunos já tenham assistido a ficções desse tipo. Caso eles não se lembrem ou não tenham assistido a nenhuma, ajude-os, citando filmes como *O príncipe do Egito*, *Anastácia*, *Asterix*, etc.
8. Resposta pessoal. A questão pode suscitar um debate acerca da relação entre ficção e História: até que ponto ela é válida? Vale lembrar que mesmo entre os historiadores mais rigorosos não existe objetividade absoluta e que toda narrativa histórica, seja ficcional, seja científica, tende a projetar no passado elementos do presente. Daí a necessidade de analisar criticamente tanto um quanto outro tipo de produção.



## Orientações didáticas

Peça a quatro alunos que leiam para a classe os pequenos textos “Origem”, “Lutas e lutadores”, “Pão e circo” e “Corrida de bigas”. Assim, além de desenvolverem suas habilidades leitoras, poderão obter informações acerca dos famosos espetáculos de gladiadores ocorridos na Roma antiga.

Ao ler as informações, enfatize com os alunos a nova versão historiográfica em torno desse tempo, caracterizada por uma maior problematização sobre as lutas de gladiadores com caráter de divertimento para a plebe, na política do “pão e circo”. Esclareça que, de acordo com o texto, famílias nobres participavam dessas atividades e, por isso, essa nova leitura possibilita problematizar a política do “pão e circo” como um instrumento apenas voltado à plebe.

Em seguida, solicite aos alunos que respondam às questões sugeridas. Isso os ajudará a se colocarem na história, pensando temporalmente sobre a forma de vida de um povo. Auxilie os alunos para evitarem o anacronismo, buscando assim elementos daquela época para responder às atividades. Peça que os alunos anotem em seus cadernos e ao final busquem trocar as informações sobre as atividades culturais na região em que vivem.

## VIVENDO NO TEMPO

## Dos gladiadores e da cultura do espetáculo em Roma

### Origem

As lutas de gladiadores se popularizaram em Roma nos últimos séculos antes de Cristo. Há uma versão de que sua origem estaria ligada a um ritual funerário muito comum entre os povos antigos. Quando alguém importante morria, para mostrar seu desespero, algumas pessoas iam ao enterro arrancar os cabelos, chorar ou mesmo gladiar próximo ao túmulo.

Com o tempo, alguns desses gladiadores iam de funeral em funeral em troca de dinheiro. Assim, após a morte de um nobre, a família oferecia um grande banquete funerário e contratava gladiadores.

Mais tarde, o caráter funerário se perdeu e as lutas de gladiadores se tornaram grandes espetáculos, realizados em diversas partes do Império.

▶ **Gladiar:** lutar com uma espada (*gladius*, em latim).



▲ Relevo de gladiadoras produzido entre os séculos I d.C. e II d.C., na cidade de Halicarnasso (atual Turquia).

De Agostini/Getty Images/Museu da Civilização Romana, Roma, Itália.

### Lutas e lutadores

Os gladiadores tinham as mais diversas origens: escravos (a imensa maioria), plebeus e até filhos de famílias nobres. Todos buscavam dinheiro e celebridade. Para se tornar gladiador, um homem livre devia ingressar em uma das escolas de luta do Império. Já um escravo devia pedir a seu senhor que o revendesse a um empresário. Muito raramente, havia gladiadoras, como as representadas no relevo acima, produzido entre os séculos I d.C. e II d.C., na cidade de Halicarnasso (atual Turquia). Elas usavam o mesmo equipamento que os homens, porém sem o elmo (capacete).

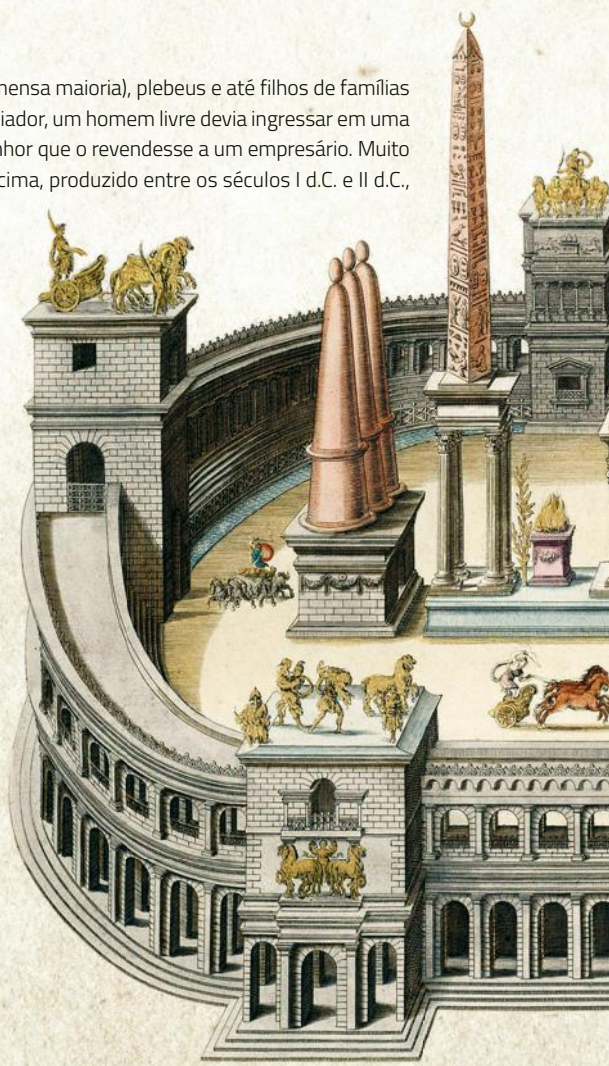
Se o gladiador tivesse lutado com bravura, o presidente da luta poderia deixá-lo partir. Caso contrário, era morto por seu adversário.

### Pão e circo

Durante muito tempo acreditou-se que esses espetáculos visavam apenas distrair os pobres e desocupados que viviam nas cidades, evitando rebeliões e aplicando a “política do pão e circo”. Essa é a ideia que ainda hoje vemos em muitos filmes, quadrinhos e revistas.

Alguns historiadores, porém, discordam dessa visão, porque o público das lutas era proveniente de diferentes origens, incluindo nobres, pensadores e o próprio imperador. O mais importante anfiteatro foi o Coliseu, com capacidade para receber entre 50 mil e 80 mil espectadores, inaugurado pelo imperador Tito no ano 80 de nossa era.

▶ **Anfiteatro:** edifício onde eram realizadas as lutas de gladiadores e outros espetáculos. Seu formato era semelhante ao dos nossos atuais estádios. Nele, os assentos eram definidos de acordo com a posição social do grupo na população.



### Texto complementar

O texto sugerido a seguir trata da análise dos espetáculos romanos.

#### Morte e vida nas arenas romanas

O estudo dos espetáculos romanos tem sido intensificado nos últimos anos e, neste contexto, as interpretações sobre as lutas de gladiadores têm sido revistas, em especial no que tange à questão da violência implícita a este tipo de competição. Talvez a grande quantidade de interpretações e de estudos sobre o tema esteja vin-

culada com a variedade de fontes que chegaram até nós sobre este aspecto da vida dos romanos. [...]

Imaginar estas cenas fere nossa sensibilidade moderna: pensar que milhares de homens e mulheres se reuniram em diferentes arenas para assistir a espetáculos que envolviam vida e morte é, para nós, no mínimo embaraçoso. [...]

Clavel-Lèvêque, em seu livro *O império em jogo*, afirma que os combates eram, antes de tudo, um jogo e, por isso, se inserem em uma forma particular de relações dos homens com seu mundo, ex-



## Corrida de bigas

Outro espetáculo que atraía a população romana eram as corridas de bigas e quadrigas, carros puxados por dois ou quatro cavalos que foram inventados pelos gregos e utilizados na guerra. Os aurigas eram condutores das bigas. As corridas ocorriam em pistas ovais, sendo a maior delas a do Circo Máximo, com capacidade para 385 mil pessoas. As corridas eram perigosas e os acidentes, frequentes.



▲ Biga etrusca de Monteleone (Itália) feita de bronze e datada do século VI a.C. Museu Metropolitano de Nova York, Estados Unidos.

Imagine que você vivia na época dos gladiadores e dos aurigas e fosse assistir a um desses espetáculos:

- Com quem você iria?
- Como eram os lugares onde aconteciam essas apresentações? Esses locais reuniam muitas pessoas? Reveja as imagens mostradas nestas páginas.
- Se fosse contar a um amigo como eram as lutas de gladiadores ou as corridas de biga, o que você diria?
- Você foi a algum tipo de evento em sua cidade recentemente? Conte para seus colegas qual foi o espetáculo, como era o lugar, as pessoas que estavam lá, enfim, compartilhe com a classe como foi sua experiência.

Representação do Circo Máximo de Roma, onde se realizavam as corridas de bigas, do *Atlas Van Loon*, criado pelo holandês Frederik Willem Van Loon (1644-1728).



Reprodução Biblioteca Nacional, Amsterdã, Holanda.

## Atividade complementar

Proponha aos alunos que, reunidos em duplas ou em grupos, realizem uma atividade de interpretação de texto sobre os espetáculos de gladiadores na Roma antiga. A atividade pode seguir o modelo abaixo.

Leia o texto a seguir e depois responda à questão.

Todas as cidades, mesmo as pequenas, tinham espetáculos de gladiadores, originados num antigo rito de aplacar os manes (as almas dos defuntos). [...] Os gladiadores eram recrutados entre escravos, mas indivíduos de condição livre, reduzidos à miséria, aceitavam um contrato na esperança de obter enormes recompensas dadas aos gladiadores vitoriosos. Prisioneiros de guerra e criminosos condenados à morte também eram levados à arena e atirados desarmados às feras, ou então obrigados a se enfrentar, sendo o vencedor de um duelo posto a enfrentar um novo adversário, até o extermínio total. O gladiador que caía ferido erguia o braço pedindo clemência. O vencedor podia pedir a opinião da multidão, mas em Roma ele dirigia-se ao imperador, que por sua vez deixava o público decidir. Este gritava “Mitte” (deixe ir) se o gladiador houvesse combatido com coragem, ou “Iugula” (dego-le), se houvesse combatido mal.

CORASSIN, M. L. *Sociedade e política na Roma antiga*. São Paulo: Atual, 2002. p. 93-94.

Como era feito o recrutamento dos gladiadores em Roma?

*Os gladiadores eram recrutados entre escravos. Mas indivíduos de condição livre que estivessem em condições de miséria aceitavam um contrato na esperança de obter as recompensas entregues aos gladiadores vitoriosos. Prisioneiros de guerra e criminosos condenados à morte também eram levados à arena e atirados desarmados às feras, ou então obrigados a se enfrentar, sendo o vencedor de um duelo posto a enfrentar um novo adversário, até a morte.*

pressando uma função simbólica, em especial quando ligados a um culto. A alegria que se manifesta no jogo, segundo esta mesma autora, é parte constitutiva da relação dos homens com seus deuses. No caso dos romanos, os jogos fazem parte de sua religião e os combates de gladiadores seriam seu grande símbolo.

Se pensarmos a partir desta ótica, os combates deixam de ser crueldade desmedida, como muitos classicistas já afirmaram, e adquirem outros significados dentro da cultura romana e de suas concepções de vida e morte.

GARRAFFONI, R. S.; FUNARI, P. P. Morte e vida na arena romana: a contribuição da teoria social contemporânea. *Fênix – Revista de História e Estudos Culturais*, 2007, n. 1, v. 4, ano 4. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF10/DOSSIE2.Renata.Senna.Garraffoni.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2018.



## ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que a diminuição da expansão territorial romana resultou na consequente redução do número de escravizados. Isso levou à desagregação do Império Romano, que, por sua vez, passou a ser invadido por povos estrangeiros, provenientes do leste e do norte europeus, denominados pelos romanos de “bárbaros”.

Comente com os alunos sobre a importância de um dos últimos imperadores romanos, Constantino, que concedeu liberdade de culto aos cristãos, que deixaram de ser perseguidos pelos romanos. Outra medida importante desse imperador foi a Lei do Colonato, obrigando os pequenos trabalhadores rurais a trabalhar para grandes proprietários, em um regime de trabalho diferente do escravizado, chamado servidão.

# O enfraquecimento do Império Romano

Durante o governo do imperador Trajano, na virada do século I d.C. para o II d.C., ocorreram as últimas anexações territoriais do Império. Após a dinastia dos Antoninos (96–192), o Império Romano entrou em decadência, o que piorou com as invasões estrangeiras.

No final do século II d.C., as invasões multiplicaram-se. A produção agrícola debilitou-se pela falta de mão de obra escrava e de segurança no campo. Tudo isso levou a uma crise generalizada.

## 3 O Baixo Império: declínio do poderio romano

O período romano que chamamos de **Baixo Império** foi uma época de profundas dificuldades econômicas, tensões sociais, descontrole político e migrações e invasões de povos considerados bárbaros pelos romanos.

No século III d.C., prevaleceu a anarquia militar. O posto de imperador foi atribuído a diversos comandantes militares, gerando sérios conflitos. Entre os anos 235 e 284, Roma teve 26 imperadores, dos quais 25 foram assassinados. O caos militar, econômico e administrativo facilitou a invasão de estrangeiros. Eles ocuparam e dominaram, pacífica ou militarmente, vastos territórios do Império.

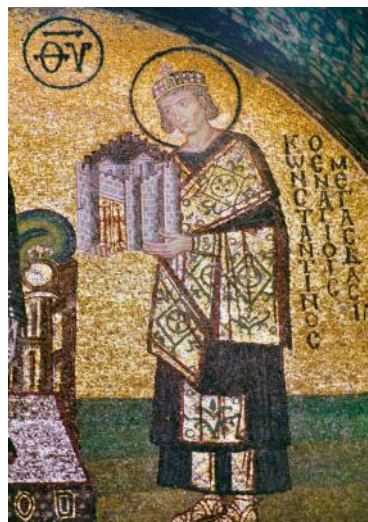
Alguns imperadores que governaram o império no processo de desintegração destacaram-se.

- **Diocleciano (284–305)**: dividiu o poder entre quatro generais (tetrarquia) a fim de obter a paz social e estipulou um limite máximo para preços e salários. Porém, tal medida provocou a falta de alimentos e a prática de ágio, contribuindo para aprofundar a crise.
- **Constantino (306–337)**: publicou em 313 o Édito de Milão, documento que concedeu liberdade de culto aos cristãos. Ainda em seu reinado, foram aprovadas as bases do cristianismo no Concílio de Niceia, em 325, com a participação do imperador. Para proteger as fronteiras no leste, Constantino reconstruiu a antiga cidade de Bizâncio e tornou-a capital da parte oriental do Império Romano, com o nome de **Constantinopla** (atual Istambul), em referência ao seu próprio nome. Assinou a **Lei do Colonato**, em 332, que obrigava o camponês a trabalhar para seu senhor como colono, em troca de proteção. Isso aumentou a substituição do trabalho escravo pelo trabalho **servil**.

► **Anarquia**: nesse contexto, o termo refere-se à falta de autoridade ou ao desrespeito à hierarquia.

► **Ágio**: valor adicional cobrado sobre o preço de um produto em falta no mercado.

► **Concílio**: reunião de chefes da Igreja.



Chris Heilner/Alamy/Fotorena

► Mosaico bizantino, datado do século X, aproximadamente, representando o imperador Constantino segurando um modelo ou oferenda de Constantinopla à Virgem Maria. Museu da Igreja de Santa Sofia em Istambul, Turquia.



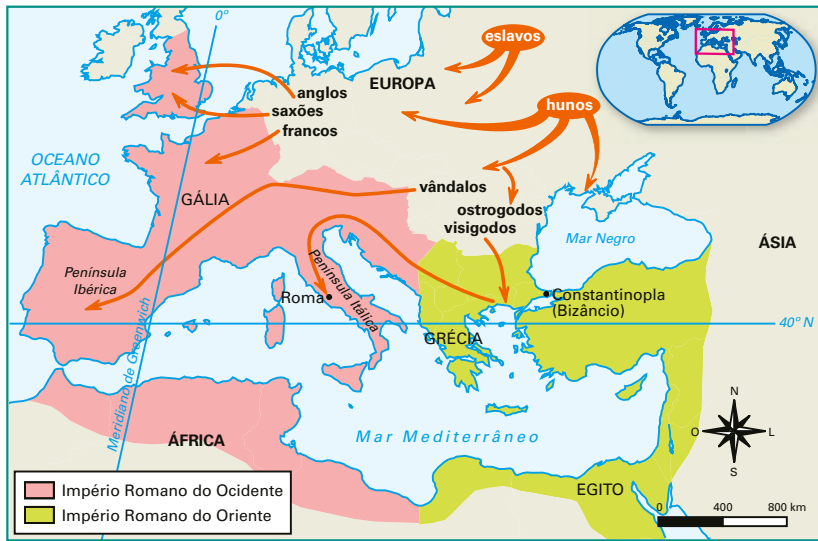
- **Teodósio (379-395):** em seu governo o cristianismo tornou-se a religião oficial de Roma; promoveu a definitiva divisão do Império Romano: o do Ocidente, com capital em Roma; e o do Oriente, com capital em Constantinopla (veja o mapa abaixo).
- **Rômulo Augusto:** em 476, os hérulos tomaram Roma e destituíram Rômulo Augusto, o último soberano do Império Romano do Ocidente.



The Bridgeman Art Library/Easygix Brasil

Manuscrito turco do século IX representando o imperador Teodósio no Primeiro Concílio de Constantinopla, realizado durante o seu governo.

## O Império Romano e os “bárbaros”



Portal de Mapas/Arquivo da editora

No mapa observa-se a divisão do Império Romano no período do Baixo Império. Veja também que os diversos povos considerados bárbaros pelos romanos passaram a migrar ou conquistar os domínios do império.

Fonte: elaborado com base em CORSO di storia antica e medievale 2. Milano: Bussola, 1997. p. 45.

### + Você sabia?

#### Diferença entre escravo e servo

O escravo era considerado um bem como outro qualquer, uma posse de seu senhor, que podia vendê-lo, comprá-lo, alugá-lo, emprestá-lo, etc. O **servo** era o indivíduo sem posses que, em troca de proteção, adquiria certas obrigações com o senhor, em uma relação mútua (o que não significa igualitária) de direitos e deveres.

Tudo o que um escravo produzia pertencia a seu amo; já o servo tinha o direito de se fixar em parte da terra do senhor e receber sua proteção, pagando-lhe por isso tributos em forma de serviços e produtos.

O **escravismo** foi predominante na Antiguidade clássica. Já a **servidão** foi característica do período seguinte, após a desagregação do Império Romano do Ocidente, durante a Idade Média europeia.

## Orientações didáticas

De início, explique aos alunos que, como medida de facilitação para governar, o imperador Teodósio foi responsável pela divisão do Império Romano em duas regiões: Império Romano do Ocidente, cuja capital era Roma, e Império Romano do Oriente, com capital em Bizâncio, posteriormente chamada de Constantinopla.

Explore o mapa “O Império Romano e os ‘bárbaros’”, possibilitando aos alunos identificarem os povos estrangeiros que invadiram ou migraram para o Império Romano. Destaque os hunos, os eslavos, os anglo-saxões, os francos e os demais presentes no mapa desta página.

Para que compreendam melhor a diferença entre ser escravizado e ser servo, leia para os alunos o box desta página.

## Orientações didáticas

Com os alunos, analise o mapa desta página, que apresenta a divisão do Império Romano do Ocidente e do Oriente. Relembre-os de que essa divisão aconteceu em 395 e foi realizada pelo imperador Teodósio.

Explique que os povos denominados pelos romanos de “bárbaros” invadiram o Império Romano do Ocidente, tomando o poder de sua capital, Roma. Enquanto isso, mostre aos alunos, por meio do mapa, que o Império Romano do Oriente permaneceu com seu poder e passou a ser denominado Império Bizantino. Sua capital, Constantinopla, devido à sua localização geográfica, entre Ásia e Europa, era um importante polo portuário-comercial naquele tempo.

## Atividade complementar

Com o auxílio de atlas levado para a sala de aula, proponha aos alunos que copiem, em folha de papel vegetal, os limites territoriais da África, da Europa e da Ásia. Em seguida, peça-lhes que, inspirados no mapa desta página, demarquem com uma linha vertical, na região em torno da área do mar Mediterrâneo, a divisão do Império Romano do Ocidente e do Oriente, localizando e indicando suas capitais na Antiguidade (atuais cidades de Roma e de Istambul).

Dessa forma, eles vão desenvolver habilidades motoras de cópias de mapas e se localizar histórico-geograficamente.

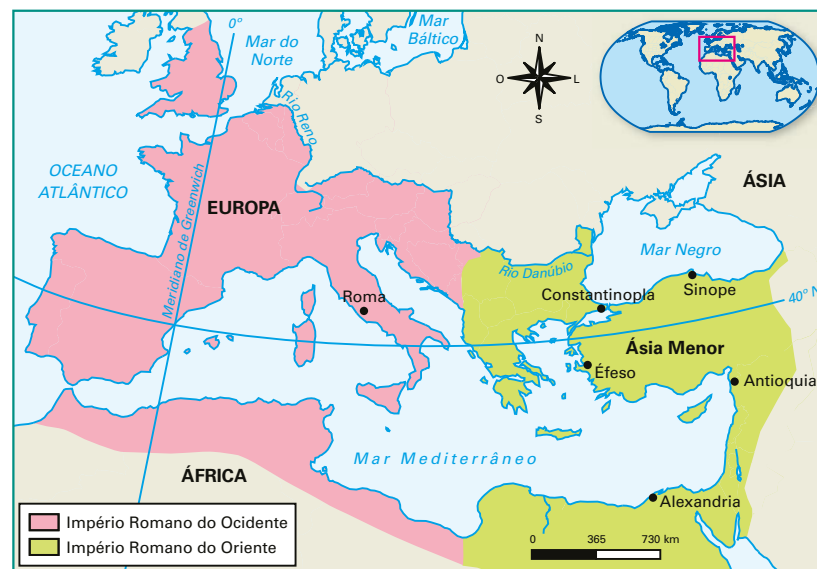
# 4 A Roma Oriental: o Império Bizantino

A atual cidade de Istambul (na Antiguidade foi chamada de Bizâncio e depois Constantinopla), na Turquia, foi capital do Império Bizantino. Situada entre os continentes europeu e asiático, a região se desenvolveu a partir de um importante centro portuário e militar, que fica na entrada para o mar Negro.

Em 330 Bizâncio tornou-se capital do Império Romano e passou a se chamar **Constantinopla**. Em 395, com a divisão do Império Romano, Constantinopla passou a ser a sede da parte oriental.

Observe o mapa abaixo.

## Divisão do Império Romano em 395 d.C.



Fonte: elaborado com base em ARMENTO, B. et al. *A Message of Ancient Days*. Boston: Houghton Mifflin, 2004. p. 476.



Durante quase um século, Roma e Constantinopla dividiram o controle do Império Romano. Localizada no estreito que liga o mar Negro ao Mediterrâneo, a antiga Bizâncio tinha enorme importância econômica e militar.

Em 476 d.C., após décadas de ataques, a parte ocidental do Império Romano foi tomada e controlada pelos povos germânicos. Contudo, o poder defensivo e a posição geográfica estratégica de Constantinopla preservaram a porção oriental de invasões.

Lá se desenvolveu uma civilização cristã, de idioma grego e com uma cultura muito característica, conhecida como **civilização bizantina**. A extensa área dominada por Constantinopla ficou conhecida como **Império Bizantino** e agregava grandes cidades (Constantinopla, Alexandria, Antioquia, Nicomédia, Éfeso), com poderosos mercadores, artesãos e proprietários rurais. Os bizantinos, uma sociedade bastante diversa daquela da Europa ocidental, enfrentaram ataques externos e conseguiram estender sua influência pelo Mediterrâneo e por partes da Europa, África e Ásia.

Portal de Mapas/Arquivo da editora

## De olho na tela

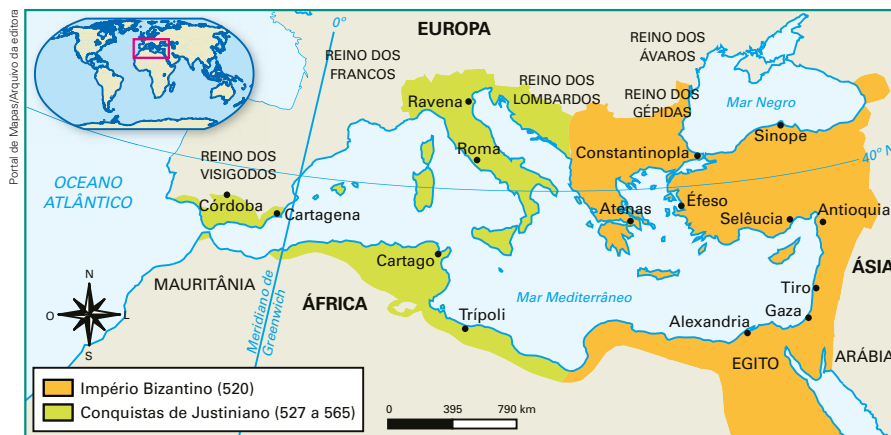
### Construindo um império: bizantinos.

Direção: Mark Cannon, Dana Ross, Ted Poole. Estados Unidos, 2006. Série de documentários do History Channel. Esse episódio trata do Império Bizantino, que durou mais de mil anos.

# O reinado de Justiniano

Entre 527 e 565, o Império Bizantino foi governado por **Justiniano**. Ele tentou unir as duas metades do antigo Império Romano sem sucesso: a porção ocidental já estava muito fragmentada. Ainda assim, Justiniano anexou o norte da África, territórios da península Ibérica e da península Itálica, além das ilhas da Sicília e parte da península Balcânica, entre outras regiões. Observe o mapa abaixo.

## Império Bizantino na época de Justiniano



Fonte: elaborado com base em KINDER, H.; HILGELMANN, W. *The Anchor Atlas of the World History*. New York: Doubleday, 1974. v. 1. p. 138.

Justiniano atualizou antigas leis romanas e as reuniu no **Código de Justiniano**. Mais tarde esse documento seria a base para a ciência do Direito moderno no Ocidente.

O Código de Justiniano determinava que o imperador tinha poderes ilimitados, garantia as posses dos grandes proprietários de terras e tornava inalienável toda a riqueza da Igreja.

Os escravos e camponeses que trabalhavam para os grandes proprietários não tinham direito à propriedade, mas eram obrigados a prestar serviços diversos e pagar tributos aos seus senhores, obrigações essas que eram hereditárias (passavam de pai para filho).

Na cidade, a maioria da população passava fome, pagava altos impostos e arcava com os gastos das conquistas militares. Descontente com essa situação, a população realizou uma manifestação em 532, na cidade de Constantinopla, conhecida como **Revolta** ou **Levante de Nika**. "Nika" era a palavra gritada pelos revoltosos e significa "vitória" em grego. A repressão foi violenta e cerca de 30 mil pessoas morreram.

Sob o governo de Justiniano também foi construída a **Igreja de Santa Sofia**, confirmando a força do cristianismo no Império. Observe a imagem acima.



A Igreja de Santa Sofia, em Istambul, em foto de 2018. Construída no século VI, ela combina vários elementos típicos da arquitetura romana, como abóbadas, arcos e mosaicos. No ano 1453, quando a cidade foi conquistada pelos turcos, a igreja foi transformada em mesquita (templo muçulmano) e ganhou os minaretes típicos dessas construções. Atualmente ela é um museu.

- ▶ **Inalienável:** que não se pode ceder nem vender.
- ▶ **Minarete:** torre alta e fina construída em torno das mesquitas. De seu topo, um encarregado chama a população para as cinco orações do dia.

## Orientações didáticas

Conte aos alunos que o imperador do Império Bizantino, Justiniano, foi uma liderança muito importante daquela região. Por meio da análise do mapa desta página, ajude-os a notar que esse imperador ampliou o território que antes pertencia ao Império Romano do Oriente.

Informe-os de que Justiniano criou um importante código de leis, o Código de Justiniano, que até hoje é a base do Direito Moderno no Ocidente.

Oriente os alunos a observar a imagem da Igreja de Santa Sofia, localizada atualmente em Istambul. Diga a eles que hoje ela é um museu, mas que foi uma grande Igreja Católica até o ano de 1453, quando os turcos destituíram o Império Bizantino e transformaram-na em uma mesquita, templo muçulmano.



## Orientações didáticas

Destaque com os alunos o importante papel desempenhado por Teodora, esposa do imperador Justiniano. Como imperatriz, Teodora teve ampla participação no governo de seu esposo, orientando a repressão de revoltas populares, como a de Nika, assim como ampliando as leis em benefícios dos direitos femininos. As principais informações sobre a vida da imperatriz Teodora foram reunidas por Procópio, escriba e historiador bizantino que viveu no século VI.

Explique que a religião bizantina, assim como no Império Romano do Ocidente, era cristã. A adoção oficial do cristianismo ocorreu em 391. Porém, nesse império, o cristianismo adquiriu características diferentes, a exemplo da ausência do culto às imagens nas igrejas. Já antecipe a eles que essa é uma marca característica da Igreja Católica Ortodoxa, nascida no Império Bizantino e existente até os dias atuais.

### Atividade complementar

Proponha aos alunos que, reunidos em duplas ou em grupos, realizem uma pesquisa para aprofundar os conhecimentos sobre a imperatriz Teodora, tendo em vista sua importante atuação na política do Império Bizantino.

Pode-se sugerir que pesquise em livros paradidáticos, em outros materiais didáticos ou em sites indicados para pesquisa.

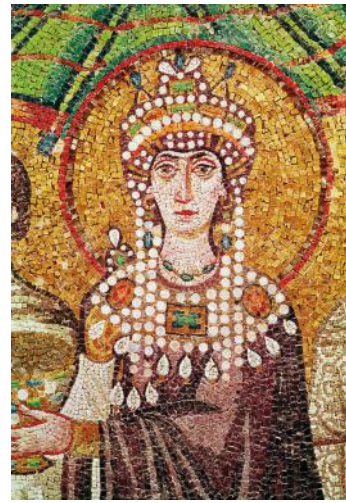
Oriente-os a elaborar um texto, no caderno, sobre as informações que obtiveram e estimule-os a compartilhar seus registros com os colegas em sala.

## A imperatriz bizantina Teodora

A imperatriz Teodora, esposa de Justiniano, nasceu provavelmente em 497, filha de um tratador de ursos do circo. Tornou-se atriz cômica, dançarina e mímica. Quando conheceu Justiniano, então herdeiro do trono bizantino, Teodora era fiandeira de lã. Casaram-se em 523, em Constantinopla.

Ao tornar-se imperador em 527, Justiniano tornou-a parceira atuante em seu governo. A imperatriz exerceu liderança em assuntos militares, administrativos, religiosos e jurídicos, especialmente em relação aos direitos das mulheres (como o de possuir e herdar propriedades, a proibição do assassinato de mulheres que tinham cometido adultério, maiores direitos nas situações de divórcio, entre outros).

Durante a Revolta de Nika, Teodora teria exercido um papel importante ao convencer Justiniano e seus oficiais a não abandonarem a cidade e comandarem as tropas na violenta repressão à revolta.



The Bridgeman Art Library/Keystone Brasil

▶ Detalhe de mosaico do ano 547 representando a imperatriz Teodora. Igreja de São Vital, Ravena, Itália.

## A religião em Bizâncio

O cristianismo, instituído como a religião oficial do Império Romano desde 391, foi adotado também em Constantinopla. Grande parte da população se converteu e recebeu influência de diversas civilizações orientais, como a dos persas, com quem os bizantinos tinham contatos frequentes. Assim, o cristianismo praticado no Império Bizantino afastou-se do ocidental em alguns princípios.

Por causa dessas influências, surgiram algumas interpretações das escrituras sagradas diferentes daquelas difundidas pela Igreja de Roma. Essas novas interpretações foram consideradas heresias. Dentre elas, destacam-se a dos **iconoclastas**.

Os iconoclastas, apoiados no Antigo Testamento e em crenças orientais, condenavam a adoração de imagens (ícones, estátuas, mosaicos, etc.) nas igrejas. Eles organizaram manifestações populares para destruir as imagens dos templos bizantinos.



Eye Ubiquitous/VIG/Getty Images

▶ Os adeptos das antigas crenças pagãs do Império Romano adoravam imagens. Os cristãos, para expandir sua nova fé, mantiveram esse costume. Acima, detalhe de mosaico bizantino da Igreja de Santa Sofia, feito por volta do século XI, representando o imperador Constantino e Cristo.

▶ **Ícone:** objeto ou imagem cultuado como sagrado.

### Texto complementar

Sugere-se a leitura do texto abaixo, com o intuito de ampliar os conhecimentos em torno dos dogmas da Igreja Ortodoxa.

#### Ícones: teologia de sua veneração

[...] Como se sabe, a veneração dos ícones é muito importante na Igreja Ortodoxa, pois o ícone é muito mais do que uma simples imagem. Não é simplesmente um adorno do templo ou uma ilustração das Sagradas Escrituras, mas sim, tem uma correspondência total com elas, é um objeto que entra organicamente na vida dos ofícios divinos. Com isso se explica o significado que a Igreja dá ao ícone, claro que

não a qualquer representação em geral, mas ao ícone canônico, aquela imagem que a própria Igreja elaborou no decorrer de sua história na luta contra o paganismo e as heresias; aquela imagem pela qual, no período iconoclasta, pagou com o sangue de seus mártires e confesores da fé.

“Ícone” é uma palavra grega que significa «imagem», representação. No ícone, a Igreja não vê apenas um aspecto qualquer do ensinamento cristão da fé, mas a expressão do cristianismo em sua totalidade, a Ortodoxia como tal.

Ícones: teologia de sua veneração. *Ecclesia*. Disponível em: <[https://ecclesia.org.br/biblioteca/iconografia/icones\\_teologia\\_de\\_sua\\_veneracao.html](https://ecclesia.org.br/biblioteca/iconografia/icones_teologia_de_sua_veneracao.html)>. Acesso em: 9 set. 2018.

Diante dessas agitações, os imperadores passaram a intervir nos assuntos da Igreja. O Código de Justiniano instituiu o **cesaropapismo**, sistema no qual o chefe de Estado controlava também a Igreja (como o papa). Essa junção entre poder político e poder religioso teria grande influência na vida social do período, tanto no Oriente como no Ocidente.

Ao mesmo tempo, as diferenças entre o cristianismo oriental e o ocidental continuaram a se acentuar. Como consequência, em 1054 os cristãos do Oriente fundaram a **Igreja ortodoxa**, separando-se da Igreja de Roma. Esse movimento, conhecido como o **Cisma do Oriente**, dividiu o mundo cristão em dois: uma parte católica, subordinada a Roma, e outra parte ortodoxa, com sede em Constantinopla. Para o mundo bizantino, a religião ortodoxa foi um importante elemento de unificação e identidade.

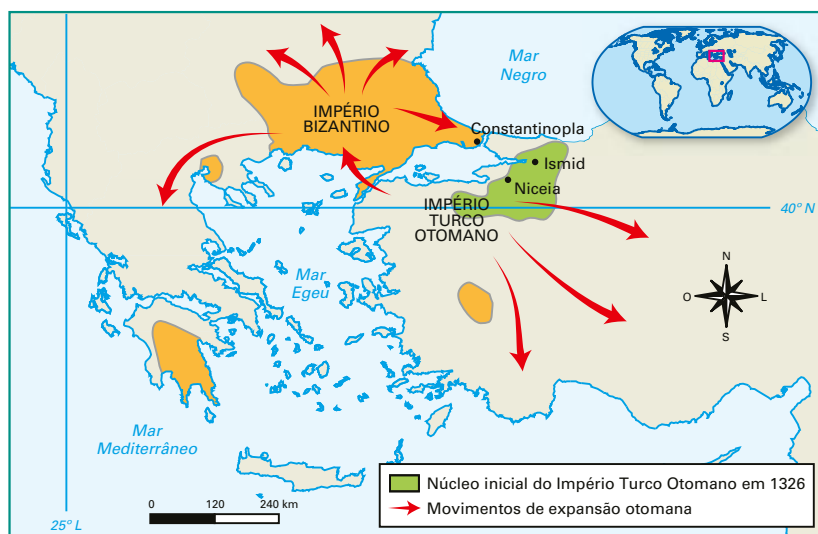
## A ruína do Império Bizantino

Com a morte de Justiniano e as dificuldades econômicas, grande parte dos territórios conquistados em seu governo foi perdida nos sucessivos ataques estrangeiros. Constantinopla perdeu progressivamente o controle do comércio com o Oriente devido aos ataques de persas, árabes, etc.

No final da Idade Média, por causa de sua posição estratégica, a cidade tornou-se alvo dos turcos otomanos (observe o mapa abaixo) até que, em 1453, foi dominada por eles. O Império Turco Otomano foi fundado na região da Anatólia no século XIII e só desapareceu em 1924. Seu nome deriva de um de seus primeiros governantes, Otomão.

A conquista de Constantinopla ocorreu na época da expansão marítima europeia e foi considerada um dos marcos do final da Idade Média. É chamada por alguns historiadores de “Queda de Bizâncio”, “Tomada de Constantinopla” ou “fim do Império Romano do Oriente”.

### A conquista turca otomana (séculos XIV e XV)



Portal de Mapas/Arquivo da editora

Em seu movimento expansionista, nos séculos XIV e XV, os turcos otomanos dominaram diversos territórios vizinhos, entre eles o Império Bizantino, que, depois de sucessivas crises, foi definitivamente conquistado.

Fonte: elaborado com base em KINDER, H.; HILGELMANN, W. *The Anchor Atlas of the World History*. New York: Doubleday, 1974. v. 1. p. 206.

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que a Igreja Católica se dividiu em duas: Apostólica Romana, coordenada pelo papa em Roma, e a ortodoxa, Igreja cristã do Império Bizantino. Relembre-os do que foi comentado sobre a Igreja ortodoxa e sobre a ausência de culto a imagens.

Comente que, apesar de poderoso, o Império Bizantino sucumbiu, tendo sido sua capital, Constantinopla, atacada por povos do Oriente, sendo que os turcos otomanos a conquistaram, em 1453, e implantaram ali sua cultura muçulmana. Mostre o mapa desta página aos alunos para que possam visualizar os caminhos de conquistas percorridos pelos invasores.

Contextualize a tomada de Constantinopla como um acontecimento muito importante, que tem sido usado como um dos marcos do final da Idade Média e o início da Idade Moderna, que será estudada no próximo ano letivo.

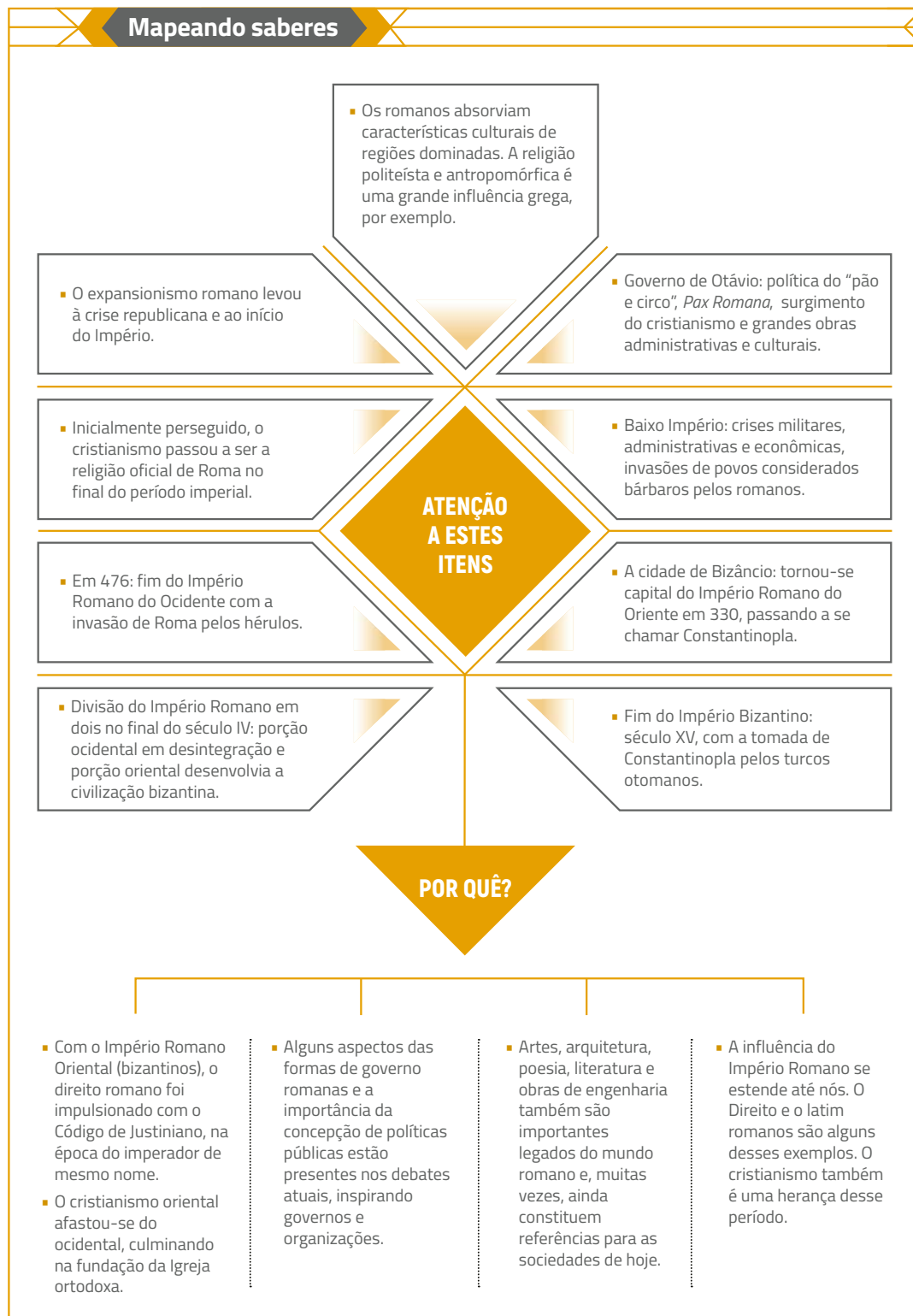
## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Leia para os alunos, em voz alta, as informações sistematizadas nesta seção. Em seguida, solicite a eles que, em duplas ou em grupos, escrevam, com as próprias palavras no caderno, um resumo sobre os assuntos que consideraram mais importantes.

Circule pelas duplas e/ou grupos, tirando possíveis dúvidas.

Com isso, os alunos terão em seus cadernos um registro feito por eles próprios do que foi estudado neste capítulo. Dê importância especial ao *Por quê?*, pedindo aos alunos exemplos que conheçam.



## Orientações didáticas

### Atividades (p. 193)

- Foram a centralização do poder nas mãos do imperador e a subordinação do Senado aos seus comandos.
- Romanização é o termo usado para se referir à influência dos elementos da cultura romana sobre os povos dominados. Diz respeito, sobretudo, à difusão do latim e do cristianismo e da imposição da lei, da moeda e dos padrões urbanísticos de Roma sobre os territórios anexados ao Império.
- Toda a economia romana estava assentada no emprego da mão de obra escravizada. Os escravizados eram responsáveis pela produção agrícola nos latifúndios romanos, pela produção artesanal, atuavam como remadores, serviçais, etc.
- As invasões de povos estrangeiros, o aumento de impostos, a desorganização da produção agrícola e o descontrole financeiro.
- Determinava que os trabalhadores agrícolas livres deveriam permanecer como colonos nas terras dos grandes proprietários. Em troca, receberiam a proteção dos senhores.



## Retome

Não escreva no livro!

- 1▶ Identifique a principal transformação política ocorrida em Roma com a instauração do Império, no final do século I a.C.
- 2▶ O que se entende por “romanização”?
- 3▶ Explique a importância da escravidão para a economia romana.
- 4▶ Indique os eventos que marcaram a desagregação do Império Romano do Ocidente, iniciada no final do século II.
- 5▶ O que determinava a Lei do Colonato?
- 6▶ Qual era a diferença entre trabalho escravo e servil?
- 7▶ Explique qual religião surgiu durante o Império Romano e por que os imperadores perseguiram os seguidores dessa nova religião.
- 8▶ Sintetize os principais acontecimentos do governo de Justiniano.
- 9▶ Quais as principais razões do fim do Império Bizantino?

## Explore o documento histórico

- 10▶ Leia o texto a seguir, escrito por São Gregório Magno, no século VI.

Por toda parte nós só vemos luto, só escutamos suspiros. Roma, outrora senhora do mundo, curva-se sob indizível dor, sob o assalto dos bárbaros, sob a ruína de seus monumentos. Onde está o Senado? Onde está o povo? As glórias do mundo foram aniquiladas; resta apenas uma multidão miserável, exposta, todos os dias, ao gládio dos bárbaros. Que foi feito da glória de Roma? Que foi feito do seu orgulho? O Senado desapareceu, o povo pereceu, a cidade desaba sobre si mesma.

SÃO GREGÓRIO. Homilias II, 6. In: São Paulo, Secretaria de Estado da Educação. Coletânea de documentos históricos para o 1º grau: 5ª a 8ª séries. São Paulo: SE/CENP, 1978. p. 69.

- a) Que acontecimentos o texto relata?
- b) Como os acontecimentos são descritos pelo autor?
- c) Pesquise alguns dados da biografia do autor.
- d) Em sua opinião, a identidade do autor pode ter influenciado a maneira como ele descreve os fatos?

## Análise o texto historiográfico

- 11▶ Veja o que diz o historiador Pedro Paulo Funari das visões históricas construídas sobre Roma:

Talvez a ideia mais corrente sobre o Império Romano seja a mais injustificada. Referimo-nos à noção de decadência moral, associada a exageros na comida e nas diversões, que teria levado à decadência de Roma. Em primeiro lugar, essa decadência moral teria durado séculos antes de levar Roma à ruína: ao menos cinco séculos (séculos I a.C. a IV d.C.), o que representa mais do que toda a História do Brasil! Em segundo lugar, a “queda” do Império Romano já foi assinalada em momentos totalmente diferentes, indo desde 330 d.C., com Constantino, passando por 398, com a divisão entre o Império Romano do Ocidente e do Oriente, por 410, com a tomada de Constantinopla pelos godos, até 1453, quando Constantinopla, ainda oficialmente capital do Império Romano do Oriente (ou Bizantino), foi tomada pelos turcos.

Ainda mais importante, no entanto, é o fato de que noções como “decadência” são por demais subjetivas. Teria havido decadência moral ou os costumes eram, simplesmente, diferentes dos nossos?

FUNARI, Pedro Paulo. *Roma, vida pública e privada*. São Paulo: Atual, 1994. p. 6-7.

- a) Qual é a crítica que o autor faz aos historiadores tradicionais?
- b) Explique o questionamento feito pelo autor: “[...] ou os costumes eram, simplesmente, diferentes dos nossos?”. ▶ **Subjetivo:** pessoal, parcial.

## Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

9. Os sucessivos ataques estrangeiros e as dificuldades econômicas.
- 10 a) O texto faz uma descrição da cidade de Roma pós-queda.
  - b) Como uma catástrofe. O relato tem tom apocalíptico, como se o próprio mundo estivesse vindo abaixo.
  - c) São Gregório Magno, que, originário de uma família aristocrática romana, foi monge beneditino antes de ser aclamado papa no século VI.
  - d) Resposta pessoal. É importante que o aluno seja provocado a imaginar o relato de diferentes pontos de vista para compreender que a identidade do autor condiciona sua visão sobre a realidade.

11. a) O autor critica a tese de que, no final do Império, a decadência moral, associada a exageros na comida e nas diversões, teria levado Roma à ruína. Para ele, o período que os autores tradicionais costumam apontar como o símbolo da decadência estendeu-se por, pelo menos, cinco séculos. Também ressalta que a noção de “decadência moral” é muito subjetiva.
  - b) O autor quer dizer que não se devem julgar os valores de uma sociedade com base nos valores de outra. Ou seja, aquilo que hoje é considerado decadência moral poderia não ser visto assim pelos antigos romanos.

## Autoavaliação

Oriente os alunos a elaborar a autoavaliação em seus cadernos e em sala de aula. Peça-lhes que sejam sinceros sobre suas aprendizagens, com o objetivo de perceberem como estão atuando com relação aos estudos de História e o que precisa ser readequado.

6. No trabalho escravo, tudo o que o trabalhador produzia pertencia ao seu senhor, uma vez que ele próprio era considerado um bem, uma posse. Já no trabalho servil, o indivíduo era livre, apesar de dever algumas obrigações ao seu senhor em troca de proteção. Ele pagava essas obrigações em forma de serviços e produtos. Pesquise as ações do Ministério Público brasileiro sobre o tema em: <[http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal\\_mpt/mpt/area-atuacao/trabalho-escravo](http://portal.mpt.mp.br/wps/portal/portal_mpt/mpt/area-atuacao/trabalho-escravo)>. Acesso em: 12 out. 2018.
7. O cristianismo. Os cristãos eram perseguidos porque não reconheciam o caráter divino do imperador, posicionavam-se contra o militarismo romano e a escravidão, o que punha em risco a estrutura política e econômica do Império.
8. Houve significativa expansão das fronteiras. Contudo, a enorme desigualdade econômica e os altos impostos provocaram uma revolta popular. Outros destaques dessa época foram a elaboração do Código de Justiniano e a construção da igreja de Santa Sofia.

## Orientações didáticas

### Lendo imagem

Oriente os alunos a observar as imagens desta seção. Em seguida, questione-os sobre o que estão vendo, como as pessoas estão representadas, em termos de expressões e de vestimentas.

Em seguida, leia as legendas das imagens, assim como as legendas explicativas sobre a imagem desta página. Possibilite aos alunos que identifiquem visualmente todos esses elementos, discutindo com eles sobre a representação dos romanos no conflito com os dácios, uma das tribos germânicas consideradas “bárbaras” pelos romanos, na época do governo do imperador Trajano.

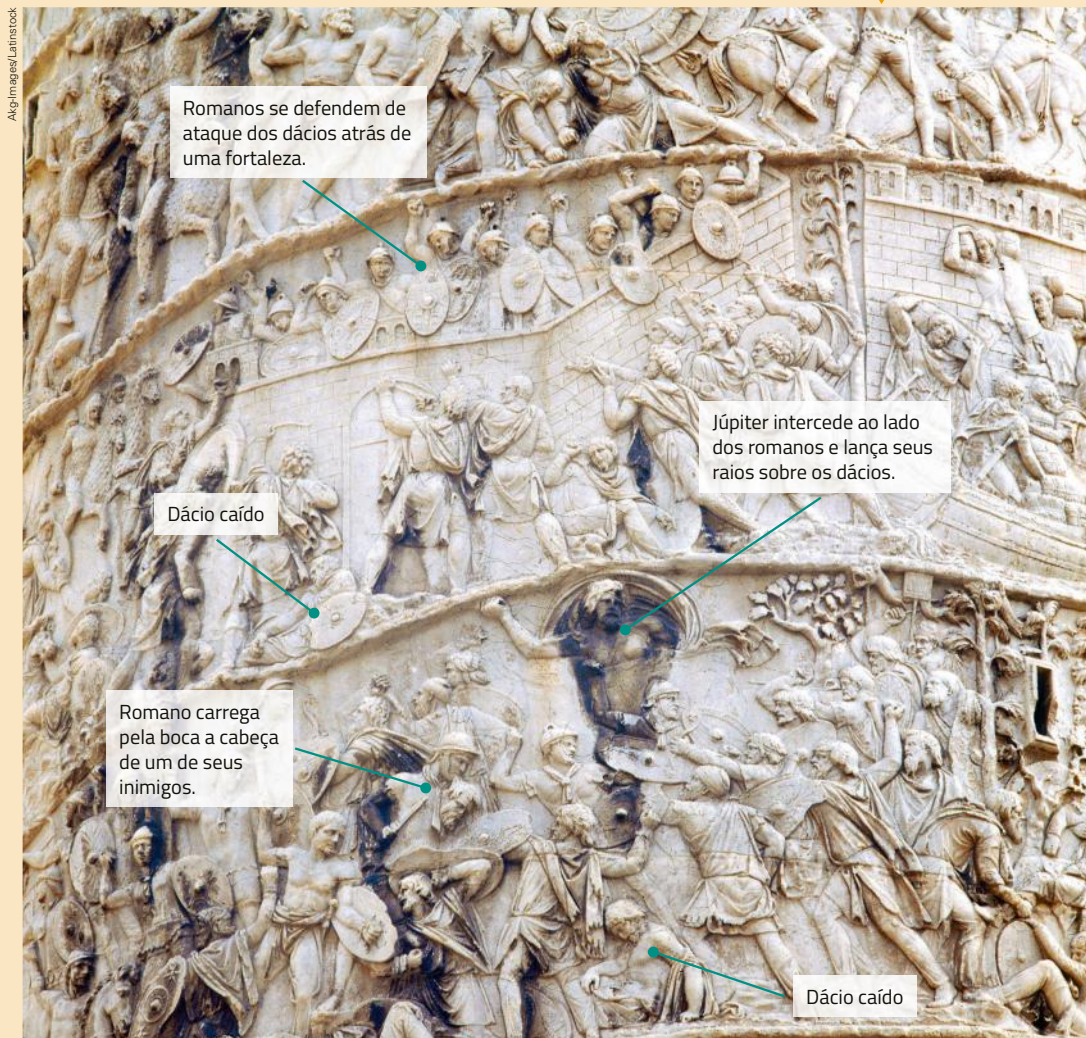
# LENDO IMAGEM

Para reverenciar a si próprios ou a antigos governantes, os imperadores e senadores romanos mandavam construir grandes monumentos de pedra. A Coluna de Trajano é um monumento encomendado pelo imperador Trajano e instalado em praça pública, na cidade de Roma, no ano 113.

Com mais de 30 metros de altura, a coluna é decorada com um friso que percorre toda a sua extensão, onde foram esculpidos, em baixo-relevo, diferentes momentos das duas campanhas militares contra os dácios, ocorridas entre 101 e 106 e lideradas por Trajano.

Nas duas cenas aqui destacadas, a superioridade romana é mostrada de diferentes maneiras. Os soldados romanos estão equipados com escudos ou com capacetes e escudos.

Detalhe da Coluna de Trajano, com duas cenas, produzida em 113.



Romanos se defendem de ataque dos dácios atrás de uma fortaleza.

Júpiter intercede ao lado dos romanos e lança seus raios sobre os dácios.

Dácio caído

Romano carrega pela boca a cabeça de um de seus inimigos.

Dácio caído



Nesta página, vemos o detalhe de uma das últimas cenas representadas na coluna (perdo do topo).



Cópia produzida em 1861 de cena existente na Coluna de Trajano (do século II d.C.), exposta no Museu da Civilização Romana, em Roma, na Itália.

### Identifique o vestígio

- 1▶ Diferencie o imperador Trajano, os romanos e os dácios. Como eles se distinguem?

### Analise as características do objeto (a cena representada)

- 2▶ a) O que está acontecendo nesta cena?  
b) Que aspectos da representação confirmam a sua conclusão?

### Crie hipóteses sobre a elaboração do objeto (compreenda o sentido das representações)

- 3▶ Observando as três cenas apresentadas, o que pode ser deduzido da recordação que Trajano quis deixar de seu governo para a posteridade?

LENDO IMAGEM < 195

#### Material digital – Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem

Para avaliar o aprendizado de seus alunos, verifique a Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem do 3º bimestre, localizada no material digital do Manual do Professor.

#### Atividades

1. O imperador aparece sentado à esquerda. Os romanos estão logo atrás, em pé, perfilados. Aparecem com capacetes, roupas e escudos iguais aos que a cena da página anterior mostra. Eles estão fazendo fundo para o imperador, que está sentado, vestindo um manto característico e apoiado por um soldado logo atrás dele. Os dácios aparecem em grupo ao pé do imperador, do lado direito da cena. Estão em posição mais baixa que o imperador, e todos dirigem seu olhar para ele. Diferentes dos romanos, os dácios aparecem de túnicas e quase todos barbados.
2. a) Os dácios estão em posição de submissão, olhando para o imperador. Não há batalha, e os romanos, firmes ao fundo, parecem em posição confiante. Parece uma cena de reconhecimento, pelos dácios, da vitória dos romanos e da autoridade do imperador.  
b) Resposta pessoal.
3. Parte dos dácios que está aos pés do imperador parece pedir clemência, com os braços estendidos em direção ao governante. Entre os dácios que estão em pé, há alguns com os braços para trás, sugerindo que os punhos estejam amarrados. O imperador, por sua vez, sentado, olha para os dácios com um olhar de superioridade. Os escudos romanos no chão, à frente dos dácios, de joelhos e em evidência, sugerem a vitória romana. Trajano deixou uma lembrança de vitória sobre os inimigos; de controle e liderança do Exército e de boa relação com a divindade, no caso Júpiter. Explique aos alunos que entre os deveres do imperador estava o de zelar pela religião romana, sendo esperado que demonstrasse sua devoção e seu apreço pelos deuses cultuados por aquela sociedade. Também era esperado um bom desempenho militar, uma vez que cabia a ele manter a *Pax Romana*.



## Objetivos da unidade

- Identificar a Idade Média como conceito característico da Europa ocidental.
- Compreender a participação dos povos germânicos na desintegração do Império Romano do Ocidente e na formação do feudalismo.
- Entender as principais características do feudalismo: sociedade de ordens ou estamental, economia predominantemente agrária e descentralização política.
- Analisar a formação do islamismo e suas principais consequências: a unificação política da península Arábica e a expansão islâmica.
- Estudar as características da cultura árabe, como o desenvolvimento de conhecimentos no campo científico e a preservação da cultura greco-romana.
- Compreender o surgimento da Igreja católica, bem como a sua expansão no mundo antigo e medieval.
- Entender que o período medieval se caracterizou por importantes e diversificadas produções e práticas culturais.
- Refletir sobre as justificativas e as razões que determinaram a realização das Cruzadas.
- Analisar o renascimento comercial e urbano, inserido no processo de transformação do mundo feudal.

## Competências trabalhadas na unidade

Capítulo	Competências*
12	CG (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9) CCH (1, 3, 4, 5, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 7)
13	CG (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10) CCH (1, 2, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)
14	CG (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10) CCH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6)

\* CG = Competência Geral  
CCH = Competência Específica de Ciências Humanas  
CEH = Competência Específica de História

Catedral de Aachen, na Alemanha. Carlos Magno mandou construí-la por volta do ano 790. Foto de 2018.



## Sugestões ao professor para esta unidade

ARIÈS, P.; DUBY, G. *História da vida privada: do Império Romano ao ano mil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006.

BURKE, P. *A cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FRANCO JR., Hilário. *O feudalismo*. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

GUINZBURG, C. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2006.

LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2010.

LINHARES, Maria Yeda. *O Oriente Médio e o mundo árabe*. São Paulo: Brasiliense, 1992.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: cinema, teatro e modernidade*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

SOUZA, João Silva de. *Religião e direito no Alcorão*. Lisboa: Estampa, 1986. ▶



## 4

# O período medieval: sociedade, política e religião

Desde a desagregação do Império Romano do Ocidente até a tomada de Constantinopla passaram-se quase mil anos. Nesse período prevaleceram a divisão do território romano em vários reinos, a organização da vida em feudos e o crescente poder da Igreja católica.

Observe na imagem a Catedral de Aachen, considerada uma importante construção religiosa do catolicismo.

- 1 Quando você pensa em Idade Média, quais imagens vêm à sua cabeça?
- 2 Por que você acha que esta unidade tem como abertura a fotografia de uma igreja católica?

## Comentários à abertura da unidade

Nestas páginas de abertura da unidade 4 há a imagem da Catedral de Aachen, na Alemanha, imponente igreja construída a partir do ano 790. Explore-a, explicando que, durante a Idade Média, a construção dessa monumental catedral expressou o poder e a riqueza da Igreja católica, instituição que sobrevive até os dias atuais.

Comente com os alunos que, durante a época medieval, a Igreja católica contribuiu para a manutenção das ordens social, política e cultural na Europa, após a desagregação do Império Romano do Ocidente e a ocupação desse território pelos povos germânicos.

Conte que edificações eclesíásticas, como abadias, basílicas e catedrais, também foram espaços de culto e de difusão do pensamento religioso, pois, por meio de imagens de santos e de passagens bíblicas, os católicos aprendiam a história do cristianismo e os valores morais da religião. Além disso, esses espaços eram, na Idade Média, importantes centros de convivência social.

Depois, questione os alunos, de acordo com as perguntas 1 e 2, sobre aquilo em que pensam quando falam de Idade Média e por que, na opinião deles, a imagem que introduz os estudos medievais mostra uma grandiosa catedral.

1. Resposta pessoal. É importante, desde já, destruir os estereótipos criados em torno da Idade Média: não era uma idade histórica "das trevas" e não se constituía somente em um período de reis, rainhas e princesas que viviam em seus palácios suntuosos, tal como expressam as fábulas infantis.
2. Resposta pessoal. Incite os alunos a refletir sobre o que foi discutido a respeito da imagem de abertura, levando-os a compreender o grande poder que a Igreja católica tinha na sociedade medieval.

► SWEETZ, P. et al. *A transição do feudalismo para o capitalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

VERGER, J. *As universidades na Idade Média*. São Paulo: Unesp, 1990.

**Objetivos do capítulo**

- Analisar o impacto das migrações bárbaras e compreender o processo da formação dos reinos germânicos.
- Explorar as principais características da civilização árabe, com destaque para sua cultura.
- Reconhecer a importância de Maomé na fundação da religião muçulmana e identificar os princípios do islã.
- Compreender o processo de formação do Império Muçulmano, sua expansão para regiões da África e da península Ibérica e as consequências desse acontecimento.
- Conhecer a formação e as características do feudalismo na Europa.
- Diferenciar as várias relações sociais estabelecidas durante a Idade Média.
- Constatar a importância do Reino dos Francos e de Carlos Magno durante a Alta Idade Média.

**Comentários à abertura do capítulo Para começar**

Alerte os alunos sobre a visão estereotipada da Idade Média como uma era de atraso, uma “idade das trevas” e outras expressões depreciativas.

Discuta com eles, também, o significado do termo *bárbaro*, cuja origem denota uma visão etnocêntrica, ou seja, o olhar dos romanos, que se consideravam superiores aos povos germânicos.

Explore a imagem de abertura deste capítulo, extraída do *Livro de horas*, questionando os alunos sobre o que observam e o que ela expressa acerca da Idade Média. Dessa forma, eles poderão refletir e responder, oralmente, às questões 1 e 2.

1. Leve os alunos a analisar que o cenário é rural e que a imagem apresenta camponeses trabalhando. Ao fundo, aparecem edificações medievais.
2. Resposta pessoal. O cotidiano medieval se destacava pelas atividades rurais, feitas pelos camponeses, que viviam em uma sociedade basicamente rural.



Reprodução/The Morgan Library Museum, New York, EUA.



► Detalhe de iluminura do *Livro de horas* referente ao mês de julho, produzida no século XVI pelo miniaturista flamengo Simon Bening. Criado por devotos na Idade Média e ricamente ilustrado, o livro continha o calendário das festas, dos dias santos e descrevia os trabalhos rurais realizados em cada época. A imagem ao lado representa camponeses trabalhando com feno em um feudo medieval, criando palheiros ao ar livre e transportando carga. Ao fundo, observam-se construções de uma cidade.

**Para começar**

Observe a imagem e responda.

1. Qual cenário está sendo representado? Descreva as características que o levaram a essa conclusão.
2. Com base nesta imagem, como você imagina que tenha sido o cotidiano da população europeia durante a Idade Média?

Certamente você sabe alguma coisa sobre a Idade Média. Você já deve ter ouvido falar dos *vikings* ou de histórias de cavaleiros. Talvez tenha visto algum filme sobre essa época, como os que apresentam a lenda do rei Artur, a história de Robin Hood, a vida de Joana d'Arc, as Cruzadas, etc. Nas histórias em quadrinhos também há exemplos, como o príncipe Valente e Hagar, o Horrível.

A palavra “média” indica algo que está entre duas coisas, no meio. A **Idade Média** está entre a **Antiguidade** e a **Idade Moderna**. É importante destacar que os termos “Idade Média” ou “tempos médios”, usados para denominar esse período, só surgiram muito depois (por volta do século XV). Os historiadores discordam entre si sobre os eventos que marcam o início e o fim da Idade Média.

Neste capítulo, vamos conhecer as características que distinguem essa época; qual é a importância de estudá-la; como viviam as pessoas; e quais atividades econômicas e instituições políticas caracterizaram esse período.



198 > UNIDADE 4 • O período medieval: sociedade, política e religião

**Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 12**

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9} CCH {1, 3, 4, 5, 7} CEH {1, 2, 3, 4, 5, 7}	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.



# 1 A Idade Média

O termo "Idade Média" não se aplica a todos os povos do planeta, mas apenas àqueles que viviam na Europa ocidental, no território que fazia parte do Império Romano do Ocidente. Foi aí que se desenvolveram uma visão de mundo e um modo de agir e de se organizar que chamamos de "medieval".

Na mesma época, na América, as civilizações pré-colombianas (maia, inca, asteca) viviam seu período de maior desenvolvimento. Porém, as características desses povos eram bem diferentes daquelas das sociedades europeias.

Na África também se desenvolviam grandes reinos, como o de Gana e, posteriormente, o do Mali.

Na Ásia, as civilizações da China e da Índia, além de várias outras culturas, viviam de forma bastante diferente dos povos europeus. Nem mesmo os diversos povos e culturas da Europa e do chamado Oriente Próximo apresentaram as mesmas características durante a Idade Média.

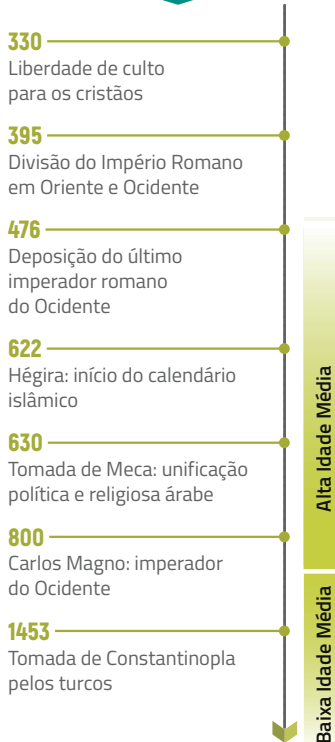


Tirinha do personagem Hagar, o Horrível, um guerreiro viking criado em 1973 pelo estadunidense Dik Browne.

## Transformações dos tempos medievais

O longo período medieval, que durou cerca de mil anos, é dividido em duas fases: a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média. Considera-se **Alta Idade Média** o período compreendido entre os séculos V e X. A **Baixa Idade Média** estende-se entre os séculos XI e XV.

Na Alta Idade Média foram formadas grandes propriedades agrícolas na Europa ocidental, isoladas umas das outras e conhecidas como **feudos**. Não havia um forte poder central que as governasse, e o comércio entre elas era quase inexistente.



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

- **Oriente Próximo:** o Oriente Próximo é, para os europeus, a região mais próxima da Europa. Abrange o território da Turquia, os países do sudoeste da Ásia e do norte da África, incluindo ainda Iraque, Irã e Afeganistão. Como se refere à proximidade ou à distância em relação à Europa, essa expressão tem pouco significado para quem vive em outra parte do mundo.
- **Pilhar:** saquear, roubar.

## Orientações didáticas

Destaque as controvérsias sobre quando começa e termina o período medieval. Procure mostrar que há diferentes interpretações sobre o passado e que as convenções temporais estão relacionadas às interpretações que os historiadores fazem dos períodos estudados.

Explique ainda que o conceito de Idade Média se limita espacialmente à Europa ocidental, já que, naquele período, em outras partes do mundo – como na América, na África, na Ásia e em outras regiões da Europa –, as estruturas sociais, políticas e econômicas eram diferentes.

Explore a tirinha instigando os conhecimentos prévios dos alunos sobre o personagem Hagar, da história em quadrinhos "Hagar, o horrível". Destaque a "crueldade" e a "falta de sensibilidade" dos vikings, povos considerados "bárbaros", de acordo com a visão dos europeus que viviam no Império Romano do Ocidente.

Analise a linha do tempo desta página, informando que a Idade Média é dividida em dois períodos históricos: Alta Idade Média – marcada pela formação dos feudos – e Baixa Idade Média – marcada pela transformação do sistema feudal.

### Material digital – Audiovisual

O material audiovisual "A formação da Europa medieval", do 4º bimestre, pode ajudar os alunos a compreender o conceito de "bárbaro".

### Material digital – Plano de desenvolvimento

Para auxiliar em seu planejamento escolar e na organização de suas aulas, verifique o Plano de Desenvolvimento do 4º bimestre, localizado no material digital do Manual do Professor.

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG {1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9} CCH {1, 3, 4, 5, 7} CEH {1, 2, 3, 4, 5, 7}	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.  Senhores e servos no mundo antigo e medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma antiga, Europa medieval e África).  Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.  (EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

\* CG = Competência Geral / CCH = Competência Específica de Ciências Humanas / CEH = Competência Específica de História

## ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos, agora mais detalhadamente, que os romanos chamavam de “bárbaros” os povos que não falavam grego ou latim e que não tinham os mesmos costumes que eles. Em seguida, promova uma reflexão em sala de aula acerca de como essa denominação revela preconceito, já que um povo se considera superior a outro.

Nesse sentido, explique a eles que os “bárbaros” não eram nem piores nem melhores que os romanos, mas apenas diferentes.

Pergunte se eles já ouviram a expressão “bárbaro”, destacando que, hoje em dia, ela também pode indicar “muito belo” ou “sensacional!”. De igual maneira, faça-os refletirem que o termo “barbarização” denota uma qualidade pejorativa de atitude de alguém ou de um grupo. Se julgar pertinente, leve um dicionário para a sala de aula e compartilhe com os alunos a leitura desses verbetes.

Os servos que viviam e trabalhavam na propriedade do senhor rural produziam praticamente tudo o que era necessário para os moradores do feudo. O isolamento e a autonomia dos feudos fizeram com que muitas cidades, nesse período, perdessem importância. Essa forma de organização ficou conhecida como **sistema feudal**.

### + Você sabia?

Enquanto no Ocidente a Alta Idade Média foi marcada pelo declínio e até desaparecimento de cidades e pelo enfraquecimento ou pela quase inexistência do comércio (que só ressurgiria na Baixa Idade Média), no Oriente, nessa mesma época, continuaram a existir impérios e intensas atividades comerciais e urbanas.

## As migrações germânicas no Império Romano

Os romanos chamavam de “bárbaros” todos os povos que não falavam o latim ou o grego e aqueles que não se comportavam como romanos, dentro e fora das fronteiras do Império.

Os chamados “bárbaros” viviam da caça, da pesca, de uma agricultura rudimentar e, principalmente, dos saques de guerra. Habitavam florestas, embora alguns povos fossem nômades.

Assim como os gregos e os romanos, eram politeístas, mas cada grupo tinha a própria crença e os próprios deuses. Cultuavam seus ancestrais e as forças da natureza, como o trovão (para os germanos, Thor, deus do trovão).

Organizados em sociedades tribais, sem unidade política, esses povos seguiam leis que não eram escritas, mas apoiadas em costumes e tradições. Suas relações eram baseadas na lealdade para com os parentes, chefes e companheiros.

Esses povos “não romanos” costumam ser agrupados, segundo a origem ou a língua, como abaixo.

- **Tártaro-mongóis:** de origem asiática, deles descendiam os hunos e os turcos;
- **Eslavos:** originários da Europa oriental e de parte da Ásia, deram origem aos russos, polacos, tchecos, sérvios, bósnios e búlgaros, entre outros;
- **Germanos:** de origem indo-europeia, ocupavam a parte mais ocidental da Europa, na fronteira com o Império Romano. Deles são descendentes os francos, os visigodos, os ostrogodos, os vândalos, os burgúndios, os anglos, os saxões, entre outros.

A partir do final do século V, povos germânicos ocuparam boa parte do Império Romano do Ocidente. Essas migrações foram decisivas para a desintegração do poder de Roma, como você viu no capítulo anterior, e para o declínio das cidades europeias.



△ Broche visigótico do século VI d.C., em formato de águia, descoberto em um cemitério na província de Badajoz, Espanha.

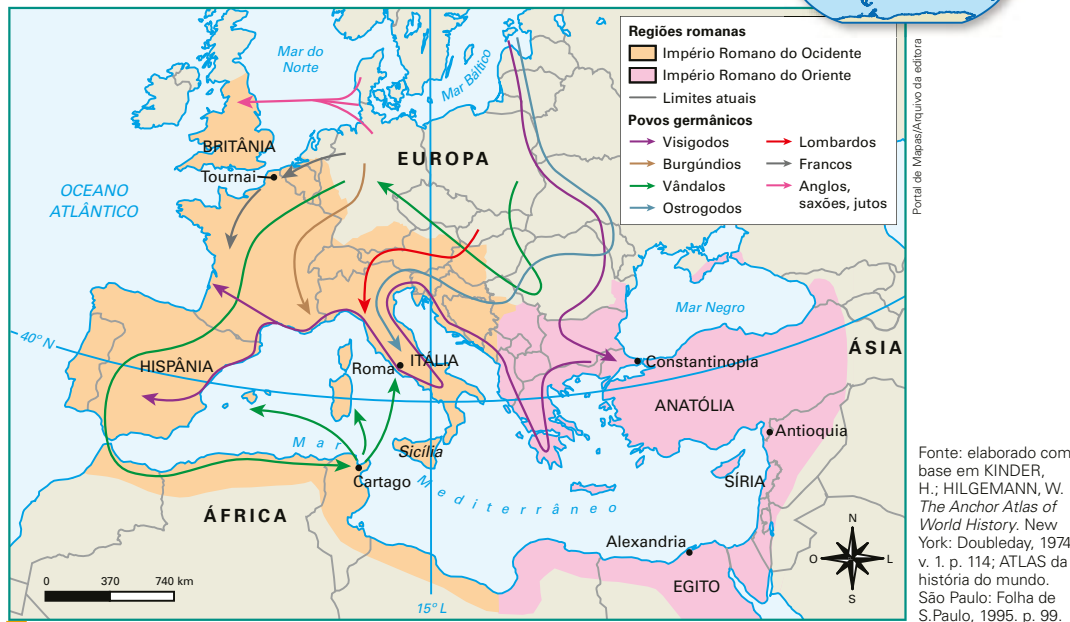


▷ Face de moeda do século VI, com representação do rei Totila, penúltimo rei dos ostrogodos (541-552).



Veja, no mapa abaixo, os percursos seguidos pelos povos germânicos.

## Migrações germânicas (século V)



Este mapa reúne informações de dois momentos históricos diferentes: as migrações germânicas e a divisão política atual. As migrações germânicas aceleraram a desagregação do Império Romano do Ocidente. Nos séculos IV e V, houve ondas migratórias também de povos hunos e eslavos, e muitos deles penetraram no Império Romano, contribuindo para sua desagregação.

## A formação dos reinos germânicos

O esquema abaixo mostra como se deu a formação dos reinos germânicos durante a Idade Média.



## Orientações didáticas

Peça aos alunos que analisem o mapa *Migrações germânicas (século V)*, buscando identificar, por meio das setas coloridas, as movimentações pela Europa dos visigodos, burgúndios, vândalos, ostrogodos, lombardos, francos, anglos, saxões e jutos. Se julgar importante, leve para a sala de aula um mapa-múndi político atual para que os alunos possam verificar os territórios para os quais os povos germânicos migraram.

Explore a sistematização sobre a formação dos reinos germânicos, retomando os assuntos relativos à desagregação do Império Romano do Ocidente, tratando no capítulo 11. Destaque o aspecto da instabilidade política do império, assim como a falta de segurança de sua população, provocada pelas invasões de povos vindos de outras regiões. Nesse momento, destaque que o retorno ao campo levou aquela sociedade à ruralização, dando origem aos feudos, e que, a partir do domínio germânico, houve mistura das culturas romanas com as ditas "bárbaras".

Fonte: elaborado com base em KINDER, H.; HILGEMANN, W. *The Anchor Atlas of World History*. New York: Doubleday, 1974. v. 1. p. 114; ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1995. p. 99.

## Orientações didáticas

Ao analisar o infográfico com os alunos, relembre como era a organização político-administrativa do Império Romano, enfatizando que ele tinha um poder centralizado: um imperador controlava, politicamente, todos os territórios, que estavam divididos em províncias. Explique que, com a formação dos reinos germânicos, cada qual com sua particularidade e governado por um rei, o poder do antigo Império Romano se descentralizou, ou seja, ficou dividido, conforme os alunos podem observar nesta página.

### Texto complementar

O texto mostra que a Idade Média não foi uma “idade das trevas” nem se caracterizou pela estagnação, além de destacar a análise das fontes históricas.

### O autor de uma outra Idade Média

É quase impossível um bom conhecimento da história medieval sem passar por alguns dos muitos livros escritos por Jacques Le Goff. Suas obras tornaram-se essenciais para se esboçar um quadro geral da época e obrigatórias no que se refere à história da cultura e do imaginário medievais. [...]

[...] Lembrando que tal período [a Idade Média] não foi um tempo de trevas ou uma longa transição estagnada, Le Goff propõe uma “longa” Idade Média, que não acaba no fim do século XV, mas avança para o século XVI.

Esta proposição respondia ao desafio de uma compreensão polêmica do universo medieval, característica da historiografia na década de 1970: de um lado, “a era das catedrais e da fé” dos tradicionalistas; de outro, os historiadores republicanos denunciavam o período do obscurantismo clerical e da violência feudal.

Le Goff propunha uma visão global da Idade Média, orientada para a densidade concreta, rotineira e lenta da vida cotidiana. O que ocorre aí é que a cultura medieval marcou toda essa grande aventura da história ocidental, deixando traços, os quais, de tão rotineiros, tornaram-se irreconhecíveis nos tempos atuais. [...]

Outro legado foi a busca



202 > UNIDADE 4 • O período medieval: sociedade, política e religião

de um diálogo com as outras ciências sociais, que o conduziu a delinear uma espécie de antropologia do tempo e do espaço medievais. A percepção do espaço é determinada pelo conhecimento dos homens, mas também por seus sonhos e aspirações inerentes às sensibilidades coletivas daquela época.

SALIBA, E. T. O autor de uma outra Idade Média. In: *Carta na Escola – Carta Capital*. n. 86, maio de 2014. Disponível em: <[www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/o-autor-de-uma-outra-idade-medial/](http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/o-autor-de-uma-outra-idade-medial/)>. Acesso em: 6 set. 2018.



# A civilização árabe na Idade Média

A civilização árabe desenvolveu-se na península Arábica, onde predomina o clima árido do deserto. Além das migrações dos “bárbaros”, a Europa foi atingida por uma grande expansão dos árabes, que alcançaram o sul do continente. Iniciada no século VII, só foi contida no século seguinte.

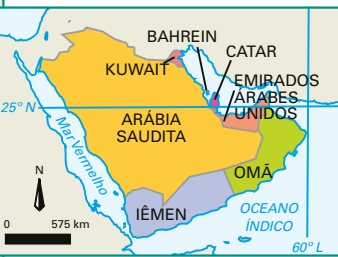
As regiões férteis dos oásis e do litoral do mar Vermelho foram ocupadas pelos povos semitas muitos séculos antes de Cristo. Grupos nômades (conhecidos como beduínos) predominavam no interior da península.

▶ **Oásis:** porção de terra fértil, com água, em pleno deserto.

## Península Arábica no início do século VII



## Divisão política atual



Fonte: elaborado com base em ALONSO, M. B. et al. *Geografia e História 1*. Madrid: Anaya, 2000. p. 231; ATLAS geográfico escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. p. 32-33.

Os árabes concentravam-se na região em destaque no mapa maior, já que mais de dois terços da península correspondem a áreas desérticas por onde circulavam e ainda circulam os beduínos. Veja, no mapa menor, a configuração dos atuais países da região.

No século VI, os árabes estavam divididos em aproximadamente 300 tribos. Algumas se fixaram em núcleos urbanos como Meca e Yatreb, mas a maioria se distribuía pelo interior da península Arábica. As diferentes tribos eram independentes e governadas por *sheiks* (xeques ou chefes de tribo). Não havia um governo central organizado. Em época de guerra, o comando passava ao **emir**, o chefe militar.

Os árabes eram politeístas e seus ídolos ficavam em um santuário chamado **Caaba**, localizado na cidade de **Meca**. A cidade era dominada pela tribo coraixita, guardiã do templo sagrado.

Meca era parada obrigatória das caravanas de mercadores que vinham do sul da península Arábica ou da Síria e da Babilônia. Por isso, uma das características da cidade era seu intenso comércio. A cidade também recebia peregrinos de todo o mundo árabe, que vinham visitar a Caaba e participar das festividades religiosas. Os coraixitas beneficiavam-se do intenso comércio resultante da movimentação dos visitantes.

▶ **Peregrino:** pessoa que faz viagens, geralmente longas, para lugares considerados santos.

O desenho representa a cidade de Meca por volta do século VII. No centro está a Caaba e à sua direita um poço de água onde todos se abasteciam. As casas eram construídas bem próximo umas das outras e tinham o teto plano.



Fonte: elaborado com base em TULLEKEN, K. van (Ed.). *A marcha do islã*. Rio de Janeiro: Cidade Cultural, 1989. p. 22-25. (História em Revista 600-800).

## Orientações didáticas

Explore os mapas da península Arábica, no século VII e atualmente, identificando com os alunos os países atuais que compõem a região da antiga civilização dos árabes. São eles: Iêmen, Arábia Saudita, Omã, Emirados Árabes, Catar, Bahrein e Kuwait.

Retome com eles os conteúdos da unidade 2, lembrando-os de que os povos hebreus e mesopotâmicos, que habitavam essas regiões, foram dominados pelos árabes, ainda na Antiguidade.

Questione os alunos sobre o que eles sabem acerca da religião árabe na atualidade e ajude-os a refletir que grande parte dos árabes é muçulmana e acredita em um único deus, chamado Alá.

Explique aos alunos que, de início, os árabes viviam em tribos e eram politeístas. Nesse sentido, explore a ilustração desta página, informando que a Caaba era seu principal centro religioso, localizado na cidade de Meca. Devido à grande peregrinação religiosa a essa cidade, ela se tornou um importante polo comercial.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos a importância de Maomé para a cultura árabe: ele foi responsável pela criação do islamismo, religião monoteísta seguida por muitos povos do mundo atualmente.

Conte aos alunos que, assim como aconteceu com os cristãos, Maomé e os muçulmanos também foram perseguidos e precisaram fugir de sua cidade, Meca, local de adorações politeístas, para outras regiões. Essa fuga islâmica de Meca foi denominada *hégira*.

Explique que, retornando a Meca, Maomé unificou as tribos árabes em nome de uma crença monoteísta, o *islã*, cujo livro sagrado se chama *Alcorão* ou *Corão*.

A cidade de Meca tornou-se sagrada para os muçulmanos, que passaram a adorar a pedra negra da Caaba, antigo templo de culto politeísta árabe.

## Maomé e a unificação árabe

No século VII, os povos árabes passaram por uma grande transformação, tendo à frente um homem chamado Maomé (Muhammad, em árabe).

Aos 40 anos, Maomé começou a pregar uma nova religião, o *islã*, palavra de origem árabe que significa “submissão a *Alá*”. Segundo a tradição, ele teve uma visão em que o anjo Gabriel o encarregou de pregar o monoteísmo: “Alá é o único Deus e Maomé é seu profeta” (essa frase está registrada na abertura do livro sagrado escrito com base nos ensinamentos de Maomé – o *Corão* ou *Alcorão*). Os nomes *islã*, *islão* e *islamismo* são sinônimos e referem-se à religião criada por Maomé.

As pregações de Maomé aos poucos conquistavam muitos seguidores (chamados de *muçulmanos* ou *islamitas*) e colocavam em risco os interesses dos coraixitas. Negar o politeísmo e condenar os ídolos adorados na Caaba significava acabar com as peregrinações de fiéis que alimentavam a vida comercial da cidade.

Maomé também defendia que os ricos contribuíssem com pequenas quantias para ajudar os pobres. Por tudo isso, a tribo da qual Maomé descendia passou a persegui-lo. Em 622, Maomé e os muçulmanos deixaram Meca e foram para a antiga cidade de Yatrib, que passou a se chamar *Medina*, palavra de origem árabe cujo significado é “cidade do profeta”. Esse acontecimento, chamado *hégira* (palavra árabe que significa “fuga”), foi transformado no marco inicial do atual calendário islâmico.

Nesse período, os muçulmanos sobreviviam com a ajuda das tribos de beduínos, que pilhavam as caravanas que atravessavam a península Arábica, principalmente as que abasteciam Meca, contribuindo para o seu enfraquecimento.

### Quem era Maomé?

Nascido em Meca, em 570, Maomé era membro da poderosa tribo coraixita, embora pertencesse a uma família pobre. Ele viveu muito tempo em uma tribo beduína, dedicando-se possivelmente ao comércio entre as várias regiões da Arábia.

Mais tarde, Maomé casou-se com Cadija, viúva rica, proprietária de uma caravana.

Depois de violentos conflitos, Maomé conseguiu retornar a Meca em 630 e iniciar a **unificação religiosa e política** da Arábia. A maioria dos ídolos que eram adorados na Caaba foi destruída durante esse processo. No entanto, ele preservou a **pedra negra**, que, de acordo com a cultura árabe, foi oferecida por Alá a Ismael, dando origem ao povo árabe. A cidade de Meca se transformou em capital dos muçulmanos.

Antes de morrer, Maomé encarregou seus seguidores de lutarem para estabelecer a hegemonia religiosa do *islã*.

Localizada em Meca, na atual Arábia Saudita, a Caaba é o local mais sagrado para os muçulmanos. Na imagem, peregrinos oram durante as sete voltas em sentido anti-horário em torno da Caaba, ritual muçulmano chamado de *Tawaf*. Foto de 2018.



▶ **Alá (ou Allah):** nome com o qual se denomina Deus no islamismo.

▶ **Profeta:** aquele que anuncia a vontade de Deus.

### De olho na tela

**A história do islamismo – Maomé: o mensageiro de Alá.** Direção: Moustapha Akkad, Líbia/Líbano/Arábia Saudita/Inglaterra, 1976. Retrata a vida de Maomé do início de sua pregação até a sua morte.



## A difusão do islã

Com fortes influências do cristianismo e do judaísmo, a religião criada por Maomé tem seus fundamentos no Corão. Nele estão escritas as práticas do culto islâmico, como a de orar cinco vezes ao dia voltado para Meca, visitar Meca ao menos uma vez na vida, jejuar no mês do Ramadã (mês da comemoração da hégira), dar esmolas, guardar as sextas-feiras, não ingerir bebidas alcoólicas, entre outras normas.

Depois da morte de Maomé, o mundo árabe passou a ser governado por **califas**, seus sucessores. As discordâncias sobre as interpretações dos ensinamentos de Maomé e quem deveria ser califa originaram outras seitas religiosas. As mais importantes foram a dos **sunitas** e a dos **xiitas**.

Os sunitas defendiam que o califa deveria ser eleito, de acordo com o antigo costume árabe de escolher o chefe de cada tribo. Também afirmavam que os ensinamentos do Corão deviam ser complementados pelo *Sunna* (daí o nome de sunitas), livro em que estavam registrados as pregações e os atos de Maomé.

Os xiitas acreditavam que o califa deveria ser um descendente direto de Maomé e não admitiam outra fonte de ensinamento que não fosse o Corão, seguindo as determinações dos **aiatolás** (líderes espirituais).

## A formação do Império Muçulmano

Os califas iniciaram a expansão da civilização árabe e a difusão do islã por meio da chamada “guerra santa” ( *Jihad* ). Quando Maomé morreu, em 632, os árabes ocupavam apenas um terço da península Arábica. Pouco mais de um século depois, eles haviam conquistado um vasto império, que incluía o norte da África, grande parte da península Ibérica, a Pérsia e a Síria.

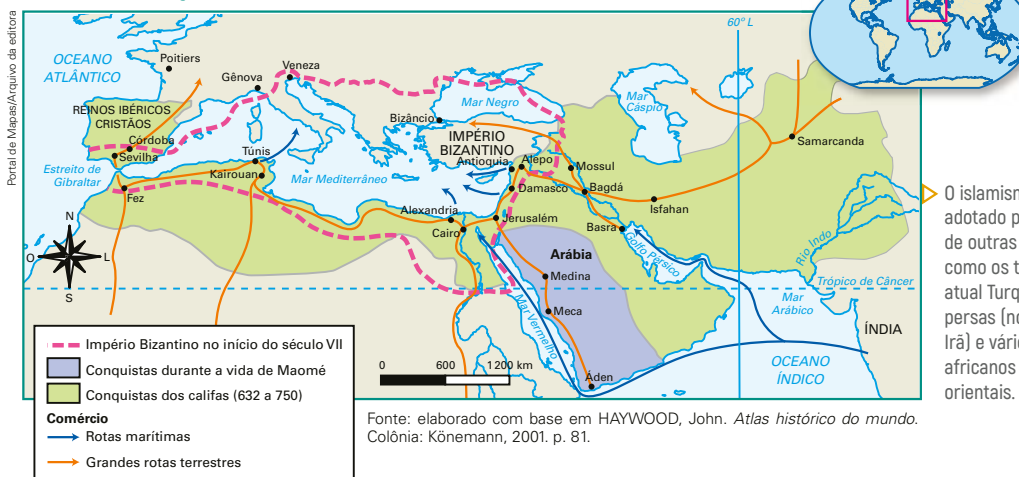
- ▶ **Califa:** chefe político-religioso que sucedeu a Maomé.
- ▶ **Jihad:** além do ideal de guerra santa dos muçulmanos contra infiéis ou inimigos do islã, o termo também significa o dever de defender o islã pela purificação, pela pregação e pelo comportamento.



Museu Condé, Chantilly, França/Arquivo da editora

Fac-símile de uma página do Corão, do século XVII. O Corão é o livro sagrado dos muçulmanos, com 114 suras ou capítulos. Seu nome vem da palavra árabe *qu'ân*, que significa “leitura” ou “discurso”. Esse livro foi escrito no século VII com base na reunião de textos sobre as revelações divinas que teriam sido recebidas por Maomé. O Corão estabelece não só as normas religiosas dos muçulmanos, mas também políticas e morais.

## Expansão muçulmana e as rotas comerciais



O islamismo foi adotado por povos de outras regiões, como os turcos (na atual Turquia), os persas (no atual Irã) e vários povos africanos e orientais.

## Texto complementar

O texto a seguir problematiza o uso do véu por mulheres muçulmanas que vivem em países ocidentais, como a França.

### O véu não cobre pensamento

Este artigo não tem a pretensão de dar conta de toda a problemática em torno do uso do véu islâmico, de certo modo, muito mais um problema ocidental do que um problema de comunidades muçulmanas. Não quero dizer com isto que não haja mulheres muçulmanas no mundo que são obrigadas a usar determinadas vestimentas sem a sua vontade, ou que não haja mulheres que sofram outros tipos de violência. Isto é fato, mas o certo também é dizer que a preocupação de “salvar” essas mulheres parece que virou uma busca incessante de ativistas e intelectuais ocidentais e, até mesmo, de certos discursos feministas.

É preciso perguntar: de qual mulher estamos falando? De qual liberdade? De qual sujeito? Enquanto o debate estiver focado naquilo que “acreditamos” ser o melhor para o outro, não chegaremos a lugar nenhum.

Alguns pontos devem ser delineados. O primeiro refere-se ao significado da vestimenta islâmica que, usada pelas mulheres do ponto de vista religioso, diz respeito à modéstia, a estar conectada com a sua família, demonstrando, inclusive, o orgulho que essas mulheres sentem de sua comunidade e de sua família. Deixar de usar a burca (niqab, xador, hijab) pode significar um estranhamento muito grande dos laços de parentesco. Então, considerar a ocidentalização como algo positivo pode ser um grande erro, que pode acarretar sequelas na vida dessas mulheres, como, por exemplo, limitar sua circulação ao espaço doméstico, pois agora estão proibidas de saírem às ruas com as suas vestimentas.

[...]

FERREIRA, F. C. B. Diálogos sobre o uso do véu (Hijab): empoderamento, identidade e religiosidade. *Perspectivas*, São Paulo, v. 43, p. 183-198, jan./jun. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/perspectivas/article/viewFile/6617/4864>>. Acesso em: 10 set. 2018.

## Orientações didáticas

Conte aos alunos os princípios básicos da religião muçulmana, seguidos até os dias atuais, como, por exemplo: orar cinco vezes ao dia voltado para Meca, visitar Meca ao menos uma vez na vida, jejuar no mês do Ramadã (mês da comemoração da hégira), dar esmolas, guardar as sextas-feiras, não ingerir bebidas alcoólicas, entre outros.

Explique que, após a morte de Maomé, os árabes passaram a ser governados por califas, chefes político-religiosos, que expandiram o território ocupado pelos árabes. Destaque as áreas coloridas do mapa, referentes ao território sob domínio árabe na época de Maomé e na época dos califas. Conte aos alunos que, durante o governo dos califas, os árabes chegaram a formar um império, com grande destaque para as atividades comerciais.

## Orientações didáticas

Explique para os alunos que o Império Árabe se expandiu até a Europa, chegando à península Ibérica, região que compreende atualmente Portugal e Espanha, no extremo oeste europeu. Ao se expandirem tanto, os árabes dominaram o comércio do mar Mediterrâneo e dificultaram as transações comerciais dos europeus nessa região. Comente com eles que os árabes permaneceram na península Ibérica até o século XV.

Leve um mapa-múndi político atual para a sala de aula e mostre para os alunos a região da península Ibérica, questionando-os se imaginam que a cultura árabe, de alguma forma, influenciou a cultura brasileira, considerando que Portugal, que colonizou o Brasil a partir do século XVI, permaneceu tantos séculos sob o domínio desse povo.

Com o domínio sobre o norte da África e a península Ibérica, os árabes passaram a controlar o mar Mediterrâneo, dificultando ainda mais a atividade comercial dos europeus ocidentais naquela região. Assim, a expansão árabe contribuiu para a ruralização da Europa ocidental, característica marcante do **feudalismo**.

A partir do século IX, disputas internas pelo poder, pressões dos cristãos, principalmente os da península Ibérica, e ataques constantes dos turcos desintegraram o Império. O mundo árabe dividiu-se, então, em califados (regiões comandadas por califas).

Mesmo depois de extinto o Império Muçulmano, o islamismo continuou a se expandir e exerceu forte influência sobre os povos da península Ibérica e, conseqüentemente, sobre os povos da América colonizados pelos portugueses e espanhóis.

Os domínios muçulmanos na península Ibérica diminuíram durante a Baixa Idade Média. Nesse período, os reinos cristãos de Castela, Aragão, Navarra e Leão retomaram as terras dominadas pelos árabes nas chamadas Guerras da Reconquista. Em 1492, os muçulmanos foram expulsos de Granada, seu último reduto no continente.

Na imagem, representação do califa Haroum al Rachid (765-809). ▷

Seu governo foi o ponto mais alto do Império Muçulmano da dinastia dos Abássidas. A capital era Bagdá, que, além de grande desenvolvimento econômico, alcançou no século X uma população de 1 milhão de habitantes. Detalhe de miniatura persa do século XVI.



Leemage/Agência France-Pressa/  
Biblioteca Nacional, Paris, França.

## A península Ibérica muçulmana



Fonte: elaborado com base em LARREA, Julio López-Davallillo. *Atlas histórico de España y Portugal*. Madrid: Síntesis, 1999. p. 90.



## Os muçulmanos na península Ibérica

A presença dos muçulmanos na península Ibérica deixou profundas marcas na história dos povos da região. Ela se deu, segundo os estudiosos, com as conquistas de Tariq Ibn Ziyā, em 711. Pouco a pouco, a maioria das lideranças visigodas aceitou a soberania islâmica em troca da preservação de suas terras. A língua árabe se espalhou pela península e superou até mesmo o latim, que era falado desde a dominação romana.

Os muçulmanos garantiram aos povos locais a preservação de seus bens, de sua liberdade (não seriam escravizados) e de suas crenças, como a cristã. Em compensação, as pessoas assumiram o compromisso de pagar uma contribuição territorial, um tipo de imposto em moeda ou em produtos (trigo, cevada, vinagre, mel, azeite, etc.).

No norte da península, existiam pequenos reinos cristãos apoiados em uma economia pastoril-agrícola. Ao sul, os muçulmanos ergueram uma brilhante cultura urbana, com palácios, jardins e outras construções, em que circulavam califas, sábios, artistas, poetas, soldados e trabalhadores.

O centro da autoridade muçulmana ficava no palácio, sob o controle do emir ou califa, que exercia poder absoluto sobre uma população variada, composta de berberes, sírios, godos e judeus.

Na economia, a influência árabe se deu na introdução de diversos cultivos agrícolas (laranja, arroz, cana-de-açúcar, algodão), no intenso comércio e no desenvolvimento da produção artesanal têxtil (seda, bordado, linho).

## A cultura árabe

O legado árabe pode ser observado em muitos campos. Durante sua expansão, os árabes entraram em contato com várias civilizações orientais e ocidentais, absorvendo sua cultura. Estudaram e traduziram, por exemplo, textos de Aristóteles, Platão (Filosofia) e Hipócrates (Medicina), três grandes nomes da Grécia antiga. Dessa forma, boa parte do legado grego, celebrado posteriormente como uma das mais importantes expressões culturais da humanidade, chegou ao Ocidente pelas mãos dos árabes. Desempenharam importante papel nessa tarefa os filósofos Averróis e Avicena. Este também teve grande influência no ensino da Medicina durante a Baixa Idade Média europeia.

Na arquitetura, destacam-se a construção de grandes palácios e mesquitas de cúpulas singulares, com minaretes, arcos em ferradura e colunas torcidas, e o uso do reboco como revestimento.

Na literatura, a obra *As mil e uma noites*, que reúne fábulas, anedotas, contos e aventuras recolhidos em diversos países do Oriente, é uma das narrativas árabes mais célebres até os dias atuais.



Philip Reeve/Shutterstock

Interior da Mesquita de Córdoba, construída no século X, na península Ibérica, que mostra a influência árabe na arquitetura da região. Foto de 2018.

► **Berberes:** povo do norte da África dominado pelos árabes desde o século VII e convertido ao islamismo.



Gianni Dagli Orti/Shutterstock

Iluminura do século XIX que representa Aladim sobrevoando Istambul em um tapete mágico. A história de Aladim é uma das reunidas em *As mil e uma noites*.

## ■ Orientações didáticas

Comente com os alunos que os árabes tiveram grande influência na cultura do Ocidente. Sua forma de dominação baseava-se na ausência de escravidão e no pagamento de tributos ao Império.

Em seguida, conte aos alunos que os árabes foram tolerantes com relação à diferença religiosa entre eles e os cristãos europeus do Ocidente. Ressalte que os árabes foram os responsáveis pela tradução de escritos de importantes filósofos gregos, como Aristóteles.

### Material digital – Audiovisual

O material audiovisual “A formação da Europa medieval” pode ajudar os alunos a entender a importância dos árabes no Ocidente.

## Orientações didáticas

Continue comentando com os alunos como a cultura árabe influenciou a ocidental em diversos sentidos. Ajude-os a explorar as imagens presentes na página, para que possam compreender melhor o legado desse povo na arquitetura e na medicina, entre tantos outros exemplos.

Conte como a cultura árabe teve forte presença na cultura europeia, citando como exemplos a bússola, um instrumento de navegação que eles trouxeram da China, e o papel. Esclareça aos alunos que o desenvolvimento científico dos árabes deveu-se ao seu contato direto com os povos do Ocidente e do Oriente, em suas conquistas ao longo de séculos.

É importante explorar com os alunos o conteúdo do boxe *Conheça mais*, sobre a distinção entre os diversos termos utilizados para denominar a civilização árabe. Vale ressaltar, sobretudo, a ideia de que nem todo árabe é muçulmano, uma vez que o senso comum geralmente faz essa associação.

Na ciência, os árabes desenvolveram conhecimentos de Matemática, Física, Astronomia e Química. Adotaram e introduziram na Europa os algarismos hindus, depois chamados de arábicos e usados atualmente. Também divulgaram o zero para representar o vazio.

Uma série de instrumentos astronômicos usados pelos europeus nas **Grandes Navegações** foi trazida ao Ocidente pelos árabes, que os estudaram e os desenvolveram com base nos documentos gregos. Eles descobriram diversas substâncias, entre elas o álcool, o fósforo, a benzina, o mercúrio, o ácido sulfúrico, e ainda trouxeram para o Ocidente três grandes invenções chinesas: a bússola, o papel e a pólvora.

Na Medicina, os árabes alcançaram importantes avanços: a produção de medicamentos, o desenvolvimento de tratamentos, o uso da anestesia em cirurgias e a identificação da natureza de doenças contagiosas, como a varíola e a tuberculose.



▼ Cena de cauterização reproduzida de um manuscrito persa sobre "cirurgias imperiais", de cerca de 1300.



▶ Pátio dos Leões, no interior do Palácio de Alhambra. Nesta imagem podem ser observados detalhes típicos da arquitetura e da decoração árabes. Eles demonstram o vasto conhecimento de Geometria e Matemática alcançado pelos árabes. Granada, Espanha. Foto de 2018.

## + Conheça mais

A civilização árabe se estendeu além da península Arábica, no sudoeste da Ásia, alcançando os territórios que correspondem a Argélia, Egito, Iraque, Jordânia, Líbano e Marrocos. Embora a maioria dos árabes siga a religião islâmica, existem também árabes cristãos e de outras religiões.

O islamismo surgiu na península Arábica e se espalhou pelo mundo, adotado por povos árabes e não árabes.

Muçulmanos, maometanos, islamitas e islâmicos são denominações comuns para os seguidores da religião de Maomé.

Povos turcos não são provenientes da península Arábica, mas da Ásia central. Ao longo de séculos, o avanço desses povos sobre áreas do Oriente Próximo facilitou a assimilação do islamismo. A população da atual Turquia é majoritariamente muçulmana.

Na Idade Média, os termos **sarraceno** (povo nômade que vivia nos desertos entre a Síria e a Arábia, antes do islamismo) e **mouro** (povo da Mauritânia, região no norte da África dominada pelos árabes) foram usados pelos cristãos europeus para designar, de forma pejorativa, os povos muçulmanos do Oriente, da África e da Espanha.

## Minha biblioteca

**Árabes na Idade Média**, de Cláudia Beltrão, Editora FTD, 2001. Uma oportunidade de conhecer o mundo árabe desde o momento de sua formação até a época de suas grandes realizações durante a Idade Média.

**As mil e uma noites**, de Julieta de Godoy Ladeira (Adaptação), Editora Scipione, 1997. Sherazade se oferece para contar uma história ao sultão antes que ele mande executá-la. O sultão se encanta pelas narrativas e assim se passam mil e uma noites.

▶ **Pejorativo**: depreciativo, insultuoso.



## O número zero

Como vimos, os árabes entraram em contato com várias civilizações orientais e absorveram sua cultura. Da Índia, por exemplo, eles se inspiraram na noção do *sunya*, palavra em sânscrito que representava o vazio, o nada. Os primeiros vestígios dessa noção foram encontrados nas civilizações babilônica e maia, além da indiana.

Ao dominar o Mediterrâneo, os árabes difundiram o *sunya*, que traduziam por *sifr*, passando para o latim como *zephirum*. É o que conhecemos por **zero**, difundido com a popularização dos algarismos arábicos, adotados amplamente no final da Idade Média.

O zero é um algarismo indispensável em nosso sistema de numeração. Sem ele, teríamos dificuldade para diferenciar uma dezena de uma unidade ou o número 12 do número 102. Hoje, não conseguimos imaginar o mundo sem o zero. Leia mais sobre o assunto no texto a seguir.

— Os algarismos, o zero, são uma invenção dos árabes! — exclamou Habibi. — O que o senhor está fazendo conosco, sr. Ruche? [...] Não esperava isso da parte de um velho amigo.

— Desculpe, Habibi, era o que eu também acreditava até outro dia. Mas é um equívoco, os algarismos que utilizamos hoje foram inventados pelos indianos na Índia. É assim. Não dá para reescrever a História.

— Então você pode me explicar por que todo mundo diz “algarismos arábicos”?

[...]

— Quando os algarismos chegaram a Bagdá — explicou o sr. Ruche — os árabes os chamaram de figuras indianas. Um matemático, membro da Casa da Sabedoria, redigiu um tratado para divulgá-los e descrever a maneira de utilizá-los. Foi por ele que os árabes conheceram os algarismos indianos. Vários séculos depois, o livro foi traduzido em latim.

— Foi por essa obra que na França, na Itália e na Alemanha, eles se tornaram conhecidos. Depois se difundiram em todo o Ocidente. E como foi por intermédio dos árabes que os cristãos os conheceram, eles chamaram de “algarismos arábicos”, e declararam que o zero era uma invenção árabe. E se todo mundo diz “algarismos arábicos” e não “algarismos indianos” é porque faz séculos que o mundo ocidental se arrogou o poder de dar nome às coisas para toda a humanidade.

**Arrogar:** reivindicar, assumir.

GUEDJ, Denis. *O teorema do papagaio*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 215.

- De acordo com o texto, quais civilizações trocaram saberes durante o período medieval?
- Qual é a importância do número zero? Aponte um exemplo prático.

- Descreva o processo da expansão árabe para o Ocidente e os seus desdobramentos na Europa.
- Elabore um texto sobre as transformações ocorridas nas ciências durante a Idade Média.
- Observe ao lado algumas representações gráficas do zero. Em seguida, crie no caderno um símbolo para representar a sua ideia do zero.

Indiano século III a.C.	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ٠
Indiano séculos IV-VI	१ २ ३ ४ ५ ६ ७ ८ ९ ०
Árabe oriental século XI	١ ٢ ٣ ٤ ٥ ٦ ٧ ٨ ٩ ٠
Árabe ocidental século XI	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
Europeu século XVI	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0
Atual	1 2 3 4 5 6 7 8 9 0

Banco de imagens/Arquivo da editora

### Atividades

- Europeus ocidentais, árabes e indianos.
- O uso nos cálculos, como nos computadores.
- A expansão árabe aconteceu após a unificação com o islamismo e contou com a fragilidade da região mediterrânea após a desagregação do Império Romano do Ocidente. Na Europa, os reinos germânicos que se formavam deram origem a uma nova ordem, que denominamos de feudalismo.
- Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levem em conta o que estudaram até aqui para elaborar um texto que refute a ideia de que a Idade Média foi um período de atraso e obscurantismo.
- Elaboração pessoal.

## Orientações didáticas

### Conexões

Nesta seção, comente com os alunos que a Idade Média europeia concentrou estudos oriundos de diversas regiões e distintos períodos. O contato com os saberes dos gregos antigos, árabes, chineses, indianos e outros povos proporcionou grandes transformações no pensamento ocidental. O número zero é um exemplo de tais transformações, pois ao final do medievo os algarismos “arábicos” passaram a ser praticamente oficializados no Ocidente. Destaque que os árabes também introduziram a bússola, o astrolábio e a pólvora, entre outros exemplos, no mundo europeu.

Vale informar que na Europa ocidental, entre os letrados, prevaleceu, principalmente, o latim romano. No contexto das transformações ocorridas no processo de desagregação do Império Romano do Ocidente e do estabelecimento dos novos povos, línguas e costumes, a erudição era restrita a poucas pessoas. A grande maioria era analfabeta e fazia usos distintos dos algarismos em cada região. No século XVI, o modelo indo-arábico prevaleceu e tomou a forma que conhecemos nos dias atuais.

Em voz alta, leia o texto desta seção aos alunos, comentando que se trata de uma problematização em torno do número “zero”. Tire as dúvidas de vocabulário para facilitar a compreensão. Em seguida, questione-os sobre o que entenderam do texto, destacando o aspecto de crítica sobre a origem do número zero. Os indianos atribuem a eles próprios a criação do zero, enquanto os árabes tomaram para si essa descoberta.

Conte aos alunos que, apesar de difundidos, os números indo-arábicos não eram utilizados em todos os domínios árabes, visto que os algarismos romanos ainda permaneciam em certas regiões.

Em seguida, solicite aos alunos que, em duplas, leiam novamente o texto da seção para responderem, no caderno, às questões propostas.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que, antes de os árabes se consolidarem na Europa, houve o surgimento de propriedades rurais que começaram a desenvolver uma forma peculiar de organização, chamada feudalismo.

Reforce que, durante o período feudal, que caracterizou a sociedade europeia da Idade Média, as sociedades eram organizadas de maneira diferente da do Império Romano.

Explore a pirâmide social do feudalismo, explicando que essa sociedade era governada por reis e que havia nobres, eclesiásticos, trabalhadores livres e servos. Destaque, na pirâmide, a presença do servo, retomando o sistema de colonato que passou a existir ao final do Império Romano. Conte que alguns camponeses se tornaram dependentes de seus senhores, chamados no feudalismo de senhores feudais, trocando seu trabalho por proteção, moradia e terra para plantar.

### Material digital – Audiovisual

O material audiovisual “A formação da Europa medieval”, do 4º bimestre, pode ajudar a elucidar aspectos acerca da formação do feudalismo.

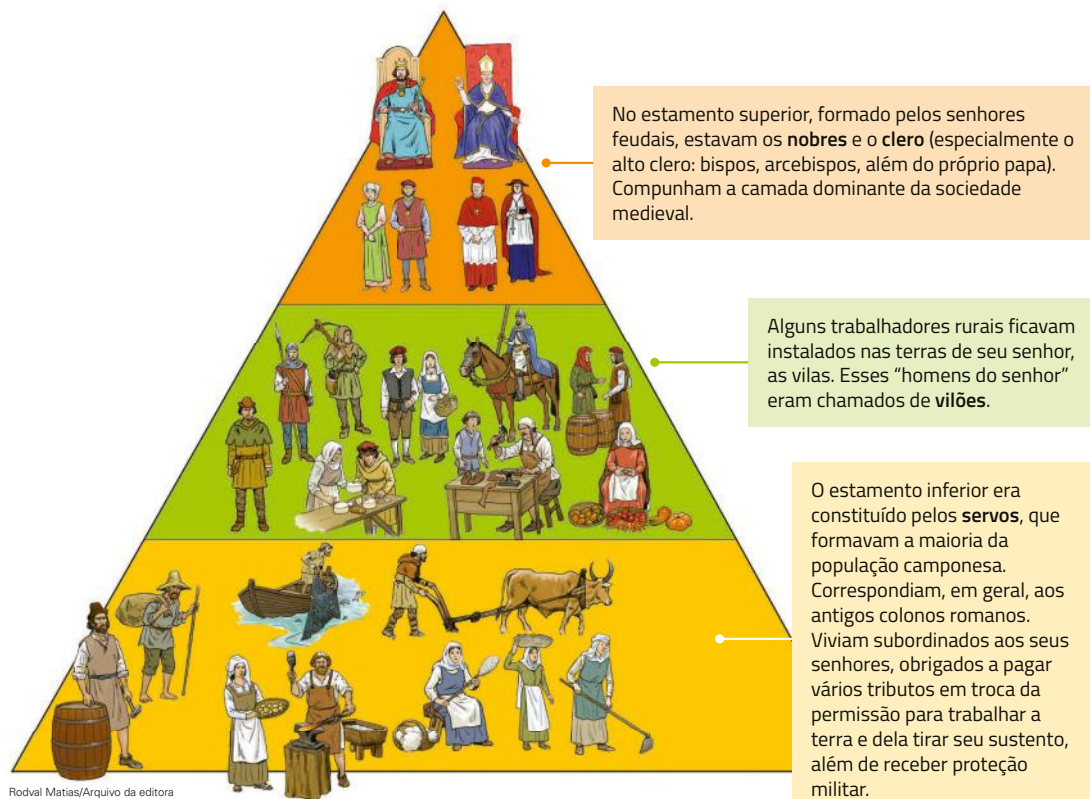
# O surgimento do feudalismo

Enquanto os povos germânicos se fixavam na Europa ocidental e os árabes iniciavam sua expansão pelo norte da África, diversos feudos se formavam na Europa ocidental como consequência da fragmentação política do antigo Império Romano. Nascia o **feudalismo**, uma nova forma de organização política, econômica e social.

## A sociedade feudal

A sociedade feudal era uma **sociedade de ordens** ou **estamental**, isto é, composta de camadas sociais rígidas. O indivíduo nascia e morria pertencendo à mesma camada social, com raras chances de modificar sua condição. Ser ou não dono de terras era o fator que definia o lugar do indivíduo na estrutura feudal.

Ao longo do período medieval existiram, dependendo da região, servos (que pagavam tributos) e aqueles com plena liberdade, inclusive em relação a tais obrigações.



Rodval Matias/Arquivo da editora

Os principais tributos pagos pelos servos eram:

- **Talha:** correspondia, em geral, a mais da metade da produção das terras de uso dos servos;
- **Corveia:** era pago com trabalho obrigatório nas terras do senhor pelo menos dois ou três dias por semana;
- **Banalidades:** pagamento em produtos pelo uso de instrumentos de trabalho e das dependências comuns do feudo, como moinhos, fornos, celeiros e pontes.

210 > UNIDADE 4 • O período medieval: sociedade, política e religião

## Texto complementar

Propõe-se, a seguir, a leitura de um texto que trata da importância e da dificuldade do ensino sobre a Idade Média atualmente.

### Repensando a Idade Média no ensino de História

[...] ao falarmos de Europa Medieval, tratamos quase sempre de França, Inglaterra, Alemanha e Itália. Outra seria a Europa do Leste, a Europa Nórdica e, segundo nos interessa saber, a Europa Ibérica. Descolonizar o ensino de História significa, portanto, reconhecer identidades deixadas por nós em um segundo plano. Desse mo-

do, repensar o ensino da Idade Média implica, em primeiro lugar, a propriedade de continuarmos a transferir conhecimentos relativos a uma Europa que, na verdade, se restringe à parte ocidental (França, Inglaterra, Alemanha, Itália) daquele continente, mantendo em segundo plano os dados relativos ao Norte (países escandinavos) e ao Leste (países eslavos) e à Península Ibérica (Portugal e Espanha). Para nós, faz muito sentido compreender a formação dos povos ibéricos, pois isso nos permite compreender melhor nossas características herdadas, parte de nosso modo de ser e de pensar.

MACEDO, J. R. Repensando a Idade Média no Ensino de História. In: KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 113-6.



## Suseranos e vassalos

Durante a Idade Média europeia, as relações de poder entre o rei, os senhores feudais e seus servos constituíam laços individuais de proteção e de obrigação mútuas. Na ordem feudal, os que ofereciam proteção geralmente possuíam um exército; eram chamados **suseranos** ou Senhores.

O principal suserano de um reino era o próprio rei. Abaixo do rei estavam os Grandes Senhores (duques, condes), abaixo destes estavam os Senhores com feudos menores e, mais abaixo, os Cavaleiros. Os **vassallos**, por sua vez, eram aqueles que juravam lealdade, oferecendo serviços militares aos Senhores, entre outras tarefas. Quase sempre os suseranos eram proprietários de uma vasta área e distribuíam terras e cargos a seus vassallos em troca de um juramento de fidelidade. Dentro de seu feudo, o vassallo passava a ser também um suserano, distribuindo proteção e posses a outros indivíduos que, por sua vez, transformavam-se em seus vassallos. Criava-se, assim, uma extensa rede de obrigações e de lealdade entre Senhores, buscando garantir unidade e poder ao grupo social.

Esse acordo estabelecido entre as partes chamava-se **contrato vassálico** e raramente era feito por escrito. Em geral, ele era confirmado em uma cerimônia em que o futuro vassallo prestava **homenagem** ao suserano e depois fazia o **juramento de fidelidade**. O suserano, por sua vez, fazia a **investidura**, ou seja, entregava ao vassallo um punhado de terra ou algum objeto para simbolizar a **concessão** do feudo.



Nobre cavaleiro fidalgo e seu falcão. Detalhe de calendário medieval de Pietro Crescenzi, c. 1306.



◀ Representação da cena de homenagem em miniatura do século XII. Nessa cerimônia, o vassallo ajoelha e tem as mãos do suserano colocadas sobre as dele, confirmando a dependência e a subordinação.

▶ **Concessão:** ato de ceder algo a alguém, entrega.

### Minha biblioteca

As mais belas lendas da Idade Média, de Laurence Camiglieri et al., Editora Martins Fontes, 2001. Coletânea de contos e lendas medievais que retrata torneios, duelos, batalhas violentas e nobres em provas de coragem e bravura.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que as relações de suserania e vassalagem baseavam-se no fornecimento de terras e de proteção militar em troca de fidelidade e de obrigações dos vassallos para com os suseranos.

Aos senhores feudais, vassallos de outros suseranos, cabia uma porção de terra onde podiam ter servos. Informe aos alunos que a servidão era diferente da escravidão, já que os servos eram pessoas livres. Contudo, os servos tinham uma série de obrigações para com seus senhores, como comentado no texto da página anterior, entre elas a de pagar tributos.

## ■ Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Solicite a alguns alunos a leitura do texto desta seção, com o intuito de treinarem sua habilidade leitora. Durante a leitura, tire as possíveis dúvidas de vocabulário e de interpretação, para garantir a compreensão do documento.

Explique que ser cavaleiro na Idade Média era muito importante. A função desses cavaleiros, que eram nobres, era proteger seus feudos e, consequentemente, toda a população daquele local de possíveis ataques. Para garantir o entendimento dos alunos com relação a essa necessidade de proteção, lembre-os da instabilidade do Império Romano do Ocidente e das incessantes invasões dos povos germânicos.

### Atividades

1. O texto trata dos cavaleiros e do papel da cavalaria durante a Idade Média.
2. Não, os antigos romanos tinham uma ordem equestre de elite conhecida como “Ordo Equestris”, que de certa forma se assemelhava à cavalaria medieval.
3. Era um longo processo, que se iniciava aos 7 anos e terminava somente aos 21 anos. O aspirante a cavaleiro começava como pajem, aos 14 anos era promovido a escudeiro e aos 21 anos era finalmente ordenado cavaleiro.
4. Resposta pessoal. No entanto, espera-se que os alunos se lembrem da sociedade espartana e seu alto nível de militarização.
5. Resposta pessoal. Os cavaleiros formavam uma parte importante do Exército na Idade Média e eram treinados para atuar nos mais variados combates.

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

A cavalaria desempenhou um importante papel na sociedade e nos conflitos ocorridos durante o período medieval. Conheça um pouco sobre sua origem no texto a seguir.

[...] Os cavaleiros da Idade Média montavam cavalos de guerra conhecidos como corcéis, animais enormes e treinados para a batalha. No entanto, a origem da cavalaria pode ter ocorrido ainda antes, no auge do Império Romano.

Os antigos romanos tinham uma ordem equestre de elite conhecida como “Ordo Equestris”. Embora ela não possa ser conclusivamente ligada a cavaleiros, estudiosos notam que essa ordem compartilhava muitas semelhanças com os cavaleiros da Idade Média – eram homens das classes inferiores da nobreza que lutavam a cavalo e impunham um respeito considerável.

[...]

O treinamento de um cavaleiro era um árduo processo que começava aos sete anos e durava 14 anos. O cavaleiro em potencial primeiro tinha que servir como pajem. Nesse ponto, ele era apenas um servo que tinha que fazer o que seu senhor quisesse. Embora a maior parte do treinamento fosse feita em jogos e esportes, alguns eram extremamente perigosos. Em vez de brincar com bolas e bonecos, o pajem medieval manuseava armas e praticava equitação.

Na idade de 14 anos, se tornava um escudeiro. Cada escudeiro geralmente servia um cavaleiro específico, atuando como uma espécie de mordomo e ajudando a vesti-lo e a manter sua armadura e armas. Um escudeiro era visto como um homem capaz de lutar no campo de batalha. Como tal, sua formação tornava-se cada vez mais perigosa. Lesões eram comuns, já que as habilidades de cavaleiro tradicionais eram parte do seu treinamento.

Aos 21 anos, o escudeiro era finalmente nomeado cavaleiro. A cerimônia de ordenação ou investidura era, inicialmente, bem simples: o nobre dava um tapa no pescoço do escudeiro com a mão aberta e dizia algumas palavras rápidas. Eventualmente, a Igreja transformou a cerimônia no evento cheio de pompas agora visto em inúmeros filmes e programas de TV.

ROMANZOTI, Natasha. 10 fatos fascinantes sobre cavaleiros. *HypeScience*. Disponível em: <<http://hypescience.com/10-fatos-fascinantes-sobre-cavaleiros>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

- 1▶ Qual é o assunto do texto acima?
- 2▶ Segundo a autora, a cavalaria era característica exclusiva da Idade Média? Justifique.
- 3▶ Como era o treinamento dos jovens para que se tornassem cavaleiros?
- 4▶ Você se recorda de outras sociedades que preparavam seus cidadãos desde cedo para a vida militar? Quais?
- 5▶ De acordo com o que você aprendeu sobre o cotidiano da Idade Média, na sua opinião, qual era a importância da cavalaria para a época?



Adriana Moreira Henriques da Rocha/Arquivo da editora

▲ Representação artística de um cavaleiro medieval e seu escudeiro. Considerado servente e companheiro, o escudeiro era responsável por cuidar das vestes, do cavalo e das armas do cavaleiro. Por sua vez, o cavaleiro se encarregava de treinar e educar o jovem visando prepará-lo para a cavalaria.



## A organização do feudo

O feudo possuía três partes básicas ou mansos: o **manso senhorial**, onde ficavam o castelo e as terras de uso exclusivo do senhor; o **manso servil**, composto de vários lotes, chamados tenências, entregues aos servos; e o **manso comunal**, composto de bosques e pastos, usados tanto pelo senhor como pelos servos.

A economia do mundo feudal era baseada nas atividades agrícolas realizadas pelos servos. Uma série de inovações foi desenvolvida na Idade Média.

- **Rotação de culturas:** para evitar o rápido esgotamento da terra, adotou-se o sistema de alternar o plantio de produtos agrícolas.
- **Moinhos:** usavam a força motriz do vento ou das águas represadas dos rios.
- **Enxadas e arados:** ficaram mais resistentes com partes feitas em ferro (antes eram totalmente de madeira).
- **Força animal:** desenvolveram-se a canga para os bois e o peitoral para os cavalos, para aproveitar melhor a força animal na lavoura.



Camponeses franceses no trabalho em uma propriedade feudal. Iluminação do século XIV.

- ▶ **Motriz:** que movimenta ou que produz movimento.
- ▶ **Canga:** peça de madeira usada para unir os bois ao carro ou arado.



Reprodução/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

▶ Arado de ferro em ilustração de manuscrito inglês do século XIV.

O feudo era defendido por um exército formado pelos cavaleiros nobres. Em caso de necessidade de reforço, os servos também eram convocados. Esses guerreiros formavam a **cavalaria**. Com tal força, muitas vezes, o senhor feudal era ainda mais poderoso que o próprio rei.

### De olho na tela

**Coração valente.** Direção: Mel Gibson. Estados Unidos, 1995. O filme retrata a figura de William Wallace, que liderou, no século XIII, as rebeliões escocesas contra o domínio inglês.

**O senhor da guerra.** Direção: Franklin J. Schaffner. Estados Unidos, 1965. O filme se passa durante a Alta Idade Média, quando um nobre recebe terras no norte da Europa e inicia uma série de conflitos com os camponeses locais.

### Atividade complementar

Proponha aos alunos a elaboração de uma maquete de um feudo.

A construção da maquete é uma estratégia para trabalhar as principais características do feudalismo. Ela deve representar a divisão do feudo nas suas três partes básicas, as atividades produtivas aí desenvolvidas, os estamentos sociais e até mesmo os tributos pagos pelos servos.

Como modelo de feudos, eles podem usar as gravuras que aparecem no livro e pesquisar outras imagens em livros e na internet.

Se possível, realize esse trabalho em parceria com a disciplina de Arte, pois o(a) docente responsável pode ajudar no momento de escolher o material a ser utilizado e na confecção da maquete propriamente dita.

Essa maquete deve ser aproveitada ao longo do estudo da Idade Média, pois as transformações sofridas pela ordem feudal na Baixa Idade Média também podem ser representadas nela. Assim, a maquete sofrerá alterações de acordo com as mudanças ocorridas no sistema feudal, a partir da formação das monarquias centralizadas e do renascimento comercial e urbano.

### Orientações didáticas

Explique aos alunos que os feudos se organizavam em porções de terras destinadas ao uso exclusivo dos senhores feudais, em outras porções nas quais trabalhavam seus servos e em parcelas de terra que ambos usavam coletivamente.

Comente que os feudos viviam daquilo que produziam, ou seja, sua economia era baseada na subsistência, sem uma rede comercial relevante.

Com o intuito de desfazer o estereótipo de que a Idade Média foi uma “idade das trevas”, comente com eles que algumas importantes invenções, utilizadas até os dias atuais, surgiram nesse período, como o arado, a enxada, a técnica de rotação da terra, os moinhos e a utilização da força animal para o trabalho na lavoura.

## Orientações didáticas

Comente com a turma que as técnicas de navegação permitiram aos *vikings* alcançar, entre os séculos VIII e XI, regiões distantes, como as atuais Islândia e Groenlândia e a costa atlântica da América do Norte (até a região da atual cidade de Boston). Peça que os alunos localizem em um mapa-múndi a cidade de Boston e a Groenlândia, para que possam visualizar melhor as regiões aonde os *vikings* chegaram.

Explique aos alunos que os incessantes ataques de povos estrangeiros levaram os senhores feudais, nobres cavaleiros militares, a obter papel de destaque na sociedade feudal. Sendo assim, o papel dos reis foi ficando cada vez menos importante.

Esclareça que esse processo se chama descentralização de poder, ou seja, o poder político-administrativo dos reis passou a ser exercido pelos senhores feudais, em suas propriedades locais.

Peça aos alunos que verifiquem essa ampla invasão de povos distintos na Europa ocidental, por meio da análise do mapa desta página.

# A consolidação do feudalismo

Durante toda a Alta Idade Média, a Europa central foi invadida tanto por migrantes pacíficos quanto por guerreiros conquistadores. Entre os séculos VIII e X, uma nova onda de invasões varreu o continente. Leia os boxes e veja o mapa para conhecer esses invasores e suas rotas.

Essas invasões contribuíram para debilitar ainda mais a autoridade dos reis e reforçar as relações de dependência entre servos e senhores, que para se proteger viviam em castelos cercados por muros. Consolidou-se, assim, a ordem feudal em toda a Europa.

## As novas invasões na Europa dos séculos VIII a X



### Sarracenos

Os muçulmanos do norte da África, chamados sarracenos, efetuaram diversos ataques no litoral sul da Europa desde o século VIII e avançaram sobre as penínsulas Ibérica e Itálica.

### Húngaros

Com seus guerreiros a cavalo, os húngaros ou magiares, vindos do leste europeu (planície Húngara), saquearam a região que hoje vai da Itália à Alemanha. Foram derrotados e cristianizados somente no final do século X.

### Vikings

Os *vikings* (normandos), provenientes da Escandinávia, fixaram-se no norte do continente, nas atuais Rússia, Irlanda e no atual Reino Unido. Suas investidas eram muito rápidas: vinham em barcos pequenos e velozes pelos rios e pelo litoral, atacavam e saqueavam.

Fonte: elaborado com base em ATLAS da história do mundo. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 111.

Quase todas as regiões da Europa sofreram com as novas invasões nos séculos VIII a X.



Capacete viking de ferro, datado do século IX, encontrado na região da Escandinávia.



Face de moeda de prata com a imagem de uma embarcação viking dracar, cunhada em Hedeby, na atual Dinamarca, no século X.



# O Reino dos francos na época do feudalismo

Os povos francos habitavam o território europeu, nas regiões próximas às fronteiras romanas, desde o século II.

No início do século V, sob a liderança de **Clóvis**, os francos ocuparam a área que hoje corresponde ao território da França (a antiga Gália romana). Transformado em rei dos francos, Clóvis converteu-se ao cristianismo e fez a Igreja católica, já bastante poderosa, apoiar a monarquia franca. Isso motivou outros povos bárbaros a seguir seu exemplo.

Os francos diziam que seu rei era descendente de um antigo chefe, Meroveu. Por isso, passaram a chamar os descendentes de Clóvis, que comandariam os francos de 481 a 751, de **dinastia merovíngia**.

## A dinastia merovíngia

Os francos não tinham um Estado organizado. Para estruturar o Reino Merovíngio (veja o mapa ao lado), eles usaram as instituições herdadas dos romanos, a organização administrativa e as leis. E adicionaram elementos germânicos: os laços de lealdade pessoal entre o soberano e os súditos. Esses laços, regulados por juramentos e obrigações de ambas as partes, eram a base das relações entre suseranos e vassalos, mais tarde espalhadas por toda a Europa.

Durante a dinastia merovíngia, o poder se concentrou nas mãos de ministros do rei, encarregados da administração do palácio e do comando do exército, entre outras funções. Os ministros eram chamados de "prefeitos do palácio". O mais conhecido deles foi Carlos Martel, que bloqueou o avanço dos árabes na Europa ao derrotá-los na **Batalha de Poitiers**, em 732.

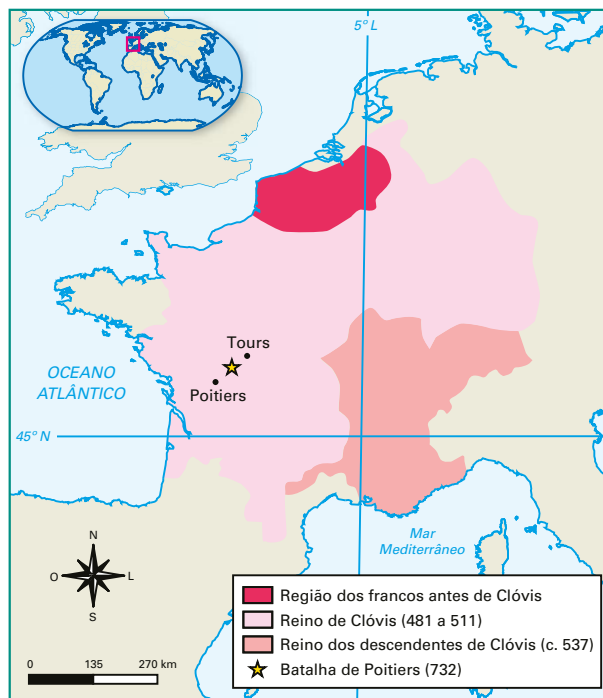
Organizado pelos autores.



The Granger Collection/Glow Images

▶ Representação do batismo de Clóvis, em 496. Iluminura da obra *Grandes crônicas da França*, do século XV.

## Expansão do Reino dos francos merovíngios



## ■ Orientações didáticas

Comente com os alunos que os francos eram um dos povos germânicos que habitavam as fronteiras do antigo Império Romano, em uma região que compreende a França atual.

Explique que, após tomarem posse de territórios dos romanos, os francos se converteram ao cristianismo e utilizaram elementos e instituições semelhantes aos dos romanos.

Destaque o papel do rei Clóvis e a expansão que promoveu no Reino Franco, a partir de um momento da história política desse povo denominado de dinastia merovíngia. Para isso, analise com os alunos o mapa desta página, identificando de onde vieram os francos, quais áreas conquistaram sob o comando de Clóvis, assim como a extensão do território nos governos dos descendentes desse rei.

Caso julgue conveniente, leve um mapa-múndi político atual para mostrar aos alunos a localização da França, no continente europeu.

## Orientações didáticas

Explique aos alunos que o reinado dos merovíngios foi questionado por ministros do rei, que se encarregavam da administração do palácio e do comando dos exércitos. Entre eles, a figura de destaque foi o ministro Carlos Martel, que exerceu forte influência nesse período. O filho de Martel, chamado de Pepino, o Breve, conseguiu derrotar o último rei merovíngio e, tomando o poder, implantou a dinastia carolíngia.

Durante esse período, foi dado grande poder à Igreja católica, por meio da doação de terras aos papas, que passavam a acumular poderes espirituais e terrenos, por serem senhores de terras.

Comente com os alunos que o rei franco mais famoso do período carolíngio foi Carlos Magno e que ele formou um grandioso império, conhecido como Império Carolíngio, dominando grande parte do que hoje é o continente europeu. Para demonstrar a extensão das terras conquistadas por Carlos Magno, analise, com os alunos, o mapa desta página, ajudando-os a perceber os territórios francos antes e depois do governo desse rei.

## A dinastia carolíngia

Em 751, o prefeito do palácio, Pepino, o Breve, filho de Carlos Martel, aproveitou-se de seu cargo para derrubar o último rei merovíngio. Ele contou com o apoio dos nobres (senhores feudais que o escolheram como rei dos francos) e da Igreja católica (que o nomeou “rei pela graça de Deus”). Em troca, Pepino cedeu ao papa parte dos territórios na península Itálica tomados de outros povos germânicos e dos bizantinos. Esses territórios constituíram um Estado sob a chefia do papa, que, a partir de então, além da autoridade espiritual sobre a cristandade, conquistava também a autoridade temporal, graças às terras e aos bens que a Igreja passou a acumular.

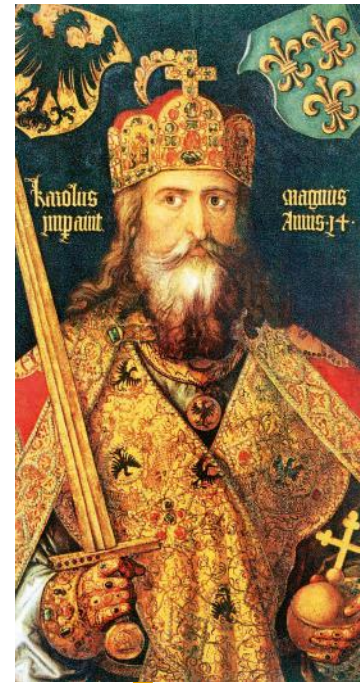
Inaugurava-se, assim, a **dinastia carolíngia** (751-987). Dela nasceu o mais conhecido governante da Alta Idade Média, **Carlos Magno**.

**Temporal:** relativo às coisas terrenas, em oposição a espiritual, que se refere às questões religiosas e do espírito.

## O Império Carolíngio

Em 768, o filho de Pepino, o Breve, Carlos Magno, assumiu o trono de todo o território franco e governou-o até 814. Nesse período, ele expandiu as fronteiras do reino por quase toda a Europa central e por boa parte da península Itálica, como podemos ver no mapa desta página.

Coroado imperador do Ocidente europeu pelo papa Leão III, em 800, Carlos Magno teve seu governo marcado por uma estreita ligação com a Igreja católica.



Reprodução/Museu Nacional Germânico, Nuremberg, Alemanha.

Carlos Magno em retrato do pintor renascentista Albrecht Dürer (1471-1528), feito em cerca de 1511-1513. O governante foi representado pelo artista com a espada, símbolo da sua autoridade, e a cruz, símbolo cristão. A fama de Carlos Magno e seus guerreiros inspirou diversas canções de gesta. A mais conhecida é a “Canção de Rolando”, que narra a expedição de Carlos Magno e seu sobrinho Rolando contra os árabes na península Ibérica.

## Império de Carlos Magno (768-814)



As conquistas de Carlos Magno fizeram do Reino Franco o mais extenso da Europa ocidental daquele período e reconstituíram, em parte, os antigos limites do Império Romano do Ocidente.

Fonte: elaborado com base em DUBY, G. *Atlas histórico mundial*. Madrid: Debate, 1989. p. 40.



## A administração de Carlos Magno

Carlos Magno criou um sistema administrativo mais eficiente que os anteriores. Dividiu o território em áreas e as distribuiu entre seus companheiros de armas, nomeando-os condes e marqueses. Eles administravam as regiões e prestavam lealdade ao imperador, garantindo a força do poder central. Em troca, recebiam parte dos impostos recolhidos. O soberano os controlava examinando os territórios e recebendo informações de funcionários chamados “enviados do senhor”. Contudo, após a morte de Carlos Magno, os poderes locais dos senhores feudais passaram a prevalecer. Ou seja, os francos não construíram um Estado centralizado.

No governo de Carlos Magno foi escrito o primeiro código de leis da Idade Média ocidental. Cada lei desse código, redigido em breves parágrafos, era denominada *capitulum*, daí ele ser conhecido como *Capitulares*. As **Capitulares** regulavam os costumes, o comércio, a educação, a religião, a concessão de terras e a punição para os crimes. Com essas leis, o imperador favorecia a nobreza e o clero.

Nessa época também foi criado um sistema de ensino para a formação de religiosos e nobres. Intelectuais e estudiosos de todas as regiões dominadas pelos francos foram trazidos para ensinar gramática, retórica, aritmética, geometria e música na corte e nas escolas de mosteiros, igrejas e abadias. A principal e mais famosa escola estabelecida nesse período foi a do palácio real, a Escola Palatina.

Nos mosteiros, alguns monges dedicavam a vida a copiar livros antigos usando pena e papel, pois naquela época não existia a imprensa. Chamados **copistas**, eles copiavam **manuscritos**, originalmente escritos em latim ou grego, e foram responsáveis pela preservação de boa parte das obras clássicas (gregas e romanas) que chegaram até nós. A Igreja católica utilizou-se desses manuscritos para preservar e difundir os escritos religiosos.

Com a morte de Carlos Magno, em 814, o Reino Franco foi, aos poucos, perdendo a força. Após sérios conflitos entre seus sucessores, o antigo Império Carolíngio foi dividido entre os três netos de Carlos Magno pelo Tratado de Verdun: Carlos, Lotário e Luís. Veja o mapa ao lado.

Com o Império enfraquecido, grande parte dos senhores feudais passou a exercer poder e autoridade sobre os francos.

Pelo Tratado de Verdun (843), o Império Carolíngio foi dividido em três partes: Carlos, o Calvo, recebeu a Francia Occidentalis (ou França); Luís, o Germânico, obteve a Francia Orientalis (ou Germânia); e Lotário ficou com uma faixa de terras entre os dois reinos, que passou a se chamar Lotaríngia.

Fonte: elaborado com base em ARMENTO, B. et al. *Across the Centuries*. Boston: Houghton Mifflin, 2002. p. 260.

### Divisão do Império Carolíngio



A Europa e a formação do feudalismo • CAPÍTULO 12

217

### Orientações didáticas

Explique aos alunos a importância de Carlos Magno, que ajudou a fortalecer o poder central durante seu reinado. Ele distribuiu áreas do império para serem administradas por indivíduos de sua confiança, que lhe garantiam lealdade. Contudo, o poder se fragmentou novamente após a morte de Carlos Magno.

Destaque a criação do primeiro conjunto de leis escritas da Idade Média, durante o governo de Carlos Magno: as Capitulares. Elas passaram a regular a vida social, política e cultural dos francos.

Conte que houve grande desenvolvimento cultural e científico durante o Império Carolíngio, enfatizando o papel dos monges católicos copistas, que, nas abadias e nos mosteiros, passaram a copiar escritos dos gregos e dos romanos, muitos dos quais chegaram até nós.



### Material digital – Audiovisual

O material audiovisual “A formação da Europa medieval”, do 4º bimestre, pode ajudar os alunos a analisar a descentralização política medieval e o poder dos senhores feudais.

### Atividade complementar

Sugira aos alunos que analisem o filme *O nome da rosa* (Jean-Jacques Annaud, ALE, FRA e ITA, 1986).

O tempo estimado para essa atividade pode ser de três aulas, aproximadamente.

É importante ver o filme antes, pois a classificação indicativa é a partir dos 14 anos. Selecione as cenas a serem exibidas para realizar a atividade proposta e elabore um roteiro de observação do filme, como no modelo a seguir:

### Roteiro

1. Os clérigos que aparecem no filme pertencem ao clero secular ou ao regular? Justifique.

*Há representantes do clero regular. Essa constatação pode ser confirmada das seguintes formas: o enredo do filme se desenrola em um mosteiro (a vida monástica é própria do clero regular, em oposição à vida secular de outros componentes do clero); e os monges obedecem a regras rígidas, daí o nome de clero regular (no filme, podemos observar um pouco do tipo de vida regrada dos monges beneditinos).*

2. Identifique as ordens religiosas que aparecem no filme.

*A ordem dos beneditinos, que vivem no mosteiro onde os crimes ocorrem. A ordem dos franciscanos (William de Baskerville, que vai ao mosteiro investigar os crimes, integra essa ordem). A ordem dos dominicanos, representados pelo inquisidor que vai ao mosteiro verificar casos de heresia.*

3. As mortes no mosteiro estavam ligadas à leitura de um livro grego. A Igreja católica teve uma importância muito grande na preservação da cultura clássica. Cite uma cena que demonstra essa importância.

*A cena em que o monge William entra em uma biblioteca repleta de livros clássicos. Monges beneditinos estão sentados em bancadas, escrevendo – são os monges copistas, responsáveis pela preservação e pela divulgação da cultura clássica.*

## Orientações didáticas

Comente com os alunos que, de acordo com o que foi visto na página anterior, as terras de Carlos Magno foram divididas por seus descendentes.

Destaque o papel exercido pelo rei Oto, que conquistou quase toda a Europa atual, formando o Sacro Império Romano-Germânico.

Explique que a expansão desse território esteve vinculada à Igreja católica, à qual Oto garantiu plena proteção. Daí o nome do império conter a designação de “Sacro”, que significa “sagrado”.

Analise o mapa desta página com os alunos, levando para a sala de aula (ou projetando, se possível) um mapa político da Europa atual. Dessa forma, eles poderão visualizar melhor as áreas conquistadas por Oto e identificar os países citados na legenda que acompanha o mapa.

### Material digital – Sequência didática

Veja a Sequência Didática 1, do 4º bimestre, do Manual Digital do Professor, que pode contribuir para a finalização dos estudos relativos ao feudalismo.

# O Sacro Império Romano-Germânico

No século X, os reinos da Germânia e da Lotaríngia foram reunidos por Oto I, rei da Germânia, que assim procurava recriar o Império de Carlos Magno.

No ano de 962, depois de conquistar a Lotaríngia, Oto ocupou Roma e derrotou uma revolta contra o poder da Igreja católica. Como agradecimento, o papa João XII o coroou imperador. A associação entre os poderes da Igreja e os do soberano germânico originou o Sacro Império Romano-Germânico.

Considera-se que Oto I foi o sucessor de Carlos Magno, que já havia sido coroado imperador pelo papa Leão III no ano de 800. Cabia ao imperador defender a Igreja e a fé cristã. Em compensação ele exigia interferir nas decisões da Igreja e opinar na escolha dos bispos, os quais deveriam jurar-lhe fidelidade.



Representação do imperador Oto I em gravura de autoria de Michael Wolgemut, feita em 1493.

## O Sacro Império Romano-Germânico (século XI)

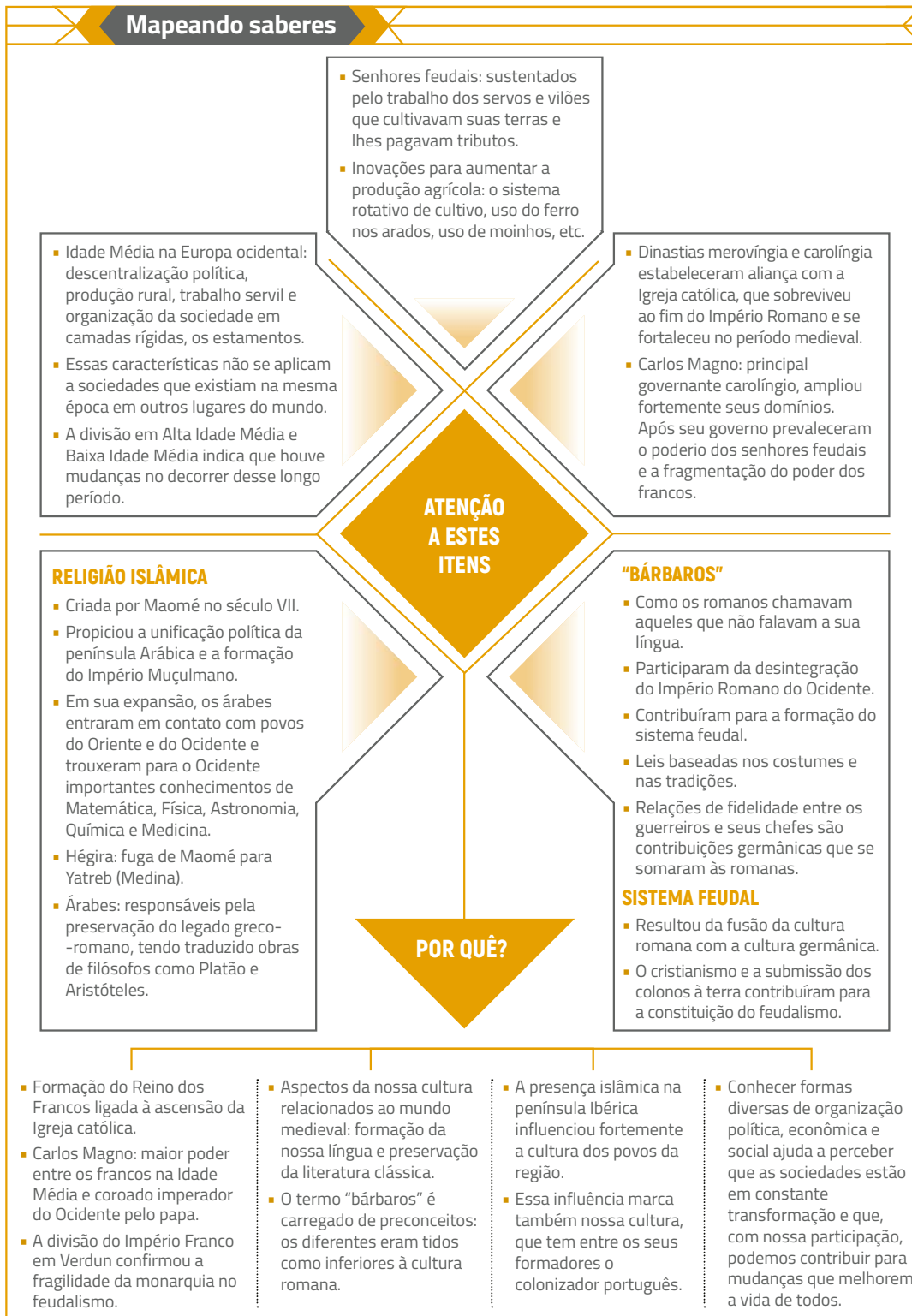


Durante os séculos X e XI, quando atingiu seu apogeu, o Sacro Império Romano-Germânico ocupava a enorme área hoje correspondente a Alemanha, Áustria, República Tcheca, Suíça, Países Baixos, leste da França, norte e centro da Itália.

Fonte: elaborado com base em PAOLUCCI, S.; SIGNORINI, G. *Il Corso della Storia 1*. Bologna: Zanichelli, 1997. p. 321.



## Mapeando saberes



A Europa e a formação do feudalismo · CAPÍTULO 12

219

## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Proponha aos alunos que, em duplas ou em grupos, leiam as informações sistematizadas desta seção e, em seguida, elaborem um resumo no caderno.

Oriente-os a frisar as informações que julgaram mais relevantes com relação à formação do feudalismo, ao papel dos árabes na Europa e ao reino dos Francos.

## Orientações didáticas

### Atividades (p. 220)

Professor, veja ao final do volume a seção *Como Fazer*, que orienta a desenvolver procedimentos úteis ao estudo de História e de outras disciplinas. Para este capítulo, sugerimos *Como Fazer um Trabalho em equipe*.

1. Não, o termo abrange apenas as transformações ocorridas com as sociedades europeias e as características delas. Povos que habitaram as Américas, a Ásia e a África nesse período tiveram

características diferentes e passaram por processos distintos do europeu.

2. Os romanos chamavam de “bárbaros” os povos que não haviam sido romanizados, ou seja, que não falavam o latim ou o grego e não tinham os mesmos hábitos culturais e religiosos que eles. Esses povos haviam ocupado uma parte do Império Romano, contribuindo para fragmentá-lo. Isso provocou a fuga da população das cidades para o campo, acelerando a ruralização e a substituição da estrutura escravista pela feudal.
3. Na península Arábica, no século VI, existiam cerca de 300 tribos. Algumas eram nômades, como a dos beduínos, e outras viviam em núcleos urbanos como Meca e Yatreb. Elas se dedicavam ao pastoreio e à agricultura, ao comércio e aos saques. Cada tribo tinha um chefe e não existia um governo unificado na península Arábica.
4. a) O islamismo surgiu no século VII com Maomé; é monoteísta com elementos do judaísmo e do cristianismo, pregando que “Alá é o único deus e Maomé é seu profeta”. Seus fundamentos estão registrados no Corão. b) Árabes são os povos que partilham a cultura originada com a civilização árabe. Em geral são islâmicos, mas existem árabes de outras religiões. Turcos são povos de origem oriental que se fixaram na atual Turquia, país de cultura não árabe, mas com a maioria da população adepta da religião muçulmana. Muçulmano designa o seguidor, árabe ou não, do islamismo. c) Muçulmanos, maometanos, islâmicos e islamitas. d) Corão ou Alcorão.
5. Os xiitas defendem que apenas um descendente de Maomé pode assumir a liderança política e religiosa da comunidade muçulmana. Além disso, reconhecem apenas o Corão como fonte dos ensinamentos doutrinários. Já os sunitas defendem que o líder político e religioso deve ser escolhido pela comunidade

# ATIVIDADES

✎ Não escreva no livro!

## Retome

- e usam a Sunna (além do Corão) para orientar seu comportamento.
- A união dos árabes pela fé; a necessidade de controlar terras férteis e rotas comerciais; a fragilidade dos grandes impérios do Oriente (como o Império Bizantino), desgastados por guerras e conflitos internos; e a tolerância com que os árabes tratavam os judeus e cristãos, o que facilitava sua aceitação pelas populações dominadas.
  - O suserano era um nobre, dono de terras, que doava um feudo a outro nobre, seu vassalo, em troca de ajuda militar nas guerras. As relações de suserania e vassalagem contribuíram para enfraquecer o rei, porque o tornaram dependente do suporte de seus vassalos para empreender campanhas militares e para administrar seus territórios. Como os senhores feudais eram autoridade absoluta em seus feudos, o poder político foi se fragmentando.
  - Resposta pessoal. A base econômica do feudalismo era a terra, a produção rural era local e em unidades isoladas, os feudos. O poder político era local, descentralizado, exercido pelos senhores feudais. A sociedade era estamental, sem mobilidade, tendo no topo o clero e os nobres e, na base, os servos e os vilões.
  - Dois: topo e base.
    - No topo estão representados o clero e a nobreza e, na base, trabalhadores livres e servos.
    - A nobreza era responsável pela função guerreira; o clero oferecia orientação aos fiéis; os trabalhadores asseguravam o sustento de todos.
    - A camada produtiva (servos e vilões). Localiza-se na base.
    - Significa que o grupo na base sustenta o grupo superior. Na Idade Média, o grupo de servos e vilões trabalhava para manter a camada dominante (clero e nobreza) no topo.
  - A conversão de Clóvis e do povo franco ao catolicismo

- O termo "Idade Média" se aplica à história de todos os povos do mundo no período que se estende do século V ao XV? Explique sua resposta.
- Quem eram os "bárbaros" e como eles influenciaram a formação do feudalismo?
- Descreva o contexto social, econômico e político da península Arábica no período em que o islamismo foi fundado.
- Releia o texto sobre a civilização árabe e responda no caderno.
  - O que você entendeu por islamismo?
  - Qual é a diferença entre "árabe", "turco" e "muçulmano"?
  - Quais nomes são utilizados para designar os seguidores do islã?
  - Como se chama o livro no qual estão reunidos os preceitos islâmicos?
- Cite as diferenças de ideias entre os seguidores das seitas xiita e sunita.
- Em menos de 100 anos, os muçulmanos dominaram a península Arábica, o Oriente Médio, o norte da África e quase toda a península Ibérica. Que fatores explicam essa expansão?
- Explique as relações de suserania e vassalagem e a razão de contribuírem para o enfraquecimento do poder real.
- Explique com suas palavras as principais características econômicas, políticas e sociais do feudalismo.
- Observe a pirâmide social da página 210 e responda no caderno.
  - Em quantas partes ela está dividida?
  - Que grupos compõem cada uma de suas partes?
  - Que função social cada um dos grupos citados anteriormente desempenhava?
  - Qual é o grupo de maior expressão numérica? Em que parte da pirâmide ele se localiza?
  - A representação de uma sociedade em formato de pirâmide coloca um grupo na "base" e outro no "topo". O que isso pode significar, além da quantidade de pessoas?
- Que fatores motivaram a aliança entre Clóvis, rei dos francos, e a Igreja católica?

## 220 > ATIVIDADES

ampliou a influência da Igreja católica, que recebeu proteção para seus membros e suas propriedades; Clóvis, por sua vez, teve seu poder reconhecido e legitimado pelo papa.

- Carlos Magno destacou-se pela eficiente administração de seu império; nomeou duques, condes e marqueses, que se reportavam ao imperador; criou as Leis Capitulares, que regulavam todos os aspectos da vida dos francos; e preservou sua autoridade política central sobre os poderes locais.

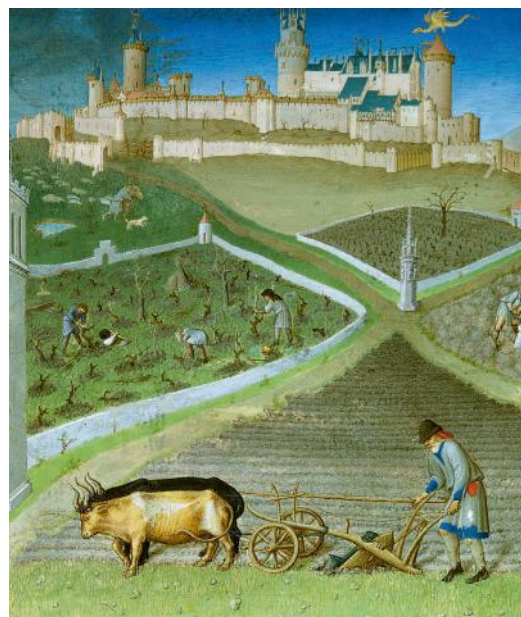
- Quais foram as principais características políticas do reinado de Carlos Magno?
- Copie o quadro abaixo no caderno e preencha os dados referentes aos germânicos, de acordo com o que você leu no texto.

	Romanos no Império	Povos germânicos
Atividades econômicas	Comércio, manufatura e agricultura, principalmente trigo, azeite e vinho.	
Propriedade da terra	Propriedade privada das terras.	
Organização da sociedade e da produção	Grandes proprietários que tinham suas terras cultivadas por escravos e colonos.	
Organização política	Poder concentrado e centralizado nas mãos do imperador.	

- De acordo com o quadro e considerando os estudos deste capítulo, você diria que o feudalismo foi produto de uma fusão das culturas germânica e romana ou da dominação de uma sobre a outra? Por quê?

## Explore a imagem

- Observe esta imagem, que representa um feudo medieval. Depois responda às questões no caderno.



Camponeses no trabalho em uma propriedade feudal. Iluminação do manuscrito *Livro de horas*, do duque de Berry, século XV.

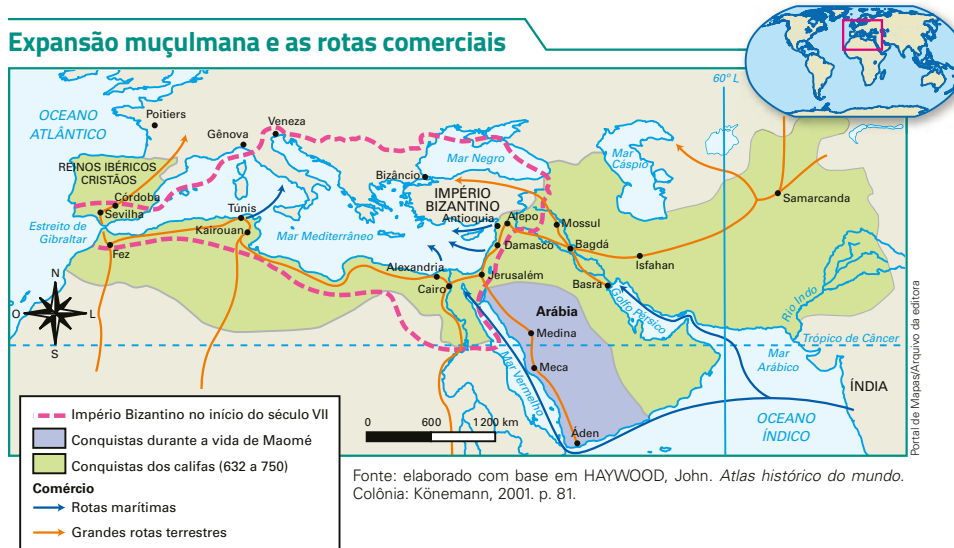
	Romanos	Germânicos
Atividades econômicas	Comércio, manufatura e agricultura, principalmente trigo, azeite e vinho.	Agricultura e pastoreio.
Propriedade da terra	Propriedade privada das terras.	Propriedades coletivas.

- 14▶ Quem são as pessoas representadas na imagem? A que camada social pertencem?
- 15▶ Descreva as atividades praticadas por essas pessoas.
- 16▶ De acordo com a pirâmide social da página 210, que personagens da sociedade feudal não aparecem na imagem?
- 17▶ Descreva as partes que compõem o feudo de acordo com o que aparece representado na imagem.

### Pesquisa

- Observe o mapa abaixo sobre a expansão muçulmana e depois faça as atividades no caderno.

### Expansão muçulmana e as rotas comerciais



- 18▶ Procure em um atlas ou na internet um mapa-múndi com a divisão política atual. Compare-o com o mapa apresentado acima e relacione os países que existem hoje na região conquistada pelos árabes no passado.
- 19▶ Faça uma pesquisa na internet ou em bibliotecas e responda às seguintes questões:
  - a) Em quais desses países a maioria da população segue o islamismo?
  - b) Quais são os países que, atualmente, fazem parte do mundo árabe?
  - c) Cite ao menos dois países não árabes cuja população é predominantemente islâmica.

### Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

- 15. No primeiro plano, os servos preparam a terra para o plantio, utilizando o arado puxado por tração animal. Outros, mais ao fundo, carrem o mato.
- 16. Não aparecem na imagem os senhores feudais, os nobres e o clero – que compunham a camada dominante da sociedade.
- 17. No primeiro plano, é possível identificar as terras em que os servos plantavam para sua subsistência. Os servos aparecem arando. No segundo plano, vem-se o manto comunal, com pessoas trabalhando, e pastos. No canto superior, ao fundo, estão representados o castelo e as terras exclusivas do senhor.
- 18. Portugal, Espanha, parte do Marrocos, norte da Argélia, Tunísia, norte da Líbia, norte do Egito, Israel, Jordânia, Síria, Líbano, Iraque, Irã, Afeganistão, Turcomenistão, Usbequistão, Tajiquistão, Paquistão, Arábia Saudita, Iêmen, Omã, Emirados Árabes Unidos, Bahrein, Catar, Kuwait.

- 19. a) Com exceção da península Ibérica (Espanha e Portugal), de Israel e do Líbano (neste, apenas a metade da população segue o islamismo), em todos os outros países apontados na resposta do exercício 18, a maioria da população é islâmica.
  - b) Além dos países da península Arábica (Arábia Saudita, Iêmen, Omã, Emirados Árabes Unidos, Bahrein, Catar, Kuwait), Síria, Líbano, Jordânia, Iraque, Marrocos, Argélia e Egito.
  - c) Turquia, Irã, Afeganistão, Paquistão, Indonésia, Senegal, Bangladesh, Malásia e Casaquistão.

### Autoavaliação

Estimule os alunos a realizarem a Autoavaliação. Ela pode ser uma importante ferramenta de avaliação de ensino-aprendizagem, além de possibilitar a conscientização dos adolescentes em torno de seus reais conhecimentos.

	Romanos	Germânicos
Organização da sociedade e da produção	Grandes proprietários que tinham suas terras cultivadas por escravizados e colonos.	Agricultores sedentários e modo de produção comunitário.
Organização política	Poder concentrado e centralizado nas mãos do imperador.	Poder descentralizado nas mãos dos chefes militares.

- 13. Deixe os alunos se reunirem para avaliar e debater os dados do quadro relacionando-o com o que aprenderam sobre o feudalismo. Aos poucos, vá marcando no quadro as características de cada povo presentes no mundo feudal, para levá-los a perceber que ocorreu uma fusão entre as culturas germânica e romana.
- 14. São servos e vilões e pertencem à camada produtiva, à base da pirâmide da sociedade medieval.



**Objetivos do capítulo**

- Identificar o poder da Igreja cristã no período medieval.
- Conhecer os questionamentos ao poder da Igreja ocorridos no período medieval.
- Compreender as características da cultura medieval.
- Reconhecer as mudanças ocorridas durante a Baixa Idade Média.

**Comentários à abertura do capítulo****Para começar**

Peça para os alunos analisarem a imagem da Catedral de Santo André, da abertura deste capítulo. Questione-os sobre o que observam e sobre as características dessa edificação, lendo, posteriormente, em voz alta, a legenda da imagem para eles. Assim, eles estarão respondendo, oralmente, às questões 1 e 2.

Conte a eles que essas grandes catedrais eram, e ainda são, construções ligadas à Igreja católica, uma instituição cristã.

Relembre com eles a história inicial do cristianismo e o importante papel desempenhado por Jesus Cristo, ainda durante o Império Romano. Retomando o capítulo anterior, comente sobre o poder que a Igreja católica adquiriu na Europa durante a Idade Média, quando se tornou grande proprietária de terras.

1. Os alunos podem identificar o excesso de detalhes decorativos, as janelas mais verticalizadas e a grandiosidade da construção.
2. Respostas pessoais. Os alunos poderão lembrar e identificar as igrejas católicas de suas cidades, que, normalmente, são construções grandiosas se comparadas às demais edificações de uma cidade, independentemente de quão pequeno seja o município brasileiro que habitam.



▼ Catedral de Santo André, em Wells, na Inglaterra, inaugurada no século XV. Foto de 2017.

Muitos de nós conhecem um pouco da história e dos ensinamentos de Jesus Cristo. Afinal, o cristianismo é uma das doutrinas religiosas com mais seguidores no mundo e seus valores e práticas têm forte presença na nossa cultura.

A vida e os ensinamentos de Cristo estão registrados nos evangelhos, escritos por seus discípulos posteriormente aos acontecimentos narrados. Os evangelhos integram a parte da Bíblia denominada Novo Testamento. De acordo com os evangelistas, Jesus nasceu na Palestina e, depois de adulto, começou a divulgar suas ideias na região, então dominada pelos romanos. Ele pregava a igualdade entre as pessoas e condenava a injustiça e a violência. Com isso, atraiu muitos adeptos, mas foi visto como uma ameaça pelas elites dominantes, que o condenaram à crucificação, uma prática comum na época. Após a morte de Jesus Cristo, seus apóstolos e outros discípulos continuaram a propagar os ensinamentos recebidos, conquistando mais seguidores.

Neste capítulo estudaremos o processo que conduziu a Igreja cristã a conquistar poder e influência na Idade Média e a cultura disseminada na Europa ocidental nessa época.

**Para começar**

Observe a imagem e faça o que se pede.

1. Descreva a arquitetura da igreja registrada na fotografia.
2. Você conhece outros edifícios tão grandes quanto essa igreja fotografada? Quais? Onde se localizam?



222 > UNIDADE 4 • O período medieval: sociedade, política e religião

**Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 13**

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10) CCH (1, 2, 4, 5, 6, 7) CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

\* CG = Competência Geral/CCH = Competência Específica de Ciências Humanas/CEH = Competência Específica de História

# 1 Origem e difusão do cristianismo

O imperador romano Constantino governou de 306 a 337. Ele garantiu a liberdade de culto aos cristãos em 313 e assim a religião cristã disseminou-se por todo o Império Romano. Mas foi em 391, sob o governo de Teodósio, que o cristianismo se tornou a religião oficial do Império.

Apesar da perseguição nos primeiros séculos da nossa era, os seguidores de Cristo se espalharam por diversos lugares da Europa, da Ásia e da África. Formavam pequenas comunidades que se reuniam semanalmente para orar e praticar a **comunhão**. Com o tempo, um grupo se destacou nessas reuniões e passou a conduzir as cerimônias; esse grupo seria chamado posteriormente de **clero**. Surgia, aos poucos, a hierarquia que seria desenvolvida pela Igreja: os **bispos** conduziam as reuniões, e os presbíteros e **diáconos** eram seus auxiliares.

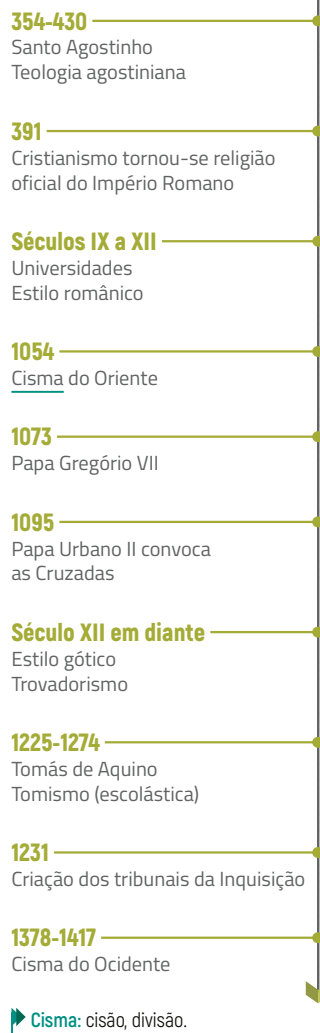
- ▶ **Comunhão:** ato de compartilhar das mesmas crenças, ideias e rituais religiosos.
- ▶ **Clero:** o corpo dos clérigos de uma igreja.
- ▶ **Hierarquia:** ordem estabelecida entre os diferentes membros de um grupo de acordo com as relações de subordinação entre eles.
- ▶ **Bispo:** na ordem eclesiástica, é o sacerdote responsável pelo governo material e espiritual de uma diocese (conjunto de paróquias de uma determinada região).
- ▶ **Diácono:** clérigo que fica abaixo do padre (presbítero) na hierarquia da Igreja e tem por função ajudar na celebração da missa.



O sermão do apóstolo Paulo, fragmento de uma predela (conjunto de pinturas ou esculturas que formam a parte inferior do retábulo do altar da igreja). Pintura do italiano Luca di Tommè, de 1360.



## LINHA DO TEMPO



Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Relembre com os alunos os impasses pelos quais os cristãos passaram no Império Romano, caracterizados pela perseguição inicial, pela proibição de seus cultos, entre outros aspectos.

Nesse sentido, ajude-os a retomar os conteúdos da unidade 3, destacando que, após esse período de impasses entre os cristãos e os imperadores romanos, estes se converteram ao cristianismo, que chegou a se tornar a religião oficial do Império Romano, em 391, sob o governo de Teodósio.

Assim, grupos de religiosos cristãos se formaram e a religião cristã foi se difundindo pela Europa, tomando um lugar importante na vida espiritual durante a Idade Média.

### Texto complementar

Esta coleção didática valoriza o trabalho com imagens, que pressupõe certa metodologia. Esse é o tema do livro *História & imagens*, do qual, abaixo, consta um pequeno trecho.

### História & Imagens

[...] imagens respondem as perguntas que a elas são feitas, assim como qualquer outra fonte. É necessário, portanto, saber fazer as indagações e saber escutar as respostas dadas pelo documento.

Revelar todas essas histórias [...] só é possível a partir das questões colocadas aos testemunhos pela historiografia da cultura. Não que os historiadores ligados a outras tendências não pudessem fazê-lo ou não tivessem capacidade para isso. Não é essa a questão. Na verdade, as tendências historiográficas têm seus procedimentos, seus modelos, seus conceitos e as suas questões principais. [...]

Os resultados dessas distintas historiografias também são, evidentemente, diferentes, assim como não são os mesmos fenômenos sociais os escolhidos preferencialmente para serem estudados. Isso, mais que natural, é salutar e é o que torna a História um campo de conhecimento que não cessa de se renovar, de se transformar e de se autoanalisar.

PAIVA, E. F. *História & imagens*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 61.

### Material digital – Sequência didática

Para contribuir com a discussão sobre o papel das mulheres no mundo antigo e medieval, verifique a sequência didática 2 do 4º bimestre, localizada no material digital do Manual do Professor.



## Orientações didáticas

Retome com os alunos o capítulo anterior, no qual já foi destacada a importância da Igreja católica como detentora de grandes porções de terras, explicando que isso ampliou seu poder na sociedade feudal, a ponto de o clero e a nobreza terem sido grupos sociais com grande prestígio e poder de decisão durante o feudalismo.

Explore a ilustração desta página, que mostra a organização da religião católica na Idade Média, questionando os alunos sobre quem detinha maior ou menor poder dentro da hierarquia cristã.

## Atividade complementar

Para complementar os estudos sobre a importância da Igreja na Idade Média, conte aos alunos que a passagem do primeiro para o segundo milênio foi vista por estudiosos, durante muito tempo, como um período de grande medo, de caos e de tragédias.

Se possível, fotocopie o texto e as atividades a seguir para discutir essas questões com os alunos.

### Ano 1000, Ano 2000: na pista de nossos medos

Os terrores do ano 1000 constituem uma lenda romântica. Os historiadores do século XIX imaginaram que a aproximação do milênio tinha suscitado uma espécie de pânico coletivo, que as pessoas morriam de medo, que elas liquidavam tudo o que possuíam. Isso é falso. Temos, de fato, apenas um testemunho. Um monge da abadia de Saint-Benoît-sur-Loire escreve: “Ensina-ram-me que, no ano de 994, os padres anunciavam em Paris o fim do mundo”. O monge do qual falo escreve quatro ou cinco anos mais tarde, exatamente antes do ano 1000. “Eles estão loucos”, acrescenta. “Basta abrir o texto sagrado, a Bíblia, para ver, Jesus disse que jamais se saberá o dia, nem a hora. Predizer o futuro, pretender que esse acontecimento terrível que todo o mundo esperava vá produzir-se em tal momento, é ir contra a fé.”

DUBY, G. *Ano 1000, Ano 2000: na pista de nossos medos*. São Paulo: Unesp; Imprensa Oficial do Estado, 1999. p. 20.

# A Igreja medieval

Segundo os evangelhos, a Igreja foi instituída pelo próprio Jesus Cristo, que teria encarregado o apóstolo Pedro de edificar a Igreja cristã. Pedro teria fundado, em Roma, a primeira igreja.

Durante as migrações bárbaras, a Igreja aliou-se a muitos povos: coletava tributos dos servos e acumulou terras doadas por reis e nobres. Com isso, tornou-se uma das maiores proprietárias de terras do período. Também converteu os bárbaros ao cristianismo e permitiu que integrantes do clero exercessem funções administrativas nos reinos bárbaros.

Porém, todo esse poder e prestígio eram desfrutados apenas pelo alto clero, ligado às elites da ordem feudal. Difícilmente os monges e padres de origem humilde, pertencentes ao chamado baixo clero, chegavam às mais altas posições da Igreja.



Entre os séculos VI e VII surgiram inúmeros mosteiros pelo interior da Europa. Um dos primeiros foi fundado no século VI por São Bento de Núrsia (480-547), cujos seguidores formaram a **Ordem Beneditina**. Mais tarde, surgiram outras ordens, como a **Franciscana**, criada por São Francisco de Assis (1182-1226), e a **Dominicana**, fundada por São Domingos (1170-1221).

224 > UNIDADE 4 • O período medieval: sociedade, política e religião

Com base em seus conhecimentos, responda:

1. Todos os historiadores têm a mesma opinião sobre o comportamento da população cristã diante do ano 1000? Explique.  
*Não. Há aqueles que acham que não existem provas mais consistentes dos terrores do ano 1000, como se pensava anteriormente.*

2. Com base no texto, explique como a Igreja poderia influenciar a visão de mundo das pessoas sobre o ano 1000.

*Os padres eram quem anunciavam o fim do mundo, no ano 1000, fazendo, de acordo com alguns historiadores, com que muitos indivíduos acreditassem e se amedrontassem diante dessa tragédia.*

### De olho na tela

**Irmão Sol, irmã Lua.** Direção: Franco Zeffirelli. Estados Unidos, 1972. O filme conta o surgimento da Ordem Mendicante dos Franciscanos, destacando a vida de São Francisco e de Santa Clara.

**O corcunda de Notre Dame.** Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise. Estados Unidos, 1996. Em Paris, durante a Idade Média, Quasimodo, um corcunda, vive enclausurado desde a infância nos porões da catedral de Notre Dame.

Banco de imagens/Arquivo de editora



## Os mosteiros

Os mosteiros medievais eram construídos com a intenção de ser a residência de uma comunidade religiosa católica, formada por pessoas do mesmo sexo, que pretendia viver isolada do mundo. Quando abrigavam a residência do clérigo responsável pela ordem religiosa na região, o abade, denominavam-se **abadias**.

No século X, alguns monges beneditinos fundaram a **Abadia de Cluny**, na França. O objetivo desses monges era levar uma vida dedicada à pregação, ao trabalho e à caridade cristã sem se submeter a nenhuma autoridade terrena. Eles obedeciam apenas ao papa e não aceitavam o envolvimento de nobres nos assuntos religiosos.

Os beneditinos de Cluny também questionavam a conduta de bispos e de muitos clérigos, que tomavam como suas as terras doadas à Igreja e comercializavam objetos sagrados e reliquias.

Nos mosteiros, os monges dedicavam-se integralmente a uma vida regrada, de trabalho intelectual e oração, sob uma rígida hierarquia. Visitantes que não faziam parte da Igreja eram aceitos de vez em quando e se recolhiam na hospedaria. Era o caso de algum nobre que destinava recursos à ordem religiosa e que, de passagem pela localidade, poderia nela se hospedar para descansar. Andarilhos pobres também eram aceitos, como demonstração do princípio de caridade da própria ordem. Esses, porém, eram abrigados no asilo.

### De olho na tela

#### O nome da rosa.

Direção: Jean-Jacques Annaud. Itália/Alemanha/França, 1986. Ao chegar a uma abadia, um monge se depara com uma série de crimes e tenta desvendá-los em meio a debates teológicos de ordens católicas rivais. Baseia-se no romance homônimo do escritor italiano Umberto Eco.

**Reliquia:** objeto que pertenceu a um santo ou que teve contato com seu corpo; o que resta do corpo do santo.

## Orientações didáticas

Conte aos alunos que os mosteiros eram os locais onde habitavam e trabalhavam os monges católicos, que viviam reclusos, desempenhando atividades como fazer orações, organizar cultos religiosos, exercer trabalhos ligados à cultura, à música e à cópia de escritos antigos. Pergunte a eles se conhecem ou se já visitaram um mosteiro, esclarecendo que essas instituições existem até os dias atuais.

Explore com eles a ilustração desta página, que é uma reconstrução gráfica de como era a Abadia de Cluny. Questione-os sobre o que observam de sua estrutura, estimulando-os, com base na grandiosidade e complexidade dessa edificação, a pensar sobre o poder que a Igreja católica possuía na Idade Média.



△ Este desenho, do século XX, é uma reconstrução da Abadia de Cluny feita com base nas informações obtidas de plantas arquitetônicas e vestígios arqueológicos, pois algumas transformações ocorreram ao longo de mais de 800 anos de existência como sede da ordem beneditina. As construções mais antigas dessa abadia são do século XII e as mais novas, do século XVIII, e abrigam um museu de arte, história e arqueologia medievais.

## ■ Orientações didáticas

Relembre com os alunos a divisão do Império Romano em porções ocidental e oriental. Se julgar necessário, peça-lhes que retornem à página 188, a fim de visualizarem o mapa dessa divisão. Retome com eles que, enquanto o Império Romano do Ocidente foi tomado pelos povos germânicos (“bárbaros”), o Império Romano do Oriente permaneceu com sua capital, Constantinopla.

Quanto à Igreja, instituição já de destaque durante o Império Romano, conte aos alunos que esta sofreu uma divisão, pois os cristãos do Oriente julgavam-se mais fiéis aos ensinamentos bíblicos e, por isso, mais “ortodoxos”. Isso deu origem à divisão da Igreja católica em Católica Apostólica Romana, com sede administrativa em Roma, e Igreja ortodoxa, com sede administrativa em Constantinopla. Pergunte aos alunos se eles conhecem ou se já ouviram falar em Igreja ortodoxa, possibilitando-lhes relatar seus conhecimentos.

Explique aos alunos que, de igual maneira, durante a Idade Média, a Igreja sofreu uma nova divisão, marcada pelas disputas de poder entre o papa e os reis franceses. Esses episódios compuseram o Cisma do Ocidente.

## Questionamentos ao poder da Igreja

O poder da Igreja católica cresceu progressivamente na Idade Média, mas enfrentou contestações e crises.

### O Cisma do Oriente

Ao longo da Idade Média, a religião cristã sofreu muitas transformações. Em Constantinopla (capital do Império Romano do Oriente, que não foi desestruturada pelas invasões germânicas), os cristãos julgavam seguir as verdadeiras leis e tradições da Igreja e, por isso, se autodenominavam **ortodoxos**.

Em 1054, as diferenças entre os cristãos resultaram na divisão da Igreja. Tal episódio, conhecido como **Cisma do Oriente**, levou à fundação da **Igreja cristã ortodoxa**, com sede em Constantinopla. Tanto a **Igreja Católica Apostólica Romana** como a **Igreja ortodoxa** existem até hoje e são cristãs, mas diferem em relação a cultos e valores.

► **Ortodoxo:** palavra de origem grega que quer dizer “opinião correta” (*ortos* = correta; *doxos* = opinião); é utilizada para designar a posição inflexível daqueles que agem de acordo com o que acreditam, de acordo com a sua doutrina.



Vista da Catedral Metropolitana Ortodoxa localizada em São Paulo. Inaugurada na década de 1950, a catedral é um exemplo de arquitetura bizantina. Foto de 2018.

### O Cisma do Ocidente

Outro exemplo das disputas entre os poderes deu-se ao final do século XIII, quando o rei Filipe IV (o Belo), da França, estabeleceu a cobrança de tributos sobre os bens da Igreja. O papa Bonifácio VIII recusou-se a fazer os pagamentos e foi preso em 1303 após diversos ataques do rei.

Com a morte do papa, Filipe IV conseguiu a eleição de um papa francês, Clemente V, e transferiu a sede da Igreja católica para Avignon (cidade ao sul da França). O maior controle por parte do rei agravou as disputas com aqueles que defendiam a sede do papado em Roma. Estes, os que discordavam de Filipe IV, elegeram, em 1378, outro papa em Roma. Os dois papas disputavam então a legitimidade como herdeiros do apóstolo Pedro.



Esse acontecimento enfraqueceu a Igreja, quebrou a unidade existente e foi chamado de **Cisma do Ocidente**. A unidade só foi recuperada em 1417, com o Concílio de Constança, pelo qual se restabeleceram o poder de um único papa e a cidade de Roma como sede do papado.



Martinho V é eleito papa em 1417, durante o Concílio de Constança, em representação de Ulrich von Richental para as *Crônicas do Concílio de Constança* (1414-1418).

## O papa e o imperador

O poder espiritual da Igreja e o poder temporal dos nobres se fundiram no século X, com o Sacro Império Romano-Germânico (veja a página 218, do capítulo 12). No entanto, as relações entre papa e imperador nem sempre foram boas.

Em 1073, um monge da Abadia de Cluny, na França, foi escolhido para ser papa. Adotou o nome de Gregório VII e promoveu uma reforma para controlar a interferência dos reis e dos imperadores na Igreja: eles não poderiam mais destituir nem empossar bispos; essa responsabilidade passaria a ser apenas do papa.

Imperador do Sacro Império Romano-Germânico, Henrique IV rejeitou a determinação e continuou a escolher os bispos de acordo com seus interesses. O descumprimento da nova regra gerou um conflito que ficou conhecido como **Questão das Investiduras**, pois o que estava em questão era o poder de empossar (ou investir) os bispos da Igreja católica. Esses desentendimentos levaram o papa, em 1075, a excomungar o imperador germânico.

Em 1122, Henrique V, sucessor de Henrique IV, assinou um acordo com a Igreja chamado **Concordata de Worms**. Por esse tratado, os futuros bispos seriam escolhidos pelas autoridades religiosas, mas deveriam pagar tributos ao imperador. Mesmo assim, os conflitos entre o papado e o Sacro Império continuaram nos séculos seguintes.

▶ **Excomungar:** expulsar da Igreja católica.

▶ **Worms:** cidade alemã em que foi assinada a Concordata.

## Orientações didáticas

De início, incentive os alunos a refletir sobre os poderes dos imperadores e da Igreja católica durante a Idade Média, ajudando-os a concluir que, em algum momento, eles disputariam a supremacia de um sobre o outro. Afinal, a Igreja naquele contexto era uma instituição de amplos poderes na vida terrena e espiritual das sociedades europeias e tinha autonomia com relação aos reinos medievais.

Nesse sentido, conte que o imperador do Sacro Império Romano-Germânico, Henrique IV, tentou minimizar o poder da Igreja, buscando controlá-la. Para isso, procurou impor tributos a ela e interferir em suas políticas administrativas, nomeando bispos, por exemplo. Essas medidas foram questionadas pelos clérigos, levando-os a um conflito com o imperador, chamado de Questão das Investiduras. Apesar da tentativa de resolver esse problema com a assinatura da Concordata de Worms, por Henrique V (sucessor de Henrique IV no Sacro Império), os conflitos entre o papa e os imperadores dessa região continuaram a ocorrer.

Peça a algum aluno que leia o texto desta página para os colegas, pois ele esmiúça esses conflitos entre imperadores e Igreja. Tire as possíveis dúvidas de vocabulário para facilitar a compreensão dos alunos.



## Orientações didáticas

Explore o infográfico com os alunos, explicando, desde o primeiro momento, o significado do termo “herético”. Para isso, leia o glossário da palavra e, se julgar pertinente, leve um dicionário para a sala de aula, a fim de ampliar a significação dessa palavra.

Conte a eles que, durante a Idade Média, houve conflitos dentro da Igreja católica, representados pelas contestações de alguns movimentos contrários às atitudes eclesiais.

Peça a algum aluno que leia as informações sobre os albigenses e valdenses e vá comentando sobre o que pregavam e quais eram suas discordâncias com relação à Igreja católica. Ressalte que essas discordâncias serão levadas ao extremo, no século XVI, quando a Igreja católica será duramente criticada por Martinho Lutero, que criará outra Igreja, posteriormente chamada de protestante. Como resposta às críticas de Lutero, as autoridades da Igreja católica propõem uma grande reforma interna.

# INFOGRÁFICO

## Os movimentos heréticos e a Inquisição

Paralelamente às disputas políticas entre o papado e os reis europeus, surgiram no interior da própria Igreja diversas seitas e movimentos religiosos que contestavam as ideias e práticas católicas. Muitos cristãos condenavam a ambição da Igreja por riquezas e seu afastamento de certos princípios. Tal postura era considerada, pela Igreja, um crime de heresia – e os contestadores eram denominados **hereses**.

Os movimentos heréticos ameaçavam o poder da Igreja, que iniciou uma verdadeira guerra contra eles. Entre os movimentos heréticos, destacaram-se, durante os séculos XII e XIII, o dos valdenses e o dos cátaros, também conhecidos como albigenses.

Para combater os hereges, em 1231 foram criados os **tribunais da Inquisição**. Em 1270, o papa Alexandre IV recomendou a utilização de métodos de tortura física para obter a confissão do herege ou puni-lo de forma exemplar. O interrogatório e a sentença passaram a ser de responsabilidades dos membros da Igreja, principalmente dos dominicanos.

▶ **Seita:** doutrina que se afasta da crença geral, dissidente da religião oficial.

▶ **Heresia:** doutrina ou interpretação considerada falsa pela Igreja.

▶ **Cátaro:** palavra de origem grega que quer dizer “puro”.

### Albigenses

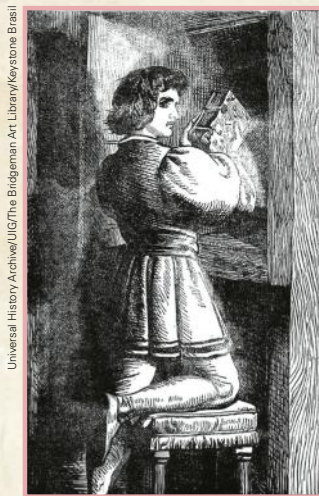
Concentravam-se na cidade de Albi, na França.

#### O que contestavam:

- o modo de vida de diversos membros do clero, a venda de indulgências, a acumulação de riquezas e a vida de luxo;
- a cobrança de juros por empréstimos.

#### O que pregavam:

- a busca da perfeição e da purificação;
- uma doutrina apoiada na luta do bem contra o mal, do espírito contra a matéria;
- a salvação que vem das boas ações;
- o voto de pobreza.



Representação de um valdense, em gravura do século XIX.

▶ **Indulgência:** perdão para os pecados cometidos, concedido pela Igreja.

△ Representação da perseguição aos albigenses por fiéis da Igreja católica após a excomunhão. Iluminura do século XV.

### Valdenses

Seguiam os ensinamentos do francês Pedro Valdo, um mercador de Lyon que abandonou sua atividade e distribuiu sua riqueza entre os pobres.

#### O que contestavam:

- o abandono do ideal de uma vida de fé e simplicidade;
- o culto dos santos;
- a crença na existência do purgatório.

#### O que pregavam:

- uma vida de fé e simplicidade;
- o voto de pobreza.

## A cultura medieval

Durante séculos, termos como “Idade das trevas” e “uma longa noite de mil anos” foram utilizados para caracterizar a Idade Média. O período medieval era mais conhecido por um suposto atraso do que por suas contribuições nos campos da cultura, da sociabilidade ou da política.

Esse ponto de vista surgiu com os humanistas italianos, que resgataram as contribuições do período anterior à Idade Média (a Antiguidade) e inauguraram o chamado Renascimento. Os humanistas destacaram os avanços intelectuais e as produções culturais que não se basearam em crenças religiosas. Embora essa forma de pensar tenha surgido entre os séculos XV e XVI, a época medieval carregou essa marca negativa por séculos.

Os estudos atuais permitiram o conhecimento de muitas contribuições da população medieval, constituindo um importante legado para a sociedade moderna. Um dos historiadores mais importantes do nosso tempo afirma:

Esta longa Idade Média é [...] o contrário do hiato visto pelos humanistas do Renascimento e [...] pelos homens das luzes. [...] Criou a cidade, a nação, o Estado, a universidade, o moinho, a máquina, a hora e o relógio, o livro, o garfo, o vestuário, a pessoa, a consciência e, finalmente, a revolução.

LE GOFF, Jacques. *Para um novo conceito de Idade Média*. Lisboa: Estampa, 1980. p. 12.

### Supremacia do cristianismo e os ritos pagãos

Na era medieval, a religiosidade influenciou fortemente a cultura europeia. Grande parte das expressões culturais do período (textos filosóficos, pinturas e obras arquitetônicas) mostra intensa devoção e crença em Deus. O mundo era visto como algo ordenado e dirigido por leis divinas e imutáveis. Os seres humanos não deviam questionar nem procurar entender como e por que as coisas aconteciam; eles deviam apenas acreditar. Esse tipo de cultura, centrada na religião e em Deus, é chamada de **teocêntrica** (do grego *theós* = deus, *kéntron* = centro).

No campo da Filosofia, destacou-se a obra do teólogo e filósofo **Santo Agostinho** (354–430). Ele uniu o neoplatonismo (filosofia baseada nas ideias do filósofo grego Platão) à doutrina cristã.

Santo Agostinho ensinando *Retórica e Filosofia na Escola de Roma*. Afresco da Capela de Santo Agostinho, em San Gimignano, Itália, pintado no século XV por Benozzo Gozzoli.



Reprodução/Arquivo da editora

#### Minha biblioteca

A **Idade Média explicada aos meus filhos**, de Jacques Le Goff, Agir, 2007. Nessa obra são analisados e explicados o significado e a duração da Idade Média.

▶ **Hiato:** lacuna, vazio.

#### Orientações didáticas

Comente com os alunos que a Idade Média foi considerada por muito tempo a “Idade das trevas”. Essa denominação dava a entender que aquele havia sido um período de escuridão, em termos de pensamento, devido à predominância da religião cristã no cotidiano das sociedades. Explique que essa nomenclatura dada à Idade Média foi proveniente dos europeus da Idade Moderna, período que sucedeu aquele. Nesse momento, se julgar necessário, o professor pode retomar a linha do tempo da História e suas divisões clássicas, apresentada no capítulo 1 deste volume.

Conte aos alunos que, durante a Idade Moderna, houve a valorização de um pensamento racionalista, inspirado na cultura dos povos antigos, especialmente dos gregos e dos romanos. Por isso, para os europeus modernos, o período medieval havia sido de retrocesso e escuridão.



## Orientações didáticas

Comente com os alunos que, mesmo em um período excessivamente marcado pela religiosidade, como na Idade Média, ritos pagãos — não cristãos — eram praticados. Cite que o Carnaval é um bom exemplo de rito pagão, explicando que a festividade começou a ser aceita pela Igreja católica como forma de agradar aos seus fiéis, pois, durante essas festas, havia maior liberdade de expressão e subversão da ordem social. A festa funcionava como momento de relaxamento e de descontração, servindo para aliviar as tensões do dia a dia. Terminada a celebração, as pessoas retomavam suas rotinas.

Conte que o Carnaval, tal como é celebrado hoje, era um momento que antecedia a Quaresma, período de sacrifício dos cristãos em lembrança às dificuldades passadas por Jesus Cristo até sua crucificação e, de acordo com a crença católica, posterior ressurreição. Nesse sentido, lembre com os alunos o que acontece no Carnaval e enfatize o aspecto de brincadeira, de liberdade e de alegria nesses dias.

Explique a eles que essas festas eram praticadas anualmente para comemorar as colheitas e que, acredita-se, teriam se iniciado como culto ao deus grego Dioniso.

Segundo Agostinho, para encontrar a Verdade, deve-se procurá-la entre as ideias do mundo espiritual e não entre as coisas do mundo material. Assim, ele criou uma teoria que supervalorizava o mundo espiritual. Para Agostinho, a humanidade, ao nascer, já estava predestinada à salvação ou à perdição eterna. Aqueles que recebiam os sacramentos e se submetiam à vontade da Igreja davam provas de sua fé, o que demonstrava que seriam salvos.

A cultura medieval, no entanto, não se limitava ao espaço das igrejas e dos mosteiros. Em muitas comunidades eram realizados ritos pagãos, herdados dos povos “bárbaros”.

As camadas populares juntaram elementos de antigas crenças (dragões, anões e deuses) ao cristianismo. Muitos foram adotados mais tarde pelo clero cristão, com a intenção de aproximar a Igreja das pessoas comuns. Foi o caso da deusa céltica Brigit, que deu origem a Santa Brígida, cultuada pelos irlandeses.

O Carnaval foi outra manifestação popular da Idade Média. Em muitos lugares, as pessoas aproveitavam para se divertir e até criticar a ordem existente. A Igreja e a elite medieval toleravam essa festa como forma de amenizar as tensões sociais.

▶ **Pagão:** não cristão, politeísta.

▶ **Amenizar:** suavizar.

## + Conheça mais

### O Carnaval

O Carnaval é uma época festiva popular comemorada nos dias que antecedem a Quaresma, período de quarenta dias (da quarta-feira de Cinzas até o domingo de Páscoa) no qual os cristãos fazem penitência. Acredita-se que a festa tenha se originado nas comemorações ao antigo deus grego Dioniso (deus do vinho, da colheita e da fertilidade) e depois foi adaptada ao calendário e às tradições cristãs. Algumas comunidades agrícolas costumavam, também, celebrar a colheita e festejar seus deuses em cerimônias coletivas, nas quais vestiam máscaras e imitavam animais.

▶ **Penitência:** renúncia ou privação de algo.

Até hoje as comemorações e os costumes carnavalescos variam de região para região. O que caracteriza o Carnaval em todos os lugares que seguem a religião cristã, porém, é que, depois da festa, vem a Quaresma. Assim, a festa funcionava como uma maneira de dar mais liberdade aos antigos costumes pagãos antes de um período de purificação cristã.

Na Idade Média, o Carnaval era uma forma de subverter a ordem: as pessoas se vestiam de animais ou usavam máscaras, podendo um servo vestir-se de nobre ou um homem, de mulher. Curiosamente, o costume do uso de máscaras também seria adotado pelas elites, nos “bailes de máscara”, e permanece até os nossos dias, nas diferentes manifestações carnavalescas.



Mascarados no Carnaval representados em iluminura francesa de um poema satírico do século XIV intitulado *Romançe de Fauvel*, cuja autoria é incerta.

## Texto complementar

O texto a seguir trata da forma como a Igreja católica medieval se apropriou do Carnaval.

### Outros carnavais

Ainda que haja antepassados do Carnaval na longínqua Babilônia e na Roma Antiga, é no calendário cristão que brotam suas raízes mais evidentes. O Cristianismo resolveu unificar o tempo de todos os féis em torno do drama da Paixão, de forma que ela pudesse ser celebrada em qualquer lugar do império.

Por volta do ano 1000, a organização definitiva do tempo cristão assinala a ruptura alimentar entre os períodos de abundância e de jejum. Para marcar o período, era

preciso deixar os prazeres da mesa e da carne [...].

Ao longo da Idade Média, os festejos com mascarados eram mais definidos pelas estações do ano do que por datas exatas. Entre o Natal e o Carnaval, multiplicavam-se as quermesses. O período de matança de porcos para o preparo de embutidos a consumir na semana gorda permitia aos jovens tingir o rosto com cinzas, encapuzar-se, vestir-se com sacos, roupas de mulher ou suas roupas ao avesso. Assim vestidos, assustavam as outras pessoas, entravam em casas, comiam, bebiam e beijavam as moças, que tentavam reconhecê-los.

DEL PRIORE, M. Outros Carnavais. *Revista Nossa História*, ano 2, n. 16, p. 16.



## 2 Baixa Idade Média: tempo de mudanças

A partir do século XI (na passagem da Alta para a Baixa Idade Média), o feudalismo medieval passou por grandes transformações, como o desenvolvimento do comércio e o crescimento das cidades. A cultura também sofreu modificações: a educação recebeu mais destaque e as manifestações artísticas ganharam um novo impulso.

### Um ensino universal

O crescimento das cidades trouxe novas necessidades para a educação. As tradicionais escolas monásticas, voltadas para a formação de religiosos ou nobres, já não atendiam às exigências da vida urbana e à diversificação da sociedade. Por isso, foram fundadas novas escolas (as *universitates*), que atendiam aos filhos dos mercadores e dos artesãos enriquecidos.

Em geral, o aluno que entrava em uma dessas universidades permanecia, aproximadamente, oito anos estudando o *trivium*, composto de Gramática, Retórica e Lógica, e o *quadrivium*, formado por Aritmética, Geometria, Astronomia e Música. Em seguida, preparava-se para exercer um ofício ou escolhia se especializar nas áreas de Teologia, Medicina ou Direito.

A vida universitária expandiu-se tanto durante a Baixa Idade Média que, no final desse período, havia mais de oitenta universidades em toda a Europa. Somente a de Paris contava com milhares de alunos. Outras universidades famosas foram as de Oxford e Cambridge, na Inglaterra; Montpellier, na França; Salamanca, na Espanha; Coimbra, em Portugal. Na Itália destacam-se a de Salerno, com uma escola de medicina já no século XI, e a de Bolonha, considerada a mais antiga do mundo ocidental, fundada em 1088.

Nas universidades medievais, um nome que se destacou nesse período foi o do teólogo **Tomás de Aquino** (1225-1274), que elaborou uma doutrina que unia a fé e a razão. São Tomás, como ficou conhecido, recuperou as ideias do grego Aristóteles para construir uma filosofia com base na racionalidade das coisas do mundo cotidiano. Assim, ele se opunha ao pensador platônico Santo Agostinho, cuja filosofia se baseava no “mundo das ideias”.

Em sua obra *Suma teológica*, Tomás de Aquino negava a predestinação e admitia o livre-arbítrio do ser humano, ou seja, a liberdade para escolher entre a salvação e a perdição.

Tomás de Aquino, um dos mais importantes teólogos da Igreja cristã e catedrático da Universidade de Paris, representado em pintura do século XV de Fra Bartolommeo.



The Bridgeman Art Library/Keyatone Brasil/Museu Nacional de São Marcos, Florença, Itália.

Igreja e cultura na Idade Média • CAPÍTULO 13 < 231

### Orientações didáticas

Comente que, ao final do período medieval, no momento chamado de Baixa Idade Média, do século XI ao XV, muitas transformações ocorreram na Europa Ocidental, entre elas o renascimento das cidades e das relações comerciais, que levaram ao desenvolvimento do sistema educacional e à criação das universidades, onde se formavam filhos da nobreza e dos ricos comerciantes.

A Universidade de Paris e Montpellier, na França, de Oxford e

Cambridge, na Inglaterra, de Salamanca, na Espanha, de Coimbra, em Portugal, e de Salerno e Bolonha, na Itália, foram as mais famosas e existem até os dias atuais.

Ressalte que, antes do surgimento das universidades europeias, já existiam instituições semelhantes no mundo islâmico (sendo a mais importante a Universidade do Cairo) e na Ásia (com destaque para a Universidade de Bihar, na Índia).

### Texto complementar

O trecho a seguir explica as mudanças na vida intelectual iniciadas nas escolas monacais.

#### Aprendizagens: estratégias e estilos

[...] no século XIII inicia-se uma nova vida intelectual. É nas escolas monacais, e em algumas universidades onde prosperam os Doutores da Igreja. Desenvolve-se aí não só o conhecimento como também o método, que caracterizaram a Filosofia Escolástica, que concilia a razão histórica com a fé cristã, tendo como maior expoente entre seus fundadores São Tomás de Aquino. Este afirmava o conhecimento como supranatural, mas não antirracional, o que permitia a análise teológica pelas ferramentas da lógica Aristotélica.

A Suma Teológica é o exemplo máximo desta postura. O método tomista consistia no questionamento de uma proposição. Pode ser resumido em quatro etapas:

1. Apresentação da proposição: [...] “Se a verdade existe somente no intelecto, ou antes, nas coisas”. (Aquino).
2. Argumentos contrários: Apresentação das posições de eruditos que sejam anteriores e antagônicas à solução proposta no texto.
3. A solução: Onde o autor apresenta a sua tese.
4. A argumentação: Onde o autor apresenta as suas respostas às objeções apresentadas pelos eruditos contrários.

Este método tornou-se simultaneamente uma poderosa ferramenta de defesa das próprias ideias, como também se percebe, fortemente didático. Criava-se assim como que um “livro-texto”, onde aprendizes encontravam, de forma bem sistematizada, os diferentes argumentos com os quais seriam capazes de defender a fé cristã.

PEIXOTO, M. A. P.; SILVA, R. N. M. B. *Aprendizagem: estratégias e estilos*. Rio de Janeiro, ABT, 2002. Disponível em: <[https://sites.google.com/site/geacufjrpublico/textos-basicos/do-ensino-a-aprendizagem#\\_Toc532205160](https://sites.google.com/site/geacufjrpublico/textos-basicos/do-ensino-a-aprendizagem#_Toc532205160)>. Acesso: 10 set. 2018.

## ■ Orientações didáticas

Questione os alunos se eles sabem de onde vêm a língua que falamos, o português, assim como o italiano e o francês, por exemplo. Explique a eles que essas línguas são chamadas de latinas, mas que, na verdade, são consideradas vernáculos, uma fusão da língua latina, dos antigos romanos, com as línguas que falavam os “bárbaros”.

Conte que, durante a Idade Média, uma língua compreendida em várias localidades da Europa facilitou a difusão de escritos ficcionais, a literatura. Entre as obras mais famosas do período, resalte *A divina comédia*, do italiano Dante Alighieri, que fazia uma crítica contundente à Igreja católica.

Quanto à arquitetura, mostre, com base na fotografia desta página, a Igreja de Sant’Antimo, na Toscana, Itália. Ela indica como era o estilo românico: paredes grossas, janelas pequenas, pouca iluminação e arcos semelhantes aos da arquitetura romana. Para apresentar o estilo gótico, genuinamente medieval, mostre aos alunos, em projetor de multimídia, em fotocópias distribuídas para a turma ou em livros, a Catedral de Notre-Dame de Paris, na França, a mais antiga igreja gótica do mundo.

## Literatura medieval

No final da Idade Média, a fusão do latim com as línguas “bárbaras” deu origem aos atuais idiomas europeus (inglês, italiano, francês, português, etc.). Conhecidos como idiomas vernáculos (em oposição ao latim, que era falado em toda a Europa), eles deram grande impulso à **literatura**.

*A Divina Comédia*, do florentino Dante Alighieri (1265-1321), é considerada a primeira grande obra escrita em uma língua vernácula. É dividida em três partes: o Inferno, o Purgatório e o Paraíso, refletindo a visão de mundo cristã. Guiado pelo poeta latino Virgílio, o narrador visita esses três lugares míticos. No Inferno e no Purgatório, encontra chefes da Igreja e autoridades, o que faz da obra uma crítica política.

Reprodução/Catedrai de Santa Maria del Fiore, Florença, Itália.



▷ Dante Alighieri, autor de *A Divina Comédia*, foi aqui retratado tendo ao fundo uma representação do Purgatório e do Céu. Pintura de Domenico di Michelino, *Dante e o Livro da Divina Comédia*, realizada por volta de 1465.

► **Vernáculo:** que é próprio de uma região.

### Mundo virtual

**Museu Nacional da Idade Média.** Site em francês, com muitas imagens históricas, de uma das mais importantes instituições de cultura medieval. Disponível em: <[www.musee-moyenage.fr](http://www.musee-moyenage.fr)>. Acesso em: 22 ago. 2018.

## Arquitetura medieval

Dois estilos arquitetônicos marcam as edificações da Baixa Idade Média: o **românico** e o **gótico**.

O estilo românico pode ser observado em castelos, igrejas e mosteiros construídos durante os séculos XI e XII. Seus traços principais são: solidez (paredes extremamente grossas), arcos redondos (muito parecidos com os arcos romanos, daí o nome) e poucas aberturas que possibilitem a passagem de luz para o interior das construções. Veja abaixo um exemplo românico na Igreja de Sant’Antimo.

O estilo gótico, ou ogival, difundiu-se a partir do século XII. As construções góticas caracterizam-se por linhas verticais, paredes finas, vitrais coloridos, interiores iluminados. Criado na França, esse estilo influenciou toda a arquitetura religiosa do final da Idade Média.

Igreja de Sant’Antimo, na Toscana, Itália. O núcleo mais antigo remonta ao século VIII, mas a maior parte dessa construção foi finalizada no século XII. Foto de 2017.



Freeartist/Alamy/Fotoarena



# Erudito e popular na cultura da Idade Média

A divisão da sociedade medieval em dois grupos bem definidos gerou universos culturais distintos: a cultura letrada, também chamada de “erudita”, cultivada por nobres e clérigos nos castelos, nos mosteiros e nas universidades; e a cultura iletrada, também chamada de “popular”, em geral transmitida oralmente entre os membros das camadas mais baixas da população, como os servos e os pobres das cidades.

A noção de “cultura popular” ainda não existia na Idade Média. Foi apenas no século XVIII que alguns estudiosos, olhando para o passado medieval, perceberam que as manifestações do povo também eram uma forma de cultura. Até então, essa palavra se referia apenas aos hábitos e saberes produzidos pelas camadas dominantes.



## Construindo conceitos

### Cultura

Cultura é uma palavra latina que, originalmente, referia-se ao cultivo do solo, à produção material de alimentos: cultura de arroz, de trigo, de cevada, etc. Foi só quando os romanos entraram em contato com os gregos que a palavra cultura passou a se referir à produção intelectual.

Os gregos, que valorizavam o conhecimento humano, tinham um conceito que não existia no latim, *paideia*, que significa “conjunto de conhecimentos que deve ser transmitido à criança”. Como os romanos não tinham nenhum termo equivalente em sua língua, traduziram *paideia* por “cultura”.

A palavra latina passou, então, a significar os saberes e hábitos que, na visão da camada dominante, deveriam ser transmitidos às futuras gerações. A transmissão ocorria, principalmente, pela escrita. Essa definição de cultura perdurou por toda a Idade Média.

Hoje em dia a palavra **cultura** tem um significado bem mais amplo e se refere a todos os conhecimentos, valores, crenças, costumes e outros hábitos adquiridos pelo ser humano como membro de uma sociedade. Mas a ideia de que existe uma cultura “erudita” e outra “popular” permanece em nossa sociedade.

Embora distintas, havia muitas trocas e influências entre a cultura erudita e a popular.

Às vezes, a cultura popular absorvia elementos da cultura das camadas dominantes. Um exemplo foram as canções de gesta, poemas escritos por membros da nobreza, os **trovadores**. Eles cantavam esses poemas em suas andanças pelo reino, acompanhados por instrumentos musicais. Os trovadores também podiam contratar artistas profissionais (os **menestréis** e **jograis**) para apresentar suas canções nos palácios, feiras ou praças públicas.

Com o tempo, jograis e menestréis passaram a reelaborar as canções de acordo com o gosto do público. Surgiram, assim, os **romances**: poemas curtos, derivados das canções trovadorescas, que eram cantados ao som de um instrumento musical. Transmitidos oralmente, esses poemas populares atravessaram os séculos, narrando os feitos de Carlos Magno e sua cavalaria ou contando histórias de amor. Embora fossem composições orais, muitos foram registrados, a partir do século XV, em coleções chamadas **romanceiros**.

Havia também casos em que as camadas dominantes absorviam a cultura popular. Foi o que ocorreu, por exemplo, na música. Inicialmente, a música “erudita” (aquela cultivada pelo clero) resumia-se ao canto gregoriano, que era lento e monótono, pois a melodia deveria se subordinar ao texto. Nos séculos XIII e XIV, influenciados pelos cantos e pelas danças populares, que eram alegres e **cadenciados**, alguns compositores eruditos começaram a ritmar as melodias do canto gregoriano. Vários instrumentos utilizados na **música profana**, como o alaúde e a rabeca, foram incorporados à música sacra.



Iluminura do século XIII representando um menestrel da corte de Afonso, o Sábio, monarca dos reinos espanhóis de Castela e Leão.

Biblioteca de São Lorenzo de El Escorial, Madrid, Espanha. Foto: Alamy/OronzoLatinstock

## Orientações didáticas

Destaque o box desta página, que trata, de forma didática, do conceito de cultura, desde a Antiguidade até os dias atuais. Peça a algum aluno que leia o texto do box, fazendo comentários explicativos a cada parágrafo e tirando dúvidas de vocabulário, caso existam.

Comente com eles que a cultura medieval tinha como princípio a transmissão de ensinamentos de geração a geração, advindo daí uma das noções que se tem atualmente de cultura, a de detenção de conhecimentos universais. Em uma sociedade bastante hierarquizada como a da Idade Média, havia uma distinção entre a cultura considerada “erudita”, nobre, clássica, superior, e que cabia somente aos letrados, ou seja, à nobreza e ao clero. Aos camponeses e servos era destinada uma cultura dita “popular”, transmitida oralmente, fosse em textos escritos ou em canções.

Explique que, como na história das sociedades vários elementos se conectam, essas culturas erudita e popular sofreram influências mútuas não apenas durante a Idade Média, mas até os dias de hoje.

- ▶ **Cadenciado:** ritmado, ligeiro.
- ▶ **Música profana:** música não religiosa, podendo ser de origem nobre ou popular.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

De início, questione os alunos sobre o que pensam que a Idade Média deixou de legado para o mundo contemporâneo. Será muito comum que eles deduzam que o fortalecimento da Igreja católica foram as heranças mais importantes e visíveis deixadas a nós pelos indivíduos medievais. Conte que muito do que temos e fazemos nos dias de hoje foi criado na Idade Média, desconstruindo, sempre, a noção de Idade Média como “Idade das trevas”. Para isso, compartilhe, em voz alta, a leitura desta seção com os alunos. Ao final, liste na lousa todas as invenções medievais que ainda fazem parte de nosso dia a dia.

Oriente-os, em seguida, a responder, reunidos em duplas ou em grupos, as atividades da seção no caderno.

### Atividades

1. Trata-se de um artigo de revista datado de 2008.
2. O autor destaca a presença de elementos originários da Europa medieval no nosso dia a dia, valorizando o período, e trata da importância do estudo de História, não em seu sentido utilitarista, mas como prática de cidadania e forma de desenvolver o espírito crítico.
3. Há várias invenções desse período: os botões, o uso de roupas de baixo, de calças compridas, cinto com fivelas, os óculos, o espelho e as janelas de vidro.
4. Resposta pessoal. O aluno deve perceber que o autor pretende mostrar que a sociedade atual utiliza ainda muitos objetos e invenções surgidos na Idade Média e que, portanto, não estamos tão distantes assim do modo como eles viviam.

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

O documento abaixo, de um historiador contemporâneo, mostra que muitos hábitos, invenções e objetos presentes no nosso dia a dia têm origem no período medieval.

### Ecos do passado

[...] Pensemos num dia comum de uma pessoa comum. Tudo começa com algumas invenções medievais: ela põe sua roupa de baixo (que os romanos conheciam mas não usavam), veste calças compridas (antes, gregos e romanos usavam túnica, peça inteira, longa, que cobria todo o corpo), passa um cinto fechado com fivela (antes ele era amarrado). A seguir, põe uma camisa e faz um gesto simples, automático, tocando pequenos objetos que também relembram a Idade Média, quando foram inventados, por volta de 1204: os botões. Então ela põe os óculos (criados em torno de 1285, provavelmente na Itália) e vai verificar sua aparência num espelho de vidro (concepção do século XIII). Por fim, antes de sair olha para fora através da janela de vidro (outra invenção medieval, de fins do século XIV) para ver como está o tempo.

Ao chegar na escola ou no trabalho, ela consulta um calendário e verifica quando será, digamos, a Páscoa este ano: 23 de março de 2008. Assim fazendo, ela pratica sem perceber alguns ensinamentos medievais. Foi um monge do século VI que estabeleceu o sistema de contar os anos a partir do nascimento de Cristo. Essa data (25 de dezembro) e o dia de Páscoa (variável) também foram estabelecidos pelos homens da Idade Média. Mais ainda, ao escrever aquela data – 23/3/2008 –, usamos os chamados algarismos arábicos, inventados na Índia e levados pelos árabes para a Europa, onde foram aperfeiçoados e difundidos desde o começo do século XIII. O uso desses algarismos permitiu progressos tanto nos cálculos cotidianos quanto na Matemática, por serem bem mais flexíveis que os algarismos romanos anteriormente utilizados. Por exemplo, podemos escrever aquela data com apenas sete sinais, mas seria necessário o dobro em algarismos romanos (XXIII/III/MMVIII).

[...]

Sentindo fome, a pessoa levanta os olhos e consulta o relógio na parede da sala, imitando gesto inaugurado pelos medievais. Foram eles que criaram, em fins do século XIII, um mecanismo para medir o passar do tempo, independentemente da época do ano e das condições climáticas.

FRANCO JÚNIOR, Hilário. Somos todos da Idade Média. *Revista de História da Biblioteca Nacional*. Ano III, n. 30, mar. 2008.

1. Que tipo de documento é esse e quando ele foi escrito?
2. O texto mostra uma visão que valoriza ou desvaloriza a Idade Média?
3. No primeiro parágrafo do documento, o autor cita várias invenções medievais de que fazemos uso em nosso cotidiano. Cite pelo menos três dessas invenções.
4. Por que você acha que o autor do artigo mostrou vários hábitos e objetos que surgiram na Idade Média e permanecem até hoje?



Ilustração de óculos.



Calendário do livro *As riquíssimas horas do duque de Berry*, de 1413, representando o mês de janeiro. Iluminura de autoria dos irmãos Limbourg.



**ATENÇÃO  
A ESTES  
ITENS**

**PERÍODO MEDIEVAL**

- Importantes produções e práticas culturais (eruditas, populares, religiosas, pagãs, arquitetônicas, musicais, educacionais, filosóficas, literárias, etc.).
- Filósofos de destaque:
  - Santo Agostinho: incorporou o neoplatonismo à doutrina cristã;
  - São Tomás de Aquino: base aristotélica.
- Integração de elementos culturais pagãos e antigas crenças ao cristianismo.
- Baixa Idade Média: expansão da vida universitária.

- Cristianismo: originário da Palestina, espalhou-se pela Europa, Ásia e África e tornou-se a religião oficial do Império Romano no final do século IV.

**IGREJA CATÓLICA**

- Importante instituição política e religiosa do mundo, desde sua difusão no Império Romano até hoje.
- Poder baseado em seus domínios materiais e em sua visão de que o mundo é regido por leis divinas e imutáveis, não cabendo aos seres humanos questioná-las (teocentrismo).
- Aliança e confronto com reis.
- Sofreu divisões internas e combateu com violência os movimentos que considerava heréticos.



**POR QUÊ?**

- Cristianismo: mais de 2 bilhões de adeptos no mundo hoje; religião predominante no Brasil.
- Valores e crenças da Igreja católica estão arraigados em nossa cultura e se expressam nos mais diferentes aspectos do nosso cotidiano, das artes às manifestações populares.
- Ritos e festas pagãs sobreviveram e se expressavam em manifestações populares, apesar do controle e das crenças da Igreja. Há pouco conhecimento sobre essas manifestações por falta de registros escritos.
- Grande parte dos elementos culturais do período medieval foi preservada.

**Orientações didáticas**

**Mapeando saberes**

Peça aos alunos que, reunidos em duplas ou em grupos, leiam e procurem entender a sistematização dos conteúdos deste capítulo.

Em seguida, oriente-os a tirar suas dúvidas, caso existam, e solicite que elaborem, em seus cadernos, um texto sobre o que aprenderam, enfatizando os aspectos que julgaram mais relevantes.

Peça a eles que, após a escrita do texto, compartilhem o resultado com os colegas, buscando trocar ideias e ampliar suas apreensões sobre o assunto relativo à Igreja e à cultura medieval.

## Orientações didáticas

### Atividades

1. O poder originava-se dos imensos territórios e feudos doados à Igreja por reis e nobres. Além disso, a Igreja recebia tributos dos cristãos e detinha o controle da vida cultural e espiritual da sociedade europeia medieval.
2. O baixo clero era composto de monges e padres de origem humilde, em geral bastante próximos das camadas mais pobres. O alto clero era formado pelos membros mais poderosos da Igreja, ligados às elites da ordem feudal. Essas diferenças eram bem estabelecidas, em decorrência da rígida hierarquia social.
3. **a)** Os principais movimentos heréticos questionavam o poder da Igreja, contestando a forma de vida dos clérigos, sua riqueza e algumas práticas, como o culto aos santos.  
**b)** A Igreja os reprimiu por meio da força (a punição podia ser determinada e aplicada também por reis) e da instalação do Tribunal da Santa Inquisição, que instituiu torturas físicas e a condenação à morte dos hereges.
4. Espera-se que os alunos respondam que sim e destaquem a riqueza cultural e científica do período.
5. Podem ser indicados como exemplos de práticas relacionadas ao poderio da Igreja: os manuscritos e o trabalho de copistas e escribas, tratados filosóficos, pinturas, obras arquitetônicas, etc.; e entre os ritos pagãos: a integração de crenças pagãs, o Carnaval, a poesia, etc.
6. Elaboração pessoal. Incentive os alunos a valorizar manifestações culturais diversificadas e sem hierarquias sociais.

# ATIVIDADES

### Retome

ⓘ Não escreva no livro!

- 1▶ Reveja as questões do início do capítulo e explique com suas palavras de onde se originavam o poder e a riqueza da Igreja católica durante a Idade Média.
- 2▶ Cite as diferenças entre o “alto” e o “baixo” clero.
- 3▶ Sobre os movimentos religiosos considerados heréticos pela Igreja na Idade Média, responda:  
**a)** O que eles propunham?  
**b)** Como a Igreja combateu esses movimentos religiosos?
- 4▶ Considerando os aspectos estudados ao longo do capítulo, é possível questionar a expressão Idade das Trevas, em referência ao período medieval? Por quê?
- 5▶ Indique dois exemplos de práticas culturais relacionadas ao poderio da Igreja e dois exemplos de ritos culturais pagãos.
- 6▶ Com base no que você estudou no capítulo, explique a origem da noção de cultura. Em seguida, reflita sobre a cultura nos dias de hoje e elabore um texto sobre o seu significado atual. Ao produzir seu texto, procure citar exemplos de manifestações culturais que possam ser encontradas ao seu redor, em sua realidade.

### Trabalhe com o texto

- 7▶ Leia o texto abaixo sobre a cultura na Idade Média e depois faça as atividades em seu caderno.

### Vestígios da cultura popular

Os homens e as mulheres “comuns” da Idade Média organizavam suas festas, cantavam, dançavam e faziam encenações teatrais. O que eles produziam também não era cultura? Também não expressavam uma visão de mundo própria?

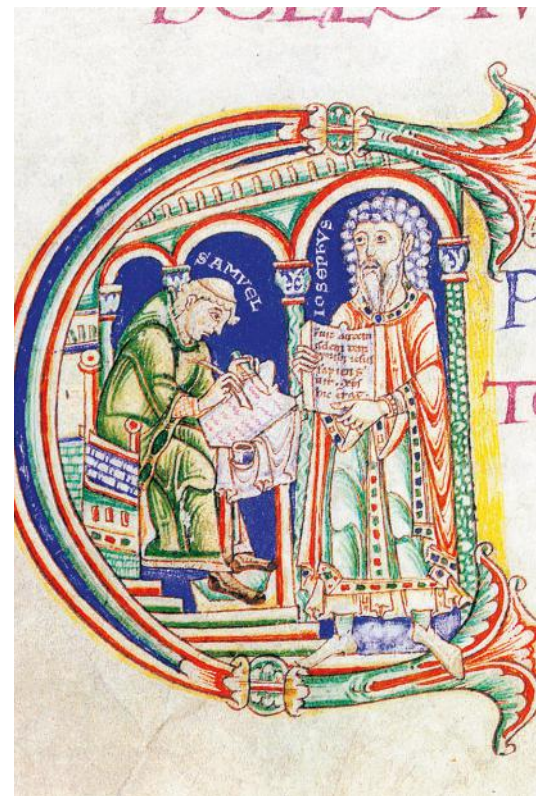
O primeiro problema ao tentar estudar as manifestações populares de tempos mais remotos é a quase inexistência de documentos, de fontes, ou seja, de vestígios deixados por essas pessoas. A principal causa disso é o fato de que grande parte delas não sabia ler nem escrever e não deixou registros sobre o tipo de atividade que exercia em suas comunidades. Aqueles que sabiam ler, escrever e pintar produziam a “cultura oficial” e estavam, em geral, sob o domínio da Igreja.

Na Idade Média, a Igreja buscava controlar tudo o que era escrito e registrava somente o que lhe parecia necessário. Sendo assim, muitas manifestações culturais não foram preservadas.

- a) Responda às duas perguntas contidas no primeiro parágrafo do texto da atividade.
- b) Segundo informações do texto, por que a Igreja, na Idade Média, não se preocupou em registrar a cultura popular?
- c) O que representa para nós a ausência de registro dessas manifestações?
- d) Por que essas pessoas não deixaram registro próprio, por exemplo, letras de canções que costumavam cantar nas festas?

### Análise as imagens

- 8▶ Observe as iluminuras.



Reprodução/Biblioteca Bodleian, Universidade de Oxford, Inglaterra.

Esta iluminura do século XII representa uma cena dos primeiros anos da Era Cristã: um historiador (*Iosephus*), em pé, segurando um manuscrito que está sendo reproduzido por um copista (*Samuel*).

### 236 > ATIVIDADES

7. **a)** Os homens e as mulheres comuns produziram a própria cultura, constituída de valores, sentimentos e de uma visão de mundo própria. A cultura não é exclusiva de nenhum grupo social, pois representa variadas manifestações da vida humana, em qualquer sociedade.  
**b)** Porque essas manifestações não faziam parte daquilo que os clérigos julgavam importante, válido ou “apropriado”.
- c)** A ausência de fontes escritas ocasionou falta de mais informações sobre as manifestações e sobre o imaginário desses grupos populares. Dessa forma, temos dificuldades para conhecer e compreender mais profundamente a cultura popular da Idade Média.  
**d)** Porque eram pessoas simples, que não sabiam ler nem escrever. É importante que os alunos mencionem que boa parte da cultura medieval era oral.





Iluminura do século XV, presente na obra flamenga *Crônicas de Jean Froissart*, representando a coroação do rei Henrique IV, da Inglaterra.

Agora responda no caderno: A que iluminura se refere cada uma das frases a seguir?

- Mostra a proximidade entre dois poderes medievais.
- Mostra a preservação de obras clássicas.

9. Releia o boxe *Conheça mais*, na página 230. Depois, faça uma pesquisa para responder às seguintes questões:

- Como o Carnaval é comemorado na sua cidade?
- Atualmente, nas grandes cidades, quais interesses estão relacionados ao Carnaval?
- O Carnaval continua a ser uma festa de caráter popular? Por quê?



Album d'images/Lainstock/Biblioteca Nacional, Paris, França.

### Autoavaliação

- Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
- Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
- Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
- Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
- Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
- Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - » **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - » **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - » **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - » **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

- Iluminura do século XII: o monge copista transcreve um texto, preservando obras clássicas. Iluminura do século XV: mostra a coroação de um rei cercado de clérigos, atestando a proximidade entre os dois poderes medievais: a monarquia e a Igreja.
- Resposta pessoal. A pesquisa pode se concentrar em como as pessoas se organizam, se existem blocos ou escolas de samba tradicionais, quem participa da festa, etc.
  - Resposta pessoal. Os alunos devem refletir sobre até que ponto, hoje em dia, o Carnaval é explorado economicamente e, no caso dos carnavais das grandes cidades brasileiras, utilizado com a intenção de promover o turismo e o comércio.
  - Resposta pessoal. O aluno deve perceber que o interesse comercial retira do Carnaval parte de seu caráter de manifestação popular, mas que a organização da festa ainda se encontra centrada e apoiada nas comunidades populares, como é o caso das escolas de samba e blocos carnavalescos.

### Autoavaliação

Estimule os alunos a fazer uma autoavaliação, respondendo a todas as perguntas no caderno. Essa pode ser uma importante ferramenta para avaliar a conscientização dos alunos em torno de seus processos de aprendizagem.

As autoavaliações podem ser confrontadas com as avaliações escritas sobre os conteúdos deste capítulo, com o intuito de ajudar os alunos a perceber suas dificuldades e saná-las.

Peça ao professor de Geografia que explique a tabela e os significados das palavras emigrante (aquele que sai de sua região para outra) e imigrante (aquele que entra em uma região proveniente de outra) e da expressão “saldo líquido migratório”.

Para auxiliar os alunos nesta tarefa, comente que a cultura inclui diversos elementos construídos por um povo, como culinária, religião, dança, música, vestimenta, costumes, etc. Cada comunidade ou região tem sua própria cultura, que pode transformar-se ao entrar em contato com elementos de outras culturas e povos. Os migrantes, ao realizar esses deslocamentos, carregam consigo sua cultura. As diversas ondas migratórias ocorridas no Brasil ao longo da história, aliadas ao tamanho continental do país, contribuíram para uma enorme diversidade cultural. É importante explicar aos alunos que não se pode aplicar um julgamento moral a tal diversidade, e sim reconhecer que cada cultura tem suas próprias manifestações, as quais devem ser respeitadas pelo que são.

Esta seção constitui a segunda e última etapa do projeto iniciado ao final do capítulo 8. Nela, os grupos elaborarão seus painéis a partir das informações que coletaram em suas entrevistas e em suas pesquisas.

Solicite ao professor de Geografia que ajude os alunos a analisar a tabela do Censo do IBGE do ano de 2010, sobre as migrações brasileiras nos anos de 2004 e de 2009, compreendendo os significados das palavras “imigrantes”, “emigrantes” e “saldo líquido migratório”. Sugira, após as explicações do professor de Geografia, que eles registrem, em seus cadernos, as conclusões a que chegaram acerca dos dados ali apontados, destacando que os “saldos migratórios negativos” constituem ondas migratórias nas quais houve mais saída que entrada de pessoas nas regiões brasileiras pesquisadas.

Se possível, dê uma breve aula sobre diferenças culturais. Nesse sentido, pode-se mostrar aos alunos imagens de livros ou projetadas em aparelho de multimídia de muçulmanos com suas vestes típicas, de orientais co-



## Painel

### Migrações e seus impactos: passado e presente

#### Execução

Agora que você e seu grupo já pesquisaram bastante os movimentos migratórios e suas consequências, tanto no Brasil como no município em que vocês moram, chegou a hora de cada grupo elaborar o seu painel. Para isso, obedçam às instruções a seguir.

- 1º Em uma folha de cartolina, façam, juntos, uma tabela com três colunas. Nela, vocês vão reunir os dados que obtiveram nas entrevistas. No alto da tabela, escrevam o título, que vocês podem escolher de acordo com o conteúdo. A primeira coluna (da esquerda) será para escrever o nome e o sobrenome das pessoas que migraram; a segunda (do meio) para a data da migração; e a terceira (da direita) para a razão pela qual elas migraram.
- 2º Para ilustrar as migrações no Brasil atual, vocês podem reproduzir a tabela do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a seguir. Ela resume informações do Censo Demográfico de 2010, mostrando as entradas e saídas de migrantes de uma região para outra do país em 2004 e 2009. O Censo é realizado apenas a cada dez anos. Por isso, é possível assumir que os números reais hoje são diferentes dos apontados na tabela.

Imigrantes, emigrantes e saldo líquido migratório, segundo as Grandes Regiões – 2004/2009

Grandes Regiões	2004			2009		
	Imigrantes	Emigrantes	Saldo líquido migratório	Imigrantes	Emigrantes	Saldo líquido migratório
Norte	330 660	266 919	63 741	184 634	219 793	(-) 35 159
Nordeste	848 002	934 589	(-) 86 587	541 733	729 602	(-) 187 869
Sudeste	844 605	1 059 913	(-) 215 308	656 386	668 801	(-) 12 415
Sul	305 063	270 477	34 586	252 947	154 094	98 853
Centro-Oeste	534 879	331 311	203 568	418 143	281 553	136 590

Nota: excluindo-se os imigrantes vindos de países estrangeiros.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; ERVATTI, Leila Regina; O'NEILL, Maria Monica Vieira Caetano. Migrações internas. In: OLIVEIRA Luiz Antonio Pinto de; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de (Org.). *Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49781.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2018.

- 3º De acordo com as informações que vocês coletaram na pesquisa, façam um esquema sobre as manifestações culturais existentes no município de vocês. Esse esquema pode conter pequenos textos e imagens. Nos textos, descrevam como a cultura de um lugar se relaciona com os movimentos migratórios que ocorreram na área.

mendo com palitinhos, de indianos comendo com as mãos, de povos africanos com muitas tatuagens e/ou piercings, como é típico de certas tribos africanas, de algumas mulheres tailandesas e seus cordões estreitos e compridos nos pescoços, etc. Esclareça-lhes que a forma como se comportam, falam, comem ou se vestem os diferentes povos do mundo não os minimizam nem os sobrepõem perante outros povos, e que somente se tratam de diferenças culturais, que devem, sempre, ser respeitadas por todos.

Por fim, oriente os alunos quanto ao passo a passo da elaboração dos painéis, contando-lhes, detalhadamente, o que precisarão fazer, que materiais terão de providenciar, que tempo poderão disponibilizar para as tarefas propostas, assim como que atividades serão destinadas para casa e quais precisarão ser feitas em sala de aula. Dessa forma, os grupos poderão se organizar melhor, garantindo a eficácia de seus trabalhos e uma melhor qualidade em suas produções.





Encontro de Culturas Populares em Buenos Aires, zona da mata de Pernambuco. Foto de 2018.



Cavalhada realizada durante a Festa de São Benedito no Clube Cidade Rosa, em Poconé, Mato Grosso. Foto de 2016.

- 4▶ Façam um resumo dos textos elaborados durante a pesquisa. O conteúdo pode ser organizado em tópicos, por exemplo, para ficar mais dinâmico e visualmente atrativo no painel. Em seguida, pesquisem e imprimam imagens que ilustrem os textos. Elas serão utilizadas na composição do painel. Lembrem-se de que as imagens devem ser pertinentes ao conteúdo abordado nos textos.
- 5▶ Chegou a hora de montar o painel. A base dele pode ser de cortiça, MDF, isopor ou outro material de fácil manipulação. Sobre essa base, cole (ou afixem com percevejos laterais) a tabela de cartolina; o esquema sobre manifestações culturais; os resumos dos textos e as imagens. Definam um título para o painel e escolham um local visível da escola para exibi-lo.

## Atividades

- 1▶ O que essa atividade lhe ensinou?
- 2▶ Qual foi o aspecto do projeto que você achou mais interessante? Por quê?
- 3▶ Tendo em mente as pesquisas e discussões que você teve durante o semestre, você acha que as migrações no Brasil têm influência na grande diversidade cultural do país? Como? É possível dizer que temos uma cultura dominante no Brasil?
- 4▶ Em sua opinião, o painel ajudou você, seus colegas e as demais pessoas envolvidas a compreender melhor o processo de formação das sociedades? Explique sua resposta.

## Atividades

Oriente os alunos a responder às questões em seus cadernos, tendo em vista a reutilização deste material didático posteriormente.

1. Resposta pessoal. Em primeiro lugar, o aluno deve perceber que as migrações fazem parte da história da humanidade desde épocas muito remotas. Em segundo lugar, a pesquisa das migrações na família relacionadas à fundação do município onde mora deve conscientizá-lo de suas próprias raízes. Além disso, o projeto deve contribuir para o desenvolvimento, no aluno, de competências socioemocionais, tais como pensamento crítico, criatividade e empatia.
2. Resposta pessoal. O aluno pode ter sido estimulado pela pesquisa com familiares e outros adultos, pela investigação sobre os primeiros habitantes do município, a reconhecer que a cultura que ele vive é fruto das imigrações ocorridas para a região, etc.
3. O aluno deve compreender que a pluralidade cultural presente no Brasil deriva, em grande medida, da origem diversa da população que compõe o país, já que cada povo que migra carrega consigo sua própria cultura. É importante que o aluno entenda que não existe cultura dominante, mas sim culturas variadas e diversas entre si, que devem ser compreendidas e respeitadas à sua maneira.
4. Espera-se que o aluno perceba que a formação de uma sociedade é produto das contribuições de pessoas de diversas origens étnicas, regionais e sociais. Essa percepção é importante para o desenvolvimento de atitudes de tolerância e respeito pelo outro.



# Transformações da Europa medieval

## Objetivos do capítulo

- Identificar as transformações ocorridas na Europa medieval.
- Conhecer o processo que levou à organização das Cruzadas e suas consequências.
- Reconhecer a importância do renascimento comercial e urbano na Baixa Idade Média europeia e identificar as mudanças relacionadas a esse contexto.

## Comentários à abertura do capítulo

### Para começar

Peça aos alunos que observem, atentamente, a imagem da abertura deste capítulo. Questione-os sobre o que eles pensam que está sendo representado, como é o cenário (edificações), como se vestem e o que fazem os indivíduos e se conhecem alguma atividade parecida com esta da fotografia.

Em seguida, comente que essa fotografia representa uma feira livre, e que tais atividades eram comuns na Europa ocidental durante a Baixa Idade Média, marcando o renascimento do comércio e dos centros urbanos. Explique a eles que tais renascimentos foram possíveis em decorrência das diminuições das invasões de outros povos, do aumento da produtividade agrícola com a criação de muitos utensílios que facilitavam o trabalho, e, conseqüentemente, do aumento populacional. Tudo isso levou muitos servos a deixarem os feudos e migrarem para a cidade em busca de melhores condições de vida.

Ao mesmo tempo, esse grande contingente de pessoas foi estimulado a participar das Cruzadas, expedições militares em direção ao Oriente, com objetivos comerciais e religiosos.

1. As edificações são antigas, com alguns prédios de dois andares (ao fundo, à esquerda) ou pequenas casas. Podemos observar também uma ponte de pedra, utilizada como via de acesso às ruas, que são cortadas por um rio.
2. Resposta pessoal. Incite os alunos a chegar à conclusão de que se trata de uma feira, atividade muito comum nas cidades brasileiras.



Visitantes em uma feira no Festival Medieval de Vic, cidade da Catalunha, Espanha. Foto de 2016.

A Baixa Idade Média foi um período de grandes transformações na Europa ocidental. No início dessa época, houve uma relativa estabilidade nos reinos cristãos com o declínio das “invasões bárbaras”. Seguiu-se o crescimento da produção agrícola, acompanhado do aperfeiçoamento de técnicas, como o uso de arados de ferro, mais fortes que os de madeira, e os moinhos hidráulicos. Em meio a tais mudanças, houve também o aumento populacional ao mesmo tempo que se faziam a derrubada de florestas, drenagem de pântanos e ocupação de novas áreas.

Contudo, a produção agrícola não era suficiente para alimentar a crescente população. O resultado, muitas vezes, era a expulsão de milhares de servos dos domínios feudais, formando um grande número de marginalizados miseráveis.

Foi nesse cenário que muitos nobres partiram em expedições de conquistas, em especial as que estavam sob o poder dos muçulmanos no Oriente.

Neste capítulo estudaremos tais expedições, que ficaram conhecidas como Cruzadas. Vale ressaltar que, três séculos antes dessas Cruzadas para o Oriente, tiveram início as **Guerras de Reconquista** na península Ibérica, que a partir do século XI geraram confrontos com novas dimensões.

### Para começar

Observe a imagem.

1. Descreva as construções retratadas na imagem e compare-as com as do lugar onde você vive.
2. As pessoas representadas nessa foto aparecem exercendo diversas atividades. Na região onde você mora é comum a prática de atividades semelhantes?

► **Marginalizado:** deixado “à margem” da sociedade, excluído. Não confundir aqui “marginalizado” com “marginal”, no sentido de pessoa “fora da lei”.

240 > UNIDADE 4 • O período medieval: sociedade, política e religião

## Competências e habilidades trabalhadas no capítulo 14

Competências*	Objetos de conhecimento	Habilidades
CG (1, 2, 3, 4, 6, 7, 9, 10)	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
CCH (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
CEH (1, 2, 3, 4, 5, 6)	O papel da mulher na Grécia, em Roma e no período medieval.	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

\*CG = Competência Geral; CCH = Competência Específica de Ciências Humanas; CEH = Competência Específica de História



# 1 As Cruzadas

As Cruzadas foram campanhas militares promovidas pela Igreja católica com o objetivo de combater os “infiéis” e convertê-los ao cristianismo. Os cristãos chamavam de infiéis os que não possuíam suas crenças religiosas, os não cristãos e os considerados inimigos do cristianismo. Por isso, diziam que se tratava de uma “guerra santa”.

Essas campanhas militares foram convocadas pelo papa Urbano II em 1095, no Concílio de Clermont. A fim de reunir o maior número de homens para a cruzada, o papa convocou todos os cavaleiros, clérigos e fiéis cristãos a se mobilizarem para expulsar os islâmicos dos lugares sagrados. Ganhariam, em troca, a libertação dos pecados.

Em uma época em que a fé e a religião eram muito fortes, a convocação juntou milhares de voluntários rapidamente. Os nobres viam na “guerra santa” uma forma de ampliar seus domínios. Os mercadores da península Itálica buscavam retomar o comércio com a Ásia Menor e com a região leste do mar Mediterrâneo, então controlada pelos muçulmanos. Servos e camponeses também se interessaram pela possibilidade de riquezas com a conquista do Oriente.

The Bridgeman Art Library/Keystone Basal/Mosteiro e Sito de Escorial, Madrid, Espanha.



A ilustração espanhola, do século XIII, mostra exército de cruzados (à esquerda) combatendo os muçulmanos (à direita).



## LINHA DO TEMPO

### Século VIII

Início da Guerra de Reconquista

1095

Papa Urbano II convoca as Cruzadas

1096

Primeira Cruzada

1204

Quarta Cruzada

1492

Conquista de Granada (fim da Guerra de Reconquista na Península Ibérica)

Alta Idade Média (séculos V a X)

Baixa Idade Média (séculos XI a XV)

Linha do tempo esquemática. O espaço entre as datas não é proporcional ao intervalo de tempo.

## Orientações didáticas

Com o auxílio de um mapa-múndi político, levado para a sala de aula (ou projetado em aparelho multimídia, se possível), explique no que consistiram as Cruzadas. Mostre, apontando para a Europa ocidental, o caminho percorrido por terra ou por mar pelos cristãos para chegarem à Ásia Menor (atual Oriente Médio). Conte aos alunos que elas surgiram no século XI e que o nome dado a essas expedições se refere às bandeiras com desenhos de cruz, que os cristãos levavam em direção ao Oriente.

Comente que, entre outros motivos, elas eram expedições militares de cristãos, que julgavam estar combatendo os muçulmanos pela conquista da Terra Prometida. Nesse sentido, relembre com os alunos a história dos hebreus, de Jesus Cristo e de como a região da Palestina, então dominada pelos muçulmanos, era, e ainda é, uma região considerada sagrada pelos cristãos.

Estimule os alunos a examinar a imagem, enfatizando os elementos mais significativos do combate: a vestimenta (armadura) dos soldados, as armas que utilizam (espada, escudo). Esclareça que a obra, do século XIII, trata da guerra entre cristãos, à esquerda, e muçulmanos, à direita. Motive-os a refletir sobre qual visão essa imagem transmite, enfatizando que ela é partidária dos cristãos, já que os muçulmanos parecem coagidos pelos soldados europeus.

## Orientações didáticas

Se possível, assista com os alunos a trechos do filme sugerido em *De olho na tela*, relacionando-o com o conteúdo do *Conheça mais*.

Analise a fotografia da vista da igreja do Santo Sepulcro. Resalte que Jerusalém é um lugar sagrado tanto para muçulmanos quanto para judeus e cristãos. Enfatize também os interesses comerciais das Cruzadas, tendo em vista a valorização na Europa de produtos orientais, como a seda e condimentos alimentares, a exemplo de cravo-da-índia, canela e pimenta. Nesse sentido, explique a eles que os nobres – agregando o grande contingente de ex-servos que perambulavam pelas cidades –, os militares, os religiosos e muitos comerciantes também compuseram esse empreendimento, que tinha como característica principal a “guerra santa”, tal como comentado na página anterior.

Reflita com os alunos que, apesar de os cristãos terem submetido os muçulmanos por um tempo, estes últimos reconquistaram a cidade de Jerusalém, considerada sagrada por ambas as religiões. Sendo assim, conclua com eles que, apesar de todos os intentos dos cristãos, eles não atingiram seu maior objetivo, que era tomar as áreas da Ásia Menor dos muçulmanos.

## Conheça mais

### El Cid

Antes das Cruzadas, os cristãos da península Ibérica já lutavam contra os muçulmanos, habitantes da região desde o século VIII. Essas guerras ganharam impulso no período das Cruzadas e só terminaram no século XV (veja o mapa da página 206). Nesse longo processo, vários reinos cristãos foram constituídos. Posteriormente, eles formariam Portugal e Espanha.

Um guerreiro do reino de Castela, Rodrigo Díaz de Vivar, ficou famoso por sua coragem na luta contra os muçulmanos e foi transformado em herói popular. Ele participou da expulsão dos mouros da cidade de Valência, em 1094, em uma das principais etapas das Guerras de Reconquista. Conta-se que era respeitado por seus inimigos e que seus feitos lhe renderam o apelido de Cid (do árabe *sidi*, que significa “senhor”).



Gravura representando a conquista de Valência, na Espanha, em 1094, sob a liderança de El Cid. Autoria e data desconhecidas.

### De olho na tela

**El Cid.** Direção: Anthony Mann. Estados Unidos/Espanha, 1961. Retrata as aventuras do nobre cristão dom Rodrigo de Vivar e sua luta para expulsar os mouros da península Ibérica. Destaca a fidelidade da vassalagem e as disputas pelo trono espanhol.

## As expedições

Entre 1096 e 1270, oito Cruzadas partiram da Europa para o Oriente visando livrar a cidade de Jerusalém do domínio islâmico, onde, segundo a tradição cristã, Jesus fora crucificado e enterrado (veja a foto abaixo). Nenhuma delas, porém, atingiu esse objetivo. Os cristãos chegaram a dominar parcialmente Jerusalém em 1099, mas a cidade foi retomada pelos muçulmanos anos depois.



Vista da Igreja do Santo Sepulcro, construída no século XII, em Jerusalém. Foto de 2018.

**Santo Sepulcro:** local em que Jesus teria sido enterrado.

### Texto complementar

Para ampliar os conhecimentos acerca da cidade de Constantinopla e a sua importância estratégica, política e econômica, ao final da Idade Média e início da Idade Moderna, segue um trecho da reportagem “Constantinopla, 1453: desaba a Idade Média”, da revista *Aventuras na História*.

Importante destacar que, tomada pelos muçulmanos e reconquistada pelos cristãos, essa cidade foi conquistada, por fim, pelos turcos otomanos, no ano de 1453, marco importante de transição do período medieval para o moderno, de acordo com a linha europeia do tempo da história.

### Constantinopla, 1453: desaba a idade média

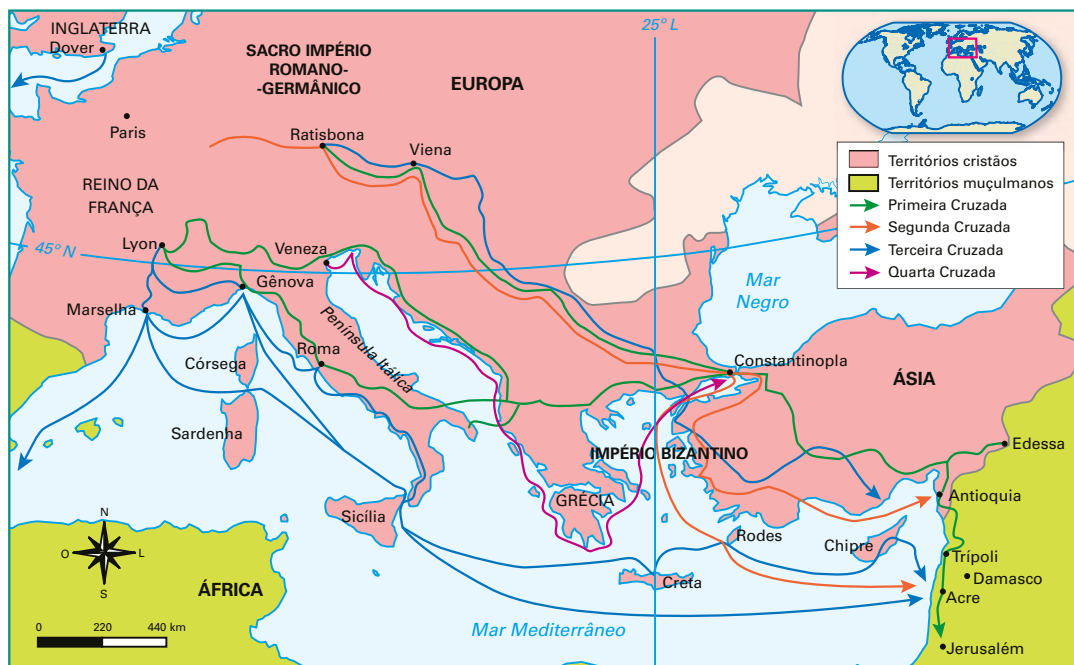
Localizada sobre o estreito de Bósforo, que limita os continentes asiático e europeu, em direção à Anatólia, e rota de ligação entre Turquia e Ásia e entre os mares Negro e Mediterrâneo, a cidade batizada em homenagem ao imperador Constantino I já havia resistido a mais de 20 ataques – de hunos, búlgaros, russos, germânicos e ávaros. Só havia caído uma vez, durante a Quarta Cruzada, em 1204, quando foi saqueada e incendiada por três dias, mas foi retomada pelos bizantinos em 1261, que dominaram toda a península Balcânica.

“A verdade, contudo, é que o império havia sobrevivido, porém bem mais pobre e



Apesar disso, os cruzados conquistaram algumas cidades da Ásia Menor e do Oriente Próximo, retomando, de forma provisória, o comércio do Ocidente com aquela região. Veja no mapa a seguir as rotas das primeiras Cruzadas.

### Rotas das Cruzadas (séculos XI-XIII)



Fonte: elaborado com base em ARMENTO, B. et al. *Across the Centuries*. Boston: Houghton Mifflin, 1999. p. 296.

Das oito Cruzadas, duas merecem especial destaque.

- **Terceira Cruzada (1189-1192):** conhecida como Cruzada dos Reis, contou com a participação de importantes reis europeus da época, como Ricardo Coração de Leão, da Inglaterra; Filipe Augusto, da França; e Frederico Barba Ruiva, da Alemanha. Além da honra e da glória propiciadas pela “guerra santa”, eles buscavam riquezas a fim de superar o poder que os nobres tinham em seus reinos.
- **Quarta Cruzada (1202-1204):** ficou conhecida por um desvio de seus planos originais, pois, em vez de dirigir-se à Palestina, a expedição seguiu para Constantinopla. Dominou a antiga capital dos cristãos ortodoxos, transformando-a em entrepasto comercial entre o Oriente e o Ocidente. Nessa ação, os cruzados contaram com o apoio dos mercadores da cidade de Veneza, que se abasteciam de valiosos produtos orientais em Constantinopla, comercializando-os depois no mercado europeu.

► **Entrepasto:** local de troca, depósito ou distribuição de mercadorias; passagem, parada obrigatória.



#### Minha biblioteca

O guia completo das Cruzadas, de Paul Williams, Editora Madras, 2007. Neste livro, o leitor será transportado a um período de intensas emoções vividas pelos personagens que participaram das Cruzadas.

### Orientações didáticas

Analise o mapa “Rotas das Cruzadas (séculos XI-XIII)”, desta página, comparando-o, se possível, com um mapa-múndi político atual, que pode ser apresentado em sala de aula. Dessa forma, os alunos poderão visualizar melhor os variados caminhos percorridos pelos cristãos em direção ao Oriente. Se julgar interessante, proponha aos alunos que, embasados no mapa-múndi atual, escrevam no caderno os nomes de alguns países pelos quais passaram os cruzados, reforçando, desse modo, as rotas percorridas por estes.

Lembre os alunos de que houve oito expedições e destaque, assim, a Quarta Cruzada, ocorrida no século XIII. Comente com a turma a importância dessa Cruzada, enfatizando que os cristãos objetivaram a cidade de Constantinopla, em vez da cidade de Jerusalém. Nesse sentido, analise com eles, visualizando o mapa-múndi atual, a localização estratégica dessa cidade, que atualmente se chama Istambul: ela está entre a Ásia e a Europa. Posto isso, explique-lhes que, sob o domínio dos cristãos, ela se tornou um importante entreposto comercial entre o Ocidente e o Oriente. Posteriormente, quando os muçulmanos retomaram Constantinopla, os europeus tiveram de buscar outras rotas para comercializar com o Oriente, o que os levou a se aventurar por outros caminhos. Esse momento histórico é chamado Expansão Marítima Europeia e será tratado no próximo ano letivo.

sem o apoio da Igreja Católica, limitando seus territórios à cidade de Constantinopla e a uma porção do Peloponeso”, diz Jill Diana Harries, professora de história antiga da Universidade de St. Andrews, na Escócia.

Diante do inevitável embate, Constantino decidiu apelar à Europa católica, com quem vinha costurando acordos desde sua coroação, em 1449. [...] O papa Nicolau V disse que mandaria navios recheados de mantimentos e armas, mas a presença do cardeal Isidro com 300 arqueiros napolitanos. Já os venezianos se comprometeram com o envio de cerca de 900 soldados e mais 16 navios com suprimentos.

Enquanto os bizantinos esperavam, os otomanos – para quem a tomada de Constantinopla era uma estratégia para o domínio dos Balcãs e da parte oriental do Mediterrâneo – reuniam um exército de quase 100 mil homens. “As forças otomanas contavam com um grande bônus: os cerca de 12 mil janízaros, guerreiros de elite dos sultões. [...]” conta Harries.

CONSTANTINOPLA, 1453: desaba a Idade Média. In: *Aventuras na História*, 24 maio 2018. Disponível em: <<https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/constantinopla-1453-desaba-a-idade-media.phtml>>. Acesso em: 7 set. 2018.

## Orientações didáticas

### Trabalhando com documentos

Leia em voz alta para os alunos o texto do papa Urbano II convocando os cristãos a formar uma Cruzada para libertar o Santo Sepulcro. Leia um trecho de seu discurso e depois responda às questões.

#### Atividades

1. Ambição por riquezas e por terras. Com o aumento da população, a terra existente na Europa já não era suficiente para atender às necessidades de todos. Com isso, os cruzados foram em busca de novas regiões onde o solo e a riqueza abundante forneceriam alimentos e possibilidade de novos negócios.
2. O aumento da população e a insuficiência de recursos fizeram crescer a mendicância nas áreas urbanas, as pilhagens e os serviços mercenários. O papa Urbano II aconselhava aqueles que antes praticavam essas atividades contra seus "irmãos" a fazê-lo contra os "infiéis".

## TRABALHANDO COM DOCUMENTOS

No final do século XI, o papa Urbano II convocou os cristãos a formar uma Cruzada para libertar o Santo Sepulcro. Leia um trecho de seu discurso e depois responda às questões.



Fine Art Images/Heritage Images/Getty Images/Biblioteca de Genebra, Genebra, Suíça.

Esta iluminura da década de 1460 representa uma cena na cidade de Clermont, na França. O papa Urbano II está à direita, vestido de vermelho, recebendo Pedro, o Eremita. Este, junto com Gautier Sem-Vintém, liderou um movimento popular cruzadista antes da primeira Cruzada oficial. Conhecida como Cruzada dos Mendigos (1096), acabou massacrada pelos turcos.

Deixai os que outrora estavam acostumados a se baterem, impiedosamente, contra os fiéis, em guerras particulares, lutarem contra os infiéis [...].

Deixai os que até aqui foram ladrões tornarem-se soldados. Deixai aqueles que outrora se bateram contra seus irmãos e parentes lutarem agora contra os bárbaros, como devem. Deixai os que outrora foram mercenários, a baixos salários, receberem agora a recompensa eterna.

Uma vez que a terra que vós habitais, fechada de todos os lados pelo mar e circundada por montanhas, é demasiado pequena à vossa grande população: sua riqueza não abunda, mal fornece o alimento necessário aos seus cultivadores [...] tomai o caminho do Santo Sepulcro; arrebatai aquela terra à raça perversa e submetei-a a vós mesmos. Essa terra em que, como diz a Escritura, "jorra leite e o mel" foi dada por Deus aos filhos de Israel. Jerusalém é o umbigo do mundo, a terra mais que todas frutífera, como um novo paraíso de deleites.

- ▶ **Outrora:** antes, antigamente.
- ▶ **Bater:** no sentido empregado no texto, lutar.
- ▶ **Arrebatat:** retirar, arrancar.

HUBERMAN, Leo. *História da riqueza do homem*. São Paulo: Zahar, 1979. p. 28.

- 1▶ Além do sentimento cristão dos fiéis e do espírito de honra dos cavaleiros, outros fatores motivaram pessoas de todos os grupos sociais, incluindo servos, mendigos, idosos, mulheres e crianças, a arriscar a vida em nome de Cristo. De acordo com o texto, quais seriam esses outros fatores?
- 2▶ Explique, com base no discurso do papa Urbano II, como a situação que a Europa vivia influenciou a realização das Cruzadas.



## 2 O renascimento comercial e urbano

Na península Itálica, cidades como Veneza e Gênova tinham grande interesse na conquista dos portos no Oriente porque seu comércio havia decaído durante a Alta Idade Média. Os mercadores apoiaram as expedições, e o aumento do intercâmbio com o Oriente trouxe novos produtos, conhecimentos e as consequentes transformações.

A intensificação do comércio com o Oriente despertou nos europeus o gosto pelas especiarias (pimenta, cravo, açúcar, canela, etc.). Outros produtos típicos, como marfim, perfumes, tecidos e tapeçarias também se tornaram desejados. Por serem raros e caros, muitas vezes eram utilizados como moeda.

As especiarias eram obtidas em entrepostos no Egito, na Síria e em Constantinopla, e esse comércio se tornou monopólio das cidades da península Itálica.

O escambo, muito praticado até então, foi pouco a pouco substituído por trocas comerciais feitas com dinheiro. Com isso, ganhou impulso a cunhagem de moedas, e o relacionamento entre feudos, vilarejos e pequenas cidades ficou cada vez mais intenso.

Os novos núcleos urbanos formados nesse período eram cercados por muralhas e foram denominados **burgos**, centros de desenvolvimento do comércio e do artesanato. Alguns desses núcleos surgiram em torno das antigas vilas medievais ou cidades romanas. Outros se formaram gradualmente e sem planejamento em pontos “estratégicos”, como no cruzamento de rotas comerciais ou locais de feiras tradicionais, nas margens de rios ou, ainda, próximos a abadias e castelos que pudessem lhes oferecer proteção contra possíveis assaltantes. Muitos servos, andarilhos e marginais empobrecidos foram atraídos pela vida nos burgos.

Rotas comerciais no continente europeu abasteciam as diferentes regiões com os novos produtos trazidos do Oriente e com os artigos vindos de diferentes pontos da Europa. No cruzamento das rotas surgiram as **feiras**, onde esses produtos eram vendidos. Entre as mais importantes desse período destacam-se as feiras de Champagne e de Flandres, na França.

▶ **Monopólio:** domínio exclusivo de um grupo de pessoas ou empresas sobre determinada atividade econômica ou produto.

▶ **Escambo:** troca de mercadorias ou serviços sem fazer uso de dinheiro (moeda).

### ■ Orientações didáticas

Explique aos alunos que os mercadores das cidades italianas de Veneza e Gênova se ressentiam com o decréscimo de suas atividades, bastante vividas durante o Império Romano do Ocidente, e em declínio durante o período da Idade Média. Comente que esses mercadores tinham grande interesse pelos produtos orientais, que eram muito valorizados na Europa ocidental. Com a conquista de Constantinopla, suas transações comerciais se intensificaram, levando-os ao enriquecimento e, posteriormente, à formação de um novo grupo social, de grande poder: a burguesia.

Esse novo grupo social passou a viver em aglomerados urbanos murados, chamados de burgos, que se desenvolveram nas encostas de antigas vilas medievais ou em regiões de rotas de mercadores para feiras comerciais na Europa. Comente com os alunos que era nessas feiras que se realizavam as trocas comerciais, inicialmente pelo escambo (trocas de produtos) e, posteriormente, com moedas cunhadas.

### Material digital - sequência didática

Sobre as Cruzadas e o renascimento urbano-comercial na Europa do Ocidente, veja a Sequência Didática 3 do 4º bimestre no Manual do Professor Digital.



Foto aérea da cidade de Carcassonne (França), em 2017, mostrando o traçado típico das cidades de origem medieval, com o burgo murado ao centro.

### Texto complementar

#### As fortificações – O auge das guerras de cerco

Embora as fortificações tenham caracterizado as cidades durante toda a Idade Média, elas já eram conhecidas desde tempos imemoriais. Ruínas descobertas em Jericó, na Palestina, sugerem que a cidade, por volta de 7000 a.C., teria sido fortificada, provavelmente para impedir o ataque de povos nômades. Mas na Europa medieval, as fortificações foram o modo pelo qual cidades e estados sem um exército efetivo podiam se defender de inimigos e invasores. [...] Todos tinham em comum as muralhas altas, para impedir as escaladas, e fortes o suficiente para suportar as cargas de catapultas ou aríetes.

Todo esse aparato caiu por terra na metade do século 15, quando os primeiros canhões começaram a ser usados nos campos de batalha. Depois do surgimento do canhão, no século 16, os muros das cidades tornaram-se mais baixos e largos, com canhões em torres projetadas para fora das amuradas e dispostos de forma a ter uma visão completa do campo ao redor onde poderiam se esconder os inimigos.

FERRONI, Marcelo. As fortificações: o auge das guerras de cerco. *Revista Galileu*. Disponível em: <[www.revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT510525-1719-3,00.html](http://www.revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT510525-1719-3,00.html)>. Acesso em: 10 set. 2018.

## ■ Orientações didáticas

Motive os alunos a observar a gravura sobre a vida urbana e o impulso do comércio. Questione-os sobre os animais, as pessoas e o comércio representados. Saliente o papel do clima, já que em invernos rigorosos, ou quando ocorriam cheias de rios, os estrangeiros eram obrigados a permanecer nos burgos por longos períodos, estabelecendo contatos mais duradouros com culturas diferentes.

Comente com eles que a organização dos burgos e de suas importantes feiras comerciais propiciou o surgimento dos banqueiros, indivíduos com função de trocar moedas de variadas regiões, a fim de garantir uma moeda única nas feiras. Isso facilitava as transações comerciais em um momento em que havia diversas moedas circulando na Europa ocidental.

### Atividade complementar

Oriente os alunos a elaborar no caderno um quadro comparativo entre a Alta Idade Média e a Baixa Idade Média, identificando suas principais semelhanças e diferenças em termos de duração, economia, política e cultura. O quadro a seguir pode servir como exemplo.

## A união de mercadores

O crescimento das atividades comerciais atraiu produtores e mercadores do norte da Europa. Eles uniram várias cidades em uma entidade destinada a garantir vantagens e lucros para seus negócios. Denominada Liga Hanseática, essa associação combateu os concorrentes e impôs seus preços em mais de 200 cidades.

Os comerciantes e artesãos dos núcleos urbanos também passaram a se associar para proteger seus interesses. Suas associações denominavam-se **corporações de ofício** e dividiam-se em categorias profissionais (sapateiros, padeiros, carpinteiros, etc.).

Como o comércio envolvia pessoas de regiões distintas, cada qual com sua moeda, alguns comerciantes passaram a efetuar a troca e conversão dessas moedas (câmbio). Também realizavam empréstimos de dinheiro (financiando viagens para regiões distantes em troca de uma parcela dos lucros), aceitavam depósitos em dinheiro e participavam de atividades comerciais. Esse tipo de comércio deu origem a um importante grupo urbano: o dos **banqueiros**.

Apesar de enriquecerem com as novas atividades, os burgos continuavam sob o domínio dos senhores feudais, que cobravam tributos e serviços de seus moradores. Com o tempo, os burgos passaram a exigir autonomia. Algumas cidades conseguiam a liberdade por meio de lutas armadas; outras a obtinham comprando **cartas de franquia**. As cidades independentes receberam, na Itália, o nome de **repúblicas**; na França de **comunas**; e na Alemanha de **cidades livres**.

### Corporações de ofício

As corporações de ofício apresentavam uma rígida hierarquia: no topo, achava-se o **mestre**, dono da oficina, que, junto a outros mestres, controlava a corporação; abaixo dele, encontravam-se os **companheiros** ou **oficiais**, remunerados de acordo com a jornada de trabalho (daí serem chamados também de **jornaleiros**).

Nas oficinas, além dos mestres e oficiais, trabalhavam os **aprendizes**, jovens que, em troca de trabalho, recebiam moradia e comida e aprendiam o ofício. Após o período de aprendizagem, o jovem tornava-se oficial, podendo chegar a mestre. Porém, as corporações dificultavam o surgimento de novos mestres, posição geralmente reservada aos filhos dos mestres já estabelecidos. Com isso, diminuía a concorrência local e favoreciam o enriquecimento de um número reduzido de pessoas.



Reprodução/Biblioteca Nacional, Paris, França.

Tal foi o desenvolvimento do comércio exterior e interior na Europa ocidental ao longo do século XIII que boa parte de historiadores especialistas em Idade Média (medievalistas) chega a falar em uma "revolução comercial". A imagem, uma iluminura francesa do final da Idade Média, mostra a concentração de pessoas e o movimento comercial em uma das cidades.



The Bridgeman/Keystone/Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra.

Representação de um mestre, um carpinteiro e um pedreiro em manuscrito de Jean du Ries para o rei Eduardo IV, de 1482.

	ALTA IDADE MÉDIA	BAIXA IDADE MÉDIA
<b>Período (duração)</b>	Século V ao X.	Século XI ao XV.
<b>Aspectos econômicos</b>	Predomínio da atividade rural, pouca atividade comercial e circulação de moeda limitada.	Reativação comercial, crescimento dos burgos e desenvolvimento das atividades artesanais e bancárias.
<b>Aspectos políticos</b>	Descentralização política e administrativa, fortalecimento dos senhores feudais e enfraquecimento do rei.	Centralização política e administrativa, fortalecimento do poder real e enfraquecimento do poder dos senhores feudais.
<b>Aspectos culturais</b>	Grande influência da Igreja (teocentrismo).	Revalorização da educação, crescimento das universidades e valorização do conhecimento pela experiência.



## As cidades medievais

### 1 CASAS

A maioria das casas era de madeira. Alguns grandes comerciantes tinham casas luxuosas, com vários andares. Mas em geral as moradias eram simples; as pessoas viviam, comiam, dormiam e trabalhavam no mesmo local.

### 2 LOJAS

As lojas geralmente eram construídas no andar de baixo das casas dos mercadores. Os quartos e outros cômodos ficavam nos andares de cima.

### 3 ATIVIDADES

Nas cidades eram desenvolvidas diversas atividades. Homens e mulheres tinham lojas de artigos de luxo: joias, tecidos de seda bordados e objetos de ouro e prata. Outros comercializavam alimentos e bebidas.

### 5 COMÉRCIO

Na Baixa Idade Média, com o desenvolvimento do comércio, mais pessoas compravam e vendiam produtos. Os comerciantes ganharam destaque nessa sociedade, pois alguns deles investiam em várias atividades diferentes.

### 4 PROFISSÕES

Havia espaço para todo tipo de trabalhador nas cidades: escultor, pintor, bordadeira, ourives, tecelão, tapeceiro, carpinteiro, oleiro, sapateiro, ferreiro, etc.

Fonte: elaborado com base em MACDONALD, Fiona. *Como seria sua vida na Idade Média?* São Paulo: Scipione, 1995. p. 24-25.



## Orientações didáticas

Organize os alunos em duplas ou em grupos, conforme for melhor, e, por meio da observação atenta e da leitura das legendas explicativas do infográfico, solicite que escrevam um texto sobre como estava organizada e como era a dinâmica de uma cidade medieval.

Ressalte que, ainda que em um período histórico muito distante de nós, os indivíduos medievais tinham uma série de atividades cotidianas e que cada uma das cidades possuía uma dinâmica própria de funcionamento. Nesse sentido, faça-os perceber que, em alguns aspectos, essas cidades se assemelham às atuais, principalmente se compararmos as atividades laborais nas ruas e a existência de lojas.

Enfatize a representação das torres da igreja, ao fundo da ilustração, retomando com os alunos a presença marcante e imponente da Igreja católica na Idade Média.

### Texto complementar

#### A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula

É no espaço da sala de aula que professores e alunos de História travam um embate, em que o professor, novidadeiro do passado e da memória, sente-se com a possibilidade de guiar e dominar em nome do conhecimento. Mas, ao mesmo tempo, ele se sente como um igual e completamente aberto aos problemas e projetos de seus alunos. [...]

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. [...] Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemáticas.

Ensinar História passa a ser, então, dar condições para que o aluno possa participar do processo do fazer, do construir a História. [...]

A sala de aula não é apenas um espaço onde se transmitem informações, mas onde uma relação de interlocutores constroem [sic] sentidos. Trata-se de um espetáculo impregnado de tensões em que se torna inseparável o significado da relação teoria e prática, ensino e pesquisa. Na sala de aula se evidenciam, de forma explícita, os dilaceramentos da profissão de professor e da relação pedagógica.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de História e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 56-57.



## Orientações didáticas

### Mapeando saberes

Esta seção é muito importante para fixar os conteúdos trabalhados no capítulo; por isso, propo-nha aos alunos que, reunidos em duplas ou em grupos, leiam as informações sistematizadas deste capítulo. Oriente-os a, em sala de aula, debater com suas duplas ou grupos os principais pontos destacados. Em seguida, sugira a eles que compartilhem suas observações com os demais colegas, esclarecendo possíveis dúvidas.

Em seguida, oriente-os a elaborar, individualmente, um texto no caderno sobre o que consideram mais importante destacar em relação ao aprendizado. Assim, eles terão não somente conversado entre si, como também registrado as informações mais pertinentes sobre os estudos deste capítulo.

### Mapeando saberes

#### ATENÇÃO A ESTES ITENS

##### REATIVAÇÃO DO COMÉRCIO

- Impulsionou a abertura de rotas para várias partes do continente.
- Fortaleceu o uso da moeda.
- Promoveu o crescimento dos núcleos urbanos, nos quais se concentravam mercadores e artesãos.

##### BAIXA IDADE MÉDIA

- Transformação do sistema feudal e abertura para novos modos de viver e pensar.
- Redução da importância do trabalho agrícola e do uso de servos.
- Atividade comercial ganhou espaço.
- População aumentou e as cidades se revitalizaram.

##### CRUZADAS

- Incentivadas pelo aumento da população, pela religiosidade e pela ambição de riquezas.
- Contribuíram para a reativação do comércio entre a Europa e o Oriente.
- Objetivavam conquistar novas terras e riquezas, cristianizar os “infieis” (especialmente os muçulmanos) e expulsá-los de Jerusalém.
- A expulsão dos muçulmanos de Jerusalém não foi alcançada.

Fine Art Images/Heritage Images/  
Getty Images/Biblioteca de Genebra, Genebra, Suíça.



#### POR QUÊ?

- Conhecer as instituições e as transformações de uma sociedade do passado contribui para a percepção das mudanças em nossa sociedade.
- Também possibilita a identificação de elementos que têm origem em outra época e permanecem ainda hoje.

- Observamos o dinamismo das mudanças sociais e econômicas e os interesses entrelaçados dos grupos sociais e políticos (tanto dos grupos formados na ordem feudal da Alta Idade Média quanto dos grupos novos, ligados às transformações da ordem feudal).
- A estrutura social hierarquizada, em meio às disputas entre poderes, levou ao enriquecimento de alguns grupos sociais em contraste com a maioria da população.

Fine Art Images/Heritage Images/  
Getty Images/Biblioteca de Genebra, Genebra, Suíça.





## Retome

Não escreva no livro!

- 1▶ Reveja as questões da abertura do capítulo e, com base no que você estudou, explique de que modo o crescimento do comércio com o Oriente favoreceu o nascimento das cidades.
- 2▶ Cite os principais fatores que impulsionaram as Cruzadas.
- 3▶ Identifique as diferenças mais marcantes entre o sistema feudal da Alta Idade Média e a economia da Baixa Idade Média.

## Trabalhe com o texto

- 4▶ Leia o texto abaixo sobre as mulheres na Idade Média e depois faça as atividades em seu caderno.

O espaço no qual transitaram as mulheres foi, ele próprio, muito variável e mutável. A vida rural contrastava com a das cidades. Estas se multiplicaram em razão de um processo de renovação das atividades econômicas ocorrido a partir do século XI, responsável pelo aparecimento de relações determinadas cada vez mais por uma economia mercantil e monetária, por novas formas de poder e de cultura, diferentes das senhoriais e clericais. Nesse amplo quadro, presentes nas aldeias e nos castelos, nas praças públicas e nas ruas, nas oficinas artesanais, nas feiras e nos mercados, podemos dizer que as mulheres atuaram em todas as esferas da sociedade medieval. [...] Mulheres [...] parentes de pequenos ou grandes negociantes, foram levadas pelas circunstâncias a substituir ou auxiliar os homens. Atuaram em atividades comerciais desde as pequenas transações até empreitadas de grande envergadura. [...]

Havia mercadoras no pequeno comércio praticado nas cidades. Em Troyes, situada ao norte da França, muitas mulheres possuíam lojas. Algumas vendiam bolos, frutas, legumes, especiarias e carne. [...] Os registros fiscais da administração inglesa mencionam casos de mulheres envolvidas até em transações mais importantes e **vultosas**, ligadas sobretudo à exportação de lã. [...] Certas viúvas de oficiais do rei ou outros funcionários da monarquia dispunham inclusive de capital considerável, que aplicavam em embarcações e no comércio com a Coroa.

Negócios de tal porte exigiam sólidos conhecimentos e grande habilidade pessoal, algo que várias mulheres tinham. [...]

▶ **Vultoso:** de valor ou volume considerável.

Comprometidas com o comércio, as mulheres se envolveram em operações financeiras de todo o gênero, inclusive com a usura, isto é, com o empréstimo a juros. [...]

Assim, dependendo do lugar ocupado na sociedade urbana, as chances de sucesso não eram completamente vedadas ao sexo feminino. Nas cidades, algumas mulheres chegaram a conquistar independência em relação aos homens. Entre os testamentos dos burgueses alemães de Lübeck do século XIV encontra-se o de Matilde de Bremen. Em 1353, ela declarava possuir, além de dinheiro e joias, certo número de imóveis.

MACEDO, José Rivair. *A mulher na Idade Média*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 32; 42-43; 46. (Repensando a História).

- a) De acordo com o texto, cite algumas das atividades praticadas pelas mulheres na Idade Média.
- b) Segundo o autor, elas ficavam restritas a certas ocupações? Justifique.
- c) Durante muito tempo, havia a ideia de que as mulheres medievais estavam sempre subordinadas aos seus maridos ou pais, tanto na vida doméstica quanto fora dela. Essa afirmação se confirma no texto de José Rivair Macedo? Por quê?
- d) Na sua opinião, hoje as mulheres podem exercer todos os tipos de atividade ou ainda existe certa divisão entre tarefas consideradas “masculinas” e “femininas”? Dê exemplos para justificar sua resposta.

## Autoavaliação

1. Quais atividades você considerou mais fáceis e mais difíceis? Por quê?
2. Em quais atividades você utilizou o texto do capítulo como base para sua resposta?
3. Algum ponto do capítulo não ficou muito claro para você? Qual?
4. Você compreendeu o esquema *Mapeando saberes*? Explique-o.
5. Você saberia apontar exemplos da atualidade considerando o que aprendeu no item *Por quê?* do *Mapeando saberes*?
6. Como você avalia sua compreensão dos assuntos tratados neste capítulo?
  - ▶ **Excelente:** não tive nenhuma dificuldade.
  - ▶ **Boa:** tive algumas dificuldades, mas consegui resolvê-las.
  - ▶ **Regular:** foi difícil compreender certos conceitos e resolver as atividades.
  - ▶ **Ruim:** tive muitas dificuldades, tanto no conteúdo quanto na realização das atividades.

## Orientações didáticas

### Atividades

1. O aumento do comércio provocou a retomada do uso de moedas, o estabelecimento de rotas comerciais no continente e a criação e ampliação dos núcleos urbanos, onde se desenvolviam o artesanato e o comércio.
2. As Cruzadas tinham como propósito cristianizar os chamados “infieis”, isto é, os muçulmanos e os não cristãos em geral. Além disso, pretendiam conquistar novas terras e riquezas,

em virtude do crescimento populacional que vinha ocorrendo na Europa.

3. O sistema feudal baseava-se no trabalho servil e a terra era a principal fonte de riqueza. Já na Baixa Idade Média prevaleceu o crescimento comercial. Além do uso da terra, as mercadorias e moedas transformaram-se em importantes fontes de riqueza.
4. a) As mulheres atuavam em atividades comerciais que abrangiam grandes e pequenos comércios. Algumas tinham lojas onde vendiam bolos, frutas, legumes, especiarias e carnes. Outras,

▶ mais abastadas, se dedicavam à exportação de lã, investiam em embarcações, comercializavam com a Coroa e, dependendo do caso, possuíam certo número de imóveis e uma relativa condição de independência em relação aos homens.

b) Não. Segundo o autor, as mulheres atuaram em diversas ocupações e em todas as esferas da sociedade medieval.

c) O texto de José Rivair Macedo contraria essa afirmação. Segundo ele, as mulheres se ocupavam de atividades variadas e algumas conquistaram, inclusive, a independência em relação aos homens, já que possuíam dinheiro, joias e imóveis.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que mulheres e homens possuem as mesmas capacidades e podem exercer qualquer tipo de atividade. É importante combater a ideia de que ainda existem tarefas destinadas às mulheres, tradicionalmente ligadas aos cuidados da casa e dos filhos. É fundamental ressaltar que tais atividades são de responsabilidade de homens e de mulheres e, portanto, devem ser compartilhadas. Não existe um modelo a ser seguido; em muitas residências é o pai que cuida dos filhos e da casa enquanto a mulher trabalha fora. O papel de homens e mulheres e suas ocupações não devem ser preestabelecidos: eles se adaptam de acordo com as necessidades do cotidiano de cada família.

## Autoavaliação

É importante que os alunos se comprometam em responder à Autoavaliação, ao final de cada capítulo, a fim de verificarem, eles próprios, suas condutas durante as exposições dos assuntos trabalhados. Ao final de cada Autoavaliação, seria interessante verificar se as opiniões dos alunos condizem com seus pareceres e suas aprendizagens, com o objetivo de confrontar ideias e chegar a um consenso sobre o papel exercido pelos alunos.

## Orientações didáticas

### Lendo imagem

Oriente os alunos a observar as duas imagens desta seção, perguntando-lhes que edificações são essas e em que, visivelmente, elas se diferenciam. Depois, solicite que leiam a legenda de cada uma das imagens, com um olhar mais atento aos detalhes identificados.

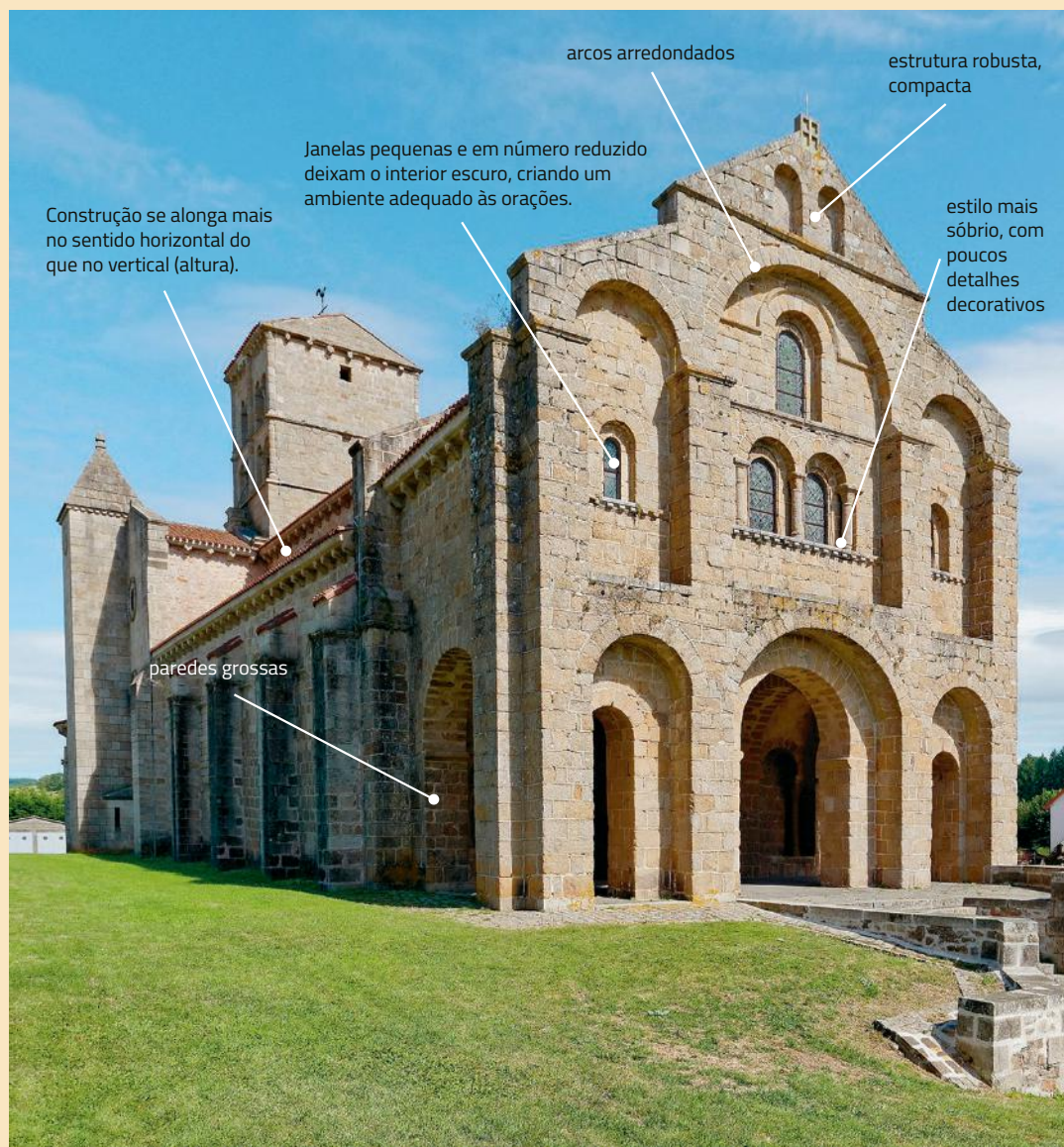
Retome com eles o assunto trabalhado na página 232 do capítulo anterior, que explica traços característicos e importantes da arquitetura medieval, apresentando uma imagem da igreja de Sant'Antimo, na Toscana, Itália, e seu estilo românico. Conte-lhes que, além de representarem o poder da Igreja católica, essas grandes edificações também são expressões artísticas.

### Atividades

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos mencionem a altura da construção, as grandes janelas, o grande número de pináculos e os arcos em formato de ogivas.
2. As igrejas de estilo românico, como a igreja de Notre-Dame em Châtel-Montagne, caracterizam-se por estruturas baixas e horizontais, com paredes grossas e janelas pequenas. Já as igrejas góticas, como a catedral de Milão, eram verticalizadas, com paredes mais finas, grandes vitrais e janelas maiores para entrada de luz.
3. **a)** Os estilos arquitetônicos apresentam características diferentes porque surgiram em períodos históricos distintos. Cada estilo reflete a maneira como os católicos da época se relacionavam com Deus.  
**b)** As igrejas no estilo românico eram baixas e tinham janelas pequenas. Seu interior era escuro para que os fiéis pudessem se concentrar na fé e demonstrar sua humildade em relação a Deus. As igrejas no estilo gótico eram mais altas e claras, com janelas maiores e grandes vitrais para que o fiel pudesse admirar Deus em seu esplendor.

# LENDO IMAGEM

As igrejas tornaram-se o centro da vida social na Idade Média. Essas construções também são consideradas por alguns estudiosos a principal expressão artística do período. Um dos estilos arquitetônicos da Igreja católica foi o românico. Na imagem abaixo é possível observar características desse estilo.



A igreja de Notre-Dame em Châtel-Montagne, na França, é um exemplo do estilo românico. Foto de 2017.

250 > LENDO IMAGEM

### Texto complementar

#### Catedral de Notre Dame

O desconhecido mestre (idealizador e construtor) dos trabalhos de Notre Dame em Paris, logo no início do trabalho em 1150, decidiu que esta catedral seria a mais alta igreja existente na época. Assim [...] foi tomada mais uma corajosa decisão, aumentar ainda mais a altura da catedral, agora a uma altura um terço mais alta do que qualquer outra catedral existente.

[...] Sua altura se tornou tão grande que a luz que entrava pelas janelas situadas na parte superior das paredes da catedral não atingia o chão. Quanto mais alta ficava sua estrutura, mais problemas eram encontrados, dentre eles a grande velocidade e, principalmente, a grande pressão dos ventos.

Frente a esses problemas, os mestres construtores e estudiosos encontraram uma solução: abóbodas ogivais, arcobotantes e contrafortes introduzidos em 1180 [...]. Esses novos elementos estruturais propiciaram paredes mais altas e resistiram aos esforços laterais



Outro estilo arquitetônico medieval foi o gótico. As catedrais, presentes em áreas urbanas, caracterizavam-se por serem mais altas que as românicas e por possuírem estrutura verticalizada, com paredes mais finas, grandes vitrais, arcos ogivais e janelas maiores para a entrada de luz. As torres altas e a luminosidade destacavam o esplendor e a proximidade com Deus. A Catedral de Milão, abaixo, é um exemplo do estilo gótico.



A Catedral de Milão começou a ser construída em 1386 e foi concluída 500 anos depois. Foto de 2017.

### Identifique o vestígio (os elementos da construção)

- 1▶ Observe a imagem da Catedral de Milão e leia as informações a respeito da construção. Quais características do estilo gótico você consegue identificar?

### Analise as características das construções

- 2▶ Quais as diferenças entre a igreja de Notre-Dame, em Châtel-Montagne, e a Catedral de Milão?

### Crie hipóteses sobre as construções

- 3▶ a) Por que o estilo românico e o estilo gótico apresentam características diferentes?  
b) O que a altura e o tamanho da janela indicam em cada uma delas?

### Atividade complementar

Proponha aos alunos fazer uma linha do tempo sobre a Idade Média. O objetivo da atividade é retomar conceitos e informações relacionados à periodização da Idade Média e contribuir para a percepção das diferentes interpretações dos historiadores sobre o início e o fim desse período.

Pretende-se trabalhar também com o conceito de tempo histórico, destacando as noções de periodização, marcos históricos, duração e mudanças ou rupturas (conceitos introduzidos nos capítulos iniciais deste volume).

Oriente os alunos a desenvolver essa atividade em duplas ou em grupos maiores, de acordo com cada turma. É interessante que a linha do tempo seja feita em cartolina ou papel *kraft*, a fim de que os alunos tenham mais espaço para trabalhar. Se considerar pertinente, possibilite que as duplas ou grupos exponham suas linhas do tempo em murais da sala de aula ou da escola, para apreciação coletiva.

Como em todos os trabalhos em equipe, é importante orientar os alunos sobre a divisão e organização de tarefas e o controle de tempo e prazos.

### Material digital – Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem

Para avaliar o aprendizado de seus alunos, verifique a Proposta de Acompanhamento de Aprendizagem do 4º bimestre, localizada no Material Digital do Manual do Professor.

gerados pelas abóbadas e pelo vento. [...] em 1220, modificaram a estrutura, além de terem introduzido escadarias ao lado dos corredores e galerias [...].

Em 1250, Jean de Chelles, mestre construtor do período, decidiu substituir as paredes dos transeptos por paredes de vidro [...]. Livres da influência de cargas, foram abertos nessas paredes grandes orifícios que foram preenchidos com vidros e estruturados apenas por dois pequenos pilares. Assim, formou-se com centenas de blocos de pedra uma belíssima moldura para esses vidros em forma de rosa, delineando a fachada da catedral [...].

CATEDRAL de Notre Dame. Disponível em: <[www.lmc.ep.usp.br/people/hlinde/estruturas/Catedral%20de%20Notre%20Dame3.htm](http://www.lmc.ep.usp.br/people/hlinde/estruturas/Catedral%20de%20Notre%20Dame3.htm)>. Acesso em: 10 set. 2018.

## Como fazer Objetivos

### Linha do tempo

- Retomar o aprendizado dos anos escolares iniciais.
- Aprender a elaborar uma linha do tempo.
- Compreender o escalonamento temporal de uma linha do tempo.
- Aprender a importância subjetiva dos marcos em uma linha do tempo.

### Orientações didáticas

Aprender a elaborar uma linha do tempo é algo fundamental para os alunos de Ensino Fundamental. As aprendizagens iniciais do componente curricular de História pressupõem a compreensão da construção do tempo e de sua organização didática em períodos muito distantes do tempo presente dos alunos.

Motive-os a elaborar esta atividade com muita seriedade, com o intuito de fazê-los perceber a passagem do tempo e como ele pode ser sistematizado, visualmente, em uma linha.

Converse com eles, de início, sobre as perguntas que servirão de roteiro, ajudando-os a elaborar questões pertinentes, de fácil compreensão pelos entrevistados e inserção na linha do tempo.

Sugira que elaborem, em sala de aula, a linha com as dez datas citadas pelos entrevistados. Explique-lhes o que é escala e auxilie-os a manusear a régua e a organizar as datas, de acordo com a escala sugerida pela atividade. O professor de Matemática pode auxiliá-los nessas tarefas.

Ao comparar suas linhas, os alunos poderão perceber que aquilo que foi importante na vida de uma pessoa (o casamento, a formatura, etc.) pode não ter sido para as demais. Perceberão também que fatos similares (formatura, casamento, perda de alguém querido, etc.) não aconteceram ao mesmo tempo na vida de cada uma. No entanto, alguns fatos da vida pessoal podem influenciar um conjunto de pessoas: a família, os amigos, a comunidade.

O importante é que os alunos percebam que as histórias individuais, assim como as coletivas, têm um desenvolvimento próprio e jamais se repetem de maneira idêntica. É por essa razão que os marcos históricos criados pelos europeus não são válidos para todos os povos do mundo.

# COMO FAZER

## Linha do tempo

O tempo é muito importante no estudo de História, como já vimos. Assim, a linha do tempo é um recurso bastante usado, pois ajuda a ordenar os acontecimentos no tempo e a identificar os diferentes períodos.

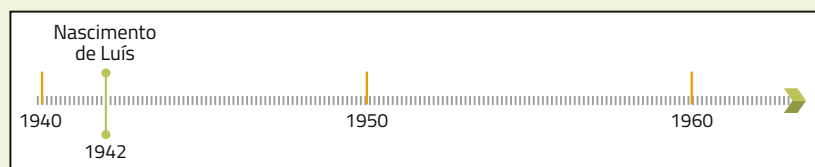
Você viu neste livro alguns exemplos de linhas do tempo. Que tal construir a linha do tempo da vida de um adulto da sua família? Pode ser seu pai, sua mãe, um de seus avós, um tio ou até um irmão mais velho.

Para a atividade você vai precisar de:

- papel *kraft* ou uma cartolina branca;
- régua;
- lápis e canetas coloridas;
- se possível, cópias de fotos da pessoa em diferentes fases da vida.

### Passo a passo

- 1▶ Faça uma lista com cinco fatos que você considera que devem constar da linha do tempo. Exemplos: nascimento, casamento, formatura, nascimento de filho, morte de um familiar, vitória do time de futebol, mudança de casa ou cidade, etc.
- 2▶ Pergunte ao adulto escolhido o ano em que ocorreram esses cinco fatos selecionados por você. Em seguida, pergunte outros cinco fatos marcantes da vida dele. Anote os fatos narrados e o ano em que cada um deles aconteceu.
- 3▶ Em uma folha de papel, trace uma linha usando uma régua. O tamanho da linha variará de acordo com o número de eventos que serão inseridos.  
Para que os espaços entre os anos tenham sempre o mesmo tamanho, defina uma escala, ou seja, trace uma linha vertical a cada 5 centímetros e indique o ano em intervalos de 10 em 10. Exemplo: 1910, 1920, 1930... Veja um exemplo abaixo.



- 4▶ Registre os fatos, em sequência, da data menor para a maior.
  - a) Na extremidade esquerda da linha marque o ano de nascimento desse adulto.
  - b) A partir dela, vá marcando os anos seguintes, um a um, respeitando a escala definida, até chegar à idade que a pessoa tem hoje.
  - c) Em seguida, escreva os fatos importantes ocorridos nas datas marcadas.
  - d) Caso você tenha cópias de fotos, cole-as junto aos fatos importantes. Se não tiver fotos, pode criar ilustrações para representar as fases ou os fatos destacados.
- 5▶ Por fim, compare a linha da vida que você construiu com a de seus colegas: as datas e os fatos considerados importantes são os mesmos para todas as pessoas?

### Sugestões ao professor

BLOCH, M. *Introdução à História*. Lisboa: Europa América, 1997.

*Narradores de Javé*. Direção: Eliane Caffé. Brasil/França, 2004. Os habitantes de um vilarejo resolvem escrever a história do local, que não possuía nenhum relato histórico documentado e será destruído por causa da construção de uma usina hidrelétrica. O filme possibilita uma discussão sobre os métodos da escrita da história.



## Leitura de mapas históricos

Ao longo deste livro, entramos em contato com diversos mapas históricos. Os mapas históricos são aqueles que apresentam **eventos** (ou transformações) ocorridos em certo **lugar** (ou região) em um determinado **momento** (ou período).

Ao ler um mapa histórico, precisamos seguir alguns passos. Veja-os abaixo.

### Classificar o mapa

Existem diferentes tipos de mapas históricos. Veja alguns deles a seguir.

- Mapas econômicos: trazem dados sobre a agricultura, a indústria, o comércio, os transportes, etc.;
- Mapas demográficos: destacam a distribuição, as características e as migrações de populações;
- Mapas políticos: trazem dados sobre fatos ocorridos no campo militar (guerras, conquistas, batalhas), governamental (formação de reinos e impérios), etc.;
- Mapas culturais: trazem dados sobre religiões, manifestações artísticas, desenvolvimento científico, etc.;
- Mapas geológicos: apresentam as transformações sofridas pelo planeta ao longo do tempo.

### Identificar o quê, quando e onde

Para isso, é preciso:

- identificar o assunto e os dados do mapa (em geral, o assunto aparece no título, e os dados, na legenda interna);
- distinguir a época ou a data a que o mapa se refere (essa informação pode vir na legenda interna ou no título do mapa);
- reconhecer o local representado pelo mapa (pode ser uma cidade, um país, uma região ou até mesmo todo o planeta).

### Ler e interpretar o mapa

- 1▶ Observe os mapas das páginas 37 (*Povoamento do mundo no paleolítico*) e 38 (*Principais áreas de origem da agricultura*) e classifique cada um, no caderno, quanto ao tipo.
- 2▶ Observe o mapa da página 37 (*Povoamento do mundo no paleolítico*) e responda no caderno:
  - a) Qual é o assunto do mapa?
  - b) Quais são os dados do mapa?
  - c) Como esses dados estão representados?
  - d) Quais os limites geográficos apresentados?
  - e) A que período ele se refere?
- 3▶ Relacione os dados do mapa da página 37 (*Povoamento do mundo no paleolítico*) com o local representado e a época a que se refere e responda:
  - a) Em que continente surgiu o ser humano?
  - b) Descreva em seu caderno a rota das migrações humanas, indicando cada um dos continentes alcançados pelo ser humano na ordem em que foram povoados.

Sergio Pedreira/Pulsar Imagens



Alunos de escola pública de Santaluz, Bahia. Foto de 2018.

## Leitura de mapas históricos

### Objetivos

- Perceber a importância dos mapas para a compreensão da História.
- Compreender a estrutura de um mapa.
- Analisar a diferença entre mapas históricos e outros mapas, como os políticos.

### Orientações didáticas

Os mapas são materiais recorrentes neste material didático e visam facilitar a compreensão dos conteúdos trabalhados, assim como possibilitam a visualização de transformações, durante o tempo e a localização geográfica dos acontecimentos descritos no corpo de texto.

Propõe-se a leitura de mapas, pois, assim como quaisquer textos e imagens, eles devem ser cuidadosamente analisados em seus significados e em seus elementos estruturais, como título, legenda, cores, escala, símbolos, setas e linhas, localização mundial (globo) e localização geográfica (rosa dos ventos ou bússola).

Antes de os alunos realizarem o exercício desta seção, analise um mapa com eles. A fim de facilitar a compreensão, utilize um mapa-múndi político atual, conforme sugerido nas Orientações Didáticas deste livro, como material de apoio sempre que aparecerem mapas históricos.

Destaque as estruturas comentadas, fazendo perguntas como: De que trata este mapa? De quando ele é? Como ele é? Quais informações ele apresenta?, entre outras que julgar pertinentes. Se possível, solicite aos alunos que elaborem, no caderno, um registro conclusivo sobre a análise de um mapa.

### Atividades

1. O mapa da página 37 é demográfico, e o da página 38, econômico.
2. a) As migrações dos grupos humanos.  
b) O mapa apresenta as áreas do planeta ocupadas pelo ser humano ao longo do tempo.  
c) Esses dados estão representados por meio de setas coloridas e números.  
d) Todo o planeta (planisfério).

- e) Ao Período Paleolítico, isto é, antes de 10 mil a.C.
3. a) Na África.  
b) O ser humano surgiu na África, migrou para o norte do continente e dali se espalhou provavelmente para a Europa e para o sul da Ásia. Mais tarde, ocupou o norte da Ásia e a Oceania. Por fim, alcançou a América.

## Fichamento

### Objetivos

- Compreender a importância de sistematizar as aprendizagens.
- Analisar diferentes formas de sistematização de informações.
- Aprender o que é um fichamento.
- Organizar os conteúdos de História em um fichamento.

### Orientações didáticas

Fazer fichamentos é uma forma de elaborar resumos mais sistematizados em torno de textos, destacando as principais ideias discutidas neles.

Explique aos alunos que esse material deverá ser produzido ao final de cada capítulo trabalhado. Ele servirá para que estudem posteriormente, facilitando a retomada dos conteúdos discutidos em sala de aula.

Antes de iniciar o trabalho com fichamentos, apresente outras formas de elaboração de sistematização de conhecimentos, a exemplo da seção *Mapeando saberes* desta coleção. Nela, os autores procuraram organizar as principais informações de cada capítulo de forma esquemática, ou seja, sintética, fazendo uso de gráficos coloridos, como círculos ou retângulos, com flechas direcionadas e explicativas.

Com seu auxílio, proponha aos alunos que façam, coletivamente e no caderno, o fichamento de um texto do livro. Oriente-os a seguir a ordem de inserção de título, autor, etc. e ir registrando as principais ideias lidas.

Em seguida, solicite a eles que, individualmente, façam o fichamento sugerido nesta página. Possibilite que, ao término do fichamento, eles compartilhem suas ideias com os colegas, com o intuito de trocar informações e de avaliar qual fichamento ficou mais interessante.

## Fichamento

Toda vez que lemos um texto, entramos em contato com várias informações, muitas delas novas para nós. Para organizar as ideias e diferenciar as informações principais das secundárias, uma boa solução é fazer um fichamento. Chamamos de fichamento as anotações dos dados mais importantes de um texto, geralmente feitas em fichas ou folhas avulsas. Mas você pode criar seu próprio modelo de fichamento.

Ao longo do curso de História, será importante fichar os capítulos deste livro e outros textos. Isso vai ajudá-lo na hora de estudar e recordar a matéria.

Para fazer um fichamento, é necessário cumprir algumas etapas. Veja-as abaixo.

- 1▶ No topo de uma folha pautada, identificar o texto que será fichado (título, autor, livro em que está, etc.).
- 2▶ Anotar na folha os títulos dos **itens** e **subitens** do texto. Eles devem vir em tamanhos ou cores diferentes, para você diferenciar um do outro.

**Atenção:** Deixar um espaço em branco entre os títulos e subtítulos. Para cada parágrafo do texto, reservar uma linha.

- 3▶ Ler atentamente o texto. Se existir alguma palavra cujo significado você não saiba, pesquisar no dicionário e anotar na ficha.
- 4▶ Ao longo da leitura, identificar as **ideias principais** de cada item ou subitem e anotá-las no espaço em branco correspondente.
- 5▶ Para cada ideia, criar um parágrafo. Você pode usar suas palavras ou as do autor, mas neste caso deve colocar aspas no trecho copiado para deixar claro que aquelas palavras não são suas.
- 6▶ Além das ideias principais, você também pode anotar no seu fichamento conceitos importantes, questionamentos, comparações e outras informações motivadas pelo texto.
- 7▶ Tenha o cuidado de separar suas ideias das do autor para não as confundir depois.

Vamos fazer uma experiência? Para ajudá-lo neste primeiro fichamento, preste atenção em como está fichado o primeiro parágrafo do texto abaixo. Copie o início da ficha em seu caderno ou numa folha avulsa e elabore os tópicos seguintes.

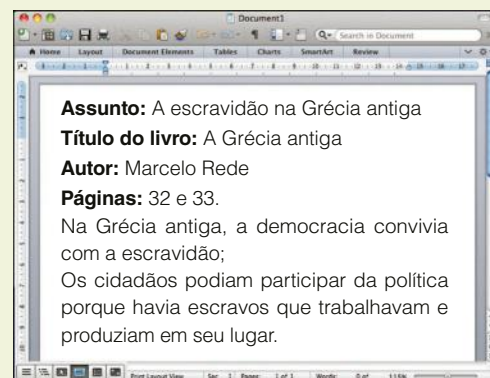
Não havia contradição entre a democracia antiga e a escravidão. Na realidade, era o fato de uma massa de cativos trabalhar compulsoriamente que garantia a liberação dos cidadãos para a participação política.

A escravidão não foi apenas um aspecto econômico central da vida grega, mas também influenciou profundamente sua mentalidade. Como o trabalho estava associado à escravidão, era geralmente desvalorizado, visto como atividade inferior, que não cabia ao cidadão.

[...] O ideal grego valorizou o ócio, mas não como tempo livre inútil e vazio, e sim como a possibilidade de o cidadão dedicar-se à cidade, à política. Não é à toa que Hefesto, o deus dos ofícios artesanais, era representado como um ser deformado, que vivia separado dos demais deuses. [...]

Na prática, nem todos os cidadãos podiam escapar da atividade produtiva ou possuíam escravos e terras suficientes. Por isso, a participação política variou muito de pessoa para pessoa. O camponês pobre, embora livre e gozando de todos os direitos políticos, raramente comparecia à assembleia e só podia ocupar um cargo público quando era remunerado.

▶ **Compulsório:** obrigatório, forçado.



### Sugestões ao professor

CARVALHO, M. A. F. de; SANTOS, S. C. dos. *Normas e técnicas para elaboração e apresentação de trabalhos acadêmicos*. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

ECO, U. *Como se faz uma tese*. 15. ed. São Paulo: Perspectiva, 1977.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MONTEIRO, A. M. et al. *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: Maud/FAPERJ, 2007.



É importante **salientar** o predomínio da mentalidade escravista. A sociedade grega nunca se imaginou sem a existência do trabalho dos cativos e sem a exclusão desse grupo da vida política. Mesmo os escravos jamais conseguiram formular um projeto consistente alternativo à escravidão. Um dos motivos para isso foi que os escravos provinham das mais diferentes realidades estrangeiras e não falavam sequer a mesma língua. Era difícil obter um **consenso** para lutar contra seus senhores. Mas a principal razão para a ausência de revoltas que propusessem uma nova sociedade, sem escravos e senhores, foi que a ideia e prática da escravidão eram consideradas naturais na Antiguidade, mesmo entre os escravos.

REDE, Marcelo. *A Grécia antiga*. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 32-33.

▶ **Salientar:** destacar.

▶ **Consenso:** acordo.

## Trabalho em equipe

Trabalhar em grupo é quase sempre mais agradável do que sozinho. Mas o resultado do trabalho depende de um bom planejamento e da participação de todos. Vamos experimentar esse método montando um painel de fotos sobre o islamismo. Siga os procedimentos abaixo.

### Montar a equipe

- 1▶ Organizem-se em grupos de até 5 pessoas.

### Definir o tema e o material

- 2▶ Combinem qual aspecto do islamismo vocês gostariam de ilustrar. Por exemplo: expansão do islã entre os séculos VII e IX; distribuição e concentração dos muçulmanos no mundo hoje; a vida de Maomé; diferenças entre sunitas e xiitas; o Corão; etc.
- 3▶ Para o painel, vocês precisarão de:
  - uma folha de papel *kraft* de 1,5 m × 1,5 m;
  - cartolina;
  - canetas coloridas;
  - régua, lápis, tesoura com pontas arredondadas e cola.

### Dividir as funções de cada um

- 4▶ O painel precisará de título, de texto introdutório e de imagens com legenda.
  - Todas as imagens escolhidas deverão ser aplicadas em tamanho grande. Podem ser recortadas de revistas, impressas da internet ou xerocopiadas de livros (coloridas).
  - Todas as imagens devem ter moldura e legenda.
  - Todos os textos, incluindo os das legendas, devem ser escritos com letras grandes. Caso os textos sejam digitados, usem o tipo Arial 20.
- 5▶ Distribuam as funções.
  - Quem será o coordenador responsável por centralizar a distribuição, o desenvolvimento e o recebimento das atividades?
  - Quem ficará responsável por pesquisar as imagens e escrever as legendas?
  - Quem fará a redação do texto introdutório?
  - Quem fará as molduras das figuras?
  - Quem escreverá o título e fará a colagem das imagens?

### Elaborar o cronograma de trabalho

- 6▶ Organizem um cronograma com a ordem em que as tarefas devem ser cumpridas. Lembrem-se de que as molduras só poderão ser feitas depois que as imagens estiverem escolhidas.

### Dicas

- No trabalho em equipe, uma pessoa de cada vez deve se responsabilizar por uma tarefa, mas não é preciso que todos façam tudo juntos.
- Para uma boa organização, os recursos de bate-papo *on-line* podem ser um ótimo instrumento.
- Qualquer trabalho deve ser avaliado pelo grupo todo antes da data de apresentação para que ajustes e mudanças possam ser feitos a tempo.

## Trabalho em equipe

### Objetivos

- Aprender a trabalhar colaborativamente com colegas.
- Compreender a importância da tolerância, do respeito e da divisão de tarefas em trabalhos em grupo.
- Perceber como se elabora um painel, de forma apresentável e explicativa.

### Orientações didáticas

Nesta seção, os alunos vão aprender a trabalhar em equipe e a elaborar um painel de forma rica, com título, texto introdutório e organização de imagens com legendas explicativas.

A primeira proposta desenvolve as habilidades de trabalhar cooperativamente e a capacidade de dividir as tarefas de forma igualitária e de se responsabilizar, coletivamente, pelo cumprimento de um prazo para o desenvolvimento da atividade. Já a segunda propicia aos alunos a produção qualitativa de painéis, que são muito utilizados em sala de aula e, não raras vezes, são feitos sem muito cuidado, de forma pouco apresentável e, sobretudo, pouco explicativa para quem os lê.

Escolha previamente os grupos de trabalho e não deixe que os alunos se reúnam por conta própria. Junte alunos com pouco entrosamento, para que se conheçam melhor; alunos com mais facilidade com aqueles que possuem dificuldades de aprendizado, para que se ajudem mutuamente; e meninos e meninas, para que os grupos se diversifiquem. Isso leva ao exercício da tolerância, do trabalho cooperativo e de trocas de ideias com o outro, tendo em vista que, nessa faixa etária, eles tendem a se agrupar sempre da mesma forma.

Diante dessa proposta de diversificação de pessoas nos grupos, ajude-os a se organizar, a dividir as tarefas de acordo com as melhores habilidades de cada um e de forma igualitária, sem sobrecarregar nenhum colega, estimulando-os, sempre, a ter uma relação de tolerância com as diferenças, de valorização dos bons desempenhos dos colegas, de mútua cooperação e de respeito uns com os outros.

- ANDRADE, Manuel Correia de. *O Brasil e a África*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BASCHET, Jérôme. *A civilização feudal: do ano mil à colonização da América*. São Paulo: Globo, 2006.
- BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: a América Latina colonial I*. São Paulo: Edusp, 1998.
- BITTENCOURT, Circe Maria F. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- BORGES, Jóina Freitas. *A História negada: em busca de novos caminhos*. Teresina: Fundapi, 2004.
- BURKE, Peter. (Org.). *A escola dos Annales (1929-1989): a Revolução Francesa da historiografia*. São Paulo: Unesp, 1997.
- \_\_\_\_\_. *A escrita da História: novas perspectivas*. São Paulo: Unesp, 1992.
- CARDOSO, Ciro Flamaron S. *O Egito antigo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- \_\_\_\_\_. *O trabalho compulsório na Antiguidade: ensaio introdutório e coletânea de fontes primárias*. Rio de Janeiro: Graal, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Sete olhares sobre a Antiguidade*. Brasília: UnB, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Sociedades do antigo Oriente Próximo*. São Paulo: Ática, 1995.
- CARDOSO, Ciro Flamaron S.; BRIGNOLI, Hector Perez. *Os métodos da História*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_; VAINFAS, Ronaldo (Org.). *Domínios da História: ensaio de teoria e metodologia*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.
- CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábua rasa do passado?: sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Ática, 1995.
- CUNHA, Manuela Carneiro da. *História dos índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- D'ALESSIO, Marcia Mansor. *Reflexões sobre o saber histórico*. São Paulo: Unesp, 1998.
- FERRO, Marc. *A manipulação da História no ensino e nos meios de comunicação: a história dos dominados em todo o mundo*. São Paulo: Ibrasa, 1983.
- FINLEY, Moses I. *Aspectos da Antiguidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Economia e sociedade na Grécia antiga*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- FLORENZANO, Maria Beatriz B. *O mundo antigo: economia e sociedade*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- FONTANA, J. L. *Introdução ao estudo da História geral*. Bauru: Edusc, 2000.
- FUNARI, Pedro Paulo. *Arqueologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2001.
- \_\_\_\_\_; NOELLI, Francisco Silva. *Pré-História do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2002.
- GINZBURG, Carlo. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- GOODY, Jack. *O roubo da história*. São Paulo: Contexto, 2008.
- GRANDAZZI, Alexandre. *As origens de Roma*. São Paulo: Unesp, 2010.
- GRUPIONI, Luís Donisete Benzi (Org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1ª e 2ª graus*. 2. ed. São Paulo: Global, 1998.
- HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula: visita à História contemporânea*. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HOBSBAWM, Eric J. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. São Paulo: Contexto, 2003.
- \_\_\_\_\_. et al. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2008.
- LEAKEY, Richard E.; LEWIN, Roger. *Origens*. São Paulo: Melhoramentos, 1980.
- LE GOFF, Jacques. *As raízes medievais da Europa*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. *História e memória*. Campinas: Unicamp, 1992.
- LOPES, Nei. *Dicionário da Antiguidade africana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário de História da África: séculos VII a XVI*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- LOPES, Reinaldo. *1499: a Pré-História do Brasil*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2017.
- LOVEJOY, Paul E. *A escravidão na África: uma história de suas transformações*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
- LOYN, Henry R. (Org.). *Dicionário da Idade Média*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- MACEDO, José Rivair. *Desvendando a história da África*. Porto Alegre: UFRGS, 2008.
- \_\_\_\_\_. *História da África*. São Paulo: Contexto, 2017.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. São Paulo: Contexto, 2007.
- NOVAES, Adauto (Org.). *A descoberta do homem e do mundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- NOVAIS, Fernando Antonio; SILVA, Rogério Forastieri da (Org.). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify, 2011.
- PINSKY, Jaime. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Atual, 1994.
- \_\_\_\_\_. (Org.). *O ensino de História e a criação do fato*. São Paulo: Contexto, 2009.
- RATHBONE, Dominic. *História ilustrada do mundo antigo*. São Paulo: Publifolha, 2011.
- REIS, José Carlos. *Escola dos Annales: a inovação em História*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- REVISTA USP. *Dossiê antes de Cabral: arqueologia brasileira I e II*. São Paulo, n. 44, dez./jan./fev. 1999-2000.
- \_\_\_\_\_. *Dossiê surgimento do homem na América*. São Paulo, n. 34, jun./jul./ago. 1997.
- ROSENSTONE, Robert A. *A História nos filmes, os filmes na História*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- ROSTOVITZEFF, Michael Ivanovitch. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança: a África antes dos portugueses*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.
- UNESCO. *Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula*. Brasília: Fundação Vale, 2014. Disponível em: <<https://tinyurl.com/y85g8acg>>. Acesso em: 23 ago. 2018.
- \_\_\_\_\_. *História Geral da África*. Disponível em: <[www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general\\_history\\_of\\_africa\\_collection\\_in\\_portuguese\\_pdf\\_only](http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only)>. Acesso em: 11 maio 2018.





ISBN 978-850819154-3



9 788508 191543