GERAÇÃO ALPHA

História

6

Ensino Fundamental
Anos finais | 6º ano

Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

Débora Yumi Motooka

Editora responsável:
Valéria Vaz

Organizadora: SM Educação
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação.



CÓDIGO DA COLEÇÃO
0103P240100208040
PNLD 2024 • OBJETO 1
MATERIAL DE DIVULGAÇÃO
Amostra da versão submetida à avaliação

sm

sm

GERAÇÃO ALPHA

História 6

Ensino Fundamental | Anos finais | 6º ano
Componente curricular: História



MANUAL DO PROFESSOR

Débora Yumi Motooka
Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).
Professora de História em escolas da rede particular.

Editora responsável: Valéria Vaz
Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).
Especialista em Linguagens Visuais e Mestra em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM).
Bacharela em Letras pela FFLCH-USP.

Organizadora: SM Educação
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação.

São Paulo, 4ª edição, 2022

sm

***Geração Alpha* História 6**
© SM Educação
Todos os direitos reservados

Direção editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência editorial Lia Monguilhott Bezerra
Gerência de *design* e produção André Monteiro
Edição executiva Valéria Vaz
Edição: Andressa Pontinha, Gabriel Careta, Isis Ridão Teixeira, Rodrigo Souza
Assistência de edição: Mariana Zanato
Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato
Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação: Vera Lúcia Rocha
Revisão: Ivana Alves Costa, Luiza Emrich, Vera Lúcia Rocha
Apoio de equipe: Lívia Taioque
Coordenação de *design* Gilciane Munhoz
***Design*:** Carla Almeida Freire, Tiago Stéfano, Victor Malta (Interação)
Coordenação de arte Andressa Fiorio
Edição de arte: Alexandre Pereira
Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira
Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Beatriz Micsik, Mariana Sampaio
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro
Capa João Brito/Gilciane Munhoz
Ilustração da capa: Denis Freitas
Projeto gráfico Rafael Vianna Leal
Pré-impressão Américo Jesus
Fabricação Alexander Maeda
Impressão

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

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

Motooka, Débora Yumi
Geração alpha história : 6º ano : ensino fundamental : anos finais / Débora Yumi Motooka ; editora responsável Valéria Vaz ; organizadora SM Educação ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-65-5744-743-7 (aluno)
ISBN 978-65-5744-738-3 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Vaz, Valéria. II. Título.

22-112835 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

4ª edição, 2022

SM Educação
Avenida Paulista, 1842 – 18º andar, cj. 185, 186 e 187 – Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
atendimento@grupo-sm.com
www.grupo-sm.com/br

MANUAL DO PROFESSOR

Prezada professora, prezado professor,

O mundo contemporâneo apresenta uma série de desafios para quem discute e pratica educação. Estamos cercados de informações e de situações que requerem ferramentas diferenciadas das que eram usadas há algumas décadas. Como selecionar as informações a que temos acesso? Como olhar criticamente para a sociedade em que vivemos e ensinar nossos estudantes a enfrentar as demandas que se apresentam, a solucionar problemas, a tomar decisões?

A reflexão sobre essas questões nos faz perceber que educar, nos dias de hoje, exige um trabalho voltado para a formação de estudantes que não fiquem restritos ao consumo das informações do mundo contemporâneo, mas que sejam capazes de interpretar a realidade, articulando os conhecimentos construídos pelas ciências às habilidades de investigação e aos valores de convivência harmoniosa com a diversidade, com o espaço e com a natureza.

Esperamos que esta coleção seja de grande apoio nessa tarefa e que, assim, possamos participar da construção de um mundo mais justo e solidário.

Bom trabalho!

Equipe editorial

Sumário

A COLEÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA V
A escola no século XXI – Educação para competências V
Educação baseada em valores VI
A Base Nacional Comum Curricular VII
A área de Ciências Humanas e a História IX
Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) XII
ESTRATÉGIAS E ABORDAGENS XIII
As interações disciplinares no ensino de História XIII
Metodologias ativas XIV
Argumentação XV
Leitura inferencial XVI
Pensamento computacional XVII
Estudantes com diferentes perfis XVIII
Grupos grandes e diversos XIX
Juventudes e currículo XX
Equidade e cultura de paz XXI
Impactos da integração curricular e dos Projetos de Vida XXII
Avaliação e autoavaliação XXIII
Investigação e pesquisa XXV
O uso de diferentes fontes históricas XXVI
ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO XXIX
Pressupostos teóricos XXIX
Fundamentos da seleção de conteúdos e sua organização XXIX
Estrutura do Livro do Estudante XXX
Abertura da unidade XXX
Capítulos XXXI
Fechamento da unidade XXXII
Final do livro XXXII
Distribuição de conteúdos na coleção XXXIII
6º ano XXXIII
7º ano XXXIX
8º ano XLIV
9º ano XLIX
Descrição do Manual do Professor LIV
Manual do Professor LIV
TEXTOS DE APOIO LVI
SUGESTÃO DE CRONOGRAMA LXIV
PREPARAÇÃO PARA EXAMES DE LARGA ESCALA LXVI
Respostas e comentários LXXII
BIBLIOGRAFIA LXXVII

A COLEÇÃO E O ENSINO DE HISTÓRIA

A ESCOLA NO SÉCULO XXI – EDUCAÇÃO PARA COMPETÊNCIAS

Já há algumas décadas, vêm perdendo espaço os modelos tradicionais de aprendizagem, nos quais o ensino é centrado na figura do professor como detentor do conhecimento e responsável por transmiti-lo aos estudantes, que, por sua vez, devem memorizá-lo. No decorrer do século XX, pesquisadores do campo da educação, fundamentando-se nos estudos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, passaram a defender outras formas de ensinar e de aprender, com base na ação e no contexto do estudante (Zabala, 2015). Essas novas ideias ganharam força não apenas porque propõem um ensino mais motivador, mas porque argumentam que, para haver uma aprendizagem real, é necessário que o estudante esteja envolvido em estabelecer as relações que vão resultar no próprio conhecimento. Em suma, essas ideias defendem que o estudante é o sujeito da aprendizagem.

Esses pensadores colocaram aos educadores o desafio de mudar a forma de ensinar e, de fato, é possível perceber que alguns avanços vêm sendo realizados desde então. No entanto, as transformações do século presente impõem uma ação mais assertiva nessa busca de uma educação mais eficiente.

O início do século XXI tem sido marcado por inovações em diferentes âmbitos, e as mudanças ocasionadas pela revolução da tecnologia da informação e da comunicação têm alterado os modos de usufruir e de compartilhar conteúdos, já que grande parte de todo o conhecimento produzido pelos seres humanos está disponível na internet. Essa facilidade de acesso a qualquer tipo de informação impõe à educação formal novos desafios. O ensino do início do século passado, que era fundamentado na transmissão e na acumulação de conteúdos, não consegue mais atender às demandas da contemporaneidade. A escola hoje deve buscar auxiliar o estudante a desenvolver aprendizagens para usar de modo crítico e reflexivo seu conhecimento tecnológico e as informações a que tem acesso, tornando-se, assim, um cidadão pleno e atuante na sociedade do século XXI.

É nesse contexto que as noções de habilidade e de competência vêm sendo amplamente debatidas na educação. De acordo com Perrenoud (1998), podemos considerar habilidade a capacidade de se expressar verbalmente ou de realizar determinadas operações matemáticas, por exemplo. Competência, por sua vez, é a faculdade de mobilizar um conjunto de saberes, de capacidades, de informações, etc., ou seja, de habilidades, para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. Assim, a habilidade de realizar operações matemáticas e a habilidade de se expressar verbalmente podem ser usadas em conjunto, por exemplo, para negociar com os colegas e solucionar um problema de orçamento.

A construção de uma competência é específica de cada indivíduo, expressando-se nos momentos em que ele é capaz de mobilizar diversos conhecimentos prévios e ajustá-los a determinada situação enfrentada. Em suma, "a competência é agir com eficiência, utilizando com propriedade conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas" (Cruz, 2001, p. 31).

A educação do século XXI deve-se voltar ao desafio de promover no estudante o desenvolvimento de habilidades e de competências. Ou seja, deve formar pessoas que dominem a escrita e a leitura, consigam se comunicar com clareza, saibam buscar informações e consigam utilizá-las com propriedade para elaborar argumentos e tomar decisões; que sejam capazes de trabalhar em equipe, de construir um olhar crítico sobre a sociedade, de criar soluções próprias para os problemas e, principalmente, de avaliar a própria aprendizagem.

Cabe ao professor também uma mudança de papel para auxiliar seus estudantes a desenvolver habilidades e competências. Na sociedade da informação, mais do que ensinar conceitos, a escola e o professor de hoje devem proporcionar situações que permitam ao estudante explorar diferen-

tes universos e utilizar seus saberes construídos para atuar com eficiência em sua vida pessoal, comunitária e profissional.

O professor converte-se, então, em facilitador ou mediador da aprendizagem, e não na fonte única e exclusiva de conhecimentos que devem ser memorizados. Nesse cenário, torna-se muito mais importante valorizar: a investigação como processo de aprendizagem, em vez da transmissão de conceitos; o estudante como protagonista de seu processo de aprendizagem, em vez do professor como figura central desse processo; e o desenvolvimento de diversas habilidades cognitivas, em vez da rápida memorização dos conteúdos (Costa, 2004).

É importante, portanto, que o professor tenha consciência do papel que ocupa no processo ensino-aprendizagem e assuma sua responsabilidade nessas ações. Machado (2004) defende que, nesse ponto, não há simetria entre estudante e professor, e o profissional é o professor. Como participantes de um processo de mão dupla, porém não necessariamente simétrico, professores e estudantes ocupam, cada qual, o centro de um destes dois espaços privilegiados: o ensino e a aprendizagem, respectivamente.

Dessa forma, mesmo professores especialistas podem diversificar as ferramentas de ensino de sua disciplina para trabalhar competências. Até em atividades específicas, podem-se apresentar diferentes situações-problema ao estudante para trabalhar conjuntamente uma série de habilidades e competências. Assim, o estudante pode ter papel mais ativo na construção do próprio conhecimento e ser capaz de realizar aprendizagens significativas. O estudante também tem mais oportunidades de refletir sobre o próprio aprendizado ao realizar uma constante autoavaliação de suas resoluções e de seus procedimentos, de modo que os melhore constantemente. Assim, ele pode situar-se criticamente e de forma autônoma na sociedade.

EDUCAÇÃO BASEADA EM VALORES

A formação consciente de um indivíduo como membro atuante da sociedade, que analisa as situações do cotidiano e atua nelas de forma crítica, é condição para a construção de um mundo mais justo. Portanto, assim como a importância dada ao desenvolvimento de competências, a formação de valores deve permear todo o trabalho escolar, dentro e fora da sala de aula. O intuito é contribuir para a formação de um indivíduo capaz de interagir com a natureza e com outros indivíduos, mediando os interesses individuais e as necessidades da sociedade.

O trabalho com valores na escola não apenas trata de como viver em sociedade, mas também propõe a reflexão acerca das melhores maneiras de fazê-lo, ou seja, sobre a escolha consciente dos valores que devem orientar nossos comportamentos nos diferentes contextos sociais. Assim, o trabalho com a educação em valores proporciona bases para que o estudante possa tomar decisões visando à ponderação entre o que deseja e o que é social e ambientalmente mais justo.

Uma forma de a escola trabalhar valores é suscitando diálogos, discussões e reflexões. O ideal é que essas práticas estejam presentes não só nas aulas como também em toda a prática escolar, com políticas claras de mediação de conflitos e do apreço pelo respeito, pela empatia, pela responsabilidade e pela honestidade nas situações cotidianas. Ao tratar dos valores como algo a ser desenvolvido também na escola, a própria prática cria situações de assimilação desse conhecimento.

O pressuposto é que a produção do conhecimento é um processo ativo, que envolve não só a assimilação e a apropriação, mas também a significação e a ressignificação, como lembra Jerome Bruner (1973) e, posteriormente, César Coll (2000). Ou seja, não basta listar os valores para que os estudantes os decorem; os valores devem fazer parte de seu cotidiano.

Nesse sentido, a educação em valores determina ainda atitudes e funções do educador. Durante o processo de aprendizagem, cabe ao professor incentivar o desenvolvimento da liberdade de pensamento e da responsabilidade dos estudantes. Não se trata, portanto, de doutrinação, e, sim,

da construção de um discurso e de uma prática que leve cada vez mais o estudante a conquistar autonomia e, sobretudo, a se imbuir de noções de responsabilidade social, fazendo que a visão inicialmente voltada para si se torne cada vez mais coletiva. É com o trabalho intencional durante a vida escolar que os valores passarão a ter significado para o estudante, tornando-se de fato aprendizados levados para a vida adulta.

Nesta coleção, os valores estão divididos em seis grandes pilares: Justiça, Respeito, Solidariedade, Responsabilidade, Honestidade e Criatividade. Por meio do trabalho com cada um desses pilares, também se abordam empatia, reconhecimento de direitos, responsabilidade de consumo, recusa a vantagens ilícitas ou a atalhos para conseguir o que se deseja, respeito às diferentes culturas e individualidades e busca ativa de solução de problemas, entre outras questões. Os valores determinados para esta coleção, que se expressam no decorrer dos quatro volumes que a compõem, estão relacionados a:

1. Justiça
   - Direito à igualdade.
   - Direito à dignidade.
   - Direito à saúde.
   - Direito à educação.
2. Respeito
   - A nós mesmos: autoestima, dignidade, autopreservação, autoentendimento.
   - Aos outros: empatia, escuta ativa, diálogo, resolução de conflitos.
   - Às culturas: ideologias, línguas, costumes, patrimônios, crenças, etnias.
   - À natureza: conservação, estima pela diversidade biológica e por todas as formas de vida.
3. Solidariedade
   - Com as pessoas próximas que se sentem frágeis e indefesas em seu dia a dia.
   - Com as pessoas que têm doenças graves ou algum tipo de limitação.
   - Com as vítimas de desastres naturais.
4. Responsabilidade
   - Diante das regras sociais: civismo e cidadania.
   - Diante dos conflitos e dos dilemas morais: informações confiáveis, senso crítico e posicionamento.
   - Diante do consumo: consumo responsável e racional.
   - Diante das próximas gerações: desenvolvimento sustentável e ética global a longo prazo.
5. Honestidade
   - Recusa à fraude, à omissão, à corrupção, ao engano intencional.
6. Criatividade
   - Impulso de buscar e de criar soluções para diferentes problemas materiais e sociais.
   - Iniciativa, proatividade, confiança, visão de futuro, inovação, reaproveitamento de recursos, imaginação, curiosidade, desejo de saber.

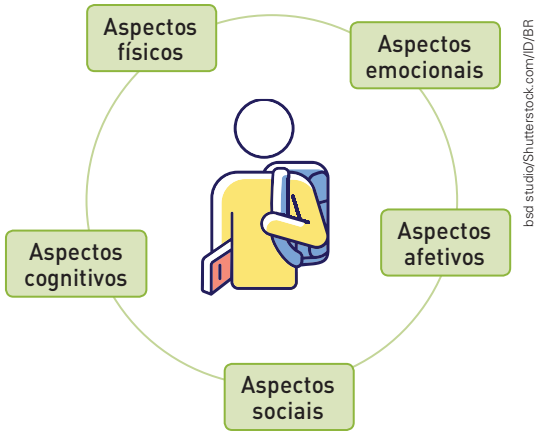
Assim, visamos auxiliar na construção de um mundo mais solidário, justo e favorável à vida em comunidade.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) teve sua formulação coordenada pelo Ministério da Educação, com ampla consulta à comunidade educacional e à sociedade. Trata-se de um documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, em conformidade com o Plano Nacional de Educação (PNE).

A BNCC está orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

EDUCAÇÃO INTEGRAL



bsd studio/Shutterstock.com/ID/BR

Denomina-se educação integral a formação voltada para o desenvolvimento humano global, integrando o desenvolvimento intelectual cognitivo e a dimensão afetiva, segundo o processo complexo e não linear do desenvolvimento da criança, do adolescente e do jovem, em um ambiente de democracia inclusiva, afirmada nas práticas de não discriminação, de não preconceito e de respeito às diferenças e às diversidades.

Nessas concepções, a BNCC propõe que, ao longo da Educação Básica, o aprendizado deve concorrer para que o estudante desenvolva as dez competências gerais, a saber:

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

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

(Brasil, BNCC, 2018, p. 9-10)

A determinação dessas competências pela BNCC, em consonância com o que foi apresentado anteriormente, evidencia a proposta de um ensino com foco no desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, de saber lidar com a disponibilidade cada vez maior de informações, de atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, de aplicar conhecimentos para resolver problemas, de ter autonomia para tomar decisões, de ser proativo para identificar os dados em uma situação e buscar soluções, de conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. A BNCC explicita as aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas em cada componente curricular sem fixar currículos, mas estimulando a contextualização do que se aprende e o protagonismo do estudante. Essa abordagem possibilita maior equidade educacional, pois procura assegurar que todos tenham acesso à educação sem distinção de raça, de gênero ou de condição socioeconômica.

Por se tratar de competências globais, a todo instante as propostas da coleção as mobilizam, em diferentes abordagens e graus de aprofundamento. Por isso, na parte específica de cada volume deste manual, optou-se por apontar as possibilidades de trabalho com cada **competência geral da Educação Básica** (**CGEB**) nos momentos em que são acionadas com destaque.

A ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E A HISTÓRIA

De acordo com a BNCC, a principal finalidade da área de Ciências Humanas é proporcionar aos estudantes o desenvolvimento da compreensão do mundo, com o objetivo de prepará-los para intervir na sociedade de modo responsável. Essa perspectiva valoriza, portanto, a formação democrática do cidadão, incentivando questionamentos éticos que buscam construir importantes percepções sobre os direitos humanos e o respeito ao meio ambiente e à coletividade, fortalecendo as atitudes de solidariedade, a liderança e o protagonismo voltados para o bem comum.

Por meio de categorias básicas da área de Ciências Humanas, como o **tempo**, o **espaço** e o **movimento**, a coleção desenvolve, à medida que os anos finais do Ensino Fundamental avançam, o olhar crítico às diferentes ações humanas, às relações sociais e de poder e à produção de conhecimentos e de saberes. Para dar conta disso, são mobilizados diferentes contextos históricos, em múltiplas espacialidades e temporalidades, tendo como suportes os textos didáticos, as citações de diferentes gêneros literários, uma vasta iconografia, sugestões de *sites*, de filmes e de livros, entre outros, e as atividades elaboradas especialmente para essa finalidade.

Nesse sentido, foram priorizados os **procedimentos de investigação**, caros à atitude historiadora e embasados pelos atos de: **identificar**, **classificar**, **organizar**, **comparar** e **conhecer** o mundo sob uma perspectiva ampliada – com a inclusão de lugares, sociedades e temporalidades históricas para além daqueles dos quais o sujeito faz parte. Os princípios que norteiam esse trabalho são as sete **competências específicas de Ciências Humanas** (**CECH**) da BNCC para o Ensino Fundamental:

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

(Brasil, BNCC, 2018, p. 357)

Do mesmo modo como feito com as competências gerais da Educação Básica, optou-se por sinalizar diversos momentos, ao longo de todos os volumes, em que cada competência específica de Ciências Humanas é trabalhada com destaque, possibilitando a você, professor, a ampliação das propostas e evidenciando os objetivos dos percursos didáticos apresentados.

No que se refere ao ensino de História, a BNCC prioriza o estabelecimento de um diálogo entre o passado e o presente e uma postura ativa, no processo de ensino-aprendizagem, para a construção e a apropriação dos conhecimentos. Trata-se do exercício do "fazer história" por meio da **atitude historiadora**, que pressupõe o conhecimento histórico como lugar de compreensão do "Eu", do "Outro" e do "Nós" e de análise dos papéis sociais desempenhados pelos diferentes sujeitos, em diversos tempos históricos.

O uso de diferentes fontes históricas (materiais, imateriais, escritas, visuais, entre outras) é a premissa da atitude historiadora, pois permite aos professores e aos estudantes desempenhar

papel ativo no processo de ensino-aprendizagem e reconhecer as diferentes linguagens para a apropriação do mundo. Ao valorizar o estudo dos diferentes vestígios e registros são promovidos os processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise que conduzem à produção de um saber próprio da História. Assim, incentiva-se a autonomia do pensamento, com vistas ao desenvolvimento do pensamento crítico e da cidadania, sobretudo pelo reconhecimento das diversidades em uma sociedade como a brasileira, repleta de alteridades e de múltiplas articulações.

Por isso, as sete **competências específicas de História** (**CEH**) para o Ensino Fundamental também orientam esta coleção e o trabalho com cada competência aparece em destaque na parte específica do manual de cada volume, como foi feito com as competências apresentadas anteriormente. As competências específicas de História são:

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

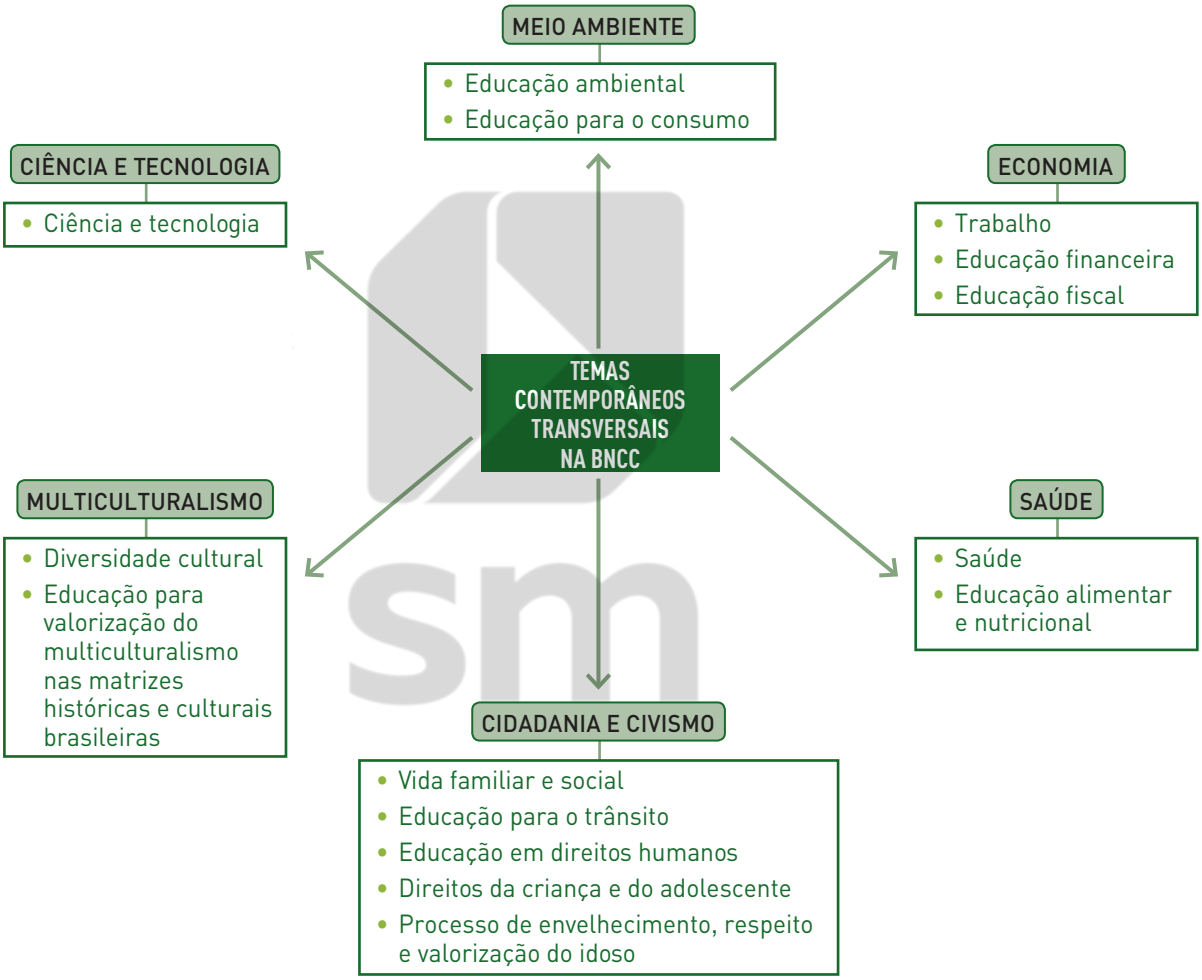
(Brasil, BNCC, 2018, p. 402)

Dessas competências decorrem as habilidades específicas de História, disponibilizadas pela BNCC de acordo com o ano do Ensino Fundamental. Elas são os meios pelos quais as competências gerais e específicas (tanto de Ciências Humanas quanto de História) serão construídas durante o trabalho didático.

Nesse sentido, a coleção se apresenta como uma ferramenta que subsidia o trabalho do professor para atender ao desafio atual: viabilizar a aplicabilidade da BNCC. Cabe a você, professor, mediar o processo e o contato dos estudantes com o material, pensado para servir a diferentes contextos escolares. Além disso, este material não pretende impor um currículo nem deve ser encarado como única fonte de informação e de conhecimento, apresentando, para isso, múltiplas propostas de ampliação e de abordagem dos conteúdos.

OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS (TCTs)

Em consonância com o propósito de promover uma aprendizagem mais significativa para os estudantes e o engajamento deles com as situações de aprendizagem, vem se consolidando nas últimas décadas a necessidade da inclusão de questões sociais e de situações próprias da realidade dos estudantes como objeto de reflexão e aprendizagem. Dentro dessa perspectiva, cabe aos sistemas e redes de ensino incluir em seus currículos "temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora" (Brasil, 2018, p. 19), ou seja, os chamados temas contemporâneos transversais. Esses temas não fazem parte de uma área de conhecimento específica, mas perpassam todas elas, e estabelecem ligações entre diferentes componentes curriculares. A BNCC destaca quinze temas contemporâneos transversais, que podem ser distribuídos em seis grandes áreas temáticas, conforme mostra o esquema a seguir.



Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: proposta de práticas de implementação. Brasília: MEC/SEB, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 30 maio 2022.

Nesta obra, os temas contemporâneos atravessam a temática de algumas unidades, sendo suscitados pela leitura de textos, por propostas de produção textual ou por atividades que envolvem discussões e trabalho em grupo. Isso tudo ocorre de forma integrada às competências específicas de História e de Ciências Humanas, às competências gerais e às habilidades da BNCC. Com isso, objetiva-se propiciar aos estudantes um maior entendimento da sociedade em que vivem, contribuindo para o desenvolvimento integral deles e para a formação de cidadãos capazes de refletir, criticar e transformar a própria realidade.

AS INTERAÇÕES DISCIPLINARES NO ENSINO DE HISTÓRIA

> A pesquisa que denominamos de interdisciplinar nasce de uma vontade construída. Seu nascimento não é rápido, exige uma gestação prolongada, uma gestação em que o pesquisador [...] aninha [...] uma nova forma de conhecimento – a do conhecimento vivenciado e não apenas refletido, a de um conhecimento percebido, sentido e não apenas pensado [...]. Das dúvidas construídas e trabalhadas surge um desafio – o desafio de criar teoria, uma teoria nascida de uma prática [...] vivida.
>
> (Fazenda, 2010, p. 4)

O excerto escrito por Fazenda (2010) explica de forma contundente as perspectivas que devem ser levadas em consideração ao desenvolvermos propostas didáticas que mobilizam diferentes componentes curriculares. Em outros termos, esse tipo de projeto deve ser orgânico e adequado aos contextos escolares (tanto do ponto de vista dos docentes quanto do ponto de vista dos estudantes), e não inserido no cotidiano escolar de maneira protocolar.

De acordo com a autora, as experiências de interações disciplinares devem ser férteis e transformadoras, sendo consideradas bem-sucedidas quando os pressupostos de diferentes áreas de conhecimento são mobilizados na resolução de um problema ou de uma questão que se coloca aos estudantes e na expansão de suas visões de mundo. Essas interações têm sucesso ao estabelecer novos olhares e novas reflexões sobre diferentes conhecimentos, com o objetivo de contribuir para a construção de saberes contemporâneos. O trabalho integrador proporciona uma leitura de contextos que não mais poderão ser entendidos como fragmentados.

Por sua intrínseca relação com o presente, a História se configura como um importante componente curricular para o fomento de propostas desse tipo, sendo muitas as possibilidades de diálogo com as várias disciplinas escolares. Nesta coleção, há propostas que favorecem esse tipo de abordagem, tanto no Livro do Estudante quanto em sugestões de atividades complementares na parte específica deste manual. Entendemos, porém, que cabe aos professores promovê-las, com o aprofundamento adequado às múltiplas realidades escolares e de modo conectado com o espírito investigativo e com o caráter de construção do conhecimento nas relações de ensino-aprendizagem.

Destacamos, a seguir, algumas oportunidades em que o trabalho integrado com outros componentes curriculares contribui para a ampliação e o aprofundamento das investigações propostas.

Por exemplo, ao longo da coleção, há constante interface com habilidades e objetos de conhecimento de **Língua Portuguesa**, especialmente com o incentivo de ações como a leitura, a interpretação e a produção de textos de diferentes gêneros. Essas ações possibilitam aos estudantes se apropriar de modo cada vez mais consciente da palavra escrita e compreender sua função social em diferentes temporalidades, bem como refletir sobre o significado dela em sua própria cultura.

A notação do tempo, ferramenta básica para a construção da escrita da História, e a leitura e a construção de tabelas e de gráficos são procedimentos essenciais para a construção do conhecimento histórico, favorecendo a interface com **Matemática**. Além disso, a historicização dessa área, como característica cultural, sendo tanto uma linguagem como um tipo de representação e de interpretação do mundo, incentiva os estudantes a compreender a presença da Matemática em seu cotidiano e no próprio currículo escolar, promovendo o protagonismo deles no processo de aprendizagem. O mesmo ocorre nas propostas de construção e de leitura de diferentes linhas do tempo, tornando essa possibilidade de integração ainda mais significativa.

Com **Geografia**, componente curricular que integra a área de Ciências Humanas com História, as relações tendem a ser estabelecidas mais facilmente. Ao longo da coleção, são muitos os momentos em que os modos de ocupar e de interagir com as diferentes paisagens são objetos de estudo. Essa aproximação fica ainda mais contundente com a análise dos diversos suportes cartográficos apresentados, como aqueles confeccionados por sociedades do passado – e compreendidos como fontes históricas – e os mapas didáticos, produzidos com base em pesquisas contemporâneas e compreendidos como itens gráficos que facilitam a apreensão dos estudantes e aprofundam a alfabetização cartográfica.

Nesse sentido, a vasta e diversificada oferta iconográfica da coleção também privilegia a interação com **Arte**, componente curricular que visa proporcionar "interações com manifestações artísticas e culturais nacionais e internacionais, de diferentes épocas e contextos" (Brasil, 2018, p. 205). Além disso, há propostas procedimentais, em todos os volumes, que incentivam os estudantes a se expressar artisticamente, de diferentes formas. Há, portanto, não só a análise de técnicas e de estilos, mas também o exercício de produção de releituras, cultivando a valorização da diversidade e da alteridade.

Por fim, a integração com a área de **Ciências** pode ser realizada sob a perspectiva da historicidade das relações do homem com o meio, no sentido de desenvolver a consciência ambiental, propiciando atitudes de preservação e de respeito ao meio ambiente. Essa interface também é facilitada pela mobilização de valores que, muitas vezes, estimulam a posição crítica e ética em relação à responsabilização da sociedade sobre as intervenções nos ambientes naturais. Assim, essa integração ocorre em diversos momentos da coleção e em variados contextos históricos. O desenvolvimento científico e tecnológico de diferentes sociedades, bem como os cuidados com a saúde e o corpo, individual e coletivamente, também incentivam essa integração.

METODOLOGIAS ATIVAS

É sabido que o uso exclusivo de metodologias tradicionais, que se valem somente da exposição de conteúdo, não permite que o estudante seja autor de seu próprio desenvolvimento. As demandas da sociedade atual exigem que a escola mude o modo como orienta a construção de conhecimentos, já que, hoje, os estudantes se veem rodeados de tecnologias e ferramentas digitais que lhes permitem acessar informações de forma rápida, não cabendo, portanto, que sejam meros receptores de conteúdo.

Nesse contexto, as metodologias ativas mostram novos caminhos para as práticas pedagógicas. Elas objetivam promover a participação efetiva dos estudantes na construção da própria aprendizagem. Visam deixar as aulas mais interessantes e dinâmicas e possibilitar maior autonomia aos estudantes, valorizando suas opiniões, reflexões, conhecimentos prévios e experiências, de modo a torná-los mais preparados para atuar na vida em sociedade. Ao se engajarem nas propostas de aprendizagem, os estudantes passam a ocupar o centro desse processo e, assim, tomar decisões, resolver problemas, realizar experimentos, questionar e testar, colaborar em equipe, gerenciar projetos e coordenar tempos pessoais e coletivos, adquirindo habilidades e competências que transbordam os limites da vida escolar, o que lhes propicia experiências significativas, geradoras de novas práticas em direção ao conhecimento profundo.

METODOLOGIAS ATIVAS →

- Participação efetiva dos estudantes na construção da aprendizagem.
- Aulas mais interessantes e dinâmicas.
- Maior autonomia dos estudantes.
- Valorização de opiniões, reflexões, conhecimentos prévios e experiências.
- Preparação para atuar na vida em sociedade.

Como sugere Moran (2017), a aprendizagem por questionamento e experimentação é mais desafiadora e, por sua vez, motivadora para os estudantes, pois torna o conhecimento mais prático, flexível, interligado e híbrido. Logo, é fundamental incentivar as potencialidades individuais, como a criatividade, o foco, a sensibilidade, entre outras, contribuindo para que os estudantes desenvolvam seu potencial de modo menos massivo.

> Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo.
>
> (Moran, 2018 p. 18)

Diante disso, esta coleção propicia a utilização de metodologias ativas, propondo:

- atividades desafiadoras;
- produções que combinam percursos pessoais com participação significativa dos grupos;
- trabalhos colaborativos, com foco em pesquisa e investigação com base em uma situação-problema;
- criação de eventos;
- utilização de tecnologias adequadas para a realização dessas práticas.

Para a condução dessas propostas, a obra oferece a você, professor, um leque de estratégias didáticas, como discussão em grupo, trabalho em equipe com distribuição de tarefas, debate sobre temas atuais e criação de coletivo estudantil.

Nas seções *Investigar* e *Interação*, temos exemplos mais evidentes de como as metodologias ativas podem ser aplicadas na obra, pois o estudante parte de uma situação-problema a ser investigada por ele e pelos colegas, com base em procedimentos de coleta, organização e análise de dados. Os resultados obtidos são, então, divulgados à comunidade escolar, de acordo com o propósito da pesquisa.

ARGUMENTAÇÃO

Uma educação voltada para a formação de sujeitos críticos, conscientes, questionadores, que agem orientados por princípios éticos e democráticos, deve propiciar o desenvolvimento da **competência argumentativa** dos estudantes. Isso porque essa competência lhes possibilita reconhecer sensos comuns, separar fatos de opiniões, analisar premissas e pressupostos e avaliar argumentos de autoridades para formar opiniões próprias com base em critérios objetivos. Além disso, favorece a participação atuante na sociedade ao oferecer subsídios para que os estudantes exponham suas ideias e seus conhecimentos, de maneira clara, organizada e respeitosa para com os direitos humanos. Como explica Fiorin (2016, p. 9), a vida em sociedade

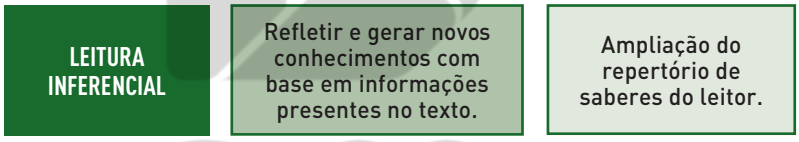
> […] trouxe para os seres humanos um aprendizado extremamente importante: não se poderiam resolver todas as questões pela força, era preciso usar a palavra para persuadir os outros a fazer alguma coisa. Por isso, o aparecimento da argumentação está ligado à vida em sociedade e, principalmente, ao surgimento das primeiras democracias. No contexto em que os cidadãos eram chamados a resolver as questões da cidade é que surgem também os primeiros tratados de argumentação. Eles ensinam a arte da persuasão.
>
> Todo discurso tem uma dimensão argumentativa. Alguns se apresentam como explicitamente argumentativos (por exemplo, o discurso político, o discurso publicitário), enquanto outros não se apresentam como tal (por exemplo, o discurso didático, o discurso romanesco, o discurso lírico). No entanto, todos são argumentativos: de um lado, porque o modo de funcionamento real do discurso é o dialogismo; de outro, porque sempre o enunciador pretende que suas posições sejam acolhidas, que ele mesmo seja aceito, que o enunciatário faça dele uma boa imagem. Se, como ensinava Bakhtin, o dialogismo preside à construção de todo discurso, então um discurso será uma voz nesse diálogo discursivo incessante que é a história. Um discurso pode concordar com outro ou discordar de outro. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação.

É fundamental, portanto, que os estudantes desenvolvam raciocínio lógico e construam argumentos bem embasados, para que estejam aptos a defender seus posicionamentos e a negociar com seus interlocutores e, juntos, tomarem melhores decisões. Por essa razão, nesta obra, além do trabalho focado no reconhecimento, na apreensão e no uso de estratégias argumentativas por meio da análise e da produção de textos dessa natureza, há diversas oportunidades em que se incentivam discussões sobre temas relevantes. Por exemplo, antes e depois da realização de atividades propostas, os estudantes são convidados a expor suas opiniões, seus conhecimentos prévios e suas impressões gerais sobre as estratégias utilizadas na resolução de um problema. Durante algumas atividades, há momentos reservados à discussão e ao posicionamento sobre um tema. Já nas atividades propostas nas seções especiais, há o incentivo à pesquisa e à análise de dados, o que, por conseguinte, requer discussão em grupo para avaliação das fontes e dos dados obtidos.

Portanto, a coleção contribui para que os estudantes desenvolvam a competência argumentativa de forma sistemática e orgânica, garantindo respeito à pluralidade de ideias e ao lugar de fala dos jovens, favorecendo, sobretudo, o desenvolvimento da competência geral da Educação Básica 7 da BNCC.

LEITURA INFERENCIAL

Compreender a linguagem é entender as relações entre o que está explícito no texto e aquilo que o leitor pensa, conclui e infere por conta própria, com base em seu conhecimento de mundo e em suas experiências de vida. Fazer inferências possibilita ao leitor refletir e gerar novos conhecimentos com base em informações presentes no texto, os quais passam então a fazer parte do conjunto de saberes desse leitor. A capacidade de realizar uma leitura em níveis inferenciais é uma característica essencial para a compreensão da linguagem, pois, assim, do mesmo modo que o leitor memoriza as informações óbvias no texto, ele também incorpora em si as informações inferidas.



A inferência é um processo cognitivo que vai além da leitura e passa pelo entendimento ou pela suposição de algo desconhecido, fundamentado na observação e no repertório cultural do leitor. Trata-se, então, da conclusão de um raciocínio ou do levantamento de um indício com base no estabelecimento de relações.

A compreensão de um texto depende da qualidade e da quantidade de inferências geradas durante a leitura, visto que os textos contêm informações explícitas e implícitas, sempre deixando lacunas a ser preenchidas pelo leitor. Ao associar informações explícitas a seus conhecimentos prévios, o estudante dá sentido ao que está sendo dito no texto e pratica a apreensão de detalhes, de sequências, bem como as relações de causa e efeito. Portanto, a inferência ocorre com a interação do leitor com o texto, ou seja, por meio da leitura. As capacidades de concluir, deduzir, levantar hipóteses, ressignificar informações e formular novos sentidos são essenciais para a atuação consciente e responsável do estudante na sociedade, já que assim ele estará preparado para entender contextos históricos, saber o que está por trás de uma disputa política ou mesmo projetar soluções para problemas reais e cotidianos. Ao gerar uma nova informação partindo de uma anterior, já dada, o estudante desenvolve sua capacidade de "ler" os diversos pontos de uma situação e de propor resoluções factíveis que beneficiem a maioria dos envolvidos.

Em sala de aula, o exercício da leitura inferencial pode ser feito de diversas formas, tanto na abordagem dos conteúdos como na execução das atividades. É possível formular perguntas que motivem o estudante a antecipar informações e verificar se suas hipóteses são plausíveis, instigando-o a acessar seus conhecimentos prévios nesse processo. Pode-se levar o estudante a explicar o que está implícito em um texto, a preencher lacunas de informação com base em pistas já dadas e a excluir ou confirmar hipóteses levantadas durante a leitura.

PENSAMENTO COMPUTACIONAL

Quem imagina que o pensamento computacional diz respeito a saber navegar na internet, utilizar as redes sociais, enviar *e-mails* ou utilizar ferramentas digitais para elaborar um texto ou resolver uma equação está enganado.

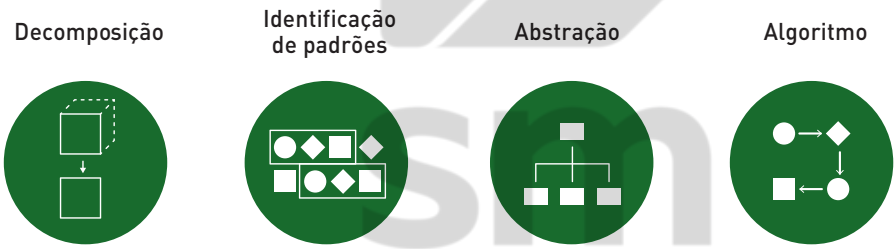
> O Pensamento Computacional é uma distinta capacidade criativa, crítica e estratégica humana de saber utilizar os fundamentos da Computação, nas mais diversas áreas do conhecimento, com a finalidade de identificar e resolver problemas, de maneira individual ou colaborativa, através de passos claros, de tal forma que uma pessoa ou uma máquina possam executá-los eficazmente.
>
> (BRACKMANN, 2017)

Essa estratégia de ensino e aprendizagem está próxima do pensamento analítico, que, assim como a Matemática, a Engenharia e a Ciência, busca, entre outras questões, aprimorar a proposição de soluções para problemas. De acordo com a BNCC:

- pensamento computacional: envolve as capacidades de compreender, analisar, definir, modelar, resolver, comparar e automatizar problemas e suas soluções, de forma metódica e sistemática, por meio do desenvolvimento de algoritmos.

(BRASIL, BNCC, 2018, p. 474)

Atividades direcionadas podem desenvolver algumas formas de pensar próprias, marcadas pelo pensar algorítmico, assim como a linguagem específica que a tecnologia computacional utilizaria para descrever processos regrados por etapas bem definidas. Entre esses recursos de linguagem estão os fluxogramas e os algoritmos destacados nas habilidades da BNCC para descrever o processo de resolução de problemas.



ID/BR

Em suma, o pensamento computacional pode ser entendido como uma habilidade para identificar e resolver problemas, na qual a solução proposta pode ser executada por um computador. Para que isso aconteça, conceitos e práticas comuns à computação, mas não restritos a ela, podem ser utilizados, como a simplificação de situações-problema a partir da identificação de seus elementos essenciais e de similaridades com contextos anteriores (também definida como abstração), a decomposição de problemas em partes menores e a definição de sequência de ações para a realização e automação de tarefas (GROVER; PEA, 2013).

Nesse sentido, a problematização favorece diferentes maneiras de pensar, compreender e analisar um mesmo problema, colaborando para o desenvolvimento das seguintes habilidades que compõem o pensar computacional:

- formulação de problemas;
- análise de dados de forma lógica e organizada;
- representação da realidade por meio de abstrações;
- proposição de soluções por meio de identificações e análises críticas dos problemas;
- transferência da solução encontrada para resolver problemas análogos.

Compreendendo a lógica que aproxima a resolução de problemas ao pensar computacional, as atividades propostas aos estudantes nesta coleção podem contribuir para o desenvolvimento de competências fundamentais para o século XXI, como produzir algo a partir da abstração e do uso consciente de técnicas de programação, raciocinar sobre a resolução de um problema e correlacionar estratégias utilizadas na computação com a Matemática e com outras áreas de conhecimento, permitindo que os estudantes trabalhem a criatividade e elaborem novas ideias.

Esta coleção propõe experiências didáticas para que o pensamento computacional possa cada vez mais integrar a formação dos estudantes, tornando-os aptos a intervir de forma cidadã no meio em que vivem.

ESTUDANTES COM DIFERENTES PERFIS

Por sua diretriz de matrículas e política de universalização de acesso à educação, a rede pública de ensino acaba por agrupar, em suas salas de aula, estudantes com diferentes perfis econômicos, sociais, políticos, identitários e de instrução. Nesse contexto de pluralidade, conhecer as idiossincrasias dos estudantes, suas dificuldades e facilidades, favorece a inclusão de todos de modo mais significativo. Isso porque, eles apresentam diferentes coletividades, classes ou grupos sociais que devem ser levados em conta na prática pedagógica a fim de que o processo de ensino-aprendizagem tenha um sentido mais concreto.

Portanto, a educação centrada no corpo discente requer que os objetivos de aprendizagem sejam definidos a partir do que se conhece de cada estudante, assegurando, com isso, que não se recorra a práticas de massificação e apagamento das diferenças observadas no grupo. Além disso, é preciso identificar as potencialidades dos estudantes e reconhecer seus níveis de conhecimento para que se engajem plenamente na própria formação, pois, sem isso, não implementarão mudanças em seu entorno nem em sua aprendizagem.

Assim, motivar o estudante, valorizando sua história e seus interesses, fará com que ele se envolva nas atividades e possa, a partir daí:

> - conhecer-se e lidar melhor com seu corpo, seus sentimentos, suas emoções e suas relações interpessoais, fazendo-se respeitar e respeitando os demais;
> - compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história;
> - promover o diálogo, o entendimento e a solução não violenta de conflitos, possibilitando a manifestação de opiniões e pontos de vista diferentes, divergentes ou opostos;
> - combater estereótipos, discriminações de qualquer natureza e violações de direitos de pessoas ou grupos sociais, favorecendo o convívio com a diferença;
> - valorizar sua participação política e social e a dos outros, respeitando as liberdades civis garantidas no estado democrático de direito; e
> - construir projetos pessoais e coletivos baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade.
>
> (Brasil, BNCC, 2018, p. 466-467)

Em outros termos, isso significa acolher a diversidade dos estudantes em sala de aula e permitir que eles se desenvolvam com autonomia, autoconhecimento e confiança, favorecendo a construção de seus projetos de vida. Por isso, a escola precisa ajudá-los a compreender suas opções para o futuro e a definir estratégias para o ingresso no mercado de trabalho e/ou para a continuidade dos estudos no ensino profissional, técnico ou superior.

Com relação ao componente curricular de História, convém ao professor pôr em discussão e buscar maneiras de incorporar os vários interesses e motivações dos estudantes às atividades individuais e coletivas que envolvem resolução de problemas, argumentação, troca de opiniões e escuta. Desse modo, o desenvolvimento das competências leitora e argumentativa pode se dar de forma mais orgânica e integrada ao projeto de vida do estudante. Ademais, pode-se desafiar o estudante a realizar pesquisas e produzir análises críticas de temas que agucem sua curiosidade e tenham relação com sua identidade, com base na ciência e em informações idôneas. Assim, o professor poderá ajudar o estudante a ultrapassar barreiras e limites, acolhendo-o e motivando-o a traçar seu percurso para além da sala de aula.

GRUPOS GRANDES E DIVERSOS

Embora uma turma numerosa implique desafios para o professor, no que se refere ao cotidiano de sala de aula e ao acompanhamento das aprendizagens individuais, há, por outro lado, pontos positivos nessa realidade. Isso porque, em um grupo grande, amplifica-se a heterogeneidade de histórias de vida, de pensamentos, de potencialidades e de valores. E essa diversidade, se recebida e tratada com atenção e respeito por todos os envolvidos, ajuda a enriquecer as propostas e as dinâmicas – sobretudo se forem sugeridas atividades colaborativas entre os estudantes.



Magura/Shutterstock.com/ID/BR

↑ **Há diversos prós e contras no trabalho com grupos grandes e pequenos em sala de aula. Elencar os itens que compõem essa lista é fundamental para uma boa condução das aulas.**

Assim, trabalhar com grupos grandes e diversos exige diferentes estratégias didáticas. No início do ano letivo, recomenda-se investir tempo no estabelecimento de vínculos saudáveis com os estudantes. Isso permitirá, posteriormente, reconhecer e mapear necessidades, dificuldades e potencialidades de cada um. Com esse levantamento, será possível privilegiar trabalhos em grupo, propondo atividades mais significativas com base nas especificidades de cada estudante e tirando proveito da troca entre os pares. Pode-se, por exemplo, organizar duplas ou trios com diferentes níveis de aprendizagem para resolução de problemas, apostando que a dificuldade de um possa ser superada com o auxílio de outro. Em outro viés, pode-se sugerir que se formem parcerias para compartilhar as estratégias utilizadas e a correção de resoluções, de modo que os estudantes proponham ajustes e melhorias nas soluções propostas pelos colegas. Essas dinâmicas ajudam a promover a equidade de saberes e contribuem para o amadurecimento e o fortalecimento da turma como grupo.

Outra questão relevante diz respeito à condução de atividades mais elaboradas, que envolvem pesquisa, desenvolvimento de projetos ou produção de sínteses e conclusões. Para solucionar o problema da má distribuição de tarefas nos grupos, que acaba sobrecarregando um ou dois estudantes e deixando os demais sem espaço e oportunidade para participar ou colaborar com alguma etapa do trabalho, convém ajudá-los a estabelecer papéis para cada integrante com base nos perfis, nas habilidades e nos interesses de cada um. Essa divisão auxilia os estudantes a reconhecer sua importância e suas contribuições no grupo, permitindo, com isso, que atuem com mais responsabilidade e iniciativa. Vale lembrar que lidar com diferentes perfis vai impeli-los a sair da zona de conforto, o que, eventualmente, pode resultar em conflitos. Nesse sentido, as atividades poderão, também, servir de espaço para o exercício da escuta atenta, da empatia, de habilidades deliberativas e da comunicação não violenta voltada à resolução de conflitos, favorecendo o diálogo e as práticas da cultura de paz na escola.

JUVENTUDES E CURRÍCULO

Até o século XX, as noções de adolescência e juventude nem sequer existiam. Foi o psicólogo e educador G. Stanley Hall (1844-1924) que, em 1904, explorou esses conceitos. Antes, a infância findava quando a vida adulta começava – o que em geral se dava aos 18 anos. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990), o principal documento brasileiro que descreve os direitos e deveres de crianças e jovens, em seu art. 2º, considera criança "a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade (ECA, p. 15.)".

Ainda existem divergências quando o assunto é definir quando começa ou finda a infância, adolescência, juventude, mas acreditamos que seja consenso que os Anos Finais do Ensino Fundamental são exatamente a fase latente de transição da infância para a adolescência. Também é indiscutível que a realidade de um jovem hoje é muito diferente daquela de um jovem de vinte ou dez anos atrás.

Uma diferença importante é que muitas das crianças e dos jovens do século XXI estão utilizando diversas formas de interação multimidiáticas e multimodais, em aplicativos educativos ou de entretenimento, por exemplo, e especialmente em sua atuação nas redes sociais. Mas existe um elemento importante a ser considerado nesse cenário: a desigualdade de acesso aos recursos tecnológicos. Enquanto o uso exagerado de telas tem acirrado o sentimento de imediatismo, individualismo e isolamento de alguns, outros se sentem isolados exatamente pelo inverso, por não terem acesso a essas tecnologias e à internet. A pandemia de covid-19, que se iniciou em 2020 e persistiu por alguns anos, só fez potencializar e escancarar os sentimentos de isolamento, ansiedade e exclusão, que não se restringiram a esse período, mas se tornaram problemas reais para famílias e para a sociedade de forma ampla.

Ao olharmos para alguns dados, o censo de 2010 revelou que cerca de um quarto da população brasileira é composto de jovens (considerado o grupo de pessoas com idade de 15 a 29 anos) que vivem majoritariamente (85%) nas áreas urbanas e fazem parte de famílias cuja renda *per capita* é de um salário mínimo. Esses dados de mais de dez anos atrás já nos alertam para o fato de grande parte do contingente juvenil se encontrar entre as camadas mais empobrecidas da população, carecendo de políticas públicas para a proteção de seus direitos. Em 2022, começamos a levantar dados concretos de como essa população "periférica" ficou com uma lacuna muito maior nas aprendizagens após a pandemia, pela falta de acesso a um computador ou à internet para que o estudante pudesse desenvolver suas atividades em casa. É evidente que as consequências desse quadro com tamanha complexidade seriam duradouras para todo o sistema educacional.

Se já não podíamos antes dizer que existe uma juventude, no singular, e padronizar nossa entrega aos estudantes, após a publicação da Base Nacional Comum Curricular e de tantos estudos nas áreas de educação, psicologia, sociologia, é inadmissível que não olhemos hoje para as individualidades e enxerguemos que um jovem de periferia de uma grande metrópole não tem as mesmas necessidades que um jovem residente em um pequeno município rural, por exemplo. Temos uma diversidade de jovens e juventudes no Brasil e no mundo, basta citar alguns fatores que claramente impactam a forma de vivenciar o mundo e ser jovem, por exemplo: gênero, local de residência, cor de pele, cultura da comunidade em que está inserido.

Sabemos que a rede pública de ensino agrupa, em suas salas de aula, estudantes com diferentes perfis econômicos, sociais, políticos, identitários e de instrução e, por isso, para que os objetivos de aprendizagem façam sentido para cada grupo específico de estudantes (ou seja, de cada escola, de cada ano, de cada turma), é preciso que eles sejam definidos a partir do que se conhece de cada estudante, assegurando, com isso, que não se recorra a práticas de massificação e apagamento das diferenças observadas no grupo, mas, sim, que se promova a equidade na educação.

Equidade, como a própria BNCC explicita, significa, na prática, reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes. Ao fazer as escolhas curriculares, é papel de cada rede

considerar a comunidade que a integra, de forma ampla; assim como ficam nas mãos das escolas e dos professores as escolhas necessárias para que esse currículo dialogue com a realidade de seus estudantes e os engaje no desejo de aprendizagem. Ou seja, a equidade se explicita a cada escolha feita pelos atores que compõem as redes estadual e municipal de ensino, a cada escolha feita pelos atores que compõem cada comunidade escolar e essas decisões devem, necessariamente, dialogar com os diferentes perfis culturais e socioeconômicos que cada sala de aula acolhe.

Sabemos que não é tarefa fácil. Por isso, sob essa perspectiva, é preciso engajamento, colaboração e respeito mútuo, para que possamos garantir um melhor índice nas aprendizagens e uma cultura de paz em todo o amplo território brasileiro.

EQUIDADE E CULTURA DE PAZ

Promover uma cultura de paz sistemática na educação vai além de criar ou estudar as leis que já existem (e outras que possam ser criadas) e buscam garantir os direitos constitucionais de cada cidadão. Essa importante missão requer o engajamento e a colaboração de cada agente das comunidades escolares, para que, com sua humanidade, acolha as individualidades e promova um ambiente de real valorização da diversidade que existe naquele contexto específico e prepare os estudantes para viver outros contextos, mais amplos.

O fator convivência pode ter um impacto engajador na comunidade escolar, na mesma medida que pode dificultar a aprendizagem e conduzir ao desinteresse e à alienação. E quando falamos de convivência e engajamento, estamos incluindo as relações entre os diferentes membros da equipe escolar, em todas as instâncias, assim como entre estudantes, ou entre professores e estudantes, e entre escola e família. Sabemos que é pelo exemplo que as crianças e jovens aprendem e, assim, ao observarem empatia, cooperação e respeito e experienciar um ambiente pacífico é que eles poderão efetivamente desenvolver a competência geral da Educação Básica 9:

> Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, BNCC, 2018, p. 10).

Nesse sentido, a escola, ao exercer seu compromisso de formar cidadãos atentos aos direitos humanos e aos princípios democráticos, deve envolver as famílias de forma direta e intencional, ou seja, é necessária a presença das famílias em encontros formativos nos quais sejam discutidos temas para que toda a comunidade escolar pactue valores e práticas que visem à cooperação e à resolução de conflitos de forma não violenta. Assim, a cultura de paz pode ser construída e potencializar a capacidade de aprendizagem das crianças e dos jovens, para citar apenas um dos inúmeros benefícios sociais que esse diálogo pode gerar.

Um cuidado importante ao falarmos de cultura de paz é trazer a atenção das crianças e dos jovens para a forma como se expressam, tanto em situações presenciais quanto nas interações virtuais, e lhes proporcionar situações de aprendizagem que mobilizem competências como empatia, respeito, responsabilidade, comunicação, colaboração, para citar algumas. Temos de desnaturalizar qualquer forma de violência.

É importante aqui frisarmos a obrigatoriedade de combater o *bullying* no ambiente escolar. Sobre esse tema, citamos um artigo que vale a pena ser lido na íntegra, pois colabora com a prática docente, com dicas valiosas:

> *Bullying* é uma situação que se caracteriza por **agressões intencionais, verbais ou físicas, feitas de maneira repetitiva, por um ou mais alunos contra um ou mais colegas**. O termo *bullying* tem origem na palavra inglesa *bully*, que significa valentão, brigão. Mesmo sem uma denominação em português, é entendido como ameaça, tirania, opressão, intimidação, humilhação e maltrato.
>
> [...]

10. O que fazer em sala de aula quando se identifica um caso de *bullying*?

Ao surgir uma situação em sala, a intervenção deve ser imediata. "Se algo ocorre e o professor se omite ou até mesmo dá uma risadinha por causa de uma piada ou de um comentário, vai pelo caminho errado. Ele deve ser o primeiro a mostrar respeito e dar o exemplo", diz Aramis Lopes Neto, presidente do Departamento Científico de Segurança da Criança e do Adolescente da Sociedade Brasileira de Pediatria. O professor pode identificar os atores do *bullying*: autores, espectadores e alvos. Claro que existem as brincadeiras entre colegas no ambiente escolar. Mas é necessário distinguir o limiar entre uma piada aceitável e uma agressão. "Isso não é tão difícil como parece. Basta que o professor se coloque no lugar da vítima. O apelido é engraçado? Mas como eu me sentiria se fosse chamado assim?", orienta o pediatra Lauro Monteiro Filho."

21 perguntas e respostas sobre *bullying*, *Nova Escola*, 1º ago. 2009. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/336/bullying-escola. Acesso em: 10 jun. 2022.

IMPACTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR E DOS PROJETOS DE VIDA

Outro elemento do currículo com alto potencial engajador é o trabalho com projetos de vida dos estudantes, que vem ganhando cada vez mais espaço e valorização, pois ele pode ser um grande conector do trabalho pedagógico como um todo. Podemos até mesmo dizer que Projeto de Vida ganha centralidade nos currículos brasileiros a partir da publicação da BNCC, que o apresenta como dimensão estruturante para o desenvolvimento integral dos estudantes, aspecto expresso, por exemplo, na sexta Competência Geral da Educação Básica, "fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida". (Brasil, 2018, p. 9).

O desenvolvimento de competências é um processo contínuo de aprendizagem. Assim, os objetos de estudo devem ir ganhando maior complexidade ao longo dos Anos Finais, de acordo com as etapas de desenvolvimento cognitivo e emocional que fazem parte desse momento de transição, como dissemos antes, da infância para a adolescência. A ideia é que o estudante que chegou, no 6º ano, bastante dependente da família e de condução para cada atividade escolar, chegue ao final do 9º ano com um nível de autoconhecimento e autonomia condizentes com sua idade e seus aspectos pessoais e possa entrar para o Ensino Médio capacitado a fazer escolhas conscientes de itinerários formativos, eletivas, etc.

Nessa caminhada de construção de autonomia, o Projeto de Vida oferece uma ótima oportunidade para que os jovens desenvolvam não apenas o autoconhecimento, mas a comunicação, a colaboração, o respeito a diversos pontos de vista, e possam investigar o que imaginam para seu futuro, de forma dinâmica, interessante, e aprender a fazer escolhas, a problematizar a realidade, a escolher caminhos e desenvolver a autonomia na transição da vida infantil para a adolescência e para a juventude.

Um outro ponto a ser destacado do trabalho com projetos, além de seu potencial engajador para os estudantes, é que ele pode representar uma interessante oportunidade de promover a integração curricular. Quando falamos de superar a fragmentação curricular, estamos falando necessariamente de colaboração entre as áreas não de uma forma abstrata, mas, acima de tudo, entre as pessoas, que são quem de fato fazem a educação, a escola. Quando os corpos docente e discente conseguem espaço e estratégia eficaz para se acolher mutuamente e buscar soluções conjuntas para problemas reais, o trabalho colaborativo torna-se parte da cultura escolar e o currículo, finalmente, fica a favor da aprendizagem dos jovens.

Os tempos dedicados aos Projetos de Vida são também oportunidades para a realização do acompanhamento cuidadoso e personalizado do desempenho acadêmico dos estudantes. Um processo reflexivo pode favorecer a compreensão das forças e dos limites deles como aprendizes e também a elaboração de planos de ação para a superação dos desafios de aprendizagem. O cuidado, então, é olhar para os índices de aprendizagem e para outros dados pertinentes em cada contexto com o intuito de fazer uma análise das adaptações curriculares necessárias e estar aberto a escutar esses estudantes e apoiá-los a atingir as aprendizagens necessárias e desejadas para seus projetos de vida.

É fato que nenhum professor que atue hoje, profissionalmente, tenha sido preparado, em sua formação inicial, para trabalhar com Projeto de Vida, o que significa um importante desafio para a maioria dos docentes que teve formação voltada para áreas específicas de conhecimento sem se aprofundar em promover abordagens e estratégias pedagógicas de apoio aos estudantes na construção de seus projetos de vida. A formação continuada, reforçamos, é um caminho profícuo de apoio a esses docentes, para que compreendam, se ressignifiquem e se mobilizem na realização desse importante trabalho pedagógico.

Nesse sentido, convidamos você, professor, para, além de aprender a realizar uma abordagem com os estudantes sobre projetos de vida, considerando as dimensões pessoal, social e profissional, que se dedique a refletir sobre o próprio projeto de vida, algo que talvez tenha ficado guardado há algum tempo ou até mesmo ignorado.

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

> Por que temos que avaliar? Certamente, a partir da resposta a esta pergunta surgirão outras, por exemplo, o que se tem que avaliar, a quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação, etc.
>
> (Zabala, 1998, p. 196)

Dialogar sobre a avaliação é procurar respostas a múltiplas indagações, como bem observou Zabala (1998). Um dos caminhos propostos nesta coleção é que esses momentos se configurem como potenciais instrumentos de orientação do trabalho didático, tornando possível a identificação das qualidades e das limitações das estratégias adotadas.

Com base em critérios qualitativos e quantitativos, que vão variar de acordo com o tema, as habilidades e o grupo de estudantes em questão, o professor poderá pensar na manutenção e/ou na transformação dos parâmetros avaliativos adotados até o momento. Essa abordagem de avaliação, que se caracteriza como formativa, considera os **conteúdos conceituais**, **procedimentais** e **atitudinais**, para a promoção das capacidades dos estudantes, no nível individual e no coletivo, reconhecendo a existência de singularidades e de ritmos próprios e também o alcance do repertório global proposto.

Os conteúdos conceituais são aqueles que constituem a aprendizagem significativa, na qual necessariamente há a "associação dos fatos aos conceitos que permitem transformar este conhecimento em instrumento para a concepção e a interpretação das situações ou fenômenos que explicam" (Zabala, 1998, p. 202). Dessa forma, não se trata do conteúdo pelo conteúdo: para ser significativo, ele deve ser integrado a uma teia de conhecimentos conceituais que possibilitem sua apropriação, e não apenas sua memorização, pois só assim esse conteúdo será mobilizado na resolução de problemas que conduz à construção do conhecimento.

Os conteúdos procedimentais são relacionados ao saber fazer, ou seja, à prática dos conteúdos conceituais, mediante variadas atividades de observação, identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise. Nesse sentido, o desenvolvimento das etapas na realização de um trabalho didático (como uma pesquisa, uma apresentação oral ou escrita, uma elaboração de expressão artística, entre outras possibilidades) são exemplos de práticas procedimentais.

Já os conteúdos atitudinais são perceptíveis mediante a proposição da resolução de situações de conflito, em que se espera dos estudantes o posicionamento ético e baseado em valores. Por isso, o incentivo ao debate e à valorização do diálogo é fundamental para a mobilização dos conteúdos dessa natureza.

O conjunto desses tipos de conteúdo possibilita a formação integral do indivíduo, principal objetivo da BNCC.

Com base nesses conteúdos, os sujeitos da avaliação, que são todos aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem e nele interferem (o estudante, o grupo dos estudantes, o professor e outros sujeitos, de acordo com a realidade escolar) podem ser avaliados em diferentes momentos.

Segundo Zabala (1998), há três oportunidades adequadas para a avaliação: o início do processo; alguns momentos durante o processo; e o final do processo. O conjunto desses três momentos avaliativos permite aos professores e aos estudantes interagirem durante o processo de ensino-aprendizagem. Isso tem o potencial de gerar o compartilhamento de objetivos e a participação ativa de todos os sujeitos no processo.

Assim, a **avaliação inicial ou diagnóstica** é fundamental para dar início ao processo avaliativo, pois é o momento de verificar o que os estudantes já sabem sobre o que se pretende ensinar, quais competências e habilidades já os capacitam a aprender, que interesses eles apresentam pelo tema, etc. Essa avaliação inicial ajuda a orientar o planejamento das aulas, pois possibilita ao professor optar por conteúdos e abordagens adequados a seu grupo de estudantes, contemplando tanto o trabalho coletivo quanto o individual. Por vezes, esse momento inicial pode sinalizar a necessidade de rever os planos de aula elaborados previamente, o que é bastante positivo, pois pressupõe uma intervenção embasada em dados coletados e interpretados. Nesta coleção, as seções *Primeiras ideias* e *Leitura da imagem*, na abertura das unidades, orientam o trabalho de modo a cumprir esse objetivo.

No decorrer do processo educativo, a continuidade da prática avaliativa é necessária para conhecer como cada estudante aprende, para a adaptação às novas necessidades ou, ainda, para confirmar a propriedade do planejamento. Trata-se da **avaliação formativa ou processual**, uma etapa amplamente oferecida nesta coleção, seja na seção *Atividades*, que retoma os principais conteúdos de cada capítulo, seja nas seções que aplicam e ampliam a aprendizagem em busca da desejável atitude historiadora. São elas: *Arquivo vivo*, *História dinâmica*, *Ampliando horizontes* e *Investigar*.

A **avaliação final ou somativa** deve explicitar os resultados do processo de ensino-aprendizagem. É o momento que indica a finalização de uma etapa, mas também as continuidades globais. Nesta coleção, a seção *Atividades integradas* busca auxiliar os sujeitos nessa tarefa, pois oferece nova oportunidade para o exercício dos principais conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais mobilizados na coleção, de acordo com o contexto, as habilidades e as competências desenvolvidas.

ETAPAS DA AVALIAÇÃO

Avaliação inicial ou diagnóstica

Permite ao professor realizar uma investigação no sentido de levantar os conhecimentos prévios dos estudantes. Ela servirá de subsídio para o professor organizar sua proposta hipotética de intervenção.

Avaliação formativa ou processual

Pode ser vista com o objetivo de replanejamento por parte do professor, ocorrendo em momentos variados ao longo do processo de ensino-aprendizagem, tornando possível aos estudantes tomar consciência de suas dúvidas, dificuldades e de seus avanços.

Avaliação final ou somativa

Espera-se, sobretudo, perceber se os objetivos propostos inicialmente foram atingidos, se houve de fato aprendizagem, se é possível dar prosseguimento ao processo ou se há necessidade de revisão e complementação do que foi trabalhado.

Há ainda momentos que promovem a autoavaliação, sendo esta um importante mecanismo para a reflexão sobre os conhecimentos, adquiridos ou não, e sobre as estratégias de aprendizagem utilizadas. Um dos principais objetivos desse tipo de avaliação é desenvolver nos estudantes uma atitude crítica para identificar tanto suas aptidões e potencialidades quanto suas dificuldades. Além disso, a autoavaliação promove o protagonismo dos estudantes durante o processo de ensino-aprendizagem e se torna uma importante ferramenta para o professor, estabelecendo-se como instrumento avaliativo-formativo. Por isso, a autoavaliação é uma postura que deve se tornar uma ação permanente, cotidiana e incentivada por todos os sujeitos do processo educativo. Nesta coleção, há diversos momentos, em variadas seções, em que os estudantes são convidados a avaliar suas posturas, seus gostos e os resultados do conhecimento que produziram, coletiva e individualmente. Há também uma seção específica, chamada *Ideias em construção*, que apresenta

questões que motivam a reflexão individual sobre o processo de aprendizagem. Isso não impede, porém, que o professor escolha outros momentos para desenvolver esse tipo de avaliação, de acordo com a realidade escolar.

O resultado dessa autoavaliação é importante para que os estudantes se conscientizem do seu papel no processo de ensino-aprendizagem, mas é na interação com o professor que deve se dar a continuidade desse processo. Isso possibilita ao profissional da educação oferecer aos estudantes estratégias de apoio para a superação das dificuldades e estimular as aptidões identificadas.

Nesse sentido, é fundamental que sejam percebidos os perfis, os potenciais e as dificuldades dos estudantes, pois assim é possível vislumbrar estratégias eficientes. Por exemplo, se a dificuldade identificada ocorrer em conteúdos procedimentais, o saber fazer deve ser minuciosamente orientado, discutido e acompanhado. É no processo do saber fazer que é possível identificar quais são as barreiras que impedem a aquisição das aprendizagens significativas. Já a fragilidade em conteúdos conceituais exige um diagnóstico do nível de dificuldade, que pode ser desde a compreensão do fato até a apreensão do conceito ou, ainda, a aplicação de diferentes conceitos ou a relação entre eles. São dificuldades diferentes e que, por isso, exigem diferentes modalidades de intervenção.

Em suma, além de proporcionar aos estudantes o amadurecimento socioemocional, os momentos de autoavaliação podem ser utilizados na concepção de novas abordagens e perspectivas didáticas. Ao longo da parte específica de cada manual desta coleção, variadas estratégias de apoio são sugeridas e elas podem ser personalizadas de acordo com a realidade escolar da qual professor e estudantes fazem parte.

INVESTIGAÇÃO E PESQUISA

Ao propor aos estudantes a realização de uma pesquisa, é fundamental compartilhar com os eles o porquê de a pesquisa estar sendo realizada e a relação que ela tem com os conteúdos desenvolvidos, além de outras informações que contextualizem e problematizem a atividade proposta.

O trabalho com atividades investigativas e as práticas de pesquisa também têm um papel fundamental no combate às *fake news*. Nos últimos anos, a expressão *fake news* ganhou notoriedade e se tornou pauta em rodas de conversa, na rua, nas redes sociais, em casa e, principalmente, na escola. Aqui, estamos considerando *fake news* as informações falsas e caluniosas, cujo objetivo é prejudicar ou descredibilizar instituições ou pessoas que não estejam de acordo com o pensamento ideológico, político ou social de seus divulgadores. A dificuldade de identificar notícias falsas afeta até mesmo países com altos índices de escolaridade.

Nesse sentido, ao propor de maneira sistemática atividades de investigação e pesquisa, estamos fomentando e contribuindo para a criação de uma cultura de questionamento. Sempre que possível, essas atividades estão acompanhadas de orientações que incentivam os estudantes a construir seu repertório crítico.

ATIVIDADES INVESTIGATIVAS E PRÁTICAS DE PESQUISA
↓
CULTURA DO QUESTIONAMENTO

- As informações do título se confirmam na leitura do material?
- Quem é autor/autora?
- Em que veículo de comunicação o material está distribuído?
- Qual é a data de publicação?
- As informações estão contextualizadas?
- Existem outras fontes que abordam essas informações? As informações convergem?

Como ocorre com outras áreas do conhecimento, em História a construção dos saberes tem como base a investigação e a pesquisa. Nesse sentido, esta coleção propõe a mobilização de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, de competências e de habilidades específicas

e o trabalho com valores universais, com a finalidade de instrumentalizar os estudantes para a identificação de questões no próprio cotidiano e de dispor ferramentas para buscar respostas que a área de História pode fornecer.

Essa perspectiva, apresentada na BNCC de maneira consonante, possibilita aos estudantes a aquisição de novos conteúdos conceituais, além do exercício de conteúdos procedimentais e atitudinais. Como sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, professores e estudantes assumem, então, uma atitude historiadora.

Para isso, alguns processos podem orientar a prática investigativa. De acordo com a BNCC, inicialmente, deve-se realizar a **identificação** do objeto de conhecimento mediante minucioso processo de observação e de descrição, reconhecendo a possibilidade de diferentes modalidades de percepção sobre um mesmo objeto. Em seguida, deve-se proceder à **comparação**, como exercício de interação com a alteridade, buscando semelhanças e diferenças ou, ainda, mudanças e permanências. Após o exercício de comparação, deve-se dar início à **contextualização**, pois apenas assim o encontro com o objeto de estudo pode ser permeado pela historicidade. Nesse sentido, é fundamental conhecer o objeto dentro de seu próprio código de valores e princípios.

A prática da **interpretação** exige o reconhecimento da relação entre o sujeito e o objeto. Por isso, interpretar implica o desenvolvimento do raciocínio lógico, do pensamento crítico e, também, de certa dose de ousadia por parte dos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, já que na interpretação eles fazem não só muitas descobertas sobre o objeto, mas também sobre si próprios. Por fim, a **análise** exige o reconhecimento daquilo que é essencial ao processo de escrita da História, ou seja, sua incapacidade de atingir o todo. Trata-se de reconhecer que não há resultados definitivos, mas, sim, uma releitura. Longe de representar uma falha, é nesse ponto que reside a riqueza da atitude historiadora, pois ela incentiva a autonomia do pensamento, que tanto colabora para a produção do saber.

Assim, o trabalho com variadas fontes históricas é essencial, possibilitando aos sujeitos do processo de ensino-aprendizagem produzir questões e percepções sobre o próprio cotidiano, de acordo com os procedimentos apresentados. Essas perspectivas estão presentes ao longo da coleção e, especialmente, na seção *Arquivo vivo*.

O USO DE DIFERENTES FONTES HISTÓRICAS

A produção do conhecimento histórico ocorre pela utilização de documentos, isto é, das fontes históricas, sejam elas materiais (escritas ou não escritas), sejam elas imateriais.

A relação que o sujeito estabelece com os documentos, com os quais interage por meio das perguntas que elabora nos processos de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise, constitui um dos procedimentos essenciais para que o processo de ensino-aprendizagem em História seja bem-sucedido.

Segundo Bittencourt,

> As justificativas para a utilização de documentos nas aulas de História são várias e não muito recentes. Muitos professores que os utilizam consideram-nos um instrumento pedagógico eficiente e insubstituível, por possibilitar o contato com o "real", com as situações concretas de um passado abstrato, ou por favorecer o desenvolvimento intelectual dos alunos, em substituição de uma forma pedagógica limitada à simples acumulação de fatos de uma história linear e global elaborada pelos manuais didáticos [...].
>
> (Bittencourt, 2011, p. 327)

Nesse sentido, a utilização de fontes históricas permite a compreensão de que a escrita da História ocorre por meio dos vestígios que restaram da experiência de indivíduos e de sociedades que viveram em outro tempo histórico e em outro espaço. Contudo, a utilização dessas fontes não pressupõe o abandono do material resultante da produção historiográfica. Trata-se, antes, de somar possibilidades para a aquisição do conhecimento histórico e de oferecer aos estudantes a experiência da atitude historiadora:

> Para que o documento se transforme em material didático significativo e facilitador da compreensão de acontecimentos vividos por diferentes sujeitos em diferentes situações, é importante haver sensibilidade ao sentido que lhe conferimos enquanto registro do passado. Nessa condição, convém os alunos perceberem que tais registros e marcas do passado são os mais diversos e encontram-se por toda a parte: em livros, revistas, quadros, músicas, filmes e fotografias.
>
> (Bittencourt, 2011, p. 331)

Por isso, o uso de documentos em sala de aula é justificado pelas contribuições que eles oferecem para o desenvolvimento da interpretação histórica. No entanto, o professor deve ser o mediador nesse processo, articulando os "métodos do historiador" e os "métodos pedagógicos", como afirma Bittencourt. A seguir, há algumas propostas de trabalho com imagens, filmes e textos. Elas podem ser retomadas sempre que julgar necessário. Além delas, há propostas específicas ao longo de cada volume da coleção.

Imagens

As pinturas, as ilustrações, as reproduções de gravuras e de esculturas, as fotos, os organizadores gráficos, os mapas e outras imagens presentes nesta coleção didática devem ser utilizados não apenas como complementos dos textos escritos, mas também como elementos que evidenciam os discursos de uma sociedade, em uma época e lugar definidos. Por isso, é importante envolver os estudantes na observação e na leitura de imagens e, se considerar pertinente, buscar as interações disciplinares. Nesse momento deve prevalecer a atitude historiadora, baseada na investigação e na pesquisa.

Por meio de perguntas, o professor pode facilitar a exploração tanto da imagem como um todo quanto de seus detalhes. Nesta coleção, há a seção *Leitura da imagem*, que promove esse tipo de trabalho, e também propostas de atividade em outras seções que exploram os materiais iconográficos, além de legendas que buscam contextualizar e chamar a atenção dos estudantes para alguns detalhes e possibilidades de interpretação.

No entanto, o professor pode promover, sempre que julgar adequado, outros momentos em que esse material é o objeto de estudo, mediando os primeiros contatos dos estudantes e propondo investigações e pesquisas que levem à identificação dos discursos históricos da imagem e das possíveis intertextualidades. Há algumas questões que podem servir como base para esse trabalho. Elas podem ser aprofundadas, de acordo com a realidade escolar e com o suporte iconográfico escolhido, configurando-se apenas como sugestões para o início do trabalho:

- Qual é o tipo dessa imagem? O que ela retrata?
- Quando e onde ela foi feita? Por quem?
- Quais são as características dessa sociedade nessa época?
- Quais são os possíveis posicionamentos do(s) autor(es)?
- Que características mais chamam sua atenção? Por quê?
- Quais técnicas foram utilizadas para produzir essa imagem?
- Levante hipóteses sobre a utilidade desse tipo de imagem para quem a produziu, de acordo com o contexto histórico em que a representação foi feita.

Filmes

A reprodução integral ou parcial de filmes durante as aulas de História pode propiciar mais uma oportunidade de interpretação histórica. Contudo, é fundamental estabelecer premissas claras quanto aos objetivos desejados com a realização dessa atividade, para que o filme não se configure como uma ilustração animada do conteúdo.

A preparação para esse tipo de atividade começa com a escolha adequada da obra. Ela precisa agregar valor ao processo de ensino-aprendizagem, de modo a torná-lo significativo para os estudantes. A escolha deve recair sobre um filme relacionado aos conteúdos trabalhados. Para ser

uma escolha didática, o professor deve introduzir o conteúdo do filme, acompanhar sua exibição e problematizá-lo, sendo fundamental que os estudantes conheçam os motivadores dessa decisão.

Além disso, é imprescindível que sejam destacados os atributos próprios da linguagem cinematográfica. Nesse sentido, uma interação disciplinar com Arte pode ser proveitosa. Nesta coleção, há sugestões de filme no boxe *Para explorar* e, na parte específica do manual de cada volume, várias propostas dirigidas de trabalhos procedimentais e/ou atitudinais com esses materiais. A seção *Interação* do volume do 9º ano também apresenta uma proposta específica. Porém, trata-se de uma escolha que vai depender da mediação do professor, de acordo com o grupo de estudantes e com a realidade escolar.

A seguir, há alguns procedimentos que podem embasar o trabalho com filmes e que, de modo geral, podem ser ampliados e ajustados, de acordo com os objetivos da atividade.

- **Diálogo sobre as informações da ficha técnica**: a apresentação inicial do filme pode ajudar os estudantes a contextualizar a obra.
- **Estudo prévio da temática**: essa etapa pode ser feita em conjunto com os conteúdos do Livro do Estudante ou por meio de um debate ou de uma roda de conversa sobre algumas questões abordadas pelo filme. Isso pode contribuir para que os estudantes tenham percepções mais aprofundadas das obras, identificando intertextualidades, contextos históricos e discursos ideológicos.
- **Roteiro de observação**: antes de reproduzir o filme, recomenda-se chamar a atenção dos estudantes para alguns elementos específicos da película, que podem ser importantes para a compreensão dessa obra e/ou dos conteúdos, como aspectos estéticos, comportamentos de alguma personagem, grupos sociais retratados, entre outros.
- **Atividade final sobre o filme**: depois de reproduzi-lo, uma atividade de sistematização, dialogando sobre a obra com os estudantes, pode favorecer o estabelecimento de relações entre a película e os contextos didáticos, além de mobilizar os eventuais valores apresentados no filme.

Textos

A leitura e a interpretação de textos são recursos importantes no processo de ensino-aprendizagem do componente curricular História.

Com estudantes dessa faixa etária, é fundamental reforçar os procedimentos de síntese por meio de resumos, de esquemas, de quadros conceituais, de organizadores gráficos e de linhas do tempo. Além disso, chamar a atenção dos estudantes para a recorrência, nesses textos, de um vocabulário instrumental próprio da disciplina permite que apreendam os conteúdos conceituais de maneira mais eficiente.

A ampla diversidade de fontes textuais possibilita a organização de situações de aprendizagem nas quais o debate é a consequência natural. Múltiplas abordagens e pontos de vista diferentes sobre um mesmo tema reforçam o dinamismo na produção do conhecimento. Essa experiência enriquece o aprendizado e pode despertar nos estudantes o espírito investigativo e o acolhimento de outras ideias.

Para uma exploração aprofundada, o professor pode salientar as características de cada gênero textual apresentado (poesia, letra de canção, depoimento, entrevista, artigo jornalístico, reportagem, texto científico, entre outros) e das fontes (livro, jornal, revista, *site*, etc.). Nesse sentido, a interação disciplinar com Língua Portuguesa pode produzir bons frutos.

Nesta coleção, há vasta oferta textual, principalmente nas atividades. Os textos podem ser utilizados como fontes históricas e historiográficas, tornando-se importantes recursos didáticos que promovem a interpretação, a análise, a intertextualidade e a reflexão dos contextos históricos e dos valores universais. Nesse sentido, há algumas questões básicas que podem contribuir para incentivar os diálogos sobre a análise desse tipo de fonte:

- Qual é o gênero do texto?
- Quando foi feito? Em qual suporte?
- Qual é a origem dele (autor ou autores e o grupo social a que pertencem)?
- A quem o texto é direcionado?
- Qual é o tema do texto?
- Qual seria o objetivo desse texto?

ORGANIZAÇÃO DA COLEÇÃO

Na coleção de História, os conteúdos estão organizados de acordo com uma perspectiva que constitui a História Integrada e com uma concepção de tempo que se identifica com a sucessão cronológica dos conhecimentos históricos da História Geral, da América e do Brasil. Isso sem ignorar as múltiplas temporalidades (a sucessão e a simultaneidade) e sem deixar de identificar as diferenças, as semelhanças, as rupturas e as permanências, bem como abordar simultaneamente os aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais, situando-os no tempo histórico.

A coleção adota uma metodologia cuja ênfase recai na proximidade do saber histórico com os saberes da cultura escolar. Também prioriza as relações entre o passado e o tempo presente, de modo que os estudantes compreendam os conceitos relativos à história da humanidade, participem da solução dos problemas no contexto de suas próprias relações humanas e se posicionem como cidadãos críticos e conscientes do seu tempo histórico.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A metodologia da coleção volta-se para a ação como expressão criadora do estudante, enfatizando a atividade de pesquisa (observação cuidadosa, organização dos conceitos e produção de generalizações). Assume também uma abordagem problematizadora e interdisciplinar, mediante a análise de documentos (escritos e iconográficos), a exposição de temas para debate, a proposição de solução de problemas comunitários, etc., visando à reflexão fundamentada em referências de tempo e de espaço, promovendo o reconhecimento de si e do outro, dando o sentido de identidade e de pertencimento.

Em suma, nesta coleção evidencia-se o compromisso com o ensino-aprendizagem de um saber histórico que contribua para a formação integral do estudante, levando-o a aprender a ser sujeito da História, a ter consciência da sua própria história e a assumir responsabilidades em prol de um mundo mais humano.

FUNDAMENTOS DA SELEÇÃO DE CONTEÚDOS E SUA ORGANIZAÇÃO

Educar para a sociedade atual impõe um trabalho que não pode ficar restrito à transmissão de conhecimentos, por mais relevantes e atualizados que estes sejam. É papel fundamental da escola oferecer ao estudante os instrumentos necessários para que ele possa compreender, selecionar e organizar as informações que circulam no mundo moderno e, dessa forma, conquistar autonomia na aquisição e na construção de saberes.

Esta coleção, portanto, além de considerar essencial o trabalho com os conteúdos disciplinares, traduzidos em conhecimentos acumulados pelas diversas sociedades ao longo do tempo, também pensa na formação daqueles que terão de tomar decisões e agir em um mundo em permanente mudança.

Nesse sentido, a coleção toma por princípio a função social da escola, compreendida como espaço de aprendizagens variadas, comprometido com a criação de rotinas de estudo e com a formalização do conhecimento, que transcende, portanto, o espaço disseminado pela mídia e adotado pelo senso comum.

A escola constitui o lugar onde os estudantes podem ter acesso ao conhecimento de forma estruturada, com base no compartilhamento de noções, referências e conceitos, que dão especificidade a cada campo de estudo. A transposição didática de temas selecionados em cada área deve buscar a aproximação entre o conhecimento científico e a vivência diária dos jovens, sem, contudo, negar ao estudante a oportunidade de se apropriar de conteúdos abstratos, aparentemente distantes de seu alcance.

A organização dos conteúdos, orientada tanto pela sequência cronológica como pela simultaneidade histórica de diversas culturas em diferentes espaços, proporciona um fio

condutor claro, oferecendo aos estudantes uma baliza importante para a compreensão dos processos históricos.

O domínio dessa base de referência possibilita ao estudante localizar-se em relação ao período em estudo e lhe oferece instrumentos para que possa avaliar a coerência das interpretações a que tem acesso, no que diz respeito à recusa de anacronismos.

A coleção acompanha a diacronia da história da humanidade, englobando temas clássicos da História universal e da História do Brasil, sem perder de vista processos importantes ocorridos na África, na Ásia e em outras partes da América.

A cobertura de temáticas contemporâneas contribui para o estudo de culturas variadas, como a história dos povos da África e dos povos ameríndios. Portanto, o estudante tem a oportunidade de se defrontar com uma variedade de estruturas e organizações sociais, políticas e econômicas de um mesmo período histórico.

A observação das possibilidades de convivência nas diferentes sociedades ao longo da História é um dos fios condutores que permeiam o conjunto da obra. Ao abordar os confrontos entre diferentes visões de mundo, os momentos de exacerbação dos conflitos e as situações de maior abertura para a aceitação das diferenças, pretende-se proporcionar oportunidades para o debate sobre a peculiaridade desses processos e oferecer elementos para a compreensão de uma sociedade que se mostra cada vez mais multicultural, como a sociedade contemporânea.

Cada capítulo constitui uma unidade que oferece uma variedade de perspectivas sobre o período em estudo, entremeando a compreensão da caracterização econômica e política com as questões sociais, as manifestações culturais e os destaques da ciência e do perfil tecnológico do momento. Ao olhar para as diferentes faces de uma mesma sociedade, o estudante tem uma visão panorâmica do conteúdo, a partir do qual emergirão questões compatíveis com as diversas inquietações concernentes ao mundo atual, as quais enriquecerão o processo de aprendizagem em curso.

ESTRUTURA DO LIVRO DO ESTUDANTE

A coleção está organizada em quatro volumes, de modo a contemplar todos os anos finais do Ensino Fundamental. Cada volume apresenta nove unidades, compostas de 2 a 4 capítulos cada. As atividades propostas são diversificadas e aparecem em vários momentos. Cabe ao professor optar pelo trabalho na sequência proposta no material ou em outra ordem que julgar mais adequada à realidade escolar. Cada unidade tem uma estrutura básica, apresentada a seguir.

ABERTURA DA UNIDADE


ID/BR

A unidade inicia-se em uma página com um breve texto introdutório, a indicação dos capítulos que a compõem. No boxe *Primeiras ideias*, perguntas permitem ao estudante acessar e compartilhar um pouco de seu repertório e conhecimentos prévios sobre o tema em estudo.

Em seguida, uma imagem em página dupla tem a função de atrair o estudante para o tema da unidade e intrigá-lo. As questões do boxe *Leitura da imagem* têm o objetivo de incentivar o estudante a se deter na exploração da imagem, buscando relações entre o que ela apresenta e o que ele imagina sobre o assunto a ser estudado.

Além dessas perguntas, uma questão de valor promove a reflexão inicial a respeito de um dos valores trabalhados na coleção, de modo contextualizado. Na parte específica para cada volume deste manual, apresentamos mais informações sobre as imagens das aberturas.

No conjunto, essas páginas de abertura servem de "aquecimento", ativando os conhecimentos dos estudantes e familiarizando-os com a temática que será estudada. Esse momento também pode servir de apoio para realizar a avaliação inicial.

CAPÍTULOS


ID/BR

Os capítulos apresentam os conteúdos da unidade, facilitando a sistematização dos conhecimentos e a abordagem de diferentes perspectivas históricas sobre um determinado recorte espaço-temporal. O texto principal é associado a materiais iconográficos e cartográficos diversificados, que servem como base para a investigação histórica e também como facilitadores do processo de ensino-aprendizagem.

Ideias-chaves e termos essenciais são destacados no texto. Em várias páginas, há boxes que ampliam os temas. Nesse sentido, destaca-se o trabalho proposto nos boxes *Valor*, com fundo de cor azulada, que promovem reflexões acerca dos valores indicados, tendo como ponto de partida os contextos históricos apresentados no capítulo. O conteúdo desses boxes pode ser trabalhado de modo coletivo, configurando-se como um importante momento de troca de informações, de experiências e de pontos de vista, além da mobilização de referenciais históricos e da desconstrução de eventuais estereótipos sobre períodos e povos.

O boxe *Para explorar* apresenta indicações e sugestões de materiais complementares para os estudantes, como publicações impressas, *sites* e plataformas digitais e filmes. Na parte específica do manual de cada volume, foram disponibilizadas algumas sugestões de uso desses materiais.

Algumas palavras que, eventualmente, possam dificultar a compreensão do texto pelo estudante são explicadas no boxe glossário, na mesma página em que o termo aparece, facilitando a consulta.

ATIVIDADES

A seção *Atividades* ao final de cada capítulo retoma o conteúdo estudado, propiciando um momento de sistematização. Essa seção possibilita, ainda, o desenvolvimento de habilidades variadas, como a interpretação de textos e de imagens, a comparação, a síntese, a localização de informações, entre outras.

A seção também pode ser um subsídio para compor o processo de avaliação formativa.

ARQUIVO VIVO

A seção *Arquivo vivo* promove o contato sistematizado dos estudantes com as fontes históricas, apresentando-lhes possíveis leituras de documentos históricos de diversas naturezas e incentivando-os a realizar suas análises, com base em seus conhecimentos.

HISTÓRIA DINÂMICA

Na seção *História dinâmica*, propõe-se que os estudantes tenham contato com debates historiográficos ou que analisem diversas interpretações e controvérsias sobre temas do capítulo, de forma a esclarecer que a disciplina não trabalha com verdades, mas com diferentes pontos de vista e teorias científicas que tendem a se transformar de acordo com a época.

Essa perspectiva serve como estímulo para que os estudantes se reconheçam como produtores de conhecimento e sujeitos históricos.

AMPLIANDO HORIZONTES

A seção *Ampliando horizontes* enfatiza a abordagem cultural e explora as possibilidades de trabalho com aspectos da cultura material e imaterial, sempre que possível, ressaltando a história de diferentes sujeitos que nem sempre fizeram parte da chamada historiografia tradicional, o que contribui para a percepção e a valorização da diversidade cultural.

Essa seção também favorece a conscientização a respeito da multiplicidade dos sujeitos históricos. O entendimento desse aspecto da construção dos saberes possibilita o reconhecimento do próprio protagonismo na comunidade em que se vive, constituindo-se em importante ferramenta para a formação cidadã dos estudantes.

FECHAMENTO DA UNIDADE

INVESTIGAR

A seção *Investigar* destaca o trabalho com metodologias de pesquisa, buscando atender à necessidade, característica dos dias atuais, de entender e de saber lidar com o grande fluxo de informações. Nela, em geral, são abordados temas contemporâneos, o que favorece, por exemplo, a integração com outros componentes curriculares e a mobilização de competências referentes ao trabalho em equipe, à divulgação de conhecimentos e à autoavaliação.

ATIVIDADES INTEGRADAS

Ao final de cada unidade, a seção *Atividades integradas* retoma e integra os conteúdos estudados nos capítulos. O trabalho com essa seção pode ser considerado uma possibilidade de avaliação final e um meio para levar os estudantes a ampliar as relações conceituais construídas ao longo da unidade. Ao final dessa seção, uma questão de valor retoma e amplia o trabalho com o(s) valor(es) desenvolvidos, contemplando os conteúdos atitudinais.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO

Nessa seção, são propostas perguntas que incentivam a autoavaliação, de modo que os estudantes possam analisar o próprio progresso ao refletir sobre sua aprendizagem e suas atitudes. Trata-se de uma importante ferramenta para levá-los a desenvolver processos de reflexão que lhes permitam um melhor ajuste de suas aprendizagens pelo aumento do autocontrole e pela diminuição da regulação externa, vinda somente do professor. De todo modo, partindo do trabalho individual e autônomo de autoavaliação, pode-se incentivar os estudantes a solicitar auxílio quando sentirem necessidade de apoio ou de orientação para a superação de dificuldades específicas.

FINAL DO LIVRO

INTERAÇÃO

A seção *Interação* oferece aos estudantes a oportunidade de planejar e de realizar projetos, trabalhando coletivamente e intervindo em seu meio. Essa seção foi colocada no final do livro para que você, professor, tenha mais controle sobre o desenvolvimento da atividade. Por se tratar de projetos, deve-se considerar que são propostas atividades de média ou longa duração, que articulam conhecimentos construídos em diversas unidades desta coleção, servindo, assim, de atividade integradora do aprendizado. Veja as propostas de cada volume.

	TEMA	PRODUTO
6º ANO	A história contada pelos objetos	Álbum ilustrado
7º ANO	Circulação de produtos no mundo: mapa temático	Mapa-múndi ilustrado
8º ANO	A Missão Artística Francesa	Mural
9º ANO	Debate sobre filme	Texto coletivo e mural

DISTRIBUIÇÃO DE CONTEÚDOS NA COLEÇÃO

6º ANO

UNIDADE 1 – INTRODUÇÃO AOS PRINCIPAIS CONCEITOS		
Capítulos	1. A História e o historiador	2. A História em nosso cotidiano
Conteúdos	• O trabalho do historiador • Diferentes fontes históricas: escritas, sonoras, visuais, audiovisuais, orais e materiais • Diferentes periodizações e sujeitos da História • Cultura, memória e narrativas • História local e patrimônio cultural	ARQUIVO VIVO Narrativas indígenas AMPLIANDO HORIZONTES Patrimônio cultural e história local VALOR Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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.	

UNIDADE 2 – AS ORIGENS DA HUMANIDADE		
Capítulos	1. A origem do ser humano 2. A vida dos primeiros seres humanos	3. O processo de sedentarização 4. A chegada do ser humano à América
Conteúdos	• A origem do ser humano • Evolução e expansão dos seres humanos • Comunidades nômades • Metalurgia, olaria e tecelagem, comércio e escrita • Processo de sedentarização e surgimento dos Estados • Teorias sobre o povoamento do continente americano	HISTÓRIA DINÂMICA Discussões sobre a origem do gênero *Homo* ARQUIVO VIVO O trabalho do arqueólogo AMPLIANDO HORIZONTES A aldeia neolítica de Skara Brae VALOR Responsabilidade
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(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. **(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.	

UNIDADE 3 – OS POVOS ANTIGOS DO ORIENTE MÉDIO		
Capítulos	1. Os mesopotâmicos 2. Os fenícios	3. Os persas
Conteúdos	• Características culturais de mesopotâmicos, persas e fenícios (desenvolvimento de ferramentas, produção de alimentos, modos de vida e organizações políticas – cidades-Estado, reinos e impérios • Povos antigos do Oriente Médio	ARQUIVO VIVO O palácio de Persépolis VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Senhores e servos no mundo antigo e no medieval
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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. **(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. **(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. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(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. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	
UNIDADE 4 – A ÁFRICA ANTIGA		
Capítulos	1. Culturas ribeirinhas e tradição Nok 2. Povos do Nilo	3. O Império de Axum
Conteúdos	• Aspectos de algumas culturas ribeirinhas africanas e das comunidades de Nok • Mudanças na historiografia sobre os povos antigos da África • Povos antigos que habitaram as margens do Nilo • Processo de unificação do Egito Antigo e o Império faraônico • Império de Cuxe e Império de Axum	HISTÓRIA DINÂMICA Transformações na historiografia sobre os povos da África Antiga AMPLIANDO HORIZONTES Os vestígios de Axum: patrimônios da humanidade VALORES Responsabilidade, Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias A passagem do mundo antigo para o mundo medieval O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África)

Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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. **(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. **(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. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

UNIDADE 5 – A AMÉRICA ANTIGA

Capítulos	1. Povos originários no Brasil	2. Povos mesoamericanos e andinos
Conteúdos	• Povos originários do continente americano: culturas sambaquieiras e agricultoras • Descendentes dos povos originários (povos indígenas atuais) • Povos mesoamericanos e andinos • Zapotecas, toltecas e olmecas • Maias, astecas e incas	AMPLIANDO HORIZONTES Patrimônio arqueológico e preservação INVESTIGAR Geoglifos: mistério arqueológico e desmatamento da floresta Amazônica VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos) Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais A passagem do mundo antigo para o mundo medieval Senhores e servos no mundo antigo e no medieval
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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. **(EF06HI03)** Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. **(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. **(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades. **(EF06HI08)** Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

UNIDADE 6 – O MUNDO GREGO

Capítulos	1. A vida na *pólis* 2. A cultura grega	3. O período helenístico
Conteúdos	• As primeiras comunidades gregas • A formação da *pólis* e a expansão grega • A sociedade e a democracia ateniense • Divindades, arte e filosofia gregas • Jogos olímpicos	• Processo de formação e apogeu da cultura helenística HISTÓRIA DINÂMICA As mulheres na *pólis* grega VALORES Respeito, Responsabilidade e Honestidade
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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. **(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. **(EF06HI09)** Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas. **(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. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

UNIDADE 7 – ROMA: FORMAÇÃO E EXPANSÃO

Capítulos	1. As origens de Roma	2. A consolidação do Império Romano
Conteúdos	• As origens de Roma • Aspectos da monarquia romana • Processo de transição e consolidação do Império Romano • Aspectos culturais do Império Romano • Cristianismo e a origem da Igreja	ARQUIVO VIVO O mito de fundação de Roma HISTÓRIA DINÂMICA As imagens femininas nas catacumbas romanas INVESTIGAR Latim e Língua Portuguesa: ditados populares VALORES Respeito, Solidariedade e Justiça

Objetos de conhecimento	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
Habilidades	**(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. **(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. **(EF06HI11)** Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. **(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	
UNIDADE 8 – A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL		
Capítulos	1. A desagregação do Império Romano	2. O mundo feudal
Conteúdos	• Aspectos da crise do Império Romano • Características de hunos, celtas e germânicos • O processo de ruralização do Império e a fragmentação política de Roma • A ideia de Idade Média e os aspectos culturais do feudalismo	ARQUIVO VIVO As crianças na Idade Média VALORES Justiça e Solidariedade
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentariazação As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma Domínios e expansão das culturas grega e romana Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política A passagem do mundo antigo para o mundo medieval	A fragmentação do poder político na Idade Média O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval

UNIDADE 8 – A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL	
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas). **(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. **(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. **(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. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(EF06HI15)** Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado. **(EF06HI16)** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **(EF06HI17)** Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. **(EF06HI18)** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

UNIDADE 9 – TRANSFORMAÇÕES NA EUROPA MEDIEVAL		
Capítulos	1. As mudanças no campo e a formação dos burgos	2. A Baixa Idade Média
Conteúdos	• Os processos de transformação no campo: formação de burgos e crescimento demográfico • Desenvolvimento do comércio • O poder da Igreja e o advento das Cruzadas • Características da Baixa Idade Média • Queda da produção agrícola e a fome	• Guerras e revoltas camponesas ARQUIVO VIVO A grande fome VALORES Respeito, Responsabilidade e Justiça
Objetos de conhecimento	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processo de sedentarização A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval
Habilidades	**(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. **(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. **(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços. **(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. **(EF06HI18)** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval. **(EF06HI19)** Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.	

INTERAÇÃO – A HISTÓRIA CONTADA PELOS OBJETOS		
Conteúdos	• Fonte histórica • Cultura	• Memória • Sujeito histórico
Objetos de conhecimento	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	
Habilidades	**(EF06HI01)** Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).	**(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.

7º ANO

UNIDADE 1 – ÁFRICA: MUITOS POVOS

Capítulos	1. Povos do Sahel 2. Povos Iorubá	3. Povos da África Central à África Meridional
Conteúdos	• O estudo da história da África • As sociedades do Sahel e as rotas comerciais transaarianas • O reino de Gana, o Império do Mali e o Império Songai • A tradição oral africana • Características políticas e sociais dos Iorubá • Tecnologias iorubanas • Características políticas e sociais dos Bantu	HISTÓRIA DINÂMICA A tradição oral africana ARQUIVO VIVO As esculturas iorubanas VALORES Criatividade, Respeito e Responsabilidade
Objetos de conhecimento	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental	As lógicas internas das sociedades africanas A escravidão moderna e o tráfico de escravizados
Habilidades	**(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. **(EF07HI14)** Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente. **(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	

UNIDADE 2 – A EUROPA OCIDENTAL NO INÍCIO DA ERA MODERNA

Capítulos	1. Uma visão de mundo renovada 2. A Reforma Protestante	3. A Contrarreforma
Conteúdos	• O conceito de Renascimento e o pensamento humanista • A Igreja e os interesses materiais • A Reforma Luterana e o Calvinismo • O Concílio de Trento • A Inquisição e a censura inquisitorial • Os jesuítas, a expansão católica e a arte barroca	HISTÓRIA DINÂMICA O conceito de Renascimento ARQUIVO VIVO A Reforma e os ritos VALORES Criatividade, Justiça, Respeito e Honestidade
Objetos de conhecimento	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo	Renascimentos artísticos e culturais Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
Habilidades	**(EF07HI01)** Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **(EF07HI04)** Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.	

UNIDADE 3 – O ESTADO MODERNO

Capítulos	1. A formação dos Estados modernos	2. A ascensão do Estado absolutista
Conteúdos	• O processo de formação e consolidação dos Estados modernos • Centralização na península Ibérica • Teoria do livre-comércio e Magna Carta • O poder na França e a Guerra dos Cem Anos • As monarquias nacionais no século XVI • Teorias em defesa do absolutismo	• As bases do mercantilismo ARQUIVO VIVO A teoria de Bossuet e as representações de Luís XIV VALORES Responsabilidade, Criatividade e Justiça

UNIDADE 3 – O ESTADO MODERNO

Objetos de conhecimento

- 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
- Reformas religiosas: a cristandade fragmentada
- A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
- A emergência do capitalismo

Habilidades

(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.

(EF07HI05) Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

(EF07HI07) Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.

(EF07HI13) Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.

(EF07HI17) Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

UNIDADE 4 – POVOS DO CONTINENTE AMERICANO

Capítulos

1. Diferentes estruturas sociais
2. Técnicas e tecnologias
3. Jeitos de pensar: as cosmogonias

Conteúdos

- Modos de pensar, técnicas e tecnologias e estruturas políticas e sociais de povos nativos da América (Mesoamérica, região andina e América do Su)
- Medicinas e filosofias dos povos originários da América
- Mitologias: Quetzalcóatl, Viracocha e Nhanderu

ARQUIVO VIVO
As "histórias de admirar" dos Kadiwéu

AMPLIANDO HORIZONTES
Tradições orais e a escrita da *Enciclopédia de medicina tradicional matsés*

VALORES
Respeito, Criatividade, Honestidade e Responsabilidade.

Objetos de conhecimento

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial
- A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação
- As formas de organização das sociedades ameríndias
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados

Habilidades

(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.

(EF07HI08) Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências.

(EF07HI15) Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.

UNIDADE 5 – A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA

Capítulos

1. Novas rotas da Europa para o Oriente
2. As navegações
3. Relações comerciais

Conteúdos

- As riquezas do Oriente e o comércio com o Mediterrâneo
- As navegações portuguesas no Atlântico
- As expedições e os novos instrumentos marítimos
- Expansão pela África e pelas ilhas atlânticas e Rota do Cabo
- A concorrência espanhola e as Américas
- Inglaterra, França e Holanda na disputa colonial
- As companhias de comércio

AMPLIANDO HORIZONTES
Belém: uma porta para o mundo

INVESTIGAR
Petróleo: o "ouro" preto

VALORES
Respeito e Honestidade

Objetos de conhecimento	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	As descobertas científicas e a expansão marítima A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
Habilidades	**(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. **(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI. **(EF07HI07)** Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política. **(EF07HI13)** Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.	

UNIDADE 6 – ESPANHÓIS E INGLESES NA AMÉRICA

Capítulos	1. Indígenas e espanhóis: guerras e alianças 2. A América espanhola	3. A colonização inglesa da América
Conteúdos	• Diferentes valores: as populações indígenas da América e os espanhóis • O Estado Asteca, o Império Inca e os espanhóis • A administração espanhola na América e a resistência • Cultura africana na América Latina • As populações indígenas da América do Norte • O modelo colonial inglês: As Treze Colônias no litoral atlântico • As diferenças entre as colônias • O comércio triangular	ARQUIVO VIVO Códices astecas AMPLIANDO HORIZONTES Centro histórico de Cuzco: o encontro das culturas andina e espanhola HISTÓRIA DINÂMICA O mito do melhor modelo de colonização VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno Reformas religiosas: a cristandade fragmentada A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental A estruturação dos vice-reinos nas Américas As formas de organização das sociedades ameríndias
Habilidades	**(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. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. **(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. **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(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. **(EF07HI15)** Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval.	

UNIDADE 7 – PORTUGUESES E HOLANDESES NA AMÉRICA

Capítulos	1. Indígenas no Brasil e estrangeiros europeus 2. A colonização portuguesa na América	3. Holandeses na América portuguesa
Conteúdos	• Primeiros contatos entre povos indígenas e portugueses • As narrativas indígenas e as relações de conflito e alianças • Comercialização do pau-brasil e escravização de indígenas • O processo de colonização: capitanias hereditárias e governos-gerais • A União Ibérica e a ocupação holandesa	• A Companhia das Índias • Relações entre Brasil e África HISTÓRIA DINÂMICA Uma nova proposta para o mapa das capitanias hereditárias VALOR Respeito
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	A estruturação dos vice-reinos nas Américas Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
Habilidades	**(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. **(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. **(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). **(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.	

UNIDADE 8 – A ÁFRICA NA AMÉRICA PORTUGUESA

Capítulos	1. Os africanos na América portuguesa	2. A sociedade do engenho
Conteúdos	• A escravidão no continente africano • Os portugueses na África • O tráfico de escravizados • A chegada de africanos à América portuguesa • O trabalho dos africanos escravizados: conhecimentos e tecnologias africanas • Valorização e afirmação das identidades afro-brasileiras	• Engenhos e sociedade do açúcar • Conexões entre África e América portuguesa AMPLIANDO HORIZONTES Moçambique: dança afro-brasileira no vale do Paraíba paulista ARQUIVO VIVO O quilombo dos Palmares VALOR Respeito
Objetos de conhecimento	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental As lógicas internas das sociedades africanas As formas de organização das sociedades ameríndias A escravidão moderna e o tráfico de escravizados

Habilidades	**(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. **(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. **(EF07HI10)** Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **(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. **(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.

UNIDADE 9 – EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA

Capítulos	1. O processo de interiorização 2. As missões jesuíticas	3. A sociedade das minas
Conteúdos	• Administração colonial na América • Resistências indígenas • A chegada dos jesuítas e as missões • Os impactos da colonização para as populações nativas • O eurocentrismo e a diversidade cultural indígena • A expansão dos territórios portugueses na América (bandeiras e entradas; a atividade pecuária e os tropeiros) • A atividade mineradora (ouro e diamantes) e o Barroco	HISTÓRIA DINÂMICA Os bandeirantes na história do Brasil ARQUIVO VIVO A missão jesuítica de São Miguel Arcanjo INVESTIGAR Desigualdade social VALORES Responsabilidade, Respeito, Criatividade e Solidariedade
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno Reformas religiosas: a cristandade fragmentada A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental
Habilidades	**(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. **(EF07HI05)** Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América. **(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. **(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). **(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.	

INTERAÇÃO – CIRCULAÇÃO DE PRODUTOS NO MUNDO: MAPA TEMÁTICO		
Conteúdos	• Cartografia e mapas históricos	• Trocas comerciais e intercâmbios técnico e cultural
Objetos de conhecimento	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno As descobertas científicas e a expansão marítima	Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental A emergência do capitalismo
Habilidades	**(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. **(EF07HI06)** Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI. **(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). **(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. **(EF07HI17)** Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.	

8º ANO

UNIDADE 1 – A INGLATERRA SE TRANSFORMA		
Capítulos	1. Revoluções na Inglaterra	2. A sociedade industrial
Conteúdos	• Contexto socioeconômico da Inglaterra no fim do século XVII • Revolução Inglesa e Revolução Gloriosa • As transformações da economia inglesa (manufatura de tecidos e modernização da agricultura) • Relações entre a burguesia e o proletariado • Condições de trabalho na indústria • A utilização de recursos naturais (carvão mineral e ferro nas indústrias) e os impactos no meio ambiente • O sistema fabril e a produção em larga escala • A expansão do modo industrial	• O modo de vida nas cidades inglesas • A organização dos trabalhadores e as conquistas operárias • As mulheres e seus direitos ARQUIVO VIVO John Locke e o nascimento do liberalismo ARQUIVO VIVO Revolução Industrial: circulação de pessoas e de produtos INVESTIGAR Brasil atual: indústrias e meio ambiente VALORES Criatividade e Responsabilidade
Objetos de conhecimento	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas	
Habilidades	**(EF08HI02)** Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa. **(EF08HI03)** Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	

UNIDADE 2 – ILUMINISMO E INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS		
Capítulos	1. O Iluminismo	2. A independência dos Estados Unidos da América
Conteúdos	• Sociedades na Europa Moderna • Aspectos do comércio triangular • A Guerra dos Sete Anos • Conflitos entre os colonos e a Metrópole • A Declaração de Independência dos Estados Unidos • As repercussões da Independência dos Estados Unidos	AMPLIANDO HORIZONTES O Neoclassicismo HISTÓRIA DINÂMICA O conceito de liberdade na Constituição dos Estados Unidos da América VALORES Justiça e Responsabilidade

Objetos de conhecimento	A questão do iluminismo e da ilustração Independência dos Estados Unidos da América	
Habilidades	**(EF08HI01)** Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. **(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.	
UNIDADE 3 – A REVOLUÇÃO FRANCESA E SEUS DESDOBRAMENTOS		
Capítulos	1. A Revolução Francesa	2. O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo
Conteúdos	• A organização em três Estados • Processo revolucionário na França: Convenção Nacional, Período Jacobino, Reação Termidoriana • A participação das mulheres na Revolução Francesa • Contextos da pós-Revolução: governo dos cônsules e Império Napoleônico	• Revolução de São Domingo e independência do Haiti AMPLIANDO HORIZONTES O Catorze de Julho ARQUIVO VIVO São Domingo e a Revolução Francesa VALOR Justiça
Objetos de conhecimento	Revolução Francesa e seus desdobramentos Independências na América espanhola • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti	
Habilidades	**(EF08HI04)** Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo. **(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(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.	
UNIDADE 4 – INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA ESPANHOLA		
Capítulos	1. Independências no México e na América Central	2. Independências na América do Sul
Conteúdos	• Conflitos na América Espanhola • Revoltas contra a metrópole: a revolta de Tupac Amaru II • A independência do México e de Cuba • Independências na América Central	HISTÓRIA DINÂMICA Direitos e a formação dos Estados na América hispânica AMPLIANDO HORIZONTES O Pan-Americanismo VALOR Justiça
Objetos de conhecimento	Independências na América espanhola A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti Os caminhos até a independência do Brasil	
Habilidades	**(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI07)** Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **(EF08HI08)** Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. **(EF08HI09)** Conhecer as características e os principais pensadores do Pan-americanismo. **(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.	

UNIDADE 5 – BRASIL: A INDEPENDÊNCIA E O PRIMEIRO REINADO		
Capítulos	1. Tensões na Colônia 2. A Independência do Brasil	3. O Primeiro Reinado
Conteúdos	• Conjuração Mineira e Conjuração Baiana • A transferência da Corte para o Rio de Janeiro • Reformas institucionais e estruturais • Revolução Pernambucana e Revolução Liberal • O processo de Independência do Brasil • Assembleia Constituinte de 1823 e política indigenista • Confederação do Equador e Guerra da Cisplatina	ARQUIVO VIVO Zumbi, Pai João ou nenhum dos dois? AMPLIANDO HORIZONTES Formas de governo na América pós-Independência VALORES Justiça e Honestidade
Objetos de conhecimento	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana Os caminhos até a independência do Brasil A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central
Habilidades	**(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. **(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. **(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. **(EF08HI13)** Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas. **(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. **(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.	

UNIDADE 6 – AS REGÊNCIAS E O SEGUNDO REINADO		
Capítulos	1. O período Regencial 2. O Segundo Reinado	3. O fim da escravidão e a imigração no Brasil
Conteúdos	• Aspectos políticos e sociais durante o governo de dom Pedro I: revoltas regenciais e Revolta dos Malês • O processo do Golpe da Maioridade • Aspectos políticos e sociais do Segundo Reinado (revoltas liberais, Guerra do Paraguai e expansão da cafeicultura) • O fim do tráfico de escravizados e a abolição	• A chegada dos imigrantes HISTÓRIA DINÂMICA Os indígenas no Segundo Reinado INVESTIGAR O legado da escravidão e as ações afirmativas VALOR Justiça
Objetos de conhecimento	Brasil: Primeiro Reinado O Período Regencial e as contestações ao poder central O Brasil do Segundo Reinado: política e economia • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai	O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial Políticas de extermínio do indígena durante o Império A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil

Habilidades	**(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. **(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. **(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. **(EF08HI21)** Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império. **(EF08HI22)** Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

UNIDADE 7 – REVOLUÇÕES E NACIONALISMOS NO SÉCULO XIX

Capítulos	1. Rebeliões e unificações	2. A expansão da indústria na Europa
Conteúdos	• Revoluções liberais e movimentos nacionalistas • A crise econômica e os movimentos revolucionários • Revoluções de 1830 e 1848 na França • A Primavera dos Povos • Os processos de unificações italiana e alemã • O Romantismo • Novas descobertas científicas do século XIX • A ascensão da burguesia e a Comuna de Paris	• Socialismo, anarquismo, positivismo e evolucionismo • O trabalho feminino, a luta por direitos AMPLIANDO HORIZONTES O Romantismo e as identidades nacionais ARQUIVO VIVO O discurso dos dominadores VALORES Justiça e Responsabilidade
Objetos de conhecimento	A questão do iluminismo e da ilustração Os caminhos até a independência do Brasil	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias
Habilidades	**(EF08HI01)** Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo. **(EF08HI06)** Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **(EF08HI23)** Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.	

UNIDADE 8 – OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX

Capítulos	1. A expansão para o Oeste	2. A Guerra de Secessão
Conteúdos	• Aspectos políticos e sociais da Doutrina Monroe • Lei de Terras e questão indígena (o deslocamento forçado ou as marchas da morte) • Os embates sobre a escravidão • A Guerra de Secessão e a segregação racial nos Estados Unidos • Fordismo e taylorismo	AMPLIANDO HORIZONTES A construção da memória: o faroeste estadunidense entre 1930 e 1960 ARQUIVO VIVO A luta dos negros por direitos civis VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX	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

UNIDADE 8 – OS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX

Habilidades

(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.

(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.

UNIDADE 9 – IMPERIALISMOS E RESISTÊNCIAS

Capítulos

1. Industrialização e imperialismo
2. O imperialismo na África
3. O imperialismo na Ásia

Conteúdos

- A Segunda Revolução Industrial
- Do capitalismo industrial ao capitalismo financeiro
- O imperialismo
- A partilha imperialista da África e a resistência africana
- Companhia das Índias Orientais
- O imperialismo na China
- O expansionismo japonês e a formação dos impérios na Ásia
- O imperialismo estadunidense e a América Latina
- A Conferência de Berlim

AMPLIANDO HORIZONTES
Os discursos civilizatórios e a Revolução Mexicana

ARQUIVO VIVO
Máscaras africanas

AMPLIANDO HORIZONTES
O impacto do imperialismo nas comunidades africanas e asiáticas

VALOR
Respeito

Objetos de conhecimento

Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias

Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais

Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX

O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia

Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo

Habilidades

(EF08HI23) Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.

(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.

(EF08HI25) Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.

(EF08HI26) Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.

(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.

INTERAÇÃO – A MISSÃO ARTÍSTICA FRANCESA

Conteúdos

- Propósitos da Missão Artística Francesa no Brasil
- Características das produções artísticas da Missão Artística Francesa
- Principais temas e estilos dos artistas da Missão Artística Francesa

Objetos de conhecimento

Os caminhos até a independência do Brasil

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil

Habilidades

(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.

(EF08HI22) Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

9º ANO

UNIDADE 1 – O INÍCIO DA REPÚBLICA BRASILEIRA

Capítulos	1. A República e o poder das oligarquias 2. Urbanização e industrialização	3. Tensões sociais e resistência
Conteúdos	• O movimento republicano e a crise no Império do Brasil (os conflitos com a Igreja e com o Exército; a influência do positivismo) • O fim da monarquia e o início da "República da Espada" • A Constituição de 1891 • A Revolta da Armada e a Revolta Federalista • A República Oligárquica: o coronelismo e o voto de cabresto; a política dos governadores e as eleições presidenciais • As políticas de valorização do café • A produção de borracha e a resistência indígena • A chegada dos imigrantes	• A formação dos centros industriais • O trabalho nas fábricas e a vida dos operários • As reformas urbanas e o movimento Modernista • Tensões políticas e sociais: Guerra de Canudos; Contestado; Cangaço; Revolta da Vacina; Revolta da Chibata; e Greve Geral de 1917 HISTÓRIA DINÂMICA A cultura urbana (1900-1930) ARQUIVO VIVO A imprensa negra VALORES Respeito e Justiça
Objetos de conhecimento	Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos 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 Primeira República e suas características Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930
Habilidades	**(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. **(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. **(EF09HI05)** Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive. **(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.	

UNIDADE 2 – A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA

Capítulos	1. A Primeira Guerra Mundial	2. Rússia: do czarismo ao socialismo
Conteúdos	• O início da Primeira Guerra e o poder de destruição: as trincheiras; a tecnologia e as armas letais • As mulheres na guerra • O fim da guerra e os Tratados de paz • As crises políticas e sociais: a questão Palestina; crise do czarismo; e Guerra Russo-Japonesa • O processo revolucionário em 1917 • O socialismo científico; a Revolução de Outubro e a guerra civil (1918-1921) • Formação do socialismo soviético	• Stalinismo na União Soviética • O realismo socialista • A divisão política atual da Europa HISTÓRIA DINÂMICA O Brasil na Grande Guerra INVESTIGAR O trabalho feminino e as transformações sociais no século XX VALOR Justiça, Justiça e Solidariedade
Objetos de conhecimento	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A questão da Palestina	A Revolução Russa
Habilidades	**(EF09HI10)** Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **(EF09HI11)** Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.	

UNIDADE 3 – O PERÍODO ENTREGUERRAS		
Capítulos	1. A expansão econômica dos Estados Unidos	2. Os regimes totalitários na Europa
Conteúdos	• O pós-guerra nos Estados Unidos • Sociedade de consumo; superprodução; e desemprego • O *crash* da Bolsa de Nova York e a Grande Depressão • Roosevelt e o *New Deal* • Liberalismo econômico e keynesianismo • A Europa no pós-guerra: a ascensão do fascismo na Itália, do nazismo na Alemanha e a Guerra Civil na Espanha	AMPLIANDO HORIZONTES A era do *jazz* HISTÓRIA DINÂMICA Totalitarismo e apoio popular VALOR Responsabilidade
Objetos de conhecimento	A crise capitalista de 1929	A emergência do fascismo e do nazismo
Habilidades	**(EF09HI12)** Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global. **(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).	
UNIDADE 4 – A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A CRIAÇÃO DA ONU		
Capítulos	1. O mundo em guerra novamente	2. Cotidiano, resistência e a busca pela paz
Conteúdos	• Japão e Itália antes da guerra • O expansionismo alemão • Segunda Guerra Mundial (países do Eixo e Aliados) • Cotidiano dos civis e movimentos de resistência • As Conferências de paz • Fim da hegemonia europeia e a Nova Ordem Mundial	AMPLIANDO HORIZONTES Registro do processo de Auschwitz como patrimônio da Unesco ARQUIVO VIVO A Carta Internacional dos Direitos Humanos VALORES Justiça e Cidadania
Objetos de conhecimento	A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto	A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos
Habilidades	**(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). **(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. **(EF09HI28)** Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.	
UNIDADE 5 – A ERA VARGAS E O PERÍODO DEMOCRÁTICO		
Capítulos	1. O fim da República Oligárquica 2. O Estado Novo	3. O retorno à democracia
Conteúdos	• O tenentismo e a Revolta dos 18 do Forte • O movimento de 1930 e o fim da Primeira República • Governo Provisório de Vargas • Integralismo e Aliança Nacional Libertadora • O Plano Cohen e a instauração do Estado Novo • Consolidação das Leis do Trabalho (CLT); propaganda política e censura • A deposição de Vargas, o governo Dutra e o suicídio de Vargas • Os anos JK e a cultura na década de 1950	AMPLIANDO HORIZONTES Movimento negro e identidades: o Teatro Experimental do Negro (TEN) HISTÓRIA DINÂMICA Getúlio Vargas: uma personalidade controversa INVESTIGAR A criação do Parque Indígena do Xingu e a questão indígena VALORES Honestidade e Responsabilidade

Objetos de conhecimento	A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo O período varguista e suas contradições A emergência da vida urbana e a segregação espacial O trabalhismo e seu protagonismo político A questão indígena durante a República (até 1964) Anarquismo e protagonismo feminino O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação
Habilidades	**(EF09HI02)** Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954. **(EF09HI06)** Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade). **(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. **(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. **(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.

UNIDADE 6 – O MUNDO DIVIDIDO

Capítulos	1. A Guerra Fria 2. Conflitos, revoluções e contestações 3. Independências na Ásia e na África 4. A democratização do Leste Europeu
Conteúdos	• Guerra Fria e Doutrina Truman • Alianças militares e a divisão da Alemanha • Corrida espacial e armamentista, propaganda ideológica • A Revolução Chinesa • As guerras na Coreia e no Vietnã • Movimentos de contracultura • Características da Revolução Chinesa • Características da Revolução Cubana • Independências na Ásia e na África • O *apartheid* na África do Sul • O fim da União Soviética • Transformações na geopolíticas do Leste Europeu ARQUIVO VIVO Uma charge da Guerra Fria AMPLIANDO HORIZONTES A contracultura e a cultura imaterial VALORES Respeito e Criatividade
Objetos de conhecimento	O colonialismo na África As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos 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 Os processos de descolonização na África e na Ásia O fim da Guerra Fria e o processo de globalização
Habilidades	**(EF09HI09)** Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. **(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. **(EF09HI28)** Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. **(EF09HI31)** Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia. **(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.

UNIDADE 7 – DITADURAS NA AMÉRICA LATINA		
Capítulos	1. O golpe de 1964 e os Anos de Chumbo no Brasil	2. Outras ditaduras na América do Sul
Conteúdos	• O governo João Goulart, as reformas de base e a sua deposição • O início da ditadura • O endurecimento do regime e a economia • Cultura, contracultura e resistência na década de 1960 • Características de outras ditaduras latino-americanas (argentina, chilena, uruguaia e peruana)	• As estratégias coletivas dos regimes militares na América Latina • A cultura nos anos 1960 HISTÓRIA DINÂMICA Ditadura militar ou ditadura civil-militar? HISTÓRIA DINÂMICA Doutrina de Segurança Nacional (DSN) VALORES Justiça e Respeito
Objetos de conhecimento	Os anos 1960: revolução cultural? A ditadura civil-militar e os processos de resistência	As questões indígena e negra e a ditadura As experiências ditatoriais na América Latina
Habilidades	**(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. **(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.	
UNIDADE 8 – REDEMOCRATIZAÇÃO		
Capítulos	1. O processo de redemocratização 2. Eleições livres e diretas e os desafios atuais	3. A globalização e a América Latina
Conteúdos	• O fim da ditadura e a campanha pelas eleições diretas • O processo de redemocratização • A Constituição Cidadã: principais aspectos • A consolidação da democracia; o Plano Collor e o Plano Real • Programas sociais e investimentos públicos • A primeira mulher eleita presidente no Brasil e a crise política	• Aspectos da globalização na América Latina AMPLIANDO HORIZONTES Memorial da Resistência ARQUIVO VIVO O Brasil no cenário da globalização VALORES Responsabilidade e Justiça
Objetos de conhecimento	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 O fim da Guerra Fria e o processo de globalização Políticas econômicas na América Latina

Habilidades	**(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. **(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. **(EF09HI33)** Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação. **(EF09HI34)** Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.

UNIDADE 9 – O MUNDO CONTEMPORÂNEO

Capítulos	1. Conflitos, tensões e levantes populares	2. Avanços e dilemas contemporâneos
Conteúdos	• A formação da Al Qaeda e o 11 de setembro de 2001 • A reação dos Estados Unidos aos ataques terroristas • O combate ao terrorismo • Movimento Ocupe Wall Street e a Primavera Árabe • A Questão Judaico-Palestina (resistência e Acordo de Oslo) • Deslocamentos populacionais: refugiados e imigrantes • Avanços tecnológicos: internet, robôs e inteligência artificial	• A pandemia de covid-19 • Questões ambientais; pluralidades e diversidades identitárias ARQUIVO VIVO Discursos nos Estados Unidos ARQUIVO VIVO Pautas dos povos indígenas no século XXI VALORES Respeito e Solidariedade
Objetos de conhecimento	Políticas econômicas na América Latina Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional	
Habilidades	**(EF09HI32)** Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais. **(EF09HI35)** Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas. **(EF09HI36)** Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.	

INTERAÇÃO – DEBATE SOBRE FILME

Conteúdos	• Cinema e ficção • Primeira e Segunda Guerra Mundial e o nazismo	
Objetos de conhecimento	O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial A emergência do fascismo e do nazismo	A Segunda Guerra Mundial Judeus e outras vítimas do holocausto
Habilidades	**(EF09HI10)** Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. **(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).	

DESCRIÇÃO DO MANUAL DO PROFESSOR

Este Manual apresenta as orientações teórico-metodológicas que estruturam a coleção. Além desta parte geral, há orientações específicas ao professor em cada volume, que acompanham a reprodução em tamanho reduzido das páginas do Livro do Estudante.

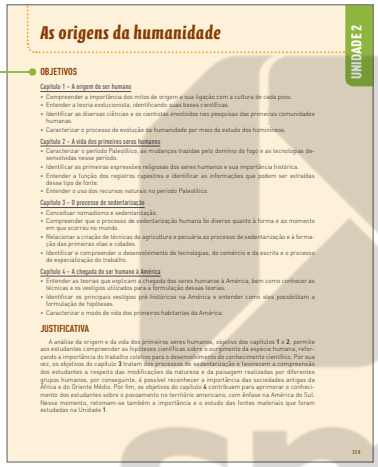
MANUAL DO PROFESSOR

A parte específica de cada volume impresso do Manual do Professor procura fornecer suporte teórico ao docente. Nas páginas reduzidas no Livro do Estudante, há comentários em azul que buscam evidenciar as relações entre os diversos conteúdos do volume, como os que já foram estudados, os que são apresentados no capítulo e os próximos assuntos, estabelecendo nexos entre os diferentes contextos históricos.

A relação entre os conteúdos e as habilidades e competências da BNCC aparece destacada, facilitando as etapas de planejamento e de avaliação.

Conheça as seções que compõem este Manual.

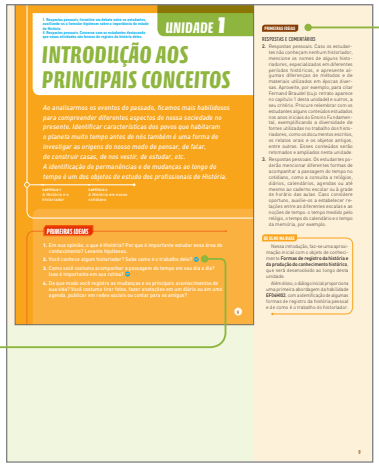
Objetivos do capítulo
Explicita os objetivos de desenvolvimento dos estudantes, assim como a articulação entre esses objetivos e os contextos históricos mobilizados no capítulo.





Mapa da unidade
O quadro apresenta os conteúdos propostos em cada capítulo, assim como as respectivas habilidades desenvolvidas e as competências trabalhadas com destaque, de modo aprofundado.

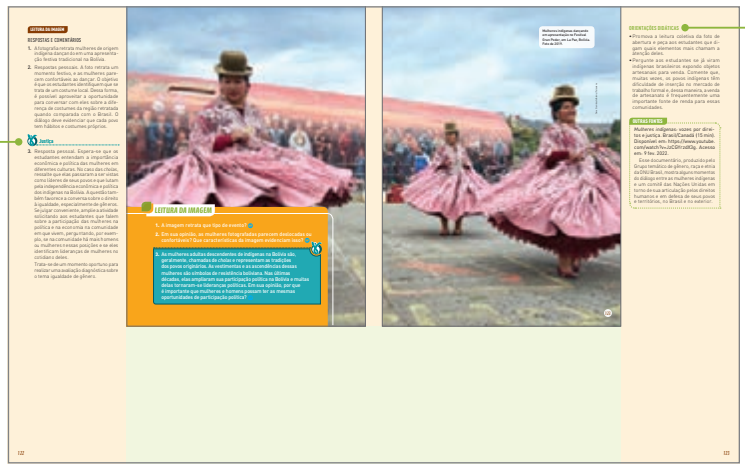
Competências em destaque
As siglas e os números indicados se referem às diferentes competências da BNCC, listadas neste Manual:
CGEB: Competências gerais da Educação Básica.
CECH: Competências específicas de Ciências Humanas.
CEH: Competências específicas de História.



Respostas e comentários
Nas laterais, são disponibilizados as respostas e os comentários às atividades propostas nas diferentes seções do Livro do Estudante.

Ícone MP
Esse ícone indica que há resposta(s) ou comentário(s) na lateral do Manual do Professor.

Valor
Este ícone evidencia o(s) valor(es) trabalhado(s) na proposta a qual se refere(m), facilitando o planejamento e o encaminhamento dos diálogos e das reflexões que os estudantes vão vivenciar.



Orientações didáticas
Aqui, você encontra diversas orientações para o encaminhamento dos conteúdos propostos, ampliando as possibilidades de abordagem.

De olho na Base
Na abertura do capítulo, o boxe indica as habilidades trabalhadas no capítulo. Já nas páginas de desenvolvimento, indica e comenta a(s) habilidade(s) e/ou a(s) competência(s) da BNCC que são mobilizadas nas páginas a que se referem.

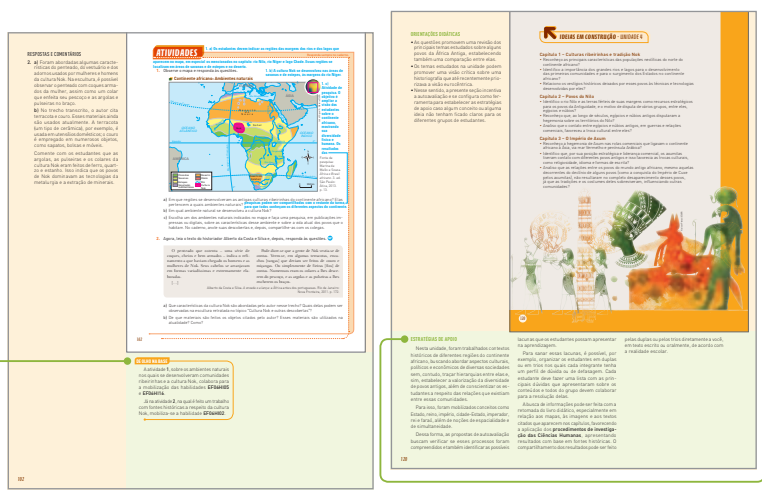


Outras fontes
Indicações e breve comentário sobre *sites*, filmes, livros e outras fontes, impressas ou digitais, que podem ser usadas para a consulta do professor.

(In)formação
Textos que podem auxiliar na formação do professor e subsidiar o trabalho com temas específicos.

Atividade complementar
Sugestões de atividades que podem ampliar a abordagem proposta no Livro do Estudante.

De olho na Base
Em *Atividades* e *Atividades integradas*, indica e comenta as habilidades e/ou competências da BNCC que foram mobilizadas nas atividades, facilitando o planejamento das avaliações.



Estratégias de apoio
A seção *Ideias em construção* é acompanhada por sugestões de abordagens didáticas diferenciadas, que fornecem suporte e percursos didáticos alternativos para você trabalhar com diferentes perfis de estudantes.

TEXTOS DE APOIO

Apresentamos, a seguir, trechos de textos teóricos selecionados que poderão auxiliá-lo, professor, a fundamentar o trabalho com os conteúdos do Livro do Estudante. Caso julgue pertinente, os conhecimentos sobre os assuntos abordados poderão ser ampliados com a leitura da obra na íntegra.

História científica, história contemporânea e história cotidiana

Faz parte dos pressupostos da disciplina que a história, em seu sentido mais geral, existe e pode ser objeto de conhecimento: ela é total e única, é "a" história da humanidade, noção que corresponde àquela, iluminista, da unidade do gênero humano. Um fóssil de *homo sapiens sapiens* de 150 mil anos é, por exemplo, parte dessa história, a única história, que é a história do homem. No entanto, e até nossos dias, as Histórias Universais produzidas pela historiografia foram, de modo geral, Histórias particulares de certos ramos privilegiados da história, reproduzindo uma perspectiva cuja origem remonta à própria formação da disciplina a partir dos clássicos latinos e gregos. A historiografia europeia, numa época em que só havia História científica na Europa, escreveu, desde meados do século XIX e em boa parte do século XX, a História do homem como história da civilização cristã ocidental e, embora menos abertamente, do processo de formação dos principais estados-nações europeus. Escreveu, assim, uma espécie de História Universal da Europa [...]. Não se trata, obviamente, da História do Homem, mas de uma sequência simbólica, apenas nocionalmente europeia, pois não corresponde nem mesmo à história de qualquer parte específica do que se possa entender por Europa.

Esse viés eurocêntrico perpassou praticamente todas as interpretações mais globais da história [...], que europeizavam o restante do globo (colocando suas histórias numa mesma sequência [...]) e definiam seu futuro comum [...] pelas transformações de um presente que era essencialmente europeu. O eurocentrismo da historiografia contemporânea é um claro viés, uma visão arbitrária e ideológica. Não precisamos rejeitá-lo com desprezo: afinal, toda interpretação da história é arbitrária e a História Universal europeia, em certos termos, cumpriu um papel importante. Deu um primeiro sentido à história mundial, enquanto o presente e o futuro desta pareciam centrados na Europa, de onde partiam os impulsos para uma integração global. Mas hoje esse eurocentrismo é anacrônico e claramente insuficiente. Hoje é possível ver o desenrolar de histórias paralelas somando-se cada vez mais como parte de uma história só, ou melhor, no processo de tornar-se uma só, com a chamada globalização. Essa consciência despertada de que a História que estudávamos era apenas *uma* possibilidade entre muitas coloca desafios bem tangíveis à História contemporânea. Afinal, qual a relação entre a História e a história? É possível narrar uma única história ou devemos seguir apenas certos fios? Por que privilegiar o fio europeu? Quais outros podemos ou devemos integrar na narrativa? Tais questões são parte do desafio contemporâneo à História. Uma História Universal nunca foi tão possível e necessária. Como construí-la? Como falar do todo e também das partes? E quais partes? Quais novos critérios valorativos seriam apropriados para a escrita contemporânea da História? Não há, obviamente, uma resposta, mas a consciência do problema é, sem dúvida, um bom lugar para se principiar a pensar.

[...]

Os impasses da História contemporânea não se limitam, contudo, apenas a esses [...] contextos, [...] imensas unidades invisíveis a que denominei "formas". Ora, foi sobre essas entidades quase naturais, quase eternas, que os historiadores projetaram seus objetos de estudo específicos, com suas diferentes formas de descrição e explicação e os diversos

tipos de estrutura narrativa da História: dos fatos memoráveis, dos grandes personagens, dos processos e mudanças a serem descritos e explicados, por exemplo. Esses conteúdos específicos, no interior das formas, também são produtos particulares, que atenderam, em momentos distintos, a visões alternativas do que ver na história, de como pensá-la como movimento ou repetição. […]

A partir de meados do século XX fortaleceu-se uma tendência, que pouco a pouco predominaria (ao menos em certos países), a despersonalizar a ação transformadora e a cadenciar mais lentamente os ritmos de mudança, como forma de superar as limitações da velha história política e abrir-se para as contribuições da Sociologia, da Antropologia e da Economia e para a influência do marxismo. Povos, nações, estados cederam um pouco o lugar no palco da História para agentes mais amplos, transnacionais, quase impessoais. Daí passaram a predominar, na escrita dos historiadores, as grandes estruturas sociais e econômicas, com seu próprio dinamismo e suas próprias determinações. O tempo e a forma da ação tornaram-se distintos: passaram às grandes ações coletivas, por vezes conscientes, mas quase sempre determinadas pelas próprias estruturas, com suas leis de transformação, que passaram para o primeiro plano da narrativa e tornaram-se os grandes agentes da história.

Um terceiro impasse da historiografia contemporânea liga-se, de modo evidente, à crise dessas grandes estruturas, isto é, dos conteúdos específicos que, nos últimos duzentos anos aplicaram-se às formas e davam sentido à sua mudança. Da política à sociedade e desta à economia, o espaço da ação humana tornou-se cada vez mais restrito, menos eficaz. A capacidade de projetar um futuro e de conceber o passado como sua origem e sua causa, como a explicação prévia de um projeto a se concretizar, esvaeceu-se nas últimas décadas. Algumas consequências dessa crise das grandes narrativas são: em primeiro lugar, os objetos da História se multiplicaram, não apenas pela introdução de novos atores sociais, cujas histórias se tornaram relevantes (trabalhadores, imigrantes, mulheres, homossexuais), mas pelo recurso cada vez mais intenso ao estudo de caso, ao detalhe, à micro-história […]. Em segundo lugar, a duração temporal dos objetos da história tornou-se cada vez mais longa: da ação individual e pontual de grandes homens às explosões coletivas, à ação impessoal, cíclica, de efeito indeterminado das estruturas econômicas, ao tempo quase eterno e imutável das indefiníveis mentalidades. São apenas tendências, é verdade, e reconhecê-las como tais não nega a coexistência de diferentes concepções e modos de fazer História hoje. De qualquer modo, essas tendências parecem desembocar, nos últimos trinta anos, numa ênfase cada vez maior nos chamados estudos de história cultural.

[…]

Mesmo hoje, quando [a História cultural] parece tornar-se a tendência predominante, não é fácil definir História da Cultura como uma perspectiva única: a não ser por uma acentuada ênfase no caráter simbólico das relações humanas. A partir desse princípio, no entanto, pode estender-se da cultura popular ao mundo dos livros, do carnaval à cultura erudita, até chegar a esse universo amplo, […] compreendido sob o termo "mentalidades". […]

Dentre a grande diversidade dos estudos que podem ser classificados como de História cultural, aqueles dedicados à chamada História da Vida Privada ou História do Cotidiano […].

[…]

Em termos bem gerais, os estudos sobre cotidiano tendem a valorizar, como foco de atenção, as ações individuais frente às circunstâncias da vida, sobretudo no plano da intersubjetividade. […]

Daí que proponho ver o cotidiano não como uma esfera da vida, mas como um tempo, como um momento, um presente que, visto em perspectiva, congrega uma sucessão de presentes no

fluxo contínuo da vida. Associar cotidiano a[o] presente tem consequências importantes para o modo como encaramos a história. O presente que não é mera repetição do passado, mas um campo de restrições e possibilidades em aberto para projetos alternativos de futuro. O presente, entendido como o dia de hoje, é como o vértice de uma tríade temporal que forma, com passado e futuro, o curso da história.

GUARINELLO, Norberto Luiz. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 48, p.13-38, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/HgbbbFDvxfpHrYbF5MppKDv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 4 jul. 2022.

O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial

Diferentemente de outros temas, os estudos sobre o patrimônio cultural não são exclusividade de uma disciplina. Marcados pela interdisciplinaridade, eles congregam discussões desenvolvidas pela Sociologia, História, Arquitetura, Antropologia, entre outros, em torno das questões da memória, identidade, territorialização, folclore, entre outras. [...]

Contudo, apesar de existir um diálogo entre diferentes campos do conhecimento, observa-se que cada disciplina tende a se especializar em um aspecto do patrimônio. [...]

É na França pós-Revolução que o sentido de patrimônio como construção física começou a se estabelecer institucionalmente. [...]

O resultado foi a produção de narrativas nacionais baseadas nos valores dos grupos dominantes, que se legitimam, por um lado, pela grandiosidade, permanência/materialidade e erudição de suas construções e, por outro, pela dificuldade dos grupos subalternos em valorizar e divulgar diferentes critérios de reconhecimento de um bem além daqueles já sedimentados pela história oficial e técnicos autorizados. Desse modo, não é difícil encontrarmos os considerados patrimônios de um país como um reflexo da cultura de determinado grupo, enquanto os demais são esquecidos e negligenciados. [...]

A partir da evidência, verificável nas listas patrimoniais, de que os critérios utilizados favoreciam a produção cultural de determinados países, principalmente europeus, em detrimento daqueles vistos como subdesenvolvidos e pós-coloniais, além da preocupação cada vez maior com os efeitos da globalização sobre manifestações locais, regionais e mesmo nacionais, alguns países começaram a questionar e sugerir, com maior ênfase a partir da década de [19]70, mudanças nas concepções dominantes até então adotadas pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO). A Bolívia, por exemplo, em 1973, solicitou à instituição que o folclore também fosse protegido por *copyright*, o que não foi aceito por não ter sido considerado o instrumento adequado [...].

O surgimento de novas tecnologias de informação e comunicação nas últimas décadas, aliado à desregulamentação de alguns mercados nacionais fortaleceu as indústrias culturais dos países ricos e aumentou a demanda por produtos desses mercados, como o fonográfico e cinematográfico. Com receio de uma homogeneização e padronização cultural provocada pelo aumento do consumo de bens estrangeiros em substituição às produções locais, nações da América Latina, Ásia e África passaram a insistir com maior frequência pelo estabelecimento da ideia de diversidade cultural [...].

Como fruto dessas discussões que questionavam o desequilíbrio das políticas patrimoniais, em 1972 a UNESCO publicou a *Recomendação de Paris sobre a Proteção do Patrimônio Mundial, Cultural e Natural*. [...]

Reconhecendo tal amplitude e os riscos de se utilizar um sentido restrito de patrimônio, as resoluções recentes da Unesco e alguns Estados nacionais têm reafirmado a inter-relação entre

materialidade e imaterialidade. Castelos, igrejas, obras de arte são classificados como patrimônios e vistos como diferentes das demais construções a partir dos significados que adquiriram socialmente, ou seja, seu caráter intangível. Ao mesmo tempo, o patrimônio intangível está imerso em um universo material, que é utilizado como suporte e símbolo para a sua perpetuação. Uma festa típica, por exemplo, só se realiza a partir de uma indumentária, de uma localização específica, de objetos ditos especiais ou sagrados.

[...]

Assim, considerando-o a partir do presente, o patrimônio desnaturaliza-se, torna-se resultado de seu tempo, passível de ser transformado conforme a instabilidade da memória e interesses políticos.

Souza, Willian Eduardo Righini de; Crippa, Giulia. O patrimônio como processo: uma ideia que supera a oposição material-imaterial. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 17, n. 2, p. 237-251, 2011. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6067079. Acesso em: 4 jul. 2022.

Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar?

O tratamento do tema "fontes históricas na sala de aula" remete, inexoravelmente, ao estabelecimento de relações com as atuais discussões historiográficas, porque a história, como disciplina escolar, ainda que possua especificidades e finalidades que lhes são próprias, não prescinde de um estreito diálogo com a ciência de referência – no caso a história acadêmica – e com os princípios, fundamentos e métodos que regem a pesquisa histórica. Tal entendimento não significa decretar a dependência da história escolar em relação ao conhecimento acadêmico, tampouco tomá-la como um saber inferior na hierarquia de conhecimentos, mera vulgarização didática de um corpo de saberes produzido pelos "cientistas". Sem entrar no polêmico debate que permeia este tema, é preciso admitir que os dois campos – escolar e acadêmico – são portadores de dinâmicas próprias, as quais se relacionam com inúmeras instâncias e dimensões, de acordo com as finalidades e especificidades de sua atuação [...].

[...]

A perspectiva apontada pelos PCNs para o uso escolar de fontes históricas está alinhada com a historiografia recente, rompendo com a noção tradicional de fonte [...]. Tratando como documentos históricos "as mais diversas obras humanas produzidas nos mais diferentes contextos sociais e com objetivos variados" (Brasil, 1998, p. 83), os PCNs apresentam diferentes exemplos, que compreendem tanto os registros escritos, quanto os expressos por meio de sons, gestos e imagens, a saber, filmes, músicas, gravuras, artefatos, edificações, fotografias, pinturas, esculturas, rituais, textos literários, poéticos e jornalísticos, anúncios, processos criminais, registros paroquiais, diários, arquivos familiares, dentre tantos outros não nomeados aqui.

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

[...]

Nesse desafio, estão implicados alguns pressupostos que precisam ser considerados e outros que devem ser superados, dentre os quais: 1) para que o trabalho com fontes na sala de aula da

educação básica se efetive na perspectiva da produção de conhecimento histórico, necessitamos redimensionar os cursos de formação de professores de história, de modo a possibilitar que os acadêmicos vivenciem, ainda no seu percurso formativo, experiências criativas e consistentes no uso de fontes, do contrário eles reproduzirão o conteudismo/verbalismo das aulas da licenciatura; 2) a compreensão de que a pesquisa e o ensino são dimensões de um mesmo fazer historiográfico/pedagógico e que aprender história pressupõe compreender os mecanismos e condições de sua produção, guardando as especificidades de cada nível de escolarização; 3) a necessidade de repensar antigas dicotomias colocadas para o ensino da história escolar, tais como conteúdos × métodos, história-narrativa × história-problema, superando abordagens informativas cuja pretensão é esgotar o estudo de todas as sociedades, de todas as épocas e lugares. Ensinar/aprender história na perspectiva da produção de conhecimentos exige fazer opções (teóricas, metodológicas, historiográficas) e estabelecer recortes (temáticos, temporais, espaciais, conceituais). [...]

Caimi, Flávia Eloisa. Fontes históricas na sala de aula: uma possibilidade de produção do conhecimento histórico escolar? *Anos 90*, Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.129-150, dez. 2008. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/anos90/article/view/7963/4751. Acesso em: 7 jul. 2022.

A tecnologia como aliada no ensino de História e a sua adesão nas escolas de educação básica

O ensino de História apresenta uma dinamicidade característica do fazer histórico, o qual se encontra constituído, principalmente, pelo diálogo entre o passado e o presente. A construção histórica, enquanto representação de um acontecimento, de uma conjuntura de uma realidade, não é estática, está em constante mutação.

[...]

As transformações tecnológicas trazidas pelas últimas décadas, bem como seus reflexos na educação formal, apresentam para o professor de História o desafio de além de possuir e ter consciência do domínio do conhecimento historiográfico em sua dinamicidade acadêmica (já que este deveria ser premissa da profissão), ser capaz de assumir o papel de articulador na interlocução com os alunos e desses com o saber histórico, construindo sentidos que garantam uma real apropriação do conhecimento. [...]

Esse desafio no ensino da História implica, ainda e não menos, trazer para a sala de aula os novos espaços de busca desse conhecimento, ou seja, aqueles espaços próprios da categoria digital que se relacionam com as novas possibilidades de produção, apropriação e transmissão do saber histórico.

Muitas são as ferramentas que podem contribuir na construção dessa nova perspectiva teórico-prática para o ensino de História. Entre elas pode-se destacar: os artigos, as cartas, as reportagens, as obras de arte, os filmes e documentários, a música.

Esses instrumentos não são novidades de fato, muitos existem desde meados do século XX, outros são ainda bem anteriores. A novidade é que o avanço tecnológico permite hoje acessar todos esses instrumentos em alguns *clicks*, ou seja, é possível trabalhar com toda essa diversidade de formas de leitura da História, sem sair da sala de aula e, ainda, em se utilizando de sistemas de rede, debater, receber informações e trocar experiências com grupos diversificados.

Todo esse aparato permite adotar uma outra perspectiva de espaço/tempo na sala de aula, bem como, de possibilidade de utilização de documentos, tão cara ao ensino de História. Muitos documentos, como algumas obras de arte, por exemplo, seriam praticamente de impossível utilização, sem os recursos da informática. Isso, sem mencionar, o volume de material que o professor teria que transportar para trabalhar com boa parte desses instrumentos. [...]

Todas essas possibilidades trazidas pelas TICs já se configurariam como argumentos irrefutáveis da importância da sua utilização para o ensino de História, contudo, cumpre destacar um aspecto fundamental dessas ferramentas, o qual retoma a concepção de Lévy (1993), [...], sobre a categoria digital como uma nova forma de conhecimento.

Em História isso implica dizer que a música de protesto de Chico Buarque não me diz mais sobre o momento histórico da ditadura presente nos livros didáticos, ela me diz outra coisa, do mesmo modo que uma visita virtual pelas coleções de artefatos do Egito antigo, no museu do Louvre, me traz outras impressões daquela civilização que não as trazidas pela leitura de textos que abordam o tema, ou pela explanação do professor.

Em suma, o que se defende nesse artigo em relação ao ensino de História é a diversificação da atividade de sala de aula, mantendo a preocupação com a assimilação dos conceitos históricos básicos, mas integrando a categoria digital de conhecimento ao trabalho docente, num exercício de reconhecimento e apropriação da complexidade que constitui a prática docente do século XXI, articulando as categorias de conhecimento oral, escrito e digital.

Silva, Hilda Maria Gonçalves da; David, Célia Maria; Mantovani, Almir. A tecnologia como aliada no ensino de história e a sua adesão nas escolas de educação básica. *Revista Ibero-Americana de estudos em educação*, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 393-396, abr./jun. 2015. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7707. Acesso em: 4 jul. 2022.

Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente

O ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena é obrigatório em todo âmbito e currículo escolar brasileiro desde a sanção da lei n. 11 645 em 10 de março do ano de 2008. Este dispositivo legal incluiu a temática indígena, alterando, portanto, as Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelecidas em 20 de dezembro de 1996. [...] Esta lei n. 9 394 já havia sido modificada pela lei n. 10 639 em 9 de janeiro de 2003, que determinou a inclusão no ensino fundamental e médio, público e privado, do ensino de história e cultura afro-brasileira. Para isso, inseriu no conteúdo programático o estudo de história da África e dos [(as)] africanos (as). De fato, é imprescindível a reflexão sobre o continente africano para compreender a diáspora de africanos e africanas nas Américas e, consequentemente, no Brasil. Trata-se de um alargamento essencial da reflexão histórica, que coloca em cena histórias distintas, porém conectadas, em diferentes épocas e lugares. Desta forma, evidenciam-se a complexidade e a diversidade de histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, no plural.

Resultante da luta do movimento negro, a lei dez mil, como é comumente chamada, é acionada para exigir o ensino de História das Áfricas e dos [(as) e] africanos (as) e afrodescendentes no Brasil. Por outro lado, é imperativo que a temática indígena também seja lembrada e contemplada no campo educacional. Inclusive são muitas as questões que aproximam as temáticas supracitadas, entre elas o questionamento das tradições eurocêntricas do currículo escolar brasileiro e dos preconceitos direcionados às populações de origem africana e indígena. Nesse sentido, são extremamente significativas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, instituídas em 17 de junho de 2004. As Diretrizes vieram na esteira da lei n. 10 639 e apresentam determinações específicas para o ensino de histórias e culturas afro-brasileiras e africanas, além de explicitar a necessidade de uma postura de combate ao racismo pelo Estado brasileiro.

[...]

Acrescentada a agência histórica dos indígenas, temos uma intenção socioeducacional de transformações de consciências históricas estudantis e combate a práticas cotidianas

de discriminação ao romper visões estereotipadas acerca dos sujeitos em questão e suas vivências. Nesse sentido, manifesta-se nas Diretrizes uma preocupação com a persistência de um imaginário que supervaloriza a brancura e a raiz europeia no Brasil, em detrimento da indígena e da africana. A implementação das leis e diretrizes, portanto, não é fácil, mas é necessária e urgente. Afinal, constitui um comprometimento de luta contra o racismo.

[...]

Trata-se de reeducar as relações entre brancos e não brancos, instigando a valorização do pertencimento étnico-racial dos afrodescendentes e indígenas. É a interação entre cidadãos orgulhosos de sua origem que possibilitará a "construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada" [...].

[...]

A partir do momento em que foram promulgadas as leis que obrigam o ensino de história africana, afro-brasileira e indígena nas escolas brasileiras, irromperam pesquisas que reivindicam modificações tangíveis nas práticas educacionais. A importância de investigar e reivindicar reflexões em torno dessas temáticas nos livros didáticos está pautada, entre outras coisas, na relação do ensino nas instituições públicas com estes materiais escolares. [...]

[...] um dos objetivos da lei 10 639 (e das diretrizes) é promover o respeito à diversidade e valorizar a herança africana e a identidade das crianças e jovens afro-brasileiros. [...]. Como uma criança afrodescendente pode se sentir valorizada apenas com imagens da escravidão, onde aparecem constantemente cenas de exploração, castigo físico, humilhação? Tais produções são interessantes documentos históricos, mas sua propagação [...] sem problematização reduz o cotidiano desses sujeitos às ações do grupo dominante, silenciando a agência desses grupos na luta contra o que lhes era imposto [...]. E, mais do que isso, esses homens e mulheres resistiam de diversas formas, negociavam, teciam alianças e criavam estratégias para lidar com as diferentes situações em que se encontravam.

Como aponta Chimamanda Adichie, escritora nigeriana, "mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão. [...] Poder é a habilidade de não só contar a história de uma outra pessoa, mas de fazê-la a história definitiva daquela pessoa"[...]. É urgente e necessário adotar uma postura que mostre a história das populações indígenas, africanas e afro-brasileiras a partir de novas perspectivas, evidenciando-as enquanto protagonistas da história. Adichie também afirma que "a história única cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história". Valorizar outros aspectos, para além dos episódios de exploração, escravidão e violência é abrir espaço para que outras histórias sobre as populações indígenas, africanas e afro-brasileiras sejam (re)conhecidas, promovendo o respeito à diversidade.

WITTMANN, Luisa Tombini *et al*. Avanços e desafios no ensino de história africana, afro-brasileira e indígena: dispositivos legais, livros didáticos e formação docente. *Cadernos de Pesquisa do CDHIS*, Uberlândia, v. 29, n. 1, 2016. Disponível em: http://www.seer.ufu.br/index.php/cdhis/article/view/36102. Acesso em: 4 jul. 2022.

Estudos de gênero e história social

[...]

A História das Mulheres adquiriu expressão a partir década de 1970, inspirada por questionamentos feministas e por mudanças que ocorriam na historiografia, entre as quais, a ênfase em temas como família, sexualidade, representações, cotidiano, grupos "excluídos". Seu sucesso atrelou-se aos avanços da *Nouvelle Histoire*, *Social History*, *Cultural History* e dos Estudos de População.

A produção historiográfica passível de ser reunida sob o título História das Mulheres foi e é bastante diversificada em termos de assuntos, métodos e qualidade intelectual. Entretanto, esses trabalhos têm em comum: a atenção às mulheres do passado e o reconhecimento de que a condição feminina é constituída histórica e socialmente.

[...]

O debate sobre a necessidade e as maneiras de tornar o saber histórico preocupado com a construção social das diferenças sexuais um campo de conhecimento mais analítico prosseguiu e continua até hoje. Dentro desse debate, existem várias ressalvas e críticas, como também defesas ardorosas, do atrelamento da pesquisa com tal preocupação aos métodos e ferramentas conceituais da chamada História Social. As discussões a esse respeito chegaram a tomar rumos inusitados quando alguns envolvidos foram além do questionamento das formas de elaboração dos fatos históricos e criticaram a própria metodologia de análise da disciplina. [...].

[...]

Em outras reflexões, [...] a palavra *gênero* passou a ser utilizada para enfatizar os aspectos culturais relacionados às diferenças sexuais. Gênero remete à cultura, aponta para a construção social das diferenças sexuais, diz respeito às classificações sociais de masculino e de feminino. A partir dessa visão aparentemente consensual do conceito de gênero, o termo foi empregado de diferentes maneiras pelos historiadores.

Os Estudos de Gênero entraram na História. Nesse *debut*, herdaram muitos dos pressupostos, preocupações e metodologias de pesquisa da já atuante História das Mulheres, mas também reformularam ou contestaram vários outros.

Uma das formas, talvez a mais interessante, de adoção do termo é seu emprego como categoria de análise. Nesse sentido, uma das propostas da História preocupadas com gênero é entender a importância, os significados e a atuação das relações e representações de gênero no passado, suas mudanças e permanências dentro dos processos históricos e suas influências nesses mesmos processos. [...]

Essas [...] perspectivas [...] não avançam no sentido de explicar historicamente a diversidade das formas de relações entre os sexos e as representações distintas do masculino e do feminino existentes em vários contextos e culturas. A categoria de gênero, entretanto, ajuda a pensar nessas questões, escapar ao reducionismo, levar em conta as transformações históricas e incorporar, na pesquisa e na análise, seus entrecruzamentos com etnia, raça, classe, grupo etário, nação, entre outras variáveis.

[...]

Como uma categoria de análise, gênero por si só não pressupõe ou descreve nada além do fato de que percepções das diferenças sexuais são capazes de nortear relações sociais. Não traz em si um conteúdo. Não se refere a um objeto específico. Não define de antemão condições, identidades e relações. Portanto, estudar gênero demanda pesquisa.

A vantagem da categoria de gênero é justamente permitir, e mais, exigir que o estudo e a análise sejam feitos sem definições preestabelecidas com relação aos significados ligados às diferenças sexuais. Essas definições devem ser buscadas em cada contexto. A questão central a ser respondida pelos pesquisadores parte do "como": como, em situações concretas e específicas, as diferenças sexuais são invocadas e perpassam a construção das relações sociais?

Pinsky, Carla Bassanezi. Estudos de gênero e história social. Revista *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160-164, jan./abr. 2009. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009/10988. Acesso em: 4 jul. 2022.

SUGESTÃO DE CRONOGRAMA

Apresentamos, a seguir, uma proposta de distribuição dos conteúdos propostos neste volume em bimestres, trimestres e semestres. Entretanto, sabemos que o dinamismo do contexto escolar exige uma prática docente que se flexibilize diante dos desafios que surgem ao longo do ano letivo. Assim, essa proposta tem o objetivo de nortear sua prática pedagógica, de maneira que você possa adaptá-la à realidade escolar e ao projeto pedagógico desenvolvido na escola em que leciona. Você também pode complementar essa proposta esmiuçando os temas, os boxes e as seções que compõem os capítulos e as unidades e, ainda, os momentos previstos para avaliações.

CONTEÚDOS / PERÍODOS		Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8	Mês 9
		1º Bimestre			2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
		1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre		
		1º Semestre					2º Semestre			
Unidade 1	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: A História e o historiador									
	Capítulo 2: A História em nosso cotidiano									
	Fechamento de unidade									
Unidade 2	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: A origem do ser humano									
	Capítulo 2: A vida dos primeiros seres humanos									
	Capítulo 3: O processo de sedentarização									
	Capítulo 4: A chegada do ser humano à América									
	Fechamento de unidade									
Unidade 3	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: Os mesopotâmicos									
	Capítulo 2: Os fenícios									
	Capítulo 3: Os persas									
	Fechamento de unidade									
Unidade 4	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: Culturas ribeirinhas e tradição Nok									
	Capítulo 2: Povos do Nilo									
	Capítulo 3: O Império de Axum									
	Fechamento de unidade									
Unidade 5	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: Povos originários no Brasil									
	Capítulo 2: Povos mesoamericanos e andinos									
	Investigar									
	Fechamento de unidade									

CONTEÚDOS / PERÍODOS		Mês 1	Mês 2	Mês 3	Mês 4	Mês 5	Mês 6	Mês 7	Mês 8	Mês 9
		1º Bimestre			2º Bimestre		3º Bimestre		4º Bimestre	
		1º Trimestre			2º Trimestre			3º Trimestre		
		1º Semestre					2º Semestre			
Unidade 6	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: A vida na *pólis*									
	Capítulo 2: A cultura grega									
	Capítulo 3: O período helenístico									
	Fechamento de unidade									
Unidade 7	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: As origens de Roma									
	Capítulo 2: A consolidação do Império Romano									
	Investigar									
	Fechamento de unidade									
Unidade 8	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: A desagregação do Império Romano									
	Capítulo 2: O mundo feudal									
	Fechamento de unidade									
Unidade 9	**Abertura de unidade**									
	Capítulo 1: As mudanças no campo e a formação dos burgos									
	Capítulo 2: A Baixa Idade Média									
	Fechamento de unidade									
Interação										

PREPARAÇÃO PARA EXAMES DE LARGA ESCALA

Apresentamos, a seguir, atividades com o mesmo formato das que compõem avaliações externas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). As matrizes de referência para cada uma dessas avaliações podem ser encontradas nos *links* a seguir (acessos em: 13 jun. de 2022).

- Enem: https://download.inep.gov.br/download/enem/matriz_referencia.pdf
- Saeb:https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/matriz_de_referencia_de_ciencias_humanas_anos_iniciais_saeb_2019.pdf

Após a coletânea das atividades, em cada uma delas, apresentamos o conteúdo desenvolvido, a habilidade da BNCC relacionada a ela, a relação com as matrizes de referência de alguns exames oficiais, bem como as resoluções.

Ao trabalhar esse material com os estudantes, os registros deles podem ser utilizados como instrumento de avaliação de caráter preparatório para as avaliações externas. Esse trabalho pode ser complementado com avaliações organizadas por você, professor(a), para que os estudantes estejam preparados não apenas em termos de conceito, mas também para que tenham a oportunidade de vivenciar algumas vezes o ambiente e o clima em que essas avaliações acontecem.

Questão 1

O poema a seguir foi escrito pelo poeta brasileiro Castro Alves, em 1869, e trata da migração forçada da população africana para o Brasil no contexto do sistema escravista imposto pela Coroa portuguesa.

O navio negreiro
Era um sonho dantesco... o tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho.
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...
[...]
Presa nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!
[...]

Castro Alves. O navio negreiro. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000068.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

- Esse poema pode ser considerado uma fonte escrita sobre o período da escravidão brasileira. Além desse tipo de fonte, o historiador, em seus estudos, pode vir a usar outros tipos de fonte histórica, como:

a) cartas, livros, diários e documentos pessoais.
b) relatos orais, apenas.
c) jornais e revistas.
d) fontes materiais, iconográficas, sonoras e orais.
e) certidões e contratos jurídicos.

Questão 2

O texto a seguir aborda o silêncio da História a respeito do papel das mulheres na sociedade ateniense.

Consoante [a historiadora francesa] Michelle Perrot [...], as mulheres são um dos silêncios da história porque geralmente estão restritas ao espaço doméstico, de modo que "são menos vistas no espaço público, o único que, por muito tempo, merecia interesse e relato". De igual modo, [a historiadora estadunidense] Sarah Pomeroy [...] alerta que as fontes a que hoje temos acesso trazem uma visão masculina, pois foram escritas por homens, e que o silêncio sobre as mulheres nessas fontes decorre do olhar que eles tinham sobre as atividades femininas, ao considerá-las assuntos de pouca importância, os quais não mereciam ser relatados. Assim sendo, os relatos que temos devem-se à intromissão de mulheres em questões masculinas, atuando na esfera pública.

Thirzá Amaral Berquó. Entre as heroínas e o silêncio: a condição feminina na Atenas Clássica. *Oficina do Historiador*, Porto Alegre, PUCRS, jun. 2014. Suplemento Especial – I Encontro de Pesquisas Históricas (Ephis), p. 3. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/oficinadohistoriador/article/view/19053/12112. Acesso em: 5 maio 2022.

- Com base em sua leitura, é possível afirmar que esse silêncio ocorre:
  a) porque as mulheres atenienses geralmente estavam restritas ao espaço doméstico, de forma que não participavam diretamente dos acontecimentos históricos.
  b) porque uma fonte histórica, para ser considerada como tal, precisa estar relacionada aos espaços públicos, que eram vedados às mulheres.
  c) porque muitas das fontes a que temos acesso foram escritas por homens e trazem uma visão masculina sobre a sociedade ateniense, desconsiderando as experiências femininas para essa sociedade.
  d) porque em Atenas as mulheres não eram consideradas cidadãs, logo não produziam História.
  e) porque as fontes históricas que abordam o papel das mulheres na sociedade ateniense são de pouca importância e não contribuem para uma melhor compreensão sobre essa sociedade.

Questão 3

No texto a seguir, a autora descreve o período em que alguns grupos humanos já viviam em cavernas, utilizavam peles de animais para se proteger do frio e haviam desenvolvido um sistema de comunicação por meio de símbolos gráficos impressos nas paredes das cavernas ou em rochas ao ar livre.

> A primeira energia natural utilizada pelo homem de forma intencional foi o fogo. Quando um raio, que anunciava uma tempestade, incendiava uma árvore, o homem pré-histórico não conseguia ainda ter controle sobre ele. Se o fogo adquirido a partir desse episódio se apagasse, era necessário aguardar por outros incêndios para que se pudesse obter fogo novamente. Mas este fogo já o ajudou bastante a cozinhar seu alimento, a iluminar algum lugar na hora desejada, em seu aquecimento e também para se proteger de animais que não se aproximavam do fogo.
>
> Manuela Musitano. O homem e o fogo. Invivo, 29 nov. 2021. Disponível em: http://www.invivo.fiocruz.br/cienciaetecnologia/o-homem-e-o-fogo/. Acesso em: 19 maio 2022.

- O período histórico abordado no texto é conhecido como
  a) Neolítico.
  b) Mesozoico.
  c) Pedra Polida.
  d) Cenozoico.
  e) Paleolítico

Questão 4

Durante o Neolítico, podemos considerar como inovações revolucionárias:

a) o sedentarismo e o cultivo de algumas espécies vegetais.
b) o sedentarismo, a construção de habitações duráveis e a criação de algumas espécies de animais.
c) a habitação durável, os utensílios em argila, a criação de algumas espécies de animais e a agricultura rudimentar.
c) o consumo de raízes, a pesca e a caça.
e) a construção de habitações duráveis e o armazenamento de alimentos.

Questão 5

Em grego, a palavra mesopotâmia significa entre rios. Na Antiguidade do Oriente Médio, a região abrigou diferentes povos e foi palco da consolidação de antigos impérios, como o babilônico, o assírio, o persa, o grego e o romano. Os rios que banham essa região são:

a) o Azul e o Amarelo.
b) o Tigre e o Eufrates.
c) o Amazonas e o Solimões.
d) o Cáspio e o Negro.
e) o Tirreno e o Adriático.

Questão 6

O texto a seguir aborda aspectos da organização política dos persas antigos.

> Os persas são bastante reconhecidos como um governo unificado e coerente que teve seu advento no século VII a.C. [...] Seu primeiro grande unificador foi Ciro [...] [que] deu início à unificação de um poderoso reino junto de suas principais terras de fora da Mesopotâmia – a primeira na Era do [os] Antigos Impérios.
>
> Eric H. Cline e Mark W. Graham. *Impérios antigos*: da Mesopotâmia à origem do Islã. São Paulo: Madras, 2012. p. 124-125.

- A unidade do governo persa descrita no texto deveu-se principalmente
  a) à funcionalidade de um exército altamente organizado que garantiu a segurança das fronteiras.
  b) à fundação de cidades-Estado que mantinham um alinhamento cultural e pagavam impostos, garantindo a manutenção da administração e da economia central, mas também apresentavam certa independência política local.

c) ao estabelecimento de unidades administrativas denominadas satrapias, que garantiam o controle do território, a coleta de impostos e a organização burocrática.

d) ao estabelecimento de unidades administradas por elites estrangeiras, garantindo a fidelidade dos povos aliados ao poder central.

e) a um exército formado por mercenários, que eram pagos com terras, nas quais eram estabelecidas colônias militares.

Questão 7

O sistema de escrita egípcio, chamado de hieróglifo (escrita sagrada), ao ser comparado ao mesopotâmico e ao chinês, por exemplo, difere-se deles porque

a) no hieróglifo houve a predominância dos sinais pictográficos até o desaparecimento da sociedade egípcia, diferentemente dos outros dois sistemas, que evoluíram para sinais abstratos.

b) o hieróglifo continuou sendo utilizado por outros povos, mesmo após o desaparecimento dos egípcios antigos.

c) os egípcios utilizaram o hieróglifo apenas para fins religiosos.

d) o hieróglifo não era apenas um, mas diferentes sistemas, e cada estamento social tinha seu próprio sistema de escrita.

e) o hieróglifo foi gravado apenas em linhas verticais.

Questão 8

O texto abaixo traz informações sobre o Egito Antigo. A seguir, há afirmativas sobre o mesmo tema.

> É necessário [...] fazer uma observação sobre a figura do escriba, da maneira como aparece em vários manuais e mesmo em obras mais ambiciosas. Sua importância na sociedade egípcia derivaria, segundo esses livros, do fato de se tratar de alguém que dominava a arte da escrita e da leitura em um local em que o analfabetismo era quase geral. Ora, esse argumento é pouco inteligente, uma vez que saber ler e escrever, em si, não remunera ninguém: depende do papel que desempenham esses "detentores do saber" numa sociedade concreta. Se dominar a escrita fosse sinônimo de bons salários e prestígio social, os professores em nosso país viveriam uma realidade muito diferente, quando, como é sabido, ganham abaixo dos limites da dignidade e, às vezes, até da simples sobrevivência.
>
> Jaime Pinsky. *As primeiras civilizações*. São Paulo: Contexto, 2001. p. 100.

I. Eram funcionários públicos.

II. Não tinham prestígio social.

III. Podiam acumular cargos.

IV. Pertenciam à plebe.

V. Podiam exercer diferentes funções.

- Assinale a alternativa que indica as afirmativas corretas.

a) I, II, III e V.

b) I, II e V.

c) I, II, III e IV.

d) I, III e V.

e) Todas estão corretas.

Questão 9

Ao longo de séculos, os povos mexicas desenvolveram relações políticas específicas.

> Em 1111 d.C., os astecas deixaram sua terra de origem, Aztlan, impulsionados pelas promessas do sacerdote Huitzilopochtli, por um excesso populacional que parece ter esgotado as limitadas possibilidades alimentares da região e pela condição de servidores (*macehualtin*) em que viviam sob o comando de outra etnia que era tratada como *tlatoque* (governantes) e *pipiltin* (nobres). Os astecas – assim se autodenominavam até então – iniciaram uma longa migração que terminaria com a fundação de Tenochtitlan em uma ilhota do Lago Texcoco, em 1325, local que lhes foi assinalado por Huitzilopochtli e onde se tornariam *pipiltin* e *tlatoque* dos habitantes da região.
>
> Eduardo Natalino dos Santos. *Deuses do México indígena*. São Paulo: Palas Athena, 2002. p. 69-70.

- Ao afirmar que os astecas se tornaram *pipiltin* e *tlatoque* dos povos que habitavam a região do lago Texcoco entende-se que

a) os astecas estabeleceram-se como servos das elites locais.

b) os astecas coexistiram pacificamente com os povos da região.

c) os astecas ampliaram o poder de seus antigos governantes à região.

d) os astecas dominaram os povos que habitavam a região.

e) os astecas expulsaram os demais povos que habitavam a região.

Questão 10

O texto a seguir aborda características de povos antigos que, há cerca de 8 mil anos, habitaram regiões do território que hoje corresponde ao Brasil.

> Desde o Rio de Janeiro até o litoral norte do Rio Grande do Sul, essas populações guardavam as valvas dos mariscos mais abundantes (ostras, mexilhão, berbigão), acumulando-as em plataformas sobre as quais instalavam suas residências e sepultavam seus mortos.
>
> Enquanto muitas apresentam tamanho modesto (algumas dezenas de metros de diâmetro e poucos metros de altura), outras alcançam centenas de metros de comprimento e até mais de 30 m de altura.
>
> André Prous. *O Brasil antes dos brasileiros:* a Pré-História do nosso país. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. p. 34-35.

- Esses povos são conhecidos como
  a) povos ceramistas.
  b) povos sambaquieiros.
  c) povos ribeirinhos.
  d) povos Tupi-Guarani.
  e) povos Umbu.

Questão 11

Grande parte dos termos políticos que usamos hoje teve origem na Grécia Antiga. Democracia é um desses termos. Porém, o regime democrático naquele contexto se diferenciava do atual, porque

a) era mais abrangente, incluindo os estrangeiros.
b) incluía os estrangeiros e os menores de 16 anos.
c) eram considerados cidadãos apenas os homens acima de 18 anos, nascidos de pai e mãe atenienses.
d) eram considerados cidadãos todos os residentes das cidades gregas, e não apenas os atenienses.
e) eram considerados cidadãos todos os homens atenienses de acordo com o poder econômico.

Questão 12

O texto a seguir trata do conceito de Estado grego na atualidade: um espaço delimitado geograficamente, que possui fronteiras territoriais e é formado por um conjunto de instituições políticas e por uma população para a qual é garantido o direito à cidadania.

> A Grécia é um país delimitado territorialmente, é banhado pelos mares Egeu e Mediterrâneo, possui muitas ilhas, sua população vive e se reconhece sob determinado regime político e compartilha determinados hábitos. Porém, aquilo que hoje identificamos como a Grécia não coincide territorialmente com o mundo grego [na Antiguidade].
>
> Flávia Maria Schlee Eyler. *História Antiga, Grécia e Roma*: a formação do Ocidente. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio, 2014. p. 25.

- Porém, na Antiguidade, a Grécia não estava delimitada por fronteiras nem por uma instituição política atuante de forma homogênea em todo o território. Então, os gregos antigos sabiam que eram gregos porque
  a) eram todos súditos de um único rei.
  b) adoravam o mesmo deus.
  c) possuíam o mesmo sistema de escrita.
  d) compartilhavam o mesmo idioma e aspectos religiosos e culturais.
  e) compartilhavam o mesmo sistema político, que consistia no modelo de realeza centralizada em palácios.

Questão 13

No início do século II a.C., os romanos tinham conquistado praticamente toda a península Itálica e começado a construir embarcações próprias e a intensificar a prática do comércio marítimo. Mas, naquele período, o mar Mediterrâneo era controlado por Cartago. Com o objetivo de dominar o Mediterrâneo e as rotas comerciais que passavam por esse mar, os romanos passaram a investir contra os cartaginenses em uma sucessão de batalhas que se tornaram conhecidas como

a) Guerra do Peloponeso.
b) Guerras Púnicas.
c) campanhas de Alexandre, o Grande.
d) Guerras Médicas.
e) Guerras Macedônicas.

Questão 14

Sobre o processo de transição do regime monárquico para o republicano em Roma, leia o texto e analise as afirmativas a seguir.

O último rei de Roma foi Tarquínio, o Soberbo, que, em 509 a.C., foi deposto. Há controvérsias sobre o fim da supremacia etrusca em Roma por uma revolta violenta.

A tradição admite que Tarquínio tenha sido o último rei etrusco em Roma, mas há hipóteses de que ele foi retirado do trono por alguns nobres etruscos e latinos. Mas o que nos importa aqui é a evidência de que, a partir de fins do século VI a.C., Roma viveu sob uma Constituição de origem etrusca. A aristocracia vitoriosa, fortemente ligada às cidades latinas, não era nem puramente etrusca, nem romana. O aspecto mais importante é que do século VIII a.C. até o século VI. a.C., com o fim do domínio etrusco, Roma viveu um período centrado no poder real que foi destituído para dar lugar à República.

Flávia Maria Schlee Eyler. *História Antiga, Grécia e Roma*: a formação do Ocidente. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Ed. da PUC-Rio, 2014. p. 146.

I. Foi efetivado pela Assembleia aristocrática.
II. Prevaleceram os interesses da aristocracia etrusca.
III. O poder passou a ser exercido por dois cônsules, que centralizavam os poderes políticos, militares e religiosos.
IV. O Senado era composto exclusivamente de patrícios.
V. Os plebeus formavam as *patres* e os *genos*.

- Assinale a alternativa que indica as afirmativas corretas.

a) Todas estão corretas.
b) II, III, IV e V.
c) I, III e IV.
d) II e IV.
e) I, II, IV e V.

Questão 15

O texto a seguir é um retrato do Império Romano na passagem do século III a.C. para o século IV a.C.

[...] De fato, não há dúvida de que, em dois aspectos fundamentais, as províncias do Oriente agora se sobressaíam dentro do Império.

Economicamente, a crise do modo de produção escravista desenvolvido atingira com muito mais força o Ocidente, onde tinha raízes mais profundas, e o deixara pior em termos comparativos: a região já não possuía nenhum dinamismo nativo para contrabalançar a riqueza tradicional do Oriente e começou a ficar para trás, tornando-se a metade mais pobre do Mediterrâneo. Culturalmente, seu ímpeto também estava cada vez mais gasto. A história e a filosofia gregas vinham reascendendo desde o final da época antonina [...]. Ainda mais importante, de fato, foi o crescimento vagaroso da nova religião que viria a tomar o Império.

O cristianismo nascera no Oriente [...].

Perry Anderson. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2013. p. 98.

- Os acontecimentos desse período que complementam o contexto apresentado no texto são

I. transferência da capital do Império para Milão.
II. incorporação de estrangeiros ao Exército.
III. cristianização do Império a partir do Édito de Milão.
IV. divisão do Império em Ocidente e Oriente.

- Assinale a alternativa que indica as afirmativas corretas.

a) Todas estão corretas.
b) I, II e III.
c) II, III e IV.
d) I, III e IV.
e) I e III.

Questão 16

Com relação à presença de germânicos no território do Império Romano, pode-se afirmar que

I. a partir do século IV ocorreram diversos fluxos migratórios desses povos para o interior do Império Romano.
II. as invasões romanas aos territórios germânicos enfraqueceram as organizações políticas desses povos.
III. novos estudos historiográficos sugerem que esses povos devem ser chamados de "bárbaros".
IV. novos estudos historiográficos adotam a expressão "migrações germânicas", em vez de "invasões bárbaras".

- Quais afirmativas estão corretas?

a) I e IV.
b) Todas estão corretas.
c) I, II e IV.
d) I, II e III.
e) II e III.

Questão 17

Durante a Idade Média na Europa, o mundo rural era a base da economia senhorial. Porém, a cidade paulatinamente constituiu uma identidade própria dentro da estrutura feudal. Assim, podemos dizer que:

a) o mercado urbano representava uma parcela importante dos lucros senhoriais, especialmente pela taxação sobre a prática da usura.

b) o mercado urbano era indispensável à economia feudal, por ser ponto de escoamento do excedente senhorial e fonte de tributos.

c) o comércio era um ofício hereditário no mundo urbano medieval.

d) a cidade não possuía uma dinâmica independente do feudo e funcionava exclusivamente a partir do excedente senhorial.

e) a economia urbana já obtinha uma porcentagem de lucro superior à agrária entre os séculos XIII e XIV.

Questão 18

Durante o período medieval, terríveis epidemias se alastraram pela Europa, matando milhares de pessoas. A pior delas foi a epidemia da peste bubônica, no século XIV, que matou dois terços da população europeia, tanto adultos quanto crianças. As Cruzadas também resultaram na morte de uma grande parcela da população masculina, assim como a Guerra dos Cem Anos (1337-1453), entre França e Inglaterra. Esses episódios influenciaram o homem medieval a desenvolver a percepção sobre a curta duração da vida e as angústias e o medo em relação à morte, como evidencia a imagem a seguir.



Coleção particular. Fotografia: The Print Collector/Getty Images

← *A noiva, a filha da Alegria e seus mortos*, **xilogravura publicada pelo editor francês Antoine Vérard, em 1486.**

- Qual é a ideia central contida nessa imagem?

a) A imagem representa elementos incomuns sobre a Idade Média, como o medo de morrer.

b) A imagem transmite valores medievais, como coragem, lealdade, heroísmo e, especialmente, a defesa da fé cristã.

c) A imagem representa a destruição dos valores medievais.

d) A imagem representa o pensamento religioso da época medieval, especialmente aquele relacionado ao pecado, que deveria ser fortemente punido, inclusive com a morte do pecador.

e) A imagem transmite a ideia de advertência e de terror diante da fragilidade da vida, que é a mesma para todos os estratos sociais.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

Questão 1

- **Conteúdo**

  Fontes históricas

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI02

- **Resposta**

  Alternativa **d**.

  Além das fontes escritas, o historiador pode contar com as fontes materiais, iconográficas, sonoras e orais, como descrito neste item.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 2: Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 1. Tempo e espaço: fontes e formas de representação.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 2

- **Conteúdo**

  Fontes históricas

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI02

- **Resposta**

  Alternativa **c**.

  Muitas das fontes históricas a respeito da sociedade ateniense foram escritas por homens e carregam a visão de mundo desses sujeitos históricos, que, muitas vezes, consideravam as atividades femininas e os espaços aos quais as mulheres atenienses tinham acesso como experiências de pouca importância.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 2: Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 1. Tempo e espaço: fontes e formas de representação.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 3

- **Conteúdo**

  Paleolítico

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI01

- **Resposta**

  Alternativa **e**.

  A descoberta e o uso intencional do fogo ocorreram no Paleolítico, entre 1 e 2 milhões de anos atrás.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

  Habilidade 16: Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 4

- **Conteúdo**

  Neolítico

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI03

- **Resposta**

  Alternativa **c**.

  Durante o Neolítico, diversas sociedades começaram a construir moradias duráveis e artefatos em argila. Esse momento é caracterizado pela domesticação de plantas e de animais, fase do desenvolvimento das comunidades humanas que deixavam de ser apenas predadoras para atuar também como cultivadoras.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 2: Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 5

- **Conteúdo**

  Povos mesopotâmicos

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI07

- **Resposta**

  Alternativa **b**.

  A Mesopotâmia localizava-se entre os rios Tigre e Eufrates. Seus limites sofreram alterações ao longo do tempo; contudo, de modo geral, a Mesopotâmia abrangia, na Antiguidade, o território do atual Iraque.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

  Habilidade 7: Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 6

- **Conteúdo**

  Persas

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI08

- **Resposta**

  Alternativa **c**.

  O sistema de satrapias foi a garantia de controle do Império Persa, pois, além de ser responsável pela coleta de impostos, também garantia a organização e o alinhamento burocráticos das partes mais distantes ao centro do Império. Apesar da tolerância cultural vigente no Império, as satrapias eram gerenciadas exclusivamente pelas elites persas.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

  Habilidade 8: Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 7

- **Conteúdo**

  Egito Antigo, povos mesopotâmicos

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI05

- **Resposta**

  Alternativa **a**.

  Como muitas escritas antigas, o hieróglifo é pictográfico, porém, diferentemente do sistema de escrita mesopotâmico, o sistema egípcio se manteve pictográfico até o desaparecimento da sociedade egípcia antiga.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 5: Identificar as manifestações ou representações da diversidade do patrimônio cultural e artístico em diferentes sociedades.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.

  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 8

- **Conteúdo**

  Egito Antigo

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI01

- **Resposta**

  Alternativa **d**.

  Os escribas eram funcionários públicos com bastante prestígio social e riqueza. Faziam questão de se distanciar da plebe, uma vez que trabalhavam para o Estado. Mas, eventualmente, um

indivíduo da plebe destacando-se por seus méritos e serviços prestados ao Estado poderia tornar-se um escriba com valor reconhecido. Eles exerciam diferentes funções e podiam acumular cargos.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 9

- **Conteúdo**

  Povos mesoamericanos

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI07

- **Resposta**

  Alternativa **d**.

  Em Aztlan, os astecas desempenhavam o papel de *macehualtin* (servidores) de outra etnia, tratados como *tlatoque* e *pipiltin*. Portanto, ao tornarem-se *pipiltin* e *tlatoque* dos povos da região do Lago Texcoco, os astecas teriam subjugado esses povos.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

  Habilidade 7: Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 10

- **Conteúdo**

  Povos antigos do Brasil

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI06

- **Resposta**

  Alternativa **b**.

  O texto apresenta características típicas dos povos sambaquieiros, como a localização próxima a regiões litorâneas e o acúmulo de material orgânico em plataformas, sobre as quais construíam moradias e sepultavam seus mortos.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 6: Compreender a sociedade e a natureza, reconhecendo suas interações no espaço em diferentes contextos históricos e geográficos.

  Habilidade 26: Identificar em fontes diversas o processo de ocupação dos meios físicos e as relações da vida humana com a paisagem.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.

  Eixo cognitivo: C. Avaliação e proposição.

Questão 11

- **Conteúdo**

  Grécia Antiga

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI10

- **Resposta**

  Alternativa **e**.

  A questão busca mostrar ao estudante que, apesar de o termo democracia ter surgido na Antiguidade, o sentido atual dele é bastante diverso. Na cidade de Atenas, o termo excluía mulheres e escravos, que não eram considerados cidadãos como os homens atenienses livres.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 5: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

  Habilidade 24: Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 12

- **Conteúdo**

  Grécia Antiga

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI14

- **Resposta**

  Alternativa **d**.

  Na Grécia Antiga, eram considerados gregos todos os povos falantes do mesmo idioma e que compartilhavam tradições e valores comuns, além de cultuarem os mesmos deuses.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 3: Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as aos diferentes grupos, conflitos e movimentos sociais.

  Habilidade 14: Comparar diferentes pontos de vista, presentes em textos analíticos e interpretativos, sobre situação ou fatos de natureza histórico-geográfica acerca das instituições sociais, políticas e econômicas.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 13

- **Conteúdo**

  Roma Antiga e fenícios

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI01

- **Resposta**

  Alternativa **b**.

  Durante algum tempo, Cartago e Roma mantiveram estreitos laços comerciais, mas, quando Cartago passou a se aproximar da península Itálica e Roma começou a se interessar pelo comércio marítimo, o contato entre as duas potências tornou-se instável. A sucessão de batalhas entre romanos e cartaginenses pela soberania sobre o Mediterrâneo ficou conhecida por Guerras Púnicas. O resultado do conflito foi a vitória de Roma e o quase desaparecimento da sociedade cartaginense.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 14

- **Conteúdo**

  Roma Antiga

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI01

- **Resposta**

  Alternativa **c**.

  A passagem da monarquia para a república em Roma se deu quando a dinastia etrusca foi destituída pela Assembleia aristocrática, a qual dividiu o poder entre dois cônsules centralizadores de todos os poderes. O regime contava ainda com a atuação do Senado, formado exclusivamente por patrícios descendentes das famílias fundadoras de Roma, as *patres*. Os agrupamentos dessas famílias formavam os *genos*.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 15

- **Conteúdo**

  Roma Antiga

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI01

- **Resposta**

  Alternativa **c**.

  O período é marcado por tentativas de manutenção e gerência do Império. Com o avanço dos povos germânicos, o Exército passou a incorporar os estrangeiros. A capital do Império Romano do Ocidente era Milão desde o século III. Na passagem do século III para o IV, o Império foi dividido em duas partes, uma ocidental e outra oriental. A capital do Império do Oriente passa a ser Bizâncio, que, posteriormente, é denominada Constantinopla. Com a tomada do Império pelo visigodo Odoacro, a capital do Ocidente passou a ser Ravena.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 1: Interpretar historicamente e/ou geograficamente fontes documentais acerca de aspectos da cultura.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 4. Poder, Estado e instituições.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 16

- **Conteúdo**

  Desagregação do Império Romano

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI08

- **Resposta**

  Alternativa **a**.

  A partir do século IV, houve um intenso fluxo migratório de povos germânicos para o interior do Império Romano. Por muito tempo, a historiografia referiu-se a esse processo como "invasões bárbaras". Entretanto, estudos recentes, encabeçados por historiadores germânicos, optaram pelo uso das expressões "migração" e "povos germânicos", a fim de evitar os valores pejorativos atribuídos às palavras "invasão" e "bárbaro", assim como compreender de forma mais ampla as relações estabelecidas entre romanos e germânicos.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

  Habilidade 8: Analisar a ação dos estados nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 3. Culturas, identidades e diversidades.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

Questão 17

- **Conteúdo**

  Baixa Idade Média

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI09

- **Resposta**

  Alternativa **b**.

  A questão visa mostrar a importância da cidade no contexto econômico da Baixa Idade Média. É evidente a função econômica da cidade, não só por que os ofícios urbanos foram gradativamente incorporados à estrutura feudal, mas também por que a própria cidade se torna essencial ao funcionamento dessa estrutura, uma vez que passa a ser fonte de tributações variadas e local de escoamento de excedentes.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

  Habilidade 9: Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.

  Eixo cognitivo: A. Reconhecimento e recuperação.

Questão 18

- **Conteúdo**

  Baixa Idade Média

- **Habilidade da BNCC**

  EF06HI04

- **Resposta**

  Alternativa **e**.

  As alegorias da dança da morte feitas durante a Idade Média ainda hoje podem ser vistas em diferentes regiões da Europa, em países como França, Alemanha, Suíça, Itália, Eslovênia e Croácia. São encontradas em conventos, túmulos familiares, necrotérios e igrejas. Entre as técnicas, destacam-se o afresco, a gravura e a pintura. Ninguém era poupado de ser representado em uma alegoria da dança da morte. Em geral, essas alegorias mostravam todas as camadas sociais, do topo até a base da pirâmide medieval: reis, nobres, clero homens e mulheres pobres, camponeses, vilões, artistas e servos.

- **Matriz Enem:**

  Competência de área 1: Compreender os elementos culturais que constituem as identidades.

  Habilidade 2: Analisar a produção da memória pelas sociedades humanas.

- **Matriz Saeb:**

  Eixo do conhecimento: 6. Relações de trabalho, produção e circulação.

  Eixo cognitivo: B. Compreensão e análise.

BIBLIOGRAFIA

Azevedo, A. P. B. M. de. *Multimodalidade na sala de aula*: estratégias textual-discursivas para leitura crítica de imagens e produção de sentidos. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/11/627.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse artigo analisa o conceito de multimodalidade e as estratégias possíveis para a leitura crítica no ambiente escolar.

Bacich, L.; Moran, J. (org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora*: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

A obra analisa por que e para que usar metodologias ativas, cujo foco é a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento e no desenvolvimento de competências. Para os autores, a aplicação inovadora de tais metodologias na educação favorece a aprendizagem que leva em consideração o ritmo, o tempo e o estilo pessoais dos estudantes, por meio de diferentes atividades e compartilhamento de informações, dentro e fora da sala de aula, com mediação docente e incorporação de recursos digitais.

Bittencourt, C. M. F. *Ensino de História*: fundamentos e métodos. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011 (Coleção Docência em Formação – Ensino Fundamental).

Essa obra trata da atividade docente no Ensino Fundamental de História sob os pontos de vista epistemológico e metodológico com o objetivo de subsidiar a formação inicial e continuada dos professores.

Bloch, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

Para o autor, a história tem por objeto o homem e, por isso, ela é a ciência que estuda os homens no tempo. A obra trata de elementos de metodologia de pesquisa em História, partindo de uma indagação do filho de Bloch: "Papai, então me explica para que serve a história.".

Brackmann, C. P. *Desenvolvimento do pensamento computacional através de atividades desplugadas na Educação Básica*. 2017. 226 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017. Disponível em: https://lume.ufrgs.br/handle/10183/172208. Acesso em: 13 maio 2022.

O Pensamento Computacional surge como um novo eixo educacional em nível global, como um conjunto de habilidades e conhecimentos que auxiliam os estudantes na solução de problemas. Nesta tese de doutorado, o autor apresenta a eficácia do Pensamento Computacional Desplugado, que é desenvolvido usando materiais escolares de uso comum e realizado em locais onde não há internet, dispositivos eletrônicos ou até mesmo rede elétrica.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br. Acesso em: 5 maio 2022.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se propõe a equalizar o aprendizado, criando parâmetros para a aferição da qualidade da educação em todo o Brasil e padronizando os patamares de aprendizagem ao longo das etapas da Educação Básica em todas as modalidades de conhecimento. Para isso, a BNCC estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Competências socioemocionais como fator de proteção à saúde mental e ao* bullying. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/195-competencias-socioemocionais-como-fator-de-protecao-asaude-mental-e-ao-bullying. Acesso em: 5 maio 2022.

Como parte do material de apoio da BNCC, esse Caderno traz importantes reflexões para compreender o conceito de competências socioemocionais, especialmente como fator de proteção à saúde mental e de prevenção ao *bullying*.

Brasil. Ministério da Educação. *Temas contemporâneos transversais na BNCC*: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Disponível em: https//basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse documento apresenta diferentes opções de trabalho com os Temas Contemporâneos Transversais, considerando as competências e as habilidades propostas na BNCC.

Cruz, C. H. C. *Competências e habilidades*: da proposta à prática. São Paulo: Loyola, 2001 (Coleção Fazer e Transformar).

O autor apresenta reflexões a respeito do trabalho coletivo em sala de aula, destaca a etapa de preparação das atividades como momento especial para listar as situações-problema que vão mobilizar competências e habilidades para a realização de ações de caráter coletivo.

Fanfani, E. T. Culturas jovens e cultura escolar. *In*: *Escola jovem*: um novo olhar sobre o Ensino Médio, 2000, Brasília. [Anais]. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cult_jovens.pdf. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse documento apresenta os principais problemas decorrentes das diferenças culturais entre adolescentes e o universo escolar. Trata de questões relacionadas às políticas públicas voltadas para a "inserção social das novas gerações de adolescentes e jovens latino-americanos tanto no campo da produção como da cidadania ativa".

Fazenda, I. C. A. A formação do professor pesquisador: 30 anos de pesquisa. Revista *Interdisciplinaridade*, v. 1, n. 1, p. 1-10, out. 2010.

O texto faz uma revisão crítica dos procedimentos metodológicos relacionados à pesquisa interdisciplinar. Em oito artigos, a autora destaca o valor das metáforas na pesquisa e ressalta a importância das histórias de vida como alicerces para intervenções.

Ferreira, M. de M.; Oliveira, M. M. D. de. *Dicionário de ensino de História*. São Paulo: FGV Editora, 2019.

Esta obra reúne verbetes sobre o ensino de história, selecionados a partir de três eixos da produção do conhecimento histórico. O primeiro eixo tem como foco a teoria, os métodos e a historiografia; o segundo eixo evidência a produção relativa ao currículo; e o terceiro eixo apresenta ações, atividades e conhecimentos relativos à aprendizagem.

Fiorin, J. L. *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Ática, 2016.

Nessa obra, por meio da apresentação e análise de exemplos diversos, o autor descreve e analisa como as categorias de pessoa, espaço e tempo são manifestadas no discurso e quais os efeitos de sentido que nele engendram.

GAROFALO, D. Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado. *Nova Escola*, 25 jun. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado?gclid=Cj0KCQiA9dDwBRC9ARIsABbedBPOB9TKAUYMfiTZQvyU9yFQwhpG9QAduRdoyexsIR2d3U3z2wlr1HIaAssiEALw_wcB. Acesso em: 5 maio 2022.

Nesse artigo de divulgação científica, a autora apresenta as principais tendências das metodologias ativas na educação e como elas podem contribuir para a prática didática.

GROVER, S.; PEA, R. D. Computational thinking in K–12: a review of the state of the field. *Educational Researcher*, v. 42, n. 1, p. 38-43, feb. 2013.

Esse artigo reúne relatos da experiência de um curso de formação continuada em Pensamento Computacional do Programa Norte-rio-grandense de Pensamento Computacional (Pensa RN!), com professores do Ensino Fundamental dos anos finais. Essa experiência permitiu aos professores adotar novas estratégias em seu ambiente de trabalho, elaborando e aplicando práticas educativas integradas ao Pensamento Computacional em escolas da rede pública de ensino.

GUARINELLO, N. L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. *Revista Brasileira de História*, v. 24, n. 48, p. 13-38, 2004. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbh/a/HgbbbFDvxfpHrYbF5MppKDv/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 5 maio 2022.

Esse artigo discute conceitos como tempo histórico, estrutura e ação, a partir da perspectiva do tempo cotidiano. O autor apresenta alguns dos impasses da História contemporânea, identificando limites como disciplina científica e, ao mesmo tempo, ressaltando o que há singular ante as demais ciências humanas.

HOBSBAWM, E. J. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Nessa coletânea de vinte e dois ensaios, o historiador inglês Eric Hobsbawm discute temas como identidade nacional e a noção de progresso. Para ele, a reflexão sobre o objeto e os objetivos da narrativa historiográfica também se referem à própria escrita da História.

JENKINS, K. *A história repensada*. São Paulo: Contexto, 2003.

Nesse livro, o autor apresenta uma série diálogos entre os historiadores que se dedicam a repensar a História, procurando analisar acontecimentos, enfoques, métodos e procedimentos diversos.

KARNAL, L. (org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2003.

Esse livro, uma introdução geral a respeito do ensino de História, questiona determinadas práticas de sala de aula e propõe ações para despertar o interesse dos estudantes.

PERRENOUD, P. *Avaliação*: da excelência à regularização das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Nessa obra de referência sobre o tema de avaliação pedagógica, o autor traz debates sobre os principais processos avaliativos e provoca o docente a observar os estudantes como protagonistas da aprendizagem, demandando práticas e perspectivas adequadas a cada caso.

SARMENTO, M. (org.). *O futuro alcançou a escola?* O aluno digital, a BNCC e o uso de metodologias ativas na aprendizagem. São Paulo: Editora do Brasil, 2019.

Esse livro reúne dez artigos elaborados por diferentes autores especialistas em Educação, que analisam temas importantes do ambiente escolar, considerando as novas tecnologias, o trabalho com as habilidades e competências e as metodologias ativas.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar. Porto Alegre: Penso, 2015.

Essa obra traz debates sobre diferentes metodologias de ensino, desafiando o professor a identificar as práticas educacionais que mais se ajustam aos diferentes grupos de estudantes e ao seu modo de trabalhar. Atitudes, procedimentos, métodos de avaliação e de amparo durante atividades distintas são apresentados, analisados e problematizados, de modo a extrair os pontos fortes de cada prática.

ZABALA, A.; ARNAU, L. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Penso, 2015.

Nessa obra, os pesquisadores da educação Antoni Zabala e Laia Arnau apresentam a abordagem da educação por meio de competências, analisando desde a escolha delas para a prática didática até seus impactos na construção de currículos e projetos político-pedagógicos.

GERAÇÃO ALPHA

História 6

Ensino Fundamental | Anos finais | 6º ano
Componente curricular: História



Débora Yumi Motooka
Bacharela e Licenciada em História pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP).
Professora de História em escolas da rede particular.

Editora responsável: Valéria Vaz
Licenciada em História pela Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (Unesp).
Especialista em Linguagens Visuais e Mestra em Artes Visuais pela Faculdade Santa Marcelina (FASM).
Bacharela em Letras pela FFLCH-USP.

Organizadora: SM Educação
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação.

São Paulo, 4ª edição, 2022

sm

***Geração Alpha* História 6**
© SM Educação
Todos os direitos reservados
Direção editorial Cláudia Carvalho Neves
Gerência editorial Lia Monguilhott Bezerra
Gerência de *design* e produção André Monteiro
Edição executiva Valéria Vaz
Edição: Andressa Pontinha, Gabriel Careta, Isis Ridão Teixeira, Rodrigo Souza
Assistência de edição: Mariana Zanato
Suporte editorial: Fernanda de Araújo Fortunato
Coordenação de preparação e revisão Cláudia Rodrigues do Espírito Santo
Preparação: Vera Lúcia Rocha
Revisão: Ivana Alves Costa, Luiza Emrich, Vera Lúcia Rocha
Apoio de equipe: Lívia Taioque
Coordenação de *design* Gilciane Munhoz
***Design*:** Carla Almeida Freire, Tiago Stéfano, Victor Malta (Interação)
Coordenação de arte Andressa Fiorio
Edição de arte: Alexandre Pereira
Assistência de produção: Júlia Stacciarini Teixeira
Coordenação de iconografia Josiane Laurentino
Pesquisa iconográfica: Beatriz Micsik, Mariana Sampaio
Tratamento de imagem: Marcelo Casaro
Capa João Brito/Gilciane Munhoz
Ilustração da capa: Denis Freitas
Projeto gráfico Rafael Vianna Leal
Pré-impressão Américo Jesus
Fabricação Alexander Maeda
Impressão

Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada.

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

Motooka, Débora Yumi
Geração alpha história : 6º ano : ensino fundamental : anos finais / Débora Yumi Motooka ; editora responsável Valéria Vaz ; organizadora SM Educação ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida por SM Educação. — 4. ed. — São Paulo : Edições SM, 2022.

Componente curricular: História.
ISBN 978-65-5744-743-7 (aluno)
ISBN 978-65-5744-738-3 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Vaz, Valéria. II. Título.

22-112835 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

4ª edição, 2022

SM Educação
Avenida Paulista, 1842 – 18º andar, cj. 185, 186 e 187 – Condomínio Cetenco Plaza
Bela Vista 01310-945 São Paulo SP Brasil
Tel. 11 2111-7400
atendimento@grupo-sm.com
www.grupo-sm.com/br

Apresentação

Cara estudante, caro estudante,

Ser jovem no século XXI significa estar em contato constante com múltiplas formas de linguagem, uma imensa quantidade de informações e inúmeras ferramentas tecnológicas. Isso ocorre em um cenário mundial que apresenta grandes desafios sociais, econômicos e ambientais.

Diante dessa realidade, esta coleção foi cuidadosamente pensada tendo como principal objetivo ajudar você a enfrentar esses desafios com autonomia e espírito crítico.

Atendendo a esse propósito, os textos, as imagens e as atividades nela propostos oferecem oportunidades para que você reflita sobre o que aprende, expresse suas ideias e desenvolva habilidades de comunicação para as mais diversas situações de interação em sociedade.

Vinculados aos conhecimentos próprios de cada disciplina, são apresentados, em situações e atividades reflexivas, aspectos sobre valores universais como justiça, respeito, solidariedade, responsabilidade, honestidade e criatividade. Esperamos, assim, contribuir para que você compartilhe dos conhecimentos construídos pela **História** e os utilize para fazer escolhas responsáveis e transformadoras em sua vida.

Desejamos, também, que esta coleção contribua para que você se torne um jovem atuante na sociedade do século XXI, que seja capaz de questionar a realidade em que vive e de buscar respostas e soluções para os desafios presentes e para os que estão por vir.

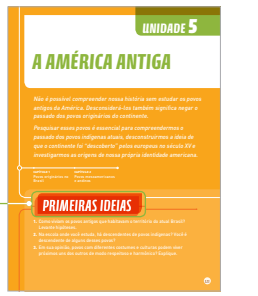
Equipe editorial



Nelson Provazi/ID/BR

Conheça seu livro

ABERTURA DE UNIDADE



No início de cada unidade, você é apresentado ao tema que vai estudar.

Primeiras ideias
Algumas questões vão estimulá-lo a contar o que sabe sobre o assunto e a levantar algumas hipóteses sobre ele.



Uma imagem vai instigar sua curiosidade.

Leitura da imagem
As questões orientam a leitura da imagem e permitem estabelecer relações entre o que é mostrado e o que você conhece do assunto.

Questão de valor
Aqui, você vai refletir sobre valores como respeito, solidariedade, justiça, entre outros.

CAPÍTULOS



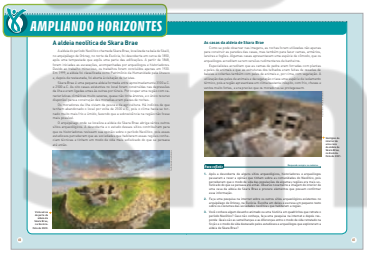
Abertura de capítulo
Logo abaixo do título, um pequeno texto resume o tema do capítulo. Textos, imagens, mapas e esquemas podem apresentar o conteúdo a ser estudado.



História dinâmica
Nessa seção, você tem contato com textos que apresentam atualização de debates historiográficos ou analisam interpretações e controvérsias em torno de temas do capítulo.



Atividades
As atividades vão ajudá-lo a desenvolver diferentes habilidades e competências por meio do aprofundamento dos conteúdos do capítulo.



Ampliando horizontes
No final de alguns capítulos, essa seção apresenta temas relacionados à diversidade cultural material e imaterial, para que você reflita sobre a importância da preservação da memória e sobre a valorização das identidades locais.



Arquivo vivo
É um momento para você ler, interpretar e analisar diferentes fontes históricas, lembrando sempre que o olhar do historiador parte do contexto em que ele está inserido.

4

Boxes

MIGRAÇÃO E REFÚGIO
Assim como os moradores das cidades romanas, nos séculos III e IV, buscaram refúgio contra a crise econômica e as invasões

Valor
Apresenta informações e questões relacionadas a valores universais para você refletir, dialogar com a turma e se posicionar.

TEORIAS CIENTÍFICAS
As teorias científicas são elaboradas com base em métodos científicos de pesquisa. Cada área do conhecimento tem metodologias específicas para

Ampliação
Traz informações complementares sobre os assuntos explorados na página.

PARA EXPLORAR
Projeto Roma 360
O Laboratório de Arqueologia Romana Provincial da Universidade de São Paulo (Larp/USP) desenvolveu um aplicativo

Indicação
Oferece sugestão de livros, *sites* e filmes relacionados ao assunto em estudo.

escrita fonética: sistema de escrita que transcreve os sons da fala.

ideograma: símbolo gráfico que representa objetos, ideias e, até mesmo, conceitos.

Glossário
Expressões e palavras que talvez você não conheça são explicadas nesse quadro.

FECHAMENTO DE UNIDADE



Investigar
Nessa seção, você e os colegas vão experimentar diferentes metodologias de pesquisa, como entrevistas, coleta de dados, etc. Também vão desenvolver diferentes formas de comunicação para compartilhar os resultados de suas investigações.



Atividades integradas
Essas atividades relacionam os assuntos da unidade. Para finalizar, é proposta uma **questão de valor** para que você e os colegas reflitam, conversem e se posicionem.



Ideias em construção
Apresenta questões que o ajudam a fazer uma autoavaliação do seu aprendizado. Com base nessas questões, você vai verificar o que aprendeu e identificar o que precisa ser revisto ou reforçado.

FINAL DO LIVRO



Interação
Essa seção propõe um projeto coletivo que resultará em um produto que pode ser usufruído pela comunidade escolar.

5

Sumário


MENAHEM KAHANA/AFP/Getty Images

1 Unidade
INTRODUÇÃO AOS PRINCIPAIS CONCEITOS 9

1. A História e o historiador 12
A relação entre o passado e o presente 12
O trabalho do historiador 13
Diferentes fontes e conceitos da História 14
Muitas histórias 16
As formas de pensar o tempo 17
A contagem dos séculos 18
O tempo e a História 19
- **Atividades** 20
- **Arquivo vivo:** Narrativas indígenas 22

2. A História em nosso cotidiano 24
Vestígios do passado e do presente 24
Todos somos sujeitos da História 25
Cultura, memória e narrativas 26
História local 27
- **Atividades** 28
- **Ampliando horizontes:** Patrimônio cultural e história local 29

ATIVIDADES INTEGRADAS 30
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 32


Alessandra Fratus/Acervo da fotógrafa

2 Unidade
AS ORIGENS DA HUMANIDADE 33

1. A origem do ser humano 36
Mitos de origem 36
A teoria evolucionista 37
Quem pesquisa essa história? 38
Periodização da história antes da escrita 39
Evolução e expansão dos seres humanos 40
- **Atividades** 41
- **História dinâmica:** Discussões sobre a origem do gênero *Homo* 42

2. A vida dos primeiros seres humanos 44
Como se estuda essa história? 44
A Idade da Pedra Lascada 45
O domínio do fogo 46
As expressões religiosas mais antigas 47
Os registros rupestres 48
- **Atividades** 50
- **Arquivo vivo:** O trabalho do arqueólogo 51

3. O processo de sedentarização 52
Nomadismo e sedentarização 52
O desenvolvimento da agricultura 53
Novas técnicas e tecnologias 54
A especialização do trabalho 55
O surgimento das cidades e dos Estados 56
O desenvolvimento do comércio 57
O surgimento da escrita 57
- **Atividades** 58

4. A chegada do ser humano à América 60
O vestígio mais antigo 60
Rotas do povoamento do continente americano 61
A vida nas primeiras ocupações americanas 62
- **Atividades** 63
- **Ampliando horizontes:** A aldeia neolítica de Skara Brae 64

ATIVIDADES INTEGRADAS 66
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 68


Zhang Miao/Xinhua/ZUMA Press/Imagesplus

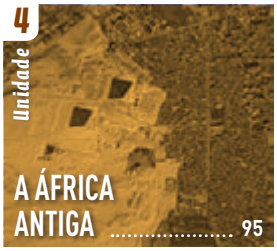
3 Unidade
OS POVOS ANTIGOS DO ORIENTE MÉDIO 69

1. Os mesopotâmicos 72
As sociedades hidráulicas 72
Diferentes povos, mesmo território 73
Alimentação e tecnologias 74
Construção e organização das cidades 75
Escrita suméria 76
O comércio e os meios de transporte 77
As expressões religiosas 77
Mulheres poderosas 78
- **Atividades** 79

2. Os fenícios 80
Quem eram os fenícios 80
As cidades-Estado 82
As colônias fenícias 84
- **Atividades** 85

3. Os persas 86
A formação do Reino Persa 86
A diversidade cultural do Império Persa 87
Organizando o Império: satrapias e sátrapas 88
Arte e religiosidade persa 89
- **Atividades** 90
- **Arquivo vivo:** O palácio de Persépolis 91

ATIVIDADES INTEGRADAS 92
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 94



DEIMOS IMAGING/UrtheCast Company

1. Culturas ribeirinhas e tradição Nok 98
Mudanças na paisagem 98
Vários rios, muitos povos 99
Cultura Nok e outras descobertas 100
▪ **Atividades** 102
▪ **História dinâmica:** Transformações na historiografia sobre os povos da África Antiga 103
2. Povos do Nilo 104
Nilo, o rio deus 104
A formação dos primeiros Estados 105
A unificação do Egito e o Império faraônico 106
Os núbios 110
▪ **Atividades** 112
3. O Império de Axum 113
O crescimento de Axum 113
Potência comercial 114
▪ **Atividades** 115
▪ **Ampliando horizontes:** Os vestígios de Axum: patrimônios da humanidade 116
ATIVIDADES INTEGRADAS 118
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 120



Dave Stamboulis/Alamy/Fotoarena

1. Povos originários no Brasil 124
Diversidade de regiões, diversidade de tradições 124
A formação dos sambaquis 126
Agricultores no Brasil 128
Os indígenas no Brasil de hoje 130
▪ **Atividades** 132
2. Povos mesoamericanos e andinos 133
Duas regiões culturais: Mesoamérica e andina 133
Os diversos povos antigos da Mesoamérica 134
Vivendo nos Andes 137
▪ **Atividades** 139
▪ **Ampliando horizontes:** Patrimônio arqueológico e preservação 140
INVESTIGAR: Geoglifos: mistério arqueológico e desmatamento da floresta Amazônica 142
ATIVIDADES INTEGRADAS 144
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 146



DEAG. DAGLI ORTI/De Agostini/Getty Images

1. A vida na *pólis* 150
Uma Antiguidade clássica 150
As primeiras comunidades gregas 151
A *pólis* 152
A expansão grega 153
A sociedade ateniense 154
A democracia ateniense 155
▪ **Atividades** 156
▪ **História dinâmica:** As mulheres na *pólis* grega 157
2. A cultura grega 158
A arte na Grécia 158
As divindades gregas 159
Jogos olímpicos 160
Filosofia 161
▪ **Atividades** 162
3. O período helenístico 164
A conquista macedônica 164
As conquistas de Alexandre 165
A cultura helenística 166
▪ **Atividades** 167
ATIVIDADES INTEGRADAS 168
IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 170

7



7 Unidade

ROMA: FORMAÇÃO E EXPANSÃO 171

1. As origens de Roma 174
A ocupação da península Itálica 174
A sociedade romana 175
A monarquia 176
A instauração da república 176
A expansão militar 177
As lutas plebeias 178
A questão da terra 179
Transição para o Império 180
- **Atividades** 181
- **Arquivo vivo:** O mito de fundação de Roma 182

2. A consolidação do Império Romano 184
O fim da república e o governo imperial 184
A *pax* romana 185
O apogeu das cidades romanas 186
O cristianismo e a origem da Igreja 187
Roma se torna cristã 189
- **Atividades** 190
- **História dinâmica:** As imagens femininas nas catacumbas romanas 191

INVESTIGAR: Latim e Língua Portuguesa: ditados populares 192

ATIVIDADES INTEGRADAS 194

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 196



8 Unidade

A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL 197

1. A desagregação do Império Romano 200
A crise econômica 200
Bárbaros em Roma 201
Hunos 202
Celtas 202
Germânicos 203
A ruralização do Império 204
A fragmentação do Império 205
- **Atividades** 206

2. O mundo feudal 207
Idade Média, uma invenção 207
Um milênio de transformações na Europa 208
A integração de culturas e povos 209
As relações feudais 210
A sociedade estamental 211
A organização do senhorio 212
Imaginário e religiosidade 214
Hábitos e costumes 215
- **Atividades** 216
- **Arquivo vivo:** As crianças na Idade Média 217

ATIVIDADES INTEGRADAS 218

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 220



9 Unidade

TRANSFORMAÇÕES NA EUROPA MEDIEVAL 221

1. As mudanças no campo e a formação dos burgos 224
Novas técnicas e instrumentos agrícolas 224
Crescimento demográfico 225
Aumento das áreas cultivadas 225
O desenvolvimento do comércio 226
O poder da Igreja e o advento das Cruzadas 227
Os interesses que estavam em jogo 228
As consequências das Cruzadas 229
- **Atividades** 230

2. A Baixa Idade Média 232
Características das cidades medievais 232
Corporações e atividades financeiras 233
O tempo das catedrais 234
A queda da produção agrícola e a fome 235
A morte em massa 236
- **Atividades** 238
- **Arquivo vivo:** A grande fome 239

ATIVIDADES INTEGRADAS 240

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO 242

Interação: A história contada pelos objetos 243

Bibliografia 247

govvithstock/Shutterstock.com/ID/BR

Columbia Pictures/Everett Collection/Fotoarena

Biblioteca Nacional de Paris, França. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Introdução aos principais conceitos

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A História e o historiador

- Entender o trabalho dos historiadores e as relações que estabelecem entre o presente e o passado por meio da análise de fontes, identificando as diversas maneiras de analisar a História.
- Compreender o que são fontes históricas, classificá-las e identificar o que cada tipo de fonte pode revelar sobre o passado.
- Caracterizar os tempos natural, cronológico e histórico e suas diferentes durações e compreender as periodizações da História.

Capítulo 2 – A História em nosso cotidiano

- Relacionar os sujeitos históricos, as fontes que produzem e suas respectivas relações com a História e com o cotidiano.
- Conceituar cultura, memória e narrativa no contexto da produção do conhecimento histórico.
- Entender as características da história local e valorizar esse tipo de conhecimento histórico.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capítulo **1** refletem a intenção de promover o estudo sobre a questão do tempo, reconhecendo as sincronias e diacronias e o sentido das cronologias. Ao identificar e compreender as diferentes formas de organização do tempo e dos processos históricos, os estudantes aprimoram a compreensão das formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico; assim, podem também reconhecer a utilização de fontes históricas em arqueologia, tradições orais, registros de memória, fotografia, vídeos, entre outros registros, como elementos fundamentais para o saber histórico.

Por sua vez, os objetivos do capítulo **2** tratam da relevância de temas como cultura, memória, narrativa e história local, para que os estudantes possam refletir sobre o conhecimento histórico e as práticas cotidianas que vivenciam.

SOBRE A UNIDADE

Nesta unidade, são apresentados os aspectos gerais ligados à construção do saber histórico. Para isso, no capítulo **1**, são abordadas as formas de trabalho do historiador, evidenciando algumas possibilidades de atuação desses pesquisadores. Exploram-se temas como fontes históricas; rupturas e permanências; diferentes pontos de vista sobre o passado; os tempos natural, cronológico e histórico; e periodização e temporalidades.

No capítulo **2**, o objetivo é mostrar aos estudantes que a história pode ser percebida em nosso cotidiano e que eles próprios são sujeitos históricos. Nesse sentido, ainda no âmbito do estudo iniciado no primeiro capítulo, sobre as mudanças trazidas pela *Escola dos Annales*, são trabalhados os conceitos de cultura, memória, narrativa e história local.

Os conceitos e os procedimentos apresentados nesta unidade são as bases do estudo histórico e, por isso, serão retomados e aprofundados ao longo desta coleção.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A HISTÓRIA E O HISTORIADOR				
• A relação entre o passado e o presente • O trabalho do historiador • Diferentes fontes e conceitos da História • Mudanças na historiografia • As formas de pensar o tempo • A contagem dos séculos • O tempo histórico	ARQUIVO VIVO: Narrativas indígenas	(EF06HI01) (EF06HI02)	(CGEB3) (CGEB5) (CGEB6) (CECH6) (CEH2) (CEH3) (CEH6)	Multiculturalismo: Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA EM NOSSO COTIDIANO				
• Vestígios do passado e do presente • Os sujeitos da História • Cultura, memória e narrativas • História local	BOXE VALOR Respeito à diversidade cultural AMPLIANDO HORIZONTES: Patrimônio cultural e história local	(EF06HI01) (EF06HI02)	(CGEB3) (CECH6) (CEH4)	Cidadania e civismo: Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

1. Respostas pessoais. Incentive um debate entre os estudantes, auxiliando-os a formular hipóteses sobre a importância do estudo da História.
4. Respostas pessoais. Converse com os estudantes destacando que essas atividades são formas de registro da história deles.

UNIDADE 1

INTRODUÇÃO AOS PRINCIPAIS CONCEITOS

Ao analisarmos os eventos do passado, ficamos mais habilidosos para compreender diferentes aspectos de nossa sociedade no presente. Identificar características dos povos que habitaram o planeta muito tempo antes de nós também é uma forma de investigar as origens do nosso modo de pensar, de falar, de construir casas, de nos vestir, de estudar, etc.
A identificação de permanências e de mudanças ao longo do tempo é um dos objetos de estudo dos profissionais de História.

CAPÍTULO 1
A História e o historiador

CAPÍTULO 2
A História em nosso cotidiano

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Em sua opinião, o que é História? Por que é importante estudar essa área do conhecimento? Levante hipóteses.
2. Você conhece algum historiador? Sabe como é o trabalho dele? MP
3. Como você costuma acompanhar a passagem do tempo em seu dia a dia? Isso é importante em sua rotina? MP
4. De que modo você registra as mudanças e os principais acontecimentos de sua vida? Você costuma tirar fotos, fazer anotações em um diário ou em uma agenda, publicar em redes sociais ou contar para os amigos?

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Respostas pessoais. Caso os estudantes não conheçam nenhum historiador, mencione os nomes de alguns historiadores, especializados em diferentes períodos históricos, e apresente algumas diferenças de métodos e de materiais utilizados em épocas diversas. Aproveite, por exemplo, para citar Fernand Braudel (cujo retrato aparece no capítulo 1 desta unidade) e outros, a seu critério. Procure relembrar com os estudantes alguns conteúdos estudados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, exemplificando a diversidade de fontes utilizadas no trabalho dos historiadores, como os documentos escritos, os relatos orais e os objetos antigos, entre outras. Esses conteúdos serão retomados e ampliados nesta unidade.
3. Respostas pessoais. Os estudantes poderão mencionar diferentes formas de acompanhar a passagem do tempo no cotidiano, como a consulta a relógios, diários, calendários, agendas ou até mesmo ao caderno escolar ou à grade de horário das aulas. Caso considere oportuno, auxilie-os a estabelecer relações entre as diferentes escalas e as noções de tempo: o tempo medido pelo relógio, o tempo do calendário e o tempo da memória, por exemplo.

DE OLHO NA BASE

Nessa introdução, faz-se uma aproximação inicial com o objeto de conhecimento **Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico**, que será desenvolvido ao longo desta unidade.

Além disso, o diálogo inicial proporciona uma primeira abordagem da habilidade **EF06HI02**, com a identificação de algumas formas de registro da história pessoal e de como é o trabalho do historiador.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Observam-se pás, escovas e balde utilizados pelos pesquisadores para escavar o solo. As escavações revelaram uma estrutura do Império Romano do Oriente onde se produzia vinho. Após a descoberta, o local será preservado como parque arqueológico.
2. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a formular hipóteses com base na observação da foto. Os pesquisadores podem estar, por exemplo, em busca de utensílios e ferramentas que restaram de populações que habitaram esse local há muito tempo. Se julgar conveniente, depois que a turma tiver apresentado suas hipóteses, esclareça que a foto mostra arqueólogos e paleontólogos, profissionais cujas atividades serão abordadas ao longo desta unidade.
3. Explique que os equipamentos servem para escavar, coletar e transportar as peças que forem encontradas. Incentive os estudantes a levantar hipóteses com o objetivo de realizar uma avaliação diagnóstica acerca do trabalho dos arqueólogos e da análise feita por esses pesquisadores por meio dos vestígios materiais deixados pelos povos que viveram no passado.

Respeito

4. Respostas pessoais. O objetivo dessa questão é incentivar os estudantes a refletir sobre os impactos ambientais das atividades dos seres humanos, incluindo o contexto das pesquisas científicas. Destaque que os seres vivos que ocupam a região das áreas pesquisadas devem ser preservados, assim como o ambiente em que vivem, garantindo o respeito às diferentes formas de vida.


MENAHEM KAHANA/AFP/Getty Images

LEITURA DA IMAGEM

1. Que objetos podem ser observados nessa fotografia? MP
2. Em sua opinião, o que esses pesquisadores estão procurando? MP
3. Qual é a relação entre os objetos presentes na imagem e a busca dos pesquisadores? MP
4. A região onde os pesquisadores fazem a busca é habitada por diferentes seres vivos, como plantas e animais. Em sua opinião, qual deve ser a atitude dos pesquisadores em relação a esses seres vivos? Por que a vida desses organismos deve ser preservada? MP



Arqueólogos israelenses encontraram um complexo vinícola de aproximadamente 1 500 anos, na cidade de Tel Yavne, Israel. Foto de 2021.

11

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para iniciar a análise da imagem com os estudantes, pergunte a eles se já viram alguma fotografia de escavação arqueológica. Em caso afirmativo, converse com eles sobre essa experiência.
- Possivelmente, os estudantes já tiveram contato com o conceito de história e com o trabalho dos historiadores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, é importante levantar os conhecimentos prévios deles sobre o tema e agregar mais informações a eles.
- Ao analisar a imagem, relembre aos estudantes de que a História, como ciência, tem como base fontes de diversos tipos (que serão estudadas nesta unidade), entre as quais os achados de pesquisas arqueológicas.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.

O desenvolvimento dessas habilidades inicia-se neste capítulo e tem continuidade ao longo do livro.

Neste capítulo, serão exploradas noções de tempo natural, tempo cronológico, periodização, rupturas e continuidades, durações e temporalidades, no sentido de instrumentalizar os estudantes, levando-os a compreender as implicações do tempo no estudo da História. Espera-se que eles se apropriem progressivamente desses conceitos e os utilizem no decorrer dos anos finais do Ensino Fundamental.

Da mesma forma, serão conceituadas e classificadas as fontes históricas, que constituem outro pilar da construção do conhecimento histórico. Espera-se que os estudantes, por aproximações sucessivas, aprendam a analisar os diferentes tipos de fonte histórica, para obter, de maneira cada vez mais autônoma, informações ligadas ao passado e à cultura de diferentes grupos humanos.

Essas experiências têm diversos significados, mas, de forma geral, pode-se dizer que o estudo delas,

Capítulo 1

A HISTÓRIA E O HISTORIADOR

no âmbito da História, permite a compreensão das transformações e permanências que formaram a sociedade em que vivemos. Esses estudos são feitos pelo historiador, profissional que investiga os vestígios dessas experiências humanas, construindo assim uma versão sobre os processos relacionados a elas.

PARA COMEÇAR

A História é a ciência que investiga as experiências humanas ao longo do tempo. Mas o que essas experiências significam para nós, que vivemos no século XXI? Por que é importante estudá-las? Como e por quesão realizados os estudos históricos?

A RELAÇÃO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE

Você já se perguntou por que estudamos História?

Para conhecer nossas origens – sejam elas pessoais, sejam elas sociais ou culturais –, precisamos observar o passado e identificar as **mudanças** e as **permanências** ocorridas ao longo do tempo. Esse processo nos ajuda a refletir sobre várias questões, como o momento histórico em que vivemos, nossa participação na dinâmica da sociedade e nossas possíveis contribuições para o futuro.

Dessa forma, o estudo da História nos auxilia na compreensão da realidade próxima, enriquece as indagações que fazemos sobre o presente e também nos permite conhecer diferentes povos, sociedades e culturas de outras épocas e de outros lugares.

Ao observarmos as experiências humanas no decorrer do tempo, percebemos que existem muitas culturas e maneiras de viver, de organizar o cotidiano e de ver o mundo. A noção da diversidade cultural nos ajuda a respeitar as singularidades de cada povo, grupo social ou comunidade e as diferenças entre eles.



CoderMaker/Shutterstock.com/ID/BR

Vista aérea de Berlim, Alemanha, que evidencia mudanças e permanências históricas. Na imagem é possível ver as torres da igreja de São Nicolau que foi construída em 1230 na atual capital da Alemanha, Berlim. Foto de 2021.

12

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o historiador francês Marc Bloch (1886-1944), um dos fundadores da Escola dos Annales, trata da importância de tornar a História acessível, considerando-a uma ciência nova e em construção.

"Papai, então me explica para que serve a história." Assim um garoto, de quem gosto muito, interrogava há poucos anos um pai historiador. [...] Pois não imagino [...] elogio mais belo do que falar, no mesmo tom, aos doutos e aos escolares. Mas simplicidade tão apurada é privilégio de alguns raros eleitos. Pelo menos conservarei aqui de bom grado essa pergunta como epígrafe, pergunta de uma criança cuja sede de saber eu talvez não tenha, naquele momento, conseguido satisfazer muito bem. Alguns, provavelmente, julgarão sua formulação ingênua. Parece-me, pelo contrário, mais que pertinente. O problema que ela coloca, com sua incisiva objetividade dessa idade implacável, não é nada menos do que o da legitimidade da história. [...]

Pois a história não apenas é uma ciência em marcha. É também uma ciência na infância: como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano, esse temporão no campo do conhecimento racional. Ou, para dizer melhor, velha sob a forma embrionária da narrativa, de há muito apinhada de ficções, há mais tempo ainda colada aos acontecimentos mais imediatamente apreensíveis, ela permanece, com empreendimento racional de análise, jovem. Tem dificuldades para penetrar, enfim, no subterrâneo dos fatos da superfície, para rejeitar, depois das seduções da lenda ou da retórica, os venenos, atualmente mais perigosos, da rotina erudita e do empirismo, disfarçados em senso comum. Ela ainda não ultrapassou, quanto

O TRABALHO DO HISTORIADOR

A História nos possibilita compreender a realidade em que vivemos. Uma das maneiras de alcançar essa compreensão é estabelecer um diálogo entre o presente e o passado, e o historiador é o profissional que se dedica a identificar e a analisar aspectos desse diálogo.

Uma das perguntas que ele faz com frequência, quando estuda algum tema que relaciona o presente com o passado, é "por quê?".

Para esse profissional, mais importante que um fato em si é saber por que ele ocorreu e quais são seus impactos. É esse tipo de reflexão que lhe permite conhecer a fundo os modos de vida construídos pelos grupos humanos ao longo do tempo.

Assim, é possível entender as razões que levaram os diferentes povos a viver de uma forma e não de outra. Então, além de "por quê?", o historiador precisa perguntar "como?", "onde?", "quando?" e "quem?". Essas são algumas das perguntas básicas de uma investigação.

Para tentar responder a essas questões, o historiador usa diversos métodos e técnicas de análise de **fontes históricas**. Essa análise o ajuda a compreender, por exemplo, por que alguns povos se estabeleceram em cidades, enquanto outros se mantiveram em áreas rurais; por que uns construíram moradias individuais com determinados materiais, enquanto outros moravam em habitações coletivas e utilizavam materiais diferentes nas construções, etc.

Em muitos momentos, dependendo do enfoque e do tema da pesquisa, o historiador pode recorrer a outras áreas de conhecimento, como as ciências sociais, para compreender melhor os diferentes aspectos da experiência humana em estudo.

Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os estudantes tiveram contato com importantes conceitos históricos, como fontes e tempo históricos. À medida que esses conteúdos forem abordados neste capítulo, procure perguntar a eles o que sabem sobre esses conceitos. Ao longo do volume, essas ideias serão aprofundadas, ampliando o repertório dos estudantes em relação à construção dos conhecimentos históricos.

ciências sociais: conjunto de disciplinas científicas que estudam os aspectos sociais das diversas comunidades humanas, em diferentes tempos e espaços. Por exemplo, a sociologia, ciência que se propõe a analisar a organização e o funcionamento das sociedades.



a alguns dos problemas essenciais de seu método, os primeiros passos. E eis por que Fustel de Colanges e, já antes dele, [Pierre]Bayle provavelmente não estavam totalmente errados ao dizê-la "a mais difícil de todas as ciências".

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. p. 41 e 47.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para elucidar a relação entre passado e presente, peça aos estudantes que tragam uma foto recente deles. Solicite que digam brevemente o que pensam e sentem quando veem essa foto.

Em seguida, oriente-os a imaginar que a foto foi guardada e que eles vão observá-la novamente quando tiverem 18 anos de idade. Pergunte: "Como vocês acham que será sua vida nesse momento?"; "O que pensarão, então, ao ver essa foto?".

Depois, leve os estudantes a se imaginar com 30, 50 e 70 anos e questione-os: "Como será que vocês verão a si mesmos, em cada idade, nessa foto?". Essa reflexão pessoal pode ajudá-los a entender como o historiador observa o passado e seus vestígios de maneiras diferentes ao longo do tempo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao estudar o tema "A relação entre o passado e o presente", retome com os estudantes a ideia de que os historiadores, em suas pesquisas e análises, estão sempre estabelecendo relações entre o presente e o passado. Isso ocorre porque o historiador se debruça sobre determinados aspectos do passado com base nas ideias, nos valores e nos problemas colocados no presente. Assim, a forma como olhamos para o passado muda ao longo do tempo.
- Chame a atenção dos estudantes para os conceitos de mudanças, permanências e fontes históricas. Após a leitura do texto, auxilie-os a explicar oralmente esses conceitos e, em seguida, oriente-os a escrever as definições no caderno. Para isso, eles podem utilizar as informações do texto, mas é interessante que descrevam os conceitos com as próprias palavras.
- A imagem da abertura do capítulo pode favorecer esse trabalho com os estudantes. Uma das possibilidades é solicitar a eles que identifiquem os elementos que consideram antigos e contemporâneos na fotografia. Eles devem perceber que toda a produção humana pode ser uma fonte histórica e que o ato de reconstruir um marco histórico evidencia a importância dele para a sociedade que o refez.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Depois de apresentar a definição dos tipos de fonte histórica, peça aos estudantes que deem exemplos de cada um. Anote-os na lousa e, se houver algum exemplo equivocado, explique-lhes o porquê. É importante também destacar que algumas fontes se enquadram em mais de um tipo, como uma revista, que reúne registros escritos e visuais.
- Enfatize que cada tipo de fonte histórica requer uma análise diferente do historiador. Fazer uma pesquisa histórica com fontes orais é muito diferente de fazer uma pesquisa com fontes escritas, tendo em vista as especificidades de cada uma. Além disso, as categorias de fontes históricas são criadas para estruturar os métodos de pesquisa e, por isso, podem variar de acordo com a escola historiográfica.
- Incentive os estudantes a pensar em si mesmos como indivíduos que produzem fontes históricas. Retome a conversa do início da unidade, ressaltando que as fotos, as anotações em um diário ou em uma agenda, as publicações nas redes sociais e as conversas sobre acontecimentos do dia a dia são fontes da história da vida pessoal de cada um, de suas famílias e do lugar onde vivem.
- Explore com os estudantes as fotos que aparecem nesta dupla de páginas. Elas evidenciam uma pequena parcela da diversidade de fontes históricas. Após a leitura das legendas, pergunte aos estudantes se eles possuem em casa objetos semelhantes e se costumam utilizá-los. Essa perspectiva pode auxiliá-los a perceber suas próprias historicidades.

DIFERENTES FONTES E CONCEITOS DA HISTÓRIA

A FONTE COMO REPRESENTAÇÃO

Todo vestígio histórico é uma representação da experiência histórica dos indivíduos ou grupos sociais que o produziram, e não um registro fiel e objetivo da realidade. Isso significa que todas as fontes são representações da realidade e expressam o ponto de vista e as intenções de indivíduos ou de grupos sociais que as produziram.

Nessa perspectiva, ao analisar uma fonte, o historiador deve considerar quem a produziu, a qual grupo social ela pertence, quais são os possíveis interesses desse grupo, suas experiências, seu modo de viver, etc. Além disso, deve estudá-la sob diferentes pontos de vista, com o objetivo de produzir o conhecimento histórico.

Para investigar e compreender a organização social, o modo de vida e as práticas culturais em tempos e lugares específicos, o historiador utiliza fontes históricas, que também são conhecidas como documentos.

Mas, afinal, o que são fontes históricas?

São todos os vestígios deixados por diversos indivíduos, grupos e sociedades ao longo do tempo, como construções, pinturas, lendas, modos de se fazer algo, entre outros. Isso quer dizer que tudo o que as pessoas produzem ou expressam pode ser considerado uma fonte para a construção do conhecimento histórico.

Assim, existem fontes diversas, que podem ser classificadas em:

- **fontes escritas**: registros textuais manuscritos ou impressos, como documentos oficiais, jornais, revistas, livros, diários, anotações, etc.;
- **fontes sonoras**: registros musicais e gravações em discos de vinil, fitas cassete, CDs ou em meios digitais;
- **fontes visuais**: fotografias, pinturas, gravuras, charges, caricaturas, etc.;
- **fontes audiovisuais**: filmes e vídeos;
- **fontes orais**: relatos, depoimentos e entrevistas;
- **fontes materiais**: artesanato, esculturas, construções, ferramentas, armas, roupas, etc.

Essas categorias variam conforme a escola historiográfica e os objetivos de pesquisa do historiador. Observe, nesta e na próxima página, as imagens de diferentes fontes históricas. Já pensou sobre as fontes históricas produzidas por você?

historiográfico: relativo à historiografia, que significa, literalmente, a escrita da História. Refere-se ao modo como a História é analisada e descrita pelos historiadores.



Museum of London/Heritage Images/Getty Images

↑ Miniatura de loja de açougue, brinquedo de cerca de 1880.



Cassandra Cury/Pulsar Imagens

Cerâmicas produzidas por indígenas do povo Kadiwéu, → expostas em aldeia localizada em Campo Grande (MS).

(IN)FORMAÇÃO

O historiador inglês Peter Burke aborda uma das principais características da História produzida atualmente: a multiplicidade de temas tratados por essa área do conhecimento.

De acordo com o paradigma tradicional, a história diz respeito essencialmente à política. [...] A política foi admitida para ser essencialmente relacionada ao Estado; em outras palavras, era mais nacional e internacional do que regional. [...] Por outro lado, a nova história começou a se interessar por virtualmente toda a atividade humana. "Tudo tem história", como escreveu certa ocasião o cientista J. B. S. Haldane; ou seja, tudo tem passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão "história total", tão cara aos historiadores dos Annales. A primeira metade do século [XX] testemunhou a ascensão da história das ideias. Nos últimos trinta anos nos deparamos com várias histórias notáveis de tópicos que anteriormente não se havia pensado possuírem uma história, como, por exemplo, a infância, a morte, a loucura, o clima, os odores, a sujeira e a limpeza [...], a feminilidade [...], a leitura [...], a fala e até mesmo o silêncio. O que previamente era considerado imutável é agora encarado como uma "construção cultural", sujeita a variações, tanto no tempo quanto no espaço. O relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída.

BURKE, Peter (org.). *A escrita da História*: novas perspectivas. São Paulo: Ed. da Unesp, 1992. p. 10-11.

A RELAÇÃO DO HISTORIADOR COM AS FONTES

O modo como o historiador se relaciona com as fontes históricas também mudou ao longo do tempo.

A História tornou-se uma disciplina escolar e um campo de conhecimento considerado científico há cerca de duzentos anos. Foi quando os historiadores da Escola Metódica, também chamados de positivistas, elaboraram métodos e procedimentos para a condução do trabalho de pesquisa. Para os historiadores dessa corrente, só era possível estudar a História pelos documentos escritos, sobretudo os produzidos por instituições oficiais do Estado, como as certidões, os registros, etc.

Essa concepção mudou com o surgimento, a partir de 1929, de uma nova corrente historiográfica, a Escola dos Annales, que ampliou o conceito de fontes históricas. De acordo com essa corrente, as fontes históricas são diversificadas e dependem do olhar do historiador e das perguntas feitas por esse profissional.

Essa ampliação trouxe uma gama imensa de novos temas, personagens e pontos de vista que enriqueceram o ofício do historiador. Os vestígios humanos não revelam por si mesmos o passado tal como ele aconteceu, mas devem ser pensados como representações que precisam ser interpretadas para que o historiador possa extrair delas todas as informações.

Assim, as profundas mudanças na concepção de conhecimento histórico nos mostram que a **História também tem história** e é pensada de diferentes maneiras com o passar do tempo.

Todas essas transformações no campo do conhecimento histórico estimularam a pesquisa de muitos temas até então pouco estudados, como a história do Brasil na perspectiva dos escravizados e dos indígenas, a história da América Latina pensada segundo os povos nativos, a história da África com base em fontes historiográficas do continente africano, entre outros.

PARA EXPLORAR

Biblioteca Nacional Digital

A Biblioteca Digital da Fundação Biblioteca Nacional disponibiliza diversas fontes históricas. São documentos digitalizados, como manuscritos, livros, revistas, jornais, ilustrações, entre outros. Disponível em: http://bndigital.bn.gov.br/. Acesso em: 27 jan. 2022.



Tanchic/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Da esquerda para a direita: fita cassete, CDs e discos de vinil.



Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fac-símile | ID/BR

↑ Manuscrito assinado em 1802 por dom João VI, no qual Carlos Frederico Lecor é nomeado sargento-mor da Legião de Tropas Ligeiras.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Enfatize a importância de estudar a história do Brasil do ponto de vista dos escravizados e dos indígenas. O conhecimento da cultura e da trajetória histórica da população negra e indígena – com base nas perspectivas desses grupos – é indispensável para entender as características e os problemas da sociedade brasileira atual. Essas ideias serão retomadas e aprofundadas ao longo da coleção, e também mobilizadas no estudo de diferentes contextos históricos.

DE OLHO NA BASE

O trabalho sobre fontes históricas favorece a mobilização da habilidade **EF06HI02**, sobre a gênese do saber histórico, apresentando, de maneira introdutória, a diversidade de expressões que podem ser consideradas fontes do estudo histórico. Esse trabalho será retomado e aprofundado ao longo do volume.

Além disso, a **competência específica de História 2** é mobilizada em uma breve retomada da História como área científica do saber. Os estudantes são incentivados a compreender que as bases teóricas da História foram transformadas ao longo do tempo, tanto em relação às fontes históricas quanto à forma de analisá-las. Para isso, nesse tópico e ao longo do capítulo são apresentados fontes, personagens e problemas históricos contemporâneos, cujas pesquisas vêm revelando histórias mais diversas e novos pontos de vista, os quais, até o século XIX, não eram considerados objetos da História.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Para ampliar o trabalho sobre fontes históricas e aproximá-lo da temática da história do Brasil, você pode propiciar aos estudantes uma visita ao *site* sugerido no boxe *Para explorar*. Se houver laboratório de informática na escola, reserve um horário para que eles possam acessar os conteúdos indicados. Oriente-os a escolher um dos destaques indicados na página inicial e a observar as fontes históricas selecionadas. Peça a cada estudante que escolha uma das fontes históricas para trabalhar e apresentar para a turma. Eles deverão compartilhar com os colegas as informações básicas da fonte histórica escolhida (tipo, ano de produção e autor – se houver) e suas análises, ainda que introdutórias, sobre o material (para o que servia, o que isso evidencia sobre a época e a sociedade à qual ele pertence, etc.).
- Caso não seja possível proceder com a pesquisa na internet, adapte a proposta solicitando, por exemplo, aos estudantes que escolham um elemento do cotidiano deles que evidencie um aspecto de sua história pessoal, de sua família ou da comunidade em que vivem. Em uma data combinada, eles devem expor os elementos escolhidos (objetos, vídeos, fotos, etc.) e compartilhar as informações básicas (tipo de fonte histórica, ano de produção e autor – se houver) e históricas sobre eles (origens, como aparecem no cotidiano, suportes, etc.).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- É interessante explicar aos estudantes que a História como a conhecemos atualmente é uma ciência de origem europeia. Apesar de haver historiadores em todos os países, ainda predominam os pontos de vista, as ideias e as premissas de um olhar europeu sobre o mundo. Ou seja, a História tem uma matriz eurocêntrica. No entanto, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, no âmbito da Escola dos *Annales* e de outras correntes históricas contemporâneas, no mundo inteiro diversos sujeitos sociais vêm fazendo análises históricas com pontos de vista diferentes do europeu.
- Você pode explicar também que na história tradicional, de matriz positivista, os documentos escritos eram as únicas fontes consideradas e os povos indígenas foram vistos como povos sem história – já que não dominavam a escrita – e incapazes de construir a própria narrativa histórica.
- Uma maneira interessante de abordar o tema da história produzida pelos colonizadores é perguntar aos estudantes (que provavelmente já estudaram, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a chegada dos portugueses ao atual Brasil) se a colonização portuguesa seria contada da mesma forma como é contada nos dias de hoje caso os autores fossem indígenas. Nesse sentido, é importante salientar que a História é mais comumente narrada pelos "vencedores" – no caso, os portugueses. Destaque, também, que as narrativas históricas são outras quando os povos "vencidos" (nesse caso, os indígenas) as produzem.

MUITAS HISTÓRIAS

As histórias dos povos indígenas no Brasil, por exemplo, são casos de experiências humanas que passaram a ser estudados com outro olhar após as transformações historiográficas do século XX. Por um longo tempo, estudou-se a história desses povos somente pela perspectiva dos colonizadores.

Os portugueses que chegaram aqui, em 1500, tinham o objetivo de expandir as terras de Portugal e de levar a fé católica a todos os povos. Ao chegarem à costa do território que hoje constitui o Brasil, esses europeus encontraram povos indígenas que falavam línguas do tronco linguístico tupi e tinham costumes muito diferentes dos europeus. Uma dessas diferenças era a opção dos povos europeus pelos registros escritos.

tronco linguístico: grupo de línguas que têm origem em comum.

A maioria dos povos indígenas, por outro lado, não organizava seus conhecimentos por meio da escrita. Por isso, durante muito tempo, os indígenas foram vistos como povos sem história, incapazes de narrar a própria história ou mesmo sistematizar os próprios conhecimentos.

Assim, os séculos de colonização europeia sobre o continente americano e a hegemonia dessa cultura também podem ser verificados nas tentativas de "apagamento" da história dos povos nativos. Atualmente, porém, a historiografia busca reconstituir a história dos povos indígenas estudando as populações que sobreviveram e os vestígios encontrados nas escavações arqueológicas. Essas fontes de informação possibilitam ao historiador compreender os impactos culturais decorrentes do encontro dos povos europeus com os indígenas, assim como as origens das populações indígenas.

Mulheres indígenas da aldeia Maracanã, etnia Guajajara, produzindo colares. A produção de adornos é uma das manifestações da cultura material dos Guajajara, por isso é uma das possíveis fontes para o estudo de sua história. Rio de Janeiro (RJ). Foto de 2021.



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

(IN)FORMAÇÃO

O trecho a seguir, do antropólogo John Monteiro (1953-2013), mostra a forma como os indígenas eram representados durante o Império e as consequências dessa representação para a história nos dias de hoje.

A ausência quase total de fontes textuais e iconográficas produzidas por escritores e artistas índios por si só impõe uma séria restrição aos historiadores. No entanto, o maior obstáculo impedindo o ingresso mais pleno de atores indígenas no palco da historiografia brasileira parece residir na resistência dos historiadores ao tema, considerado, desde há muito, como alçada exclusiva dos antropólogos. De fato, o isolamento dos índios no pensamento brasileiro, embora já anunciado pelos primeiros escritores coloniais, começou a ser construído de maneira mais definitiva a partir da elaboração inicial de uma historiografia nacional, em meados do século XIX.

Uma primeira afirmação nesse sentido foi impressa há cerca de 150 anos pelo Visconde de Porto Seguro, Francisco Adolfo de Varnhagem, que escreveu a primeira *História Geral do Brasil* a partir de uma ampla e pioneira investigação em documentos do período colonial. Ao refletir sobre os índios, ditou Varnhagem: "de tais povos na infância não há história: há só etnografia" [...]. Esta afirmação ecoava, sem dúvida, algumas visões já francamente em voga no Ocidente do século XIX, que desqualificavam os povos primitivos enquanto participantes de uma história movida cada vez mais pelo avanço da civilização europeia e os reduzia a meros objetos da ciência que, quando muito, podiam lançar alguma luz sobre as origens da história da humanidade, como fósseis vivos de uma época muito remota.

Monteiro, John M. *Tupis, tapuias e historiadores*: estudos de história indígena e do indigenismo. 2001. 233 p. Tese (Livre-docência na área de Etnologia, subárea História indígena e do indigenismo) – Unicamp, Campinas. Disponível em: http://biblioteca.funai.gov.br/media/pdf/TESES/MFN-12944.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

AS FORMAS DE PENSAR O TEMPO

As sociedades humanas desenvolveram, e têm desenvolvido, diversas formas de pensar o tempo.

Podemos perceber a passagem do tempo, por exemplo, pelas transformações ocorridas no ambiente, como o florescimento das árvores, ou por coisas que fazemos, como quando terminamos de ler um livro, ou, ainda, por transformações em nosso corpo, como o crescimento das unhas e dos cabelos. Também podemos notar a passagem do tempo pelas alterações na paisagem, quando comparamos imagens atuais e antigas de um mesmo lugar.

Entre as formas de pensar e organizar o tempo estão a observação e a marcação de eventos naturais, como as estações do ano, as fases da lua, a posição das estrelas no céu, a dinâmica de seca e chuva, de cheia e vazante dos rios, de plantio e colheita nos campos, etc. Esse tempo é conhecido como **tempo da natureza**.

Já o tempo linear, que podemos medir e organizar sequencialmente, é conhecido como **tempo cronológico**. Esse tempo é organizado em unidades de medida, como horas, dias, meses, anos, séculos, etc. Para calculá-lo, utilizamos instrumentos de medição de tempo, como o relógio, que assinala as horas, e o calendário, que demarca os dias, as semanas, os meses e os anos.



Universidade de Basel, Suíça. Fotografia: Universidade de Basel, Egiptologia

↑ **Relógio de sol de cerca de 1500 a.C. encontrado no vale dos Reis, nas proximidades de Luxor, Egito. O relógio de sol é considerado um dos instrumentos de medição de tempo mais antigos de que se tem conhecimento.**

CALENDÁRIOS

Existem diversos tipos de calendário. Apesar de serem organizados de forma cronológica, eles levam em consideração os ciclos naturais, como o lunar e o solar, e eventos históricos considerados importantes.

O **calendário islâmico** (ou hegírico), por exemplo, é um calendário lunar, pois é feito com base nos movimentos da Lua ao redor da Terra.

Já o calendário utilizado no Brasil e na maior parte do mundo ocidental chama-se **calendário gregoriano** e é considerado um calendário solar por se basear no tempo que a Terra leva para completar seu ciclo ao redor do Sol. O marco para o início da contagem desse calendário, ou seja, o ano 1, é o nascimento de Jesus Cristo. Os períodos anteriores a esse ano são contados de forma decrescente e classificados como a.C. (antes de Cristo), e os posteriores são contados de forma crescente e classificados como d.C. (depois de Cristo).

Também existem os calendários mistos, que levam em conta tanto o ciclo solar quanto o lunar, como é o caso do **calendário chinês**, por exemplo. Esses calendários são chamados lunissolares.

hegírico: relativo à Hégira, a fuga do profeta islâmico Maomé de Meca para Medina. Esse evento é considerado o marco inicial do calendário islâmico.



Biblioteca Britânica, Londres. Fotografia: Art Media/Print Collector/Getty Images

↑ **O calendário que se popularizou e vigora até hoje na maioria dos países foi elaborado na Europa, com base nos costumes do cristianismo. Na imagem, calendário medieval de janeiro, presente em um manuscrito francês do século XV.**

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Peça aos estudantes que pesquisem, em publicações impressas ou digitais, o ano em que estamos de acordo com diferentes calendários: chinês, islâmico, judaico, japonês, persa, coreano, etc. O compartilhamento dos resultados da pesquisa pode ser feito mediante a construção de uma tabela coletiva com as informações levantadas por eles.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de o tempo ser a matéria-prima da História. Nesse sentido, é importante debater sobre a forma como vivenciamos, entendemos, sentimos e medimos a passagem do tempo. Comente com a turma as vivências que mostram as diversas maneiras como sentimos a passagem do tempo (tanto o tempo natural quanto o cronológico) e como essas experiências podem ser relativas. Pergunte a eles se consideram que o tempo passa mais rápido ou mais devagar durante as férias, se os dias de aula parecem ser mais curtos ou mais longos que os domingos, se consideram que o tempo passava mais rápido ou mais devagar quando eram mais novos, etc.
- Com relação aos calendários, é importante explicitar que os marcos temporais presentes nos diferentes calendários estão relacionados intimamente à cultura na qual estão imersos. Todos eles misturam o tempo natural (ciclos lunares e solares) com eventos considerados importantes em cada cultura, sejam eles religiosos, sejam eles ligados aos ciclos de determinadas plantas. Por exemplo, o tempo de maturação do milho é um elemento fundamental do calendário cerimonial dos maias.
- Esclareça aos estudantes que o calendário que usamos é o gregoriano, ratificado em 1582 pelo papa Gregório XIII. Ressalte que, apesar de ser o mais usado atualmente em todo o mundo, esse calendário não é o único no mundo.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar as diferentes maneiras de pensar o tempo, inicia-se o trabalho com a habilidade **EF06HI01**, que será retomado e aprofundado ao longo do volume, dada a centralidade dessas percepções para a construção dos conhecimentos históricos sob a perspectiva de respeito e valorização da diversidade cultural, inclusive nos modos de mensurar e de acompanhar a passagem do tempo.

DE OLHO NA BASE

As propostas dos temas "A contagem dos séculos" e "O tempo e a História" favorecem o trabalho com a **competência específica de História 6**, pois são apresentadas questões que contextualizam e problematizam as periodizações históricas, debatendo, de modo introdutório, a história eurocêntrica. Assim, a periodização tradicional é abordada como uma das formas de organizar cronologicamente processos e como norteadora temporal. Assim, os estudantes são levados a compreender as possibilidades e os limites da periodização tradicional e a perceber que a História como a entendemos atualmente é muito mais complexa, ligada a diferentes interpretações, durações e ritmos. Nesse sentido, também é mobilizada a habilidade **EF06HI01**, que aborda as continuidades, as rupturas e as diferentes formas de compreender o tempo.

Ao trabalhar com o tema "Periodização da História", na página 19, retome com os estudantes o diálogo sobre fontes históricas e sobre a historiografia indígena. Chame a atenção deles para o fato de que, apesar de ter havido transformações na concepção desses dois conceitos, ainda se utilizam periodizações tradicionais que podem, com o tempo, também ser transformadas.

A CONTAGEM DOS SÉCULOS

Para facilitar o estudo de períodos mais longos da História, utilizamos o **século** e o **milênio** como unidades de medida de tempo. Um século corresponde a cem anos, e dez séculos, isto é, mil anos, compõem um milênio.

É comum adotar algarismos romanos para representar os séculos numericamente. Nesse sistema de numeração, as letras I, V, X, L, C, D e M representam, respectivamente, 1, 5, 10, 50, 100, 500 e 1000. No dia a dia, pode-se observar a utilização de algarismos romanos em inúmeros exemplos, como os que aparecem nas imagens desta página. Observe-os.

O século I corresponde ao período que vai do ano 1 até o ano 100, e o século seguinte, de 101 até 200. O século III começa em 201 e termina em 300 e assim por diante.

Para descobrir a qual século um ano pertence, utilizam-se as regras a seguir.

REGRA 1 → Quando os dois últimos algarismos do ano forem iguais a zero → Exclua os zeros. Os algarismos que restarem indicarão o século.

Exemplos:
- ano 3~~00~~ — século III
- ano 18~~00~~ — século XVIII
- ano 20~~00~~ — século XX

REGRA 2 → Quando os dois últimos algarismos do ano não forem iguais a zero → Exclua os dois últimos algarismos e adicione 1 ao número que restou.

Exemplos:
- ano **5**13 — 5 + 1 = século VI
- ano **19**99 — 19 + 1 = século XX
- ano **20**25 — 20 + 1 = século XXI



Eduardo Santos/Fotoarena

Gerson Gerloff/Pulsar Imagens

Na foto, relógio e termômetro de rua em São Francisco de Paula (RS). Foto de 2021. No detalhe, placa com nome de rua em São José do Rio Preto (SP). Foto de 2021. Note o uso de algarismos romanos.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda a ampliação do universo dos estudos históricos, decorrente das inovadoras pesquisas de Fernand Braudel sobre as durações dos processos históricos.

O tempo, no que concerne à dinâmica das mudanças e permanências sociais, é o objeto da história por excelência, [...] se a história nova francesa pretende ser chamada de *nouvelle*, é porque apresenta uma concepção diferente do tempo histórico ao enfatizar principalmente a longa duração, o tempo longo. Neste aspecto, o personagem fundamental é o grande historiador de uma segunda fase dos *Annales*, nos anos 1950 e [19]60, Fernand Braudel, com sua dialética da duração.

As transformações do tempo histórico promovidas pela *nouvelle histoire* centram-se na forma de perceber a relação entre a mudança – o evento – e a permanência – o tempo longo. Contrapondo-se à história tradicional, por demais entregue ao evento, os historiadores da nova história mergulharam na estrutura, na longa duração, onde estão os seres humanos comuns, anônimos, em seu cotidiano. Perceberam aqueles que é na escuridão da profundidade, até então pouco visitada, que se encontra a lentidão da cultura, a resistência dos hábitos e valores, os movimentos repetitivos, por vezes inconscientes, característicos da luta humana contra os obstáculos sociais e naturais. Neste sentido, a perspectiva dos *Annales* significou também o surgimento de personagens antes desprezados, esquecidos e desconhecidos, como as mulheres, os pobres, os marginais; novos temas de investigação emergiram da profundidade, tais como os sentidos, os sonhos, os costumes, as mentalidades; inéditas formas de abordar os temas passaram a utilizar novas fontes documentais, de modo que os elementos produzidos involuntariamente tornaram-se fontes prioritárias, e a história passou a não se esgotar mais nos documentos oficiais, em uma história do Estado produzida intencionalmente, na qual os historiadores tradicionais só percebiam os eventos, os acontecimentos rápidos, e deles só retiravam vultos, heróis e datas. O evento, a mudança, para ser percebido, deve emergir da permanência, do tempo longo, das prisões da longa duração, para usar uma expressão de Braudel. Construir uma dialética da duração, em que a estrutura, a conjuntura e o evento, ou seja, os tempos longo, médio e curto sejam apreciados e distinguidos, é o projeto de Fernand Braudel.

SEVALHO, Gil. Tempos históricos, tempos físicos, tempos epidemiológicos: prováveis contribuições de Fernand Braudel e Ilya Prigogine ao pensamento epidemiológico. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 8-9, jan./mar. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/csp/v13n1/0184.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

O TEMPO E A HISTÓRIA

Todo fato histórico acontece em local e tempo específicos. O **tempo histórico**, no entanto, organiza-se de forma diferente daquela como são estruturados o tempo cronológico e o tempo natural. Isso ocorre porque esse tempo é pensado segundo as experiências dos diversos grupos humanos.

O tempo histórico é assinalado por **rupturas** e **permanências**. As rupturas são as mudanças significativas que afetam uma sociedade ou um grupo inteiro, como o surgimento da internet, por exemplo. Já as permanências são as estruturas que podem ou não sofrer alterações, mas que persistem ao longo do tempo, como a religião católica, por exemplo.

Além disso, o tempo histórico pode ser dividido em temporalidades de **curta**, **média** e **longa duração**. As temporalidades de curta duração referem-se a eventos breves, que podem ocorrer em dias ou meses. Nesse caso, as transformações históricas acontecem mais rapidamente. As temporalidades de média duração referem-se a eventos um pouco mais longos, que acontecem no decorrer de anos ou décadas, mas, ainda assim, podem ser percebidos no curso de uma vida. As temporalidades de longa duração, por outro lado, referem-se a eventos que se estendem por séculos e são caracterizados por lentas transformações.



Sergio Gaudenti/Sygma/Getty Images

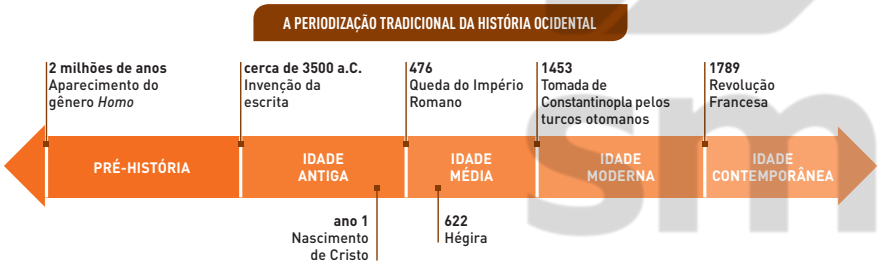
Fernand Braudel (1902-1985), um dos mais proeminentes historiadores da Escola dos Annales. Na obra *O Mediterrâneo e o mundo mediterrâneo na época de Filipe II*, Braudel propõe a organização do tempo histórico em temporalidades de curta, média e longa duração. Foto de cerca de 1980.

PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA

Muitos historiadores costumam classificar os períodos da História em idades (**Pré-História**, **Antiga**, **Média**, **Moderna** e **Contemporânea**). Essa periodização, no entanto, é bastante criticada na atualidade, pois toma como referência as experiências de povos europeus e, portanto, desconsidera processos, experiências e acontecimentos importantes vivenciados por povos de outros continentes. Atualmente, esses conceitos de periodização são retomados, porém, ressignificados, buscando contemplar as especificidades de cada povo, em cada época e território. Observe a periodização tradicional na linha do tempo abaixo.

LINHA DO TEMPO

Para organizar e representar fatos históricos em sequência cronológica, é comum o uso de um recurso chamado linha do tempo. Ela pode ser construída com qualquer unidade de medida de tempo (anos, décadas, séculos, milênios, etc.).



ID/BR

Linha do tempo sem escala temporal.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Selecione alguns fatos ou processos históricos que, em sua opinião, podem despertar o interesse dos estudantes, por exemplo, fatos ligados a esportes (criação do futebol, surgimento dos jogos olímpicos), invenções, fatos engraçados, nascimento e morte de pessoas conhecidas, etc. Solicite aos estudantes que façam uma breve pesquisa sobre as datas ou os períodos em que ocorreram esses fatos, identificando o respectivo século. Em seguida, ajude-os a montar na lousa uma tabela com os resultados obtidos da pesquisa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes a importância de identificar as rupturas e as permanências no estudo da História. Se considerar oportuno, dê-lhes exemplos que possam perceber no próprio cotidiano. Você pode mencionar meios de transporte, comunicações, modelos familiares e comportamentos. Incentive-os a identificar rupturas e permanências solicitando que comparem os aspectos citados, ou outros de sua vida, com as informações que tenham sobre a vida dos pais, dos avós e de outras pessoas mais velhas. O termo permanências, empregado por Fernand Braudel, pode ser identificado na habilidade **EF06HI01** como continuidades.
- Com relação à duração da História – curta, média e longa –, dê aos estudantes alguns exemplos e solicite-lhes alguns também. A Proclamação da Independência do Brasil é um acontecimento de curta duração; as Grandes Navegações, de média duração; e o feudalismo, de longa duração.
- Sobre a periodização tradicional da História, faça uma análise crítica sobre os fatos que foram escolhidos como marcadores da passagem de um período para outro. Saliente o fato de essa periodização ter sido feita por historiadores europeus no século XIX e que, portanto, traz as concepções de História daquele período e daquela região. Esclareça aos estudantes que, na atualidade, apesar de os historiadores de muitos lugares produzirem pesquisas com outras balizas temporais, mais adequadas às especificidades de cada estudo, a periodização clássica ainda é muito usada. Do ponto de vista didático, essa periodização pode auxiliar os estudantes a localizar eventos e processos no tempo. Dessa maneira, você pode utilizá-la, mas de forma crítica e sem perder de vista a compreensão do mundo eurocêntrica que a produziu.
- Como exemplo das problemáticas da periodização tradicional, você pode apresentar os questionamentos sobre a expressão Pré-História. Adotou-se esse termo porque, segundo essa periodização, os povos anteriores à escrita não seriam produtores de História.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. a) Trata-se do retrato de um grupo familiar, no qual as pessoas posaram para o fotógrafo.

b) A foto retrata os membros da família de João José de Figueiredo, do Recife (PE), e foi produzida em cerca de 1900. A imagem mostra um grupo composto de dois casais de adultos, duas meninas e um menino. As pessoas estão vestidas de maneira formal: os homens usam terno; a mulher mais jovem e as meninas usam vestidos brancos; a mulher mais velha usa um vestido longo e escuro; o menino usa um conjunto de casaco e calça na altura dos joelhos. Todos estão sérios, com postura ereta e olhando para a câmera. Devido às vestimentas, à cor da pele (são brancos) e à descrição da legenda (que atribui ao pai o protagonismo no grupo), é possível deduzir que se trata de uma família da elite da sociedade recifense. A postura e a seriedade do grupo no momento da fotografia evidenciam a importância da produção da imagem para a história familiar. Incentive um debate sobre as informações históricas fornecidas pela legenda em comparação com a imagem e com os conhecimentos prévios dos estudantes sobre a época em que o retrato foi feito.

c) Segundo o autor, a intenção das pessoas que procuravam fotógrafos no século XIX era evidenciar um alto *status* social, deixando sua imagem registrada para a posteridade. Comente com os estudantes que, antes da fotografia, os retratos eram produzidos em pinturas e acessíveis apenas à nobreza ou a pessoas muito ricas. Os cidadãos comuns quase nunca eram retratados.

d) Atualmente, com o uso de aparelhos equipados com câmeras fotográficas (como *smartphones* e *tablets*), é possível tirar muitas fotos, em diferentes poses, verificar se gostamos da foto e, em caso negativo, apagar e repetir a operação várias vezes. Comente com os estudantes que isso não era tecnicamente possível no passado. Somente a partir da década de 1980, com as câmeras amadoras, e, depois, nos anos 2000, com as câmeras digitais integradas a dispositivos portáteis, as fotos tornaram-se corriqueiras. Os autorretratos conhecidos como *selfies* popularizaram-se no início do século XXI.

ATIVIDADES

1. Fontes históricas são todos os vestígios das atividades humanas que sobreviveram ao tempo e que estão ao alcance do observador. Essas fontes podem ser consideradas o objeto do trabalho de pesquisa dos historiadores.

1. O que são fontes históricas? Qual é o papel dessas fontes no trabalho de pesquisa do historiador?

2. Por que a ampliação da noção de fontes contribuiu para que o conhecimento histórico também se tornasse mais abrangente? **Além de estimular a pesquisa de temas que não eram tradicionalmente estudados, a ampliação da noção de fontes históricas possibilitou abordar, de forma abrangente, diferentes aspectos das sociedades, como a cultura, a política, a economia, os modos de produção e os hábitos cotidianos, para produzir o conhecimento histórico. E também contribuiu para que todas as pessoas fossem consideradas sujeitos históricos, atribuindo à coletividade um papel importante na história.**

3. O que é tempo histórico e como ele é organizado?

4. Leia o texto e observe a fotografia desta atividade. MP

O daguerreótipo não é uma fotografia tal como a entendemos hoje, é uma peça única – sobre base de cobre banhada com prata e polida em seguida – que não possibilita a obtenção de cópias e apresenta uma imagem bastante nítida, embora pequena e de superfície extremamente refletora.

[...]

[...] os daguerreótipos apareceram [...] como mais uma possibilidade de se igualar à nobreza, tradicionalmente retratada por pintores célebres. Objeto luxuoso, único e raro, o daguerreótipo era para o cidadão comum [...] uma espécie de troféu que exibia com orgulho.

[...]

A pose, todo o ritual fotográfico (nos primórdios uma verdadeira tortura para os retratados [...]) e, sobretudo, seu caráter de grande acontecimento faziam com que o modelo fosse posar compenetrado, imbuído da importância daquele momento na história da sua vida. É por isso que nos retratos antigos ninguém sorri [...] e até as crianças têm cara de missa de sétimo dia, obrigadas que eram naqueles tempos a serem meros espelhos dos desejos paternos. [...]



Fundação Joaquim Nabuco, Recife. Fotografia: ID/BR

Família João José de Figueiredo, Recife (PE). Foto de cerca de 1900.

Antigamente as pessoas iam ao fotógrafo para adquirirem o *status* e a eternidade [...]. Não havia então espaço para as brincadeiras de botar chifrinho e o empurra-empurra das descontraídas fotos atuais [...].

Pedro Vasquez. Olha o "passarinho"! – Uma pequena história do retrato. Em: Gilberto Freyre; Fernando Ponce de Leon; Pedro Vasquez. *O retrato brasileiro*: fotografias da coleção Francisco Rodrigues, 1840-1920. Rio de Janeiro: Funarte – Núcleo de Fotografia; Recife: Fundação Joaquim Nabuco – Departamento de Iconografia, 1983. p. 27-31.

3. Tempo histórico é a temporalidade na qual ocorrem os fatos e os processos históricos. Organizado conforme as experiências dos diversos grupos humanos, esse tempo é marcado por rupturas e permanências.

a) O texto aborda que tipo de retrato?

b) Observe a fotografia novamente e identifique informações como: data, local, quem são as pessoas retratadas, suas características físicas, suas vestimentas, sua postura, entre outras.

c) O autor do texto menciona que a fotografia no século XIX, quando a técnica foi desenvolvida, era uma oportunidade rara e custosa de registrar para a posteridade o retrato pessoal ou da família. Nesse período, segundo o autor, qual era a intenção das pessoas que procuravam um fotógrafo para produzir um retrato?

d) Atualmente, como costuma ser o processo de tirar fotos? Quais são as intenções de quem faz isso? Que permanências e rupturas você identifica nesse costume?

5. Em que século você nasceu? Escreva-o, no caderno, utilizando algarismos romanos.
É provável que todos os estudantes tenham nascido no século XXI. Explique a eles que os séculos são grafados em algarismos romanos, mas que já é comum, especialmente na imprensa, o uso de algarismos arábicos.

DE OLHO NA BASE

Todas as atividades desta seção mobilizam, de diferentes formas e em diversos graus de aprofundamento, a habilidade **EF06HI02**. No caso das atividades **1** e **2**, os estudantes são incentivados a elaborar definições sobre o conceito de fontes históricas, sua aplicação na construção dos conhecimentos históricos e o trabalho do historiador. Na atividade **4**, os estudantes analisarão uma foto como fonte histórica, exercitando a atitude historiadora. Esse trabalho é aprofundado na atividade **6**, em que são apresentados diferentes tipos de fonte histórica e, com base nessas fontes, os estudantes vão refletir sobre a relação delas com as formas de registros, as épocas e as sociedades que as produziram. Pela abrangência dessa atividade, o trabalho com fontes, como as apresentadas, será realizado ao longo de todo o volume, garantindo a exposição dos estudantes a um leque de fontes históricas. Sempre que julgar conveniente, você pode retomar o trabalho iniciado nesse ponto. Isso poderá ajudar os estudantes a identificar, de modo cada vez mais aprofundado, o processo de gênese do saber histórico.

O trabalho com a habilidade **EF06HI01** também vai permear o presente volume desta coleção. Nesta seção, ela é mobilizada especialmente pela atividade **4**, em que os estudantes vão identificar costumes e técnicas do passado e do presente que apresentam continuidades e rupturas.

6. a) Foto A: fonte escrita e visual (jornal); foto B: fontes visual e sonora (respectivamente, a capa do disco e as músicas contidas nele); foto C: fonte visual (pintura); foto D: fonte material (construção arquitetônica); foto E: fontes materiais (objetos de uso cotidiano); foto F: fonte audiovisual (filme).

Responda sempre no caderno.

6. Observe, a seguir, imagens que retratam diferentes fontes históricas.

A



Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fac-símile: ID/BR

↑ Reprodução da primeira página do jornal *Tribuna Negra*, publicado em São Paulo (SP) na década de 1930.

B



Odeon/ID/BR

↑ Capa do disco de vinil *Gente da antiga*, lançado pela gravadora Odeon, em 1968, com canções interpretadas por Pixinguinha, Clementina de Jesus e João da Baiana.

C



Coleção particular/Tarsila do Amaral Empreendimentos

↑ Tarsila do Amaral. *Morro da favela*, 1924. Óleo sobre tela.

E



Acervo do Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: Rômulo Fialdini/Tempo Composto

↑ Conjunto de objetos pessoais do século XIX.

D



Pedro Vilela/MTur

↑ Casa de Chica da Silva, em Diamantina (MG), construída na segunda metade do século XVIII. Foto de 2018.

F



Daniel Teixeira/Estadão Conteúdo

Cerimônia de encerramento e premiação da 40ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo, na qual foi exibida uma versão restaurada do clássico de 1926, *A general*, de Buster Keaton e Clyde Bruckman. Foto de 2016. →

a) Identifique o tipo de fonte histórica representado em cada foto.

b) Que aspectos sobre as experiências do passado você poderia conhecer tendo como base as fontes históricas retratadas? **Aspectos da vida cotidiana e da vida cultural do passado.**

7. Se você fosse fazer uma pesquisa e escrever sobre a história de vida de alguém que mora em sua casa, quais fontes históricas utilizaria? Por quê? **Respostas pessoais. Incentive os estudantes a tomar como base as próprias experiências cotidianas em casa. Comente sobre os vídeos, os áudios e as fotos produzidos por celulares, os objetos usados no dia a dia, o registro de hábitos, os relatos orais da pessoa biografada, etc.**

OUTRAS FONTES

O sal da terra. Direção: Wim Wenders; Juliano Ribeiro Salgado. Brasil/França/Itália, 2014 (110 min).

O documentário sobre o fotógrafo brasileiro Sebastião Salgado pode complementar a abordagem sobre diferentes fontes, sujeitos e narrativas históricas. Se julgar conveniente, selecione alguns trechos do documentário e reproduza-os para os estudantes. Com base neles, dialogue com a turma sobre os conceitos trabalhados, perguntando de que modo Sebastião Salgado é retratado, como eram os registros históricos produzidos por ele, quem eram os sujeitos registrados, entre outros aspectos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre as populações indígenas brasileiras. Procure retomar os conhecimentos prévios, possivelmente estudados durante os anos iniciais do Ensino Fundamental. Explique-lhes que muitas notícias e informações veiculadas nos meios de comunicação mais tradicionais ainda representam esses povos de maneira estereotipada e simplificada. Por isso, nem sempre eles são apresentados de modo heterogêneo, como indivíduos que vivem tanto nas cidades quanto em Terras Indígenas, que estudam, trabalham e têm costumes, línguas, religiões e culturas próprios.
- Esse diálogo é importante para propiciar debates que desmistifiquem a ideia de que existem "índios de verdade", que correspondem ao estereótipo comumente divulgado, ou seja, que não usam roupa, vivem em aldeias distantes, caçam e pescam, que moram em ocas de palha, etc. O contato com os vídeos propostos na seção reforça a diversidade de modos de vidas dos indígenas atuais.
- Essas percepções favorecem a empatia e o respeito pela alteridade, especialmente se a comunidade escolar não tem contato com comunidades indígenas. Explique aos estudantes que, assim como todos os cidadãos brasileiros, os indígenas podem viver onde quiserem e adotar os costumes que preferirem; isso não os torna menos indígenas. Com relação ao estranhamento que, eventualmente, pode causar o fato de eles utilizarem câmeras, internet, celulares e outros recursos tecnológicos comumente ligados aos não indígenas e às grandes cidades, explique que o acesso à tecnologia e aos meios de comunicação deve ser disponibilizado a todas as pessoas interessadas.
- Comente com os estudantes que existem políticas públicas para garantir a sobrevivência, a dignidade e os direitos dos indígenas na Constituição, como o direito à posse das terras que habitam tradicionalmente e o direito de falar sua língua e de praticar seus costumes. No entanto, nem sempre esses direitos são respeitados. Esses temas serão trabalhados em outros momentos da coleção de modo mais aprofundado, mas, nesse momento, vale introduzir o assunto, se julgar conveniente, para garantir a contextualização da proposta da seção de acordo com sua realidade escolar. Assim, é possível levantar questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, com ênfase na educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras, de modo a valorizar o papel social desempenhado pelas culturas tradicionais indígenas articulando-se, dessa forma, com o desenvolvimento de aspectos importantes das **competências gerais da Educação Básica 3**, **5** e **6**.

ARQUIVO VIVO

Narrativas indígenas

Os relatos orais são fontes históricas que nos ajudam a conhecer as experiências, as memórias, o cotidiano, a cultura e os pontos de vista de diversas pessoas, principalmente daquelas que tiveram pouco espaço nos meios oficiais de registro e de transmissão dos saberes produzidos.

Para conhecer mais profundamente, por exemplo, a história dos indígenas ou dos africanos escravizados no Brasil, temos de empregar recursos variados e utilizar fontes que vão além dos registros escritos, como objetos, materiais arqueológicos, tradições, músicas, festividades, histórias e memórias narradas, etc. Nesta seção, você vai aprender alguns passos necessários para realizar uma pesquisa histórica baseada em fontes audiovisuais.

Vamos trabalhar com relatos registrados por comunidades indígenas em audiovisual. O projeto de registro, intitulado **Vídeo nas Aldeias**, é realizado por cineastas indígenas de diferentes etnias. Ele procura dar voz e visibilidade às experiências desses povos.

Para iniciar a pesquisa e orientar o trabalho a ser realizado, sugerimos alguns filmes do projeto **Vídeo nas Aldeias**, produzidos com o intuito de registrar o modo de ver o mundo e os costumes dos povos indígenas. Esses filmes revelam os pontos de vista dos indígenas sobre história e cultura, sobre as transformações que ocorreram com o passar do tempo e sobre a importância da preservação de suas memórias e de seus costumes.



Vincent Carelli/Vídeo nas Aldeias

Indígena com uma câmera filmadora durante atividades do projeto Vídeo nas Aldeias, que busca apoiar a luta dos povos indígenas para fortalecer suas identidades e seus patrimônios territoriais e culturais. Foto do evento ocorrido em 2008.

(IN)FORMAÇÃO

Para subsidiar o debate sobre as histórias dos povos indígenas, principalmente em relação à historiografia, leia o texto a seguir, que apresenta um panorama sobre o modo de produzir e de narrar as histórias dos povos indígenas.

Segundo o depoimento de Edson Medeiros Ixã Kaxianwaá, Isaac Painko Asheninka, Geraldo Aiwa Apurinã e Fernando Luiz Kateyuve Yawanawá, professores indígenas do Acre que registraram suas falas no Referencial Curricular Nacional para Escolas Indígenas,

a história indígena se divide em duas partes: a primeira são os mitos, as histórias de antigamente. Cada povo explica de maneira diferente como foi que nasceu o mundo, os homens, o sol e a lua, os nomes das coisas, os bichos, os legumes, as festas, os remédios da mata, o cipó e todas as ciências. A segunda parte explica o que aconteceu em diferentes momentos da vida de cada nação indígena: as mudanças na organização, no governo e na economia, os conflitos entre famílias, as guerras com outras nações.

Kaká Werá Jecupé, escritor ameríndio, em um de seus livros, registra a história do Brasil do ponto de vista indígena e [...] anuncia:

Ao contar a sua história, um índio, [...] parte do momento em que sua essência-espírito permeou a terra e relata a passagem dessa essência-espírito pelos reinos vegetal, mineral e animal. Há tribos que começam a sua história desde quando o clã eram seres do espírito das águas. Outros trazem a sua memória animal como início da história, assim como há aqueles que iniciam a sua história a partir da árvore que foram.

1 e 2. As respostas vão variar de acordo com o material escolhido. Converse com a turma sobre os vídeos, explorando a percepção e as opiniões dos estudantes acerca de seu conteúdo. Esteja alerta para discutir eventuais visões estereotipadas ou preconceituosas que surgirem, fazendo os esclarecimentos necessários.

Acesse o *site* do projeto Vídeo nas Aldeias, disponível em http://www.videonasaldeias.org.br/2009/ (acesso em: 27 jan. 2022.). Depois, escolha um dos filmes sugeridos a seguir e analise-o para conhecer um pouco mais a história dos povos indígenas. Nessa seleção, procure pensar o assunto trabalhado em cada filme, pois essa temática conduzirá a análise dos relatos orais.

- **Filme 1**: *Índios no Brasil 9: do outro lado do céu*. Direção: Vincent Carelli. Brasil, 2000 (18 min). Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=40.

  O filme faz parte da série *Índios no Brasil*, produzida pela TV Escola. Ele apresenta, por meio de relatos, o universo místico e religioso dos indígenas Yanomami, Pankararu e Maxacali.
- **Filme 2**: *Índios no Brasil 7: nossas terras*. Direção: Vincent Carelli. Brasil, 2000 (20 min). Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=52.

  Apesar de não ter sido dirigido por um cineasta indígena, o filme traz relatos que apresentam uma visão bastante reflexiva desses povos em relação à própria história e realidade.
- **Filme 3**: *No tempo do verão: um dia na aldeia Ashaninka*. Direção: Wewito Piyãko. Brasil, 2013 (22 min). Disponível em: http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=108.

  Esse filme possibilita conhecer como é a vida em uma aldeia dos Ashaninka, localizada no Acre, identificando os costumes dessa etnia e observando o cotidiano de adultos e crianças da comunidade retratada.

  Acessos em: 27 jan. 2022.

3. Resposta pessoal. Promova uma discussão sobre a importância das narrativas indígenas para a construção do saber histórico a respeito desses povos. Ressalte que o conhecimento da história do Brasil se enriquece quando é incorporada a ela a experiência de diversos grupos humanos e quando são considerados diferentes pontos de vista e narrativas diversas.

Assista ao filme escolhido e registre, no caderno, as informações, palavras, expressões e ideias utilizadas pelas pessoas nos relatos. Selecione um ou mais temas abordados para refletir sobre a visão que os indígenas apresentam a respeito. Você pode escolher, por exemplo, um costume, um objeto, uma forma de falar, entre muitos outros aspectos, de acordo com o seu interesse. Lembre-se sempre de que as fontes expressam perspectivas, pessoais ou de grupos, sobre aspectos da realidade.

Complemente sua análise pesquisando informações sobre a vida do povo indígena que realizou o filme. O *site* Povos Indígenas no Brasil Mirim, disponível em https://mirim.org/ (acesso em: 27 jan. 2022.), que faz parte do portal do Instituto Socioambiental (ISA), fornece muitas informações sobre os diferentes povos.

Por fim, em sala de aula, compartilhe sua análise com os colegas e compare-a com os trabalhos realizados pelo restante da turma.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Qual é o nome do povo ao qual o vídeo se refere?
2. Quais aspectos da vida desse povo são apresentados no vídeo?
3. Em sua opinião, por que as narrativas indígenas contribuem para ampliar o conhecimento que temos da história do Brasil?

A "segunda parte da história" [...] inclui também o que nós denominamos história nacional. Além das relações com demais povos indígenas, relata o contato com o europeu a partir da sua chegada na América [...].

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. *Revista Brasileira de História*, v. 30, n. 60, p. 63, dez. 2010. Disponível em: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26319122004. Acesso em: 27 jan. 2022.

DE OLHO NA BASE

A proposta desta seção é um dos momentos da coleção em que a **competência específica de História 3** é trabalhada de maneira aprofundada. Nela, os estudantes são incentivados a buscar em diferentes mídias os registros feitos por comunidades indígenas, elaborando argumentos e proposições em relação a esses povos que vivem no Brasil e que, historicamente, foram marginalizados. Além disso, o tema da seção favorece o exercício da empatia, do diálogo e do respeito em relação à diversidade, valores trabalhados em outros momentos da coleção e que, aqui, permeiam os procedimentos e as reflexões apresentados.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

Ao longo do capítulo, assim como nas atividades, são exploradas as noções contemporâneas de fonte e de sujeito histórico, valorizando a história local, a diversidade cultural, a memória e as narrativas orais, tanto como fontes de saberes valiosos para os historiadores quanto como fontes de identidade e aproximação com a História, do ponto de vista dos estudantes.

Não. Todas as pessoas, de todos os lugares e de todas as temporalidades podem ser estudadas pela

Capítulo **2**

A HISTÓRIA EM NOSSO COTIDIANO

História. Portanto, as escolas e as comunidades escolares também têm histórias, que, entre outras coisas, dizem respeito à forma como a educação acontece em determinado tempo e lugar e também à história pessoal de cada um dos membros das comunidades escolares (estudantes, funcionários, pais, etc.).

PARA COMEÇAR

Geralmente, quando pensamos em História, lembramos apenas de datas e nomes de pessoas consideradas ilustres e poderosas em certa época. Mas será que somente essas personagens fazem parte do estudo da História? A escola onde você estuda tem uma história? Que história é essa? Você faz parte dela?

VESTÍGIOS DO PASSADO E DO PRESENTE

Os vestígios das ações que os seres humanos realizaram no passado estão presentes em tudo o que vemos todos os dias. Em muitas casas brasileiras, por exemplo, há objetos de outras épocas (como móveis, louças, roupas, entre outros) que registram experiências e vivências de pessoas daqueles períodos. Da análise desses objetos, é possível inferir o modo de vida dessas pessoas, seus hábitos alimentares, vestuários, gostos, etc.

Os objetos do passado dividem espaço com diversos objetos contemporâneos, como *notebooks*, *smartphones*, *tablets*, etc. Esses objetos também registram nossas experiências e vivências no presente; portanto, são documentos históricos e poderão ser utilizados por pesquisadores para a construção do conhecimento histórico sobre a nossa sociedade.

Tudo aquilo que é produzido por nós é registro de nossas experiências individuais e coletivas e é importante para que possamos compreender a sociedade em que vivemos.



O município de Porto Alegre (RS) conserva elementos do passado e do presente, assim como acontece em diversos outros lugares do Brasil e do mundo. Em meio a prédios atuais, encontram-se as construções do cais Mauá, concluídas no início do século XX. Foto de 2018.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Antes de iniciar o estudo do capítulo, peça aos estudantes que escolham um objeto de seu material escolar, uma roupa ou um adereço que estejam usando e, com base nesse elemento, falem um pouco sobre seus gostos, sua personalidade, seus costumes, etc. Em seguida, pergunte a eles o que um historiador do futuro poderia saber sobre a vida deles pela análise desses objetos.

Chame a atenção dos estudantes para o fato de que todos os objetos podem revelar aspectos das pessoas que os produziram e os usaram, assim como sobre a época em que foram feitos.

TODOS SOMOS SUJEITOS DA HISTÓRIA

Até o século XIX, apenas as pessoas consideradas ilustres ou poderosas despertavam o interesse dos historiadores. Os diversos indivíduos e as coletividades humanas não eram vistos como sujeitos da história, apesar de participarem da vida social e serem capazes de narrar os acontecimentos que vivenciaram ou testemunharam.

Ainda no século XIX, os materialistas históricos introduziram o trabalhador como **agente** e **sujeito** privilegiado das análises históricas. Depois, os historiadores da Escola dos Annales, no final da década de 1920, e da Nova História, na década de 1970, iniciaram o trabalho com a história cultural e a história do cotidiano, buscando o conhecimento sobre os costumes e as ações rotineiras dos indivíduos.

Com essa mudança nos conceitos, os historiadores passaram a questionar seu papel como pesquisadores, atentando para seu ponto de vista sempre **parcial**, já que são eles que constroem uma narrativa sobre as sociedades humanas no decorrer dos anos e, ao mesmo tempo, estão inseridos na história como sujeitos.

A ampliação da noção de sujeitos históricos possibilitou a análise de muitas experiências desconhecidas, inclusive as dos chamados "excluídos" da história, como pessoas pobres, operários, crianças, mulheres, entre outros. Dessa forma, hoje temos a concepção de que todas as pessoas são agentes e sujeitos da história.

Isso significa que todas as pessoas não apenas sofrem interferência dos processos históricos, mas também têm o poder de interferir neles. Assim, todos somos sujeitos e agentes históricos, e não só as pessoas famosas ou que exercem funções de poder político ou econômico em nossas comunidades.

PARA EXPLORAR

Museu da Pessoa

O acervo do Museu da Pessoa é muito especial: trata-se da história de vida de várias pessoas que, voluntariamente, fazem relatos sobre suas experiências pessoais e coletivas. Esses relatos são registrados em áudios, vídeos e transcrições, e o acervo completo pode ser consultado no *site* desse museu.

Disponível em: https://museudapessoa.org/. Acesso em: 27 jan. 2022.

Ao abordar o processo de transformações das concepções historiográficas, retome com os estudantes o diálogo sobre as fontes históricas, iniciado no capítulo anterior. A mudança na concepção das fontes fez parte do processo de transformações das escolas historiográficas, abordado no tópico "Todos somos sujeitos da História".



Lisandro Tarlach/Alamy/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes os princípios defendidos pelos historiadores da Escola dos *Annales*, reforçando que uma das mudanças mais importantes feitas por eles diz respeito aos sujeitos históricos. A proposta dos *Annales* é alargar as possibilidades das pesquisas históricas quanto aos temas, aos problemas, às fontes e aos sujeitos históricos. Com relação a esse último item, os estudiosos admitem que todas as pessoas têm e fazem história. Destaque que, até o início do século XX, a História se debruçava exclusivamente sobre os chamados "grandes nomes", como reis, imperadores, generais, líderes de Estado, etc., e que a partir da Escola dos *Annales* todos os seres humanos, independentemente de sua origem e classe social, passaram a ser considerados sujeitos históricos.
- Explique aos estudantes que eles próprios têm história e são produtores de história. Nesse sentido, tudo o que eles criam ou usam também são fontes históricas.
- Se considerar interessante, realize uma conversa com a turma sobre esta famosa frase de Marc Bloch, um dos fundadores da Escola dos *Annales*: "Os homens se parecem mais com o seu tempo do que com seus pais". Comente com os estudantes que essa frase foi inspirada em um provérbio árabe.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Após a leitura dos textos didáticos desta dupla de páginas, solicite aos estudantes que, oralmente e em conjunto, definam os conceitos de cultura, memória e narrativas, usando suas próprias palavras.
- Ao abordar o conceito de cultura, pode ser oportuno tratar da questão do relativismo cultural e da valorização da diversidade. Nesse sentido, é importante esclarecer que as culturas são diversas entre si e que representam diferentes pontos de vista e modos de ação em relação ao mundo em que vivemos. Reforce que nenhuma cultura é melhor ou superior a outra; por isso, não devemos fazer juízos de valor quando o assunto for cultura. O interessante é conhecer e valorizar culturas distintas da nossa, promovendo uma postura de paz. Esse debate pode ser desenvolvido ao trabalhar o boxe *Valor Respeito à diversidade cultural*.
- Explique aos estudantes que as narrativas que tratam de fatos da vida de pessoas comuns são muito valorizadas pelos historiadores, pois elas podem revelar elementos da vida cotidiana e aspectos da conjuntura econômica, política e social de toda a comunidade.

DE OLHO NA BASE

O trabalho proposto nestas páginas também aprofunda o trabalho com a **competência geral da Educação Básica 3**, ao incentivar os estudantes a valorizar e a fruir manifestações culturais locais, reconhecendo suas práticas e localizando-as entre as outras expressões que formam as manifestações culturais mundiais, sem estabelecer hierarquias de valor entre elas.

PARA EXPLORAR

***Narradores de Javé*. Direção: Eliane Caffé. Brasil/França, 2004 (100 min).**

O filme mostra a busca dos moradores de Javé, um fictício vilarejo rural, pela história do local onde vivem. A preservação da história do lugar foi a saída encontrada por eles para evitar que Javé desapareça. Porém, como a maioria da população é não letrada, a história do vilarejo só está registrada na memória de seus moradores.

CULTURA, MEMÓRIA E NARRATIVAS

A palavra **cultura** pode ter diferentes significados. Geralmente, relacionamos o significado dessa palavra com o universo artístico e intelectual. Alguns estudiosos, no entanto, ressaltam que o termo apresenta sentido mais amplo: o conjunto de conhecimentos, ideias, crenças e também de práticas e valores, que se constituíram ao longo do tempo na vida cotidiana de uma sociedade.

São entendidas como cultura todas as dimensões da experiência humana, como as habilidades, as produções materiais e os modos de compreender o mundo, incorporados socialmente e transmitidos pelas diferentes gerações a seus descendentes.

A **memória** está intimamente ligada às transmissões culturais, já que conserva, seleciona e atualiza as informações do passado, reinterpretando-as no presente. Portanto, a memória não é um apanhado de todas as experiências e de todos os conhecimentos do passado. Ela sempre será estruturada por lembranças e esquecimentos, por recortes, impressões e fragmentos. Além disso, ela se refaz constantemente, restabelecendo com o presente as conexões com o passado e as experiências vividas.

Além da memória individual, existe a memória coletiva. Por isso, as pesquisas de História costumam fazer uso das **narrativas**, para compreender o modo de viver e de ver o mundo, os costumes, as formas de organização e as experiências de um grupo social.



Rui Manuel Ferreira/Global Images/Sipa USA/AGB Photo Library

Em muitas sociedades africanas, os griôs são responsáveis por transmitir oralmente os saberes, as memórias e as histórias de seu povo, para que essas memórias não sejam esquecidas pelas sucessivas gerações. Na foto, Noura Mint Seymali, griô originária de uma família de griôs da Mauritânia, durante apresentação em Amarante, Portugal. Foto de 2018.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Se houver equipamento de reprodução de vídeo na escola, exiba aos estudantes o filme sugerido no boxe *Para explorar*. Caso não seja possível exibir o filme na íntegra, selecione trechos que considerar mais significativos para os estudantes. Com base no filme (ou nos trechos selecionados), você pode propor as questões a seguir. Por meio delas, as principais temáticas da unidade são retomadas e aprofundadas de modo contextualizado, favorecendo, especialmente, a mobilização das habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**.
  - **a)** Qual era a importância da história de Javé para os moradores dessa comunidade?
  - **b)** Quais são as fontes históricas utilizadas pelos moradores para escrever a história local?
  - **c)** Com base nessas fontes, como seria a história de Javé se ela fosse escrita pela turma?
- Caso julgue adequado, peça aos estudantes que pesquisem textos sobre a história do município ou do bairro onde vivem ou mesmo da escola onde estudam. Muitos municípios têm publicações impressas ou digitais com os registros da história oficial. Também é possível propor aos estudantes que dialoguem com as pessoas mais velhas da comunidade sobre a história do local em que vivem. Com base nos resultados, eles podem exercitar a atitude historiadora, confrontando os diferentes pontos de vista sobre os eventos históricos, além de valorizar a memória e os relatos orais.

HISTÓRIA LOCAL

A história local ou regional passou a ser estudada por muitos historiadores principalmente a partir da década de 1980. O estudo de história local possibilitou a aproximação dessa área do conhecimento com a realidade das pessoas, fazendo com que elas percebessem com mais facilidade a dimensão histórica de suas experiências.

Os estudos de história local partem de um recorte espacial bem delimitado, como um bairro, uma cidade, um município ou uma região. Ao estudar um espaço determinado, o pesquisador pode conhecer as singularidades das experiências, das memórias e das práticas culturais das pessoas que ali vivem e que têm uma identidade em comum.

Geralmente, o que muda nesse tipo de estudo é que o historiador passa a focalizar mais detalhadamente a vida cotidiana e as experiências dos sujeitos históricos, enquanto na história nacional ou universal os acontecimentos, as experiências e os sujeitos são estudados de maneira ampla e distanciada.

Esse tipo de estudo significou a descentralização da história, vista no âmbito global ou nacional. As comunidades começaram a ser observadas em suas particularidades, o que permitiu que diferentes experiências fossem investigadas.

Assim, as comunidades rurais, as periferias urbanas, os bairros, as cidades e as pequenas comunidades passaram a ser estudados com base nas memórias, nos relatos, nas manifestações culturais e em outros registros produzidos por seus habitantes.

RESPEITO À DIVERSIDADE CULTURAL

Durante muito tempo, a história de várias comunidades foi ignorada. Isso ocorria porque havia a ideia de que determinadas populações eram mais importantes, corretas e interessantes do que outras. Porém, sabemos que cada cultura guarda seu valor, e nenhuma vale mais ou menos que outra. Todas devem ser igualmente respeitadas.

- **Imagine que você vivenciou uma cena de preconceito contra uma cultura. O que você faria? De que modo demonstraria que é importante respeitar as diversas culturas?** MP



Muitas vezes, para conhecermos nosso passado, conversamos com as pessoas mais velhas de nossa família. O mesmo vale para conhecermos o passado de nossa comunidade, isto é, nossa história local. Na foto, uma importante líder quilombola em uma fala durante homenagem ao Dia Internacional da Mulher em Nossa Senhora do Livramento (MT). Foto de 2020.

César Diniz/Pulsar Imagens

(IN)FORMAÇÃO

O excerto a seguir aborda algumas possibilidades pedagógicas da utilização da história local em sala de aula, relacionadas aos saberes curriculares.

A história local se vista como eixo curricular demonstra ser o local de construção de espaço identitário e facilitador de relações solidárias num mundo planetário e global. [...] facilita tornar mais significativos os conteúdos universalmente postos como saberes escolares. Se a história local for vista como estratégia pedagógica propiciará maior inserção na comunidade criando historicidades e localizando professores e estudantes dentro da História. Esta postura valoriza o processo de lutas e conquistas sociais dos grupos de referência dos educandos e comunidade, além de fazer perceber a existência de diferentes visões sobre os acontecimentos cotidianos e fazer diversas leituras de mundo.

NIKITIUK, Sônia Maria Leite. *Um processo coletivo de formação continuada pelos caminhos da história local*. 2000. 176 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 161-162.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A temática proposta nesta página busca valorizar as experiências locais, historicizando-as. Essa perspectiva colabora para que os estudantes possam se reconhecer como sujeitos históricos, assim como seus grupos sociais. Isso contribui para a desconstrução de possíveis preconceitos sobre quem seriam os agentes históricos, além de fundamentar o senso de responsabilidade social.
- Ao trabalhar com a temática da história local, converse com os estudantes sobre algum aspecto da história local que tenha chamado a atenção deles. Destaque também algum fato ou processo histórico que você considere particularmente significativo.
- O trabalho com o tema "História local" oportuniza valorizar os saberes e a contribuição sociocultural oferecida pelos idosos. Incentive os estudantes a conversar e, especialmente, ouvir os relatos de experiências e vivências das pessoas idosas de seu convívio, contribuindo com o desenvolvimento de Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e civismo**, com ênfase no respeito e na valorização do idoso, além de favorecer o desenvolvimento da **competência específica de História 4**.

Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Respostas pessoais. As questões favorecem o diálogo sobre as atitudes cidadãs que os estudantes podem e devem ter. Ações de valorização da diversidade e de respeito às diferentes culturas devem ser incentivadas. Se julgar conveniente, elabore na lousa, com os estudantes, uma lista de possíveis atitudes para a situação proposta. Ressalte que as intervenções devem ser sempre cuidadosas e respeitosas, evitando provocações ou interações agressivas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. V, V, F, V, V. Possibilidade de resposta: O conceito de cultura é bastante amplo porque se refere tanto aos modos de pensar o mundo quanto às formas de se relacionar com ele. Alguns exemplos de elementos que fazem parte da cultura de um povos são: língua, crenças, técnicas e tecnologias, entre outros.

3. **a)** Espera-se que os estudantes respondam que todos nós sofremos interferência da sociedade e dos fatores históricos, mas também podemos intervir na sociedade e no curso dos acontecimentos históricos de nossa época.

b) Resposta pessoal. Os estudantes devem refletir sobre o impacto de suas ações e sobre sua capacidade de intervir no mundo. Incentive-os a pensar em exemplos concretos, como as ações de proteção ao meio ambiente e de combate ao preconceito.

c) Resposta pessoal. Sugira a produção de uma linha do tempo ilustrada com objetos, fotografias, anotações ou outros materiais que façam parte das histórias pessoais dos estudantes.

4. **a)** No estado da Bahia.

b) De navio, em 1952.

c) No depoimento de Célia, o bairro da Maré aparece inicialmente como um território não urbanizado, afetado por elementos naturais da paisagem (o mangue e a maré) e em intensa transformação. No presente, em grande parte devido às transformações realizadas por seus habitantes, o local é descrito como uma cidade.

d) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a procurar informações com pessoas mais velhas ou que conheçam a região onde moram há mais tempo e a comparar essas informações com suas próprias experiências. Proponha a eles que compartilhem os relatos com os colegas.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Espera-se que os estudantes apontem que as mudanças propostas pela Escola dos Annales tiveram um impacto profundo nos estudos históricos, ampliando o âmbito, os agentes e os materiais de pesquisa. Os estudos históricos passaram a se concentrar nas dinâmicas coletivas, nos costumes, nas atividades cotidianas, contemplando grupos excluídos ou minoritários, entre outros, e adotando uma concepção ampla de cultura.

1. Os historiadores da Escola dos Annales, no início do século XX, começaram a trabalhar com uma grande diversidade de sujeitos históricos e com as especificidades culturais e cotidianas das pessoas e dos grupos sociais. No caderno, escreva um parágrafo sobre o significado dessa mudança de perspectiva para os estudos históricos.

2. Com base no que você estudou, classifique as afirmativas a seguir em verdadeiras ou falsas. No caderno, reescreva as afirmativas que considerou falsas, corrigindo-as. MP

a) Os vestígios dos atos dos seres humanos no passado são importantes para a construção do conhecimento histórico.

b) Foi com a Escola dos Annales e a Nova História que teve início o trabalho com a história cultural e a história do cotidiano. Antes delas, as análises históricas consideravam apenas pessoas ilustres ou poderosas.

c) O conceito de cultura é bastante restrito. Ele diz respeito apenas à língua, às crenças e às habilidades elaboradas por uma comunidade.

d) A memória se refaz constantemente. Ela está relacionada tanto com as experiências e os conhecimentos do passado quanto com as experiências vividas no presente.

e) A investigação da história local ou regional permitiu a aproximação dessa área do conhecimento com a realidade das pessoas.

3. Faça uma linha do tempo de sua vida e registre nela alguns acontecimentos que você gostaria de destacar. Depois, com base nessa reflexão, faça o que se pede. MP

a) Por que você também é um agente e sujeito da história?

b) Em sua opinião, como seus atos podem interferir na história de outras pessoas com as quais você convive?

c) Agora, escolha uma pessoa de sua escola, de seu bairro ou de sua família e proponha a ela que complemente a linha do tempo com você. Registrem nessa linha os acontecimentos que essa pessoa gostaria de destacar sobre a vida dela e também algumas experiências que vocês compartilharam em algum momento da vida.

4. O trecho a seguir é parte de um relato concedido por Célia Vanda Alves Marinho para um estudo de história local. Ela narra suas experiências no bairro da Maré, no Rio de Janeiro (RJ). MP

> Minha mãe veio em 1952 pra aqui. Minha infância lá na Bahia era brincar com as crianças, boneca, comidinha, cozido, coisas de crianças. Minha mãe era doida para conhecer o Rio. E aí, minha mãe veio e nós viemos no Comandante Capela, navio, e levamos quatro dias de viagem, da Bahia para cá. […]
>
> Isso aqui tudo era mangue, maré, ali era mangue… Nessa hora que enchia a maré, a gente lavava barraco com água da maré… A maré ia até quase na Avenida Brasil. […]
>
> A gente carregava água de rola-rola, balança, com lata-d'água na cabeça, amanhecia o dia carregando água […]. […] E não tinha passarela e a gente atravessava as pistas com lata de água na cabeça. Ali tinha uma bica no muro e eram duas latas-d'água pra cada uma pessoa. […]
>
> O que eu tenho a dizer é isso… Tudo isso aqui, aterrei, carreguei muito aterro, sabe? Acordava às três horas da manhã para esperar o caminhão de aterro passar na Avenida Brasil para carregar de carrinho de mão, e de lá, da Avenida Brasil, vir para aterrar aqui, a Maré.
>
> […]
>
> A gente já sofreu muito aqui, mas hoje em dia, quem chegou por último mora numa cidade. […]
>
> Edson Diniz; Marcelo Castro Belfort; Paula Ribeiro [org.]. *Memória e identidade dos moradores do morro do Timbau e parque proletário da Maré*. Rio de Janeiro: Redes da Maré, 2013. p. 126-127.

a) Onde Célia morava antes de ir para o bairro da Maré?

b) Como Célia e seus familiares foram para o Rio de Janeiro? Em que ano isso ocorreu?

c) Como ela descreve o bairro da Maré no passado e no presente?

d) Elabore um relato sobre suas experiências no bairro em que você mora.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas mobilizam, de diferentes formas, as habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**, aprofundando as abordagens iniciadas no capítulo 1 desta unidade.

As atividades **1** e **2** incentivam os estudantes a realizar uma elaboração sobre as transformações historiográficas, evidenciando que a história também pode ser um objeto de estudo dos historiadores e que a historiografia também apresenta rupturas e continuidades. Essas reflexões podem ser retomadas nas próximas unidades, já que as mudanças paradigmáticas provocadas pela Escola dos *Annales* serão abordadas em diferentes contextos, como o estudo de história da África e da América, por exemplo.

Na atividade **3**, os estudantes são convidados a se observar como objetos de estudo do historiador. Com proposta de autoinvestigação, a atividade privilegia a atitude historiadora, como a coleta de vestígios históricos (materiais e imateriais) e a organização das informações analisadas em uma linha do tempo. Além disso, proporciona também a interação do pesquisador-estudante com outros objetos, como pessoas de seu convívio, ressaltando a importância dos relatos orais e estimulando reflexões sobre a alteridade.

Na atividade **4**, o trabalho sobre história local é aprofundado, evidenciando a relação entre as comunidades, a época e as fontes produzidas, destacando-se, assim, mais um processo da gênese do saber histórico.

AMPLIANDO HORIZONTES

Patrimônio cultural e história local

O hábito de narrar histórias, transmitindo às pessoas as experiências, as crenças e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo por um grupo, faz parte do cotidiano das sociedades do presente e do passado. As transmissões orais auxiliam na preservação cultural, assim como na construção da identidade coletiva, isto é, dos grupos.

O conjunto de ideias, costumes, saberes, jeitos de viver e de fazer, elaborado socialmente por uma comunidade, é chamado de **cultura imaterial**. Todos os povos e grupos sociais têm maneiras de transmitir esses conhecimentos.

Existe uma relação profunda entre cultura material e cultura imaterial. A **cultura material** pode ser definida como os objetos, as construções, os espaços, os móveis, os registros escritos, assim como os acervos, as bibliotecas e os arquivos. As práticas, as expressões e os conhecimentos costumam estar associados aos instrumentos, objetos e artefatos utilizados e aos lugares em que são produzidos e, juntos, eles integram o **patrimônio cultural** de uma coletividade.

Os espaços de convivência também se constituem como lugares de memória e de preservação da história de uma comunidade. Ao caminhar pelas ruas e observar as mudanças nos espaços que as pessoas ocupam e nos quais se relacionam, por exemplo, é possível constituir uma série de lembranças e de elaborações sobre as transformações naquela comunidade.



Jonimar de Sousa/Acervo do fotógrafo

O tambor de crioula, dança de origem afro-brasileira, é uma manifestação da cultura imaterial típica do Maranhão. Na foto, apresentação do grupo Tambor de Unidos de Santa Fé na Casa do tambor de Crioula em São Luis (MA). Foto de 2019.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Identifique um elemento da cultura imaterial presente em seu cotidiano. MP
2. Forme grupo com dois colegas. Depois, pensem no bairro em que a escola está localizada e identifiquem elementos que ajudem a conhecer melhor a história do local e que estejam relacionados a uma memória coletiva. Se necessário, conversem com outras pessoas da comunidade e ouçam o relato de suas memórias, observando o que é mais significativo do ponto de vista delas. Registrem no caderno as informações coletadas. MP
3. Em sua opinião, qual é a importância de conhecer a história do local em que você vive? O que é possível fazer para conhecê-la?

3. Respostas pessoais. Os estudantes devem ser incentivados a valorizar a história do local em que vivem, tendo em vista os elementos que propiciam formas de intervir em sua própria história. Ressalte a importância dos relatos orais nesse processo.

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a identificar elementos da cultura imaterial do local onde vivem, como o tipo de música que se costuma ouvir, uma dança, uma brincadeira, um esporte, um culto religioso, uma festa, etc. Incentive-os a refletir sobre o elemento citado, perguntando: "Quem o transmitiu e por quais meios?"; "Ele se relaciona com algum elemento da cultura material?"; "Em caso afirmativo, com qual?".
2. Pode ser interessante para os estudantes retomarem, agora organizados em grupos de três, as propostas das atividades **3c** e **4d** da seção *Atividades*, da página anterior. As respostas dessas atividades podem ser reelaboradas e ampliadas pelos trios. Incentive os estudantes a apresentar as conclusões com base nas informações coletadas. O trabalho de exposição de resultado feito por eles é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode subsidiar uma conversa sobre o conceito de patrimônio imaterial. Disponibilizado pelo Ministério do Turismo, o artigo apresenta o conceito e propõe como exemplo um diálogo sobre a importância da capoeira como manifestação cultural e patrimônio imaterial do Brasil.

O Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, de acordo com a Unesco, órgão das Nações Unidas, compreende as expressões de vida e tradições que comunidades, grupos e indivíduos em todo o mundo recebem de seus ancestrais e repassam a seus descendentes. No Brasil, 38 manifestações culturais imateriais já foram reconhecidas pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Destas, cinco estão inscritas na Unesco como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade. São saberes, celebrações e formas de expressões.

[...]

Roda de Capoeira – A mistura de dança e luta tem, entre suas origens, o período da escravidão. A capoeira desenvolveu-se como rito social e de solidariedade entre os escravos. A estratégia para lidarem com o controle e a violência é uma manifestação cultural que reúne canto, toque dos instrumentos, dança, golpes, jogo, brincadeira, símbolos e rituais africanos. Na roda de capoeira, os mestres, formados na tradição, transmitem o saber aos demais. Hoje, um dos símbolos da identidade brasileira é praticada em mais de 160 países.

[...]

GURGEL, Geraldo. Conheça os cinco patrimônios culturais imateriais da humanidade no Brasil. Ministério do Turismo. Disponível em: http://antigo.turismo.gov.br/%C3%BAltimas-not%C3%ADcias/6534-conhe%C3%A7a-os-05-patrim%C3%B4nios-imateriais-da-humanidade-no-brasil.html. Acesso em: 27 jan. 2022.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Quadro: Respostas pessoais.

a) Fontes históricas ou documentos históricos.

b) Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar a habitação, os meios de transporte, os hábitos alimentares, as relações afetivas, etc.

c) Esses vestígios poderiam ser classificados como materiais, no caso das roupas, da casa, dos aparelhos eletrônicos e dos livros, ou imateriais, no caso das músicas.

d) Resposta pessoal. A atividade propicia a construção compartilhada do conhecimento. Outra maneira de levar os estudantes a experimentar a gênese do saber histórico é pedir a eles que completem o quadro em uma folha de papel avulsa, sem identificação. Ao término, as folhas podem ser recolhidas por você e redistribuídas, e os estudantes devem analisar a tabela que receberam, aleatoriamente, sem saber a quem ela pertence.

2. **a)** Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar seus relatos com a turma e a ouvir os colegas com atenção e respeito.

b) A permanência da memória permite acesso a uma dimensão da cultura que pode não estar registrada na história escrita, mas que sobrevive em uma grande variedade de costumes cotidianos.

c) Resposta pessoal. Ajude os estudantes a perceber que esses elementos permitem a transmissão dos conhecimentos, dos valores, da história, da cultura, enfim, de uma sociedade ou de uma comunidade, dos mais velhos para os mais novos. Destaque que as crianças e os jovens aprendem com os mais velhos muitos dos saberes desenvolvidos pelas gerações anteriores.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Copie o quadro a seguir no caderno e complete-o com as informações sobre você. MP

Roupas que mais usa	
Local em que mora	
Aparelhos eletrônicos que mais usa	
Músicas favoritas	
Livros preferidos	

a) Os itens no quadro acima podem ajudar a contar sua história. Que nome um historiador poderia dar a esses itens, caso fosse utilizá-los como vestígios da história vivida por você?

b) Quais outros vestígios de sua vida você acrescentaria ao quadro?

c) Como esse historiador poderia classificar esses vestígios?

d) Troque de caderno com um colega e analise as informações que ele inseriu no quadro. Levante hipóteses sobre o modo de vida dele (como gostos pessoais e rotina) e depois dialogue com ele para saber se suas hipóteses estavam certas.

2. O texto a seguir aborda a relação entre cultura e memória. Leia-o e, depois, responda às questões. MP

> A criança recebe do passado não só os dados da história escrita; mergulha suas raízes na história vivida, ou melhor, sobrevivida, das pessoas de idade que tomaram parte na sua socialização. [...]
>
> [...]
>
> É a essência da cultura que atinge a criança através da fidelidade da memória. Ao lado da história escrita, das datas, da descrição de períodos, há correntes do passado que só desapareceram na aparência. E que podem reviver numa rua, numa sala, em certas pessoas, como ilhas [...] de um estilo, de uma maneira de pensar, sentir, falar, que são resquícios de outras épocas. Há maneiras de tratar um doente, de arrumar as camas, de cultivar um jardim, de executar um trabalho de agulha, de preparar um alimento que obedecem fielmente aos ditames de outrora.
>
> Ecléa Bosi. *Memória e sociedade*: lembranças de velhos. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 73 e 75.

a) Segundo a autora do texto, a criança recebe os dados do passado não apenas por meio da história escrita, mas também da história vivida, que as pessoas mais velhas transmitem em suas relações. Você já passou por uma experiência assim? Explique.

b) Para a autora, qual é a relação entre cultura e memória?

c) Em sua opinião, qual é a importância da memória e dos relatos de histórias vividas para a formação cultural das pessoas em uma sociedade?

3. Para muitos historiadores da Escola dos Annales, a compreensão do passado estaria sempre condicionada às experiências e às necessidades no presente. Dessa forma, ao estudar História, selecionamos os acontecimentos e as questões que nos parecem relevantes na atualidade.

- Observe o sumário do livro e faça uma relação de temas, de períodos ou de acontecimentos que você gostaria de estudar. Registre também algumas perguntas que podem ser feitas a respeito deles. Depois, ao longo do ano, observe se todas as suas perguntas foram respondidas e se outras ainda podem ser feitas para ampliar seus conhecimentos. **Essa atividade possibilita aos estudantes estabelecer relações entre a história local e/ou suas memórias pessoais e a história geral do país e do mundo. Se julgar adequado, você pode retomá-la ao fim de cada unidade, durante todo o ano.**

DE OLHO NA BASE

A abordagem das habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**, trabalhadas de modo sistemático nesta unidade e essenciais para a compreensão dos processos históricos, é retomada e ampliada nas atividades desta seção.

A proposta da atividade **1** proporciona a identificação, análise e reflexão sobre as expressões culturais materiais dos próprios estudantes, retomando o trabalho com o reconhecimento da alteridade e da própria historicidade. A identificação das fontes históricas produzidas por eles (e também pelo colega da dupla) incentiva a atitude historiadora e a percepção das relações entre fonte histórica, sociedade e época.

As atividades **2** e **4** propõem o trabalho com fontes históricas. A primeira apresenta um texto acadêmico sobre a memória, ressaltando a importância das lembranças e, indiretamente, dos relatos orais. Já a segunda trabalha com uma imagem de época, que retrata uma manifestação cultural, propiciando uma reflexão tanto sobre a documentalidade da imagem quanto da manifestação cultural em si, enquanto elemento cultural dinâmico, passível de transformações.

A atividade **3** retoma e amplia o diálogo sobre as transformações historiográficas, propondo a análise do livro didático de História. Lembre os estudantes de que este

Responda sempre no caderno.

4. Observe a imagem produzida no século XVIII por Carlos Julião. O artista registrou algumas cenas do cotidiano da América portuguesa nesse período. MP



Acervo da Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro. Fotografia: ID/BR

↑ Carlos Julião. *Coroação de uma rainha negra na Festa de Reis*, cerca de 1776. Aquarela.

a) Com base nessa representação feita de uma Festa de Reis, descreva como você imagina que era essa manifestação cultural no século XVIII. Comente aspectos visuais, sonoros e outros que você julgar relevantes.

b) Quais aspectos das culturas material e imaterial estão representados nessa obra? Explique.

c) Você já viu em imagens ou presenciou essa manifestação cultural? Em caso afirmativo, compartilhe sua experiência com os colegas e explique-lhes o que você sabe sobre ela.

d) Com a orientação do professor, pesquise na internet imagens e informações dessa manifestação cultural na atualidade. Comente as permanências e as mudanças ocorridas ao longo do tempo.

5. Em uma folha de papel avulsa, desenhe uma cena relacionada a algum tema estudado nesta unidade. Para isso, siga as orientações.

- Você pode representar no desenho uma cena do passado ou do presente.
- Na criação dos elementos que compõem a cena, não se esqueça de representar objetos, móveis, utensílios de trabalho, roupas das personagens, etc., de acordo com a época escolhida.
- Dê um título ao desenho.
- Apresente sua produção aos colegas e veja os desenhos feitos por eles.

Após a apresentação dos desenhos, aproveite para enfatizar a importância da iconografia nos estudos históricos. Proponha aos estudantes um debate sobre o uso de imagens na produção do conhecimento histórico, perguntando-lhes, por exemplo: "De que modo as obras de arte possibilitam uma interpretação histórica?"; "Elas podem servir de documentos históricos? Por quê?"; "Como as interpretações históricas podem ser reconhecidas nos desenhos produzidos por vocês?".

6. No início deste estudo, refletimos sobre a importância da preservação ambiental ao pesquisar os vestígios humanos no passado. Agora, faça uma lista de elementos das culturas imaterial e material do município em que você mora. Em seguida, responda: Se um pesquisador decidisse analisar os vestígios desses elementos culturais, a busca dele poderia trazer impactos para a fauna e a flora da região? Explique. MP

4. **a)** Respostas pessoais. Ajude os estudantes a observar a imagem incentivando-os a tecer comentários sobre a sociedade da América portuguesa no século XVIII e sobre a posição social das figuras nela retratadas.

b) Cultura material: vestimentas, adornos, instrumentos musicais. Cultura imaterial: música, cantos, dança, rituais.

c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a compartilhar suas experiências pessoais, auxiliando-os a compreender na prática a importância das manifestações culturais tradicionais para a constituição do saber histórico.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes estabeleçam comparações históricas e regionais, identificando as diferenças e as semelhanças entre as várias comemorações da Festa ou Folia de Reis.

Respeito

6. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes reconheçam a importância das culturas material e imaterial locais no estabelecimento de sua própria condição de vida no presente, tendo, portanto, influência em sua vida futura. Além disso, eles poderão retomar os diálogos do início da unidade, em relação ao respeito à vida da fauna e da flora e ao reconhecimento da importância desses elementos na região em que vivem.

pode ser, também, uma fonte histórica de nossa sociedade.

A atividade **5** apresenta procedimentos e solicita aos estudantes que façam um registro sobre uma fonte histórica. Mais uma vez, eles poderão se reconhecer como agentes históricos, sujeitos e objetos da história.

A atividade **6** é um dos momentos da coleção em que a **competência específica de Ciências Humanas 6** é trabalhada de maneira aprofundada, incentivando a construção de argumentos para justificar posturas éticas e a preservação do meio ambiente, tendo como base conceitos da área de História.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se julgar conveniente, complemente a proposta da atividade **3** para garantir que os estudantes identifiquem o livro didático como fonte histórica. Para isso, você pode perguntar a eles: "Se o livro didático de História que vocês estão usando fosse encontrado, no futuro, por um historiador, que informações sobre os usuários desse material ele poderia descobrir?". Identifiquem as opções corretas.

a) Havia estudantes e professores usuários de livros didáticos de História.

b) O modo como essa comunidade estudava História, com estudantes dessa faixa etária.

c) Os nomes dos estudantes da turma.

d) Os principais esportes praticados pela comunidade.

e) As imagens valorizadas por essa comunidade.

f) As principais personagens de histórias em quadrinhos.

Estão corretas: **a**, **b** e **e**.

Você pode propor outras opções de acordo com sua realidade escolar. Os estudantes também podem ser convidados a identificar mais informações a respeito do livro que têm em mãos ou de outras obras (ou mesmo objetos) disponíveis na escola.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Esta seção possibilita aos estudantes retomar os principais conceitos e contextos históricos abordados ao longo da unidade, relacionando-os às suas experiências e identidades. Se julgar conveniente, peça a eles que identifiquem, no cotidiano, elementos que possam ser usados como fontes históricas. Essa retomada é valiosa para que eles se percebam como sujeitos históricos, assim como os demais seres humanos e comunidades, independentemente da forma como são feitos os registros em cada caso.
- Nesse momento, é possível reforçar com os estudantes a ideia de que compreender as formas de produção da História é muito importante para entender os limites e as possibilidades dessa ciência, mobilizando as habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**, trabalhadas ao longo desta unidade.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 1

Capítulo 1 – A História e o historiador

- Reconheço a importância da História para a compreensão do meu modo de vida no presente?
- Compreendo o que são fontes históricas?
- Reconheço os diversos tipos de fonte histórica e sua importância para a construção do conhecimento histórico?
- Percebo os vestígios históricos como representações de experiências humanas?
- Compreendo que existem diferentes formas de pensar e de fazer História?
- Compreendo que a interpretação de uma fonte historiográfica dependerá do olhar (parcial) do historiador?
- Reconheço que existem diversas formas de pensar e de organizar o tempo?
- Sei diferenciar o tempo cronológico do tempo histórico?
- Conheço a periodização clássica da História?
- Sei ordenar e representar fatos históricos em sequência cronológica, utilizando uma linha do tempo?

Capítulo 2 – A História em nosso cotidiano

- Reconheço-me como sujeito e agente histórico?
- Compreendo o que é cultura?
- Sei diferenciar cultura material de cultura imaterial?
- Compreendo o que são sujeitos históricos?
- Identifico a relação entre as comunidades e as diferentes formas de registro no fazer histórico?
- Sei reconhecer as fontes históricas produzidas por mim?



Nelson Provazi/ID/BR

32

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Caso os estudantes tenham dificuldade em apreender os conceitos e os conteúdos tratados nesta unidade, uma estratégia da qual se pode lançar mão é a utilização de outras fontes históricas, utilizando um roteiro de análise detalhado. As próprias imagens presentes na unidade podem ser examinadas oralmente para que, em seguida, os estudantes possam fazer as análises de forma autônoma.

Cada tipo de fonte requer especificidades em sua avaliação, mas um roteiro básico de análise pode conter os seguintes itens:

a) De que tipo de fonte histórica se trata?

b) É possível saber quando foi produzida?

c) É possível identificar o(s) autor(es)?

d) De que material(is) é feita?

e) Qual era sua utilidade no passado?

f) Quais são as principais informações sobre o passado que essa fonte contém?

g) Que informações essa fonte revela sobre as pessoas que a produziram ou utilizaram?

A análise de fontes históricas pode oferecer aos estudantes instrumentos para melhor compreender a produção do conhecimento histórico e para entrar em contato com os principais conceitos e conteúdos tratados na unidade.

As origens da humanidade

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A origem do ser humano

- Compreender a importância dos mitos de origem e sua ligação com a cultura de cada povo.
- Entender a teoria evolucionista, identificando suas bases científicas.
- Identificar as diversas ciências e os cientistas envolvidos nas pesquisas das primeiras comunidades humanas.
- Caracterizar o processo de evolução da humanidade por meio do estudo dos hominíneos.

Capítulo 2 – A vida dos primeiros seres humanos

- Caracterizar o período Paleolítico, as mudanças trazidas pelo domínio do fogo e as tecnologias desenvolvidas nesse período.
- Identificar as primeiras expressões religiosas dos seres humanos e sua importância histórica.
- Entender a função dos registros rupestres e identificar as informações que podem ser extraídas desse tipo de fonte.
- Entender o uso dos recursos naturais no período Paleolítico.

Capítulo 3 – O processo de sedentarização

- Conceituar nomadismo e sedentarização.
- Compreender que o processo de sedentarização humana foi diverso quanto à forma e ao momento em que ocorreu no mundo.
- Relacionar a criação de técnicas de agricultura e pecuária ao processo de sedentarização e à formação das primeiras vilas e cidades.
- Identificar e compreender o desenvolvimento de tecnologias, do comércio e da escrita e o processo de especialização do trabalho.

Capítulo 4 – A chegada do ser humano à América

- Entender as teorias que explicam a chegada dos seres humanos à América, bem como conhecer as técnicas e os vestígios utilizados para a formulação dessas teorias.
- Identificar os principais vestígios pré-históricos na América e entender como eles possibilitam a formulação de hipóteses.
- Caracterizar o modo de vida dos primeiros habitantes da América.

JUSTIFICATIVA

A análise da origem e da vida dos primeiros seres humanos, objetivo dos capítulos **1** e **2**, permite aos estudantes compreender as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana, reforçando a importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento do conhecimento científico. Por sua vez, os objetivos do capítulo **3** tratam dos processos de sedentarização e favorecem a compreensão dos estudantes a respeito das modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes grupos humanos, por conseguinte, é possível reconhecer a importância das sociedades antigas da África e do Oriente Médio. Por fim, os objetivos do capítulo **4** contribuem para aprimorar o conhecimento dos estudantes sobre o povoamento no território americano, com ênfase na América do Sul. Nesse momento, retomam-se também a importância e o estudo das fontes materiais que foram estudadas na Unidade **1**.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade analisa um longo período de tempo, ou seja, desde o surgimento dos primeiros seres humanos no continente africano até a migração para a América e a adaptação a esse continente. Para isso, aborda fatos e processos históricos com suas rupturas e continuidades, as teorias formuladas por cientistas, as formas como são feitos os estudos dos vestígios desses períodos e a importância dos mitos de criação para a compreensão dos modos de pensar o mundo de cada sociedade.

Dessa forma, os aspectos do cotidiano, as questões culturais e as comparações entre o passado e o presente são apresentados ao longo dos capítulos de modo contextualizado, favorecendo a apreensão dos objetos de conhecimento **As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização** e as **Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico**.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A ORIGEM DO SER HUMANO				
• Mitos de origem do ser humano • A teoria evolucionista • Disciplinas envolvidas nas pesquisas da origem do ser humano • Periodização da História antes da escrita • Evolução e expansão dos seres humanos	HISTÓRIA DINÂMICA: Discussões sobre a origem do gênero *Homo*	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI03)	(CGEB2) (CGEB7)	Ciência e Tecnologia: Ciência e Tecnologia
CAPÍTULO 2 – A VIDA DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS				
• Vestígios do passado e do presente • Os sujeitos da História • Cultura, memória e narrativas • História local	ARQUIVO VIVO: O trabalho do arqueólogo	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI03) (EF06HI05)	(CGEB2) (CGEB6)	
CAPÍTULO 3 – O PROCESSO DE SEDENTARIZAÇÃO				
• Nomadismo e sedentarização • O desenvolvimento da agricultura • Novas técnicas e tecnologias: metalurgia, cerâmica, tecelagem • A especialização do trabalho • O surgimento das cidades e dos Estados • O desenvolvimento do comércio • O surgimento da escrita	BOXE VALOR: O ser humano e a natureza	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI07)	(CGEB2) (CECH3)	
CAPÍTULO 4 – A CHEGADA DO SER HUMANO À AMÉRICA				
• O vestígio mais antigo do ser humano na América • Rotas de povoamento do continente americano • A vida nas primeiras ocupações americanas	AMPLIANDO HORIZONTES: A aldeia neolítica de Skara Brae	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI03) (EF06HI04) (EF06HI05) (EF06HI06)	(CGEB2)	

UNIDADE 2

1. Resposta pessoal. Além dos mitos que os estudantes apresentarem, disponibilize materiais sobre outros mitos que julgar pertinentes.

AS ORIGENS DA HUMANIDADE

2. Respostas pessoais. Caso os estudantes não tenham referências prévias, incentive-os a fazer uma pesquisa em jornais, impressos ou digitais, a respeito das constantes novidades arqueológicas sobre a época e o local de origem do *Homo sapiens*, suas relações com outras espécies próximas (como os neandertalenses), e as teorias que tratam da chegada dos seres humanos aos diferentes continentes.

Diversos povos criaram mitos para explicar a origem da humanidade. Além disso, com o desenvolvimento do pensamento científico, algumas teorias sobre o surgimento do ser humano foram elaboradas. Baseadas em descobertas arqueológicas e em estudos da biologia, da genética e da paleontologia, as principais teorias científicas não apenas indicam onde o ser humano teria se originado, como também apontam os possíveis percursos para sua ocupação dos continentes.

CAPÍTULO 1 A origem do ser humano

CAPÍTULO 2 A vida dos primeiros seres humanos

CAPÍTULO 3 O processo de sedentarização

CAPÍTULO 4 A chegada do ser humano à América

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Você conhece algum mito sobre o surgimento dos seres humanos? Em caso afirmativo, compartilhe com os colegas.
2. Você já ouviu falar de alguma teoria científica a respeito do surgimento da humanidade? Qual?
3. Como você imagina que era a vida dos primeiros seres humanos? Quais atividades eles realizavam? Levante hipóteses. MP
4. Várias produções cinematográficas retratam a vida dos primeiros humanos. Você já viu alguma delas? Em caso afirmativo, descreva-a para os colegas. MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Respostas pessoais. Oriente os estudantes a formular hipóteses com base nas informações que eles têm sobre o assunto. Acolha e discuta essas ideias, corrigindo, quando considerar adequado, as informações sabidamente incorretas. Por exemplo, explique aos estudantes que dinossauros e seres humanos nunca viveram juntos, pois os dinossauros foram extintos milhões de anos antes do surgimento dos ancestrais dos seres humanos. Se possível, leve para a sala de aula imagens, como reconstituições e ilustrações, das primeiras sociedades humanas. Esse procedimento didático possibilitará que os estudantes exercitem a imaginação histórica.
4. Resposta pessoal. Se possível, exiba ou solicite aos estudantes que vejam o filme *A guerra do fogo* (Direção: Jean-Jacques Annaud. França/Canadá, 1981, 100 min). Também é possível sugerir a leitura das primeiras histórias do livro *A voz do fogo*, do escritor britânico Alan Moore. São Paulo: Veneta, 2012.

   Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema origem do ser humano.

DE OLHO NA BASE

As problematizações iniciais favorecem a mobilização introdutória da habilidade **EF06HI03**, ao incentivar os estudantes a dialogar sobre os mitos de fundação e as hipóteses científicas acerca do surgimento da espécie humana.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. É possível que os estudantes destaquem o formato, os encaixes e os apoios das pedras ou a disposição circular no espaço.
2. Pela observação da imagem, pode-se afirmar que foram usadas pedras de grandes proporções.
3. Resposta pessoal. Pela observação da estrutura retratada, os estudantes vão levantar hipóteses sobre o uso desse tipo de construção. Talvez eles associem o monumento a um lugar de reuniões ou de rituais religiosos. Nos estudos realizados no local, os cientistas observaram que uma das pedras está alinhada com a posição em que o Sol nasce no solstício de dezembro, o que pode indicar que esse lugar tenha sido utilizado como um observatório astronômico.

Responsabilidade

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem o estreitamento de laços comunitários entre as pessoas que cooperam ou a possibilidade de criar objetos, edificações ou obras cuja realização por indivíduos isolados ou por grupos menores seria inviável. Destaque que o trabalho coletivo envolve a responsabilidade de todos na realização da tarefa, exigindo o esforço, o compromisso e a cooperação das pessoas.



LEITURA DA IMAGEM

1. Quais características mais chamaram sua atenção nessa imagem? MP
2. Possivelmente, que materiais foram utilizados nessa construção? MP
3. Em sua opinião, como esse lugar teria sido utilizado pelas comunidades que o construíram? MP

4. As estruturas de pedra no município de Calçoene estão localizadas em uma área de 120 hectares e compõem um megálito (bloco de pedra) maior, em formato circular, com outros cinco blocos menores ao redor dele. Isso pode indicar que, ao longo do tempo, diferentes grupos de indivíduos cooperaram para que o monumento fosse construído. Em sua opinião, por que a cooperação é importante para a realização de uma atividade? MP



Monumento de pedra feito por volta do século X por antigos habitantes da floresta Amazônica. Ele está em uma área chamada atualmente de Parque Arqueológico do Solstício, em Calçoene (AP). Foto de 2020.

Alessandra Fratus/Acervo da fotografa

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que descrevam os elementos da fotografia. Na sequência, retome os conteúdos estudados na unidade 1, perguntando a eles se os vestígios representados nessa imagem são fontes históricas.
- Explique aos estudantes que o monumento representado também é conhecido como Stonehenge brasileiro, por causa da similaridade com o monumento Stonehenge, que fica no Reino Unido. É possível que os estudantes conheçam o monumento britânico, já que essa construção eventualmente aparece em materiais multimídia.
- O Parque Arqueológico do Solstício possui pinturas rupestres e vestígios de objetos de cerâmica. Esses elementos têm sido estudados por diversos cientistas que pesquisam as primeiras comunidades que se desenvolveram no continente americano.

DE OLHO NA BASE

A proposta desta abertura favorece o trabalho com a **competência geral da Educação Básica 2**. Para isso, os estudantes são incentivados a mobilizar seus conhecimentos prévios e sua criatividade, com o intuito de elaborar hipóteses sobre a ação humana em um passado distante, e a reconhecer a importância da cooperação e do trabalho em grupo ao longo da História, estabelecendo, assim, relações de comparação entre o passado e o presente.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

Ao abordar a diversidade de estudos e de teorias sobre a origem da espécie humana e, ainda, as diferentes pesquisas sobre vestígios arqueológicos e paleontológicos, o tema das fontes históricas, objeto de estudo da unidade 1, é retomado e aprofundado, permitindo a mobilização das habilidades **EF06HI02** e **EF06HI03**.

Ao focalizar os estudos sobre as primeiras comunidades humanas, o capítulo também retoma e aprofunda a reflexão sobre a noção de tempo e a periodização da História, relacionando, nesse caso, as periodizações históricas ao desenvolvimento de determinadas técnicas e tecnologias. Mobiliza-se, dessa forma, a habilidade **EF06HI01**, também trabalhada na unidade 1.

Existem diversas teorias acerca do surgimento dos seres humanos. As explicações mais aceitas pela comunidade científica estão relacionadas à teoria da evolução por seleção natural, segundo a qual os seres humanos teriam evoluído por meio do processo de seleção natural, a partir de espécies anteriores de hominíneos.

Capítulo **1**

A ORIGEM DO SER HUMANO

PARA COMEÇAR

Os primeiros seres vivos surgiram na Terra há bilhões de anos em forma semelhante à das bactérias. Os ancestrais dos seres humanos, contudo, apareceram há milhões de anos. Como explicar esses fenômenos? Quais teorias e explicações existem acerca desse assunto?

MITOS DE ORIGEM

Os mitos não são apenas uma tentativa de explicar os fenômenos naturais ou histórias fantasiosas inventadas pelos povos. Pelo contrário, os mitos são representações da realidade que, por meio de uma linguagem simbólica, expressam os valores culturais de uma comunidade.

A criação do Universo e dos seres vivos é um tema comum em diversas mitologias, e a análise desses mitos pode revelar importantes informações sobre os valores e as crenças que orientam as ações das pessoas de uma comunidade. Geralmente, os mitos apresentam deuses e heróis que seriam responsáveis pela organização do mundo.

A imagem desta página, por exemplo, é uma representação da crença do cristianismo sobre a origem dos seres humanos. De acordo com essa tradição, o homem teria sido criado por Deus à sua imagem e semelhança. Dessa crença, surgiu a teoria **criacionista**, que vigorou por séculos, principalmente no Ocidente.

Porém, a partir do século XIX, foram propostas explicações científicas que divergiam das ideias criacionistas. Com o tempo, o pensamento científico se tornou cada vez mais corrente e, atualmente, o criacionismo não é a teoria mais aceita pelos cientistas, apesar de existirem pensadores e religiosos que defendam esse modo de explicar o surgimento da humanidade.

Detalhe de afresco de Michelangelo, do início do século XVI, pintado no teto da capela Sistina, no Vaticano, sede da Igreja católica. Ele retrata a criação de Adão (à esquerda) por Deus (à direita).



(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o escritor britânico Raymond Williams (1921-1988) aborda a teoria da evolução por seleção natural e o papel de alguns estudiosos nesse processo. O conteúdo pode subsidiar os diálogos com a turma sobre o evolucionismo.

O que ocorreu, então, na biologia, foi uma generalização do sentido de desenvolvimento (expor lentamente) de formas imaturas para formas maduras e, em especial, o sentido especializado de desenvolvimento de organismos "inferiores" para organismos "superiores". Desde o final do século XVIII e início do século XIX, o sentido de processo natural geral – uma história natural por sobre e para além dos processos naturais específicos – tornava-se cada vez mais conhecido. Estava explícito na menção feita por Lyell à evolução dos animais terrestres em 1832, e Darwin referiu-se a ele em *A origem das espécies* (1859) como "aceito em nossos dias" por "quase todos os naturalistas" "sob alguma forma". Em 1852, Herbert Spencer definiu a teoria geral da evolução desde formas inferiores até formas superiores de vida e organização.

A novidade em Darwin era a descrição de alguns processos pelos quais as novas espécies se desenvolviam e sua generalização como seleção natural. É irônico que essa metáfora radicalmente nova, na qual se considerava que a natureza descartava e ao mesmo tempo desenvolvia diversas formas de vida, se tenha sustentado no interior de uma descrição contínua do processo como evolução, com o sentido de desenvolvimento do que já existia ou de maturação do que já estava pré-formado. Naturalmente, a metáfora da natureza como seletiva podia ser associada a um sen-

A TEORIA EVOLUCIONISTA

O **evolucionismo** é uma das principais teorias científicas desenvolvidas no século XIX.

A base dessa teoria consolidou-se com os estudos do naturalista francês Jean-Baptiste de Lamarck (1744-1829) e do botânico austríaco Gregor Mendel (1822-1884), que realizaram pesquisas sobre hereditariedade e genética. Influenciado por esses estudos e pelas próprias observações, o naturalista inglês Charles Darwin (1809-1882) publicou, em 1859, o livro *A origem das espécies*.

Nessa obra, Darwin propôs uma teoria da evolução dos organismos baseada no conceito da **seleção natural**. De acordo com esse conceito, os indivíduos que estiverem mais adaptados ao ambiente terão mais chances de sobreviver. À medida que os mais aptos sobrevivem, eles se reproduzem e transmitem suas características genéticas aos descendentes, fazendo que elas se perpetuem e, consequentemente, perpetuem sua espécie.

Para Darwin, os seres humanos, assim como os demais seres vivos que existem atualmente, teriam evoluído de outras espécies. Com essa teoria, ele contestou a explicação bíblica da criação do mundo.

Além de Darwin, há outro nome ligado ao desenvolvimento da teoria evolucionista: Alfred Russel Wallace (1823-1913). Wallace propôs teorias que também tinham como princípio o conceito chamado por Darwin de seleção natural. Para alguns historiadores da ciência, trata-se de um caso em que dois cientistas chegaram a conclusões semelhantes sem que um conhecesse profundamente as hipóteses levantadas pelo outro. Por isso, parte da comunidade científica considera que Wallace também teria criado a teoria da evolução.

TEORIAS CIENTÍFICAS

As teorias científicas são elaboradas com base em métodos científicos de pesquisa. Cada área do conhecimento tem metodologias específicas para isso. O ponto de partida para a elaboração de uma teoria científica é uma questão que precisa ser respondida. Isso favorece o levantamento de hipóteses que são testadas e analisadas pela comunidade científica. Essas análises e reflexões podem comprovar uma hipótese, descartá-la ou contribuir para que seja reformulada. Esse processo gera as teorias que são aceitas pela comunidade científica. É comum que, para uma mesma questão, existam diferentes teorias científicas. Elas estão em constante transformação, na medida em que novas pesquisas são realizadas e outras hipóteses são levantadas.

Ao dialogar sobre o conceito de teoria científica, retome os conteúdos da unidade anterior, sobre a História. Explique aos estudantes que as teorias desenvolvidas pelos historiadores seguem os preceitos das teorias científicas. Por isso, o historiador também é um cientista.



Museus e Galerias do Vaticano, Cidade do Vaticano. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

37

tido diferente de planejamento intrínseco. Um processo mostrado em detalhe, como geralmente material, ambiental e, em certo sentido, acidental, podia ser generalizado como um processo no qual a natureza tinha um ou vários objetivos. Não obstante, na medida em que se difundiu uma nova compreensão sobre as origens das espécies, evolução perdeu, na biologia, o sentido de planejamento intrínseco e tornou-se um processo de desenvolvimento histórico natural. Havia ocorrido porque havia ocorrido e continuaria a ocorrer porque era um processo natural.

WILLIAMS, Raymond. *Palavras-chave*: um vocabulário de cultura e sociedade. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 166-167.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A abertura deste capítulo propõe algumas reflexões sobre as diversas explicações acerca do surgimento dos seres humanos, evidenciando as diferenças entre os mitos e as teorias científicas sem, contudo, estabelecer uma hierarquia entre os dois sistemas. Certifique-se de que os estudantes percebam essa relativização e possam, dessa forma, desenvolver o senso de valorização da diversidade cultural que também se manifesta nos modos de pensar em como o mundo, bem como os seres humanos, foram criados.
- Se julgar necessário, explique aos estudantes que o criacionismo está relacionado a saberes religiosos, construídos com base no repertório cultural de religiões e na fé. Já o evolucionismo é uma teoria científica, elaborada com base em métodos e procedimentos que caracterizam as Ciências. Isso não significa que uma explicação para o surgimento do ser humano seja melhor que a outra, mas, sim, que cada uma tem seus pressupostos e servem a propósitos distintos.
- De acordo com a realidade escolar, explique aos estudantes que o atual Estado brasileiro é laico, ou seja, não está vinculado a nenhuma religião. Dessa forma, a escola fundamenta-se no conhecimento científico. Todas as pessoas são livres para professar sua religião e contribuir com seus pontos de vista, e essas atitudes podem ser incentivadas. No entanto, ressalte aos estudantes o princípio de que a escola se baseia no conhecimento científico e também no respeito à diversidade cultural, inclusive a diversidade religiosa.
- Com o objetivo de ampliar o repertório dos estudantes e evidenciar o relativismo cultural, é possível apresentar ou solicitar a eles que pesquisem mitos de origem dos seres humanos de culturas diversas – por exemplo, de algum povo indígena brasileiro, de um povo do continente africano, dos gregos da Antiguidade, dos hindus, entre outras possibilidades. Ao longo deste volume, os estudantes serão apresentados a alguns mitos de criação de diferentes povos, o que contribui para o aprofundamento dessas questões.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, explore as imagens desta dupla de páginas, que apresenta um fóssil, um arqueólogo em trabalho de escavação e artefatos arqueológicos. A análise pode ser feita em paralelo com a leitura dos textos, propondo perguntas aos estudantes: "Qual é a relação entre os paleontólogos e a imagem do fóssil da página 38?"; "Como vocês relacionariam os objetos da página 39 com o trabalho de paleontólogos, arqueólogos e antropólogos?".
- Dependendo do interesse da turma, você pode mostrar outras imagens de artefatos arqueológicos e de profissionais trabalhando com eles. É possível encontrar esses suportes iconográficos em publicações impressas, como o presente livro didático, e na internet, de acordo com a disponibilidade de equipamentos na escola. É importante explicar aos estudantes que o estudo da origem do ser humano só é possível quando feito de forma interdisciplinar.



Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo

↑ O vestígio de uma libélula, encontrado em rocha da região da chapada do Araripe, que fica entre Ceará, Piauí e Pernambuco, é considerado um fóssil. Ele faz parte do acervo do Museu de Paleontologia de Santana do Cariri (CE).

QUEM PESQUISA ESSA HISTÓRIA?

Como estudamos na unidade anterior, o historiador é o profissional que propõe análises sobre o passado, com base no estudo das fontes históricas. Dependendo do enfoque e do tema da pesquisa, o historiador precisa recorrer a outras áreas de conhecimento científico para compreender melhor os diferentes aspectos da experiência humana em estudo.

No caso da análise sobre os modos de vida dos primeiros grupos de seres humanos, essa relação com as outras áreas de conhecimento é evidente e muito necessária para o andamento das pesquisas. Conheça algumas dessas áreas a seguir.

A PALEONTOLOGIA

A paleontologia é a ciência que estuda os seres vivos que viveram em eras passadas. Para isso, os paleontólogos analisam os **fósseis**. O conceito de fóssil está em constante discussão entre esses estudiosos e, atualmente, a definição mais aceita pela comunidade científica é que os fósseis são vestígios de organismos do passado, conservados pela ação da natureza e não pela ação humana. Veja um exemplo de fóssil nesta página.

O trabalho dos paleontólogos é essencial para o desenvolvimento da teoria da evolução, já que possibilita identificar os ancestrais de diferentes espécies de seres vivos, inclusive os da espécie humana.

A ARQUEOLOGIA

A arqueologia é a ciência que se dedica ao estudo de grupos humanos que viveram no passado. Esse estudo é feito com base nos materiais encontrados em escavações. O local em que os vestígios são encontrados é chamado de **sítio arqueológico**. Os materiais descobertos nos sítios permitem desvendar a cultura desses grupos humanos e trazem muitas contribuições para o historiador.

↓ Arqueólogo fazendo escavações em sítio arqueológico na região da Zona Leste, no bairro Jardim Mariana II, São José dos Campos (SP). Foto de 2021.



Lucas Lacaz Ruiz/Fotoarena

A ANTROPOLOGIA

A antropologia é a ciência que estuda os seres humanos em vários aspectos de seu desenvolvimento, como o biológico, o cultural e o social.

Os conhecimentos produzidos por essa ciência contribuem para o desenvolvimento de muitas pesquisas históricas, já que permitem ao historiador conhecer melhor as técnicas, os costumes, a organização e os modos de vida de diversas sociedades.

(IN)FORMAÇÃO

No século XX, quando os historiadores europeus chamaram de Pré-História o período que envolve as vivências e as experiências dos seres humanos antes da invenção da escrita no Oriente Médio (por volta de 4000 a.C.), eles tinham como base um conjunto de ideias e de preceitos que, mais tarde, foram chamados de positivistas. Essa corrente de pensamento pregava que as ciências humanas deveriam se basear na estrutura das ciências exatas para organizar seus métodos de pesquisa. Além disso, os positivistas defendiam que a história da humanidade avançava sempre do não evoluído para o evoluído. Ou seja, independentemente dos processos que ocorriam, entendia-se que sempre estávamos caminhando para o progresso.

Além disso, esses pensadores consideravam que somente "pessoas importantes", como reis, imperadores, grandes militares, etc., faziam História. Por isso, a escrita e os documentos escritos tinham tanta importância para os historiadores positivistas, os quais propuseram a periodização histórica que usamos até hoje, apesar das críticas que comumente lhe são feitas.

Outro aspecto passível de crítica é o fato de a periodização da História ter como base exclusivamente os acontecimentos relevantes para o continente europeu, como se os demais continentes não tivessem a mesma importância.

Com relação à Pré-História, chama a atenção o fato de esse período ser caracterizado pelos historiadores positivistas pelas ausências: não possui escrita, nem Estado, nem leis, nem produção de excedentes, etc. É importante ressaltar que essa visão é, antes de tudo, anacrônica, pois avalia os seres humanos do

PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA ANTES DA ESCRITA

Como abordado na unidade anterior, até o início do século XX, vigorava entre os historiadores a ideia de que o conhecimento histórico só poderia ser construído pela análise de documentos escritos. Para esses profissionais, não poderia haver história sem fontes escritas. Por isso, o período anterior à escrita foi chamado de Pré-História.

Com a ampliação dos registros considerados fontes históricas, passou-se a questionar o uso desse termo, visto que os registros deixados pelos primeiros seres humanos (como objetos de cerâmica e pinturas rupestres) também começaram a ser considerados históricos. Esses questionamentos se refletiram nas propostas de periodização. Até então, a época anterior ao surgimento da escrita era dividida em dois grandes períodos, que se subdividiam: a Idade da Pedra e a Idade dos Metais. A Idade da Pedra compreendia o Paleolítico e o Neolítico. A Idade dos Metais, por sua vez, era subdividida em Idade do Bronze e Idade do Ferro.

Essas periodizações e as datas às quais elas se referiam diziam respeito à história de alguns povos do continente europeu, do norte da África e de parte do Oriente Médio. Essa cronologia desprezava o desenvolvimento tecnológico ocorrido no restante do mundo, em outras temporalidades. Além disso, esse modo de classificar os períodos da história sugeria que havia uma evolução entre os povos, como ocorre na biologia.

Existem sociedades atuais, por exemplo, que não têm sistema de escrita nem vivem em cidades. No entanto, sabemos que isso não significa que elas sejam atrasadas em relação às outras culturas ou mesmo que não tenham história.

Cada grupo apresenta movimentos próprios de desenvolvimento e isso não o torna superior ou inferior. Dessa forma, as periodizações foram sendo adaptadas de acordo com a região abordada, já que, em cada parte do mundo, o desenvolvimento de tecnologias ocorreu em ocasiões diferentes. Assim, evita-se criar um julgamento que conceba a história como um processo evolutivo "rumo ao progresso".



Geoff Kidd/SPL/Fotoarena

Artefatos de pedra do período Neolítico encontrados no deserto do Saara, no continente africano. O Neolítico saariano compreende um período estabelecido entre 9 mil e 6 mil anos atrás.

PARA EXPLORAR

Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa

Conheça alguns fósseis analisados pelas equipes de pesquisadores da Universidade de Lisboa, em Portugal, e também os principais equipamentos utilizados por eles, realizando uma visita virtual no *site* do museu.

Disponível em: https://www.museus.ulisboa.pt/. Acesso em: 27 jan. 2022.

Após o trabalho com o texto desta página, você pode pedir aos estudantes que identifiquem, na legenda das fotos, como o período histórico foi identificado. No caso, há a apresentação do nome do período (Neolítico) e do local (saariano), como discutido no texto. Aproveite para retomar o diálogo sobre a periodização tradicional da História, iniciada na unidade anterior, e como essa mudança na concepção da Pré-História indica uma transformação, como ocorreu com a concepção de fontes e sujeitos históricos.

passado com base em estruturas e premissas do presente.

Portanto, é de grande importância ter em mente que a periodização da História até os dias atuais é "filha do seu tempo", ou seja, possui as marcas da sociedade, das pessoas e do período em que foi concebida. Podemos utilizá-la, especialmente para fins didáticos, para auxiliar os estudantes na localização temporal dos acontecimentos e dos processos, mas é necessário fazer uma crítica a essa concepção para abarcar as possibilidades e os limites desse tipo de baliza histórica.

Por isso, ao longo desta coleção, procurou-se apresentar os principais debates historiográficos a respeito das periodizações mobilizando os termos tradicionais apenas após problematizá-los, a fim de evitar seu uso de modo leviano ou massificado.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao tema "Periodização da História antes da escrita", é importante que os estudantes entendam, de forma crítica e contextualizada historicamente, os critérios que levaram os historiadores do século XIX a organizar temporalmente o período chamado de Pré-História, ou seja, a história da humanidade antes do desenvolvimento da escrita. Faça a leitura do texto com os estudantes, chamando a atenção deles para os critérios utilizados nessa periodização. Esse diálogo pode ser aprofundado com o debate proposto no texto da seção *(In)formação*.
- Pergunte aos estudantes se os povos ágrafos têm história e mostre a eles que, atualmente, consideramos que todos os seres humanos e todos os grupos humanos têm história, quaisquer que sejam suas práticas e seus saberes, retomando os diálogos iniciados na unidade 1.
- Se houver laboratório de informática disponível na escola, promova uma visita virtual coletiva ao Museu Nacional de História Natural e da Ciência da Universidade de Lisboa, indicado no boxe *Para explorar*. Durante a visita virtual, incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as informações que os cientistas podem extrair dos itens que integram o acervo desse museu.

DE OLHO NA BASE

A discussão sobre a periodização da História antes da escrita permite a mobilização das habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**, pois relaciona diretamente a discussão acerca dessa periodização tradicional da História à produção de fontes documentais, problematizando o critério da escrita para a construção da história e de seus registros.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que os seres humanos não descendem das atuais espécies de macacos, como foi erroneamente difundido. De acordo com os especialistas, a espécie humana e os macacos atuais têm um longínquo ancestral comum. No entanto, tanto os seres humanos como os macacos são produtos de complexas cadeias de evolução, de modo que os macacos atuais, embora tenham relações de parentesco com nossa espécie, não são nossos ancestrais.
- Outra abordagem importante diz respeito ao entendimento de que existiram diferentes tipos de hominíneos, e todos eles têm semelhanças físicas com o *Homo sapiens*. No entanto, não somos descendentes diretos desses hominíneos. Há indícios de que os *Homo sapiens* conviveram com outros indivíduos do gênero *Homo*, mas todas as outras espécies de *Homo* estão extintas. Desse gênero sobreviveu apenas o *Homo sapiens*, espécie à qual pertencem os seres humanos atuais.
- Analise com os estudantes a linha do tempo que mostra os diversos hominíneos cujos fósseis foram encontrados e, portanto, puderam ser estudados pelos cientistas. Há grande possibilidade de que outros tipos de hominíneos tenham existido, mas não deixaram vestígios ou seus vestígios ainda não foram encontrados.



Detalhes de esculturas representando um *Homo habilis* (A) e um *Homo erectus* (B). O *Homo habilis* surgiu na África há cerca de 2,4 milhões de anos e foi chamado assim pois confeccionava instrumentos simples de pedra. O *Homo erectus* surgiu há cerca de 1,8 milhão de anos e, provavelmente, foi o primeiro a sair do continente africano e a dominar o fogo.

EVOLUÇÃO E EXPANSÃO DOS SERES HUMANOS

Apoiada na análise de fósseis e de outros vestígios e na teoria da evolução por seleção natural, a comunidade científica aponta que as diversas espécies de primatas que existem atualmente, inclusive os seres humanos, apresentam um ancestral em comum, mas não descendem uma da outra. Por isso, é um equívoco pensar, por exemplo, que os seres humanos descendam do macaco.

OS HOMINÍNEOS

Os primatas que, ao longo de milênios, foram se diferenciando daqueles que deram origem aos macacos modernos, e, posteriormente, originaram os seres humanos, são chamados de **hominíneos**. Especula-se que eles teriam surgido há aproximadamente 7 milhões de anos, no continente africano. Um dos mais antigos hominíneos de que se tem registro são os do gênero *Australopithecus*. Segundo estudos, esse hominíneo já tinha algumas características semelhantes às dos seres humanos modernos, como andar apoiado sobre duas pernas.

O GÊNERO *HOMO*

O gênero *Homo*, ao qual pertencemos, surgiu há aproximadamente 2 milhões de anos. No decorrer do tempo, diferentes espécies desse gênero surgiram, algumas até coexistiram e quase todas foram extintas, restando apenas a espécie à qual pertencemos: *Homo sapiens*, que é a espécie mais recente e a única a ocupar os cinco continentes. Além dessa, há muitas outras, como o *Homo habilis* e o *Homo erectus*. Conheça os nomes de outras espécies de hominíneos na linha do tempo.

PROCESSO EVOLUTIVO DOS SERES HUMANOS: PRINCIPAL TEORIA

ID/BR

Entre 7 milhões e 6 milhões de anos – Primeiras espécies de hominíneos
- *Sahelanthropus tchadensis*
- *Orrorin tugenensis*
- *Ardipithecus kadabba*
- *Ardipithecus ramidus*

7 000 000 a.a.*

5 000 000 a.a.

Entre 5 milhões e 4 milhões de anos – Australopitecíneos
- *Australopithecus anamensis*
- *Australopithecus afarensis*
- *Australopithecus africanus*
- *Paranthropus aethiopicus*

Aproximadamente 2 milhões de anos – Primeiros *Homo*
- *Homo habilis*
- *Homo erectus*

2 000 000 a.a.

1 000 000 a.a.

Aproximadamente 1 milhão de anos – "Humanos" arcaicos
- *Homo neanderthalensis*
- *Homo floresienses*

Aproximadamente 100 mil anos – Homem moderno
- *Homo sapiens*

100 000 a.a.

*** a.a.: anos atrás.**

Fonte de pesquisa: National Museum of Natural History. *What does it mean to be human?* (Tradução nossa: O que significa ser humano?). Disponível em: http://humanorigins.si.edu/evidence/human-fossils/species. Acesso em: 27 jan. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Solicite aos estudantes que façam pesquisas sobre outras espécies de hominíneos, identificando suas principais características, os locais onde viveram, os instrumentos e as tecnologias que desenvolveram ou dominaram. O conjunto das pesquisas pode ser reunido em um mapa coletivo, com a localização geográfica de cada espécie pesquisada.

OUTRAS FONTES

Museu Virtual da Evolução Humana – Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo. Disponível em: http://evolucaohumana.ib.usp.br/. Acesso em: 26 jan. 2022.

Nesse museu virtual, encontram-se informações diversas do processo de evolução do ser humano e das espécies de hominíneos que o antecederam. Na seção "Sinopse da Evolução Humana", há um compilado de informações sobre o que se sabe acerca desse processo evolucionário até o presente. O acervo de fotos disponibiliza diversas imagens (fotografias, reproduções digitais e réplicas) de vários tipos de hominíneos.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

2. a) O mundo teria se originado quando o gigante Pan Ku partiu o ovo no qual permanecera por 18 mil anos. Dos pedaços do ovo surgiram o céu e a terra, e Pan Ku mantinha os dois separados. Quando o gigante morreu, seu corpo se transformou, dando origem aos elementos da natureza e também aos seres humanos.

1. Copie este quadro no caderno e, depois, complete-o de acordo com o que você estudou neste capítulo sobre a origem dos seres humanos. MP

Nome da teoria ou explicação	Proposta da teoria ou explicação	Tipo de teoria ou explicação
Criacionismo		Religiosa
Evolucionismo		Científica

2. O texto desta atividade é uma versão do mito de origem dos chineses antigos. Os registros mais remotos desse mito datam de cerca de 3 mil anos atrás. Leia-o e, depois, responda.

> A gigante divindade [Pan Ku] teria crescido e se desenvolvido no interior [...] de um enorme ovo [...], aí permanecendo por cerca de 18 mil anos. Um dia acordou, espreguiçou-se partindo o ovo em dois [...]. Dos pedaços originados pela cisão, aqueles que eram puros, e luziam, rapidamente formaram os céus (Yang), enquanto as partes impuras que caíram formaram a terra (Yin). [...] Pan Ku manteve-se como um pilar sustentando o céu e a terra [...].
>
> Pan Ku, tendo cumprido a sua primeira missão criadora, falece, acontecendo [...] no seu corpo transformações que resultam em criações [...]: a sua respiração transforma-se nos ventos e nas nuvens; [...]; o seu olho esquerdo no Sol e o direito na Lua; os quatro membros e as cinco extremidades nos quatro pontos cardeais e nas cinco montanhas; o seu sangue [...] na água e nos rios [...]. Os diversos insetos (pulgas e piolhos) fixados no seu corpo foram espalhados pelo vento, transformando-se nos diferentes povos do mundo [...].
>
> Fernando Sales Lopes. Os mitos da criação na cultura chinesa. Revista *Macau*, 19 ago. 2015. Disponível em: http://www.revistamacau.com/2015/08/19/os-mitos-da-criacao-na-cultura-chinesa/. Acesso em: 24 jan. 2022.

a) De acordo com o mito, como teriam se originado o mundo e os seres humanos?

b) Chinês e China são palavras criadas por estrangeiros para denominar, respectivamente, esse povo e a região que habitam, mas não é desse modo que os chineses chamam a si mesmos. No século III a.C., o antigo Império Chinês foi fundado e chamado de Zhōngguó, que significa país do meio (*guó*: país; *zhōng*: meio). Esse também é o nome como a China atual é chamada por seus habitantes. Como esse nome pode ser relacionado ao mito de Pan Ku? Qual seria a importância do mito de Pan Ku para a cultura chinesa? MP

3. No caderno, escreva um parágrafo explicando por que o tradicional conceito de Pré-História é considerado problemático para o estudo da História. MP

4. Observe a imagem desta atividade. Apesar de ter se popularizado ao longo dos séculos XIX e XX, esse modelo de explicação sobre a evolução humana não é mais considerado correto. Explique quais são os erros dessa representação.



Dea Picture Library/De Agostini/Getty Images

4. O esquema é incorreto porque os processos evolutivos não são lineares e houve vários períodos em que mais de uma espécie de hominíneo habitou o planeta.

Ilustração do século XIX sobre como teria sido o processo evolutivo dos seres humanos.

DE OLHO NA BASE

Nas atividades **1**, **2** e **4**, os estudantes são convidados a refletir sobre as diversas teorias acerca do surgimento dos seres humanos, identificando-as e diferenciando-as, mobilizando, assim, a habilidade **EF06HI03**. Se considerar oportuno, reitere que as teorias científicas sobre a origem da humanidade são baseadas em vestígios e evidências históricas fragmentados, cuja interpretação sempre pode ser alterada por descobertas mais recentes. Em relação ao mito trabalhado na atividade **2**, esclareça aos estudantes que os significados dos mitos extrapolam a explicação de fenômenos naturais. Eles representam os modos como um povo compreende o mundo e se relaciona com ele. Na atividade **3**, solicita-se aos estudantes que articulem seus conhecimentos acerca do conceito de Pré-História. Essa discussão envolve uma reflexão sobre a produção do saber histórico e de seu fazer, propiciando o trabalho com a habilidade **EF06HI02**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Criacionismo: Os seres humanos, assim como todos os outros seres, teriam sido criados por uma divindade criadora. A Bíblia cristã e a Torá judaica são exemplos de fontes escritas nas quais essa explicação se baseia. Evolucionismo: Os seres humanos teriam evoluído a partir de espécies de hominíneos anteriores a eles, pelo processo de seleção natural. Charles Darwin, autor da obra *A origem das espécies*, e Alfred Russel lançaram as bases dessa teoria científica, que é a mais aceita atualmente.
2. b) Espera-se que os estudantes relacionem a ideia de país do meio com a região que teria surgido com a morte de Pan Ku, responsável por deixar o céu e a terra separados. O mito é importante porque, ao explicar o início do mundo, explica também o destaque da China como elemento central do mundo.
3. Resposta pessoal. Essa periodização foi criada quando apenas os documentos escritos eram considerados fontes válidas para a construção do conhecimento histórico. Um dos principais problemas dessa perspectiva é que ela considera as expressões culturais não escritas e, assim, inferioriza os povos ágrafos ao afirmar que eles não possuíam história e, sim, uma Pré-História. No processo de renovação historiográfica, iniciado no fim da década de 1920, intensificado na década de 1970 e expandido atualmente, também são reconhecidos como fontes históricas outros elementos culturais, como pinturas, relatos orais, entre outras manifestações.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao ler o excerto de Fabrício R. Santos, destaque que se trata de um texto sobre a visão dos cientistas na atualidade. É importante ressaltar para os estudantes que há diversas hipóteses científicas para o surgimento dos *Homo sapiens*. Explique-lhes que os pesquisadores, ao analisar os mesmos vestígios, podem chegar a conclusões diferentes, o que dá origem a diferentes explicações.
- Antes de ler a classificação de Carl Linnaeus, esclareça aos estudantes que as teorias desse estudioso retratam a forma de pensar de uma parcela da sociedade do século XVIII. No entanto, essas teorias foram amplamente refutadas e já não representam o pensamento dos pesquisadores da atualidade.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de os nomes da classificação proposta por Linnaeus não serem utilizados nos dias de hoje porque, com os métodos de pesquisas de DNA atualmente, sabemos que não existem raças humanas. Os cientistas do Projeto Genoma, que sequenciaram 94% do DNA humano, comprovaram que a espécie humana é única, independentemente das características físicas presentes nos seres humanos (cor da pele, formato dos olhos, textura dos cabelos, entre outras).
- A leitura e a análise desta seção com os estudantes é uma boa oportunidade para reforçar conteúdos atitudinais e desconstruir qualquer tipo de discriminação entre as pessoas, valorizando e respeitando as diferenças físicas e culturais.
- A discussão proposta nesta seção possibilita o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Ciência e Tecnologia**, valorizando, assim, o papel sócio-histórico que a Ciência exerce e contribuindo ainda com o desenvolvimento da habilidade **EF06HI03**.

Discussões sobre a origem do gênero *Homo*

Entre os cientistas dos diversos ramos do conhecimento, há uma longa discussão sobre a origem do gênero *Homo*. A polêmica gira em torno dos locais onde surgiu a espécie *Homo sapiens*. Embora essa questão pareça ser meramente científica, foi com base em uma dessas explicações que certas teorias racistas foram desenvolvidas, especialmente no século XX. Leia, a seguir, um trecho do texto do biólogo e professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Fabrício R. Santos, no qual ele apresenta as duas principais teorias científicas sobre os locais de origem da espécie humana.

[...] a origem do homem moderno, ou seja, a transição de *Homo erectus* para *Homo sapiens*, é questão mais debatida nesses estudos multidisciplinares. Há dois modelos diferentes que interpretam as evidências disponíveis de formas distintas quanto à origem da espécie humana, embora ambas considerem a África o berço da humanidade. O modelo Multirregional (ou fora da África antiga) indica que a espécie *H. sapiens* se originou dos vários *H. erectus* e dos seus descendentes, que já estavam na Ásia e Europa há até 1,8 milhão de anos. O modelo Fora da África Recente (ou da substituição) considera que o homem moderno se originou há apenas 200 mil anos, na África, exclusivamente do *H. erectus* africano [...].

O modelo Multirregional enuncia que esses homens anatomicamente modernos teriam surgido paralelamente em distintos pontos do planeta, originados das populações de *Homo erectus*, que desde 1,8 Maa, teriam dispersado da África para Ásia e Europa [...]. Nesse modelo, a anatomia moderna também surgiu ao redor de 190 Kaa na África, mas isso não marcaria a origem de nossa espécie, que seria mais antiga, ao redor de 1,8 Maa, quando os fósseis desses hominídeos eram conhecidos como *Homo erectus*. [...]

Kaa: mil anos atrás.
Maa: milhão de anos atrás.

O *Homo sapiens* aparece no registro fóssil ao redor de 190 Kaa na Etiópia, nordeste da África. Esses ossos fósseis, principalmente crânios, são identificados por uma série de características anatômicas que, para a maioria dos paleoantropólogos, indica o aparecimento do homem anatomicamente moderno, e, por isso, nossa espécie é considerada muito recente em termos evolutivos.

Esse modelo enuncia que migrações de homens anatomicamente modernos saídos da África ocorreram a partir de 60 Kaa, culminando com o aparecimento do homem moderno na Europa [...] (homem de Cro-Magnon) ao redor de 40 Kaa, quando foi contemporâneo do homem de Neandertal. Portanto, no modelo "Fora da África Recente", os homens modernos substituem as populações dos descendentes de *H. erectus* que já habitavam também a Europa e a Ásia, tal como o Neandertal.

Fabrício R. Santos. A grande árvore genealógica humana. *Revista UFMG*, Belo Horizonte, v. 21, n. 1/2, p. 100-102, jan./dez. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistadaufmg/article/view/2643/1510. Acesso em: 6 jul. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se julgar conveniente, proponha aos estudantes, após o trabalho com os conteúdos da seção, uma campanha explicativa, na escola, contra o racismo. A base da campanha deve ser os conhecimentos que eles adquiriram sobre os hominíneos e sobre o fato de sermos todos membros da mesma espécie.

A turma pode ser organizada em grupos e cada um, por sua vez, vai escolher um suporte ou um tipo de ação em prol dessa campanha, como confecção de cartazes, composição de música, poesia, paródia, uma esquete teatral, entre outras possibilidades.

Nesse sentido, a proposta pode favorecer o trabalho conjunto com os componentes curriculares Ciências da Natureza e Arte. No levantamento de argumentos científicos, o docente de Ciências poderá conduzir, por exemplo, o trabalho a respeito das espécies animais, auxiliando na definição desse conceito e explicando por que, para a espécie humana, a ideia de raça não se sustenta. Na elaboração das comunicações da campanha, o docente de Arte poderá ser envolvido nesse contexto, favorecendo o trabalho com os objetos de conhecimento da área de Arte, como os **Processos de criação** e os **Elementos da linguagem**. A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas. Aproveite-a para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes.

1. Para a teoria ou o modelo multirregional, as diversas populações de *Homo erectus*, originadas na África e estabelecidas nesse continente, na Europa e na Ásia há 1,8 milhão de anos, teriam desenvolvido, paralelamente e ao longo do tempo, as características anatômicas do ser humano moderno. Para a teoria da substituição, o *Homo sapiens* evoluiu apenas do *Homo erectus* africano há cerca de 200 mil anos e se dispersou pela Europa e pela Ásia cerca de 60 mil anos atrás, substituindo os descendentes do *Homo erectus* já estabelecidos nesses continentes.

Como vimos, a ideia de que o ser humano, tal como ele é hoje, surgiu na África não foi muito bem-aceita, especialmente por alguns europeus. Ainda no século XVIII, o naturalista sueco Carl Linnaeus (1707-1778) apresentou uma classificação da espécie humana separada em raças e as qualificou segundo o que alegava ser as características próprias das raças. Leia a seguir um trecho da classificação proposta por Linnaeus, apresentado pelo médico-geneticista e professor da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Sergio Danilo Pena.

> […]
> *Homo sapiens europaeus*: Branco, sério, forte
> *Homo sapiens asiaticus*: Amarelo, melancólico, avaro
> *Homo sapiens afer [africanus]*: Negro, impassível, preguiçoso
> *Homo sapiens americanus*: Vermelho, mal-humorado, violento
> […]

Sergio Danilo Pena. O DNA do racismo. Revista *Ciência Hoje*. Disponível em: http://cienciahoje.org.br/coluna/o-dna-do-racismo/. Acesso em: 24 jan. 2022.

Os argumentos da teoria criada por Linnaeus serviram de base para outras teorias racistas ao longo dos séculos XIX e XX. A ideia de raça serviu de argumento para o extermínio de diversas populações ao longo da história e para a discriminação que ainda persiste, especialmente contra os afrodescendentes. A ciência atual reconhece que não existem raças humanas, já que todos os seres humanos pertencem a uma única espécie: o *Homo sapiens*.



Museu de História Natural, Londres. Fotografia: SPL/Fotoarena

2. Por causa da discriminação e do racismo contra os povos africanos atuais.

Reconstruções de fósseis de crânios das seguintes espécies do gênero *Homo*: *H. erectus*, de cerca de 1,2 milhão de anos (canto superior esquerdo); *H. heidelbergensis*, de cerca de 300 mil anos (canto superior direito); *H. neanderthalensis*, de cerca de 70 mil anos (canto inferior esquerdo); e *H. sapiens* moderno (canto inferior direito).

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Converse com os colegas sobre as principais características das duas teorias sobre a origem do gênero *Homo*.
2. Por que a teoria científica que localizou a origem dos seres humanos na África gerou controvérsias entre alguns estudiosos europeus?
3. Você considera correto classificar os seres humanos em raças como fez Linnaeus? Reflita e conte sua opinião aos colegas. MP

EM DISCUSSÃO

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Ajude os estudantes a compreender que a divisão da espécie humana em raças é cultural e ideológica; logo, não é científica. A classificação proposta por Linnaeus corresponde a estereótipos racistas e eurocêntricos. Não é difícil perceber que essa classificação não é resultado de observação ou de experimentação baseada na ciência. Como Linnaeus poderia, por exemplo, ter observado cientificamente todos os asiáticos (ou um número significativo de pessoas originárias da imensa população asiática) para classificá-los como melancólicos e avarentos? Os recentes estudos genéticos mostram que não existem raças de seres humanos, mas, sim, uma única espécie humana.

DE OLHO NA BASE

No trabalho proposto nesta seção, a **competência geral da Educação Básica 7** é mobilizada. Ao tratar das pesquisas científicas ligadas ao gênero *Homo* e de como ideias que foram superadas justificaram ações racistas no passado, pretende-se demonstrar de que maneira o conhecimento científico deve ser utilizado em favor da construção de uma sociedade igualitária, no combate ao racismo e na promoção dos direitos humanos e de uma produção científica livre de preconceitos. Para isso, requisita-se a mobilização de valores étnicos e multiculturais por parte dos estudantes, que são chamados para uma tomada de posição.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

Ao estudar o modo de vida dos primeiros seres humanos, os estudantes mobilizarão as habilidades **EF06HI02** e **EF06HI03** pelo trabalho com as fontes que fornecem informações sobre o modo de vida dessas pessoas.

Um dos aspectos tratados no capítulo são as mudanças na paisagem provocadas pela ação humana no Paleolítico. Como exemplos, é possível citar a iluminação com a luz do fogo durante a noite, a construção de habitações, as pinturas e outros tipos de arte sobre rochas. Trata-se de uma abordagem inicial do tema mobilizando-se a habilidade **EF06HI05**, a qual será ampliada e aprofundada ao longo do livro.

Capítulo **2**

A VIDA DOS PRIMEIROS SERES HUMANOS

Respostas pessoais. Os principais vestígios que nos permitem saber mais a respeito dos primeiros seres humanos são os vestígios arqueológicos (como restos de cerâmicas, ferramentas e armas) e paleontológicos (como os fósseis).

PARA COMEÇAR

Os vestígios mais antigos da nossa espécie, Homo sapiens, *remontam a cerca de 130 mil anos atrás. Porém, sua existência pode chegar a 200 mil anos. O que você sabe a respeito dos primeiros seres humanos dessa espécie? Quais vestígios nos permitem obter informações sobre essas pessoas que viveram há tanto tempo?*

COMO SE ESTUDA ESSA HISTÓRIA?

O estudo dos modos de vida das primeiras comunidades humanas é bastante complexo e trabalhoso. Como vimos no capítulo anterior, os vestígios deixados por esses seres humanos são muito diferentes dos vestígios das sociedades atuais ou mesmo daquelas que viveram há cerca de 3 mil anos. Além disso, como os primeiros seres humanos viveram há milênios, esses vestígios geralmente estão localizados em áreas de difícil acesso, como geleiras e subsolos, demandando esforço de diferentes profissionais para encontrá-los e analisá-los.

As principais fontes históricas são os fósseis e os objetos confeccionados pelos diferentes grupos e utilizados para caça de animais, coleta de alimentos vegetais, armazenamento de água, entre outras atividades. Esses objetos indicam o desenvolvimento de tecnologias que foram muito importantes para a sobrevivência das primeiras comunidades humanas.

Neste capítulo, vamos conhecer algumas dessas técnicas e tecnologias. Elas também são utilizadas por muitos historiadores como marcos históricos para a periodização dessa época.



Pavel Dudek/Alamy/Fotoarena

Sítio arqueológico com vestígios do Império Romano e de comunidades paleolíticas que se estabeleceram próximas à atual cidade de Coimbra, em Portugal. Foto de 2019.

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir, o pesquisador Pedro Paulo Funari aborda os principais temas de estudo da arqueologia histórica no Brasil, que engloba desde vestígios arqueológicos do período colonial até épocas mais recentes, como o período imperial do Brasil. Essa discussão pode subsidiar os diálogos sobre a área da arqueologia brasileira, retomando os debates sobre as temporalidades históricas.

No Brasil, a arqueologia histórica foi importada dos Estados Unidos, ainda durante a ditadura militar, e seguiu, nos seus primeiros passos, os caminhos trilhados na origem, com sua preocupação com os vestígios dos grandes monumentos dos colonizadores, como, em nosso caso, as fortificações. O restabelecimento das liberdades civis, com o fim da ditadura em 1985, e as ampliações de preocupações dos americanos, favoreceram um significativo desenvolvimento da arqueologia histórica no Brasil. Nesses 18 anos, multiplicaram-se os estudos, os centros de pesquisa e a diversidade de abordagens. A importação de modelos interpretativos americanos continua, mas tem havido crescente interesse pelo estudo das particularidades da realidade brasileira. [...]

Houve, com a volta da liberdade de pesquisa e de abordagens, crescente busca das nossas especificidades. Nessa direção, já na década de 1980, desenvolveu-se a arqueologia histórica das missões jesuíticas, preocupada com os vestígios arqueológicos da interação entre indígenas e europeus. Nos anos 1990, a pesquisa arqueológica expandiu-se para o estudo dos grupos subalternos, das culturas populares e da resistência. O estudo dos quilombos destacou-se, em parte por sua originalidade, já que nos Estados Unidos

A IDADE DA PEDRA LASCADA

Atribui-se ao *Homo habilis* a elaboração dos primeiros utensílios e ferramentas de pedra, confeccionados pela fricção de uma pedra na outra. Essa técnica dá nome ao período chamado de **Paleolítico**, que significa Idade da Pedra. Dessa época, há também vestígios de objetos feitos de madeira, mas estes são a minoria.

A garantia de sobrevivência no Paleolítico dependia de muito trabalho, e nesse período houve intenso desenvolvimento de grande variedade de objetos. As imagens desta página mostram as etapas de uma das técnicas que, provavelmente, eram utilizadas na confecção desses objetos de pedra lascada.

Tudo começava com a seleção da melhor pedra: ela deveria ser dura, porém capaz de fragmentar-se em lascas (**1**). O tipo de pedra mais utilizado pelos hominíneos era o sílex. Após a escolha, iniciava-se o lascamento, ou seja, a quebra da pedra em fragmentos ou em lascas (**2**). Para isso, eles utilizavam pedras mais pesadas. Por último, era preciso moldar as diversas formas das ferramentas (**3**), que poderiam ser facas, raspadores ou pontas de flechas e de lanças (**4**). As duas últimas permitiam acertar a caça de uma distância maior e, portanto, mais segura.

VIDA NÔMADE

No Paleolítico, predominava o **nomadismo**, modo de vida que se caracteriza pela constante procura por um novo lugar para habitar; ou seja, os grupos humanos desse período não tinham habitação fixa.

São comuns os vestígios humanos em grutas e cavernas, sugerindo que eram utilizadas como moradias, cemitérios ou locais religiosos. Outros tipos de habitação existentes no período eram cabanas feitas de madeira, folhas e fibras de plantas, peles e ossos de animais.

A alimentação dos diversos grupos humanos era baseada no que estava disponível no local onde viviam. Era comum a coleta de frutos, raízes e plantas, assim como a caça de animais de vários tamanhos. Destes, tudo era aproveitado: couro para vestimentas e abrigo, ossos para ferramentas e objetos, carne para consumo, entre outros usos.

Em lugares onde havia rios e lagos ou no litoral, praticavam-se a pesca e a coleta de moluscos e de outros frutos do mar. Conforme os gêneros alimentícios se extinguiam, era necessário buscar novos lugares onde a comida fosse abundante.

Além disso, os diferentes tipos de clima em nosso planeta apresentavam temperaturas alguns graus mais baixas que as atuais. Isso ocasionava invernos mais rigorosos em diversas regiões, motivando migrações em busca de localidades com temperaturas mais amenas.



Ilustrações: Natanael Gomes/ID/BR

↑ **Reconstituição experimental de produção de ferramentas de pedra.**

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que, apesar de os instrumentos de pedra lascada parecerem simples atualmente, a produção desses artefatos pelos hominíneos requeria muitos conhecimentos e habilidades. Leve-os a imaginar como deve ter sido difícil inventar e produzir ferramentas de pedra como mostra a sequência de ilustrações desta página.
- Informe aos estudantes que esses instrumentos eram utilizados para várias finalidades: caçar, descarnar a caça, cavar, cortar, etc. Dessa forma, o desenvolvimento dessas ferramentas possibilitava aproveitar os recursos do ambiente e melhorava a qualidade de vida, aumentando, portanto, as possibilidades de sobrevivência dos hominíneos.
- Depois de explicar o conceito de nomadismo, pergunte aos estudantes se eles conhecem alguma comunidade nômade. Explique-lhes que existem grupos nômades atualmente, como alguns povos indígenas do continente africano e da América. Apesar de nômades, esses grupos têm uma vida bastante distinta da dos hominíneos do Paleolítico.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que o nomadismo na Pré-História estava ligado à busca de alimentos. Comente que, durante o Paleolítico, os hominíneos eram caçadores e coletores e, assim, seus deslocamentos se davam principalmente em razão da busca de fontes de alimentos.

predominam os estudos de escravos [...] nas *plantations*. O estudo arqueológico de refúgios de escravos tem-se desenvolvido em outros países latino-americanos, com destaque para Cuba, preocupados com a recuperação das trocas culturais entre negros, indígenas e europeus que fugiam da opressão e formavam novas comunidades livres. No Brasil, quilombos em Minas Gerais, Goiás e no Nordeste têm sido estudados, com suas diferentes características. O Quilombo dos Palmares, o mais famoso, foi pesquisado e os estudos arqueológicos puderam indicar a originalidade da cultura material do quilombo, habitado por pessoas de diferentes origens étnicas e culturais. Os quilombos mineiros, por outro lado, mostram a simbiose entre as cidades mineradoras e os fugitivos. A arqueologia histórica também tem estudado outros vestígios da resistência, como no caso do estudo dos sertanejos em Canudos, cujos casebres e objetos quotidianos têm sido revelados pela arqueologia. O estudo de cemitérios de "desaparecidos" do regime militar, assim como em outros países, tem também sido importante para recuperar a memória daqueles que se opuseram ao poder discricionário.

Funari, Pedro P. Os avanços da arqueologia histórica no Brasil, um balanço. *ComCiência*: Revista eletrônica de jornalismo científico, Campinas, Laboratório de Estudos Avançados e Jornalismo (Labjor), Unicamp, Dossiê Arqueologia, n. 47, set. 2003. Disponível em: http://www.comciencia.br/dossies-1-72/reportagens/arqueologia/arq13.shtml. Acesso em: 26 jan. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a maioria dos produtos que usamos e das atividades que realizamos está ligada, em algum estágio, ao uso do fogo. Incentive-os a imaginar a vida sem o domínio do fogo. Em seguida, leve-os a refletir sobre como era difícil para os primeiros hominíneos se alimentarem e se protegerem do frio, por exemplo.

DE OLHO NA BASE

A discussão acerca do domínio do fogo pode propiciar a mobilização da habilidade **EF06HI01**, levando-se em consideração a ruptura ocasionada pelo domínio da técnica de produção do fogo e as transformações ocasionadas por essa técnica para a vida dos primeiros seres humanos. Além disso, o domínio do fogo também se relaciona a uma nova forma de intervenção no espaço natural, propiciando também a mobilização da habilidade **EF06HI05**.

O DOMÍNIO DO FOGO

Não há consenso entre os cientistas sobre quando teria se dado o domínio do fogo. Os vestígios e as respectivas análises indicam um período que varia entre 1 milhão e 400 mil anos atrás. Para alguns grupos de pesquisadores, o *Homo erectus* teria sido o primeiro hominíneo a dominar o fogo, enquanto para outros grupos esse domínio teria ocorrido pelo *Homo sapiens*.

Uma das dificuldades para identificar com precisão o período em que o fogo foi dominado é que, antes disso, já havia o uso de fogueiras formadas naturalmente de raios que causavam incêndios na vegetação, por exemplo. Parte do trabalho dos cientistas consiste em analisar os vestígios das fogueiras paleolíticas para descobrir se o uso delas era cotidiano (indicando o domínio) ou se foram feitas por determinado período e depois cessaram (indicando o uso do fogo, mas não a maestria de produzi-lo).

Porém, os cientistas concordam e reconhecem que o domínio do fogo é um dos marcos na história da humanidade, relacionado diretamente ao desenvolvimento das primeiras comunidades.

O fogo possibilitou a cocção de alimentos, a iluminação durante a noite e a defesa contra eventuais predadores. O cozimento dos alimentos melhorou a qualidade da alimentação, o que fortaleceu a saúde de nossos ancestrais e, consequentemente, favoreceu o surgimento de grupos maiores. Além disso, vestígios de fogueiras paleolíticas revelaram que os grupos humanos passaram a ter o costume de se reunir à noite, ao redor do fogo. Esse tipo de contato possibilitava o uso de códigos de linguagem cada vez mais elaborados, além de fortalecer os vínculos da comunidade.

O fogo também estimulou o desenvolvimento de técnicas de olaria, que se constitui no cozimento de objetos de barro, conferindo maior durabilidade às peças produzidas.

↓ **Interior da caverna de Wonderwerk, na África do Sul. Foto de 2017. Nesse sítio arqueológico foi encontrado um dos principais vestígios de fogueiras que teriam sido feitas pelos hominíneos há cerca de 300 mil anos. Atualmente, o espaço conta com infraestrutura segura para receber pesquisadores e turistas.**



Wonderwerk Cave Research Project/Acervo do projeto

OUTRAS FONTES

MARQUETTI, Flávia Regina; FUNARI, Pedro Paulo Abreu. Os feiticeiros e a cena do poço: ensaio sobre a religiosidade no Paleolítico. *Revista Eletrônica Antiguidade Clássica*, v. 7, n. 1, p. 49-58, 2011. Disponível em: http://antiguidadeclassica.com.br/website/edicoes/setima_edicao/4.pdf. Acesso em: 26 jan. 2022.

Nesse ensaio, os pesquisadores Flávia Regina Marquetti e Pedro Paulo Funari analisam aspectos do que possivelmente teriam sido as primeiras manifestações religiosas da humanidade, ainda no Paleolítico, com base na interpretação semiótica de pinturas produzidas nesse período.

AS EXPRESSÕES RELIGIOSAS MAIS ANTIGAS

As técnicas desenvolvidas na produção de utensílios a partir da pedra lascada e da manipulação da argila não resultaram apenas em armas para a caça ou em ferramentas para a coleta de alimentos vegetais. Essas técnicas também possibilitaram aos primeiros grupos humanos criarem objetos que indicam sua relação com aquilo que consideravam sagrado, sendo, portanto, vestígios das expressões religiosas mais antigas da humanidade.

Existem indícios de práticas religiosas de comunidades paleolíticas em várias partes do mundo. Os tipos de vestígio nesse sentido são diversificados: desenhos feitos em rochas (pinturas rupestres), estatuetas e túmulos.

Há pinturas rupestres, por exemplo, que representam caçadas. Para alguns especialistas, isso indica que as caçadas e as representações delas eram um tipo de ritual. O registro dessa atividade não indicaria que ela tinha sido realizada, mas que ainda iria ocorrer. Ao retratar as caçadas, os membros das comunidades paleolíticas acreditavam que elas ocorreriam da maneira como desejavam.

Algumas estatuetas, feitas de cerâmica ou esculpidas em pedra, também representam temas relacionados à alimentação e à proteção. Elas datam de períodos paleolíticos diferentes e têm formas femininas estilizadas, por isso, foram chamadas genericamente de "vênus". No entanto, essa nomenclatura é questionada atualmente por alguns grupos de cientistas, já que, na época em que foram criadas, essas estatuetas não eram assim denominadas.

Nos vestígios paleolíticos que sugerem o sepultamento dos mortos, foram encontrados, com certa constância, diferentes objetos, como colares, urnas funerárias e estatuetas, além de corpos cuidadosamente posicionados. De acordo com os especialistas, esses tipos de vestígio evidenciam a crença de que haveria vida após a morte. Mostram também o desenvolvimento da capacidade humana de conferir significados a objetos, para além de seu uso ou de seu formato. Ou seja, evidenciam a capacidade humana de transcender e de compreender símbolos.



Museu de História Natural, Viena. Fotografia: Ali Meyer/Corbis/VCG/Getty Images

↑ **Vênus de Willendorf. Estatueta paleolítica de cerca de 25 mil anos atrás, encontrada na Áustria em 1908. A função dessa escultura permanece desconhecida. Por representar uma figura feminina, é provável que tenha sido utilizada em rituais de fertilidade.**

↓ **Reconstituição de vestígios de sepultamento de cerca de 5000 a.C., encontrados na ilha Teviec, França. Foto de 2015. Note os colares e a posição dos esqueletos. Essas características podem evidenciar o caráter ritualístico do sepultamento.**



Hendrik Schmotzka Picture-Alliance/AFP

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao analisar a imagem da Vênus de Willendorf, explique aos estudantes que estatuetas semelhantes a essa foram encontradas em quase toda a Eurásia e todas foram feitas durante o Paleolítico. Tal amplitude indica que o culto a essas figuras era bastante difundido. As estatuetas eram feitas de pedras macias (como esteatito e calcita), osso, marfim ou argila.
- Comente com os estudantes que os sepultamentos também eram práticas importantes, pois representavam os laços entre os membros do grupo e uma capacidade cada vez maior de abstração e de simbolização dos hominíneos.
- Se considerar oportuno, compare as práticas e os costumes ligados ao sepultamento nos dias atuais (uma possibilidade é abordar diferentes religiões) à imagem da reconstituição de vestígios de um sepultamento de cerca de 5000 a.C. Podem ser citados elementos como roupas e outros artefatos, a posição de sepultamento, entre outros.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As pinturas, as gravuras e os entalhes rupestres são fontes importantíssimas para entendermos como viviam nossos ancestrais durante a Pré-História. No entanto, boa parte dos vestígios desse período histórico se deteriorou em razão do longo tempo que nos separa dele. Comente com os estudantes que, por meio das pinturas e de outros tipos de arte rupestre, é possível obter informações sobre as ações cotidianas e as crenças dos hominíneos.
- Se considerar oportuno, explique aos estudantes que é fundamental que as pessoas saibam da importância desse tipo de vestígio, pois, ainda hoje, muitos locais onde existem pinturas rupestres são depredados e até mesmo destruídos pela ação humana.

DE OLHO NA BASE

A discussão sobre a produção de registros rupestres, em especial a que se refere à relação entre a forma como os seres humanos da chamada Pré-História se apropriaram do espaço natural e o modificaram para a produção de registros, que podem ser utilizados como fontes históricas, pode propiciar a mobilização das habilidades **EF06HI02** e **EF06HI05**.

PARA EXPLORAR

***Arte rupestre*, de Hildegard Feist. São Paulo: Moderna, 2010.**

Muitos registros rupestres sobreviveram ao tempo e podem ser vistos em diversas partes do mundo, inclusive no Brasil. Esse livro apresenta alguns desses importantes registros do universo simbólico das primeiras comunidades humanas.

Parque Nacional da Serra da Capivara

Esse parque é um sítio arqueológico localizado no Piauí, no Nordeste brasileiro. No *site* oficial do parque, há fotos de diversas pinturas e gravuras rupestres produzidas pelos primeiros grupos que habitaram a região há milhares de anos. Disponível em: http://www.fumdham.org.br/. Acesso em: 11 mar. 2022.

OS REGISTROS RUPESTRES

Os registros rupestres estão entre os principais vestígios gráficos das comunidades do Paleolítico e eram utilizados como meio de comunicação e de expressão. Trata-se de imagens gravadas em grandes rochas, em paredões de pedra e nas paredes internas e externas de grutas ou de cavernas. Essas imagens foram encontradas em todos os continentes, exceto na Antártida.

Há várias teorias sobre as funções desses registros. A função religiosa, que você conheceu na página anterior, é uma delas. Outra hipótese é que esses registros possibilitavam trocas culturais, já que foram encontrados em diferentes regiões. Quando passava por determinado local, um grupo de pessoas gravava imagens sobre sua passagem, as quais seriam vistas pelos próximos ocupantes desse lugar. Do mesmo modo, ao chegar a um novo local, esse grupo também poderia encontrar os registros deixados por outros que haviam estado ali antes.

As imagens gravadas representavam cenas de momentos em grupo e do cotidiano, além de caçadas, alimentos vegetais e símbolos que poderiam servir para fazer a contagem de algo, como calendários ou representações astronômicas.

Entre as técnicas utilizadas para fazer as gravuras estavam as de abrasão e as de incisão: primeiro, era feita uma raspagem (abrasão) na superfície rochosa; depois, essa superfície recebia pequenos cortes (incisões) com um instrumento cortante, formando grafismos chamados petróglifos. Também podia ser empregada a técnica da picotagem, que consistia em bater uma pedra sobre a rocha em que se desejava marcar os grafismos.



Anna Ziemski/AFP

↑ Grafismos em rocha datados de cerca de 77 mil anos atrás. Essa peça foi descoberta em uma caverna na África do Sul.



Dennis Mota Oliveira/Acervo do fotógrafo

↑ Gravuras rupestres feita em bloco rochoso em Ingá (PB). As datações podem chegar a 6 mil anos. Foto de 2018.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Solicite aos estudantes que, em duplas ou em trios, façam uma pesquisa, em publicações impressas ou digitais, sobre pinturas rupestres. A pesquisa pode ser feita, por exemplo, com base nas indicações apontadas nos boxes *Para explorar*, de acordo com a realidade escolar. Em seguida, cada dupla ou trio deverá escolher uma pintura rupestre pesquisada e preencher uma ficha de análise respondendo às questões:

a) Onde está localizada a pintura rupestre?

b) Há hipóteses sobre quando foi feita? Se sim, quais seriam?

c) É possível identificar o método usado? Em caso afirmativo, qual?

d) Quais são as características da pintura? Descreva-as.

e) Pode-se imaginar ou deduzir o significado da pintura? Explique.

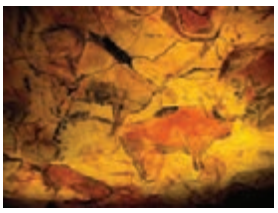
Os resultados das pesquisas podem ser expostos para os demais estudantes em um cartaz ou em uma projeção, de acordo com os equipamentos disponíveis na escola.

O trabalho de exposição de resultados é significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação dos estudantes ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para eles.

PRODUÇÃO PICTÓRICA

Há indícios de que as primeiras pinturas rupestres tenham sido feitas há mais de 30 mil anos.

Geralmente, essas pinturas eram produzidas com corantes extraídos de plantas, de carvão vegetal ou de rochas. Muitas vezes, esses corantes eram diluídos ou fixados com uso de água, sangue ou gordura animal ou vegetal. As técnicas de pintura podiam ser realizadas com carimbos das mãos, pincéis feitos de pontas de ossos ou de pedras ou, ainda, com o sopro dos pigmentos (com a ajuda de uma espécie de canudo). As produções incluíam grafismos ou representações de animais e de seres humanos em cenas diárias.



Serge Rebordeo/Alamy/Fotoarena

As pinturas encontradas na gruta de Altamira, na Espanha, podem ter até 16 mil anos e impressionam pelo realismo dos animais representados. As pessoas que os pintaram utilizaram as saliências das rochas para produzir um efeito que dá a impressão de volume. Foto de 2019.

A representação cartográfica mais antiga da Europa

Estudos apontam que um pedaço de laje, conhecido como Laje de Saint-Bélec, seja uma produção do período entre 1900 e 1650 a.C., período conhecido como Idade do Bronze.

A peça foi descoberta em 1900, durante escavações em um sítio arqueológico em Finistère, na Bretanha, pelo arqueólogo Paul du Châtellier. Mas a laje ficou guardada por décadas em um fosso no Château de Kernuz, castelo onde vivia Châtellier. Em 2014, pesquisadores que buscavam pelo objeto o encontraram no porão do castelo.

Depois de analisar marcas e gravuras esculpidas na pedra, os arqueólogos suspeitaram que pudesse se tratar de um mapa, pois os recortes são uma representação em 3-D do Vale do Rio Odet, e as linhas parecem representar a rede de rios existentes na região.

Um trabalho de geolocalização revelou que o território representado na laje tem exatidão de 80% em relação a um trecho de 29 km do rio.

Essa descoberta histórica indica que os nossos ancestrais tinham ferramentas de localização muito sofisticadas, evidenciando importantes conhecimentos cartográficos.

A Laje de Saint-Bélec é considerada o mapa mais antigo conhecido na Europa e tem por volta de 4 mil anos. Museu Nacional de Arqueologia, França, 2021.



Denis Gliksman/INRAP



Clément Nicolas and Yvan Pailler/INRAP

Laje de Saint-Bélec, uma produção do período entre 1900 e 1650 a.C.. Castelo de Saint-Germain-en-Laye, Museu Nacional de Arqueologia, da França, 2014.

49

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **c)** Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes relacionem as transformações nos modos de vida do Paleolítico, após a descoberta e o domínio do fogo, à análise do mito dos Kaiapó-Gorotire. Para os povos do Paleolítico, o fogo permitiu a mudança na alimentação (o consumo de alimentos assados em vez de crus) e ofereceu proteção contra o ataque de animais predadores e contra o frio, possibilitando o deslocamento de comunidades humanas para a Europa e a Ásia. Com base nessas observações, os estudantes poderão aprofundar a percepção sobre a análise e a importância do estudo das mitologias para compreender o modo de pensar e a história de um povo.
2. **b)** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes indiquem diferenças entre os modos de vida, as épocas e as localidades de cada sociedade que produziu os registros apresentados.

   c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a debater as diferentes funções das pinturas para as pessoas. Leve-os a refletir sobre essa necessidade de expressão, perguntando: "Vocês costumam desenhar?"; "É possível expressar emoções ou cenas do cotidiano em desenhos ou pinturas?".

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

2. a) Semelhanças: as duas são obras figurativas e em ambas são usadas técnicas pictóricas (com pigmento ou tinta) sobre paredes. Diferenças: o uso do suporte (no caso do grafite, um edifício e, no caso da pintura rupestre, uma superfície natural), o uso de cores (na pintura rupestre, são usados tons de vermelho e amarelo, enquanto no grafite são empregadas muitas cores), os temas da figuração (pessoas no grafite e animais na pintura rupestre), entre outras.

1. O trecho citado é sobre um mito que faz parte da tradição oral dos Kaiapó-Gorotire, povo indígena distribuído entre os estados de Mato Grosso e Pará. Leia-o e, depois, responda.

> […] No mito Kaiapó-Gorotire da origem do fogo, um homem é abandonado pelo cunhado no alto de uma rocha porque foram juntos apanhar ninhos de arara, e quando o que subiu atira os ovos ao de baixo, estes se transformam em pedras. O que fica preso passa sede e fome, até ser salvo por uma onça-pintada (macho). O onça o leva e lhe serve carne assada, que o homem não conhecia, pois a humanidade não tinha fogo. A mulher do onça, com o tempo, tenta devorar o rapaz, que um dia a mata e foge, levando a carne assada para sua aldeia. Os homens organizam uma expedição à casa das onças para roubar o fogo. […]
>
> Betty Mindlin. O fogo e as chamas dos mitos. *Estudos Avançados*, v. 16, n. 44, p. 153, jan./abr. 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40142002000100009. Acesso em: 7 fev. 2022.

1. a) O domínio do fogo.

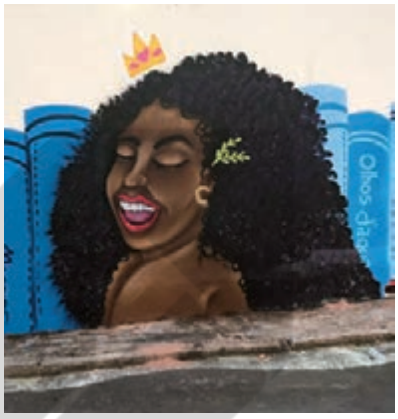
a) O mito narra o domínio dos Kaiapó-Gorotire sobre qual elemento da natureza?

1. b) A cocção de alimentos (na referência à carne assada).

b) O mito apresenta qual benefício em relação ao domínio desse elemento natural?

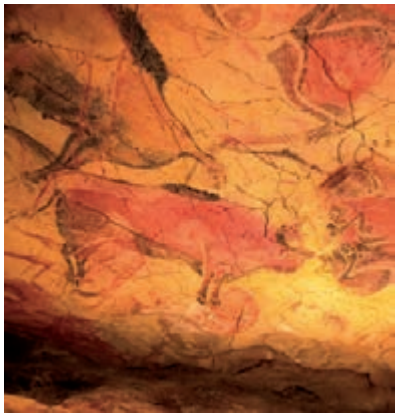
c) Qual foi a importância do domínio do fogo para os povos do Paleolítico? Essa importância pode ser relacionada à mensagem do mito dos Kaiapó-Gorotire? Conte suas hipóteses aos colegas. MP

2. Observe as imagens desta atividade e, em seguida, responda às questões.



Ananda Santana/Acervo da artista

↑ Grafite de Ananda Santana. A pintura foi realizada na escola Carlos Mariguela, em Salvador (BA), Foto de 2021.



Angelines Concepción/Alamy/Fotoarena

↑ Detalhe de pinturas rupestres da gruta de Altamira, Espanha, de cerca de 16 mil anos atrás. Por sua grande extensão e seu valor histórico, foi declarada Patrimônio da Humanidade em 1985. Foto de 2019.

a) Quais são as semelhanças e as diferenças entre as duas representações retratadas nas fotos?

b) Que diferenças você consegue identificar entre as sociedades que produziram cada um desses registros? MP

c) Em sua opinião, por que as pessoas têm necessidade de se expressar por meio de pinturas? MP

3. Se você tivesse de deixar algo de sua época para a posteridade, quais vestígios seus poderiam se tornar objeto de estudo dos arqueólogos do futuro? Por quê? **Resposta pessoal. Retome com os estudantes as discussões da unidade 1 sobre as formas de registro dos acontecimentos da vida deles, aprofundando esse tema à luz dos materiais históricos e arqueológicos abordados neste capítulo.**

DE OLHO NA BASE

Ao trabalhar o mito Kaiapó-Gorotire como fonte histórica, a atividade **1** mobiliza tanto a habilidade **EF06HI02** quanto a habilidade **EF06HI05**, ao solicitar aos estudantes que descrevam a importância do fogo para os povos indígenas originários e as transformações decorrentes desse domínio.

Na atividade **2**, o objetivo é que os estudantes possam discutir, de maneira introdutória, a produção de registros com técnicas pictóricas, mobilizando, desse modo, a habilidade **EF06HI05**.

A atividade **3** preza pela mobilização da habilidade **EF06HI02** ao propiciar uma reflexão acerca do uso de vestígios para a construção do conhecimento histórico. Se julgar relevante, aproveite a oportunidade para reforçar a ideia de que as modificações da natureza e da paisagem deixam vestígios, que, por sua vez, podem ser analisados como fontes históricas, relacionando, assim, as habilidades **EF06HI02** e **EF06HI05**.

ARQUIVO VIVO

O trabalho do arqueólogo

1. A arqueologia estuda os vestígios de cultura material deixados por diferentes povos e sociedades.

2. Não. Por pertencerem à cultura que os produziu e por possuírem funções específicas nessa cultura, os artefatos e os vestígios arqueológicos devem ser interpretados em sua relação com o repertório e o contexto do povo que os produziu.

Existem várias maneiras de se estudar os modos de vida dos seres humanos. A arqueologia – palavra de origem grega (*arkhaíos*: antigo; *logia*: conhecimento) – é a ciência que estuda as diversas sociedades por meio da investigação dos vestígios deixados pelas pessoas e que resistem à ação do tempo. Porém, esses vestígios não são apenas artefatos para coleção. Eles pertencem a uma cultura que os produziu. A arqueologia é considerada multidisciplinar, ou seja, para estudá-la conta-se com o conhecimento de outras áreas, como a antropologia, a geografia, a química, a biologia e a história.

Atualmente, as pesquisas se dividem entre áreas geográficas, como a arqueologia do Mediterrâneo, a amazônica, a americana, etc., e áreas temáticas, como a subaquática, a de gênero, a indígena, a lítica (relativa a vestígios feitos de pedra), a do lixo, a religiosa, etc.

A seguir, leia a opinião do pesquisador Pedro Paulo Funari, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sobre seu ofício.



Wang qi/Imaginechina/AFP

Arqueólogo escavando tumba da época da dinastia Zhou (770 a.C.-256 a.C.), uma das primeiras dinastias chinesas. A descoberta foi feita na escavação de uma área na cidade de Zhengzhou, na China. Foto de 2017.

> Segundo um ponto de vista tradicional, o objeto de estudo da arqueologia seria apenas as "coisas", particularmente os objetos criados pelo trabalho humano (os "artefatos"), que constituiriam os "fatos" arqueológicos reconstituíveis pelo trabalho de escavação e restauração por parte do arqueólogo. Essa concepção encontra-se ainda muito difundida entre aqueles que consideram ser a tarefa do arqueólogo simplesmente fazer buracos no solo e recuperar objetos antigos. […]
>
> […] Seria, entretanto, possível tratar só das coisas, limitar-se a produzir "fatos" objetivos para que sejam "interpretados" por outros estudiosos? Para isso, seria preciso separar os artefatos dos homens que os produzem e os usam, o que não me parece fazer muito sentido. De fato, como a cultura refere-se, a um só tempo, ao mundo material e espiritual, não existe uma oposição entre os dois que justifique o estudo das "coisas".
>
> Pedro Paulo Funari. *Arqueologia*. São Paulo: Contexto, 2010. p. 13.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. O que a arqueologia estuda?
2. É possível tratar artefatos arqueológicos apenas como "coisas"? Explique.
3. Por que a arqueologia é considerada uma ciência multidisciplinar?
4. Em sua opinião, de que modo os estudos arqueológicos e históricos podem contribuir para a construção do conhecimento sobre um povo do passado? MP

3. A arqueologia é multidisciplinar porque, para estudar os grupos humanos, não bastam os trabalhos de escavação e de restauração dos artefatos arqueológicos. É necessário também um conhecimento mais amplo e interpretativo, que se beneficie da colaboração de outras disciplinas, como Antropologia, Geografia, Química, Biologia e História.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Em conjunto com a coordenação escolar e de acordo com a realidade da comunidade, pode-se organizar um estudo do meio em um sítio arqueológico da região. Verifique a viabilidade desse tipo de proposta com as universidades municipais, estaduais ou federais, públicas ou privadas, nas proximidades da escola. Se for possível, combine uma data para a visita com a turma, de modo que o grupo possa ter contato não só com os espaços de trabalho dos arqueólogos como também com a equipe responsável pelo sítio arqueológico. A proposta favorece o contato dos estudantes com esses profissionais, além de aproximá-los dos objetos de estudo e de reconhecer os patrimônios arqueológicos da região onde vivem, tornando o aprendizado mais significativo.

Antecipadamente ao estudo do meio, organize com a coordenação da escola a viabilização do transporte dos estudantes e a devida autorização dos pais ou responsáveis. Combine previamente com a turma um roteiro básico para a observação do sítio arqueológico, como o endereço, os nomes dos responsáveis pelo sítio, os tipos de pesquisa realizada no local, os principais vestígios encontrados até o momento, entre outras informações. Oriente os estudantes a levar, no dia da visita, os materiais necessários para realizar os registros, como blocos de nota, câmeras, gravadores, etc. Posteriormente, organize uma roda de conversa para o compartilhamento de impressões e informações, valorizando as experiências individuais e coletivas.

ORGANIZAR IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes dialoguem sobre a construção do saber histórico e a importância das trocas com outras áreas de conhecimento para essa construção. Se necessário, retome com eles os temas estudados na unidade 1 e nos capítulos 1 e 2 desta unidade.

DE OLHO NA BASE

A proposta da seção favorece a mobilização da **competência geral da Educação Básica 6**. A abordagem do trabalho e da importância da produção científica dos arqueólogos pode incentivar os estudantes a compreender a atuação e os saberes desses profissionais. Em conjunto com as outras atividades profissionais abordadas nesta unidade, a proposta evidencia a arqueologia como possibilidade de horizonte profissional.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção do tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(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.

Devido ao caráter abrangente das habilidades citadas, elas são trabalhadas ao longo deste capítulo.

A discussão sobre o desenvolvimento da agricultura ressalta a temática da ruptura, mobilizando, assim, a habilidade **EF06HI01**. Essa ruptura é assinalada por transformações na natureza e na paisagem, por meio das técnicas e dos instrumentos agrícolas, cujo estudo permite a mobilização da habilidade **EF06HI05**. E, por fim, o desenvolvimento da escrita no Oriente Médio mobiliza diretamente a habilidade **EF06HI07**, chamando atenção também para a habilidade **EF06HI02** ao propiciar uma reflexão acerca da função social da escrita.

Capítulo **3**

O PROCESSO DE SEDENTARIZAÇÃO

Entre outras coisas, o aumento da temperatura global pode ter propiciado uma maior oferta de espécies vegetais e também o desenvolvimento da agricultura.

PARA COMEÇAR

Há cerca de 12 mil anos, o planeta Terra passou por muitas transformações físicas. Uma das principais mudanças foi o contínuo aumento da temperatura global. Como você imagina que essa mudança influenciou os modos de vida das comunidades humanas?

NOMADISMO E SEDENTARIZAÇÃO

Para alguns grupos de pesquisadores, com a transformação do modo de vida nômade para o modo de vida **sedentário**, isto é, com a fixação de moradia, a humanidade passou por uma de suas principais revoluções. Isso porque o processo de sedentarização foi acompanhado pelo intenso desenvolvimento de tecnologias de caça, agricultura e pecuária, além do surgimento de expressões religiosas e artísticas particulares.

No entanto, esse processo não foi uniforme. Diferentes povos, espalhados pelos continentes, se tornaram sedentários em temporalidades também distintas, e há ainda aqueles que atualmente são nômades ou seminômades, sendo este um aspecto cultural. Ou seja, a transformação de uma sociedade nômade em sedentária não indica sua evolução de um modo de vida inferior para outro superior, porque cada uma tem uma forma de expressar seu modo de organização social.

Neste capítulo, vamos analisar essa transformação, mas sem perder de vista que este é um processo histórico que ocorreu em grupos específicos, em temporalidades distintas.



Paul Williams/Alamy/Fotoarena

Pedras de Callanish, sítio arqueológico da ilha de Lewis, na Escócia. Estima-se que os blocos de pedra foram erguidos no local por volta de 2000 a.C. Eles estão dispostos de modo a formar uma cruz. Por suas dimensões e formato, o monumento é considerado uma das principais construções do Neolítico europeu. Foto de 2020.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda as mudanças na alimentação causadas pela agricultura e pela criação de animais no Neolítico.

Apenas de uma maneira muito gradativa e de forma quase imperceptível, a agricultura e a criação de animais configuram-se como uma mudança econômica fundamental, praticamente irreversível, tal como a entendemos atualmente.

Todavia, nossos preconceitos a esse respeito [...] certamente têm levado a superestimar os benefícios das mudanças na alimentação, decorrentes dessa nova base de subsistência.

[...] Tanto na Europa mediterrânea como no Oriente Próximo e Oriente Médio, os recursos silvestres têm um papel [...] menos importante; nas primeiras fases da transição para o neolítico, em particular, eles são desprezados, talvez em razão da própria ideologia subjacente a essas transformações econômicas: o mundo silvestre é excluído do universo cotidiano, de ora em diante doméstico. Cereais, leguminosas, carne de boi e de carneiro constituem a base da alimentação. Não há dúvida [de] que, em função da predominância dos cereais, esta alimentação tem efeitos negativos sobre a saúde das populações. Observa-se, com efeito, um aumento dos sintomas de carências e deficiências; paradoxalmente, no Oriente Próximo (como na América nas fases iniciais da agricultura), a introdução de uma economia de produção alimentar terá como consequência uma diminuição da esperança de vida ao nascer. Todavia, a alimentação não constitui a única causa desse fenômeno: o sedentarismo e o agrupamento de populações mais numerosas favorecem, também, a propagação de epidemias.

O DESENVOLVIMENTO DA AGRICULTURA

Em várias partes do mundo, em diferentes momentos, os seres humanos desenvolveram técnicas e atividades para garantir a alimentação mesmo em condições climáticas adversas. Uma dessas atividades é a **agricultura**.

Uma das hipóteses para o desenvolvimento das práticas agrícolas é a de que elas tenham sido criadas por mulheres, que eram responsáveis pela coleta de frutos, sementes e raízes. Possivelmente, as mulheres observaram que novas plantas germinavam no local em que sementes caíam na terra, dando início às atividades agrícolas.

Aliado a essas percepções, um fator climático contribuiu para o avanço do cultivo de alimentos: o aumento da temperatura do planeta, que acabava de sair da última glaciação, há cerca de 10 mil anos. Os invernos mais amenos facilitavam a manutenção das plantações e propiciavam a existência de vegetação em diferentes regiões do planeta durante a maior parte do ano.

Uma das principais regiões em que a agricultura prosperou foi a do chamado **Crescente Fértil**, localizado entre o norte da África e o Oriente Médio. Apesar do clima desértico, nessa região correm três grandes rios que nunca secam: o Nilo, na África, e o Tigre e o Eufrates, no atual Iraque (ver mapa desta página).

Acredita-se que as primeiras plantações tenham sido de cereais, como linho, trigo e cevada. Posteriormente, foram cultivados tubérculos, frutas e hortaliças.

A **domesticação de animais**, iniciada também há cerca de 10 mil anos, proporcionou aos grupos humanos fonte regular de carne e leite, além de couro e peles, utilizados na confecção de vestimentas.

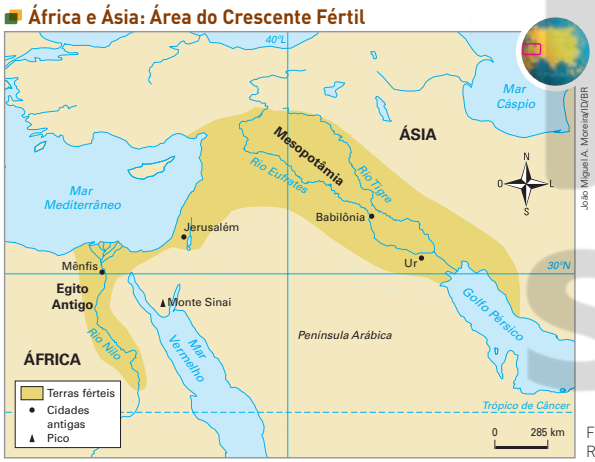


Tamara Kulikova/Alamy/Fotoarena

O linho foi uma das primeiras espécies vegetais domesticadas pela humanidade no Crescente Fértil, há cerca de 8 500 anos. Dessa planta, aproveitam-se as fibras, das quais se faz o tecido também conhecido como linho, e a semente, chamada de linhaça.

glaciação: também conhecido como Era do Gelo, é o período em que a Terra sofreu uma diminuição extrema da temperatura.

África e Ásia: Área do Crescente Fértil



João Miguel A. Moreira/IDBR

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 82-83.

PÉRLES, Catherine. As estratégias alimentares nos tempos pré-históricos. *In*: FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo (org.). *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 2015. p. 49-50.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Oriente os estudantes a realizar, em pequenos grupos, uma pesquisa na internet sobre o início do cultivo de plantas bem conhecidas (em especial o lugar de origem e a época). Você pode apresentar-lhes uma lista de plantas e pedir que escolham as que quiserem pesquisar. Os resultados dessa pesquisa podem ser expostos em cartazes.

Um material muito interessante – que pode ser usado como fonte de pesquisa ou para orientar a conversa posterior com a turma – é o mapa interativo e ilustrado feito pelo Centro Internacional para a Agricultura Tropical (Ciat), com sede na Colômbia, que mostra a origem de numerosas plantas alimentícias. As apresentações estática e interativa do mapa (em inglês) estão disponíveis em https://blog.ciat.cgiar.org/origin-of-crops/ (acesso em: 8 jun. 2022).

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia o texto "Nomadismo e sedentarização" com os estudantes. É de grande importância, por um lado, garantir que eles entendam os conceitos sedentário e sedentarização e, por outro, garantir que não compreendam a sedentarização como, necessariamente, um elemento que torna um povo mais ou menos evoluído. Explique a eles que os processos de sedentarização se deram de maneira heterogênea e estão relacionados às características de cada local e de cada grupo humano.
- Ao mesmo tempo que foi acompanhada de grandes inovações, como a agricultura e a domesticação de animais, a sedentarização trouxe novas dificuldades para os grupos humanos, como doenças e epidemias propiciadas em especial pelo contato permanente com animais, água contaminada e dejetos. Entre essas doenças, os estudiosos citam a malária e a tuberculose.
- Faça uma análise coletiva do mapa desta página, sobre o Crescente Fértil, destacando o fato de a agricultura nessa região ter se desenvolvido perto de rios com acentuados regimes de cheias e vazantes. Para aproveitar o solo fértil e a presença de água doce, os vários povos dessa área criaram tecnologias para conter as cheias mais violentas e também para conduzir a água dos rios às regiões mais secas, irrigando-as.
- É importante destacar que o cultivo de plantas e a domesticação de animais ocorreram também em outras partes do mundo, embora o norte da África e o Oriente Médio sejam as regiões mais citadas. Explique que o Neolítico americano se caracterizou por um importante processo de desenvolvimento agrícola, que será estudado no capítulo 4.

DE OLHO NA BASE

Esse texto promove a mobilização da **competência específica de Ciências Humanas 3**. Para isso, estão relacionados no tema os fatores climáticos e geográficos e as ações humanas, evidenciando as transformações tanto das estruturas sociais quanto da relação das sociedades humanas com a natureza, contribuindo para a transformação das paisagens a longo prazo.

Responsabilidade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

- Resposta pessoal. Aproxime o tema do cotidiano dos estudantes, incentivando-os a refletir sobre os próprios hábitos de consumo, que podem ser alterados para diminuir os impactos ambientais. Comente que a questão ambiental passou a ser uma preocupação humana recentemente, em especial a partir da década de 1960.

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF06HI05** pode ser mobilizada na discussão sobre as novas técnicas e tecnologias por meio da identificação das formas pelas quais os seres humanos modificaram a natureza e a paisagem com o uso dessas técnicas, tanto no que se refere à apropriação de recursos naturais como matéria-prima quanto aos elementos que foram inseridos no espaço de vivência dos grupos humanos com o emprego dessas técnicas.

O SER HUMANO E A NATUREZA

Ao longo do tempo, o ser humano desenvolveu habilidades físicas e intelectuais que lhe permitiram criar formas de extrair recursos da natureza e viver no mundo de modo seguro e planejado.

Porém, depois de tanto tempo de exploração da natureza, são muitos os problemas ambientais, como a destruição das florestas e a poluição do ar e da água, que representam uma ameaça real à vida humana na Terra.

- **Em sua opinião, é possível melhorar ou reverter essa situação? Converse com os colegas sobre possíveis medidas.** MP

O CONCEITO DE NEOLÍTICO

Neolítico é uma palavra de origem grega que significa pedra nova. Esse período, que se seguiu ao Paleolítico, foi assim denominado porque no decorrer dele ocorreram importantes mudanças tecnológicas, como a forma de produzir utensílios e instrumentos de pedra, que passou a ser polida, em vez de lascada.

NOVAS TÉCNICAS E TECNOLOGIAS

Por centenas de anos, houve o aperfeiçoamento da produção de ferramentas, que passaram a ser feitas de pedras polidas e, mais tarde, de metais, tornando-se mais úteis e resistentes. Em algumas cronologias mais tradicionais, o desenvolvimento das técnicas de confecção de utensílios de metal, isto é, a **metalurgia**, marca o início da Idade dos Metais.

Esse marco corresponde a uma grande transformação no uso de metais para a elaboração de ferramentas, armas e outros objetos. Há evidências do uso do cobre de cerca de 8 mil anos e do uso do bronze de cerca de 6 mil anos, em regiões da África Central e da Ásia. Na Europa, a metalurgia só começou a ser desenvolvida há aproximadamente 4,5 mil anos.

A **olaria**, que consiste em técnicas de confecção de objetos de argila, também continuou a se desenvolver e, indiretamente, passou a ser uma prática importante para a alimentação das comunidades, pois com essa técnica eram fabricados utensílios para armazenar gêneros alimentícios e água. Ao longo dos milênios de Neolítico, foram desenvolvidos diferentes tipos de vaso, com vários tipos de ornamento e significado.

A olaria também servia para a construção de moradias, que eram feitas de estruturas de madeira, pedra e argila, colocadas para secar ao sol. Essas técnicas rudimentares se transformaram até os atuais tijolos de cerâmica, utilizados na construção de diversos tipos de prédio.

A técnica de **tecelagem**, ou trançamento de fios, foi desenvolvida, primeiro, com fios de fibras vegetais, como cipó e ervas secas. Depois, começaram a ser utilizados algodão e lã. Até então, as vestimentas eram feitas do couro e da pele de animais.



De Agostini/Getty Images

Arado com tração animal pintado na parede da tumba de um artesão egípcio, Sennedjem. Essa pintura remonta à época de Ramsés II, faraó egípcio que reinou entre aproximadamente 1279 a.C. e 1213 a.C. Os arados revolviam o solo e abriam buracos onde as sementes seriam lançadas.

(IN)FORMAÇÃO

Este texto apresenta os vários usos e significados da cerâmica encontrada em pesquisas arqueológicas. Seu conteúdo pode subsidiar os diálogos com a turma a respeito desse tipo de tecnologia e suas implicações práticas tanto nas sociedades antigas que as desenvolveram quanto no trabalho de pesquisadores atuais, que utilizam esse tipo de vestígio como fonte histórica.

Um dos modos de refletir sobre a história das civilizações ancestrais é através da cerâmica. Por ser um dos poucos materiais que sobreviveram ao tempo, os arqueólogos puderam ter subsídios consideráveis para identificar e explicar o *modus vivendi* dos nossos antepassados. A cerâmica era feita com finalidades objetivas e simples, sendo de uso cotidiano (recipientes usados para alimentar o corpo) ou ritualístico (recipientes usados para alimentar a alma). [...]

Em muitos dos artefatos arqueológicos encontrados em várias partes do mundo podemos observar um fio condutor, uma busca pela beleza e perfeição. Na sua maioria eram artefatos adornados com diversos tipos de representações gráficas que ilustravam o cotidiano real ou mitológico das pessoas daquela localidade e período (animais, caça, plantio, colheita, datas comemorativas etc.), assim como [...] grafismos abstratos e hieróglifos. No caso de urnas funerárias, não é raro encontrarmos nesses recipientes cerâmicos uma alusão direta ao corpo humano. As urnas eram bojudas na parte inferior; e na parte superior, próxima à abertura, tinham feições estilizadas de um rosto. Lembravam cabeças e ventres maternos, pois essas urnas simbolizavam um "retorno ao

A ESPECIALIZAÇÃO DO TRABALHO

As mudanças climáticas e o desenvolvimento de técnicas que dependiam da presença constante de pessoas na produção de alimentos foram processos que, ao longo de milênios, levaram à sedentarização.

O crescimento das populações foi favorecido pela facilidade de acesso aos alimentos, acesso esse que se intensificou conforme se desenvolviam as técnicas de fabricação de utensílios e ferramentas de metal e de cerâmica, além das técnicas de tecelagem, as quais possibilitaram diversificar as vestimentas para o abrigo do frio.

Tal crescimento resultava, por exemplo, na ampliação da quantidade de pessoas disponíveis para a produção de mais alimentos e utensílios. Dessa forma, com o passar do tempo, em diferentes comunidades, surgiram especialistas em cada função, isto é, pessoas que realizavam determinadas atividades durante muito tempo, aprimorando-se nelas.

Geralmente, a divisão do trabalho nas comunidades neolíticas levava em consideração o gênero e a idade de seus integrantes. No começo, as mulheres, por exemplo, eram responsáveis pela agricultura, pelo preparo dos alimentos e pelo cuidado com as crianças, mas também teciam roupas e faziam cestos e objetos de cerâmica. Os homens, por sua vez, caçavam, cuidavam dos rebanhos e eram responsáveis pela segurança das aldeias, além de construir ferramentas, moradias, cercas, etc.

A invenção de ferramentas, como o arado, e de técnicas agrícolas, como os canais de irrigação, provocou grande aumento na produção de alimentos, que, por sua vez, facilitou o surgimento de novas ocupações, já que não era mais necessário que toda a mão de obra da comunidade fosse empregada no campo. Assim, algumas pessoas tornaram-se artesãs, outras passaram a servir aos deuses que protegiam a todos, tornando-se sacerdotes, etc.

A divisão do trabalho permitiu maior especialização, pois as pessoas responsáveis por determinada tarefa, com o tempo, se aprimoravam em seus ofícios e, dessa forma, promoviam melhorias e faziam novas descobertas.



Prisma/UIG/Getty Images

↑ **Vestígios funerários de cerca de 6 mil anos atrás encontrados na Dinamarca. Os instrumentos foram feitos de pedra e de ossos de animais. Todos esses objetos são fontes históricas do Neolítico europeu.**



DeA/A. Dagli Orti/Album/Fotoarena

DeA/G. Dagli Orti/Album/Fotoarena

← **Vasos de cerâmica com idade aproximada entre 9 e 5 mil anos. Eles foram encontrados, respectivamente, na Macedônia e na Suécia e também são fontes históricas do Neolítico europeu.**

útero materno", à barriga da Mãe Terra, a Grande Deusa, e faziam parte dos rituais de sepultamento dos nossos antepassados.

ALMEIDA, Flávia Leme de. *Mulheres recipientes*: recortes poéticos do universo feminino nas artes visuais. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010. p. 25-26.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que, antes do desenvolvimento de técnicas de agricultura e pecuária, uma parte significativa dos membros dos grupos humanos tinha de se dedicar à procura de alimentos. Essa situação mudou com o processo de sedentarização, que alterou radicalmente o modo de vida dos seres humanos. Embora a caça, a pesca e a coleta de alimentos vegetais na natureza persistissem, com o desenvolvimento da agricultura e da pecuária as fontes de alimento tornaram-se mais abundantes e disponíveis nas proximidades das aldeias.

  Assim, vários trabalhadores puderam, aos poucos, dedicar-se a outros ofícios, pois as novas fontes de alimento supriam as necessidades dos grupos.
- A divisão do trabalho e a especialização em determinadas tarefas tornaram os grupos humanos mais complexos, com pessoas dedicadas ao artesanato, outras ao comércio, outras à proteção das aldeias, entre diversas atividades.
- Ao abordar a divisão do trabalho, peça aos estudantes que deem exemplos do próprio cotidiano: a divisão de tarefas na família, durante a elaboração de trabalhos escolares, entre outros. Além disso, pergunte a eles quais aspectos positivos e quais aspectos negativos eles percebem ao participar de situações em que há a divisão de tarefas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Para iniciar o estudo sobre as primeiras cidades, compare as cidades atuais com as do passado. Peça aos estudantes que relatem os problemas das grandes cidades. Verifique se eles mencionam elementos como poluição, trânsito, falta de infraestrutura, superpopulação, dificuldades na coleta de lixo, esgoto, entre outros. Em seguida, leia o texto com os estudantes e explique os fatores que levaram à criação das primeiras cidades e às transformações pelas quais elas passaram ao longo dos séculos.

DE OLHO NA BASE

A discussão sobre o surgimento das primeiras cidades propicia a mobilização da habilidade **EF06HI05**. A temática da transformação da paisagem e do meio natural devido ao desenvolvimento de cidades, em diferentes continentes e temporalidades, será aprofundada ao longo deste volume.

O SURGIMENTO DAS CIDADES E DOS ESTADOS

Os processos abordados nesta e na próxima página serão retomados e aprofundados ao longo do volume, apresentando diferentes contextos temporais e espaciais, ressaltando a diversidade de experiências e de expressões culturais. Para favorecer essa abordagem, no diálogo com os estudantes, deixe claro que cada povo, em sua época, desenvolveu estruturas sociais de acordo com as próprias práticas e isso caracteriza a cultura de cada comunidade. Dessa forma, não existem culturas melhores que outras, nem mais ou menos evoluídas. O que há é a diversidade cultural.

A sedentarização das populações ocasionou o surgimento de pequenas aldeias, isto é, aglomerações de pessoas que se organizavam para produzir os alimentos e os objetos de que necessitavam para viver. Comumente, eram formadas por indivíduos com algum grau de parentesco.

Por centenas de anos, algumas aldeias vizinhas foram se unindo, o que tornou possível a realização de atividades que beneficiavam a comunidade, como a construção de diques e de canais de irrigação.

Esse tipo de obra requeria o trabalho de grandes grupos de pessoas. Conforme as comunidades cresciam, era possível preparar terrenos cada vez maiores para a plantação, e a colheita ficava cada vez mais eficiente. Simultaneamente, outros aspectos do cotidiano foram se transformando, com a edificação de moradias, o surgimento dos primeiros templos e modos de realizar os cultos, a organização das formas de distribuir alimentos e a criação de poderes políticos, representados pelas lideranças das comunidades. Surgiam, assim, as primeiras cidades.

Para muitos especialistas, a organização na produção de alimentos e na administração das cidades e a formação de conselhos para definir as obras públicas e planejar a defesa das regiões contra os ataques de outras populações foram marcos importantes para o estabelecimento das primeiras cidades do mundo.

Com essas atividades, surgiram também as hierarquias sociais, ou seja, algumas funções passaram a deter mais poderes do que outras. Os setores mais altos dessas hierarquias começaram a controlar as atividades da população e a cobrar tributos, dando origem, assim, ao **Estado**. As cidades mais antigas de que se tem registro são **Jericó**, na atual Palestina, e **Çatalhöyük**, na atual Turquia. Estima-se que essas cidades tenham surgido há cerca de 10 mil e 8 mil anos, respectivamente.



De Agostini/Getty Images

Ilustração da antiga cidade de Çatalhöyük feita com base nos vestígios arqueológicos. Representação em cores-fantasia e sem proporção de escala.

OUTRAS FONTES

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parábola, 2003.

Nesse livro, o historiador francês Charles Higounet faz um apanhado da história da escrita enquanto analisa as diferentes funções dessa tecnologia em diversas partes do mundo. Ele pode ser usado como referencial teórico para subsidiar os diálogos sobre os sistemas de escrita.

O DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO

As novas técnicas agrícolas e de organização da distribuição de alimentos permitiram que se produzisse mais do que o necessário para o consumo interno das cidades, levando ao surgimento de **excedentes**. Ao mesmo tempo, alguns setores da população, especializados em atividades como a produção de ferramentas de pedra, madeira e metais ou de objetos de cerâmica, também passaram a produzir excedentes, que eram usados na troca por alimentos com os agricultores, por exemplo. Assim, essa troca de excedentes entre os diversos setores deu origem à prática do **comércio**.

Inicialmente, o comércio ocorria dentro de uma mesma cidade, mas, com o tempo, as atividades comerciais foram se expandindo, e as trocas podiam ser realizadas entre comunidades muito distantes. Esse processo se intensificava também pelo fato de algumas regiões produzirem gêneros que não eram produzidos em outras, tanto em função de diferenças climáticas quanto em função de costumes locais.

PARA EXPLORAR

***Pequena história da escrita*, de Sylvie Baussier. São Paulo: SM, 2005.**

Por meio dos registros escritos, conhecemos a história de antigas sociedades, o modo de vida dos nossos antepassados, os aspectos culturais de um povo, etc. Esse livro mostra a importância da escrita para a história da humanidade, abordando desde os hieróglifos até as formas atuais de comunicação escrita.

O SURGIMENTO DA ESCRITA

A escrita surgiu devido a uma conjunção de fatores ligados ao desenvolvimento das sociedades. Entre os motivos principais para seu surgimento, podemos citar a necessidade administrativa dos Estados de controlar a produção e a sociedade e a necessidade do comércio de contabilizar e registrar suas atividades.

Diversos sistemas de escrita surgiram em diferentes partes do mundo, em temporalidades também variadas. Estima-se que um dos primeiros vestígios da escrita, encontrados na região do Oriente Médio, seja do ano 6 mil a.C.



Germán Vogel/Flickr OpenMoment OpenGetty Images

↑ **Escritos cuneiformes, datados do ano 2500 a.C., aproximadamente, e esculpidos em um mural de pedra encontrado no palácio da sociedade aquemênida Apadana em Takhte Jamshid, também conhecida como Persépolis, onde hoje se localiza o Irã.**

Os primeiros registros não eram como a escrita atual, mas feitos com ideogramas, que simbolizavam coisas, não palavras. Por volta de 3200 a.C., apareceram os sistemas de escrita fonética – relacionada aos sumérios. Em aproximadamente 3150 a.C., surgiram os hieróglifos egípcios, que, no começo, misturavam os ideogramas e os sons fonéticos das sílabas. Em um processo que se estendeu por milênios, chegamos ao alfabeto latino, utilizado pela maioria dos países ocidentais, como o Brasil. Porém, ele não é o único: há muitos outros alfabetos em uso atualmente.

escrita fonética: sistema de escrita que transcreve os sons da fala.

ideograma: símbolo gráfico que representa objetos, ideias e, até mesmo, conceitos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao início do comércio, você pode fazer uma atividade lúdica com os estudantes pedindo a eles que troquem materiais escolares ou outros objetos com os colegas, sem levar em consideração o valor dos objetos. Quais critérios eles usariam para fazer essas trocas: tamanho, material, utilidade, etc.? Em seguida, questione-os se é mais fácil fazer trocas comerciais com ou sem o uso de moedas. Explique-lhes que, no período de formação das primeiras cidades, não existiam moedas e que o comércio era praticado com as trocas de diferentes itens.
- Explicite que o comércio está relacionado com o desenvolvimento da escrita, pois os produtores, os artesãos e os comerciantes precisavam registrar a quantidade de produtos produzidos, as trocas realizadas, os excedentes, entre outras informações.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se for possível conduzir o contato dos estudantes com a obra sugerida no boxe *Para explorar*, proponha a eles uma atividade de médio prazo que possibilite a ampliação dos diálogos sobre os surgimentos de diferentes sistemas de escrita. Combine previamente com a turma um prazo para que todos leiam o livro. Na data agendada, eles devem organizar-se em grupos de três a quatro estudantes para confeccionar uma linha do tempo que organizará as datas de surgimento dos sistemas de escrita abordados na obra, as regiões onde esses usos foram disseminados e os povos que os desenvolveram. Essa linha do tempo poderá ser retomada ao longo do ano, à medida que os diferentes povos antigos forem abordados, ampliando a noção de temporalidade e favorecendo a valorização do desenvolvimento de técnicas e tecnologias de escrita de diferentes povos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Sugestão: Os períodos denominados Paleolítico e Neolítico apresentam datações variáveis, que levam em consideração as diferentes comunidades e os diferentes locais habitados por elas. Retome com os estudantes o tema da periodização da História, reiterando que, ao indicar os períodos, os especialistas determinam também as datas e os locais a que se referem, já que diferentes comunidades, em temporalidades e espacialidades distintas, desenvolveram técnicas e tecnologias próprias, que podem ser relacionadas a cada período.
2. Alternativas verdadeiras: **a**, **c**, **d**. Alternativas falsas: **b**, **e**. Alternativa **b**: A descoberta da cerâmica permitiu a produção de peças úteis, como potes e outros utensílios, além de moradias. Alternativa **e**: No processo de aperfeiçoamento das técnicas agrícolas, passaram a ser utilizados alguns metais, como o cobre; porém, ele não era muito resistente e foi substituído, posteriormente, pelo bronze e pelo ferro.
4. **a)** Porque panelas e potes recuperados de uma época em um lugar onde a agricultura já estava desenvolvida tinham resquícios de frutos do mar e peixes, originados da coleta e da pesca. Esses vestígios indicam que essas práticas coexistiram num mesmo período.

   b) Se a Revolução Agrícola for entendida como a mudança abrupta de hábitos alimentares, causada pelo desenvolvimento da agricultura e da domesticação de animais, com o abandono imediato da alimentação baseada na caça, na pesca e na coleta, a teoria apresentada no texto citado contraria essa tese, pois demonstra que tais práticas coexistiram em um mesmo agrupamento humano.

ATIVIDADES

3. b) O desenvolvimento agrícola que ocorreu nas áreas do Crescente Fértil permitiu oferta mais constante de alimentos e maior controle dos seres humanos sobre os elementos naturais e as condições ambientais.

1. "Os períodos denominados Paleolítico e Neolítico apresentam datações fixas no tempo, sem levar em consideração as diferentes comunidades e os diferentes locais habitados por elas." Essa afirmação contém informações incorretas. Reescreva-a de modo que ela se torne correta. MP

2. No caderno, classifique as frases desta atividade em verdadeiras ou falsas. Em seguida, corrija as frases que você classificou como falsas. MP
   a) A agricultura proporcionou o aumento da produção de alimentos e, como consequência, o aumento da população.
   b) A cerâmica foi descoberta e utilizada apenas para permitir a manifestação artística das sociedades do período Neolítico.
   c) A água era fundamental para a agricultura; por isso, a região formada pelos rios Nilo, Jordão, Tigre e Eufrates, conhecida como Crescente Fértil, foi uma das que mais prosperou no Neolítico.
   d) A prática do comércio se iniciou primeiro dentro de uma mesma cidade, mas, com o tempo, foi se expandindo e atingindo regiões cada vez mais distantes.
   e) No processo de aperfeiçoamento das técnicas agrícolas, passaram a ser utilizados alguns metais, como o cobre, que era muito resistente.

3. Retome o mapa "África e Ásia: Área do Crescente Fértil" e faça o que se pede.
   a) Identifique as regiões onde estão localizados os principais rios. **3. a) Rio Nilo: Egito; rios Tigre e Eufrates: Mesopotâmia.**
   b) Responda: Qual foi a importância do Crescente Fértil para o desenvolvimento agrícola e para a formação das primeiras aldeias e cidades do mundo?
   c) Em seu caderno, produza um mapa atual da área do Crescente Fértil e identifique a localização da Bacia dos rios Tigre e Eufrates, no Oriente Médio. É importante que você evidencie a divisão política da região. **Países envolvidos: Turquia, Iraque e Síria.**

4. Leia o texto citado nesta atividade, depois, responda às questões. MP

> A transição do homem caçador para o homem agricultor pode não ter sido tão abrupta e rápida quanto acreditavam os arqueólogos. É o que mostra a análise de resquícios de comida em panelas e potes de cerâmica encontrados no mar Báltico, no norte da Europa, datados de 6 mil anos, quando a agricultura já tinha começado a ser praticada.
>
> A análise química de 133 potes recuperados em 15 sítios arqueológicos da região, entre Dinamarca e Alemanha, revelou que metade dos potes encontrados era usada para cozinhar frutos do mar e peixes de água doce e salgada, mesmo quando já existiam as plantações e a criação de animais.
>
> O resultado do estudo, conduzido por pesquisadores de universidades dinamarquesas e inglesas [...], vai contra as teorias mais aceitas sobre o surgimento e a expansão da agricultura. Segundo a ideia dominante, depois que o homem aprendeu a plantar e a domesticar animais, há cerca de 10 mil anos, teria rapidamente abandonado suas práticas alimentares anteriores, baseadas na caça, na pesca e na coleta.
>
> [...]
>
> No entanto, os pesquisadores não sabem dizer quem eram os donos dos utensílios encontrados. Tanto podiam ser agricultores do interior que migraram para as regiões mais próximas à costa e começaram a explorar os recursos marinhos quanto ser moradores do litoral adeptos da pesca, mas que, pelo contato com produtores, começaram a domesticar plantas e animais.
>
> Sofia Moutinho. Transição gradual. *Ciência Hoje On-Line*, 25 out. 2011. Disponível em: http://cienciahoje.org.br/transicao-gradual. Acesso em: 24 jan. 2022.

   a) Por que os cientistas que fizeram esse estudo acreditam que a mudança do ser humano de caçador e coletor para agricultor não foi abrupta?
   b) Encontre no texto indícios de que nem todos os grupos humanos do Neolítico praticavam a agricultura.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1**, **2** e **4** propõem reflexões sobre as transformações ocorridas em decorrência do desenvolvimento da agricultura. Esse tema permite a reflexão acerca dos conceitos de permanência e ruptura, além de problematizar os limites temporais dos períodos conhecidos como Paleolítico e Neolítico, mobilizando, assim, a habilidade **EF06HI01**.

As questões **3** e **6**, por sua vez, mobilizam a habilidade **EF06HI05**, ao problematizar a relação dos agrupamentos humanos que se estabeleceram às margens de rios e as formas como esses agrupamentos se apropriaram, utilizaram e transformaram esses recursos naturais para suprir suas necessidades.

Já a habilidade **EF06HI07** é desenvolvida nas atividades **5** e **7**, que propiciam a identificação de características das primeiras formas de escrita e a reflexão sobre as diferentes formas de escrita na atualidade. Essas atividades também propiciam o trabalho com a habilidade **EF06HI02** no que se refere ao papel dos registros escritos como fonte para a construção do conhecimento histórico.

Responda sempre no caderno.

5. Observe as duas imagens de registros escritos do período Neolítico. Depois, responda às questões.



Bible Land Pictures/Alboum/Fotoarena

↑ Tábua de argila com escritos pictográficos arcaicos. Essa foi uma das primeiras formas de escrita. A tábua, originária da Mesopotâmia, é de cerca de 4000 a.C.



Dea/G. Dagli Orti/De Agostini/Getty Images

Tábua de argila em que está gravado um alfabeto. Essa peça pertence à cultura fenícia e data do século XIV a.C. →

5. b) Na escrita pictográfica, representada na tábua de argila da Mesopotâmia, os sinais representam diretamente coisas ou objetos, enquanto no alfabeto presente na tábua de argila fenícia os sinais gráficos representam fonemas.

a) Quando surgiram os primeiros registros escritos? 5. a) Há cerca de 6 mil a.C.

b) Qual é a principal diferença entre os sinais gráficos que aparecem nas imagens?

c) Qual dessas imagens representa sinais gráficos mais próximos dos nossos? Justifique sua resposta. MP

d) Atualmente, há diversos sistemas de escrita. Entre eles, o mais utilizado pelos povos ocidentais é o alfabético. Contudo, há povos que vivem no Oriente e na África, por exemplo, que adotam outro sistema de escrita. Utilizando publicações digitais ou impressas, pesquise sobre esses povos que adotam um sistema de escrita diferente do alfabético. Depois, escolha um deles e anote no caderno as seguintes informações: o nome do povo, o nome do sistema de escrita utilizado e quando esse sistema surgiu. Por fim, apresente suas descobertas aos colegas e veja as deles. MP

6. Em dupla, conversem sobre os motivos que teriam levado os grupos humanos do passado a se instalar em áreas próximas aos rios. Em seguida, respondam às questões no caderno. MP

a) Que vantagens a proximidade de um rio pode trazer para as pessoas?

b) Será que, nos dias atuais, as cidades também estão próximas de rios?

c) Há rios próximos ao lugar onde se encontra a escola em que vocês estudam? Em caso afirmativo, em que condições esses rios estão?

7. a) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Provavelmente, o surgimento da escrita esteve ligado às

7. Ainda em dupla, levantem hipóteses sobre o surgimento das primeiras cidades do período Neolítico. Para isso, tentem responder às questões a seguir. Depois, compartilhem as hipóteses de vocês com os colegas. necessidades administrativas dos Estados e do comércio, relacionadas ao controle da produção,

a) Qual seria a relação entre o surgimento desses primeiros aglomerados urbanos e a criação dos primeiros sistemas de escrita? da arrecadação dos tributos e das trocas efetuadas.

b) Por que essa nova organização social exigiu mudanças como a organização de exércitos? MP

5. **c)** A tábua de argila fenícia com o alfabeto, pois, assim como em nosso alfabeto, os sinais gráficos representam os sons que formam as palavras, enquanto na escrita pictográfica os sinais representam as palavras.

d) Resposta pessoal. Encoraje a troca de informações entre os estudantes, incentivando-os a escolher diferentes povos. Organize a turma em grupos e atribua regiões específicas a cada grupo. Também pode ser interessante sugerir aos estudantes que tentem reproduzir ideias na escrita pesquisada e a respectiva correspondência em língua portuguesa. Incentive-os a expor as descobertas aos colegas, pois trata-se de um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

6. **a)** A possibilidade de irrigação das plantas cultivadas, além dos vários usos individuais e coletivos da água (beber, cozinhar, lavar utensílios e vestimentas, banhar-se, etc.).

b) Grande parte das cidades atuais tem sua origem ligada à proximidade de algum rio, mas, devido ao desenvolvimento de diversas tecnologias de transporte de água, pode haver cidades que não estejam próximas de nenhuma fonte de água. Se considerar pertinente, peça aos estudantes que pesquisem os impactos da criação de cidades distantes de fontes naturais de água.

c) Respostas pessoais. Se os rios estiverem limpos, incentive um debate sobre as atividades que são praticadas neles atualmente. Se estiverem poluídos, converse com os estudantes sobre a importância dos processos de despoluição e de recuperação da água dos rios para o bem-estar das pessoas.

7. **b)** Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Com o crescimento das cidades e a expansão do comércio, surgiu a necessidade de ampliar os territórios para a produção de alimentos e de outros produtos, o que gerou conflitos entre as várias cidades pela posse de terras mais férteis e, consequentemente, a necessidade de organizar exércitos.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

O trabalho com a temática da chegada do ser humano ao continente americano e a identificação dos vestígios que permitem o conhecimento acerca da vida dos primeiros seres humanos na América mobilizam a habilidade **EF06HI02**. Já a reflexão sobre o modo de vida das primeiras ocupações americanas permite aos estudantes desenvolver a habilidade **EF06HI05**.

Capítulo 4

A CHEGADA DO SER HUMANO À AMÉRICA

Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre o modo de vida dos primeiros seres humanos e os materiais e as técnicas disponíveis no período.

PARA COMEÇAR

Embora não haja consenso sobre quando e como os primeiros grupos humanos chegaram ao continente americano, muitos pesquisadores afirmam que ele foi o último continente a ser povoado. Como você imagina que os primeiros humanos a ocupar a América chegaram a esse continente?

O VESTÍGIO MAIS ANTIGO

O estudo sobre os modos de vida das primeiras comunidades humanas envolve a realização de pesquisas por diversos profissionais que, com base nelas, elaboram teorias científicas. A chegada da espécie humana ao continente americano é uma das questões científicas que continua em debate entre os especialistas. Há diversas teorias sobre isso e, a cada descoberta arqueológica, elas podem ser revistas, reelaboradas, corrigidas e até mesmo abandonadas.

O vestígio humano mais antigo encontrado no continente americano foi descoberto no Brasil, em Lagoa Santa, Minas Gerais, em 1975. Trata-se de um crânio feminino que data de mais de 11 mil anos; a mulher a que esse crânio correspondia foi nomeada **Luzia** pelos cientistas.

Em 1998, pesquisadores de uma universidade inglesa fizeram a reconstituição da cabeça de Luzia a partir do crânio encontrado. A reconstrução mostrou feições que lembram as de povos originários da Austrália, chamados atualmente de aborígines, e as de povos originários do continente africano: lábios grossos e nariz largo. Portanto, ela tinha traços bem diferentes das feições dos indígenas encontrados no continente americano no século XV. Assim, concluiu-se que Luzia não teria parentesco com os ancestrais das populações nativas brasileiras. Dessa percepção, surgiram teorias sobre o povoamento da América com a vinda de diferentes fluxos populacionais, de diversas origens e em épocas distintas.



Anton Balazh/Shutterstock.com/ID/BR

Ilustração artística feita com base em imagem de satélite fornecida pela Nasa (sigla, em inglês, para Administração Nacional da Aeronáutica e Espaço, agência espacial estadunidense), mostrando o estreito de Bering. À esquerda, vê-se parte do território da Rússia; à direita, visualiza-se parte do Alasca (Estados Unidos).

(IN)FORMAÇÃO

Leia, a seguir, o trecho de uma entrevista com Walter Neves, um dos cientistas brasileiros responsáveis pela análise do crânio de Luzia e por importantes transformações nas teorias sobre o povoamento das Américas.

Como teve a ideia de criar um modelo alternativo de colonização das Américas?

Um dia, o Guilherme de La Penha, diretor do [Museu Paraense Emílio] Goeldi, me chamou e disse: "Olha, Walter, daqui a uma semana tenho de ir a um congresso em Estocolmo sobre arqueologia de salvamento. Preciso que você me substitua". Eu disse: "Mas, assim, em cima da bucha?". Então lembrei que Copenhague fica na rota de Estocolmo. Negociei com ele a permissão para passar uns cinco dias em Copenhague e conhecer a coleção Lund. Fiz a viagem e não só conheci como medi os crânios de Lagoa Santa da coleção Lund. Quando voltei, falei com um pesquisador da Argentina que passava um tempo no Goeldi, o Hector Pucciarelli, meu maior parceiro de pesquisa e o mais importante bioantropólogo da América do Sul. [...] Na época estavam surgindo os trabalhos de Niède Guidon com conclusões que me pareciam loucura, como dizer que o homem estava nas Américas havia 30 mil anos. Minha ideia no trabalho sobre os crânios de Lund era mostrar que os primeiros americanos não eram diferentes dos índios atuais. Bom, imagina nossa cara quando vimos que os crânios de Lagoa Santa eram mais parecidos com os australianos e os africanos do que com os asiáticos. Entramos em pânico. Vimos que precisávamos de um modelo para explicar isso.

O que vocês fizeram então?

Alguns autores clássicos, dos anos 1940 e 1950, como o antropólogo francês Paul Rivet, já haviam reconhecido uma similaridade entre o material de Lagoa Santa e o da Austrália. Só que o Rivet propôs uma migração direta da Austrália para a América do Sul para explicar a semelhança. Mais tarde, com o avanço dos estudos de genética indígena, principalmente com o trabalho do (Francisco) Salzano, ficou claro que todos os marcadores genéticos daqui apontavam para a Ásia. Não havia similaridade com os australianos. Pensamos então em criar um modelo que explorasse essa dualidade morfológica. Não queríamos cair em desgraça como o Rivet e começamos a estudar a ocupação da Ásia. Descobrimos que lá, no final do Pleistoceno, também havia uma dualidade morfológica. Havia os pré-mongoloides e os mongoloides. Nossas populações de Lagoa

ROTAS DO POVOAMENTO DO CONTINENTE AMERICANO

A teoria mais aceita sobre a chegada de grupos humanos à América é a de que grupos vindos do continente asiático teriam atravessado o **estreito de Bering**, entre os atuais territórios da Rússia e do Alasca (Estados Unidos), como mostra a ilustração da página anterior.

Nos períodos em que fizeram essa travessia, devido à glaciação, havia grandes blocos de gelo na região, formando uma plataforma sobre o oceano e permitindo a passagem de diversos grupos da Ásia para a América. Eles teriam originado as primeiras comunidades americanas e isso poderia ser justificado pelas semelhanças entre as feições dos povos asiáticos e as dos povos indígenas na América. Porém, a análise de novos vestígios, como o fóssil de Luzia, e os estudos genéticos mostraram que os primeiros ancestrais dos nativos americanos não têm apenas uma origem. Assim, acredita-se que houve outras ondas migratórias, compostas de grupos com traços físicos semelhantes aos dos aborígines australianos e aos dos africanos.

Com base nessas descobertas, surgiram teorias sobre as rotas desses outros grupos. Uma delas é de que grupos vindos da Oceania e da Polinésia teriam navegado pelo **oceano Pacífico** até a América do Sul. A migração desses povos teria sido gradativa, há cerca de 50 mil anos. Os críticos dessa teoria ressaltam que não há vestígios materiais que comprovem esse tipo de viagem, como meios de transporte marítimos. Veja no mapa as possíveis rotas de acordo com essas teorias.



Fotografias: Walter Junior/Estúdio Conteúdo

↑ Crânio e rosto reconstituído de Luzia. Esse crânio é o fóssil humano mais antigo já encontrado no continente americano.

Retome com os estudantes os conteúdos do capítulo 1 desta unidade, evidenciando o continente africano como berço da humanidade, de onde partiram diversos grupos que passaram a ocupar outras terras do planeta.

Possíveis rotas de ocupação da América



Fontes de pesquisa: Walter Neves; Mark Hubbe. Os primeiros das Américas. Revista *Nossa História*, Rio de Janeiro, n. 22, ago. 2005; Marcos Pivetta. Como os nossos pais. Revista *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 182, abr. 2011; Pierre Vidal-Naquet; Jacques Bertin. *Atlas histórico*: da Pré-História aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1987. p. 18; *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 50.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes a ideia de que a ciência não é um saber pronto e acabado. Pelo contrário, diversas teorias científicas e hipóteses ligadas à história humana são reformuladas quando ocorrem a descoberta de novos vestígios e o acesso a informações mediante novas tecnologias. Um dos temas ligados à história humana e sobre o qual existem várias hipóteses e teorias é a chegada dos seres humanos à América.
- Ressalte as importantes informações obtidas de exames de DNA, uma tecnologia recente que permitiu mapear geneticamente os vestígios de Luzia e de outros fósseis americanos. Os estudos do DNA levaram à conclusão de que a América não foi ocupada apenas por povos asiáticos, mas também por levas de seres humanos de outros continentes, ainda que não exista consenso sobre a maneira como isso ocorreu.
- Pode ser interessante localizar em um planisfério ou na representação do globo terrestre os locais citados no estudo desse texto: Austrália, Américas, Estreito de Bering, Ásia, Oceania, Polinésia.
- Chame a atenção dos estudantes para o modo como os continentes foram apresentados. Trata-se de uma narrativa cartográfica diferente da que é usualmente apresentada. Ela foi escolhida por facilitar a representação gráfica dessas rotas. Assim, relembre os estudantes de que os mapas, como toda produção humana, veiculam as ideias da época e da sociedade em que foram produzidos.

Santa eram parecidas com os pré-mongoloides. Os índios atuais são parecidos com os mongoloides. Foi daí que surgiu a ideia de que a América foi ocupada por duas levas distintas: uma com morfologia generalizada, parecida com os africanos e os australianos; e outra parecida com os asiáticos.

Pivetta, Marcos; Zorzetto, Ricardo. Walter Neves: o pai de Luzia. Revista *Pesquisa Fapesp*, n. 195, maio 2012. Disponível em: http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/05/11/walter-neves-o-pai-de-luzia/. Acesso em: 31 jan. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O local de tutela do crânio e da reconstituição da face de Luzia, até 2018, era o Museu Nacional, no município do Rio de Janeiro. No entanto, o prédio sofreu um incêndio em setembro daquele ano que destruiu a maior parte das mais de 20 milhões de peças que compunham o acervo da instituição. Com base nessas informações, oriente os estudantes a pesquisar em publicações, impressas ou digitais, e em entrevistas:

a) os impactos dessa tragédia para os pesquisadores e para a sociedade brasileira de modo geral;

b) quais peças do acervo foram recuperadas e se entre elas estava a do crânio de Luzia.

Em uma data combinada, os estudantes podem compartilhar os resultados da pesquisa e refletir sobre as responsabilidades sociais envolvidas na salvaguarda dos patrimônios culturais não só brasileiros, mas mundiais, retomando os diálogos iniciados na unidade 1.

O trabalho de exposição de resultados é significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação dos estudantes ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para eles.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para as questões envolvidas no processo de adaptação dos seres humanos às características físicas de várias regiões do continente americano, em especial a temperatura, a flora e a fauna.
- Retome o conteúdo que foi estudado no capítulo 2, reiterando o fato de o Neolítico ter ocorrido em várias partes do mundo com características diferentes e em tempos também diversos. Sublinhe a grande importância do desenvolvimento agrícola que ocorreu no continente americano durante o Neolítico.
- Explique que a América foi o berço de algumas das mais importantes inovações agrícolas do mundo. Nesse processo, sobressaem-se os Andes, a América Central e a região do atual México, onde teve início o cultivo de cerca de 200 plantas, que hoje fazem parte da alimentação de povos do mundo inteiro. Entre elas, destacam-se a batata, a mandioca, o milho, o feijão, o tomate, o cacau, a pimenta e o amendoim. Essas plantas foram levadas para os outros continentes após a chegada de Colombo à América.
- Converse com os estudantes sobre a importância de alguns desses alimentos de origem americana. Mencione, por exemplo, o tomate, que é uma das bases da cozinha italiana e costuma ser frequentemente utilizado na culinária brasileira. Destaque também que a batata, desenvolvida nos Andes (especialmente na Bolívia e no Peru), é um dos alimentos mais consumidos no mundo. Comente com os estudantes a importância do cacau (do qual se produz o chocolate), do feijão e do milho, este último usado não apenas na alimentação humana, mas como uma das bases da ração animal.
- Explique que muitos grupos humanos passaram pelo processo de sedentarização na América, enquanto outros (como alguns povos indígenas do Brasil) não deixaram de ser nômades.

A VIDA NAS PRIMEIRAS OCUPAÇÕES AMERICANAS

De acordo com os vestígios analisados, os primeiros seres humanos que chegaram à América encontraram um continente muito diferente desse em que vivemos. Por exemplo, antes do período de aumento da temperatura do planeta, processo iniciado há cerca de 10 mil anos, a atual região Amazônica apresentava poucas áreas de floresta e era ocupada por vegetação rasteira e árvores pequenas, de tronco retorcido e cascas grossas, semelhantes às atuais áreas de Cerrado no Brasil atual.

Esse era um ambiente bastante favorável para a existência de grandes mamíferos, muito maiores do que aqueles que conhecemos hoje. Devido às grandes proporções desses animais, o conjunto deles é chamado de **megafauna**. Em algumas pinturas rupestres, é possível identificar registros desses animais sendo caçados por grupos humanos.

O aumento gradual da temperatura do planeta favoreceu os seres humanos. O frio deixou de ser um fator que forçava as migrações constantes em busca de territórios mais quentes. As chances de sobreviver aumentaram; portanto, a população humana também cresceu e, em grupos maiores, passou a ser mais fácil caçar os grandes animais.

Esta seria uma das hipóteses para explicar a extinção da megafauna: os grupos humanos teriam caçado quase todos esses animais. Outra hipótese é a de que o aumento da umidade e da temperatura modificou as paisagens, tornando inviável a sobrevivência da megafauna.

Essas transformações também favoreceram o aumento das populações americanas e o povoamento do continente, originando os antigos povos indígenas desses territórios. Veja, no esquema, os principais vegetais domesticados durante o Neolítico americano.

PRÁTICAS AGRÍCOLAS DO NEOLÍTICO AMERICANO

América Central



Milho.

Teve início no sul do México atual, entre os anos 9000 a.C. e 4000 a.C. Os principais alimentos cultivados eram: milho, abóbora, abobrinha e, posteriormente, feijão.

América do Sul



Feijão-de-lima.

Teve início nos Andes do Peru ou do Equador atuais, em aproximadamente 5000 a.C. Os principais alimentos cultivados eram: feijão-de-lima, quinoa e tremoço.

América do Norte



Abóbora.

Teve início na bacia do rio Mississípi, nos Estados Unidos atuais, entre os anos 4000 a.C. e 3000 a.C. Os principais alimentos cultivados eram: abóbora, sabugueiro-dos-pântanos, girassol e cevadilha.



Esqueleto de um mastodonte, animal extinto que fazia parte da megafauna. O fóssil pertence ao acervo do Museu La Brea Tar Pits, Los Angeles, Califórnia, Estados Unidos. Foto de 2020.

(IN)FORMAÇÃO

O atual México foi provavelmente a primeira região da América a desenvolver a agricultura. O texto a seguir relata como ocorreu esse processo.

Uma primeira área de origem da agricultura neolítica americana teria se constituído progressivamente no sul do México entre 9 000 e 4 000 anos antes da presente Era. Conforme J. R. Harlan, no começo desse período, pequenos grupos de caçadores-coletores nômades teriam começado a se reunir na estação úmida para praticar a colheita e, sem dúvida, de modo complementar, a cultura da pimenta e do abacate. Muito mais tarde, há aproximadamente 7 000 anos, esses vilarejos temporários de cultivadores sazonais já eram muito mais importantes. Aí, os cultivos primaveris e estivais de milho precoce, de abóbora e de abobrinha eram igualmente praticados, bem como, mais tarde, há aproximadamente 5 000 anos, o cultivo do feijão. Todavia, essas populações continuavam nômades na baixa estação e tentavam obter, pela caça e pela coleta, uma parte ainda importante de sua subsistência. Há 3 500 anos, o algodão começou a ser cultivado e, de modo menos importante, o sapotizeiro e o amaranto. A partir dessa época, os cultivadores americanos dispuseram de um cereal, o milho, e de uma leguminosa alimentar, o feijão, que lhes permitiu suprir suas necessidades calóricas e proteicas[,] e de uma planta têxtil, o algodão. Foi tão somente nesse momento que a agricultura se tornou o modo de exploração do meio, que sem ser exclusiva, foi pelo menos nitidamente predominante. As populações se tornaram então sedentárias nos vilarejos, transformando-se em permanentes,

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. As pesquisas arqueológicas sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América apontam para duas teorias científicas principais. MP
   a) Quais são essas teorias?
   b) Forme grupo com dois colegas e converse com eles sobre as duas teorias de ocupação da América. Na opinião de vocês, uma teoria excluiria a outra ou não? Expliquem.
   c) Como seria possível pensar a ocupação do continente americano considerando essas duas teorias?

2. Leia o texto citado nesta atividade e responda às questões.

Walter Neves: O pai de Luzia

Ele é o pai de Luzia, um crânio humano de 11 mil anos, o mais antigo até agora encontrado nas Américas [...]. O arqueólogo e antropólogo Walter Neves, coordenador do Laboratório de Estudos Evolutivos Humanos do Instituto de Biociências da Universidade de São Paulo (USP), não foi o responsável por ter resgatado esse antigo esqueleto de um sítio pré-histórico, mas foi graças a seus estudos que Luzia, assim batizada por ele, tornou-se o símbolo de sua polêmica teoria de povoamento das Américas: o modelo dos dois componentes biológicos.

Formulada há mais de [três] décadas, a teoria advoga que nosso continente foi colonizado por duas levas de *Homo sapiens* vindas da Ásia. [...]

Marcos Pivetta; Ricardo Zorzetto. Revista *Pesquisa Fapesp*, São Paulo, n. 195, maio 2012. Disponível em: http://revistapesquisa.fapesp.br/2012/05/11/walter-neves-o-pai-de-luzia/. Acesso em: 24 jan. 2022.

   a) Quem é Luzia? **Segundo Walter Neves, Luzia seria o fóssil humano mais antigo da América.**
   b) Por que o pesquisador Walter Neves é considerado o "pai de Luzia"? MP
   c) Qual é o impacto da descoberta e do estudo do fóssil de Luzia para as teorias de povoamento do continente americano? **2. c) Essa descoberta colocou em questão a teoria, antes predominante, segundo a qual os primeiros ancestrais dos nativos americanos teriam vindo da Ásia pelo estreito de Bering. Com base nos estudos sobre Luzia, pode-se pensar que houve outras ondas migratórias, de grupos fisicamente semelhantes aos australianos e aos africanos.**

3. Observe a imagem desta atividade e, depois, responda às questões a seguir.



Angela N Perryman/Shutterstock.com/ID/BR

Variedades coloridas de milho cultivadas no estado de Nova York, Estados Unidos. O milho é considerado um alimento típico da América e faz parte da culinária de diversos povos. A diversidade de cores é decorrente de estudos genéticos.

   a) Que relação pode ser estabelecida entre o alimento retratado na foto e os primeiros habitantes do continente americano? MP
   b) Você já experimentou esse alimento? Em caso afirmativo, conte à turma como foi sua experiência, informando o modo como esse alimento foi preparado e se você gostou. **Resposta pessoal. O milho é atualmente um alimento popular em várias partes do Brasil. Ele é consumido no estado natural (em especial o milho-verde) ou em forma de farinha (fubá, flocos, etc.).**

no vale de Tehuacan e de vários outros sítios (Tamaulipas, Oaxaca, etc.). Notemos, ainda, que os únicos animais domesticados no México foram o peru e o pato da Barbaria, e que esta domesticação interveio muito tardiamente, há cerca de 2 000 anos.

Mazoyer, Marcel; Roudart, Laurence. *História das agriculturas no mundo*: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasília: Nead, 2010. p. 111.

DE OLHO NA BASE

Todas as atividades permitem a mobilização das habilidades **EF06HI04** e **EF06HI06**, pois problematizam a ocupação do continente americano por agrupamentos, levando os estudantes a refletir sobre a origem desses agrupamentos e as rotas que teriam utilizado. A habilidade **EF06HI02** é especialmente mobilizada pela atividade **2**, que aborda o fóssil de Luzia enquanto fonte para a construção do conhecimento histórico acerca dos primeiros humanos a ocupar a América. Já a atividade **3** pode contribuir com a mobilização da habilidade **EF06HI05**, ao levar os estudantes a identificar as formas pelas quais a natureza do continente teria sido modificada pelo cultivo agrícola do milho.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. a) A teoria da migração de povos com feições orientais, vindos do norte da Ásia pelo estreito de Bering, na América do Norte; e a teoria de uma rota pelo oceano Pacífico, em que grupos com feições semelhantes às dos aborígines australianos e dos africanos teriam navegado desde a Oceania e da Polinésia até a América do Sul. Por razões ainda desconhecidas, estes últimos grupos não deixaram descendentes no continente.

   b) Resposta do grupo. Espera-se que os estudantes afirmem que, segundo os vestígios encontrados em diferentes partes do continente americano, uma teoria não excluiria a outra, pois podem ter ocorrido migrações diversas em diferentes momentos. A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas. Sendo assim, aproveite para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre eles.

   c) Auxilie os estudantes na formulação de hipóteses. Uma resposta possível é que, na migração pelo estreito de Bering, os povos poderiam ter ocupado o continente partindo do norte em direção ao sul. Na migração pelo oceano Pacífico, os povos poderiam ter ocupado o continente partindo do sul em direção ao norte.

2. b) Porque ele foi o pesquisador responsável pela análise do fóssil de Luzia e por descobrir as evidências que questionam as teorias anteriores sobre a chegada dos seres humanos à América.

3. a) O milho é uma das plantas alimentícias cultivadas pelos antigos habitantes da América, principalmente na porção central do continente.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Depois de ler o texto da seção, chame a atenção dos estudantes para as características das moradias do sítio arqueológico de Skara Brae. Elementos como a profundidade das moradias, as sucessivas camadas de diversos materiais colocados em cima das casas, a utilização de pedras, entre outras características, mostram a grande adaptação ao ambiente dos seres humanos que viveram naquele local.
- Retome a ideia de que o processo de sedentarização dos seres humanos não se deu ao mesmo tempo e da mesma forma nas diferentes regiões do mundo, usando como exemplo as características da aldeia de Skara Brae e do período em que ela foi criada e habitada.

AMPLIANDO HORIZONTES

A aldeia neolítica de Skara Brae

A aldeia do período Neolítico chamada Skara Brae, localizada na baía de Skaill, no arquipélago de Orkney, no norte da Escócia, foi descoberta em cerca de 1850, após uma tempestade que expôs uma parte das edificações. A partir de 1868, foram iniciadas as escavações, acompanhadas por arqueólogos e historiadores. Devido ao trabalho minucioso, os trabalhos foram concluídos apenas em 1920. Em 1999, a aldeia foi classificada como Patrimônio da Humanidade pela Unesco e, depois de restaurada, foi aberta à visitação de turistas.

Skara Brae é uma pequena aldeia formada entre aproximadamente 3100 a.C. e 2500 a.C. As oito casas existentes no local foram construídas nas depressões da ilha e eram ligadas umas às outras por túneis. Por ocupar uma região com características climáticas muito severas, quase não tinha árvores, e o único recurso disponível para a construção das moradias eram placas de rochas.

Os moradores da ilha viviam da pesca e da agricultura. Há indícios de que tenham abandonado o local por volta de 2500 a.C., pois o clima havia se tornado muito mais frio e úmido, fazendo que a sobrevivência na região não fosse mais possível.

O arquipélago onde se localiza a aldeia de Skara Brae abriga vários outros sítios arqueológicos. A descoberta e o estudo desses sítios contribuíram para que os historiadores revissem sua opinião sobre o período Neolítico, pois esses estudiosos perceberam que as sociedades que habitaram essas regiões conheciam técnicas e tinham um modo de vida mais sofisticado do que se pensava até então.



Paul Williams/Alamy/Fotoarena

Vista aérea de parte da aldeia de Skara Brae, na Escócia. Foto de 2020.

OUTRAS FONTES

Modelos tridimensionais de Skara Brae. Disponível em: https://sketchfab.com/hugoandersonwhymark. Acesso em: 26 jan. 2022.

O arqueólogo inglês e curador do Museu Nacional da Escócia, Hugo Anderson-Whymark, produziu uma série de modelos tridimensionais de artefatos e sítios arqueológicos neolíticos do Reino Unido. Nessa página, é possível visualizar e movimentar alguns desses modelos, em especial os de moradias da aldeia de Skara Brae.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes notem a presença de móveis e de utensílios e a existência de vários nichos e cômodos, além das características das paredes, construídas para proteger de ameaças e das variações climáticas do ambiente externo.

As casas da aldeia de Skara Brae

Como se pode observar nas imagens, as rochas foram utilizadas não apenas para construir as paredes das casas, mas também para fazer camas, armários, lareiras e fogões. Algumas casas apresentavam uma espécie de cômodo, que os arqueólogos acreditam serem versões rudimentares de banheiros.

Especialistas acreditam que as camas de pedra eram forradas com plantas e peles de animais e que as estruturas dos telhados eram feitas de ossadas de baleias e cobertas também com peles de animais e, por cima, com vegetação. A utilização das peles de animais e da vegetação criava uma espécie de isolamento térmico, pois a região apresentava um clima bastante inóspito, com frio, chuvas e ventos muito fortes, e era preciso que os moradores se protegessem.



Angus McComiskey/Alamy/Fotoarena

Vestígios do interior de uma casa da aldeia de Skara Brae, na Escócia. Foto de 2021.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Após a descoberta de alguns sítios arqueológicos, historiadores e arqueólogos passaram a rever a opinião que tinham sobre as comunidades do Neolítico, pois perceberam que o modo de vida das populações de algumas regiões era mais sofisticado do que se pensava até então. Observe novamente a imagem do interior de uma casa da aldeia de Skara Brae e procure elementos que possam confirmar essa informação.
2. Faça uma pesquisa na internet sobre os outros sítios arqueológicos existentes no arquipélago de Orkney, na Escócia. Escolha um deles e escreva um pequeno texto sobre os costumes das sociedades neolíticas que habitaram a região.

2. Resposta pessoal. Proponha aos estudantes que compartilhem os relatos das pesquisas.

3. Você conhece algum desenho animado ou uma história em quadrinhos que retrate o período Neolítico? Caso não conheça, faça uma pesquisa na internet e depois responda: Quais são as semelhanças e as diferenças entre o modo de vida retratado na ficção e o modo de vida destacado pelos estudiosos e arqueólogos que exploraram a aldeia de Skara Brae? MP

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Respostas pessoais. Os estudantes podem mencionar desenhos animados como os *Flintstones* ou os *Croods*, que é mais recente, ou ainda histórias em quadrinhos, como as do Piteco ou do Brucutu. Incentive-os a refletir sobre os anacronismos, os estereótipos e os erros presentes nessas representações, questionando as diferenças entre a ficção e a pesquisa científica.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. O criacionismo é a explicação de fundamento religioso para a origem do mundo e dos seres humanos. Tem por base os escritos bíblicos e afirma que o homem foi criado por Deus, à sua imagem e semelhança. O evolucionismo é uma teoria científica segundo a qual os seres vivos atuais – incluindo o ser humano – são resultado de um lento processo de evolução que se iniciou há milhões de anos.
3. **a)** Ele está dentro de uma caverna, diante de uma fogueira, comendo a carne de um animal que, provavelmente, cozinhou no fogo.

   b) O *Homo erectus* foi responsável pelo domínio do fogo, acontecimento crucial para a evolução humana.

   c) Resposta pessoal. Os estudantes podem apontar que, antes de dominar o fogo, os primeiros humanos provavelmente alimentavam-se de carne crua (mais difícil de comer e menos nutritiva); à noite, contavam apenas com a iluminação da Lua, quando visível, e tinham dificuldades para se defender dos predadores.
4. **a)** Da megafauna.

   b) Que esses animais criavam seus próprios abrigos.

   c) A procura por abrigo contra o frio e a chuva e a proteção contra animais predadores. No texto, são citadas as paleotocas do norte de Minas Gerais.

   d) Resposta pessoal. Caso não haja vestígios da megafauna na região em que você vive, incentive os estudantes a pesquisar regiões próximas que tenham esse tipo de registro.

ATIVIDADES INTEGRADAS

2. Alternativas verdadeiras: a, d. Alternativas falsas: b, c. Alternativa b: O primeiro humano do gênero *Homo* foi o *Homo habilis*. Alternativa c: O *Homo habilis* surgiu e viveu na África.

1. Explique, com suas palavras, as diferenças entre criacionismo e evolucionismo. MP
2. No caderno, classifique as frases desta atividade em verdadeiras ou falsas. Depois, reescreva as frases que você classificou como falsas, tornando-as verdadeiras.
   a) O *Australopithecus* era bípede e se alimentava de vegetais e carne.
   b) O primeiro humano do gênero *Homo* foi o *Homo neanderthalensis*.
   c) O *Homo habilis* surgiu na Europa e depois se espalhou pela África e pela Ásia.
   d) O *Homo sapiens* foi a única espécie do gênero *Homo* que sobreviveu até os dias atuais.
3. Observe a imagem desta atividade, leia a legenda e, depois, faça o que se pede. MP



Maurício de Sousa Editora Ltda.

A personagem Pithecanthropus Erectus da Silva, conhecida como Piteco, pertence à espécie *Homo erectus*. Nos quadrinhos, suas aventuras se passam na Idade da Pedra e ele vive em uma caverna.

   a) Descreva o que Piteco está fazendo.
   b) Que relação pode ser estabelecida entre o fogo e a espécie à qual pertence Piteco? Justifique.
   c) Quais problemas os primeiros humanos enfrentavam antes da descoberta do fogo? Reflita e, depois, conte aos colegas suas conclusões.
4. O texto e a imagem desta atividade abordam vestígios sobre os modos de vida dos seres humanos e de outros animais que habitaram o continente americano há mais de 10 mil anos. MP

Vale dos Gigantes é como o paleontólogo e oceanógrafo Francisco Buchmann chama um trecho de 250 metros (m) de extensão do rio Esmeril, na zona rural de Rio Pardo de Minas, município com 30 mil moradores no norte de Minas Gerais. Ali, […] um mato alto e cerrado […] esconde a entrada de seis grutas de porte admirável: elas têm até 40 m de extensão e quase sempre terminam em uma câmara ampla, com 5 a 10 m de largura e até 4 m de altura. O mais impressionante é que possivelmente foram escavadas por mamíferos de grande porte, como os tatus gigantes e as preguiças-terrícolas, que viveram até cerca de 10 mil anos atrás onde hoje é o Brasil […].

[…]

Os túneis com paredes e teto em forma de arco e os sulcos nas rochas, compatíveis com arranhões feitos por garras fortes, levaram os pesquisadores a concluir que as grutas do Vale dos Gigantes devem ter sido escavadas por animais de grande porte […]. Em artigo publicado em maio de 2016 na *Revista Brasileira de Paleontologia*, o grupo afirma que essas grutas […] seriam enormes paleotocas, […] talvez as maiores que já foram descobertas no mundo.

[…]

Igor Zolnerkevic. Abrigo de gigantes. Revista *Pesquisa Fapesp*, fev. 2017. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/abrigo-de-gigantes/. Acesso em: 24 jan. 2022.



Talles Azzi/Pulsar Imagens

Paleotoca da Caverna Rio dos Bugres, em Bom Jardim da Serra (SC). Foto de 2017.

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, desenvolve-se a habilidade **EF06HI02** nas atividades **4**, **5** e **6**. Nessas três atividades, aborda-se o trabalho com vestígios arqueológicos e paleontológicos como fontes para a construção do conhecimento histórico sobre o modo de vida dos seres humanos do período conhecido como Pré-História. A atividade **6**, em especial, mobiliza também a habilidade **EF06HI01** ao trabalhar os vestígios arqueológicos de duas temporalidades distintas, os chamados Paleolítico e Neolítico, pois esses vestígios evidenciam permanências e rupturas entre as técnicas de produção de ferramentas características de cada um desses momentos.

Já a habilidade **EF06HI03** é desenvolvida com o trabalho proposto nas atividades **1**, **2** e **3**, as quais problematizam a origem dos seres humanos, as características desses seres, bem como seus modos de vida.

Responda sempre no caderno.

6. a) A: Paleolítico – objetos feitos de pedra lascada; B: Neolítico – objetos feitos de pedra polida.
6. b) A técnica do polimento, que tornava as ferramentas mais resistentes e precisas.

a) Da descrição das dimensões dos animais que construíram as paleotocas, é possível inferir que eles fizeram parte de qual tipo de fauna do continente americano?

b) Observe novamente a imagem. O que essa paleotoca pode indicar sobre esses animais?

c) Quais razões poderiam levar humanos a habitar essas paleotocas? Segundo o texto, onde é possível encontrá-las?

d) Na região onde você mora, há vestígios desse tipo de fauna, como as paleotocas?

5. O texto citado é sobre a descoberta de uma fonte arqueológica. Identifique-a e, depois, liste no caderno as informações que esse vestígio pode indicar sobre a vida das comunidades do Neolítico armênio. MP

> Ele tem 5500 anos de idade [...]. É feito a partir de um pedaço inteiro de couro bovino cru, costurado sobre o pé com uma tira de couro, e calçou um pé direito de cerca de 24,5 cm de comprimento nos anos de 3500 a.C.
>
> [...] o "sapato de couro mais velho do mundo" foi encontrado perto da província Vayotz Dzor, na Armênia [...].
>
> [...]
>
> O objeto foi encontrado de cabeça para baixo sob restos de um recipiente de cerâmica quebrado. Estava cheio de grama, o que, segundo estudos etnográficos, costumava ser usado como forro para proteger e esquentar os pés.
>
> [...]
>
> De acordo com o [arqueólogo Ron] Pinhasi, a descoberta lembra o quão pouco se sabe sobre o cotidiano das pessoas de sociedades passadas. "[...] Não deixa de ser um lembrete de que a grande maioria de objetos e características do passado foram destruídos e estão perdidos", diz [...].
>
> Júlia Dias Carneiro. Tamanho 35, couro bovino, 5500 anos. *Ciência Hoje On-Line*. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/tamanho-35-couro-bovino-5-500-anos/. Acesso em: 24 jan. 2022.

6. Forme dupla com um colega. Observem os dois conjuntos de artefatos de pedra e, depois, respondam às questões.

A



DEA/A. Dagli Orti/De Agostini/Getty Images

Cabeças de machados e martelos.

B



Granger/Fotoarena

Flechas, pontas de lança e uma faca.

a) Associem os conjuntos de artefatos aos períodos Paleolítico ou Neolítico e justifiquem a resposta de vocês com base nas características dos objetos.

b) Qual técnica permitiu a mudança nas características desses objetos entre um período e outro?

7. Construa, no caderno, um quadro com as principais informações sobre os primeiros humanos, como a espécie a que pertenceram, o período em que surgiram e a região que habitaram. Com base nessas informações, crie uma tira sobre a evolução da humanidade. Você pode abordar a questão com base nas teorias científicas ou nas perspectivas mitológicas. Ao final, mostre sua produção aos colegas.

8. Releia a atividade **4** da abertura da unidade. Vimos que os grupos humanos trabalharam em cooperação, ou em equipe, para construir a sociedade na qual viviam. Cite exemplos de trabalhos ou de atividades que são atualmente realizados por meio da cooperação. MP

7. Resposta pessoal. O quadro pode ser construído com base na linha do tempo e no texto da página 40. Se considerar pertinente, crie o quadro coletivamente na lousa. As tiras também podem ser criadas em duplas ou em trios.

5. A fonte é um sapato de couro de 3500 a.C. O sapato é feito de couro bovino, o que indica a domesticação de animais bovinos; o recipiente de cerâmica indica que o objeto vem de uma comunidade sedentária. A presença de grama dentro do sapato mostra um recurso utilizado para se proteger do frio.

Responsabilidade

8. Resposta pessoal. Os estudantes podem citar inúmeras atividades, como construção civil, educação, produção de alimentos, vestimentas, móveis e itens de consumo, entre outras. Na conversa com eles, reafirme a necessidade de todos agirem com responsabilidade na execução das tarefas necessárias para que o trabalho se concretize. Incentive um debate sobre a cooperação e a divisão do trabalho no mundo globalizado e conectado pelas tecnologias de comunicação, no qual a cooperação pode ocorrer entre pessoas que estão localizadas a muitos quilômetros de distância umas das outras.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As perguntas de autoavaliação da seção *Ideias em construção* permitem que os estudantes retomem os conteúdos estudados e verifiquem se alcançaram os objetivos educacionais previstos.
- A unidade 2 compreende um longo período da História e diferentes teorias científicas, abrangendo o surgimento dos seres humanos, os períodos Paleolítico e Neolítico, a origem das primeiras cidades e as teorias de ocupação da América. Nesse sentido, é possível utilizar as questões para verificar se os estudantes compreenderam de maneira geral e específica as temáticas abordadas.
- Além disso, trata-se de um primeiro esforço para a compreensão de eventos de longa duração, sendo este o contexto histórico mobilizado para que os estudantes possam identificar permanências e continuidades. Assim, as questões propostas permitem identificar se a organização temporal que os estudantes realizam são coerentes ou se é necessário retomar alguns procedimentos.



IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 2

Capítulo 1 – A origem do ser humano

- Identifico as principais teorias científicas sobre a origem do ser humano e a evolução das espécies?
- Percebo que essas teorias remetem aos momentos históricos em que foram desenvolvidas e estão em constante transformação, na medida em que as pesquisas científicas trazem novas descobertas?
- Reconheço a importância das mitologias como fontes históricas sobre os povos a que se referem e como característica da identidade deles?

Capítulo 2 – A vida dos primeiros seres humanos

- Identifico que as periodizações da história dos primeiros grupos de seres humanos se transformaram com o tempo (Pré-História ou Idade da Pedra, por exemplo, passaram a ser problematizadas), na medida em que o modo de pensar de nossa sociedade também se transformou?
- Percebo que as periodizações estão atreladas ao desenvolvimento de técnicas e tecnologias?
- Reconheço aspectos sobre os modos de vida no Paleolítico, como o nomadismo e a confecção de instrumentos de pedra lascada?

Capítulo 3 – O processo de sedentarização

- Identifico que o desenvolvimento de técnicas de agricultura e de domesticação de animais foi importante para o processo de sedentarização de diversas comunidades humanas?
- Identifico o papel das técnicas e das tecnologias na alteração dos modos de vida dos grupos?
- Estabeleço relações entre o processo de sedentarização e o surgimento do comércio e das primeiras formas de Estado?
- Reconheço que nem todas as comunidades se desenvolveram da mesma forma e que houve muitos povos que permaneceram nômades e que isso não os torna inferiores ou superiores?

Capítulo 4 – A chegada do ser humano à América

- Conheço as principais teorias científicas sobre as rotas de povoamento do território americano?
- Identifico aspectos dos modos de vida dos primeiros grupos a habitar o continente americano, como formas de registro e outras técnicas e tecnologias desenvolvidas por eles?
- Analiso, em meu cotidiano, a existência de algumas permanências em relação ao modo de vida desses povos, como no consumo de alguns alimentos típicos em minha comunidade que foram domesticados nos períodos estudados?

Nelson Provazi/ED/BR

68

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Tendo em vista a complexidade dos assuntos estudados, em um primeiro momento é necessário verificar quais são os focos de eventuais dúvidas e dificuldades dos estudantes. Para isso, as seções *Atividades*, *Atividades integradas* e *Ideias em construção* podem ser utilizadas como sondagem.

Em um segundo momento, é possível agrupar as dúvidas e as questões em categorias, por exemplo: teorias estudadas, fontes históricas e profissionais envolvidos nas pesquisas, técnicas e tecnologias, periodização, modos de vida, entre outras.

Após a sondagem e a classificação das dúvidas e das questões, revise esses tópicos e escolha algumas atividades que auxiliem os estudantes a fixar esses conteúdos.

Uma possibilidade para essa retomada é indicar pesquisas específicas para cada categoria de dúvidas. A forma de compartilhar os resultados das pesquisas também pode ser diferenciada de acordo com os tipos de dúvida. Por exemplo, se houver dúvidas relacionadas às durações históricas ou às percepções temporais da longa duração, solicite aos estudantes que apresentarem essa lacuna no aprendizado que elaborem uma linha do tempo com os eventos mais significativos desse período. Utilizando a escala temporal, ao final, eles devem marcar o ano do próprio nascimento. Dessa forma, eles poderão identificar, de maneira gráfica, as longas durações abordadas nesta unidade. Se uma das categorias de dúvidas se relacionar ao desenvolvimento de técnicas e tecnologias, sugira aos estudantes com essa dificuldade uma pesquisa sobre técnicas agrícolas, metalúrgicas, pecuárias e/ou de escrita atuais. Depois, eles devem preparar uma apresentação para a turma explicando as informações que pesquisaram.

As possibilidades, nesse sentido, são múltiplas e favorecem tanto a atitude historiadora quanto o aprendizado significativo e construído em grupo.

Os povos antigos do Oriente Médio

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Os mesopotâmicos

- Relacionar os aspectos geográficos da Mesopotâmia às sociedades que se desenvolveram nessa região durante a Antiguidade.
- Identificar a importância da agricultura e de outras técnicas e tecnologias desenvolvidas pelos povos mesopotâmicos.
- Caracterizar aspectos importantes das ciências e dos saberes dos povos da Mesopotâmia, como o desenvolvimento da escrita, o comércio e a religião.
- Essa perspectiva também será aplicada na análise de outros contextos históricos da Antiguidade, favorecendo a valorização dos diferentes povos antigos e da diversidade cultural.

Capítulo 2 – Os fenícios

- Relacionar a localização e as características geográficas do povo fenício com a sua estrutura social, política e econômica.
- Caracterizar a cultura, o comércio e a navegação como importantes aspectos da sociedade fenícia.
- Identificar o alfabeto como um dos legados do povo fenício para a contemporaneidade.
- Compreender e diferenciar o papel das cidades-Estado e das colônias fenícias.

Capítulo 3 – Os persas

- Identificar as origens do povo persa, localizando-o temporal e geograficamente.
- Caracterizar a economia, a política e a cultura dos persas, com foco no multiculturalismo.
- Compreender como se deu a expansão territorial dos persas, identificando as principais características de seu domínio, como a organização político-administrativa.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos desenvolvidos no capítulo **1** favorecem a compreensão dos estudantes sobre as transformações tecnológicas e as modificações que elas geram no modo de vida das sociedades e nas relações de poder. Dessa forma, os temas propostos contribuem para aprimorar a percepção dos estudantes acerca da cultura, da religião e dos conhecimentos científicos dos povos da Mesopotâmia.

Os objetivos do capítulo **2** refletem a intenção de promover o estudo sobre os fenícios e o reconhecimento do Mediterrâneo como o espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio, observando as formas de organização social e cultural e as atividades de comércio nele desenvolvidas.

No capítulo **3**, o reconhecimento das principais características da sociedade persa, ressaltando a importância dos saberes e das contribuições de povos da Antiguidade, permite observar os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos desse povo.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade trata dos principais povos da Antiguidade da região da Mesopotâmia e do Mediterrâneo, além de trazer informações sobre sua origem e apresentar suas características sociais, econômicas e culturais.

Procurou-se valorizar os aspectos ligados às tecnologias e aos saberes desenvolvidos pelos mesopotâmicos, fenícios e persas, bem como as trocas culturais realizadas no período, destacando-se sua importância.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – OS MESOPOTÂMICOS				
• As sociedades hidráulicas • Diferentes povos, mesmo território • Alimentação e tecnologias • Construção e organização das cidades • Escrita suméria • O comércio e os meios de transporte • As expressões religiosas • Mulheres poderosas	BOXE VALOR: Igualdade na participação política	(EF06HI02) (EF06HI03) (EF06HI05) (EF06HI07) (EF06HI14) (EF06HI16) (EF06HI19)	(CGEB5)	Cidadania e civismo: Vida familiar e social
CAPÍTULO 2 – OS FENÍCIOS				
• Quem eram os fenícios • A escrita fenícia • As cidades-Estado • As colônias fenícias		(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI07) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16)	(CGEB5) (CEH5)	
CAPÍTULO 3 – OS PERSAS				
• A formação do Reino Persa • A diversidade cultural do Império Persa • Organizando o Império: satrapias e sátrapas • Arte e religiosidade persa	ARQUIVO VIVO: O palácio de Persépolis	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI07) (EF06HI14) (EF06HI16)	(CGEB5)	

1. Resposta pessoal. Você pode partir de uma comparação com a realidade dos estudantes, perguntando-lhes quais necessidades básicas devem ser atendidas na escolha do local da sua moradia e quais são os inconvenientes gerados, caso essas necessidades não sejam contempladas.

2. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar a existência de comércio mais ou menos variado, a proximidade entre as construções, a presença de serviços públicos (iluminação, limpeza, transporte público, por exemplo), de escolas, de unidades de saúde, de espaços de socialização, de ruas e praças, o tráfego intenso ou não de veículos, etc.

UNIDADE 3

OS POVOS ANTIGOS DO ORIENTE MÉDIO

A partir de 4000 a.C., diversas sociedades que ocupavam o Oriente Médio – região formada atualmente por Afeganistão, Arábia Saudita, Barein, Catar, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Irã, Iraque, Israel, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Omã, Palestina, Síria e Turquia – iniciaram o processo de sedentarização, com a formação de cidades e a instituição de Estados. Essa organização proporcionou o desenvolvimento das atividades comerciais e de estruturas sociais hierarquizadas.

CAPÍTULO 1
Os mesopotâmicos

CAPÍTULO 2
Os fenícios

CAPÍTULO 3
Os persas

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Em sua opinião, quais aspectos de um território podem favorecer o estabelecimento de uma comunidade?
2. Pense nas cidades que você conhece. O que há de semelhante entre elas?
3. Que diferenças você identifica entre a área urbana e a área rural do município em que mora? MP
4. Como você imagina o aspecto das primeiras cidades do mundo? MP

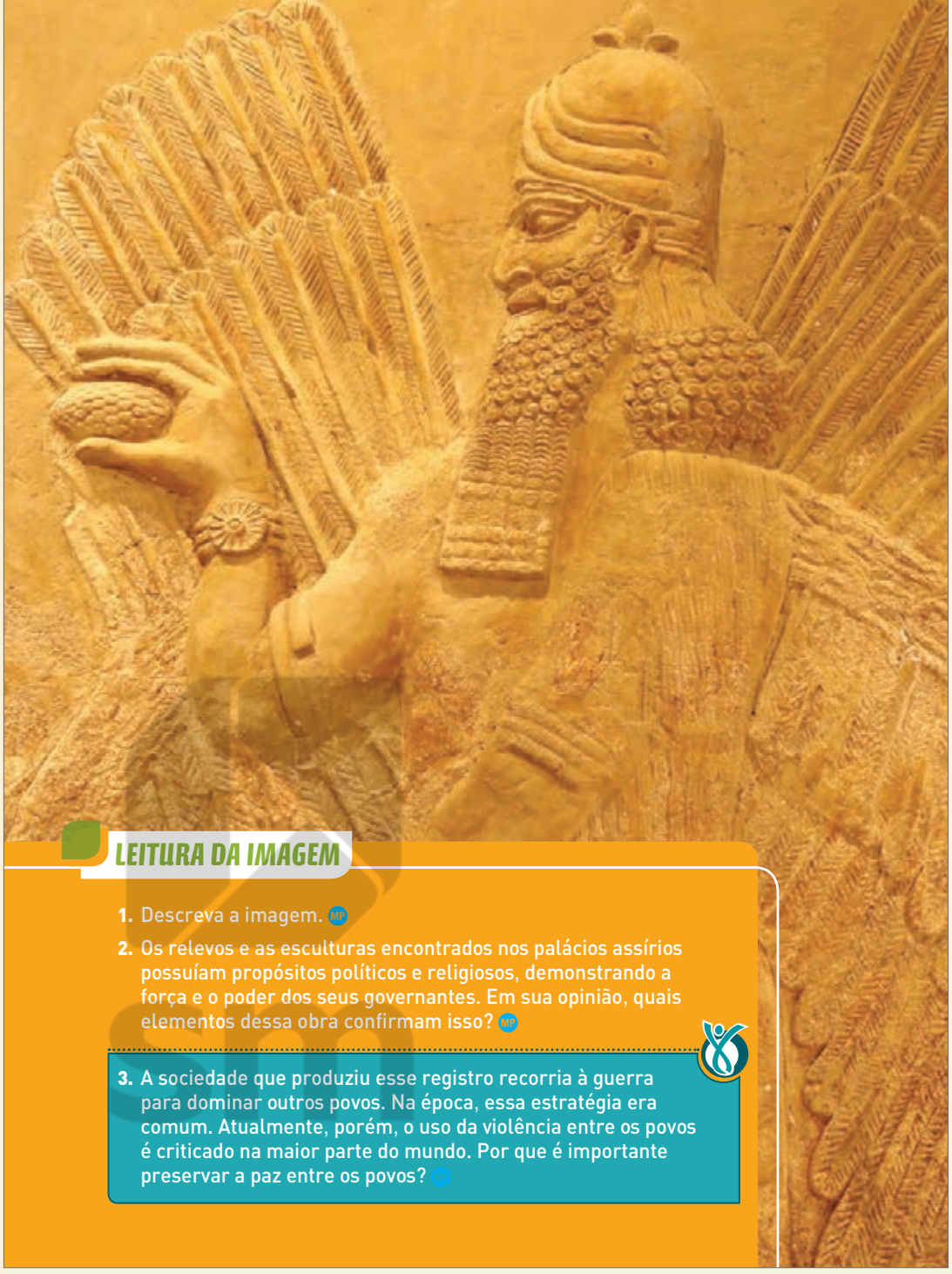
PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a perceber elementos como: muita ou pouca presença de vegetação; a diferença na densidade populacional; muita ou pouca concentração de construções e a distância entre elas; a existência, ou não, de serviços públicos; entre outros.
4. Resposta pessoal. Caso seja possível, proponha uma atividade de desenho ou de colagem em interdisciplinaridade com Arte.

DE OLHO NA BASE

As questões introdutórias desta seção favorecem a abordagem da habilidade **EF06HI05**, incentivando os estudantes, nesse primeiro momento, a identificar e a analisar algumas intervenções humanas nas paisagens que conhecem. Além disso, trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre os povos antigos do Oriente Médio.



LEITURA DA IMAGEM

1. Descreva a imagem. MP
2. Os relevos e as esculturas encontrados nos palácios assírios possuíam propósitos políticos e religiosos, demonstrando a força e o poder dos seus governantes. Em sua opinião, quais elementos dessa obra confirmam isso? MP
3. A sociedade que produziu esse registro recorria à guerra para dominar outros povos. Na época, essa estratégia era comum. Atualmente, porém, o uso da violência entre os povos é criticado na maior parte do mundo. Por que é importante preservar a paz entre os povos? JU

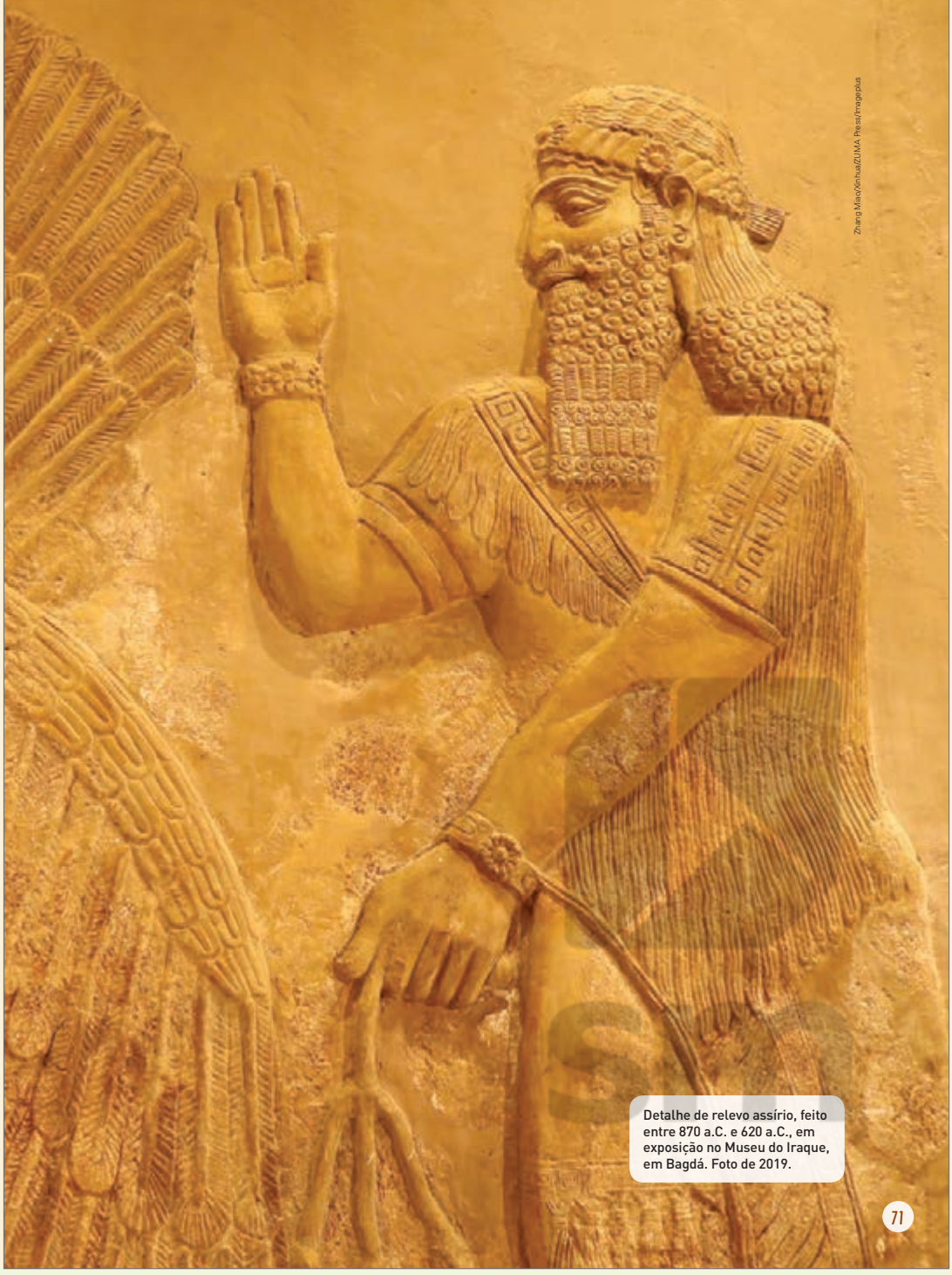
LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. O relevo pertenceu ao palácio de Assurbanipal II, rei dos assírios. Trata-se da representação de uma figura humana alada. Ele usa uma longa túnica, brincos, braceletes e um capacete adornado com três chifres, símbolo de divindade na Mesopotâmia antiga. A segunda figura, possivelmente um assistente do sacerdote, carrega na mão esquerda pedras de amolar.
2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes identifiquem alguns elementos políticos e religiosos que afirmavam o poder do rei e sua relação com o sagrado. Neste relevo, é representado um ritual de fertilização da terra da qual participavam o rei e os membros de sua corte.

Justiça

3. Resposta pessoal. O valor trabalhado na atividade está ligado à justiça e à necessidade de paz. Essa pode ser uma boa oportunidade para conversar com os estudantes sobre a importância de uma cultura de paz. Promova uma reflexão sobre as consequências das guerras contemporâneas, abordando as perdas humanas, e destaque a possibilidade de resolver conflitos pacificamente nos dias de hoje. Nesse sentido, converse com a turma sobre a necessidade de as sociedades se empenharem para evitar os conflitos armados.



Zhang Miao/Xinhua/ZUMA Press/Imageplus

Detalhe de relevo assírio, feito entre 870 a.C. e 620 a.C., em exposição no Museu do Iraque, em Bagdá. Foto de 2019.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com base nas questões propostas, faça com os estudantes uma leitura da imagem de abertura da unidade, observando com atenção as figuras representadas e as informações da legenda. Peça a eles que conversem sobre a função desse relevo e levantem hipóteses sobre o material e as técnicas empregados na sua produção. Dessa forma, cria-se um ambiente propício para realizar uma avaliação diagnóstica sobre os povos antigo do Oriente Médio.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de o relevo ser composto de uma figura humana com asas de um pássaro. Explique que se trata de representação decorativa típica de alguns povos da Antiguidade, que expressava a ideia de que os deuses uniam habilidades de animais e de seres humanos. Esse recurso é utilizado até hoje em personagens de filmes e animações, como os super-heróis.
- Comente com os estudantes que o relevo tem grande dimensão e que isso podia causar forte impressão nas pessoas que se deparavam com esse tipo de arte nos templos ou palácios (o que ainda ocorre, atualmente, nas visitas a ruínas e a museus).

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Essas habilidades são trabalhadas ao longo de todo o capítulo, mediante estudos e análises sobre os povos que se desenvolveram na região da Mesopotâmia, tanto no que se refere à sua relação com o espaço e com os demais povos (vizinhos, invasores ou dominados), como também às expressões culturais que se desenvolveram com base nessas relações.

As expressões culturais apresentadas favorecem a percepção de manifestações políticas, cotidianas, sociais, tecnológicas e religiosas, contribuindo para a ampliação da noção de cultura. Esse conceito, já apresentado na unidade 1, é mobilizado de modo prático no contexto histórico das sociedades mesopotâmicas.

Capítulo **1**

OS MESOPOTÂMICOS

Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes associem os benefícios proporcionados pela proximidade de rios ao desenvolvimento das primeiras cidades do Oriente Médio.

PARA COMEÇAR

A palavra mesopotâmia tem origem grega e significa entre rios. Na região mesopotâmica, que corresponde atualmente ao Iraque, à Síria, à Turquia e ao Kuwait, foram construídas as primeiras cidades do Oriente Médio. Você sabe dizer quais fatores contribuíram para o desenvolvimento dessas cidades?

AS SOCIEDADES HIDRÁULICAS

Como estudamos, o domínio sobre o fogo e a domesticação de plantas e animais, além da invenção de utensílios de pedra, cerâmica e metais, favoreceram a sedentarização de diversas comunidades, em diferentes momentos da História.

Um dos lugares em que esses grupos se fixaram, por volta de 4000 a.C., foi a região da Mesopotâmia – localizada na Ásia, mas bastante próxima da África e da Europa –, considerada um importante entreposto de contato entre as culturas desses continentes. As primeiras cidades se desenvolveram próximas aos **rios Tigre** e **Eufrates**, que fertilizavam as terras entre eles.

É possível identificar a região da Mesopotâmia, parte da área chamada de Crescente Fértil, no mapa "África e Ásia: Área do Crescente Fértil", da unidade 2. Durante muito tempo, a historiografia tradicional considerou apenas a Mesopotâmia parte do Crescente Fértil, pois acreditava-se que ali teriam surgido as primeiras cidades. Atualmente, porém, no contexto histórico dessa região, é possível aproximar o desenvolvimento dos povos mesopotâmicos ao dos povos do norte da África, ao longo do rio Nilo. As sociedades dessas duas áreas integram, portanto, o Crescente Fértil, caracterizando-se como **sociedades hidráulicas**, ou seja, povos que surgiram e se desenvolveram em áreas próximas de rios.



Vista do rio Tigre na cidade de Hasankeyf, na Turquia. Há vestígios de que a ocupação humana nessa região começou por volta de 8000 a.C. Foto de 2020.

semakokal/iStock/Getty Images

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Para melhor entendimento a respeito das sociedades hidráulicas, solicite aos estudantes que pesquisem, em publicações impressas ou digitais, sobre outros povos que tenham se estabelecido às margens de grandes rios na Antiguidade, como os povos que se assentaram próximos ao rio Huang He, na região da atual China, ou os povos do vale do rio Indo, na atual Índia.
- Nessa pesquisa, os estudantes deverão identificar, além dos povos e dos nomes dos rios próximos aos quais eles se estabeleceram, outros aspectos geográficos que tenham propiciado a instalação de pessoas nessas regiões.
- A partir desta unidade, os estudantes vão conhecer povos antigos de diferentes locais e épocas. Para auxiliá-los na compreensão dessas diferentes espacialidades e temporalidades, oriente-os na construção coletiva de uma linha do tempo, em um grande painel, em papel pardo ou em cartolina, que, se possível, pode ocupar uma das paredes da sala de aula. Essa primeira versão da linha do tempo pode ser inspirada na que é apresentada na página 73. Ao longo do ano letivo, ela pode ser completada e ampliada à medida que os estudantes analisarem outros contextos históricos. Você pode orientá-los a compor uma legenda colorida associada, por exemplo, aos continentes, e a estabelecer um padrão de disposição de povos que foram contemporâneos.

DIFERENTES POVOS, MESMO TERRITÓRIO

Sumérios, acádios, babilônicos, assírios e caldeus foram os principais povos a se estabelecer na região da Mesopotâmia. Durante séculos, eles ocuparam sucessivamente o território e alguns deles chegaram a conviver.

O contato entre os povos mesopotâmicos nem sempre foi pacífico, mas marcado por guerras cujo objetivo principal era obter a hegemonia sobre as áreas férteis e os pontos estratégicos para o comércio. Apesar disso, os contatos favoreceram tanto as trocas culturais – entre elas, de costumes e expressões religiosas – como as de conhecimentos técnicos.

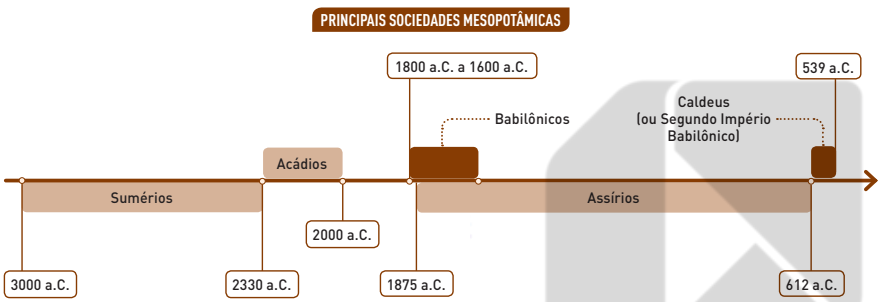
Esses povos tinham em comum, por exemplo, a economia com base na produção agrícola e pecuária, possibilitada, em grande medida, pelas técnicas de irrigação com as águas do Tigre e Eufrates, e o desenvolvimento de estruturas de Estado. Além disso, os mesopotâmicos utilizavam utensílios e ferramentas criados ao longo dos séculos e se caracterizavam pelo politeísmo, isto é, a crença na existência de diversas deidades. Também foram um dos primeiros a desenvolver sistemas de escrita.

A linha do tempo apresenta a época de hegemonia de alguns dos principais povos mesopotâmicos. Observe-a.



Erich Lessing/Album/Fotoarena

↑ Detalhe de estela de basalto (rocha vulcânica), do século XVIII a.C., na qual se pode observar a representação de Hamurábi, à esquerda, recebendo o código de leis de Shamash, deus da justiça, à direita.



IQ/BR

Os sumérios foram os primeiros a usar as águas dos rios para irrigação, construindo, para isso, diques e canais. Os acádios eram especializados nas atividades de pastoreio de carneiros e de bois. Os babilônicos criaram o primeiro conjunto de leis escritas, chamado Código de Hamurábi, em referência ao governante que o organizou. Os assírios desenvolveram estratégias de guerra e, desse modo, conseguiram alcançar e dominar regiões do Mediterrâneo. Já os caldeus se tornaram exímios construtores, criando tecnologias de engenharia e arquitetura. Ao longo deste capítulo, vamos conhecer melhor os aspectos culturais desses povos, que, apesar de guardar especificidades, tinham muitos aspectos em comum e compartilhavam conhecimentos e tecnologias.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A foto atual do rio Tigre favorece a percepção dos estudantes em relação às continuidades e às rupturas das sociedades que ocuparam e que ocupam essa região há mais de 10 mil anos. Você pode explorar a imagem nesse sentido, solicitando aos estudantes que a descrevam e identifiquem semelhanças e diferenças entre a paisagem retratada e a paisagem da comunidade em que vivem, especialmente se nela houver ocupações em áreas próximas a rios.
- Explique aos estudantes que a região do Crescente Fértil atraiu diversos povos por estar localizada junto a alguns rios, em uma área cujo entorno era de clima desértico. As cheias dos rios Tigre e Eufrates ocorriam anualmente devido ao derretimento da neve dos montes da Armênia.
- Tendo em vista que se trata da primeira sociedade hidráulica que será estudada pelos estudantes, é importante descrever as vantagens das cheias e das vazantes, que levaram vários povos a se fixar nessa região.
- Explique que, ao findar a cheia, a terra de uma grande área à margem dos rios ficava coberta de limo, muito rico em nutrientes, o que possibilitava o melhor aproveitamento desse solo fértil para a agricultura – a base econômica dessas sociedades.
- A linha do tempo apresentada nesta página pode ser retomada sempre que necessário ao longo da unidade, favorecendo a localização temporal e o trabalho com as noções de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

OUTRAS FONTES

Pozzer, Katia Maria Paim. Selos-cilindros mesopotâmicos: um estudo epigráfico. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, n. 10, p. 163-174, 2000. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/109383. Acesso em: 27 jan. 2022.

Nesse artigo, a historiadora Kátia M. P. Pozzer apresenta possibilidades de análise dos selos-cilindros mesopotâmicos, uma das principais fontes históricas sobre essas sociedades antigas. Além disso, ela trata de um caso específico: os textos cuneiformes de um rico mercador de Larsa, uma importante cidade suméria, que ficava há cerca de 25 quilômetros de Uruk (atual Iraque).

A leitura do texto pode subsidiar diálogos sobre as atividades comerciais mesopotâmicas e revelar detalhes sobre os modos de vida sumérios, além de aspectos do cotidiano dos povos que habitaram as margens do Eufrates durante a Antiguidade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reforce a ideia de que tanto os hábitos alimentares quanto as tecnologias foram sendo aperfeiçoados paulatinamente por cada povo que viveu na região. Os diques e os canais, por exemplo, importantes na contenção das enchentes anuais dos rios e na irrigação de áreas de plantio mais distantes dos cursos de água, foram modificados e aperfeiçoados ao longo do tempo, permitindo uma maior quantidade e qualidade da produção agrícola.
- Explicite o fato de que as trocas culturais foram muito positivas para todos os povos da região, em especial as relacionadas às tecnologias. Os povos que ocupavam a região aproveitavam tanto as obras que já haviam sido construídas como os saberes das populações anteriores que habitaram aquela área.

DE OLHO NA BASE

A discussão sobre as formas de alimentação e as tecnologias utilizadas pelos povos da Mesopotâmia para a produção de gêneros alimentícios pode propiciar o trabalho com a habilidade **EF06HI16**.

OS DEUSES E A FARTURA

O poema babilônico "Enouma Elish" (Poema da Criação), uma das principais fontes históricas sobre os mesopotâmicos, narra o mito da origem desses povos. Nele, é possível destacar os banquetes em que os deuses conversavam sobre alianças, guerras e a criação do mundo e de seus elementos. Durante a refeição, eram servidas carnes e cerveja. Anshar, um dos deuses mais importantes para os sumérios, aparece na obra como o organizador de vários desses banquetes divinos. Com base na análise dessa mitologia, alguns pesquisadores defendem que os mesopotâmicos, especialmente os babilônicos, buscavam a abundância em festas e alimentos para ter uma vida tal como a dos deuses, representada nos mitos.

ALIMENTAÇÃO E TECNOLOGIAS

A alimentação dos povos da Mesopotâmia tinha como base o trigo e a cevada. Com o trigo, faziam pão e o *bulgur*, que consistia no cozimento dos grãos desse cereal e era utilizado na alimentação cotidiana. Com a cevada, fabricavam uma bebida fermentada que deu origem à cerveja. Tanto a produção dessa bebida quanto a dos pães evidenciavam o domínio desses povos sobre os processos de fermentação, indicando conhecimentos sobre essa técnica utilizada até hoje na produção de alimentos.

Lentilha, grão-de-bico, feijão, cebola, alface, tâmara e uva também faziam parte da alimentação mesopotâmica e até hoje são importantes para as comunidades do Oriente Médio, caracterizando-se como típicos dessa região. Ao longo de milênios, diversos e complexos fluxos migratórios popularizaram a produção e o consumo desses alimentos, que também são apreciados por muitos brasileiros.

A construção de diques que levavam as águas dos grandes rios para as áreas mais secas possibilitou a fertilização de extensos territórios. Com mais áreas férteis, os povos mesopotâmicos puderam cultivar mais alimentos, tendo excedentes com os quais começaram a realizar trocas.

Na pecuária, destacava-se a criação de cabras, ovelhas, bois e carneiros, que forneciam carne e leite, além de lã e couro. Parte do leite era transformada em queijo e iogurte por processos de fermentação.

A olaria e a produção de cerâmica estavam muito ligadas aos costumes alimentares. Do barro das áreas alagadas, os mesopotâmicos produziam variadas peças de cerâmica e fornos.

Detalhe de relevo assírio, feito por volta de 645 a.C., representando a conquista de povos que teriam fugido pelas plantações às margens dos rios mesopotâmicos e seus afluentes. A imagem traz importantes símbolos da fertilidade da região, como as plantações e os peixes no rio.



Museu Britânico, Londres. Fotografia: G. DAGLI ORTI/De Agostini/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda um dos aspectos da religiosidade na Mesopotâmia: a aproximação entre os costumes divinos e os hábitos humanos, expressa nos banquetes dos deuses.

Se, realmente, como acreditavam os mesopotâmicos, a sociedade divina reproduziu algumas características da sociedade humana, é, sem dúvida, nas descrições dos banquetes de que as divindades participam que este paralelo pode ser melhor estabelecido. Com efeito, tanto o espírito quanto a forma dessas reuniões ilustram, de maneira clara, a função deste tipo de festejo na Suméria, na Babilônia ou na Assíria. Vários textos literários fornecem-nos detalhes reveladores em relação a isso.

Muitas vezes, as assembleias dos grandes deuses, em que são tomadas decisões importantes, acontecem durante um banquete. O banquete aparece como uma das principais marcas da solidariedade que une esse grupo, ao mesmo tempo [...] que ilustra as delícias da vida divina segundo a concepção humana. [...]

Às vezes, as viagens que os deuses fazem de uma cidade para outra são uma ocasião para uma refeição de boas-vindas: assim, a deusa Inanna é convidada à casa do deus Enki na cidade de Eridu; quando chega, ela é recebida pelo vizir desse deus, que lhe oferece água fresca, nata e cerveja. [...] Uma outra ocasião de banquete divino parece ser a celebração de uma vitória ou de uma grande construção, assim, o deus Marduque convida as outras divindades depois de ter vencido o Mar e ter fundado a Babilônia. Do mesmo modo, no "ciclo de Baal" da literatura ugarítica, na Síria ocidental, o deus Baal inaugura, com um grande banquete, o palácio que acabou de ser construído para ele.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 2015. p. 54-55.

CONSTRUÇÃO E ORGANIZAÇÃO DAS CIDADES

Na Mesopotâmia desenvolveram-se diversas **cidades-Estado**, assim como ocorreu em outros lugares do mundo na Antiguidade. Cada cidade-Estado tinha autonomia sobre a administração, o governo, as expressões religiosas, etc., porém o conjunto delas apresentava semelhanças culturais, como os deuses cultuados e os idiomas. Ou seja, não havia um governo que centralizasse o poder sobre todas as cidades-Estado, mas relações horizontais entre elas.

Os saberes adquiridos na construção de diques e de canais foram aproveitados para a construção das cidades. Por exemplo, devido à disputa pela região, muitas cidades eram muradas e tinham torres de observação. Essas construções serviam para proteger a população de ataques inimigos e controlar a entrada de estrangeiros.

Os edifícios dedicados aos líderes políticos e aos deuses, como templos, palácios e **zigurates**, eram diversificados e, muitas vezes, suntuosos. Os caldeus foram engenheiros e arquitetos muito habilidosos e acredita-se que tenham sido responsáveis pela construção dos **Jardins da Babilônia**. Não há vestígios materiais dessa construção, mas há referência a ela em fontes escritas de diversos povos antigos, como hebreus e gregos.

Nas cidades, residiam os governantes, chefes religiosos, artesãos, comerciantes e escravos. Estes, geralmente, eram prisioneiros de guerra. Nos espaços urbanos, ocorriam as expressões religiosas, as atividades comerciais e as tomadas de decisões políticas. Devido à estrutura urbana e à localização geográfica estratégica, várias cidades da Mesopotâmia se tornaram grandes centros comerciais, atraindo comerciantes de vários lugares da Ásia, da África e da Europa.

PRINCIPAIS CENTROS URBANOS

As cidades mesopotâmicas que mais deixaram vestígios (como construções, esculturas, cerâmicas com escrita cuneiforme, vasos, etc.) foram Ur, dos sumérios; Babilônia, dos babilônicos; e Nínive, dos assírios. O nome dessa cidade, inclusive, significa cidade muito grande. Muitos dos vestígios das construções dessas cidades antigas podem ser vistos no Iraque atual.

Fachada de zigurate construído por volta do século XV a.C. pela dinastia Cassita, que governou a Babilônia após a queda do governo de Hamurábi. Foto de 2021.



robertharding/Alamy/Fotoarena

OUTRAS FONTES

Museu Virtual do Iraque. Disponível em: http://www.virtualmuseumiraq.cnr.it/prehome.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

É possível conhecer mais obras de arte e artefatos dos povos da Mesopotâmia na página virtual do Museu do Iraque, localizado em Bagdá. Apesar de não ter versão em português (somente em italiano, inglês e árabe), o *site* é bastante intuitivo e permite a visualização de muitas peças do acervo do museu.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Assegure-se de que os estudantes entenderam o conceito de cidade-Estado, muito importante para o estudo de certos povos da Antiguidade. Estabeleça com eles uma comparação entre a organização de uma cidade-Estado e a de um Estado organizado na forma de uma federação, como o Brasil atual. Ressalte que, apesar da ausência de um governo centralizado, muitas cidades-Estado da Mesopotâmia compartilhavam certos elementos culturais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Relembre aos estudantes que, para os historiadores do século XIX, a invenção da escrita era o marco de passagem da Pré-História para a História, pois somente as fontes escritas eram consideradas históricas. Reforce que, atualmente, consideram-se fontes históricas tudo o que os seres humanos produzem.
- Esclareça a relação entre o controle do Estado, o desenvolvimento do comércio e a escrita. Era muito importante para o Estado controlar a produção e a arrecadação de impostos em registros escritos. Para os comerciantes, também era preciso registrar as quantidades e os valores das trocas que faziam. Nesse sentido, explicite que a escrita foi desenvolvida para fins práticos.
- Comente com os estudantes que as trocas comerciais da Mesopotâmia com povos cada vez mais distantes geograficamente fez com que a produção artesanal, as construções e outros saberes se diversificassem. É comum arqueólogos encontrarem objetos feitos de materiais de outras regiões, por causa desse circuito de trocas construído ao longo da Idade Antiga.

DE OLHO NA BASE

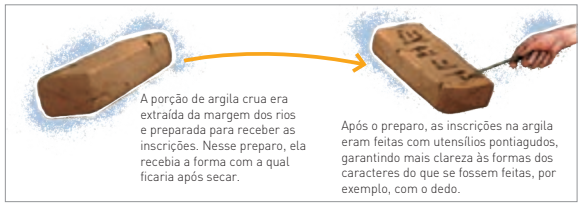
A temática do desenvolvimento da escrita cuneiforme entre os sumérios favorece a mobilização da habilidade **EF06HI07** e tangencia o trabalho com a habilidade **EF06HI02**, no que se refere à construção do conhecimento histórico com base em fontes escritas.

Ao trabalhar a escrita cuneiforme, retome a discussão sobre fontes e periodizações históricas iniciada na unidade 1 deste livro. Chame a atenção dos estudantes para o tipo de registro feito pelos sumérios em escrita cuneiforme e o tipo de informação que podemos obter a partir desses registros.

ESCRITA SUMÉRIA

Vários povos ao redor do mundo inventaram formas de comunicação escrita. Os historiadores reconhecem que o desenvolvimento da tecnologia da escrita ocorreu em diversos locais, em momentos mais ou menos simultâneos.

Na Mesopotâmia, os sumérios foram, possivelmente, os primeiros a produzir registros escritos, por volta de 3500 a.C. Os caracteres eram gravados em tabletes de argila úmida com ferramentas de ferro ou de madeira pontiagudas em forma de cunha, por isso o uso da expressão **cuneiforme** para nomear esse sistema de escrita. Posteriormente, essa invenção dos sumérios foi adotada por outros povos mesopotâmicos. Veja, no esquema, como a maioria dos pesquisadores supõe que essa escrita era produzida.



Hugo Araújo/ID/BR

Ilustração de possível técnica de escrita cuneiforme suméria. Imagem em cores-fantasia.

Uma das principais funções da escrita era controlar as trocas comerciais. Os mesopotâmicos produziam tecidos, armas, objetos de cerâmica e excedentes agrícolas que eram trocados por produtos que eles não tinham, como madeira, estanho, cobre, marfim e pedras preciosas, vindos, principalmente do Cáucaso, do Egito, da Pérsia e do Chipre. A maioria desses materiais era utilizada para fabricar objetos que seriam usados pelas elites das cidades-Estado ou exportados para outras regiões do mundo antigo, em troca de mais recursos, de tréguas em conflitos ou de acordos diplomáticos.

As trocas comerciais entre os mesopotâmicos e outros povos deram origem a rotas de comércio que ligavam o Oriente Médio a regiões distantes. Esse comércio se tornou tão complexo que, com o tempo, esses povos passaram a usar cartas de crédito, recibos, escrituras e empréstimos como formas de pagamento. De modo geral, as trocas eram amonetárias, ou seja, não usavam moedas, e o peso dos metais preciosos, como o ouro, servia de base para calcular os preços.

Além do comércio, os povos da Mesopotâmia entraram em contato com os costumes de outras sociedades, trocando e conhecendo práticas e saberes. A escrita suméria, por exemplo, passou a ser utilizada e difundida pelos comerciantes e, dessa forma, foi adotada por outros povos que a adaptaram de acordo com as próprias necessidades.


Museu Hermitage, São Petersburgo, Rússia. Fotografia: Tarker/Album/Easypix

Pregos de barro adornados com escrita cuneiforme, feitos por volta de 3400 a.C.

(IN)FORMAÇÃO

O primeiro texto fornece informações sobre a organização do sistema numérico dos povos mesopotâmicos. O excerto seguinte aborda a religiosidade mesopotâmica. A leitura deles pode subsidiar diálogos sobre esses aspectos das culturas mesopotâmicas da Antiguidade.

Mesopotâmia: o legado numérico

[...] No terceiro Milênio começa a aparecer gradualmente, tanto na civilização mesopotâmica como na egípcia, um conceito abstrato de número. A princípio cada um deles forma parte de um determinado sistema de unidades, razão pela qual o "Quatro" de quatro ovelhas e o de quatro medidas de grãos, por exemplo, não se representam com o mesmo símbolo. [...] Em finais do terceiro milênio os escrivães egípcios e sumérios aprenderam a calcular a área e o volume a partir da longitude, a distribuir as previsões entre os trabalhadores, a calcular o tempo necessário para levar ao fim um determinado trabalho em função de sua magnitude, o número de homens e o ritmo do trabalho. Também há provas de que uma vez estabelecidas estas relações, se chegou a um grau mais alto de abstração em que os conceitos numéricos se foram desprendendo progressivamente da unidade em que se aplicam.

Os babilônicos [...] tinham um sistema numérico bem estabelecido que se fundamentava na base 60, uma das primeiras diferenças com outras civilizações. Boyer (1996, p. 17) considera que, talvez, o sistema sexagesimal tenha sido adotado por causa do interesse na metrologia, sendo que 60 unidades podem ser divididas em metades, terços, quartos, quintos, sextos, décimos, doze avos, quinze avos, vigésimos e trigésimos, facilmente. Milhares de anos depois e até mesmo contemporaneamente com a cultura sendo totalmente fundamentada na base 10, ainda permanecem resquícios do sistema de base 60 nas unidades de tempo e nas medidas dos ângulos. [...]

Os números de 1 a 59 eram representados por agrupamentos simples, onde uma cunha larga colocada de lado, como a que segue, <, indicava 10 unidades e uma cunha vertical fina, V valia 1 unidade. Por exemplo, o número 36 era representado dessa forma: <<<VVVVVV.

Danyluk, Ocsana Sônia; Valdes, Juan Eduardo Nápoles; Comin, Aline. Mesopotâmia: o legado numérico. *Ciencias Basicas en Ingenieria*, n. 5, ano 3, jul. 2011.

A religião mesopotâmica: entre o relativo e o absoluto

A religião mesopotâmica é certamente uma designação demasiado genérica para traduzir o caracter heterogeneo das suas práticas, das crenças

O COMÉRCIO E OS MEIOS DE TRANSPORTE

O comércio de longa distância com outros povos só pôde se consolidar entre os mesopotâmicos com o desenvolvimento e o aprimoramento dos meios de transporte. A roda, que já era utilizada nos teares para a produção de tecidos de lã e nas olarias, começou a ser empregada em carroças. O aprimoramento do uso da roda possibilitou maior rapidez e o transporte de mercadorias pesadas tanto para exportação quanto para importação, diminuindo o tempo gasto nos deslocamentos nas rotas comerciais.

O aproveitamento dos rios Tigre e Eufrates para navegação levou ao desenvolvimento de meios de transporte como embarcações, nas quais, com o passar do tempo, foram introduzidos remos e velas feitos de vegetais ou de peles de animais.

Assim como outros povos da Antiguidade, os mesopotâmicos desenvolveram importantes conhecimentos ligados à engenharia, à matemática e à astronomia, entre outros campos do saber. Os caldeus, por exemplo, dominavam conhecimentos de matemática (álgebra e geometria), fundamentais para a construção e o comércio. Em relação à astronomia, construíram torres nos templos para melhor observar os astros. Essas observações permitiam-lhes prever o movimento dos corpos celestes e, assim, identificar as estações do ano e a ocorrência de eclipses, entre outros fenômenos naturais. Isso também possibilitou a esse povo criar calendários, especialmente os lunares, com a divisão da semana em sete dias e do ano em doze meses.



Museu Metropolitan de Arte, Nova York. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix.

↑ **Detalhe de relevo assírio feito no século VIII a.C. Ele mostra uma embarcação típica sendo guiada por um assírio (de pé, à direita). Há destaque para os escravos que possivelmente seriam comercializados, representados sentados ou em menor estatura que o assírio.**

AS EXPRESSÕES RELIGIOSAS

Os povos da Mesopotâmia tinham em comum o politeísmo, ou seja, o culto a vários deuses aos quais faziam oferendas. Os deuses mesopotâmicos eram ligados a elementos e fenômenos naturais, como Shamash (o Sol), Anu (o céu) e Sin (a Lua). Os deuses dos povos mesopotâmicos são considerados **antropozoomórficos** pelos pesquisadores atuais.

Geralmente, cada cidade cultuava um deus específico, tido como protetor. Com as sucessivas conquistas de um povo por outro, era comum que o culto ao deus da comunidade derrotada fosse abandonado e substituído pelo culto ao panteão de deuses do grupo conquistador.

Por exemplo, a unificação política e econômica feita pelos babilônicos sobre a Mesopotâmia resultou no aumento do culto ao deus Marduk, considerado protetor da cidade da Babilônia.

↓ **Detalhe de relevo babilônico do século X a.C. representando o deus Marduk (à direita) concedendo armas e proteção a um dos líderes da Babilônia.**



De Agostini Picture Library/G. Dagli Orti/Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a roda já era utilizada na tecelagem e na produção de cerâmica e foi adaptada aos meios de transporte.
- Comente que as trocas comerciais sempre são acompanhadas de trocas culturais. Dessa forma, os sucessivos povos que ocuparam a Mesopotâmia puderam entrar em contato com outras populações, adquirir muitos de seus saberes e, por outro lado, transmitir a elas os conhecimentos que possuíam. Foi assim, por exemplo, que ocorreu a divulgação de sistemas de escrita e de outras formas de registro e o compartilhamento de religiosidades.
- Com relação à religião, retome a foto do início da unidade para dar um exemplo de seres antropozoomórficos. Reveja ou reforce com os estudantes o conceito de politeísmo e explique que, assim como ocorria com os seres humanos da Pré-História e com quase todos os povos da Antiguidade, os povos mesopotâmicos acreditavam em vários deuses, muitos deles ligados a elementos da natureza, a animais, etc.
- Evite, porém, que se crie uma ideia de homogeneidade religiosa entre os povos mesopotâmicos. Sobre esse tema, leia o texto reproduzido na seção *(In)formação*.

e das concepções teológicas que a definem. Não devemos desprezar a amplitude geográfica e cronológica que suporta a realidade cultural mesopotâmica. [...] Na verdade, a religião suméria tem características distintas da religião dos semitas; a evolução da religião mesopotâmica na diacronia deve ser considerada; a sensibilidade religiosa dos assírios é diferente da dos babilónios. É prudente, por conseguinte, evitar pensar a religião mesopotâmica como se constituísse uma realidade uniforme e inalterável ao longo de aproximadamente três milénios. A religião mesopotâmica reflete, pois, a dinâmica das crenças e das práticas rituais, bem como as diferentes sensibilidades que a caracterizam.

A religião mesopotâmica não tem cânone e não apresenta uma teologia sustentada por dogmas. Trata-se, pelo contrário, de uma teologia difusa, que se manifesta em expressões locais e que se traduz num sincretismo religioso que a torna uma religião inclusiva e não exclusiva. A ausência de um cânone dificulta a compreensão sistemática da sua teologia. Encontramo-la difusa na literatura, sobretudo de cariz religioso, como a hinologia. Os hinos e as orações, produzidos num ambiente literário, muitos deles encomendados ou dedicados ao rei, expressam essa teologia e a profunda religiosidade do homem mesopotâmico.

Caramelo, Francisco. A religião mesopotâmica: entre o relativo e o absoluto. *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, Lisboa, v. 19, p. 165-175, 2007. Disponível em: https://run.unl.pt/handle/10362/8154?mode=full. Acesso em: 27 jan. 2022.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reconheçam o direito à igualdade e reflitam sobre a importância de uma sociedade com participação igualitária dos gêneros para o desenvolvimento da democracia.

   Leve os estudantes a perceber que vários grupos sociais (nesse caso, as mulheres) têm demandas e reivindicações específicas e que é importante que tenham representantes na política para levar adiante essas questões. Como exemplos, podem ser citados, entre outros: a exigência de salário igual para os dois gêneros na execução do mesmo trabalho; a criação de creches em quantidade adequada para que as crianças sejam bem cuidadas enquanto as mães e os pais trabalham.

2. Nesta atividade, o objetivo é que os estudantes reconheçam, mesmo que de maneira introdutória, que ainda existem barreiras sociais dificultando (ou mesmo impedindo) o acesso de mulheres aos espaços do poder político. Os dados informados no texto mostram que há candidaturas femininas, mas são poucas as mulheres que ganham as eleições. Entre as causas disso estão candidaturas que existem só no papel, para apenas fazer valer a lei, pois falta investimento para a divulgação e a campanha durante as eleições; e ideias machistas, como a de que mulheres não são capazes de governar, por exemplo. É importante que os estudantes percebam que não se trata de "falta de vontade", mas, sim, de romper com a estrutura patriarcal de nossa sociedade. Desse modo, a atividade possibilita o trabalho com questões importantes do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e civismo**, ao destacar a valorização do papel social das mulheres ao longo do tempo, contribuindo com o desenvolvimento da habilidade **EF06HI19**.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com os temas desta página favorece a mobilização das habilidades **EF06HI16** e **EF06HI19**, ao abordar alguns papéis sociais das mulheres em diferentes sociedades mesopotâmicas e também ao apresentar estruturas sociais de diferentes povos que habitaram essa região na Antiguidade.

IGUALDADE NA PARTICIPAÇÃO POLÍTICA

No Brasil atual, a quantidade de mulheres em cargos políticos ainda é baixa. Em 2009, para reverter esse quadro, foi aprovada uma lei que garante que cada gênero represente no mínimo 30% e no máximo 70% das candidaturas nas eleições. A lei gerou o aumento das candidaturas femininas, porém a chegada delas ao poder ainda enfrenta preconceitos.

Em uma pesquisa feita em 2020, sobre a participação feminina nos governos municipais brasileiros, verificou-se que, apesar de as mulheres representarem 52,5% do eleitorado daquele ano, elas tiveram apenas 33,3% do total de candidaturas para prefeita, vice-prefeita ou vereadora, elegendo 16% do total de vereadoras diante dos 84% de homens eleitos. Além disso, não foram eleitas nenhuma prefeita para as capitais brasileiras.

1. **Em sua opinião, por que é importante garantir a igualdade entre homens e mulheres na participação política?** MP
2. **Por que as mulheres ainda são a minoria na ocupação de cargos políticos? Levante hipóteses.** MP



Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Moeda de bronze cunhada no século 3 d.C. com a representação de Zenóbia. Sob o governo dela, a cidade de Palmira ficou conhecida como "pérola do deserto", devido à riqueza de seu reino.

MULHERES PODEROSAS

Em geral, os pesquisadores afirmam que as sociedades mesopotâmicas eram patriarcais, isto é, sociedades nas quais os homens ocupavam as posições de poder. Porém, o papel das mulheres mesopotâmicas variava de acordo com o grupo social, a cidade e o povo da qual faziam parte. Por exemplo, as mulheres que integravam as famílias das elites das cidades-Estado tinham mais liberdade e possibilidade de exercer o poder do que as camponesas e as artesãs.

A rainha Zenóbia, da cidade de Palmira, na Síria atual, foi uma dessas mulheres. Ela assumiu o governo da cidade no ano 260 d.C., após a morte do marido. Sob seu reinado, Palmira se tornou um império. Em 270 d.C., as tropas de Zenóbia conquistaram toda a Síria, parte do Egito Antigo, chegando até a Ásia Menor. O domínio de Palmira só cessou quando Zenóbia foi derrotada e sequestrada pelos romanos antigos.

No Código de Hamurábi, dos babilônicos, há trechos que indicam que as mulheres dessa sociedade estavam em pé de igualdade com os homens e eram reconhecidas praticamente como iguais nas relações matrimoniais, com direito a se divorciar e a receber heranças.

A posição de sacerdotisa também garantia às mulheres mesopotâmicas mais influência política. Aquelas que conquistavam essa posição podiam aprender a escrita cuneiforme e os conhecimentos de astronomia e matemática, além de se reunir com os governantes para deliberar os rumos políticos. A princesa acádia Enheduanna, filha do rei Sargão I, é um exemplo disso: desempenhou importante papel diplomático durante o governo de seu pai e foi considerada a principal liderança religiosa no período.



Museu Britânico/Expedição do Museu da Universidade para Ur, Iraque, 1926

Detalhe de relevo acadiano em calcita branca feito entre 2350 a.C. e 2300 a.C. Ao centro, a princesa Enheduanna liderando cerimônia religiosa.

ATIVIDADES

1. a) O rio Eufrates é descrito como um rio revolto e imprevisível, que, durante as cheias da primavera, removia as sementes do plantio realizado em suas margens.

Responda sempre no caderno.

1. Leia o trecho citado e, depois, responda às questões.

> […] O Eufrates não é um rio manso e amistoso como o Nilo, com uma inundação de fim de verão, regular como um relógio, que prepara a terra para o plantio do trigo no inverno. Os sumérios o chamavam de Buranun, possivelmente "grande inundação impetuosa". Ele transborda de suas margens, de forma errática e imprevisível, durante a primavera, quando a semente já no chão tem de ser protegida […].
>
> Paul Kriwaczek. *Babilônia*: a Mesopotâmia e o nascimento da civilização. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. p. 33.

a) Como o rio Eufrates é descrito no texto?

b) Qual é a relação entre o rio Eufrates e o desenvolvimento das cidades mesopotâmicas?

2. Sobre a escrita cuneiforme, responda: MP

a) Por que ficou conhecida dessa forma?

b) Com qual finalidade era utilizada?

3. Retome o texto "Mulheres poderosas" e escreva um parágrafo sobre os papéis sociais de destaque desempenhados pelas mulheres da Mesopotâmia. Depois, leia-o para os colegas e ouça a leitura do que eles escreveram. MP

4. Leia o texto e observe a imagem desta atividade. Ambos revelam uma conquista dos assírios. Depois, responda às questões. MP

> Susa, a grande cidade sagrada, morada dos deuses deles, sede de seus mistérios, eu a conquistei. Adentrei seus palácios, abri seus tesouros, onde se acumulavam prata e ouro, bens e riqueza… Destruí o zigurate de Susa. Destrocei seus reluzentes chifres de cobre. Reduzi a nada os templos de Elam; ao vento dispersei seus deuses e deusas. As tumbas de seus soberanos antigos e recentes eu devastei, e expus ao sol e levei embora seus ossos para a terra de Assur. Devastei as províncias de Elam e em suas terras semeei sal.
>
> Relato do rei Assurbanípal sobre a conquista da cidade de Susa, capital de Elam, em 647 a.C. Em: Paul Kriwaczek. *Babilônia*: a Mesopotâmia e o nascimento da civilização. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2018. p. 18.



Museu Britânico, Londres. Fotografia: Werner Forman Archive/Bridgeman Images/Easypix

Campanha de Assurbanípal, o último rei da Assíria, contra Susa. A conquista de Susa é representada de forma gloriosa nesse baixo-relevo, mostrando o saque efetuado na cidade em 647 a.C.

a) Qual é a relação entre a imagem e o texto?

b) O que o texto mostra sobre o comportamento dos assírios em relação aos deuses da cidade de Susa?

c) Em publicações impressas ou digitais, faça uma pesquisa sobre os deuses e as deusas de Elam. O que eles representavam?

5. Leia o trecho citado e, com base nele e em seus conhecimentos sobre os povos mesopotâmicos, responda às questões. MP

> A situação muda quando Hamurábi assume o trono. O deus supremo passa a ser Marduk, uma versão melhorada de Enlil e Bel, respondendo assim a uma necessidade de Estado e governabilidade do próprio Hamurábi.
>
> Marco A. Stanojev Pereira; Antonio Pacheco Pereira. *Dos deuses sanguinários ao deus do amor*. São Paulo: Masp, 2014. p. 30.

a) A qual povo os autores se referem quando dizem que o deus supremo cultuado passou a ser Marduk?

b) Retome a linha do tempo "Principais sociedade mesopotâmicas" e levante hipóteses sobre esta questão: A quais culturas, possivelmente, pertenciam os deuses Enlil e Bel?

c) Em sua opinião, o que os autores querem dizer ao afirmar que a supremacia religiosa do deus Marduk respondia "a uma necessidade de Estado e governabilidade do próprio Hamurábi"?

1. b) Espera-se que os estudantes tenham compreendido que a sobrevivência na região mesopotâmica só foi possível por ter havido uma ação coletiva para conter, controlar e distribuir as águas fluviais. Tal esforço comunitário exigiu uma organização espacial e política da população, o que levou à geração de excedentes agrícolas, à especialização do trabalho e ao desenvolvimento do comércio.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** propicia o trabalho com as habilidades **EF06HI05** e **EF06HI16** ao solicitar aos estudantes que descrevam as formas como os povos da Mesopotâmia utilizaram o rio Eufrates para desenvolver suas práticas agrícolas.

Na atividade **2**, sobre a escrita cuneiforme, são mobilizadas as habilidades **EF06HI02** e **EF06HI07**.

A atividade **3** propicia um trabalho inicial com a habilidade **EF06HI19**, que será mais bem desenvolvido ao longo das próximas unidades, à medida que outros povos e culturas forem estudados.

Já as atividades **4** e **5** mobilizam tanto a habilidade **EF06HI03**, ao trabalhar a dimensão mítica dos povos mesopotâmicos, como a habilidade **EF06HI14**, ao problematizar as aproximações e as tensões entre os povos dessa região.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Porque eram usadas ferramentas em formato de cunha para escrever na argila.

b) A principal utilidade da escrita cuneiforme era registrar os dados das atividades comerciais entre os mesopotâmicos e outros povos com os quais eles se relacionavam.

3. Resposta pessoal. O objetivo da atividade é que os estudantes possam identificar a participação feminina em ocupações de liderança, e não só como camponesas e artesãs. Promova um ambiente propício para a escuta ativa, que faz parte dos processos de metodologias ativas solicitando aos estudantes atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer. Comente com a turma que se trata de uma técnica para auxiliar e manter um diálogo eficiente, possibilitando que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

4. **a)** Tanto o texto quanto a imagem se reportam à conquista assíria da cidade de Susa, em 647 a.C.

b) Durante a conquista, os assírios destruíram os símbolos religiosos da cidade de Susa.

c) Assur (ou Ashur) era o principal deus assírio, guardião da cidade de mesmo nome. Era o deus do Sol e da condução da guerra, representado com um disco alado. Os pesquisadores acreditam que os elamitas tinham uma religião matriarcal, pois as divindades com maior destaque eram deusas, conhecidas como Kiririsha e Pinikir. Elas são retratadas com corpos curvilíneos e seguram os seios com as mãos, possivelmente para destacar atributos de fertilidade.

5. **a)** Aos povos babilônicos.

b) Possivelmente às culturas suméria ou acádia, que antecederam os babilônicos na região.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a necessidade em questão é sobrepor as crenças dos babilônicos às crenças sumérias e acádias, garantindo, assim, a hegemonia política de Hamurábi.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

Este capítulo dá continuidade ao trabalho com algumas habilidades mobilizadas no capítulo anterior, especialmente as que se referem às formas de registros e à relação entre o espaço natural e as dinâmicas de abastecimento dos fenícios.

Capítulo **2**

OS FENÍCIOS

PARA COMEÇAR

Em cerca de 3200 a.C., no litoral leste do mar Mediterrâneo, os fenícios se estabeleceram em uma estreita faixa de terra, nos atuais territórios do Líbano e de Israel. Você sabe que características desse local favoreceram a organização política e as atividades econômicas desse povo?

A presença do mar e o terreno montanhoso teriam, segundo muitos pesquisadores, influenciado a organização política (em cidades-Estado) e as atividades econômicas (comércio marítimo) dos fenícios.

QUEM ERAM OS FENÍCIOS

Os gregos antigos denominavam as terras situadas a leste do mar Mediterrâneo de Fenícia. Por isso, os habitantes dessas terras passaram a ser conhecidos como fenícios.

No entanto, sabe-se que esse povo tinha outra forma de se autodenominar. Provavelmente, considerava-se cananeu e Canaã seria sua terra natal, assim como para os hebreus. Em hebraico, *kena'ni* – termo do qual provavelmente se originam as expressões Canaã e cananeu – significa **mercador**.

As habilidades comerciais dos fenícios ficaram famosas sobretudo a partir de 1200 a.C., época em que houve a derrocada de impérios como o egípcio e o hitita, permitindo aos fenícios a expansão de seus domínios sobre o litoral do mar Mediterrâneo e o controle das principais rotas comerciais. As características físicas da região favoreciam a navegação. O litoral fenício tinha portos naturais e havia abundância de madeira das florestas. Uma dessas madeiras, o cedro, impulsionou a construção dos navios fenícios.



Vestígios de Baalbek, antiga cidade fenícia, no atual Líbano. Foto de 2019.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata do desenvolvimento da escrita fenícia e de sua disseminação para além do território desse povo e pode subsidiar um diálogo sobre esse sistema de escrita, retomando o contexto mesopotâmico, estudado no capítulo anterior, e a ideia sobre a difusão de técnicas e tecnologias pelo mundo antigo com base nas relações comerciais.

No fim do segundo milênio a.C., três regiões conquistaram uma grande importância: Israel, Fenícia e Aram. O fortalecimento dessas regiões, ajudado pela eliminação temporária do domínio estrangeiro, tal como era exercido frequentemente pelos egípcios ou pelos povos da Mesopotâmia sobre a Síria e a Palestina, favoreceu a expansão da nova e revolucionária forma de escrita que, tanto quanto hoje se sabe, foi inventada em solo da Síria ou da Palestina. Num período relativamente reduzido, o alfabeto semítico do Norte começou a ramificar-se em várias regiões tanto no "solo pátrio" como no estrangeiro. Não se pode datar com precisão o aparecimento do alfabeto. Datam de 1900 a.C. dezesseis textos escritos em língua semítica encontrados em Serabit-el-Khaden, na península do Sinai. Nesses textos foram reconhecidos vinte e sete sinais diferentes nitidamente alfabéticos.

Ao ser adotado e adaptado pelos gregos, o alfabeto fenício tornou-se o progenitor direto de todas as escritas alfabéticas ocidentais. Por direito próprio, foi um auxiliar importante – talvez vital – de um sistema comercial que se estendeu desde a costa da Palestina até [...] [o] estreito de Gibraltar e que vigorou por mais de mil anos. O alfabeto fenício adotado pelos gregos no início dos anos 900 a.C. tomou feitio próprio no século IV a.C.,

A ESCRITA FENÍCIA

Diversos povos antigos da região do Crescente Fértil desenvolveram sistemas de escrita. Mas não foi apenas nessa região que sistemas de escrita foram inventados. Há registros de populações nativas do continente americano que, antes da chegada dos europeus, já tinham conhecimentos de escrita e de registro de numerais. Para alguns pesquisadores, alguns tipos de pintura corporal, por exemplo, também podem ser identificados como inscrições, caracterizando-se como uma forma de escrita diferente da que conhecemos hoje.

O sistema usado pelos fenícios, porém, faz parte da história da escrita utilizada atualmente na maior parte do mundo. Por volta de 3 mil anos atrás, a partir de alguns hieróglifos egípcios, os fenícios desenvolveram uma escrita constituída de 22 símbolos que representavam sons consoantes. Isso significa que cada símbolo representava um som. Por isso, esse sistema de escrita é chamado **fonético** e é semelhante ao sistema de escrita usado atualmente no Brasil e em boa parte do mundo.

A escrita fonética fenícia era mais simples que a escrita de hieróglifos do Egito ou a cuneiforme da Mesopotâmia, nas quais cada símbolo representava uma ideia, uma palavra – o que dificultava o processo de escrita, pois era necessário decorar muitos símbolos para escrever.

A escrita utilizada pelos comerciantes fenícios foi sendo disseminada por meio do contato deles com outros povos do Mediterrâneo e resultou na difusão desse conjunto de símbolos, principalmente entre os gregos e, posteriormente, entre os romanos.

Os contatos comerciais também favoreceram a difusão de outros conhecimentos, como técnicas de navegação e de construção de embarcações, além de saberes relacionados à matemática e à astronomia, importantes para as atividades náuticas.



Museu do Louvre, Paris. Fotografia de Hagop Nanas/Agence Bulloz

Detalhe de inscrição fenícia em um sarcófago datado do século V a.C. A palavra alfabeto corresponde à junção das duas primeiras letras do alfabeto fenício, que também iniciam o alfabeto grego: *aleph* e *beth*.

Ao abordar o tema A escrita fenícia, retome o diálogo sobre os sistemas de escrita. Lembre os estudantes de que não é possível atribuir a apenas um grupo a invenção desse meio de comunicação e de registro da história. Contudo, podemos identificar alguns dos povos que mais contribuíram para o modo como a escrita é realizada atualmente por nossa sociedade e, nesse sentido, os fenícios têm papel relevante.



Marco Ramerini/Shutterstock.com/ID/BR

com a forma definitiva do alfabeto jônico, composto por 24 letras e até hoje utilizado. Os alfabetos europeus se originaram do alfabeto fenício. O alfabeto latino, derivado do grego, possuía apenas 16 letras. Só mais tarde foram adotadas as letras g, h, j, k, q, v, x e y.

QUEIROZ, Rita de C. R. de. A informação escrita: do manuscrito ao texto virtual. Portal de Escrita Coletiva. Disponível em: http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/a_info_escrita.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que, diferentemente dos demais povos antigos do Oriente Médio, os fenícios não tinham acesso a uma extensão de terra suficiente para o plantio de gêneros alimentícios e para a pecuária. Essas atividades eram praticadas, mas, em razão das características geográficas da região que habitavam, não constituíram a base da economia fenícia.
- Se considerar oportuno, peça aos estudantes que observem o mapa da página 82. Localize com eles o território inicial dos fenícios e explique que se trata de uma região montanhosa de terras pouco férteis.
- Comente que essas características geográficas impulsionaram os fenícios a desenvolver técnicas de navegação e o comércio, em vez da agricultura e da pecuária.
- Se considerar adequado, solicite aos estudantes que façam uma pesquisa na internet sobre o alfabeto fenício e os alfabetos que se originaram dele. Seria interessante obter imagens das letras desse alfabeto e fazer a correspondência com outros.

DE OLHO NA BASE

A análise de sociedades mercadoras, como a dos fenícios, favorece a mobilização da **competência específica de História 5**, ressaltando que as trocas comerciais são concomitantes às trocas culturais entre os povos desde a Antiguidade até os dias de hoje. Essa ideia será retomada em vários momentos deste volume e também da coleção.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes o conceito de cidade-Estado, visto no capítulo anterior. Em seguida, explique que os fenícios não tinham uma organização política centralizada e que cada cidade-Estado era relativamente livre para criar normas e leis próprias, além de apresentar diferenças culturais em relação às outras.
- Quanto à cidade-Estado de Biblos, chame a atenção dos estudantes para a importância do comércio de papiro nessa cidade. Relacione esse fato com o desenvolvimento do alfabeto pelos fenícios.



Fonte de pesquisa: Patrick K. O'Brien (Ed.). *Philip's atlas of world history*. London: Institute of Historical Research, University of London, 2007. p. 38.

AS CIDADES-ESTADO

Os fenícios não centralizaram o poder político em um governante. Para muitos pesquisadores, as montanhas que separavam os vales onde esse povo se estabeleceu e os rios que cortavam os territórios fenícios favoreceram a organização em **cidades-Estado** independentes umas das outras. Dessa forma, cada cidade tinha o próprio governante, que poderia ser um rei, uma elite de comerciantes ou uma família influente, de acordo com o costume de cada núcleo fenício. O mesmo ocorria na religião: cada cidade cultuava uma divindade ou um conjunto delas.

Havia, porém, elementos comuns às cidades fenícias, como a língua, o costume de fazer registros escritos, as tecnologias náuticas, o controle de determinadas rotas comerciais e o politeísmo.

O período de 1200 a.C. a 800 a.C. é considerado o auge da cultura fenícia. O desenvolvimento das cidades-Estado era referência para outros povos da época, como gregos e persas.

Veja, no mapa, a localização da Fenícia e das principais cidades-Estado, como Biblos, Tiro e Sídon. Conheça, a seguir, algumas características dessas cidades.

BIBLOS: A CIDADE DOS PAPIROS

Correspondente à atual cidade de Jubeil, no Líbano, Biblos é considerada a mais antiga cidade não só da Fenícia, mas também do mundo. De acordo com pesquisadores, há vestígios da ocupação de Biblos que datam do ano 5000 a.C.

A elite comerciante dessa cidade exportava principalmente o cedro, usado na construção de embarcações. Em troca, importava bens de variadas culturas e os comercializava com povos do Mediterrâneo. Dessa forma, o comércio fenício foi essencial para as trocas culturais entre os povos dessa região.

Por exemplo: o comércio do **papiro**. Os fenícios compravam esse produto dos egípcios e o revendiam aos gregos. Com o tempo, passaram a ser os principais comerciantes de papiro na Grécia. Por isso, a cidade era chamada pelos gregos de Biblos, cujo significado está ligado ao papiro e à escrita. Esse nome deu origem a termos usados ainda hoje, como biblioteca.

Na verdade, Biblos era conhecida como **Gubal** pelos fenícios, e a divindade adorada era Baalat Gubal, a Senhora de Biblos, considerada a deusa da fertilidade e da maternidade.

Detalhe de relevo fenício, de cerca de 1250 a.C. Há vestígios de representações da Senhora dos Animais em vários sítios arqueológicos do Mediterrâneo.



Museu do Louvre, Paris. Fotografia: Luisa Ricciarini/Leemage/AFP

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para ampliar as possibilidades de compreensão das técnicas e tecnologias apresentadas no tema "As cidades-Estado", solicite aos estudantes que se organizem em grupos de até cinco integrantes. Cada grupo deve escolher uma das mercadorias mencionadas no texto e pesquisar, em publicações impressas ou digitais, as seguintes informações sobre elas:

a) Trata-se de uma matéria-prima ou de um produto feito por um artesão?

b) Atualmente, como é o comércio dessa mercadoria? Se for de uma matéria-prima, como ela é extraída, transportada e comercializada? Quais são os países que mais exportam? E quais são os que mais importam? Por quê? Se for um produto manufaturado, como ele é feito atualmente? Que países mais o produzem? E quais mais o consomem? Por quê?

Em uma data combinada, os grupos podem compartilhar com a turma os resultados das pesquisas e as hipóteses levantadas por eles, favorecendo a percepção de rupturas e continuidades em relação ao mundo dos fenícios antigos e a seus cotidianos atuais.

TIRO

Tiro ocupava a atual cidade de mesmo nome, no Líbano, e dividia-se em duas regiões: uma mais antiga e pouco habitada, no continente, e outra em uma ilha posicionada em local estratégico, na qual funcionava a vida urbana. Entre 1200 a.C. e 1000 d.C., a cidade tornou-se o maior centro comercial do Mediterrâneo, atraindo o interesse de diversas potências do mundo antigo. Como veremos, Tiro chegou a formar colônias ao longo do Mediterrâneo e, ao longo do tempo, foi dominada por assírios, babilônicos, persas, macedônios e romanos.

Durante o domínio romano, ficou conhecida pela produção e exportação de uma tinta vermelha denominada **púrpura de Tiro**. O pigmento, extraído de uma glândula do molusco múrex, era usado para tingir tecidos, resultando em tonalidades entre as cores rosa e vermelho-escuro. Usar vestes com essas tonalidades se tornou símbolo de poder no mundo antigo. Assim, a cor púrpura passou a fazer parte da identidade dos fenícios. A palavra **fenícia** deriva do grego *phoeínikes*, que significa vermelho.

A divindade cultuada em Tiro era Baal Melcarte, considerado o deus da morte e da ressurreição, fundador de Tiro e o criador da púrpura de Tiro e da navegação para o oeste.



David Acosta Allely/Shutterstock.com/ID/BR

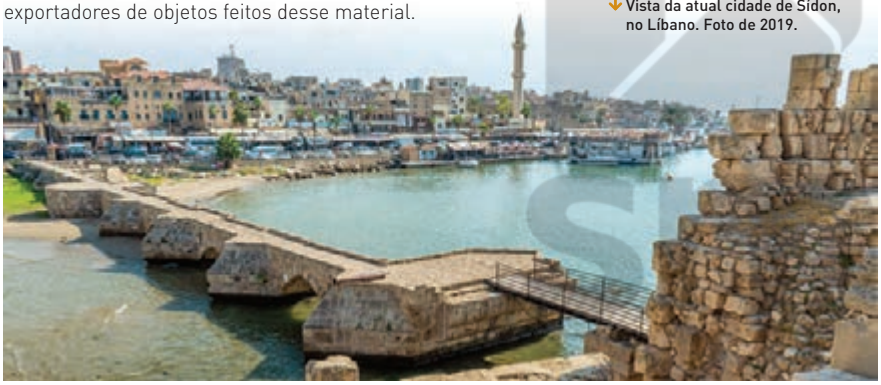
Conchas do molusco *Bolinus brandaris*, uma das espécies utilizadas pelos fenícios para extrair a púrpura de Tiro. Como eram necessários muitos moluscos para produzir uma pequena quantidade do corante, este era um produto muito valioso.

SÍDON

Na atual cidade de Sídon, no Líbano, há vestígios da Sídon antiga, de origem fenícia. O núcleo urbano tornou-se comercialmente próspero em 2000 a.C.

Assim como Tiro, Sídon foi dominada por vários povos, inclusive macedônios e romanos. Durante o domínio romano, iniciou-se nessa cidade a produção de outro tipo de púrpura e de vidro. Não há consenso entre os historiadores se a tecnologia do vidro foi desenvolvida por fenícios ou por egípcios. Sabe-se, porém, que os fenícios de Sídon foram importantes produtores e exportadores de objetos feitos desse material.

Vista da atual cidade de Sídon, no Líbano. Foto de 2019.



EDGARD BITAR-GHANEM/Alamy/Fotoarena

OUTRAS FONTES

Ramazzina, Adriana A. Organização do espaço e território na Fenícia na Idade do Ferro: cidades e necrópoles. *Mare Nostrum*, São Paulo, v. 3, n. 3, p. 157-174, 12 dez. 2012. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/mare-nostrum/article/view/105800/104499. Acesso em: 27 jan. 2022.

Nesse artigo, a pesquisadora Adriana A. Ramazzina analisa a organização das cidades fenícias e sua relação com o espaço no qual se desenvolveram, bem como as dinâmicas originadas dessa relação.

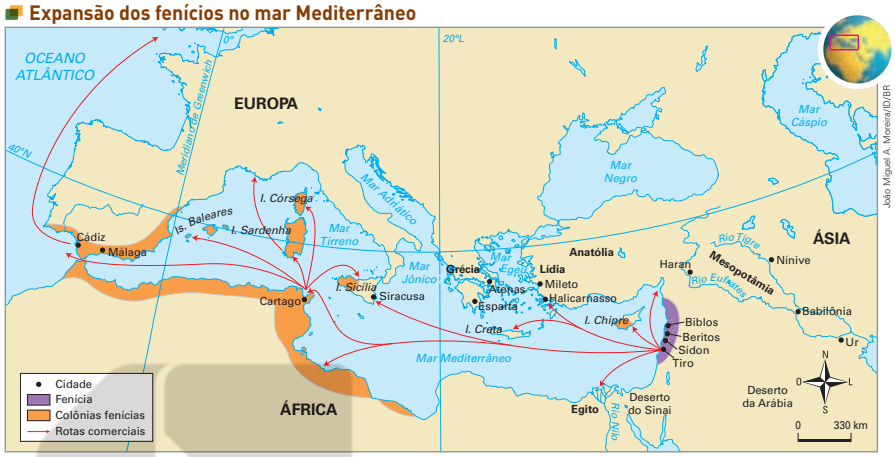
ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que os entrepostos comerciais fenícios eram instalados em locais estratégicos, pois, além de pontos de troca de mercadorias, eram lugares onde os navegadores podiam abastecer seus navios e descansar antes de seguir viagem para territórios mais distantes. Essas colônias representavam certo domínio político e econômico dos fenícios sobre a população local.
- Explore o mapa desta página com os estudantes, solicitando a eles que localizem as cidades-Estado e as colônias abordadas neste capítulo. Em seguida, destaque o domínio dos fenícios no mar Mediterrâneo. Se considerar oportuno, explique que, por causa do poder dos fenícios na região, os historiadores entendem que eles estabeleceram uma talassocracia, ou seja, o poderio político e econômico adquirido com o domínio das rotas marítimas.

AS COLÔNIAS FENÍCIAS

A expansão fenícia a oeste ocorreu não apenas pela navegação, mas também pela fundação de entrepostos comerciais nos diferentes litorais do Mediterrâneo. Por esses entrepostos, era possível alcançar destinos mais distantes. Com o tempo, comunidades fenícias começaram a habitá-los iniciando a colonização. A partir de 2000 a.C., os fenícios fundaram colônias no norte da África, no sul da península Ibérica, nas ilhas Baleares, na Sardenha e na Sicília, como mostra o mapa. Nessas colônias, eram comercializados todos os produtos cujas rotas de transporte estavam sob o domínio fenício.

Expansão dos fenícios no mar Mediterrâneo



Fontes de pesquisa: *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1987. p. 32; *Encyclopedia Britannica*, 2012. Disponível em: http://media.web.britannica.com/eb-media/99/129199-004-7C458BB3.jpg. Acesso em: 27 jan. 2022.

CARTAGO

A colônia fenícia mais bem-sucedida foi Cartago, localizada na atual Tunísia, país do norte da África. Ela foi fundada por comerciantes de Tiro e ocupou territórios estratégicos do Mediterrâneo, a partir dos quais os fenícios puderam controlar o comércio marítimo e dominar o norte da África e o sul da península Ibérica. Em pouco tempo, Cartago deixou a condição de colônia e passou a ser considerada cidade-Estado, na qual cultuavam-se deuses que descendiam das divindades de Tiro: Tanit e Baal Hammon, o casal do qual, segundo a mitologia, Cartago teria se originado.

Seu declínio ocorreu ao longo do século III a.C., quando enfrentou o poderio de Roma e foi derrotada. Os cartagineses eram chamados pelos romanos de punas. Por isso, o conflito entre Roma e Cartago ficou conhecido como Guerras Púnicas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Solicite aos estudantes que se reúnam em grupos de até três integrantes e, com base no mapa da página, escolham cidades ou locais dominados pelos fenícios na Antiguidade. Em seguida, peça-lhes que façam uma pesquisa sobre a localidade nos dias atuais, investigando: a que país pertence, se existem vestígios materiais dos fenícios e se há influência cultural desse povo no local. Cada grupo pode apresentar oralmente o resultado da pesquisa ao restante da turma.

ATIVIDADES

1. A Fenícia estava organizada em cidades-Estado que eram independentes umas das outras. Essa organização foi favorecida pela existência de montanhas, que separavam os vales onde as cidades se desenvolveram, e de rios, que cortavam os territórios fenícios.

Responda sempre no caderno.

1. Como a Fenícia estava organizada politicamente? Quais fatores naturais favoreceram essa organização?
2. Quais eram as principais atividades desenvolvidas pelos fenícios? Quais condições geográficas favoreceram essas atividades? MP
3. Caracterize a religião fenícia de acordo com os elementos apresentados ao longo do capítulo. **Tratava-se de religião politeísta. Cada cidade adorava um ou mais deuses específicos.**
4. Por que Cartago pode ser considerada a colônia fenícia mais bem-sucedida? MP
5. O texto citado refere-se a uma cidade fenícia. Leia-o e responda às questões. MP

> […] nessa interminável sequência de conturbações existia um oásis construído sobre rochedos, os quais serviam de proteção natural contra os invasores […]. Essa condição privilegiada ajudou seus cidadãos a iniciar uma corrida sem paralelo na história antiga. Por onde [seus] navegantes […] passavam, construíam aldeias, mais parecidas com grandes mercados. Chegaram a alcançar até a região da atual Espanha, onde por volta de 1100 a.C. fundaram a cidade portuária de Gadir – hoje Cádiz – na costa atlântica. […]
>
> Comércio dos fenícios. Revista *Superinteressante*, 31 out. 2016. Disponível em: http://super.abril.com.br/historia/comercio-dos-fenicios/. Acesso em: 24 jan. 2022.

a) O texto se refere a qual cidade fenícia? Que elementos ajudaram você a chegar a essa conclusão?

b) Com base no que você estudou neste capítulo, cite outras características dessa cidade.

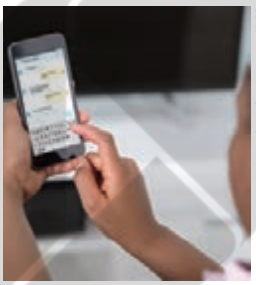
6. Os objetos retratados nas imagens desta atividade são atuais, mas algumas características deles podem ser relacionadas tanto à cultura fenícia antiga quanto ao nosso cotidiano atual. Considere essa afirmação e observe as fotos. Em seguida, faça o que se pede. MP


Jill WTShutterstock.com/ID/BR

↑ Tecido de cor púrpura.


PlusONE/Shutterstock.com.br/ID/BR

↑ Vaso de vidro.


Andrey_Popov/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Mensagem de texto em *smartphone*.

- Escreva um parágrafo sobre cada um dos objetos, explicando de que forma essa relação entre o passado e o presente, afirmada no início desta atividade, pode ser estabelecida com a observação dessas imagens.

7. Além de importadores e exportadores, os fenícios produziam diversos tipos de objeto. Em grupo, pesquisem um país da atualidade que seja importador e exportador de produtos. Busquem informações sobre os principais produtos de importação e de exportação do país selecionado. Em seguida, escrevam um texto, com até três parágrafos, sintetizando as conclusões do grupo sobre essa pesquisa e apresentem-no à turma. **Respostas pessoais. O objetivo é estimular os estudantes a refletir sobre o comércio mundial e as relações econômicas atuais. Eles podem citar, por exemplo, o Brasil, a China e os Estados Unidos.**

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Eram a navegação, o comércio (principalmente marítimo) e a produção da tinta púrpura (que era extraída de um molusco) e de objetos de vidro. O território era majoritariamente litorâneo – com a presença de portos naturais – e fornecia matéria-prima para a produção da púrpura e do vidro. Além dessas características, a abundância de madeira propiciou o desenvolvimento de embarcações resistentes.
4. Porque, em pouco tempo, deixou de ser uma colônia e se tornou cidade-Estado, passando a controlar as rotas comerciais do mar Mediterrâneo. Por isso, foi chamada de Império Cartaginense.
5. **a)** O texto se refere a Tiro. Espera-se que os estudantes identifiquem a cidade devido à descrição geográfica e à menção da criação de aldeias e mercados.

   b) Tiro era produtora e exportadora de tecidos tingidos na cor púrpura; seus comerciantes fundaram a colônia de Cartago, que, posteriormente, tornou-se uma das principais cidades-Estado fenícias. Seu deus principal era Baal Melcarte.
6. Resposta pessoal. Tecido de cor púrpura: pode ser relacionado à produção e à exportação de tecidos tingidos com tinta púrpura nas antigas Tiro e Sídon e ao uso dessa cor nas artes visuais, gráficas e têxteis atuais. Vaso de vidro: pode ser relacionado à produção do vidro na antiga Sídon e ao uso do vidro atualmente. Mensagem de texto em celular *smartphone*: pode ser relacionado ao desenvolvimento da escrita fenícia e ao costume atual de enviar mensagens de texto.

DE OLHO NA BASE

As atividades desta seção propiciam a mobilização das habilidades **EF06HI05**, **EF06HI15** e **EF06HI16**. Na atividade **1**, é solicitado aos estudantes que descrevam a organização política da Fenícia, relacionando essa organização à apropriação do espaço natural por esse povo. Já a habilidade sobre a circulação de pessoas, produtos e culturas é mobilizada, principalmente, pelas atividades **2**, **3** e **7**. A habilidade sobre as formas de adaptação, de contato e de exclusão é contemplada principalmente na atividade **4**.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

A proposta da atividade **6** pode ser complementada com a solicitação de uma pesquisa sobre como eram as técnicas de produção do vidro na antiga Fenícia em comparação com as técnicas atuais (caso a atividade complementar sugerida na página 82 deste manual não tenha sido realizada). Na Antiguidade, as técnicas envolviam o sopramento do vidro antes de sua solidificação. Atualmente, há diversos processos para a produção de objetos de vidro, e não apenas a técnica de sopramento.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

As habilidades mencionadas são mobilizadas neste capítulo no contexto da organização e da expansão do Reino Persa, suas dinâmicas internas e sua relação com outros povos.

Capítulo **3**

OS PERSAS

PARA COMEÇAR

O planalto do atual Irã, uma região montanhosa e de poucas planícies, foi o local de origem de um dos maiores impérios da Antiguidade, o Império Persa. Mas, afinal, o que é um império? Você sabe o que caracteriza esse tipo de organização política?

Respostas pessoais. A palavra império tem diversos significados. No contexto do Império persa se refere ao extenso território dominado pelos persas, ou seja, aos diversos povos e territórios que foram dominados e passaram a integrar os domínios persas.

A FORMAÇÃO DO REINO PERSA

Os medos e os persas habitavam regiões próximas e havia trocas comerciais e culturais entre eles. Permaneceram independentes até 550 a.C. Nesse ano, um nobre persa chamado **Ciro**, que descendia dos medos, destronou o rei dos medos e unificou os reinos. Surgia, assim, o Reino Persa, com capital em Pasárgada. Iniciava-se, também, a **dinastia Aquemênida**.

Os principais feitos dos persas estão narrados nos escritos do historiador grego Heródoto. Por meio dessa fonte foi possível aos historiadores buscar outros vestígios sobre o rei Ciro. Há inscrições persas, egípcias e babilônicas que, ao abordar o governo desse rei, indicam que ele se aliou à nobreza persa para iniciar a expansão territorial do reino. Com um exército eficaz, formado por mais de 300 mil soldados, Ciro ampliou as fronteiras persas, dominando povos vizinhos e acumulando riquezas. Durante seu governo, conquistou importantes reinos, como os da Lídia e da Babilônia.

Após a morte de Ciro, em 530 a.C., seu filho Cambises assumiu o trono e prosseguiu com a expansão do reino, que passou a ser chamado de Império após a conquista do Egito.



Vestígios de Persépolis, uma das capitais do Império Persa antigo, localizada no atual Irã. Foto de 2018.

Alexandre Rotenberg/Alamy/Fotoarena

OUTRAS FONTES

ASHERI, Davi. *O Estado persa*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

O pesquisador Davi Asheri analisa, nessa obra, as principais características do Estado persa, chamando a atenção para a estrutura de governo desse Estado e criticando a utilização do termo império para classificar essa forma de governo.

A DIVERSIDADE CULTURAL DO IMPÉRIO PERSA

Uma das marcas do governo Aquemênida foi a relativa liberdade cultural concedida aos povos conquistados. A estes era permitido manter o idioma, a religião e os costumes locais após o domínio persa, desde que não se insurgissem contra o Império e pagassem corretamente os tributos. Muitas vezes, os governantes locais eram mantidos no poder como representantes do governo persa. Por suas proporções e por permitir a manutenção das tradições locais dos povos conquistados, o Império Persa se caracterizou pelo **multiculturalismo**. Muitos historiadores usam o adjetivo multiétnico para se referir a esse período da história persa.

Em seu auge, o Império governou povos da península Arábica e dos litorais do golfo Pérsico, do mar Cáspio, do mar Negro e do mar Mediterrâneo. O domínio sobre essa vasta região garantia aos persas o controle comercial e militar, já que o trânsito terrestre e marítimo entre a Ásia, a África e a Europa passava por seus territórios.

Porém, para que esse controle fosse efetivo, era necessário ter aliados locais, que acabavam conquistados pela estratégia da preservação de suas culturas no interior do Império. Portanto, havia no mundo persa uma profusão de línguas, religiões e costumes de diferentes povos, e a aproximação entre eles permitiu que se influenciassem mutuamente.

Há registros de que Cambises, após conquistar o Egito, teria se caracterizado como faraó egípcio (e não como imperador persa) para ser reconhecido pelo povo egípcio como legítimo governante da região após as vitórias militares.

Essa estratégia indica que as trocas culturais não apenas favoreciam os povos conquistados, mas também facilitavam o controle por parte do Império e a aceitação do governo persa pelos povos locais.

O IDIOMA PERSA HOJE

No Império Persa, conviviam cananeus, babilônicos, hebreus, egípcios e muitos outros povos de origem semita, embora a origem dos persas não seja essa. Eles fazem parte do grupo chamado **indo-europeu** e compartilham raízes culturais com os gregos, principalmente linguísticas e religiosas: tanto um como o outro eram politeístas e o idioma persa tem semelhanças com o grego antigo.

A população do Irã atual se considera descendente direta dos persas antigos. Apesar de o islamismo ser a religião de mais de 90% dos iranianos e de os cultos dessa religião no país serem ministrados em árabe, este não é o idioma oficial do Irã, mas, sim, o persa.

semita: termo que designa um conjunto de povos antigos do Oriente (como sumérios, babilônios, hebreus, cananeus, amoritas, entre outros) que compartilhavam algumas semelhanças culturais, como idiomas, alfabetos e expressões religiosas. O termo é referente a Shem, que, de acordo com a mitologia dos hebreus, seria o filho de Noé, ancestral dos povos que ficaram conhecidos como semitas.



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que os medos eram povos que imigraram da Ásia Central para o planalto iraniano. Como não tinham desenvolvido a escrita, as principais fontes de sua história são a Bíblia e os registros do historiador grego Heródoto.
- Informe os estudantes sobre quem foi Heródoto. Trata-se de um importante historiador da Grécia Antiga, que viveu no século V a.C. na região da atual Turquia, que, nesse período, era dominada pelos gregos. Os escritos de Heródoto são fontes inestimáveis sobre vários povos da Antiguidade, pois ele recolheu informações e saberes desses povos nas viagens que fez ao Egito, à Líbia, à Pérsia, à Babilônia, etc. Essa contextualização favorece o diálogo sobre as fontes históricas e a percepção sobre os diferentes tipos de documento histórico analisados para o reconhecimento dos modos de vida dos persas antigos.
- Nesse sentido, aproveite a foto da abertura deste capítulo para explorar os vestígios materiais dos persas, solicitando aos estudantes, por exemplo, que identifiquem as formas retratadas e levantem hipóteses sobre a utilidade desse tipo de construção.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Relacione a questão do multiculturalismo dos persas nas áreas sob seu domínio com a criação das satrapias. Ainda que não houvesse imposição cultural, o Império Persa acompanhava de perto o recolhimento dos tributos dos povos conquistados. Dessa forma, escolher líderes locais foi uma estratégia para garantir a cobrança de tributos e manter o poder nas mãos do imperador.
- A foto da moeda de dárico favorece a aproximação da temática com o cotidiano dos estudantes. Se julgar conveniente, dialogue com eles sobre o uso atual das moedas e os materiais de que são feitas. A cunhagem de moedas será explorada em outros contextos históricos do volume, favorecendo a identificação de diferenças, semelhanças, continuidades e rupturas entre os diferentes povos nas diversas antiguidades.



Hoberman Collection/UIG/Getty Images

Moeda de dárico cunhada em ouro no século V a.C. Moedas como essa eram usadas, principalmente, no pagamento de tributos ao Império Persa. O dárico foi a primeira unidade monetária a ser adotada por diferentes povos.

ORGANIZANDO O IMPÉRIO: SATRAPIAS E SÁTRAPAS

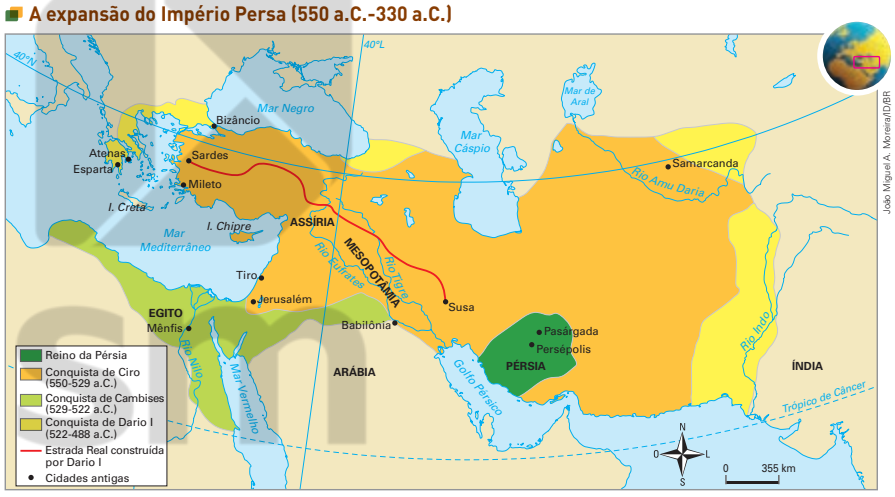
Cambises morreu sem deixar descendentes e o trono do Império foi ocupado por Dario I, seu sobrinho, em 522 a.C. Dario I foi um grande estadista e durante seu governo o Império Persa viveu seu apogeu.

Para governar um Império tão extenso e atender aos interesses da elite política, Dario I lançou mão de duas estratégias: promover a reorganização político-administrativa e adotar um sistema eficiente de administração pública.

Para viabilizar essa estruturação, o Império Persa foi dividido em províncias, chamadas **satrapias**. Elas eram governadas pelos **sátrapas**, líderes que exerciam o poder local. Parte das atividades dos sátrapas era recolher os tributos e entregá-los ao governo central. Os tributos eram proporcionais à riqueza de cada satrapia; por isso, essa riqueza devia ser declarada pelos sátrapas. Para fiscalizar os sátrapas e os demais súditos do Império, foi criado um serviço de informações e espionagem, composto de funcionários de sua confiança.

Para interligar as satrapias e facilitar a comunicação e o comércio entre os diferentes pontos do Império, bem como o envio de tributos à capital, uma ampla rede de estradas foi construída e pavimentada. A principal delas era a Estrada Real, que unia as cidades de Susa e Sardes. Essa estrada tinha cerca de 2 400 quilômetros de extensão, e os súditos demoravam cerca de oito dias para percorrê-la a cavalo. A segurança nos deslocamentos era garantida por patrulhas com mais de cem postos de controle.

A expansão do Império Persa (550 a.C.-330 a.C.)



Fonte de pesquisa: Jeremy Black (org.). *World history atlas*. London: DK Publishing, 2005. p. 7.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver biblioteca na escola ou no município onde ela se localiza, viabilize o contato dos estudantes com os volumes da história em quadrinhos indicada no boxe *Para explorar* (página 89). Há também a versão cinematográfica dessa obra: *Persépolis* (direção: Marjane Satrapi e Vincent Paronnaud. França/EUA, 2008, 95 min). A obra ou a animação podem ser utilizadas na realização dessa proposta de atividade.

Os estudantes devem assistir ao filme ou ler a obra impressa. Enquanto realizam essa etapa, oriente-os a realizar registros sobre os elementos da cultura persa que identificam no cotidiano de Marjane, autora e protagonista da narrativa. Os estudantes podem registrar manifestações religiosas, costumes familiares, mitos, expressões da linguagem, jeitos de vestir, etc. e podem fazer anotações no caderno e/ou fotos com dispositivos móveis, de acordo com a disponibilidade de materiais. Cada estudante deve escolher até três dos elementos identificados para realizar uma pesquisa sobre eles, investigando os aspectos da cultura persa que apontaram, observando se houve rupturas ou continuidades entre os costumes dos antigos persas e os dos persas contemporâneos, registrados por Marjane. Em uma data combinada, os estudantes poderão compartilhar com os colegas suas pesquisas e análises. Essa proposta incentiva os processos de **identificação**, **comparação**, **contextualização**, **interpretação** e **análise de fontes históricas**, favorecendo a atitude historiadora. Além disso, contribui para a ampliação do repertório cultural e favorece

ARTE E RELIGIOSIDADE PERSA

Os monumentos, os palácios e as obras de arte persas demonstram traços das sociedades egípcias, babilônicas e de vários outros povos. A tapeçaria, uma das expressões clássicas da arte persa, adaptou elementos dessas culturas diversas, mas permaneceu como arte acessível apenas à elite dos povos, para ser apreciada no interior de cômodos particulares.

O principal registro dos feitos de Dario I foi encontrado no monte Behistun, na província de Kermanshah, no atual Irã. Escritas em primeira pessoa, as declarações foram grafadas em três idiomas: persa antigo, elamita e babilônico. Nelas, Dario I registrou suas ações, reafirmando seu poderio sobre diferentes povos. Nessas declarações, a religião do Império Persa se destaca: o **zoroastrismo**.

PARA EXPLORAR

***Persépolis completo*, de Marjane Satrapi. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.**

Nessa história em quadrinhos, conheça a trajetória de uma adolescente iraniana que tenta lidar com a identidade cultural persa e o controle islâmico imposto ao Irã em 1979. O enredo, com elementos autobiográficos, também originou um filme lançado em 2008 no Brasil.

ZOROASTRISMO

Em suas origens, os persas eram **zoomorfistas**, cultuando deuses representados com formas animais. Também se caracterizavam pela **crença totêmica**, isto é, consideravam símbolos sagrados ou totens determinados elementos da natureza, como o Sol, a Lua, a terra, a água e os ventos, e lhes ofereciam sacrifícios.

Nos séculos VII a.C. e VI a.C, o **zoroastrismo**, religião professada por Zoroastro (628 a.C.-551 a.C.), também conhecido como Zaratustra, começou a se expandir entre os persas, e Dario I foi um dos principais devotos, como afirmam as inscrições de Behistun. Zoroastro negou a adoração de várias divindades e a realização de sacrifícios para homenageá-las. De acordo com os relatos tradicionais, o profeta teria vivido na Ásia Central, em território que corresponde atualmente ao leste do Irã e à região ocidental do Afeganistão.

A nova religião tinha como princípio o **dualismo divino**, ou seja, a luta incessante entre o bem e o mal.

O BEM E O MAL

Na mitologia zoroastriana, Ahura-Mazda (ou Sábio Senhor) era considerado a deidade suprema e representava o Bem. Arimã correspondia ao princípio destrutivo, ou seja, o Mal. Os dois deuses estavam em permanente conflito e cabia aos homens praticar boas ações para que Ahura-Mazda prevalecesse.

De acordo com especialistas em história das religiões, o zoroastrismo é considerado uma das primeiras religiões a exigir de seus seguidores uma conduta moral.



Wojtek Buss/Age Fotostock/Easypix Brasil

Ao propor a observação dessa imagem, retome o diálogo sobre as fontes históricas persas. As inscrições do monte Behistun são importantes vestígios sobre o governo de Dario I, amplamente abordado no texto Organizando o Império: satrapias e sátrapas.

← Detalhe de inscrições do monte Behistun, no Irã, com a imagem de Zoroastro. Na parte superior, foram registrados o símbolo do profeta e as declarações, em três idiomas – persa antigo, elamita e babilônico –, sobre os feitos de Dario I. Foto de 2021.

o contato com a diversidade de modos de vida. Por fim, os estudantes podem refletir sobre as diferenças e as semelhanças entre os próprios costumes e cotidianos e os que são apresentados por Marjane na obra.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao zoroastrismo, chame a atenção dos estudantes para o fato de que, apesar de essa religião se basear em um sistema de dualismo divino, com figuras divinas representando as forças do bem e do mal que regem o cosmo, ela é considerada uma religião monoteísta, ou seja, apenas um deus é cultuado ou reconhecido. Essa é uma das características que aproximam o zoroastrismo de religiões como o judaísmo, o cristianismo e o islamismo.
- Se julgar conveniente, dialogue com os estudantes sobre outras expressões culturais que também têm como base as relações de disputa entre o bem e o mal. Para isso, você pode explorar, por exemplo, manifestações não religiosas que podem fazer parte do cotidiano deles, como os mitos da comunidade e/ou desenhos animados cujos heróis representam o bem e os vilões, o mal. Essa pode ser uma importante reflexão sobre a construção dos modos de pensar, incentivando o desenvolvimento da empatia e da noção de alteridade.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Baseava-se na permissão à manutenção da língua, da religião e de outros costumes locais, desde que os tributos exigidos fossem pagos e que não houvesse insurgência contra o Império.

b) Sim, a formação de exércitos que guerrearam principalmente na dominação de povos no Egito e na Mesopotâmia indicam essa resistência.

3. Resposta pessoal. Os estudantes devem ressaltar o conflito permanente entre o bem e o mal, personificados, respectivamente, pelas divindades Ahura-Mazda e Arimã. Segundo o zoroastrismo, cabe às pessoas praticar boas ações para que o princípio do bem prevaleça nesse conflito.

4. **a)** Ao atual Irã.

b) Ciro.

c) Sob o reinado de Dario I.

d) Corresponde à Estrada Real. Essa estrada facilitava a comunicação e o comércio entre os diferentes pontos do Império Persa e o envio de tributos para a capital.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Identifique a alternativa que apresenta uma informação incorreta sobre o Império Persa e reescreva-a no caderno, corrigindo-a. **Alternativa d. Correção: O Império Persa teve origem quando Ciro, um nobre persa, destronou o rei dos medos e unificou os dois reinos.**
   a) Durante o Império Persa, houve a criação de uma rede monetária unificada, o dárico.
   b) Nessa época, houve a divisão do Império em províncias, chamadas satrapias.
   c) Houve também a construção de estradas e a abertura da Estrada Real.
   d) A vitória dos medos sobre os persas marca a origem do Império Persa.
   e) O zoroastrismo influenciou as grandes religiões monoteístas atuais.
2. Sobre a estratégia política empregada pelo Império Persa para dominar os diferentes povos, responda: MP
   a) Em quais práticas essa estratégia se baseava?
   b) Houve resistência por parte dos povos conquistados? Explique.
3. Explique com suas palavras o princípio do dualismo divino no zoroastrismo. MP
4. Retome o mapa "A expansão do Império Persa (550 a.C.-330 a.C.)" e responda às questões. MP
   a) A qual país da atualidade corresponde o território onde se iniciou a sociedade persa?
   b) Que rei persa foi responsável pelo maior número de conquistas territoriais?
   c) Sob qual reinado o Império Persa atingiu sua máxima extensão?
   d) A que corresponde a linha que liga as cidades de Susa e Sardes? Qual é a importância dela?
5. Observe o objeto retratado nesta foto e, depois, responda às questões.



Coleção particular. Fotografia: Christie's Images/Bridgeman Images/Easypix

Objeto persa feito no século XVI d.C.

   a) O objeto acima representa que tipo de expressão cultural persa? **A tapeçaria.**
   b) Você conhece objetos como esse? Em caso afirmativo, conte como eles são utilizados e onde você costuma encontrá-los. **Resposta pessoal. Os estudantes podem afirmar que os tapetes são usados em ambientes domésticos, nas próprias casas ou na casa de outras pessoas, que são objetos parecidos com o apresentado na imagem, e que a tapeçaria pode ser exibida em paredes e ser encontrada em museus ou em edifícios estatais.**

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** propiciam a mobilização da habilidade **EF06HI14**, ao propor a identificação e a análise de formas de contato, de adaptação e de exclusão dos persas em relação aos povos sob o seu domínio.

A análise da relação entre o Império Persa e o espaço sob a sua influência tangencia o trabalho com a habilidade **EF06HI05**, abordada em outros momentos e, aqui, mobilizada sob a perspectiva do contexto histórico persa antigo.

Já nas atividades **3** e **5** mobiliza-se, principalmente, a habilidade **EF06HI07** por meio do trabalho com duas formas de registro relacionadas às expressões artísticas e religiosas.

ARQUIVO VIVO

1. É possível identificar baixos-relevos de influência assíria. Os assírios foram um dos povos mesopotâmicos dominados pelos persas.
2. Os palácios serviam também para demonstrar o poder do Império, o que está representado em vários aspectos: o poderio militar, representado pelas figuras em baixo-relevo nas paredes externas; o poder econômico, demonstrado pelo tamanho do palácio; e o poder político, evidenciado pelos elementos visuais (e pelo trabalho de artesãos especializados), proveniente dos povos conquistados.

O palácio de Persépolis

A família do rei Dariol e de seu filho Xerxes I pertencia à dinastia Aquemênida, que iniciou a notável expansão do Império Persa, a partir do século VI a.C. Para demonstrar poder, os governantes aquemênidas ergueram palácios monumentais em Pasárgada, Persépolis e Susa, as três capitais do Império. Para isso, os persas buscaram inspiração nos povos dominados da Mesopotâmia e também trouxeram artesãos da Grécia. No entanto, o que marcou a beleza das cidades persas foi a habilidade artística e a originalidade dos próprios artesãos persas.

O terraço do palácio de Persépolis tinha cerca de 150 mil metros quadrados e suas paredes chegavam a atingir 13 metros de altura. As paredes externas eram decoradas com baixos-relevos de soldados alinhados, servos, heróis lutando contra leões e outros detalhes. Os vários elementos do palácio revelam a influência de diversas culturas: colunas caneladas à moda grega, baixos-relevos e esculturas inspirados na arte dos assírios, motivos florais à maneira do Egito e painéis de tijolos esmaltados que lembram os palácios da Babilônia.

3. Resposta pessoal. Os estudantes podem comparar os palácios persas com construções estatais (teatros, museus, etc.) ou com grandes edifícios privados, especialmente os de bancos e de empresas multinacionais. Explique que essas construções também simbolizam poder econômico e político. Você pode fazer a leitura do texto com os estudantes e, paralelamente, conduzir a observação da imagem. Chame a atenção deles para os detalhes e explique que o texto gravado está escrito em caracteres cuneiformes.



CasarsaGuru/iStock/Getty Images

↑ Detalhe de relevo nas paredes do palácio de Persépolis, no Irã atual. Foto de 2020.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Identifique na imagem os elementos de origem mesopotâmica e explique as relações entre os persas e esse povo.
2. O palácio de Persépolis não servia apenas como moradia dos governantes e suas famílias. Quais eram os objetivos do governo Aquemênida ao realizar obras como essa?
3. Quais construções na atualidade podem ser comparadas com os palácios persas? O que elas simbolizam?

DE OLHO NA BASE

A observação dos vestígios arquitetônicos presentes na imagem permite entrar em contato com formas de registro da Pérsia Antiga e identificar aspectos daquela sociedade. Assim, as atividades desta página contemplam aspectos importantes da habilidade **EF06HI07**.

(IN)FORMAÇÃO

Na abertura do capítulo, os estudantes conheceram alguns vestígios da cidade de Persépolis. Nesta seção, eles são convidados a observar, de modo mais aprofundado, um dos vestígios do palácio de Persépolis. Saiba mais sobre os diferentes olhares a respeito dessas construções lendo o texto a seguir.

Persépolis foi aparecendo em diversos textos da Antiguidade, mas foi só a partir do século XVI, com o incremento das viagens, que passou a figurar na rota dos viajantes. Em 1602, o missionário português António de Gouveia visitou o local, tendo-se interessado sobretudo pelas inscrições cuneiformes e pelas representações de animais com cabeças humanas. O embaixador espanhol García de Silva Figueroa (1550-1624), que a visitou entre 1617 e 1619, deixou o seu testemunho, "descrevendo a beleza das colunas que tendem para o céu" [...]. Muito importantes foram os trabalhos do alemão Carsten Niebuhr (1773-1815), ao serviço de uma expedição dinamarquesa, que deixou uma pormenorizada descrição de Persépolis e uma decifração da escrita cuneiforme. Muitas outras viagens se seguiram, até que, em 1878, o governador de Fars [província do Irã] deu início às escavações, logo seguido por arqueólogos franceses e pelo Coronel britânico Henry Rawlinson, que transcreveu parcialmente os símbolos cuneiformes. Uma das grandes fontes de informação sobre a zona foram sem dúvida os textos da inglesa Gertrude Bell (1868-1926). Mas foi só entre 1931 e 1939 que Ernst Herzfeld e Ernst F. Schmidt, alemães ao serviço do Oriental Institute da Universidade de Chicago, deram um impulso decisivo às escavações.

O palácio inicialmente foi sendo construído ao longo de 200 anos e representava o poder dos aqueménidas. O viajante inglês Jason [...] defende [...] que a função de Persépolis era sobretudo simbólica, não militar. Alexandre, ao derrotar o império, teria que aniquilar o seu principal símbolo [...].

Vilas-Boas, Gonçalo. Relatos de viagens de escritores europeus a Persépolis: Vita Sackville-West, Robert Byron, Annemarie Schwarzenbach, Nicolas Bouvier e Higinio Polo. *Cadernos de Literatura Comparada*, Universidade do Porto,n. 38, p. 93-94, 2018. Mantida a grafia original. Disponível em: http://www.ilc-cadernos.com/index.php/cadernos/article/view/464/519. Acesso em: 27 jan. 2022.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Escrita cuneiforme: “Toda a sabedoria que aprendeu ele trouxe para seu povo e gravou as histórias em pedra”.

   Conhecimentos em engenharia e arquitetura: “ergueu muros ao redor de Uruk”.

   Crença em deuses e semideuses: “Filho de Lugalbanda, um rei, e de Ninsun, uma deusa, ele era dois terços divino e um terço humano”.

   Busca por novos territórios: “Viajou por todas as terras e conheceu histórias antigas”.

   Importância das guerras: “Alto e forte, era senhor da guerra”; “Esta é a história de Gilgamesh, que era jovem e rei, gostava de lutar e vivia desafiando os rapazes de Uruk, mas ninguém o vencia”.

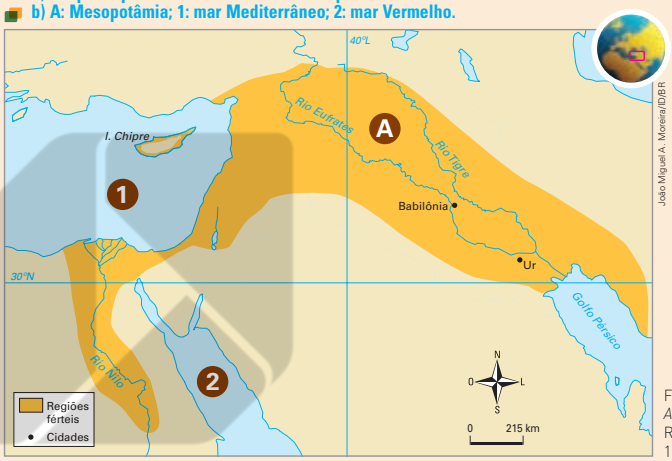
ATIVIDADES INTEGRADAS

1. A epopeia de Gilgamesh, escrita em cerca de 2600 a.C., conta a história de um rei sumério que teria vivido na cidade de Uruk. Sendo uma narrativa mitológica, o texto traz importantes informações sobre a Mesopotâmia. Leia um trecho dessa mitologia e, depois, escreva no caderno as expressões que evidenciam as seguintes características culturais dos sumérios: escrita cuneiforme; conhecimentos em engenharia e arquitetura; crença em deuses e semideuses; busca de novos territórios, seja para comercializar, seja para conquistar; importância das guerras para conquistar outros povos e se defender de inimigos. MP

> Esta é a história de Gilgamesh, rei de Uruk, na Suméria. Filho de Lugalbanda, um rei, e de Ninsun, uma deusa, ele era dois terços divino e um terço humano.
>
> Alto e forte, era senhor da guerra e ergueu muros ao redor de Uruk […].
>
> Viajou por todas as terras e conheceu histórias antigas […]. Toda a sabedoria que aprendeu ele trouxe para seu povo e gravou as histórias em pedra.
>
> Esta é a história de Gilgamesh, que era jovem e rei, gostava de lutar e vivia desafiando os rapazes de Uruk, mas ninguém o vencia. […]
>
> Rosana Rios. *A história de Gilgamesh*: o rei de Uruk. São Paulo: SM, 2007. p. 6.

2. Observe o mapa desta atividade e, depois, faça o que se pede.

a) Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Crescente Fértil.
b) A: Mesopotâmia; 1: mar Mediterrâneo; 2: mar Vermelho.



João Miguel A. Moreira/IDBR

c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a retomar os conteúdos estudados nesta unidade e, se possível, a pesquisar sobre os povos em meios impressos e digitais.
d) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a socializar as informações levantadas no item anterior, bem como os resultados da pesquisa, caso ela tenha sido feita.

Fonte de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 82-83.

a) Com base no que você estudou nesta unidade, que título você daria a esse mapa?
b) Identifique o nome dos lugares correspondentes à letra **A** e aos números **1** e **2**.
c) Vários povos antigos habitaram as áreas indicadas no mapa. Escolha um deles e escreva um parágrafo com as principais características culturais do povo que selecionou.
d) Com base no mapa e nos parágrafos elaborados, formule com a turma um novo parágrafo, relacionando os povos antigos do Oriente Médio que vocês estudaram nesta unidade. No texto, indiquem as características culturais dos povos, os territórios ocupados por eles e as temporalidades em que viveram.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** desta seção contribui para a mobilização da habilidade **EF06HI01**, ao propor a análise do mito de Gilgamesh, um dos mitos fundadores dos povos da Mesopotâmia, tangenciando também o trabalho com a habilidade **EF06HI07**, no que se refere à análise dos mitos como forma de registro e de fonte para a construção do conhecimento histórico.

Na atividade **2**, trabalha-se a contextualização das características da região do Crescente Fértil e dos povos que nela se estabeleceram, mobilizando, assim, a habilidade **EF06HI16**.

As habilidades **EF06HI02** e **EF06HI07** são mobilizadas por meio da atividade **3**, que aborda formas de registro escrito desenvolvidas pelos povos abordados nesta unidade, por meio da atividade **4**, que propõe um trabalho de análise de fonte documental com base em um mosaico do Palácio de Persépolis, e por meio da atividade **5**, ao propor uma reflexão acerca dos vestígios arqueológicos. Esta atividade também favorece o aprofundamento da **competência geral da Educação Básica 5**, ao promover a valorização e a divulgação de vestígios históricos da Antiguidade em meios digitais. Dessa forma, os estudantes são levados a se reconhecer como agentes de valorização e de comunicação desse tipo de patrimônio.

Responda sempre no caderno.

3. O texto citado aborda o surgimento dos primeiros sistemas de escrita. Leia-o e faça o que se pede a seguir. MP

> No começo, eram os pictogramas. A escrita era feita com desenho das coisas, representando as palavras usadas para designar essas coisas.
>
> […]
>
> Os nomes dos caracteres eram os nomes das próprias coisas. Essa escrita, chamada ideográfica, era fácil de ser entendida em muitas línguas. Com o passar do tempo, […] viu-se que havia um grande problema: os símbolos eram muito numerosos, assim como a relação de coisas a serem representadas […]. Os pictogramas cederam lugar, então, aos silabários, sinais representando sons de sílabas. […]
>
> Com isso, houve uma redução enorme no número de caracteres necessários à composição de palavras.
>
> Levi Vargas Júnior. Quando e onde apareceu a escrita? https://siteantigo.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/quando-e-onde-apareceu-a-escrita/36683. Acesso em: 7 fev. 2022.

a) Copie o quadro no caderno e complete-o com as informações que faltam sobre os primeiros sistemas de escrita da Antiguidade.

Sistema de escrita	Característica
Escrita pictórica	
Escrita ideográfica	
	Cada símbolo representa um som (no início, eram os sons das sílabas).

b) O alfabeto com reduzido número de caracteres foi difundido no Mediterrâneo por qual povo da Antiguidade? Que atividade exercida por esse povo favoreceu essa difusão?

4. Observe a imagem e, depois, responda às questões. MP



Museu do Louvre, Paris. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Detalhe de mosaico do Palácio de Persépolis, em Susa, atual Irã.**

a) A qual povo antigo pertence essa manifestação cultural?

b) Como as personagens foram representadas (quais objetos carregam, como são as vestes, que características físicas apresentam, etc.)?

c) Essa forma de representação se parece com as formas de representação de outro povo antigo que você estudou? Em caso afirmativo, de qual povo? Quais seriam as semelhanças?

5. Forme dupla com um colega. Revejam as imagens de abertura dos capítulos desta unidade. Escolham uma das imagens e criem uma peça de propaganda para promover a visita turística ao vestígio arqueológico retratado. A peça pode ser um vídeo, um áudio ou um folheto, e a pesquisa sobre o vestígio arqueológico pode ser feita em publicações impressas ou digitais. Ao final, lembrem-se de informar as fontes pesquisadas. Na data combinada, apresentem a produção à turma. MP

6. Na atividade **3** da abertura desta unidade, você refletiu sobre a cultura de paz entre os povos. No cotidiano, essa cultura também é muito importante para garantir o bem-estar, o respeito e a dignidade dos indivíduos. Reúna-se com os colegas para conversar sobre esse tema e elaborar uma lista de atitudes que favoreçam a cultura de paz nas relações do dia a dia. MP

OUTRAS FONTES

Dupret, Leila. Cultura de paz e ações socioeducativas: desafios para a escola contemporânea. Revista *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 6, n. 1, Campinas, jun. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572002000100013. Acesso em: 27 jan. 2022.

A leitura desse artigo pode contribuir para o aprofundamento de seus conhecimentos sobre o conceito de cultura de paz e a aplicabilidade dele no macro e no microcosmo social, utilizando, para tal, a conscientização dos estudantes em sala de aula. O texto também problematiza os tipos de violência e a importância da conscientização pela paz.

3. **a)** Escrita pictórica: cada símbolo (pictograma) representa uma palavra ou ideia.

Escrita ideográfica: os nomes dos caracteres correspondem aos nomes das próprias coisas.

Escrita fonética: cada símbolo representa um som (no início, eram os sons das sílabas)

b) O alfabeto foi difundido pelos fenícios. O comércio foi a atividade que favoreceu a difusão da escrita fonética, mais propícia para fazer os registros comerciais.

4. **a)** Ao povo persa.

b) Foram representados arqueiros persas. Eles portam arcos, bolsas com flechas e lanças. Usam túnicas compridas, com estampas coloridas. Sua pele é escura, e usam barba e adorno na cabeça.

c) Espera-se que os estudantes notem a semelhança com as representações babilônicas, em especial as dos assírios, como na abertura desta unidade. As personagens são representadas sem profundidade e de perfil, e a barba, por exemplo, é semelhante.

5. A atividade poderá ser feita em parceria com a disciplina de Arte e de Língua Portuguesa e podem ser desenvolvidos conhecimentos a respeito de produção gráfica. Ao final, proponha a realização de uma exposição com as peças de propaganda criadas pelos estudantes. O trabalho de exposição de resultado feito pelos estudantes é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

Justiça

6. Resposta pessoal. Peça aos estudantes que retomem a reflexão que fizeram na atividade **3** da página 70 e, com base nela, ampliem o diálogo sobre a cultura de paz, pensando no próprio cotidiano e nas relações pessoais que estabelecem no dia a dia. A sugestão de leitura do boxe *Outras fontes* pode auxiliar nesse debate.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As questões propostas nesta seção permitem aos estudantes verificar se conseguiram atingir os objetivos ligados à compreensão dos processos políticos e sociais dos povos estudados. É de grande importância que avaliem esse momento histórico considerando os contatos estabelecidos entre os povos da Antiguidade, por meio de guerras, conflitos, colonialismo, comércio, trocas culturais, apropriações tecnológicas, entre outros.
- De acordo com as competências ligadas à disciplina de História, deve-se garantir que os estudantes tenham compreendido os vários conceitos trabalhados ao longo da unidade – como politeísmo, Estado, cidades-Estado, império, entre outros –, para que possam aplicá-los de forma correta e crítica no estudo de outros temas.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 3

Capítulo 1 – Os mesopotâmicos

- Identifico as principais formas como os diferentes povos antigos ocuparam a região da Mesopotâmia e por que a localização dessa região é estratégica no mundo antigo?
- Reconheço a diversidade de contato entre os povos mesopotâmicos, seja por atividades comerciais, seja por guerras e conflitos pelo controle da região?
- Analiso as permanências culturais desses povos nas manifestações culturais de outros povos antigos do Oriente Médio?
- Identifico os principais papéis femininos nas sociedades da Mesopotâmia?

Capítulo 2 – Os fenícios

- Compreendo a importância das atividades fenícias para as trocas culturais entre os povos antigos da Europa, da África e da Ásia?
- Identifico de que modo a ação desse povo foi importante para a difusão do uso do alfabeto, contribuindo para a popularização da escrita fonética?

Capítulo 3 – Os persas

- Reconheço as estruturas político-administrativas do Império Persa, identificando as especificidades desse modelo de Estado do mundo antigo?
- Verifico as influências de outros povos antigos sobre as expressões culturais dos persas antigos?
- Identifico o modo como os persas lidaram com os povos dominados e a importância dessa medida para a manutenção de culturas e o controle do Império?



Nelson Provaz/ID/BR

94

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Promova a revisão dos conteúdos estudados, solicitando aos estudantes que construam um quadro comparativo dos povos antigos. Construa-o com eles, na lousa, retomando as sociedades vistas em cada capítulo e levantando aspectos relevantes sobre elas, como localização, política, economia, sociedade, religião, entre outros.

Com base na proposta de autoavaliação, é possível conduzir a elaboração desse quadro procurando sanar as eventuais dúvidas e defasagens, de modo a incentivar os estudantes a pesquisar no livro e no caderno, entre outros suportes, as informações de que precisam.

Outra possível estratégia de apoio é propor uma revisão dos conteúdos em grupos. Cada grupo pode ficar responsável por um aspecto ou povo e completar as informações no quadro. Oriente os estudantes a copiar o quadro ou fazer o próprio quadro no caderno. Em seguida, proponha a correção com a turma, para garantir que todos tenham entendido os aspectos mais importantes dos temas estudados.

Essa atividade também possibilita a organização, a comparação e a retomada dos conhecimentos trabalhados, além de favorecer o protagonismo dos estudantes no processo de aprendizagem.

A África Antiga

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Culturas ribeirinhas e tradição Nok

- Localizar temporal e geograficamente as culturas ribeirinhas da África Antiga.
- Reconhecer as principais características da cultura Nok, contextualizando as fontes históricas a seu respeito.

Capítulo 2 – Povos do Nilo

- Entender a importância do rio Nilo para as sociedades que se desenvolveram próximo a suas margens.
- Caracterizar a formação do Império Egípcio e suas características políticas, econômicas, sociais e religiosas.
- Compreender as características do povo núbio e o processo de formação do Império de Cuxe.
- Entender as relações entre o Império Egípcio e o Império de Cuxe e o contato desses impérios com os povos mediterrânicos.

Capitulo 3 – O Império de Axum

- Identificar o surgimento e o crescimento do Império de Axum e sua relação com o Império de Cuxe.
- Caracterizar as atividades políticas, econômicas e culturais do Império de Axum.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos da unidade A África Antiga permitem aos estudantes reconhecer as diferentes formas de organização política de povos e reinos antigos. As discussões propostas contribuem para aprimorar o entendimento dos estudantes sobre diferentes modos de vida e relações de poder, possibilitando, ainda, que compreendam a cultura material e a tradição oral de sociedades africanas na atualidade.

SOBRE A UNIDADE

Nesta unidade, são estudadas diferentes sociedades africanas da Antiguidade. Pela apresentação e pela análise de vários tipos de fonte histórica, procurou-se explorar aspectos essenciais para a compreensão do papel e da importância desses povos, como as organizações políticas, as trocas comerciais e culturais, os saberes e as tecnologias e os elementos culturais e religiosos.

Nesse sentido, o trabalho apresentado é análogo ao realizado na unidade **3**, sobre os povos mesopotâmicos, fenícios e persas, retomando procedimentos básicos para os estudos de História e ampliando o repertório dos estudantes sobre os modos de vida das comunidades antigas. Essas perspectivas favorecem a problematização e a desconstrução de eventuais estereótipos sobre os povos africanos, promovendo a valorização das matrizes culturais dessa origem e a identificação de seus vestígios tanto na África quanto nas comunidades brasileiras atuais.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – CULTURAS RIBEIRINHAS E TRADIÇÃO NOK				
• Mudanças na paisagem do norte da África durante o Neolítico • A importância dos rios para o desenvolvimento das sociedades africanas antigas • Cultura Nok e outras tradições arqueológicas africanas	**HISTÓRIA DINÂMICA:** Transformações na historiografia sobre os povos da África Antiga	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI07) (EF06HI13) (EF06HI15) (EF06HI16)	(CECH7) (CECH4)	
CAPÍTULO 2 – POVOS DO NILO				
• Sociedades antigas que habitaram as margens do rio Nilo • A formação dos primeiros Estados antigos nessa região • A unificação do Egito e o Império faraônico: aspectos políticos • Os núbios e o Império de Cuxe • As lideranças femininas de Cuxe	**BOXE VALOR:** Acesso à cultura escrita	(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI07) (EF06HI14) (EF06HI16) (EF06HI17) (EF06HI19)	(CGEB9) (CECH7)	
CAPÍTULO 3 – O IMPÉRIO DE AXUM				
• Características culturais dos axumitas antigos • O crescimento econômico de Axum • A importância do comércio para a sociedade axumita	**AMPLIANDO HORIZONTES:** Os vestígios de Axum: patrimônios da humanidade	(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI07) (EF06HI13) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16) (EF06HI17)	(CECH7)	Multiculturalismo: Diversidade cultural

1. Espera-se que os estudantes reconheçam que as áreas férteis próximas aos rios permitiam o desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, atividades que garantiam a produção de alimentos. Por isso, elas eram regiões estratégicas e muito disputadas por diferentes povos. Atualmente, as fontes de água potável e as terras próprias para a agricultura e a pecuária continuam sendo valorizadas e são também objetos de disputa. Um exemplo disso, no Brasil, são as Terras Indígenas. Algumas delas ainda hoje são cobiçadas por fazendeiros, madeireiros, garimpeiros, etc.

UNIDADE 4

A ÁFRICA ANTIGA

3. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a construção de grandes obras e percebam que elas podem ser identificadas como símbolos de poder. Atualmente, constroem-se obras de grande porte, como arranha-céus gigantescos, torres de comunicação, longas pontes, etc.

Considerado berço da humanidade, o continente africano também abrigou sociedades que desenvolveram Estados e formaram grandes impérios na Antiguidade.

Os reinos africanos tinham relações comerciais com diversos povos antigos e também guerreavam entre si e com semitas e romanos pela hegemonia das áreas fertilizadas pelos diferentes rios africanos, como o Nilo, um dos maiores do mundo.

CAPÍTULO 1 Culturas ribeirinhas e tradição Nok

CAPÍTULO 2 Povos do Nilo

CAPÍTULO 3 O Império de Axum

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Por que, na Antiguidade, as áreas próximas aos rios motivaram disputas entre diferentes povos? Atualmente, essas áreas costumam ser disputadas? Elas ainda são importantes? Por quê?
2. Você já ouviu falar de alguma das culturas citadas nos títulos dos capítulos acima? Em caso afirmativo, compartilhe seus conhecimentos com os colegas. MP
3. Que motivos levaram os Estados da Antiguidade a construir obras gigantescas que necessitavam do esforço de muitos trabalhadores e de recursos que poderiam ter sido empregados para outros fins? Na atualidade, essa prática é comum? Explique.

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é incentivar a turma a expressar os conhecimentos prévios e diagnósticos sobre esses povos da África Antiga. É possível que muitos estudantes respondam que nunca ouviram falar de nenhuma dessas culturas. Mencione, então, o Egito, que talvez seja do conhecimento de muitos, pois não são raras as referências às pirâmides e aos faraós em filmes, em desenhos animados e em *games*. Se considerar oportuno, relembre-os de que durante muito tempo a História foi escrita apenas do ponto de vista dos europeus. Os povos africanos antigos, exceto os egípcios, não eram estudados.

DE OLHO NA BASE

As atividades propostas nesta abertura favorecem a retomada e a ampliação da habilidade **EF06HI02** no contexto do continente africano. Por meio do levantamento de conhecimentos prévios dos estudantes, a gênese do saber histórico é discutida, pensando na perspectiva dos modos de vida das sociedades africanas antigas e em vestígios materiais, como as grandes construções. Essas temáticas serão aprofundadas na unidade, e outros vestígios das culturas africanas antigas também serão trabalhados.



LEITURA DA IMAGEM

1. Essa imagem retrata a cidade do Cairo a partir de qual ponto de vista? MP
2. Quais elementos naturais podem ser observados na imagem? E quais elementos indicam intervenções humanas? MP
3. Entre os elementos que resultam da ação humana, quais você considera serem feitos pela sociedade egípcia na Antiguidade? E quais seriam os atuais? Explique suas hipóteses. MP
4. Atualmente, os habitantes da cidade do Cairo enfrentam problemas como poluição atmosférica e das águas do rio Nilo, o qual abastece a cidade. Esses problemas ocorrem no município em que você mora? Por que é importante criar estratégias para diminuir a poluição do ar e das águas? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A imagem mostra uma área da cidade do Cairo, no Egito, vista de cima (imagem de satélite).
2. Os estudantes podem indicar como elementos naturais a área de deserto (visível à esquerda, em tons de bege) e as áreas de vegetação (em verde, nos cantos superior e inferior esquerdo, no centro e no canto inferior direito). A intervenção humana é visível na área urbana à direita e nas pirâmides. Chame a atenção da turma para estas últimas, que se destacam na área de deserto.
3. Respostas pessoais. O elemento da cultura egípcia antiga que mais se destaca na foto é o complexo das pirâmides de Gizé, ao centro. Na parte superior da imagem e também à direita, há áreas urbanizadas atuais. Chame a atenção dos estudantes para os elementos da paisagem urbana, como as avenidas e as casas, que estão relacionados ao modo de vida contemporâneo e que podem ser interpretados como construções humanas atuais. Já as pirâmides não se relacionam diretamente com o modo de vida contemporâneo, o que pode indicar que são construções antigas. Chame a atenção deles também para os tipos de material que parecem ter sido utilizados, bem como o local onde essas construções se encontram.

Responsabilidade

4. Respostas pessoais. Proponha uma reflexão sobre a poluição das águas e do ar que pode tornar as cidades insalubres e causar enfermidades na população. Auxilie os estudantes a perceber que medidas como tratamento de esgoto, diminuição da quantidade de resíduos jogados nos rios, transporte público adequado e rodízio de automóveis são importantes para conter a poluição nos centros urbanos e tornar as cidades sustentáveis do ponto de vista ambiental.



Imagem de satélite que mostra as pirâmides de Gizé e a cidade do Cairo, no Egito, em 2017.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Faça a análise da imagem com os estudantes. Chame a atenção deles para o fato de que na foto, que mostra parte da cidade do Cairo na atualidade, pode-se observar uma vasta área residencial próxima a uma área desértica, com pirâmides milenares. Pergunte aos estudantes como eles imaginam que seja residir perto de monumentos como esses.
- Questione os estudantes sobre os monumentos presentes na cidade ou no Estado onde vivem. Pergunte: "Como a dinâmica das cidades afeta esses monumentos e é afetada por eles?". Estabeleça uma comparação com a imagem da abertura.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com esta imagem favorece a mobilização aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 7**, pois os estudantes são incentivados a utilizar seus conhecimentos cartográficos e prévios sobre o tema, levantando hipóteses sobre os impactos da urbanização para a preservação de vestígios históricos. Esse exercício estimula o raciocínio espaçotemporal, as noções de simultaneidade, anterioridade e posterioridade e a leitura de um tipo de imagem associado às mídias e aos suportes digitais.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(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.

(EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

(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.

O capítulo se inicia com uma discussão acerca da importância de rios, como o Nilo, o Níger e o Senegal, para a organização dos primeiros Estados do continente africano. Discutem-se também a formação de comunidades ribeirinhas e o desenvolvimento da cultura Nok, levando em consideração as fontes históricas disponíveis sobre esses povos.

Capítulo 1

CULTURAS RIBEIRINHAS E TRADIÇÃO NOK

Respostas pessoais. Incentive os estudantes a retomar o que aprenderam sobre os benefícios proporcionados pelo estabelecimento de assentamentos humanos próximos a grandes rios, como no caso dos mesopotâmios, por exemplo.

PARA COMEÇAR

O continente africano é considerado o berço da humanidade, pois lá surgiram os Homo sapiens *e também as primeiras sociedades. O que você sabe sobre as primeiras sociedades que se organizaram nesse continente? Que relação existe entre essas sociedades e os grandes rios africanos?*

MUDANÇAS NA PAISAGEM

O continente africano, devido à grande extensão, apresenta diversos tipos de ambiente. Ao longo de milênios, esse continente passou por intensas mudanças naturais e isso teve impacto nas formas como as comunidades ocuparam o território. Este, porém, não é o único fator a determinar os modos como as diversas comunidades habitaram o continente africano.

A partir de cerca de 5000 a.C., a gradativa diminuição das chuvas em grande parte desse continente causou o desaparecimento de muitos lagos e rios. Esse processo se acentuou após 2400 a.C. A estiagem e a escassez de fontes de água reduziram a quantidade de espécies vegetais e animais, e algumas delas chegaram a desaparecer em muitos locais.

Nessa época, formou-se o deserto do Saara, com poucos oásis isolados. As margens de rios e lagos, por sua vez, foram as áreas em que muitas comunidades passaram a se concentrar, pois favoreciam a prática de atividades de coleta e de caça. Conhecidas pelos pesquisadores como **culturas ribeirinhas**, essas comunidades desenvolveram diversas técnicas e tecnologias agrárias que ampliaram a produção de alimentos.

oásis: área no interior dos desertos que apresenta uma pequena fonte de água e alguma vegetação.



Blaine Harrington/AGE/Alamy/Fotoarena

Dança do povo Hamer, que habita o vale do rio Omo, na Etiópia. Os Hamer desenvolveram, ao longo de milênios, técnicas de pastoreio e de metalurgia. Foto de 2019.

(IN)FORMAÇÃO

Sobre as populações indígenas que habitam o vale do rio Omo, na atual Etiópia, leia o texto a seguir, que pode subsidiar os diálogos em relação à imagem de abertura de capítulo e ampliar o repertório dos estudantes sobre os povos nativos do continente africano.

Os povos nativos do Omo vivem em uma das nove províncias da Etiópia, a que está situada mais ao sul do país. Por abrigar mais de 50 etnias diferentes no mesmo território, essa província tem um nome que reflete a imensa diversidade cultural: Região das Nações, Nacionalidades e Povos do Sul.

Das cinco dezenas de grupos étnicos existentes nessa província etíope, cerca de 16 [...] vivem na região do Omo. Algumas buscam o sustento com agricultura, outras continuam a tradição seminômade pastoril. Todos os seus vilarejos estão situados em terras de difícil acesso e, até há pouco tempo, elas viviam isoladas da civilização urbana.

[...] estão distribuídas em uma região de confluência cultural, onde se juntam três linhagens linguísticas diferentes: nilo-saarianas, omóticas e cuchíticas. Assim como cada povo usa seu próprio idioma, cada um possui uma maneira diferente de viver, de vestir e de decorar seu corpo.

[...] A diversidade de colares, braceletes, brincos, argolas ou gargantilhas é tão grande como a garra que eles têm para sobreviver. Mesmo em um ambiente inóspito, homens e mulheres conseguem devotar tempo para preparar seus penteados, seus acessórios e suas decorações faciais.

[...]

Como para os maasais do Quênia e da Tanzânia, o gado representa o ponto central da existência dos mursis. Todos os rituais ou eventos da comunidade possuem uma relação essencial com

Aproveite os temas desta abertura para retomar os diálogos sobre as características das sociedades hidráulicas da Antiguidade, abordadas na unidade anterior, no contexto do Oriente Médio, e também as transformações da historiografia, abordadas na unidade 1.

VÁRIOS RIOS, MUITOS POVOS

As margens dos poucos rios mais caudalosos que restaram no continente africano, como o Nilo, o Níger e o Senegal, e também as margens do lago Chade, passaram a ser muito disputadas. Por serem áreas férteis, as práticas agrícolas e pecuárias nessas regiões eram favorecidas e, com o passar do tempo, foram sendo aprimoradas. Por isso, nesses locais, a Revolução Neolítica foi bastante intensa e influenciou as comunidades que habitavam outras áreas do continente africano.

Nessas regiões, surgiram os primeiros Estados, organizando as primeiras sociedades urbanas, assim como seus recursos. Os diferentes tipos de Estado expressavam a diversidade de formas de organização de comunidades densamente povoadas.

O Egito faraônico, o Império de Cuxe, as sociedades sul-saarianas da África Ocidental e o Império de Axum, entre muitos outros, são alguns exemplos de sociedades que fazem parte da **Antiguidade Africana**.

Entre o final do século XIX e o início do XX, os pesquisadores da área de História Antiga consideravam objeto de estudo apenas a sociedade egípcia antiga, desprezando as outras culturas africanas.

O próprio conceito de antiguidade nesse período também era restrito, referindo-se apenas às culturas antigas que deixaram vestígios escritos, como a dos gregos, dos romanos e de alguns povos mesopotâmicos, além dos egípcios.

Porém, como vimos nas unidades anteriores, para os movimentos historiográficos atuais, todas as expressões culturais são valiosas e devem ser objetos das pesquisas históricas.

OS PRIMEIROS ALDEAMENTOS

Os grupos humanos que habitavam as margens dos rios e lagos africanos formaram, no decorrer do tempo, pequenos aldeamentos. Praticavam a caça e a coleta e tornaram-se exímios pescadores, construindo canoas muito eficientes. Produziam também instrumentos de osso e de pedra, chamados **microlíticos**, como anzóis, machados, facas e lanças.

Alguns grupos desenvolveram a técnica da cerâmica para armazenar e cozinhar os alimentos. A cerâmica africana é uma das mais antigas do mundo, datando de cerca de 8000 a.C.



Museu Arqueológico, Cartum. Fotografia: Werner Forman Archive/Bridgeman Images/Easypix

↑ **Pote de cerâmica de cerca de 2040 a.C.-1660 a.C., encontrado na cidade de Querma, atual Sudão.**



os bovinos. O dote da família do noivo aos pais da noiva pode chegar até 40 vacas.

Os animais não representam apenas um mero recurso econômico ou até mesmo uma fonte de alimentos – com sua carne, leite e sangue –, mas estão presentes constantemente na esfera emblemática do cotidiano. Muitos mursis chegam a usar como nome próprio as cores dos animais que possuem, passeiam seus bovinos pelas aldeias com orgulho e chegam até mesmo a cantar poemas ao pé do ouvido de seus animais prediletos.

CASTRO, Haroldo. No sul da Etiópia, etnia Mursi é exemplo de valentia, mas também de vaidade feminina e masculina. Revista *Época*, 10 ago. 2017. Disponível em: https://epoca.oglobo.globo.com/sociedade/viajologia/noticia/2017/08/no-sul-da-etiopia-etnia-mursi-e-exemplo-de-valentia-mas-tambem-de-vaidade-feminina-e-masculina.html#:~:text=Um%20tra%C3%A7o%20comum%20entre%20todas,que%20eles%20t%C3%AAm%20para%20sobreviver. Acesso em: 9 jun. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se possível, apresente aos estudantes um mapa físico da África. Localize os rios africanos citados no texto e retome com a turma as vantagens da proximidade dos rios para as comunidades humanas, como estudado na unidade 3.
- Reitere que os rios são fundamentais para entender a história da África. Durante muito tempo, foi à margem deles que surgiu grande parte das ocupações humanas e neles ocorriam as trocas comerciais, as guerras e todos os tipos de contato.
- Retome o conteúdo da unidade 1 sobre o passado eurocêntrico do estudo da História. Até a primeira metade do século XX, apenas sociedades que tinham escrita e certas similaridades com as culturas europeias eram consideradas produtoras de história. Atualmente, há um forte movimento de revalorização da história africana e de outros povos. Para isso, são considerados diversos tipos de fonte histórica, e não somente as fontes escritas.
- Ao explorar a foto que ocupa a dupla de páginas, os estudantes vão ter contato com uma população tradicional atual da África. Chame a atenção deles para essa atualidade e explique que o povo Hamer, assim como outras sociedades que habitam o vale do rio Omo, na atual Etiópia, é considerado indígena pelas sociedades urbanizadas do continente africano. Assim como ocorre na América, há diversas comunidades que preservam seus modos de vida nativos nessa região. O estudo sobre elas são importantes por trazer elementos que possibilitam identificar características do passado do continente e também continuidades e rupturas nas culturas que se desenvolveram na região. Sobre eles, leia o texto da seção *(In)formação*.

DE OLHO NA BASE

O diálogo sobre a historiografia e a periodização relacionadas à gênese do saber histórico sobre o continente africano dá continuidade ao trabalho com as habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se possível, apresente à turma um mapa político da África e mostre a localização dos países citados. Isso é importante nessa fase da escolarização, pois a divisão política do continente africano não é familiar para os estudantes, o que dificulta a compreensão das informações. O mapa poderá ajudá-los, por exemplo, a perceber a abrangência das culturas abordadas.
- Ressalte também que as principais fontes históricas das comunidades Nok já encontradas são artefatos de terracota, pedras e metais. Por meio dessas fontes, os pesquisadores podem inferir como essas comunidades viviam. No entanto, há aspectos da vida dessas sociedades que ainda permanecem desconhecidos.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com as imagens desta dupla de páginas, que abordam as principais técnicas e tecnologias das comunidades Nok, bem como os vestígios deixados por esses povos, permitem a abordagem da habilidade **EF06HI05**, evidenciando o potencial transformador da agricultura e da metalurgia nas paisagens.



Werner Formann/AKG Images/Album/Fotoarena

Detalhe de estatueta de terracota atribuída à tradição Nok, encontrada na atual Nigéria, representando uma figura feminina.

tradição arqueológica: conjunto de vestígios arqueológicos encontrados em determinado local e que se referem a modos de vida específicos. Porém, como não se sabe os nomes desses grupos ou se constituem um único povo, costuma-se nomear as tradições de acordo com o local onde foram encontrados os vestígios.

CULTURA NOK E OUTRAS DESCOBERTAS

A cultura Nok desenvolveu-se por volta dos séculos VI a.C. a II d.C., às margens do rio Níger, no centro da atual Nigéria. Pelas características dessa sociedade, a maioria dos pesquisadores considera que essa cultura pertenceu ao Neolítico africano.

Ainda não se sabe se a cultura Nok era formada por um ou mais povos, já que ainda não foi possível identificar se os vestígios encontrados pertencem a apenas uma comunidade ou a várias delas. Dessa forma, convencionou-se atribuir a autoria desse conjunto de fontes históricas à cultura Nok ou tradição arqueológica Nok, outra expressão usada para defini-la.

Os artefatos foram encontrados de maneira inusitada: trabalhadores de uma mina encontraram uma escultura de cerâmica. Era o primeiro vestígio atribuído à cultura Nok. A busca por outros vestígios trouxe importantes resultados, como a redescoberta de outras culturas ou tradições da África Antiga.

A partir dos anos 1960, por exemplo, foram encontradas na África Ocidental as culturas antigas ou tradições Dhar Tichitt, na atual Mauritânia, Jenné-Jeno, no atual Mali, e Igbo-Ukwu, na atual Nigéria. Os povos dessas culturas ou tradições desenvolveram tecnologias diversas, como utensílios de pedra polida, moradias e artefatos de cerâmica e ferramentas de bronze, respectivamente. No caso da tradição Dhar Tichitt, sabe-se que era de povos seminômades e dedicados ao pastoreio. Já os das tradições de Jenné-Jeno e de Igbo Ukwu eram, provavelmente, sedentários e realizavam práticas agrícolas.

Arqueólogos em escavação do sítio de Nok, Nigéria atual. Foto de 2016. É possível identificar alguns dos artefatos encontrados, como esculturas e vasos com hastes.



Dr. Peter Breunig/Acervo do pesquisador

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

As práticas agrícolas da Antiguidade africana são abordadas de modo sistemático neste capítulo e são retomadas em outros momentos da unidade. Para tornar mais significativa a compreensão dos estudantes sobre essa temática, você pode organizar um estudo do meio na área rural do município onde se situa a escola (ou de um município próximo, de acordo com a realidade da comunidade escolar).

O foco do estudo do meio deve ser os instrumentos de trabalho agrícola e as tecnologias envolvidas nos processos de produção dos gêneros alimentícios no município. Antecipadamente, organize com a coordenação da escola questões como: local para visitação, transporte escolar e autorização dos pais ou responsáveis pelos estudantes para a visita guiada.

Antes do evento, combine com a turma um roteiro básico de observação e os métodos para a produção de registros dessa pesquisa, como anotações no caderno e fotografias. O roteiro pode conter itens como: principais objetos de trabalho e seus usos, materiais de que são feitos e os profissionais que os utilizam. Para complementar, os estudantes poderão pesquisar, em publicações impressas ou digitais, as origens desses instrumentos, organizando as informações em uma linha do tempo de instrumentos agrícolas. Dessa forma, essas atividades econômicas são historicizadas pelos estudantes com base no próprio cotidiano, para além da proposta deste livro, em que a agricultura e a pecuária, por exemplo, são historicizadas em perspectiva mais ampla.

CARACTERÍSTICAS DAS COMUNIDADES NOK

Um dos principais vestígios da cultura Nok são as esculturas em argila cozida, técnica conhecida como terracota. Com base na análise dessas esculturas e de outros vestígios materiais, como sementes, ossos de animais, fundações de cabanas, restos de fogueiras, entre outros, os arqueólogos e historiadores tentam desvendar as características dessa cultura.

As esculturas reproduzem figuras de seres humanos e de animais, procurando expressar as emoções das pessoas representadas.

Até o momento, sabe-se que os habitantes da antiga Nok moravam em aldeias agrícolas. Plantavam sorgo, inhame, dendê e abóbora em grande quantidade, na região chamada atualmente de planalto de Jos, no centro da atual Nigéria.

Além disso, eles foram os pioneiros no domínio da técnica da fundição de ferro no continente africano, no século VI a.C. A fundição de ferro e a criação de esculturas elaboradas indicam a existência de uma sociedade organizada. Os povos da tradição Nok dominavam processos como a extração e a transformação do minério de ferro. Com esse metal, produziam ornamentos, como colares e pulseiras, lanças e instrumentos agrícolas, como os arados. Eles também dominavam as técnicas de trabalho com o barro e o cozimento das peças de cerâmica.

A cultura Nok desapareceu por volta do século II por motivos ainda desconhecidos. Uma hipótese são as mudanças ambientais que dificultaram a agricultura na região ocupada pelos povos dessa cultura. Também há teorias que suspeitam de ataques de povos seminômades.

O CULTIVO DO SORGO

Relativamente pouco conhecido na culinária brasileira, o sorgo, assim como o arroz, o milho, o trigo e a cevada, é considerado um dos cereais mais importantes da história da alimentação humana.

Um dos primeiros gêneros agrícolas domesticados, os vestígios mais antigos do cultivo de sorgo datam de mais 5 mil anos atrás, no continente africano.



STUDIO75/Alamy/Fotoarena

Pés de sorgo em plantação na Lombardia, Itália. Foto de 2020.

Vestígios da cultura Nok em caverna no norte do Togo. Foto de 2019. Essas fontes materiais podem indicar a alta densidade demográfica dos povos Nok.



Britta Franke/Alamy/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Discuta com os estudantes sobre a importância do uso do ferro e de outros metais para os povos da Antiguidade. A metalurgia era (e ainda é) um saber bastante complexo; o processo de domínio dessa tecnologia corresponde a uma das periodizações da Pré-História (Idade dos Metais, subdividida em Idade do Cobre, Idade do Bronze e Idade do Ferro), e esse domínio é um critério utilizado por muitos pesquisadores para analisar e classificar os povos estudados.
- Se julgar conveniente, comente com os estudantes a importância da utilização de artefatos de metal na agricultura (enxadas, foices, arados, etc.) e na pecuária. É possível complementar essa abordagem com as propostas sugeridas na seção *Atividade complementar* e no boxe *Outras fontes* deste Manual.

A atividade pode ser realizada em conjunto com os docentes de Geografia (por mobilizar objetos de conhecimento como **Identidade sociocultural** e **Atividades humanas**) e/ou Ciências (já que a pesquisa aborda o objeto de conhecimento sobre as **Propriedades físicas dos materiais**).

O compartilhamento das informações pode ser feito em uma exposição da linha do tempo sobre os instrumentos de trabalho agrícola e dos registros do estudo do meio.

OUTRAS FONTES

Wai-Andah, Bassey. A Idade de Ferro Antiga. *In*: Mokhtar, Gamal (ed.). *História geral da África*, v. 2: África Antiga. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. p. 677-680.

Neste trecho, do capítulo A África Ocidental antes do século VII, o arqueólogo nigeriano Bassey Wai-Andah aborda aspectos do desenvolvimento técnico de povos e culturas da África Ocidental, incluindo a cultura Nok, na transição para a Idade dos Metais.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Foram abordadas algumas características do penteado, do vestuário e dos adornos usados por mulheres e homens da cultura Nok. Na escultura, é possível observar o penteado com coques armados da mulher, assim como um colar que enfeita seu pescoço e as argolas e pulseiras no braço.

b) No trecho transcrito, o autor cita terracota e couro. Esses materiais ainda são usados atualmente. A terracota (um tipo de cerâmica), por exemplo, é usada em utensílios domésticos; o couro é empregado em numerosos objetos, como sapatos, bolsas e móveis.

Comente com os estudantes que as argolas, as pulseiras e os colares da cultura Nok eram feitos de ferro, quartzo e estanho. Isso indica que os povos de Nok dominavam as tecnologias da metalurgia e a extração de minerais.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

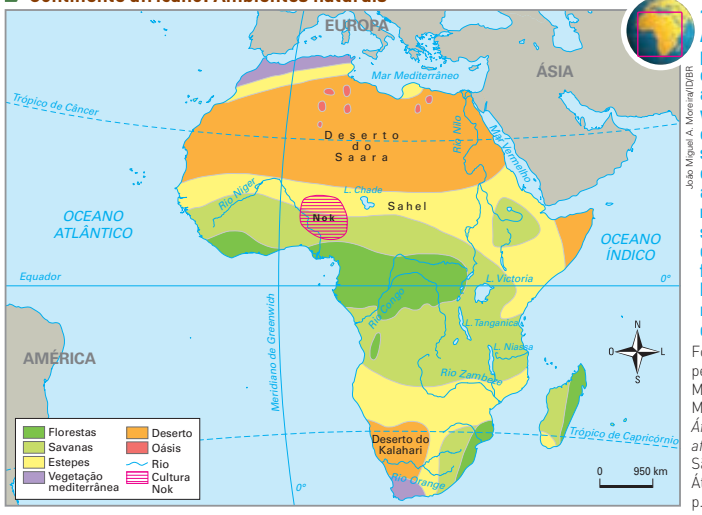
1. a) Os estudantes devem indicar as regiões das margens dos rios e dos lagos que aparecem no mapa, em especial os mencionados no capítulo: rio Nilo, rio Níger e lago Chade. Essas regiões se localizam em áreas de savanas e de estepes e no deserto.

1. b) A cultura Nok se desenvolveu nas áreas de savanas e de estepes, às margens do rio Níger.

1. c) Atividade de pesquisa. O objetivo é ampliar a visão dos estudantes sobre o continente africano, mostrando sua diversidade física e humana. Os resultados das pesquisas podem ser compartilhados com o restante da turma, para que todos conheçam os diferentes aspectos do continente.

1. Observe o mapa e responda às questões.

Continente africano: Ambientes naturais



João Miguel A. Moreira/IDBR

Fonte de pesquisa: Marina de Mello e Souza. *África e Brasil africano*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2013. p. 13.

a) Em que regiões se desenvolveram as antigas culturas ribeirinhas do continente africano? Elas pertencem a quais ambientes naturais?

b) Em qual ambiente natural se desenvolveu a cultura Nok?

c) Escolha um dos ambientes naturais indicados no mapa e faça uma pesquisa, em publicações impressas ou digitais, sobre as características desse ambiente e sobre a vida atual dos povos que o habitam. No caderno, anote suas descobertas e, depois, compartilhe-as com os colegas.

2. Agora, leia o texto do historiador Alberto da Costa e Silva e, depois, responda às questões. MP

> O penteado que ostenta – uma série de coques, cheios e bem armados – indica o refinamento a que haviam chegado os homens e as mulheres de Nok. Seus cabelos se arranjavam em formas variadíssimas e extremamente elaboradas.
>
> [...]
>
> Pode dizer-se que a gente de Nok vestia-se de contas. Veem-se, em algumas terracotas, encachos [tangas] que deviam ser feitos de couro e miçangas. Ou simplesmente de fieiras [fios] de contas. Numerosos eram os colares a lhes descerem do pescoço, e as argolas e as pulseiras a lhes encherem os braços.
>
> Alberto da Costa e Silva. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 172.

a) Que características da cultura Nok são abordadas pelo autor nesse trecho? Quais delas podem ser observadas na escultura retratada no tópico "Cultura Nok e outras descobertas"?

b) De que materiais são feitos os objetos citados pelo autor? Esses materiais são utilizados na atualidade? Como?

DE OLHO NA BASE

A atividade **1**, sobre os ambientes naturais nos quais se desenvolveram comunidades ribeirinhas e a cultura Nok, colabora para a mobilização das habilidades **EF06HI05** e **EF06HI16**.

Já na atividade **2**, na qual é feito um trabalho com fontes históricas a respeito da cultura Nok, mobiliza-se a habilidade **EF06HI02**.

HISTÓRIA DINÂMICA

A seção favorece o aprofundamento da discussão proposta na seção Leitura da imagem, sobre as transformações no modo de pensar, analisar e produzir conhecimentos históricos a respeito do continente africano. Retome com os estudantes o diálogo sobre as fontes históricas, iniciado na unidade 1, associando a ausência historiográfica sobre muitos temas das culturas africanas às "preferências" historiográficas tradicionais, que ignoravam a cultura oral, refletindo uma forma eurocêntrica de pensar.

Transformações na historiografia sobre os povos da África Antiga

Até o início do século XX, o continente africano era visto por muitos intelectuais, principalmente pelos europeus, de uma maneira superficial e preconceituosa. Diversos pesquisadores da época acreditavam que a população da região norte do continente africano era semelhante à da Europa, devido à proximidade geográfica, e que, salvo essa exceção, a maioria dos povos africanos era muito diferente dos europeus e integrava um grupo social inferior. Por isso, acreditavam que os africanos não tinham uma história.

O desenvolvimento das ciências sociais, ao longo do século XX, tornou essa visão sobre o continente africano desacreditada, tendo em vista que todas as sociedades e as culturas da África foram e são tão complexas e importantes quanto as demais culturas e os demais povos do mundo. Desde então, a história dos povos africanos vem sendo (re)construída e valorizada.

> O conjunto de escrituras sobre a África, em particular entre as últimas décadas do século XIX e os meados do XX, contém equívocos, pré-noções e preconceitos recorrentes, em grande parte, das lacunas do conhecimento, quando não do próprio desconhecimento sobre o continente africano. [...]
>
> Pela ocultação da complexidade e da dinâmica cultural próprias da África, torna-se possível o apagamento de suas especificidades em relação ao continente europeu e mesmo ao americano. [...] Aproximando por analogia o desconhecido ao conhecido considera-se que a África não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história.
>
> [...] Teria havido uma cisão, em tempos remotos, entre uma África branca com características mais próximas das ocidentais, mediterrâneas, e uma África negra, que se ignoravam mutuamente porque, separadas pelo deserto do Saara, ficavam privadas de comunicação. [...]
>
> No entanto, destoam dessas afirmações as obras que, se valendo de importante documentação obtida em arquivos da África e da Europa, apontam os intercâmbios entre as Áfricas, além de ressaltar a historicidade das sociedades subsaarianas e a complexidade, em graus diferenciados, de suas organizações sociais e políticas. [...]
>
> Em meados do século XX, pouco a pouco, a historiografia e a antropologia sobre a África foram reconhecidas e tratadas de maneira crescentemente crítica, abrindo possibilidades para que os preconceitos pudessem vir a ser questionados.
>
> Leila L. Hernandez. *A África em sala de aula:* visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 17-23.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Até o século XX, os europeus entendiam que o continente africano se dividia em duas regiões bastante diferentes. Quais eram essas regiões e por que eram diferentes? MP
2. De acordo com o texto, o que motivou os europeus a ver a África dessa forma? MP
3. Atualmente, qual tem sido a perspectiva adotada pelos historiadores e outros pesquisadores ao estudar os povos antigos do continente africano? MP

- A seção *História dinâmica*, assim como outras do volume e da coleção, favorece o trabalho aprofundado com a **competência específica de História 4**. Isso porque ela propõe a problematização da historiografia sobre o continente africano e incentiva os estudantes a se posicionar de forma crítica com relação à forma como a África era (e ainda é) vista, denunciando o racismo e o determinismo geográfico inerentes que os discursos ultrapassados podem veicular. Por outro lado, procura-se apresentar as possibilidades e a importância de novas análises científicas sobre o continente africano, valorizando as complexidades históricas, a diversidade e o multiculturalismo.

EM DISCUSSÃO

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Os europeus acreditavam que a África era dividida em duas áreas distintas: a África branca, ao norte do continente, próxima ao Mediterrâneo, e a África negra, que ficava ao sul do deserto do Saara. Eles consideravam, ainda, que a África branca era semelhante à Europa, enquanto a África negra seria muito diferente das sociedades europeias e inferior a estas ("não tem povo, não tem nação nem Estado; não tem passado, logo, não tem história").
2. De acordo com o texto, essa visão da África tem raízes no desconhecimento dos povos europeus acerca das dinâmicas internas africanas, o que os levou a tentar aproximar as experiências desses dois continentes por meio de analogias do desconhecido (África) com o conhecido (Europa).
3. Os historiadores procuram ter um olhar crítico sobre a história dos povos africanos, buscando desconstruir preconceitos e analisá-la com base na própria historicidade.

   Leia o texto com os estudantes e, em seguida, com base nas questões, oriente-os a perceber que a visão eurocêntrica presente nos estudos historiográficos até meados do século XX reproduzia e reforçava os preconceitos com relação aos povos africanos. Reitere que as mudanças ocorridas nos estudos históricos mais recentes procuram superar esses preconceitos, produzindo um conhecimento mais amplo e acurado sobre a variedade e a complexidade cultural dos povos africanos.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Neste capítulo, são analisados diferentes aspectos históricos e culturais do Egito Antigo e do povo núbio, sociedades que se desenvolveram às margens do rio Nilo. Destacam-se as questões políticas, econômicas, sociais e culturais, com o intuito de mostrar as relações de troca entre as culturas, as fontes históricas analisadas e as características físicas e geográficas da região.

Resposta pessoal. Reflita com os estudantes sobre o modo de vida dos povos que se estabeleceram nas proximidades do rio Nilo, chamando a atenção deles para o tipo de atividade que desempenhavam (agricultura, pecuária, etc.) e para como as dinâmicas do rio podem ter influenciado essas atividades.

Capítulo **2**

POVOS DO NILO

PARA COMEÇAR

O vale do rio Nilo começou a ser povoado entre 9 mil e 8 mil anos atrás e, ao longo do tempo, esse rio desempenhou papel fundamental na vida dos povos que se estabeleceram às suas margens, chegando a ser considerado uma divindade. Você sabe por que o rio Nilo foi tão importante para esses povos?

NILO, O RIO DEUS

O rio Nilo é o maior rio do continente africano e um dos mais extensos do mundo, abrangendo países como Uganda, Tanzânia, Ruanda, Quênia, República Democrática do Congo, Burundi, Sudão, Sudão do Sul, Etiópia e Egito atuais. No Egito, está localizado o delta do rio Nilo, que deságua no mar Mediterrâneo. O Nilo recebe diferentes nomes nas localidades por onde passa. Ao longo da história, também foi denominado de diversas formas.

Os nomes dados pelos povos da África Antiga geralmente associavam o Nilo a alguma divindade. Essa característica cultural evidencia a importância das águas desse rio e das terras fertilizadas por ele para a sobrevivência das comunidades. Inicialmente, ele foi associado ao deus Hapi, considerado um dos criadores do mundo. Os pontos cardeais também eram determinados pela posição da nascente do rio. Por isso, a maioria desses povos se orientava tendo por base o sul, onde nasce o rio e, segundo os mitos, onde surgiu todo o Universo.

À medida que a mitologia se tornava mais complexa, o Nilo foi relacionado a um dos principais deuses da cultura egípcia antiga: Osíris, senhor da fertilidade e da morte. O fato de o rio cortar uma área de deserto e de suas margens serem uma das únicas áreas férteis da região contribuiu para que associações como essa fossem feitas.

delta: tipo de foz (local onde o rio desemboca) em que se forma um triângulo.



Vista de Cartum, capital do atual Sudão. A cidade é entrecortada por dois afluentes do rio Nilo (o Nilo Branco e o Nilo Azul) e pelo Nilo principal. Na imagem, é possível notar a intensa urbanização das margens do rio Nilo principal. Foto de 2018.

(IN)FORMAÇÃO

Leia a seguir o trecho de um cântico em homenagem ao rio Nilo, composto no Egito Antigo, por volta de 2100 a.C.

Salve, ó Nilo! Ó tu que te manifestaste sobre essa terra e que vens em paz, para dar vida ao Egito. Regas a terra em toda parte, deus dos grãos, senhor dos peixes, criador do trigo, produtor da cevada...

Ele traz as provisões deliciosas, cria todas as boas coisas, é o senhor das nutrições agradáveis e escolhidas. Ele produz a forragem para os animais, provê os sacrifícios para todos os deuses. Ele se apodera de dois países e os celeiros se enchem, os entrepostos regurgitam, os bens dos pobres se multiplicam; torna feliz cada um conforme seu desejo...

Não se esculpem pedras nem estátuas em tua honra, nem se proferem palavras misteriosas para teu encantamento, não se conhece o lugar onde ele está. Entretanto, governas como um rei cujos decretos estão estabelecidos pela terra inteira, por quem são bebidas as lágrimas de todos os olhos e que é pródigo de tuas bondades.

ISAAC, Jules.; ALBA, André. *História universal*: Oriente e Grécia. São Paulo: Mestre Jou, 1968. p. 38.

A FORMAÇÃO DOS PRIMEIROS ESTADOS

Na região do delta e ao longo do vale do Nilo, foram encontrados sítios arqueológicos neolíticos de diversas sociedades. As mais antigas se estabeleceram entre 6000 a.C. e 5000 a.C., como revelaram indícios de cultivo de grãos e da elaboração de cerâmicas e de objetos de cobre.

As principais teorias apontam que as primeiras aldeias assentadas às margens do rio Nilo eram de povos que vieram do Oriente Médio, pois foram encontrados vestígios de espécies vegetais nativas dessa região e não de outras partes do continente africano, além de vestígios das técnicas e das tecnologias agrícolas empregadas por esses povos. Esses indícios indicam que as populações que passaram a habitar o vale do Nilo conheciam manejos hidráulicos comumente utilizados na Pérsia e na península Arábica.

As comunidades desenvolviam a agricultura às margens do Nilo adaptando-se às **cheias** – épocas de chuva, em que as águas do rio subiam e alagavam as margens – e às **vazantes** – épocas de estiagem com a consequente diminuição do nível do rio. Nas épocas de alagamento, essas comunidades tinham a preocupação de proteger as plantações e de armazenar a água em diques para utilizá-la nos períodos em que o recurso não era abundante. Nas épocas de seca, quando as águas do Nilo baixavam, aproveitavam os solos fertilizados por nutrientes depositados nas margens do rio para fazer o cultivo.

Com o passar do tempo, em um processo que levou séculos, essas comunidades começaram a se organizar em reinos, chamados **nomos**. Cada nomo tinha um governante, o **nomarca**. Por volta de 3400 a.C., os nomos estavam agrupados entre as regiões do Baixo Egito (próximo ao delta do rio Nilo, ao norte do continente) e do Alto Egito (trecho continental do rio Nilo, ao sul). O processo de unificação dos dois agrupamentos deu origem ao Império Egípcio Antigo.

PARA EXPLORAR

***Egito Antigo: contos de deuses e faraós*, de Marcia Williams. São Paulo: Ática, 2012 (Coleção Clássicos em Quadrinhos).**

Conheça alguns dos mitos da cultura egípcia antiga por meio dessa obra, que é uma história em quadrinhos. Deusas, deuses, rainhas, faraós, escribas e camponeses são as personagens que dão vida aos mitos que evidenciam o modo como os egípcios antigos compreendiam o mundo.

Retome o mapa Continente africano: Ambientes naturais e peça aos estudantes que identifiquem a região do rio Nilo. Aproveite o trabalho proposto na abertura para continuar o diálogo sobre a formação dos Estados na Antiguidade, iniciada na unidade 2. Ao longo deste capítulo, esse processo será abordado, tendo como recorte espacial alguns pontos do continente africano. A temática das sociedades hidráulicas, apresentada no capítulo 1 da unidade 3, também pode ser retomada agora.



Aytuğ Can Sencar/Anadolu Agency/Getty Images

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver biblioteca na escola ou no município, possibilite aos estudantes o contato com a obra indicada no boxe *Para explorar*.

O gênero de história em quadrinhos costuma chamar a atenção de crianças e adolescentes, incentivando a curiosidade dos estudantes sobre os temas apresentados. A obra, que aborda alguns mitos dos egípcios antigos, costuma agradar ao público dessa faixa etária, favorecendo o estudo desse conteúdo.

Solicite aos estudantes que se organizem em grupos de três integrantes e, após a leitura, cada trio poderá escolher um dos mitos para apresentar à turma. A apresentação pode acontecer em uma roda de contação de histórias ou pode ser feita uma dramatização, poesia, música ou qualquer outro formato que agrade aos estudantes. Explique a eles que esse processo transforma os registros escritos em fontes orais (caso escolham esse tipo de suporte) e que a maioria dos mitos é repassada dessa forma. No caso dos egípcios antigos, além dos relatos orais, há as fontes escritas produzidas não só por eles, mas também por outros povos que registraram suas impressões sobre essa sociedade, como os gregos antigos.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que o rio Nilo enchia e transbordava nos meses de julho a outubro devido à alta pluviosidade em sua nascente nesse período. Em seguida, ocorria o período do plantio, entre os meses de novembro e fevereiro. Depois, de março a junho, era a época da colheita. Dessa maneira, as cheias e as atividades relacionadas ao rio Nilo duravam o ano inteiro.
- Chame a atenção dos estudantes para a localização da paisagem: trata-se de um trecho do Nilo que não fica no Egito atual. Esse tipo de abordagem tem como objetivo provocar uma reflexão acerca do papel desse rio para diversos povos, tanto na Antiguidade como no presente.
- Com relação aos nomos, destaque que se tratava de unidades independentes umas das outras, apesar de haver elementos comuns entre elas, como a utilização do rio Nilo para a agricultura.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Certifique-se de que os estudantes compreenderam as questões centrais apresentadas neste infográfico. Além dos aspectos políticos já evidenciados no título, verifique se eles entenderam o fato de os egípcios da Antiguidade serem politeístas e de a sociedade egípcia estar dividida em classes.
- Sobre a abordagem do politeísmo, esta pode ser uma oportunidade para viabilizar a sugestão de atividade complementar indicada na página anterior, com base na sugestão do boxe *Para explorar* (página 105).

DE OLHO NA BASE

O infográfico mobiliza diversas habilidades, em diferentes graus de profundidade. Ao abordar as organizações sociais, há o desenvolvimento das habilidades **EF06HI14** e **EF06HI16**, além de tangenciar o trabalho com a habilidade **EF06HI19**, acerca dos papéis femininos na sociedade egípcia antiga, e com a habilidade **EF06HI17**, abordando a diferenciação entre camponeses e escravos.

A unificação do Egito e o Império faraônico

A história do Império Egípcio pode ser organizada de diversas formas. Tradicionalmente, ela é dividida em três períodos: Antigo Império (aproximadamente de 2575 a.C. a 2134 a.C.), Médio Império (cerca de 2040 a.C. a 1640 a.C.) e Novo Império (1550 a.C. a 1070 a.C.). A centralização do poder no faraó e a rígida estrutura social caracterizaram essas fases do Império Egípcio.

Por volta de 3200 a.C., houve uma disputa pelas terras férteis entre os nomos do Alto Egito e do Baixo Egito. O conflito foi vencido pelo Alto Egito e resultou na unificação dos reinos.



A partir da unificação, a autoridade máxima sobre o Egito passou a ser o **faraó**. Os nomarcas respondiam apenas a ele e eram considerados representantes do faraó no nomo.



Os egípcios eram politeístas e acreditavam que o faraó era um deus encarnado. Portanto, o faraó tinha o poder político, militar e religioso. Essa forma de governo é chamada de **monarquia teocrática**.



O poder dos faraós era hereditário. Geralmente, passava do pai para o primogênito (o filho mais velho).



A coroa e o cetro eram os principais símbolos do poder dos deuses e, por isso, eram os principais objetos usados pelo faraó.

Abaixo do faraó, a sociedade egípcia se organizava em grupos distintos e a posição social também era hereditária.



Sacerdotes
Responsáveis pelas atividades religiosas e administrativas dos templos.



Burocratas
Funcionários do Estado, eram responsáveis pela administração do Egito. Entre eles destacavam-se os escribas, responsáveis por todos os registros escritos do Império.



Militares
Funcionários do Estado, eram responsáveis pela proteção do Egito, pela conquista de novos territórios e pela captura de escravos.



Nobres
Responsáveis pela liderança e organização dos nomos. São os nomarcas e suas famílias.



Camponeses
Agricultores, pastores e artesãos que pagavam tributos ao faraó em forma de trabalho forçado. A maioria da população egípcia fazia parte desse grupo.



Escravos
Prisioneiros de guerra, eram encarregados de trabalhar nas obras públicas, nas pedreiras e nas minas, desempenhando atividades consideradas perigosas.

106

(IN)FORMAÇÃO

Os trechos do texto a seguir, do pesquisador português Rogério Ferreira de Sousa, abordam a importância dos túmulos dos egípcios antigos como fontes históricas e também a ideia de paraíso para essa sociedade. A leitura pode subsidiar os diálogos sobre os temas do infográfico.

Os túmulos do Egipto faraónico

Nos tempos históricos do Egipto faraónico, o túmulo continuou a ter a função prevalente que já se divisava ao longo do Egipto Pré-dinástico (5300-3000 a.C.). As sepulturas eram normalmente construídas na orla do deserto e agrupadas de tal modo que criavam autênticas cidades dos mortos, apresentando uma complexa estrutura urbana onde não faltavam arruamentos e até uma certa diferenciação social do espaço. Neste contexto, o túmulo egípcio era especificamente concebido para ligar o mundo dos vivos ao mundo dos mortos, razão pela qual normalmente apresentava duas estruturas bem demarcadas que possuíam funções diametralmente opostas entre si. A superstrutura, acessível aos vivos, era a dimensão comemorativa do túmulo e constituía o palco do culto funerário realizado pelos familiares do morto ou pelo sacerdote do *ka*. A infraestrutura, escavada na rocha e dissimulada para minimizar o risco de profanação, era o local destinado a acolher a múmia. Uma e outra estrutura garantiam a ligação do defunto ao circuito diurno de Ré, o deus Sol (superestrutura), mas também às profundezas secretas do interior da terra onde reinava Osíris (infraestrutura). A análise do espólio funerário do Museu de História Natural terá, portanto que ter em conta os diferentes contextos rituais e simbólicos habitualmente existentes

Os egípcios acreditavam que, após a morte, os indivíduos eram julgados pelos deuses. Se fossem considerados justos, poderiam retornar à vida no mesmo corpo. Para que isso acontecesse, era preciso que o corpo estivesse conservado. Por isso, eles desenvolveram processos de mumificação.

O ritual funerário e o processo de mumificação da elite egípcia eram complexos e variaram de acordo com a época.







O ritual funerário e a mumificação dos camponeses eram simples: o corpo era tratado com uma mistura à base de vinho e enterrado no deserto. O calor e a baixa umidade desidratavam naturalmente o cadáver.



A mumificação

Os órgãos eram retirados do corpo e colocados em vasos chamados canopos. Houve épocas em que o coração não era extraído, por representar o centro da vida.



Depois, o corpo ficava repousando, por cerca de 40 dias, em uma solução de água e sal, para desidratar e matar as bactérias.



Após a desidratação, o corpo era preenchido com serragem, ervas aromáticas e textos sagrados.



Em seguida, o corpo era enfaixado com ataduras de linho branco embebidas de uma resina que favorecia a conservação. Todo o processo de mumificação levava cerca de 70 dias.



Por fim, o corpo era guardado no sarcófago. Parte do ritual fúnebre era levar o sarcófago, os principais tesouros e os escravos pessoais do morto para as mastabas, os túmulos egípcios.



Ilustrações: Hugo Araújo/ID/BR. Fotografia: De Agostini/Getty Images

↑ **Sarcófago de Tutâncamon, do século XIV a.C.**

Geralmente, os faraós eram sepultados com uma máscara mortuária de ouro que cobria todo o rosto. A importância do morto na sociedade egípcia se refletia no tamanho de sua mastaba. Uma das principais teorias para a construção das pirâmides é que serviriam como túmulos para os faraós.

Fontes de pesquisa: Arnoldo W. Doberstein. *O Egito Antigo*. Porto Alegre: EdiPUCRS, 2010. p. 39-59; 75 e 80; Barry J. Kemp. *Ancient Egypt*: anatomy of a civilization. New York: Routledge, 2006. p. 60-92; Ian Shaw. *The Oxford history of Ancient Egypt*. New York: Oxford University Press, 2000. p. 41-107; The British Museum. Disponível em: http://www.britishmuseum.org; The Metropolitan Museum of Art. Disponível em: http://www.metmuseum.org. Acessos em: 27 jan. 2022.

num túmulo egípcio para que o seu sentido seja plenamente compreendido.

[...]

A vida nos campos do paraíso

Os Campos de Iaru, o paraíso egípcio, eram, [...] concebidos à imagem e semelhança do próprio Egipto terreno. Do ponto de vista cultural, é, portanto, extremamente significativo que o mundo idílico proporcionado aos justos no Além fosse concebido à imagem da vida que decorria nas margens do Nilo. As alusões à actividade sexual que decorria nos Campos de Iaru destinavam-se a acentuar as conotações de fertilidade associadas a estas paragens míticas onde os poderes vitais do defunto se regeneravam. Neste enquadramento conceptual, os *uchebtis* vinham libertar o defunto dos trabalhos do campo para que este se pudesse entregar inteiramente às restantes actividades, bem mais prazeirozas. O mundo terreno era, obviamente, a inspiração para a descrição dos campos míticos do Além. De facto, ao contrário do que possa parecer, a localização destes campos míticos não se situava na nebulosa geografia mítica da Duat, mas sim no próprio mundo dos vivos. Diodoro da Sicília referia a existência do lago de Akherusia uma região da necrópole menfita onde os mortos descansavam. Também fontes egípcias mencionam a existência, na região menfita, de uma zona de cursos de água e jardins chamada Sekhet Iaru (Campos de Iaru), o lugar onde os mortos gozavam de felicidade, de paz e de abundância eterna.

[...]

Sousa, Rogério Ferreira de. *Os mistérios do além no Antigo Egipto*: questões sobre a exploração museológica de um quadro conceptual. Porto: Universidade do Porto – Faculdade de Letras, 2008. Mantida a grafia original. Disponível em: http://hdl.handle.net/10216/63562. Acesso em: 27 jan. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para uma característica muito importante do Egito Antigo: a crença na vida após a morte. Explique a eles que o processo de mumificação estava intimamente ligado a essa crença, mas que também resultou do desenvolvimento das ciências no Império Egípcio. Os egípcios tinham vastos conhecimentos sobre plantas e ervas, anatomia humana, química e medicina, entre outras áreas do saber.
- Conte aos estudantes que existem muitas múmias preservadas até os dias de hoje. Esses importantes vestígios históricos atualmente são analisados com o emprego de novas tecnologias, como escaneamento de imagens e tomografia, que têm permitido aos pesquisadores alcançar um conhecimento mais amplo sobre o Egito Antigo.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome a importância do rio Nilo para o desenvolvimento das atividades agrícolas praticadas pelos egípcios. Reflita com os estudantes sobre as técnicas que eram utilizadas para o aproveitamento das águas desse rio.
- Reflita também sobre outros aspectos relacionados ao modo de vida dos egípcios antigos, como, por exemplo, a alimentação, o vestuário e a religiosidade, bem como sobre os conhecimentos técnicos empregados nas atividades cotidianas desse povo.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar algumas manifestações culturais dos egípcios antigos, como a agricultura e os modos de realizar registros escritos, há a continuidade do trabalho com as habilidades **EF06HI02** e **EF06HI05**.

A AGRICULTURA E OUTRAS TÉCNICAS

Como vimos, uma das bases da sociedade do Egito Antigo era a agricultura praticada nas margens do rio Nilo. Nessa atividade, utilizavam-se pás, foices, enxada e arados movidos por gado. Papiro, linho, cevada, trigo e verduras eram os principais produtos cultivados. Os egípcios da Antiguidade também criavam bovinos, caprinos e aves, que eram utilizados no trabalho (para locomoção, tração de arados, etc.), na alimentação das pessoas e em algumas cerimônias religiosas. As imagens desta página são reproduções de importantes fontes históricas sobre o trabalho na sociedade egípcia do passado.



Museu Metropolitano de Arte, Nova York. Fotografia: ID/BR

↑ **Detalhe de mural na tumba do escriba e astrônomo Nakht, vale dos Reis, Egito, c. 1350 a.C. Nessa cena, um camponês prepara aves abatidas, evidenciando as técnicas de preparo desse tipo de alimento e o domínio egípcio sobre a domesticação avícola.**

Com o linho era fabricado um tipo de tecido considerado nobre e do papiro era feita uma espécie de folha, que foi utilizada por egípcios, fenícios e gregos para registros escritos. Tanto o processo de fabricação do linho quanto o do papiro eram realizados por artesãos especializados. Além deles, existiam carpinteiros, seleiros, ceramistas, ourives, entre outros.

Com base em conhecimentos de matemática, geometria e engenharia, os egípcios antigos construíram canais navegáveis a partir do rio Nilo, canais de irrigação e diques que possibilitavam a manutenção da agricultura, o deslocamento e a contenção do rio durante os períodos de cheia. Havia outros tipos de construção, como os palácios, os templos, as mastabas e as pirâmides. Essas construções estavam diretamente ligadas ao poder político e econômico de cada faraó, pois, quanto maiores e mais luxuosas fossem as construções, mais importante e poderoso o governante aparentava ser.

No interior das construções do Estado egípcio, trabalhavam funcionários que integravam a guarda pessoal do faraó e a administração do Império. Esses últimos eram especialistas em cálculo, pintura, escrita e confecção de estátuas. Acredita-se que havia pintores especializados em pintar ou esculpir pernas e braços, outros especializados em desenhar o rosto, as roupas, os animais, e assim por diante. Tanto as pirâmides quanto as pinturas e esculturas dos templos, dos palácios e das próprias pirâmides são importantes fontes históricas para analisar a vida dos egípcios antigos.

↓ **Detalhe de mural na tumba de Nakht, vale dos Reis, Egito, c. 1400 a.C.-1390 a.C. A cena retrata camponeses durante a semeadura. Observe o uso do arado e a divisão do trabalho: enquanto dois camponeses aram o solo, o terceiro lança as sementes à terra.**



DEA/M. Seemuller/De Agostini/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

No texto a seguir há informações sobre as técnicas e as tecnologias que permitiam controlar as enchentes e aproveitar o regime do Nilo no cultivo de áreas próximas ao rio ou mesmo de regiões não atingidas por suas águas.

Antigamente, o Nilo – rio de origem equatorial, mas amplamente alimentado pelas chuvas tropicais do hemisfério norte – transbordava a cada ano entre julho e outubro. A inundação cobria durante várias semanas a maior parte do vale e do delta [...]. A altura da água, variável conforme o lugar e a importância da cheia, podia atingir vários metros. Os cultivos de vazante eram feitos após o recuo das águas, quando os solos estavam embebidos e enriquecidos pelos depósitos de aluviões, e a colheita acontecia na primavera. Os cultivos de cereais (trigo, aveia, milheto) e de linho, exigentes em elementos minerais, alternavam-se com os cultivos de leguminosas alimentares (ervilha, lentilha), ou forrageiras (trevo de Alexandria), que enriqueciam o solo.

A partir do sexto milênio anterior ao presente os sistemas de cultivo de vazante de inverno estenderam-se em várias etapas, ao ritmo da organização das bacias de vazante. Na época dos primeiros vilarejos, supunha-se que, na falta dessa organização, somente as margens da zona inundada fossem cultivadas após o recuo das águas. Num segundo momento, as bacias elementares de vazante foram formadas, com a construção de diques simples que fechavam as depressões naturais, independentes umas das outras, margeando a zona inundável. Esses diques permitiam, primeiro, reter a água das cheias nessas depressões tanto tempo quanto fosse necessário para umidificar e para aluvionar o solo [...].

RELIGIÃO E ESCRITA

Os egípcios eram politeístas. Seus deuses também podiam ser representados na forma humana ou de animais ou ser uma combinação das duas. Eram considerados imortais e detentores do poder de proteger ou de prejudicar os seres humanos. Somente o faraó e os sacerdotes podiam participar dos cultos nos templos.

Cada grande cidade egípcia tinha um templo que era considerado a morada de um deus específico. Geralmente, o deus da cidade que se tornava capital ganhava mais notoriedade no Império. Isso ocorreu, por exemplo, em 1500 a.C., quando Tebas se tornou a capital do Egito e **Amon**, o deus dessa cidade, passou a ser cultuado em todo o Império.

O Livro dos Mortos

A religião tinha grande importância para os egípcios. Eles acreditavam que o corpo e a alma podiam reencontrar-se após a morte para uma outra vida e que a alma deveria saber como se portar após a morte. Nas câmaras mortuárias da época do Antigo e Médio Impérios, havia inscrições com essas informações.

A partir do Novo Império, foi criado o **Livro dos Mortos**. Trata-se de uma coletânea de hinos, orações e orientações pós-morte, escrita em papiro e enterrada com os faraós e os nobres. Acreditava-se que o livro era um presente de **Toth**, o deus da escrita.

O sistema de escrita mais conhecido dos egípcios antigos era o **hieróglifo**, palavra que significa escrita sagrada. Somente os escribas, nobres e altos sacerdotes sabiam ler a escrita hieroglífica, que, por ser considerada mais elaborada, era usada nos templos e sarcófagos. Para os assuntos mais cotidianos, utilizava-se um tipo de escrita chamado **hierático**, muito comum nos papiros do Egito Antigo.

ACESSO À CULTURA ESCRITA

No Egito Antigo, poucas pessoas podiam aprender a ler e a escrever.

Ao longo de milênios, a escrita foi se popularizando e, na sociedade brasileira atual, ela é essencial para nos comunicarmos. Porém, de acordo com informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2019, havia 11 milhões de brasileiros analfabetos. Sobre isso, responda às questões a seguir.

1. **Atualmente, no Brasil, que tipos de problema uma pessoa analfabeta, isto é, que não sabe ler nem escrever, pode enfrentar?** MP
2. **De que modo um cidadão consciente pode agir para resolver essa situação? Faça uma pesquisa com adultos de sua família e em publicações impressas ou digitais para descobrir as iniciativas existentes no município onde você mora para a alfabetização da população.** MP

Papiro funerário do escriba Hunefer (c. 1297 a.C.-1185 a.C.), presente no Livro dos Mortos. Observe a pesagem do coração, no centro da imagem, e o julgamento da alma, à direita.



Museu Britânico, Londres. Fotografia Album Art/Fotoarena

Grandes canais adutores permitiam, entre outros, estender as águas da cheia sobre "novas terras" raramente ou até mesmo nunca atingidas pela inundação natural. Essas grandes obras hidráulicas conduziam [...] a um conjunto de reformas locais e regionais cada vez mais perfeitamente ligadas entre si e a uma gestão coordenada, graças a regras de uso da água e de um sistema de comando centralizado e hierarquizado.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo*: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010. p. 176-177.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Estão disponíveis, em material impresso e na internet, imagens que mostram os diversos ofícios e atividades presentes no cotidiano do Egito Antigo. Oriente os estudantes a buscar essas imagens. Uma possibilidade é organizar a turma em grupos e solicitar a cada um que pesquise um tipo de atividade – agricultura (cereais, linho, uvas, papiro, etc.), caça e pesca – e ofícios diversos – padeiro, oleiro, carpinteiro, marceneiro, ferreiro, joalheiro, pintor, escultor, escriba, etc. As imagens podem ser reproduzidas em cartazes. Oriente os estudantes a escrever legendas identificando cada imagem. Ao final, os cartazes podem ser expostos no mural da sala de aula.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Espera-se que os estudantes percebam que os analfabetos, no Brasil atual, ficam muitas vezes à margem da sociedade, a qual se expressa, em sua maioria, pela escrita. A internet e as publicações oficiais, por exemplo, são importantes fontes de informação sobre serviços públicos, direitos e diversos outros aspectos que impactam diretamente a vida de todos os cidadãos.
2. Resposta pessoal. Se julgar conveniente, converse com os estudantes sobre o artigo 205 da Constituição de 1988, segundo o qual "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho". Evidencia-se nesse artigo que é dever do Estado garantir a todos os cidadãos o acesso à educação e, em consequência, à cultura escrita.

DE OLHO NA BASE

A discussão acerca da escrita hieroglífica propicia a mobilização da habilidade **EF06HI07**. Ressalte a importância da escrita para os egípcios, chamando a atenção dos estudantes para o papel desempenhado pelos escribas nessa sociedade.

O tema do analfabetismo, no boxe *Valor*, é tratado sob uma perspectiva da comparação temporal com relação à importância de saber ler e escrever no passado e em outra sociedade com relação ao Brasil atual, favorecendo a abordagem aprofundada da **competência geral da Educação Básica 9**. Objetiva-se que os estudantes reconheçam a importância desse saber, que sejam empáticos sobre esse problema que ainda existe em nossa sociedade e que pesquisem iniciativas que combatam o analfabetismo. É uma oportunidade para que eles reconheçam a educação como direito básico e respeitem aqueles que não tiveram acesso à educação formal.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Solicite aos estudantes que analisem o mapa desta página. Ressalte a proximidade geográfica entre o Egito Antigo e o Reino da Núbia, posteriormente Império de Cuxe. Comente que essas eram duas importantes sociedades, ambas hierarquizadas. Por conta da proximidade e das trocas comerciais e culturais, esses povos tinham características em comum, como a teocracia. Destaque que a localização geográfica dos núbios/cuxitas era estratégica, pois ligava o norte da África ao mar Mediterrâneo, o que lhes possibilitava a realização de trocas comerciais com diversos povos.
- Com relação aos produtos trocados entre os núbios/cuxitas e os egípcios, teve grande destaque o ouro, extraído das minas da Núbia. Explique aos estudantes que, desde a Antiguidade, o ouro é considerado um metal precioso e que simboliza poder e riqueza. Vem daí o grande interesse dos faraós pelo ouro núbio, que era utilizado em joias, ornamentos e nas câmaras mortuárias desses governantes.
- Ao abordar o comércio entre egípcios e núbios, é importante reiterar que a prática do comércio não envolve apenas a troca de mercadorias, mas o intercâmbio de técnicas, aspectos culturais e formas de compreender o mundo.

DE OLHO NA BASE

De modo análogo ao realizado com os egípcios antigos, o contexto dos núbios favorece a mobilização das habilidades **EF06HI05**, **EF06HI14**, **EF06HI16** e **EF06HI17**, facilitando a compreensão dos estudantes sobre a diversidade de povos africanos e de experiências culturais nos recortes temporais e espaciais propostos.



geogif/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Pirâmides de Méroe, no atual Sudão, construídas entre os séculos III a.C. e III d.C. Foto de 2019.

Aproveite o trabalho com o tópico "Os Núbios" para retomar os diálogos sobre o comércio entre os povos antigos, realizados nas unidades 2 (de modo mais geral) e 3 (voltado para os povos mesopotâmicos). O conteúdo favorece a ampliação do tema, ao abordar as mercadorias e os trânsitos na África Antiga, desconstruindo a ideia de um possível isolamento desses povos em relação às sociedades antigas de outros lugares.

OS NÚBIOS

Os núbios habitavam a região do atual Sudão, entre a segunda e a sexta cataratas do rio Nilo. Sabe-se que eles formaram aldeamentos fixos no local desde 4000 a.C. O contato com os egípcios favoreceu o compartilhamento de características culturais, como a construção de pirâmides, o cuidado com os mortos e os estilos de pintura e de ornamentação.

A partir de 2000 a.C., a elite da cidade núbia de **Querma** se impôs sobre as outras cidades núbias e se tornou capital de um novo império: o **Império de Cuxe**. Com governo centralizado em uma figura semelhante à do faraó egípcio, esse Estado enriqueceu ao intermediar o comércio entre os povos mediterrâneos, o Egito e os povos ao sul da Núbia.

Os núbios exportavam para os egípcios peles, madeira, marfim, cascos de tartaruga, resina, incensos e ovos de avestruz, e do Egito importavam tecidos, azeite, pedras preciosas, mel e objetos de cobre. Com a descoberta de minas de ouro no sul da Núbia, Cuxe passou a ser o maior fornecedor desse metal precioso para a corte do faraó. A comercialização de escravos também era intermediada pelos núbios. Em geral, tornavam-se escravos os devedores e os prisioneiros de guerra.

Além de Querma, outros centros urbanos núbios se destacaram no Império de Cuxe: **Napata** e **Méroe**. Observe o mapa.

Império de Cuxe (século VIII a. C.)



Fonte de pesquisa: Gamal Mokhtar (ed.). *História geral da África*, v. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 293.

Napata se tornou a capital de Cuxe, por volta de 1000 a.C., até a invasão dos assírios em 660 a.C. Para fugir deles e assegurar a continuidade do Império, os governantes núbios se mudaram para uma cidade mais ao sul: Méroe. O fim definitivo do Império de Cuxe ocorreu no século III, com a destruição de Méroe por uma nova potência: Axum.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir trata da localização estratégica da Núbia, a nação negra que se tornou ponto de encontro de sociedades não só da África, mas também da Ásia e da Europa.

[...] a Núbia continua a ser, na África, uma zona de contatos privilegiada, não só entre norte e sul como também entre leste e oeste. Na parte meridional da Núbia, o Nilo Azul, o Atbara e seus tributários, as planícies de piemonte da Etiópia e a depressão perpendicular à costa do mar Vermelho proporcionam fácil acesso às terras altas da Etiópia, ao mar Vermelho e ao oceano Índico. A oeste, os uadis [rios temporários] el-Milk e Howar, atualmente secos, vão juntar-se ao Nilo entre a Terceira e a Quarta Catarata, oferecendo à Núbia, juntamente com as planícies de Kordofan e do Darfur, uma rota de fácil acesso para a depressão do Chade e dali para o vale do Níger e a África ocidental. Como se vê, a Núbia constitui uma verdadeira encruzilhada de caminhos africanos, um ponto de encontro das civilizações do leste e do oeste, do norte e do sul da África, sem esquecer as do Oriente Próximo, da Ásia distante e da Europa mediterrânica. [...]

Um fato que impressionou a todos os observadores do mundo mediterrânico antigo merece especial atenção: a Núbia era, e é, uma terra povoada por negros. Os egípcios sempre retrataram os habitantes da Núbia com uma pele muito mais escura do que a sua. Os gregos, e posteriormente os romanos, chamavam-nos de "etíopes", isto é, "os que possuem a pele queimada", enquanto os primeiros viajantes árabes se referiam à Núbia como *Bilad-al-Suden*, o "país dos negros". Nos

REIS E RAINHAS DE CUXE

O Estado cuxita era governado por um rei que, provavelmente, representava o papel de um deus para seu povo, semelhante ao que ocorria com os faraós egípcios. Os súditos de Cuxe acreditavam que o rei era escolhido pelos deuses em um processo comandado pelos sacerdotes, o que garantia a união do escolhido com o plano divino.

A escolha do rei era complexa. Os candidatos eram sempre membros da família real, preferencialmente os irmãos do soberano. A sucessão real cuxita não se dava, portanto, de pai para filho. Muitos grupos participavam da escolha do rei, incluindo nobres, militares, altos funcionários do Estado e sacerdotes.

RAINHAS GOVERNANTES

Uma característica do Estado cuxita era o importante papel político desempenhado pelas mulheres. Desde o princípio do Império de Cuxe, a rainha-mãe, ou seja, a mãe do rei, detinha grande poder e prestígio, tomando parte de algumas decisões do governo.

Como a sucessão ao trono de Cuxe se dava principalmente entre irmãos, a rainha-mãe era, na prática, a mãe de muitos reis, o que aumentava seu poder. As mulheres da família real também alcançavam altos postos no Estado, principalmente como sacerdotisas de Amon, cargo de grande poder político e econômico.

A partir do século II a.C., surgiram as primeiras governantes mulheres, rainhas que não dividiam o poder com nenhum outro nobre. Eram as **candaces**. No fim do século I a.C., uma candace que habitava Méroe enfrentou as tropas de Roma que dominavam o Egito, fato que foi registrado pelos romanos.

SACERDOTES PODEROSOS

Caso um rei não respeitasse as tradições, os sacerdotes tinham o poder de obrigá-lo a cometer suicídio, alegando que os deuses haviam retirado seu apoio ao soberano.

Esse costume teria acabado apenas no século I a.C., quando um rei cuxita, ao receber a ordem de suicidar-se, não a obedeceu e mandou matar os sacerdotes. Depois desse fato, nunca mais os sacerdotes de Cuxe obrigaram um suicídio real.

No início da cultura egípcia, também houve rituais suicidas que ocorriam no interior das tumbas dos faraós. Esses rituais, com o tempo, deixaram de ser praticados, e os corpos humanos foram substituídos por estátuas de madeira ou de cerâmica. Muitos pesquisadores acreditam que a influência da cultura egípcia mudou também em Cuxe os hábitos relacionados aos suicídios.

Na unidade anterior, os estudantes conheceram alguns papéis femininos no contexto da Antiguidade da região mesopotâmica. Ele pode ser retomado agora, em outro contexto, promovendo a comparação entre as duas espacialidades.



M.Torres/iStock/Getty Images

← Relevo em parede do templo cuxita do deus Apedemak, o deus Leão, em Naga, atual Sudão. A cena mostra a candace Anamitare de Cuxe (à direita) golpeando seus inimigos. Foto de 2019.

textos medievais, o título "Prefeito dos Núbios" escreve-se *Praefectus Negritorum* e os núbios são chamados *nigritas*. Finalmente, nas pinturas murais de Faras, a pele escura dos núbios distingue-se da pele clara das personagens celestes – o Cristo, a Virgem Maria e os santos.

Mokhtar, Gamal (ed.). *História geral da África*, v. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 215-219.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao papel das mulheres na política do Império de Cuxe, explique aos estudantes que algumas similaridades, fruto das trocas culturais, podem ser percebidas com os egípcios. No Egito, as rainhas-mãe (mães dos soberanos) eram responsáveis pelo trono no caso da morte do faraó enquanto o herdeiro do trono fosse jovem demais para governar. Algumas rainhas-mãe egípcias chegaram a ser tornar faraós, como foi o caso de Hatshepsut. No entanto, o poder das mulheres nobres no Império de Cuxe era muito maior que no Egito.
- Explique aos estudantes que as candaces de Méroe estabeleceram uma linha matrilinear de sucessão ao trono, ou seja, a ascendência materna é que definia quem assumiria o poder. Além disso, as mulheres da Família Real desempenhavam funções importantes, como a de sacerdotisas do templo de Amon.

DE OLHO NA BASE

A análise do papel das mulheres em posições de liderança na sociedade cuxita mobiliza a habilidade **EF06HI19**, valorizando esse relevante grupo social no mundo antigo. Além disso, a perspectiva favorece o empoderamento feminino no mundo contemporâneo.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Textos egípcios. Espera-se que os estudantes respondam que não. A maior parte das fontes históricas dos povos africanos analisados até o momento são fontes da cultura material não escrita (cerâmica, utensílios e adornos de metais ou pedras, construções, etc.).

   b) As figuras representam um exército núbio a serviço do faraó do Egito, ou seja, indicam que havia relações de aliança militar entre os dois povos.

3. **a)** Espera-se que os estudantes reconheçam essa semelhança cultural entre os povos antigos do Nilo. As mulheres gozavam de liberdade e reconhecimento social e político semelhante ao dos homens, podendo trabalhar e exercer liderança política.

   b) A autora compara o papel das mulheres egípcias com o das mulheres gregas, romanas, árabes e cristãs. Ela conclui que, em relação a essas mulheres, as egípcias gozavam de direitos que só foram garantidos às mulheres em algumas culturas no mundo contemporâneo.

   c) Resposta pessoal. O objetivo desta questão é favorecer a atitude historiadora por parte dos estudantes, levando-os a traçar paralelos entre a comunidade em que estão inseridos e a de outros povos, de outras temporalidades.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. a) O rio Nilo era uma importante fonte de água na região do deserto do Saara, essencial para o desenvolvimento de atividades de pesca, agricultura e pecuária.

1. b) As cheias e as vazantes do Nilo faziam parte do processo de fertilização dos solos que margeavam o rio, permitindo que as atividades agrícolas fossem realizadas em uma área muito ampla. Para aproveitar o regime do Nilo, foram desenvolvidas técnicas como a construção de diques e canais, garantindo o aproveitamento das águas e das terras férteis ao longo do ano.

1. c) Atividade de levantamento de hipóteses. Espera-se que os estudantes respondam que era necessário evitar que as construções fossem inundadas e destruídas nos períodos de cheia do rio.

1. Forme dupla com um colega. Retomem o texto e a imagem da abertura deste capítulo e respondam às questões abaixo.
   a) Qual era a importância do rio Nilo para os povos antigos que habitavam o norte do continente africano?
   b) De que modo os ciclos naturais de cheias e vazantes desse rio influenciava o modo de vida desses povos? Citem exemplos de técnicas e tecnologias agrícolas que comprovem a resposta.
   c) Levantem uma hipótese sobre esta questão: Por que as construções desses povos antigos eram feitas em regiões distantes das margens do rio Nilo?

2. O texto e a imagem desta atividade abordam a cultura núbia. MP

> Embora atualmente a região esteja muito isolada pelos desertos e pelos difíceis obstáculos da Segunda, Terceira e Quarta Cataratas do Nilo, Dongola e as bacias vizinhas do Médio Nilo foram outrora o centro de formações políticas ricas e poderosas. Na primeira metade do II milênio, a chamada cultura de Querma correspondia ao rico e próspero reino de Cuxe, mencionado nos textos egípcios. As prospecções arqueológicas bastante irregulares dessa região ainda hoje pouco conhecida tornam muito difícil elaborar o seu quadro histórico após a fase brilhante, mas relativamente curta, de domínio egípcio durante o Novo Império [...]
>
> Gamal Mokhtar (ed.). *História geral da África*, v. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 273.



Biblioteca Nacional de Antropologia e História, Cidade do México. Fotografia: De Agostini Picture Library/G. Dagli Orti/Bridgeman Images/Easypix

↑ Conjunto de esculturas egípcias em madeira, feito entre 1938 a.C. e 1755 a.C., representando exército de arqueiros da Núbia a serviço do faraó.

   a) No texto, qual fonte histórica foi analisada pelos pesquisadores para conhecer Cuxe? Esse tipo de fonte histórica é comum entre os povos antigos do continente africano que você estudou até o momento?
   b) Núbios e egípcios antigos compartilharam diversos aspectos culturais. Que relação entre eles pode ser identificada nos objetos retratados nessa imagem?

3. O texto trata do papel das mulheres na sociedade do Egito Antigo. Leia-o e depois converse com os colegas sobre as questões. MP

> A mulher [...] não era privada de uma vida independente de seu marido. Elas tinham direitos que foram se perdendo com as conquistas grega, romana, árabe e cristã e que somente no mundo contemporâneo as mulheres, de algumas culturas, conseguiram reconquistar. As egípcias poderiam adotar crianças em seu nome, caso desejassem, pedir divórcio, prestar testemunho, receber heranças, possuir e administrar bens e determinar com quem estes ficariam depois de sua morte [...]. Em todas as instâncias da vida, as mulheres eram tratadas como os homens, podendo andar livremente pelas ruas [...]. Além disso, apesar de raramente serem alfabetizadas, elas poderiam ser trabalhadoras e exercer atividades importantes dentro de templos, como musicistas, dançarinas e acrobatas em cerimônias religiosas [...].
>
> Priscila Scoville. Senhoras da casa: uma visão sobre a importância do feminino na sociedade egípcia da XVIII Dinastia. *Revista Cadernos de Clio*, Curitiba, Universidade Federal do Paraná, v. 5, n. 1, p. 288, dez. 2014. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/clio/article/viewFile/40226/24581. Acesso em: 24 jan. 2022.

   a) Há semelhanças entre o papel da mulher egípcia e o papel da mulher núbia na Antiguidade? Explique.
   b) O texto compara o papel da mulher egípcia com o papel feminino em outros povos antigos. Que povos são esses e quais são as conclusões da pesquisadora?
   c) Em sua opinião, o papel da mulher egípcia no mundo antigo é, aparentemente, semelhante ou diferente do papel desse grupo na sociedade brasileira atual? Conte sua opinião aos colegas.

DE OLHO NA BASE

A atividade **1** retoma o trabalho com a habilidade **EF06HI05** ao questionar os estudantes sobre o papel do rio Nilo para os egípcios, bem como sobre as técnicas empregadas para o aproveitamento das águas desse rio.

Na atividade **2**, solicita-se aos estudantes que identifiquem características de uma das fontes históricas que revelam informações sobre o Império de Cuxe, mobilizando, assim, a habilidade **EF06HI02**.

A análise textual a respeito do papel das mulheres na sociedade egípcia, por sua vez, na atividade **3**, colabora para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI19**.

O diálogo sobre o comércio na África Antiga, iniciado no capítulo anterior, pode ser retomado agora, sendo aprofundado pelo destaque à hegemonia axumita.

Capítulo 3

O IMPÉRIO DE AXUM

O CRESCIMENTO DE AXUM

Respostas pessoais. Os axumitas se tornaram uma potência comercial ao dominar cidades portuárias (e seus respectivos povos), controlando, assim, importantes rotas comerciais no continente africano.

PARA COMEÇAR

No século III, o Império de Axum configurou-se uma grande potência comercial do continente africano. Como você imagina que esse império atingiu tal posição? Que tipo de relação os axumitas mantinham com os povos que viviam próximos de seu território, como os cuxitas, por exemplo?

Entre os povos antigos do continente africano estudados nesta unidade, os axumitas são os mais recentes: acredita-se que o Império de Axum tenha se desenvolvido a partir do século I, no norte da atual Etiópia.

O centro do Império era a cidade de Axum, que deu nome ao império e estava situada no planalto etíope. Originalmente, um aldeamento agrícola onde se miscigenaram árabes (iemenitas) e africanos, Axum se fortaleceu ao controlar a rota comercial que ligava o mar Vermelho ao vale do rio Nilo e ao sul da África. Enriquecido pelo comércio, o rei de Axum pôde organizar um exército eficiente, que conquistou um enorme território, incluindo prósperas cidades portuárias, como Adúlis, formando, assim, um grande império. No século III, auge do poder axumita, as tropas imperiais conquistaram o vizinho Império de Cuxe, destruindo Méroe. O exército de Axum invadiu também a margem oriental do mar Vermelho, conquistando territórios que hoje se situam no sul da Arábia Saudita e no Iêmen.

Pelos portos do Império de Axum, no mar Vermelho, passavam as mais variadas mercadorias, distribuídas no Ocidente e no Oriente, ligando os Impérios Romano e Persa com a África Oriental e com as regiões mais distantes da Ásia, principalmente a Índia e a China.



Durante quase toda a Antiguidade, os axumitas eram politeístas. Porém, a partir do século IV, sob influência do Império Romano, a religião oficial de Axum passou a ser o cristianismo. Ainda hoje, essa é uma das principais religiões praticadas na Etiópia. Na foto, padres ortodoxos caminham em procissão pela Igreja de Nossa Senhora Maria de Sião, em Axum, Etiópia. Foto de 2018.

Antera Picture Library/Alamy/Fotoarena

113

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda a importância da antiga cidade de Axum, evidenciada pela grande quantidade de monumentos que guardam a memória de seu passado.

A cidade de Axum e o reino do mesmo nome gozavam de sólida reputação no século III da Era Cristã, a crer num texto da época atribuído a Mani, que descreve o reino como o "terceiro no mundo". Na própria cidade, com efeito, grandes monumentos e numerosos testemunhos materiais preservam a memória de um período histórico de grande importância. Diversos elementos nos fazem entrever um passado glorioso: estelas gigantescas – dentre elas, o mais alto monólito entalhado –, uma enorme mesa de pedra, bases de trono maciças, fragmentos de colunas, sepulturas reais, vestígios de construções aparentemente imensas debaixo de uma basílica do século XVIII e, enfim, as lendas e tradições. No princípio deste século [XX], uma missão alemã fez um levantamento gráfico e fotográfico de todos os monumentos visíveis, descobrindo, na zona oriental da cidade, as ruínas de três conjuntos arquitetônicos, identificados com muita propriedade como vestígios de palácios. [...]

Conta uma tradição local que esse amontoado de terra e pedras recobria o túmulo da rainha de Sabá. Os vestígios a descoberto do castelo ocupam uma área de cerca de 3000 m²; [...]. No centro das ruínas, os muros ainda têm 5 m de altura. [...]

MOKHTAR, Gamal (ed.). *História geral da África*, v. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 379-380.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(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.

(EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Neste capítulo, é abordado o fortalecimento da cidade de Axum e a forma pela qual esse fortalecimento permitiu a consolidação de um império com fortes características comerciais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explore a imagem da abertura deste capítulo, que mostra uma manifestação cultural na cidade atual de Axum, explorando rupturas e continuidades nos modos de vida dos axumitas. Além disso, é possível que os estudantes identifiquem semelhanças e diferenças entre o cortejo retratado e eventuais cortejos e manifestações culturais que ocorrem no município onde vivem.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que umas das principais fontes de riqueza do Império de Axum era o comércio (assim como ocorreu com o Império Cuxe), em especial o de produtos do Oriente, devido à sua localização estratégica. Comente também a estratégia expansionista de Axum em relação a outros povos e como isso enfraqueceu os cuxitas.
- Quanto ao boxe "O comércio de escravos", é importante explicar aos estudantes que a escravidão tradicional africana (também chamada de *jonya*) tem semelhanças e diferenças em relação à escravidão moderna que se deu com o estabelecimento das rotas comerciais atlânticas (ligando a Europa, a África e a América) após os séculos XV e XVI. A semelhança mais evidente é o trabalho compulsório. Entre as diferenças destaca-se o fato de que, na escravidão tradicional africana, os escravos frequentemente tinham direito a uma parte do que produziam e muitas vezes seus filhos não eram escravizados. Além disso, em grande parte os escravos eram prisioneiros de guerra e não objetos de comércio. Na América, ao contrário, os escravizados eram comercializados como mercadoria, não tinham direito ao que produziam e seus filhos também eram escravizados.
- Explique aos estudantes que, a partir dos séculos XV e XVI, após a conquista de territórios africanos pelos portugueses e por outros povos europeus e a colonização da América, ocorreu a escravização em massa de africanos. O tráfico de pessoas escravizadas tornou-se um grande e lucrativo comércio internacional que envolvia imenso volume de capitais. Segundo muitos estudiosos, esse é um dos mais importantes fatores – se não o principal – para a manutenção do regime de escravidão nas Américas, em especial no Brasil, durante mais de três séculos.

O COMÉRCIO DE ESCRAVOS

Desde o período do Império Egípcio há registros de comércio de escravos, intermediado, geralmente, pelos núbios. A quantidade de escravos nos impérios africanos variou ao longo do tempo. Por exemplo, no período de construção das grandes pirâmides egípcias, os contingentes eram maiores do que aqueles encontrados no auge do Império de Cuxe.

Os axumitas mantiveram-se como fornecedores de escravos, capturados em guerras e também recebidos como tributos pagos por outros povos. Apesar disso, os escravos não eram considerados objetos e tinham certa liberdade, apesar de ter de cumprir os trabalhos que lhes eram designados. No norte da África Antiga, dificilmente o escravo deixava essa condição social.

cosmopolita: região ou pessoa que mantém contato com diferentes ideias, culturas e conhecimentos, muitas vezes vindos de regiões distantes.





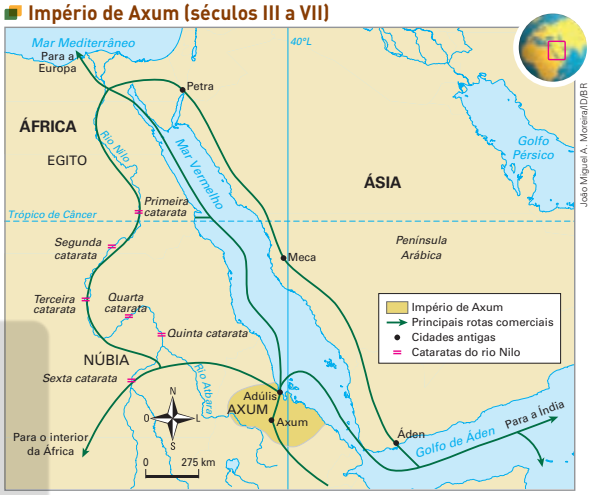
Moedas de prata emitidas pelo rei axumita Ousanas, por volta do ano 320.

POTÊNCIA COMERCIAL

Do interior da África, chegavam produtos como sal, ouro, marfim, peles de animais, plumas e cascos de tartaruga. Escravos também eram comercializados. Da Índia e da China, vinham tecidos finos de algodão, pimenta, pérolas e seda. Do Império Romano, vinham azeite, vinhos e objetos de metal e de vidro.

Todas essas mercadorias se cruzavam principalmente em Adúlis, o maior dos portos axumitas, frequentado por romanos, indonésios, judeus, indianos, persas e árabes, que formavam, com os africanos, uma comunidade cosmopolita. O mapa mostra o alcance de Axum. Observe-o.

Império de Axum (séculos III a VII)



Fontes de pesquisa: Gamal Mokhtar (ed.). *História geral da África*, v. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 404; Patrick K. O'Brien (ed.). *Philip's atlas of world history*. London: Institute of Historical Research, University of London, 2007. p. 82.

Os axumitas criaram um sistema de escrita próprio com base em sua língua, o **gueze**. Além do gueze, a elite de Axum, incluindo os comerciantes, também falava e escrevia no idioma grego, pois era utilizado na época como língua internacional pela maioria dos povos que viviam no Oriente mediterrânico, incluindo o Egito.

A crise que atingiu o Império de Axum, a partir do século VII, foi consequência da consolidação do poder muçulmano na península Arábica e no norte da África, que buscou controlar as rotas comerciais do mar Vermelho, antes dominadas pelos axumitas.

DE OLHO NA BASE

O trabalho proposto favorece a mobilização da habilidade **EF06HI17**, ao problematizar a estrutura de escravidão do mundo africano antigo. Além disso, ao abordar os contatos via Mediterrâneo, a habilidade **EF06HI15** é trabalhada no contexto axumita. A escrita e a cunhagem de moedas revelam importantes registros dessa cultura, retomando o trabalho com as habilidades **EF06HI02** e **EF06HI07**.

ATIVIDADES

1. a) Sim. É possível citar várias capitais brasileiras, com destaque para Rio de Janeiro e São Paulo.

Responda sempre no caderno.

1. b) Oriente os estudantes a relacionar os significados encontrados com as características de Adúlis abordadas no texto.
1. c) Espera-se que os estudantes respondam afirmativamente, já que muitas das grandes cidades brasileiras têm em sua população pessoas de várias origens e sofrem influência de muitos países e culturas.

1. Adúlis era o principal porto do Império de Axum. Nessa cidade, podiam ser encontrados comerciantes das mais diversas origens, como gregos, egípcios, judeus, indianos e árabes. Por esse motivo, ela era considerada cosmopolita. Sobre o assunto, faça o que se pede a seguir.

   a) No Brasil, há cidades com essa característica? Em caso afirmativo, dê exemplos.

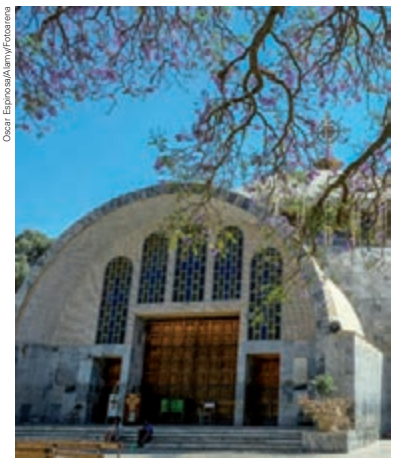
   b) Pesquise os significados da palavra cosmopolita em um dicionário e anote-os no caderno.

   c) Caso tenha respondido de modo afirmativo ao item **a**, responda: Essas cidades do Brasil podem ser consideradas cosmopolitas? Por quê?

   d) A cidade do município onde você mora pode ser considerada cosmopolita? Explique.

1. d) Resposta pessoal. Auxilie os estudantes a refletir sobre o significado de cosmopolita e a relacioná-lo ao contexto do município em que vivem.

2. Observe a imagem e leia a legenda.



Oscar Espinosa/Alamy/Fotoarena

↑ Fachada da igreja de Santa Maria de Sião na Axum atual, Etiópia. Foto de 2018.

- O cristianismo é uma religião que se originou dos hebreus, no Oriente Médio, e depois se tornou a religião oficial do Império Romano no século III. Escreva, no caderno, uma frase que relacione essa informação à característica cosmopolita do Império de Axum na Antiguidade.

3. Leia o texto, observe a imagem e, depois, responda às questões. MP

> As moedas axumitas revestem especial importância. Com efeito, somente graças a elas é que ficamos conhecendo os nomes dos dezoito reis de Axum. Descobriram-se milhares de moedas, sobretudo nos campos arados ao redor de Axum, em especial durante a estação chuvosa, quando a água revolve o solo. A maioria é de bronze, com tamanho variável entre 8 e 22 mm. Em geral as moedas trazem o busto dos reis, com ou sem coroa.
>
> Gamal Mokhtar (ed.). *História geral da África*, v. II: África Antiga. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010. p. 385.



Museu Britânico, Londres. Fotografia: De Agostini/Getty Images

↑ Moeda axumita do século IV.

   a) Segundo o texto, por qual razão as moedas foram importantes para o conhecimento da sociedade axumita?

   b) De acordo com as informações do texto, descreva a imagem gravada na moeda axumita.

   c) Com base no que você estudou neste capítulo, por que essa imagem foi escolhida para estampar a moeda axumita?

   d) No futuro, se um historiador fosse estudar a sociedade brasileira, o que os símbolos presentes em nossa moeda poderiam dizer para ele? Você sabe o que esses símbolos representam? Com a orientação do professor, faça uma pesquisa sobre isso em publicações impressas ou digitais e anote as informações no caderno. Em data combinada com o professor, compartilhe a pesquisa e suas hipóteses com os colegas.

2. Resposta pessoal. Sugestão: O cristianismo axumita pode ser relacionado ao cosmopolitismo desse império, já que se trata de uma expressão religiosa originada no Oriente Médio e, depois, adotada por povos do Mediterrâneo, o que evidencia o intenso contato dos axumitas com os povos que despontavam nesse período da Antiguidade nessa região.

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF06HI16** é desenvolvida na atividade **1**, relacionada à qualidade cosmopolita de Adúlis. Já a atividade **2** mobiliza a habilidade **EF06HI15**, pois aborda a circulação de ideias pelo Império de Axum. A habilidade **EF06HI02** é mobilizada na atividade **3**, a respeito do uso de moedas como fontes históricas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. a) As moedas axumitas são importantes porque, por meio dos relevos que elas apresentam, foi possível conhecer os nomes de 18 reis axumitas, que, do contrário, não seriam conhecidos.

b) A imagem tem ao centro a figura de um rei axumita, sem coroa. Em volta da figura, há uma inscrição, que é provavelmente o nome do rei.

c) Possivelmente porque ela ressalta o poder do rei representado e também serve de elo da identidade axumita, favorecendo a centralização do poder em torno da figura real.

d) Respostas pessoais. Atividade de pesquisa e de levantamento de hipóteses. Pelos símbolos de nossas moedas, um historiador do futuro poderia conhecer tanto sobre nossa forma de economia como alguns dos símbolos nacionais que integram nosso patrimônio cultural e são retratados nas moedas. Se julgar relevante, converse sobre esses símbolos, apresentando aos estudantes aqueles que eles não conheçam. Incentive a exposição de resultado feita pelos estudantes com o objetivo de promover a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível mobilizar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que as estelas foram produzidas por alguns povos da Antiguidade, como os egípcios e os axumitas. Apesar de parecerem estruturas simples, elas são peças maciças, esculpidas em pedra. Depois de prontas, o transporte e a colocação desses monumentos eram especialmente difíceis, tendo em vista seu peso, formato e tamanho. Relembre os estudantes de que as estelas eram produzidas, transportadas e erguidas sem o auxílio de máquinas. Por isso, era necessário grande número de trabalhadores especializados na construção desses monumentos.
- As estelas de Axum são tão famosas que foram alvo de saques de outras nações – como a Itália, durante o regime fascista. No entanto, atualmente há um movimento de devolução de peças históricas, como as estelas, para as nações de origem. Veja a seção *Outras fontes*.
- Com base nas reflexões proporcionadas pelo estudo desta seção, é possível incentivar o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, valorizando a diversidade cultural a partir da contribuição sociocultural que os povos ancestrais proporcionaram para a humanidade, além de se articular com o desenvolvimento da habilidade **EF06HI02**.

AMPLIANDO HORIZONTES

O tema desta seção favorece o aprofundamento sobre o conceito de cultura material, abordado de modo mais direto na unidade 1. Retome-o aqui, no contexto das estelas axumitas como expressões culturais materiais produzidas por esse povo, em determinada época.
Além disso, a seção também pode ajudar a ampliar o diálogo sobre o conceito, já que apresenta o roubo de um patrimônio e depois a devolução dele ao povo a que pertence. O imperialismo europeu na África, que explica a situação abordada na legenda da foto adiante que mostra a devolução da estela, será abordado na unidade 9 do volume 8.

Os vestígios de Axum: patrimônios da humanidade

Em 1980, os vestígios do Império de Axum foram declarados patrimônio da humanidade pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Isso significa que eles serão preservados para as futuras gerações por constituírem vestígios fundamentais da história da humanidade.

No norte da atual Etiópia, foram encontradas urnas funerárias pertencentes aos reis axumitas, ruínas de palácios e várias **estelas** construídas entre os séculos III e VII pelos axumitas.

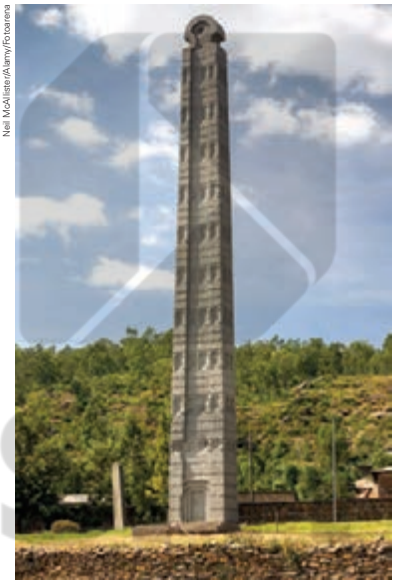
A palavra estela tem origem grega e significa pedra erguida. Ela designa o monumento esculpido em um monólito de pedra que apresenta desenhos, textos, entalhes ou esculturas em relevo. As estelas tinham diversas funções: podiam ser monumentos funerários, simbólicos, religiosos ou políticos. Assim, exibiam registros das memórias consideradas importantes para os governantes axumitas. Esse tipo de construção é observado em culturas de diferentes continentes, como as dos maias e dos egípcios. Porém, foi um elemento abundante entre os axumitas.

Era necessário o trabalho de artesãos e de construtores altamente especializados para construir e erguer as estelas sem o auxílio de máquinas, como fazemos atualmente. Alguns estudiosos supõem que, para dar sustentação, algum tipo de entulho era colocado onde a estela seria erguida. O entulho só era retirado após a peça estar em pé e fixa no local. Além disso, acredita-se que as estelas eram esculpidas em regiões distantes dos locais onde seriam colocadas; por isso, teriam sido utilizados dezenas de elefantes para transportá-las.

Entre as estelas axumitas que sobreviveram ao tempo, a maior delas tem 33 metros, mas se quebrou ao ser erguida. Acredita-se que foi a maior estela já construída pela humanidade. A maior estela de Axum que permanece inteira tem 24 metros de altura.

Em algumas delas, há inscrições de textos em três línguas: gueze, a língua dos axumitas, grego e a língua dos sabeus (povo semita originário do atual Iêmen).

Neil McAllister/Alamy/Fotoarena



À direita, estela axumita de 25 metros de altura, localizada na atual Etiópia. Em conjunto com outros elementos da cultura de Axum, o monumento é considerado patrimônio da humanidade. Foto de 2019.

OUTRAS FONTES

WESTERHOFF, Léa-Lisa. Volta à Etiópia uma parte de obelisco roubado pelas tropas de Mussolini. *UOL Últimas notícias*, 19 abr. 2005. Disponível em: https://noticias.uol.com.br/ultnot/2005/04/19/ult32u11019.jhtm. Acesso em: 26 jan. 2022.

O artigo trata do retorno à Etiópia, em 2005, de um obelisco axumita levado para a Itália em 1937 pelas tropas de Benito Mussolini.

Além das estelas, outros vestígios de construções axumitas são considerados importantes, como a igreja de Santa Maria de Sião, construída no século IV após o processo de cristianização dos axumitas. Sua característica principal é ser típica da Igreja ortodoxa etíope. Ela foi destruída e reconstruída várias vezes, e alguns cristãos acreditam que nela está guardada a Arca da Aliança (que, de acordo com o dogma judaico-cristão, contém as Tábuas da Lei nas quais foram escritos os Dez Mandamentos).

Após serem declarados patrimônio da humanidade, os vestígios de Axum e a região onde eles se situam passaram por diversas mudanças para garantir a preservação desse patrimônio. No entanto, ainda há vários problemas com relação à conservação desses importantes documentos históricos. Diversas construções recentes vêm sendo feitas na área que deve ser preservada, e as construções axumitas sofrem os efeitos das inundações que ocorrem na região. Por isso, a Unesco afirma que a preservação do local está ameaçada. Para que esse patrimônio seja preservado, é necessário que o crescimento da região seja feito de maneira planejada, respeitando a área em que estão as ruínas, e que exista uma legislação local que as proteja.



Jose Cendon/AFP

← Na década de 1930, a Itália invadiu a Etiópia (que, na época, se chamava Abissínia) e levou uma estela axumita como troféu de guerra. Somente em 2005, o monumento, que pesa 150 toneladas, foi devolvido ao povo etíope e reerguido em 2008.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Que aspectos da tecnologia do Império de Axum a construção das estelas revela?
2. De acordo com a Unesco, por que os vestígios de Axum são patrimônios da humanidade? Quais problemas põem em risco a preservação desses vestígios?
3. Em sua opinião, quais critérios poderiam ser utilizados pelos governantes axumitas para escolher os feitos a serem registrados nas estelas? Explique suas hipóteses aos colegas. MP

1. Para construir as estelas, eram necessários conhecimentos técnicos de engenharia, tanto para que elas fossem construídas como para que se mantivessem em pé.
2. Porque são vestígios fundamentais da história da humanidade. Eles estão em risco porque existem construções recentes nas áreas em que estão as ruínas, além da ocorrência de enchentes e da falta de uma legislação que os preserve.

PARA REFLETIR

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Atividade de levantamento de hipóteses. Espera-se que os estudantes levantem hipóteses relacionadas à preservação de feitos considerados importantes para a cultura axumita. Se julgar apropriado, promova uma discussão sobre os critérios utilizados pelos governantes na atualidade para a construção ou o estabelecimento de um monumento e sobre o tipo de memória que os monumentos nacionais preservam.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. O objetivo da atividade é trabalhar com o conceito de império na Antiguidade africana. Os estudantes devem perceber que império, nesse caso, indica a complexidade da organização estatal desenvolvida por esses povos e o alcance do poder dessa organização. Esse alcance se relaciona com a extensão territorial, a alta densidade populacional, o controle sobre determinadas rotas comerciais e a riqueza dos povos. O conjunto desses fatores resultava na hegemonia desses povos sobre uma vasta porção de territórios e povos. A atividade também mobiliza a atitude historiadora dos estudantes, ao levá-los a pensar em um conceito que envolve diferentes temporalidades.
2. **a)** O texto se refere ao papiro Ebers.

   b) O trecho faz parte de uma obra sobre esplancnologia, um ramo da medicina que estuda as vísceras. De modo mais geral, pode-se dizer que faz parte de uma obra sobre anatomia, ramo da biologia que trata da estrutura e da organização dos seres vivos (sistemas, órgãos e tecidos), incluindo o ser humano (anatomia humana).

   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem os saberes sofisticados de anatomia à prática de mumificação, na qual cadáveres eram manipulados durante os rituais fúnebres para garantir sua preservação.
4. Culturas ribeirinhas e tradição Nok: Esculturas de terracota, utensílios de cerâmica, ferramentas de metal e adornos de contas.

   Egito Antigo: Grandes construções, como as pirâmides, registros escritos e ilustrações em murais dessas construções, sarcófagos e máscaras mortuárias.

   Império de Cuxe (núbios): Grandes construções, como as pirâmides, textos escritos pelos egípcios, miniaturas de barro e ilustrações em murais das construções núbias e egípcias antigas.

   Império de Axum: Moedas, estelas com textos e ilustrações, textos escritos em grego e gueze usando diferentes suportes.

   - Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a disponibilidade desse tipo de fonte, levando em consideração que muitas delas se perderam ao longo do tempo e também sobre a pouca importância atribuída pela historiografia às tradições orais até a primeira metade do século XX.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Retome as características culturais dos povos antigos do continente africano estudados nesta unidade e responda: O que caracterizou os povos do Egito Antigo, da Núbia e de Axum como impérios? MP
2. O texto citado aborda um documento histórico do Egito Antigo. Leia-o e depois faça as atividades. MP

> O mais antigo e completo registro de estudo da Anatomia humana conhecido está contido no papiro Ebers. Este papiro é também o mais antigo documento médico existente. Foi escrito em hierático, no Antigo Egito, em 1552 a.C. e foi batizado em homenagem ao egiptólogo alemão Georg Ebers, que o adquiriu em 1873. As 110 páginas do rolo contêm mais de 700 fórmulas mágicas e remédios populares para tratamento de diversos males, que vão desde unha encravada até mordida de crocodilo. [...] O papiro também se refere a controle de natalidade e a doenças como diabetes [...] e artrite. [...] Na área de Anatomia, o papiro faz uma descrição precisa do sistema circulatório, mencionando a existência de vasos sanguíneos por todo o corpo e a função cardíaca como centro do suprimento sanguíneo. O documento sugere conhecimento de diversas outras vísceras, como baço, rins, ureteres e bexiga.
>
> Sandro Cilindro de Souza. *Lições de anatomia*: manual de esplancnologia. Salvador: Ed. da UFBA, 2010. p. 15.

   a) A que fonte histórica o texto se refere?

   b) O trecho citado faz parte de uma obra da área de medicina. Identifique, na fonte, o campo da medicina a que se refere esse trecho. Pesquise que tipo de conteúdo é estudado por esse campo da medicina e anote no caderno suas conclusões.

   c) Em sua opinião, qual costume da cultura egípcia pode ter contribuído para o desenvolvimento de saberes sofisticados sobre anatomia? Explique.

3. Observe a imagem, leia a legenda e, depois, responda às questões.



Museu Nacional do Sudão, Cartum, Sudão. Fotografia: Art Media/HeritageImages/Glow Images

Detalhe de entalhe decorativo de um templo em homenagem ao deus Amon, em Musawwarat es-Sufra, atual Sudão, antiga região do Império de Cuxe.
A cabeça de carneiro, ao centro, representa Amon, ladeado por duas cabeças de leão representando o deus cuxita Apedemak.
O entalhe foi feito entre os séculos IV a.C. e III a.C.

   a) Que influências egípcias podem ser identificadas nesse monumento?

   b) O Império de Cuxe, por sua posição estratégia, ao sul do rio Nilo, favoreceu o contato entre as culturas egípcias e axumitas, mesmo que estas tenham alcançado o auge em épocas diferentes. Em sua opinião, essa afirmação está correta? Explique aos colegas.

3. a) A forma zoomórfica com a qual os deuses foram representados e também a presença de uma divindade egípcia (Amon).

3. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes retomem os conteúdos dos capítulos 2 e 3 desta unidade e percebam que o principal contato dos axumitas com a cultura egípcia antiga se deu por intermédio do Império de Cuxe, conquistado por eles no século III.

DE OLHO NA BASE

Nessas atividades, foram mobilizadas as diferentes habilidades trabalhadas ao longo dos capítulos que compõem a unidade 4.

A atividade **1**, que caracteriza o conceito de império no contexto da Antiguidade africana, desenvolve a habilidade **EF06HI13**.

Nas atividades **2**, **4** e **5**, há a retomada do trabalho com as diferentes fontes históricas a respeito dos povos antigos da África e também a problematização da gênese dos saberes históricos sobre esse continente, favorecendo o aprofundamento da habilidade **EF06HI02**.

A atividade **3** favorece o trabalho com a habilidade **EF06HI15**, evidenciando as dinâmicas de circulação de culturas pelos vales e pelas margens do Nilo, em diversas temporalidades.

A atividade **6** apresenta uma contextualização contemporânea, em paralelo com um contexto do mundo africano antigo, acerca da agricultura, uma atividade que altera paisagens no passado e no presente, aprofundando o trabalho com a habilidade **EF06HI05**.

Responda sempre no caderno.

4. Copie o quadro no caderno e complete-o com os tipos de fonte histórica que foram utilizados pelos pesquisadores para analisar os povos que você estudou nesta unidade. Depois, responda à questão. MP

POVOS DA ÁFRICA ANTIGA	PRINCIPAIS FONTES HISTÓRICAS
Culturas ribeirinhas e tradição Nok	
Egito Antigo	
Império de Cuxe (núbios)	
Império de Axum	

- Os povos antigos do continente africano tinham tradições orais, isto é, tradições que eram passadas de geração a geração em histórias contadas pelos mais velhos aos mais jovens. Em sua opinião, por que, no caso dos povos estudados, as tradições orais não foram as principais fontes históricas citadas? Levante hipóteses.

5. Leia o texto citado, que trata da escravidão na África Antiga, e faça o que se pede. MP

> Por volta de 2680 a.C. [...] o faraó Esnefreu, da IV Dinastia, viu suas tropas regressarem da Núbia com um butim espantoso: sete mil prisioneiros e 200 mil cabeças de gado. Ainda que os números talvez tenham sido, para a maior glória do rei, propositalmente inflados, essa campanha militar pode ser considerada uma muito bem-sucedida operação de preia de escravos.
>
> Deviam datar de muito antes – pelo menos desde a I Dinastia – as descidas de escravos negros da Núbia [...] para o Egito. Em quantidades pequenas, mas que tinham peso na época [...]. Descontados os exageros [...] das estelas comemorativas, talvez não chegasse a meio milhar por ano o número dos cativos então arrancados dos territórios ao sul do Egito.
>
> [...]
>
> Alberto da Costa e Silva. *A manilha e o libambo*: a África e a escravidão. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011. p. 12-13.

a) Busque, em um dicionário, o significado das palavras do texto as quais você não conhece. Anote as palavras e os respectivos significados no caderno.
b) Quais são os povos antigos do continente africano mencionados no texto?
c) De acordo com o texto, de que modo a condição de escravidão ocorria entre esses povos?
d) Qual fonte histórica foi analisada pelo historiador para caracterizar as relações de escravidão nesse período? Ele parece confiar totalmente nela?

6. O Brasil é um dos maiores produtores de sorgo do mundo. Forme dupla com um colega para fazer uma reportagem sobre a produção de sorgo em nosso país. Utilizem publicações impressas ou digitais para pesquisar e lembrem-se de buscar fontes confiáveis, como órgãos ligados ao governo e às universidades. Procurem responder às seguintes questões: MP

a) Qual é a média da produção anual de sorgo no Brasil?
b) Em quais regiões a produção é mais intensa?
c) Qual é o segmento que consome o sorgo produzido no Brasil?

7. Na abertura desta unidade, você e os colegas conversaram sobre a poluição da cidade do Cairo atual, no Egito. Agora, você vai refletir sobre as consequências da poluição das águas. Faça uma pesquisa sobre os impactos no cotidiano e os malefícios decorrentes da poluição das fontes de água potável. Com base nessas informações, escreva um poema sobre o assunto. MP

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda os graves prejuízos que a chuva ácida causa aos monumentos históricos. O conteúdo pode subsidiar os diálogos propostos na atividade **7**.

[...] Em todos os lugares onde a chuva está servindo de meio de transporte para a poluição, os vilões da história são as indústrias e os veículos que despejam no ar, todo santo dia, toneladas de dióxido de enxofre e óxidos de nitrogênio. Esses gases reagem com o vapor de água e outros compostos químicos da atmosfera para formar os perigosos ácido sulfúrico [...] e ácido nítrico (HNO_3). [...]

Os gregos, por sua vez, estão lutando contra o tempo para contra-atacar a chuva ácida que aos poucos dissolve seus conhecidos monumentos históricos. Para o especialista em corrosão, T. N. Skoulidikis, alguns dos grandes templos do seu país, como o Partenon, em Atenas, se deterioraram mais nesse último quarto de século do quem em todos os 2 400 anos anteriores. A poluição praticamente já apagou as delicadas frisas e figuras gravadas na entrada da construção.

Ali, a solução de ácido sulfúrico reage com o mármore transformando a superfície em gesso macio. Problema semelhante se suspeita que esteja ocorrendo no Coliseu, em Roma. [...] Um estudo mostrou que as esculturas e ruínas maias estão sendo destruídas pela chuva ácida. [...]

França, Martha S. J. Castigo do céu. Revista *Superinteressante*, out. 2016. Disponível em: https://super.abril.com.br/ideias/castigo-do-ceu/. Acesso em: 27 jan. 2022.

5. **a)** Resposta pessoal.
b) Núbios e egípcios antigos.
c) A escravização ocorria com o aprisionamento dos vencidos nas guerras.
d) No texto, são citados os registros feitos em estelas. O autor não confia totalmente nos registros, e isso pode ser confirmado pelos seguintes trechos: "Ainda que os números talvez tenham sido, para a maior glória do rei, propositalmente inflados" e "Descontados os exageros [...] das estelas comemorativas".

6. Atividade de pesquisa. A reportagem pode ser escrita ou gravada em formato de vídeo, e pode ser integrada com Língua Portuguesa. Converse com os estudantes sobre o formato das reportagens, tanto as escritas quanto as gravadas em vídeos. Espera-se que eles descubram, entre outras informações, que o Brasil, apesar de ser um dos países que mais produzem sorgo, não o utiliza na alimentação da população. O produto é exportado ou usado na fabricação de rações. Incentive os estudantes a apresentarem o produto desta atividade aos colegas de turma com o objetivo de promover a escuta ativa, que também faz parte dos processos de metodologias ativas. Oriente os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer na reportagem. Comente com a turma que a escuta ativa é uma técnica que auxilia a manter um diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

Respeito

7. Resposta pessoal. Auxilie os estudantes no levantamento de dados sobre os malefícios da poluição das águas. Se julgar conveniente, integre essa atividade com as disciplinas de Ciências e de Língua Portuguesa, já que serão mobilizados conhecimentos sobre saúde e bem-estar e literatura. Se julgar conveniente, leia para os estudantes (ou sugira que leiam) o poema "O cão sem plumas", de João Cabral de Melo Neto, que denuncia a poluição das águas do rio Capibaribe, no Recife. O poema pode servir de inspiração para a realização da atividade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As questões promovem uma revisão dos principais temas estudados sobre alguns povos da África Antiga, estabelecendo também uma comparação entre elas.
- Os temas estudados na unidade podem promover uma visão crítica sobre uma historiografia que até recentemente priorizava a visão eurocêntrica.
- Nesse sentido, a presente seção incentiva a autoavaliação e se configura como ferramenta para estabelecer as estratégias de apoio caso algum conceito ou alguma ideia não tenham ficado claros para os diferentes grupos de estudantes.



IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 4

Capítulo 1 – Culturas ribeirinhas e tradição Nok

- Reconheço as principais características das populações neolíticas do norte do continente africano?
- Identifico a importância dos grandes rios e lagos para o desenvolvimento das primeiras comunidades e para o surgimento dos Estados no continente africano?
- Relaciono os vestígios históricos deixados por esses povos às técnicas e tecnologias desenvolvidas por eles?

Capítulo 2 – Povos do Nilo

- Identifico o rio Nilo e as terras férteis de suas margens como recursos estratégicos para os povos da Antiguidade, e o motivo de disputa de vários grupos, entre eles, egípcios e núbios?
- Reconheço que, ao longo de séculos, egípcios e núbios antigos disputaram a hegemonia sobre os territórios do Nilo?
- Analiso que o contato entre egípcios e núbios antigos, em guerras e relações comerciais, favoreceu a troca cultural entre eles?

Capítulo 3 – O Império de Axum

- Reconheço a hegemonia de Axum nas rotas comerciais que ligavam o continente africano à Ásia, via mar Vermelho e península Arábica?
- Identifico que, por sua posição estratégica e liderança comercial, os axumitas tiveram contato com diferentes povos antigos e isso favorecia as trocas culturais, como religiosidade, idioma e formas de escrita?
- Analiso que as relações entre os povos do mundo antigo africano, mesmo aquelas decorrentes do declínio de alguns povos (como a conquista do Império de Cuxe pelos axumitas), não resultaram no completo desaparecimento desses povos, já que as tradições e os costumes deles sobreviveram, influenciando outras comunidades?

Nelson Provasi/ID/BR

120

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Nesta unidade, foram trabalhados contextos históricos de diferentes regiões do continente africano, buscando abordar aspectos culturais, políticos e econômicos de diversas sociedades sem, contudo, traçar hierarquias entre elas e, sim, estabelecer a valorização da diversidade de povos antigos, além de conscientizar os estudantes a respeito das relações que existiam entre essas comunidades.

Para isso, foram mobilizados conceitos como Estado, reino, império, cidade-Estado, imperador, rei e faraó, além de noções de espacialidade e de simultaneidade.

Dessa forma, as propostas de autoavaliação buscam verificar se esses processos foram compreendidos e também identificar as possíveis lacunas que os estudantes possam apresentar na aprendizagem.

Para sanar essas lacunas, é possível, por exemplo, organizar os estudantes em duplas ou em trios nos quais cada integrante tenha um perfil de dúvida ou de defasagem. Cada estudante deve fazer uma lista com as principais dúvidas que apresentaram sobre os conteúdos e todos do grupo devem colaborar para a resolução delas.

A busca de informações pode ser feita com a retomada do livro didático, especialmente em relação aos mapas, às imagens e aos textos citados que aparecem nos capítulos, favorecendo a aplicação dos **procedimentos de investigação das Ciências Humanas**, apresentando resultados com base em fontes históricas. O compartilhamento dos resultados pode ser feito pelas duplas ou pelos trios diretamente a você, em texto escrito ou oralmente, de acordo com a realidade escolar.

A América Antiga

OBJETIVOS

Capítulo 1 – Povos originários no Brasil

- Entender o papel das pesquisas arqueológicas para o conhecimento das primeiras sociedades que habitaram o território do Brasil atual.
- Identificar as principais características culturais dos primeiros caçadores e coletores do interior, dos povos sambaquieiros, dos povos amazônicos e dos povos antigos da família linguística tupi-guarani.
- Reconhecer as relações entre as tradições arqueológicas e os povos indígenas no Brasil atual.
- Entender que as populações indígenas têm direitos específicos reconhecidos pela Constituição e que enfrentam graves problemas de violação desses direitos.

Capítulo 2 – Povos mesoamericanos e andinos

- Identificar as principais características culturais de alguns povos da Mesoamérica.
- Identificar as principais características culturais dos povos andinos.

Investigar – Geoglifos: mistério arqueológico e desmatamento da floresta Amazônica

- Pesquisar fontes bibliográficas a respeito dos avanços das pesquisas arqueológicas sobre os geoglifos e informações sobre as áreas de desmatamento da Amazônia.
- Elaborar roteiros para orientar o trabalho de pesquisa.
- Perceber a importância da aplicação de métodos de pesquisa.
- Produzir um painel.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capítulo **1** refletem a intenção de promover o estudo dos povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais, para que os estudantes compreendam a importância da ancestralidade dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras. Por sua vez, no capítulo **2**, os objetivos desenvolvidos favorecem a compreensão acerca dos aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos povos mesoamericanos e andinos.

A seção *Investigar* promove a pesquisa por meio de análise documental, orientando a consulta a revistas de divulgação científica e a registros institucionais para que, ao final, seja elaborado um painel com as informações pesquisadas. Tais procedimentos possibilitam aos estudantes desenvolver habilidades relevantes no cotidiano escolar, além de retomar o tema de fontes históricas trabalhado na unidade **1**.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade trata dos povos originários da região que atualmente configura a América Latina – ou seja, dos povos que habitavam a região antes da chegada dos colonizadores europeus. Em relação ao Brasil, são destacados os povos sambaquieiros e as populações indígenas, com ênfase nos povos pertencentes ao tronco linguístico tupi. Faz-se, também, uma análise de como vivem os indígenas no Brasil atual, apresentando as dificuldades que esses grupos encontram para ter seus direitos respeitados.

Em relação aos territórios que formaram a América hispânica, serão estudados os povos da Mesoamérica e da região andina, analisando-se suas características culturais, econômicas e políticas e as relações que estabeleceram com a região onde viviam.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL				
• A diversidade de tradições dos povos originários • Os povos caçadores e coletores do interior • Os povos do litoral: os sambaquis • Os povos agricultores: os cacicados da Amazônia e os falantes de tupi-guarani • Os indígenas no Brasil atual	BOXE VALOR: Respeito a um modo de vida	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI04) (EF06HI05) (EF06HI06) (EF06HI07) (EF06HI08) (EF06HI14)	(CGEB4) (CECH5) (CEH4)	Multiculturalismo: Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais brasileiras
CAPÍTULO 2 – POVOS MESOAMERICANOS E ANDINOS				
• Apresentação de regiões culturais: Mesoamérica e América Andina • Os diversos povos antigos da Mesoamérica • Os maias e os astecas • Os povos andinos • Os incas	AMPLIANDO HORIZONTES: Patrimônio arqueológico e preservação INVESTIGAR: Geoglifos: mistério arqueológico e desmatamento da floresta Amazônica	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI03) (EF06HI05) (EF06HI06) (EF06HI07) (EF06HI08) (EF06HI14) (EF06HI16) (EF06HI17) (EF06HI19)	(CGEB4) (CECH2) (CECH5)	

1. Resposta pessoal. Atividade de levantamento de hipóteses. Incentive os estudantes a expor livremente suas opiniões, procurando apresentar a eles múltiplos pontos de vista. Se possível, mostre imagens que retratem o encontro entre portugueses e indígenas e incentive um debate sobre a visão apresentada nessas imagens.
2. Respostas pessoais. Em caso positivo, oriente a conversa, procurando desconstruir estereótipos e discutir qualquer manifestação de preconceito ou de discriminação que possa surgir entre os estudantes. Se houver descendentes de indígenas na turma, favoreça o diálogo e estimule a valorização dessas ascendências, possibilitando um ambiente acolhedor para que as experiências pessoais sejam compartilhadas.

UNIDADE 5

A AMÉRICA ANTIGA

Não é possível compreender nossa história sem estudar os povos antigos da América. Desconsiderá-los também significa negar o passado dos povos originários do continente.

Pesquisar esses povos é essencial para compreendermos o passado dos povos indígenas atuais, desconstruirmos a ideia de que o continente foi "descoberto" pelos europeus no século XV e investigarmos as origens de nossa própria identidade americana.

CAPÍTULO 1
Povos originários no Brasil

CAPÍTULO 2
Povos mesoamericanos e andinos

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Como viviam os povos antigos que habitavam o território do atual Brasil? Levante hipóteses.
2. Na escola onde você estuda, há descendentes de povos indígenas? Você é descendente de alguns desses povos?
3. Em sua opinião, povos com diferentes costumes e culturas podem viver próximos uns dos outros de modo respeitoso e harmônico? Explique. MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. O objetivo dessa questão é iniciar o diálogo sobre a pluralidade de povos antigos no continente americano, abordando a não homogeneidade dessas tradições. Além disso, uma vez que a diversidade étnica e cultural está muito presente na sociedade brasileira, é possível que os estudantes tragam exemplos de culturas e povos diversos de seu local de vivência. Nesse caso, é importante incentivar atitudes de acolhimento e de respeito para com esses grupos.

DE OLHO NA BASE

A abordagem iniciada na abertura de unidade favorece a mobilização da **competência específica de Ciências Humanas 5**, que será aprofundada ao longo da unidade (e do livro). As atividades propostas permitem tratar eventos que ocorreram simultaneamente em diferentes lugares do mundo ao longo da Antiguidade, evidenciando para os estudantes que a História é uma ciência diacrônica e sincrônica. Para isso, é essencial a compreensão da importância e das características sociais variadas dos povos da América antes da chegada dos europeus, em detrimento da ideia de que os povos americanos não têm História antes desse evento.



LEITURA DA IMAGEM

1. A imagem retrata que tipo de evento? MP
2. Em sua opinião, as mulheres fotografadas parecem deslocadas ou confortáveis? Que características da imagem evidenciam isso? MP

3. As mulheres adultas descendentes de indígenas na Bolívia são, geralmente, chamadas de *cholas* e representam as tradições dos povos originários. As vestimentas e as ascendências dessas mulheres são símbolos de resistência boliviana. Nas últimas décadas, elas ampliaram sua participação política na Bolívia e muitas delas tornaram-se lideranças políticas. Em sua opinião, por que é importante que mulheres e homens possam ter as mesmas oportunidades de participação política? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A fotografia retrata mulheres de origem indígena dançando em uma apresentação festiva tradicional na Bolívia.
2. Respostas pessoais. A foto retrata um momento festivo, e as mulheres parecem confortáveis ao dançar. O objetivo é que os estudantes identifiquem que se trata de um costume local. Dessa forma, é possível aproveitar a oportunidade para conversar com eles sobre a diferença de costumes da região retratada quando comparada com o Brasil. O diálogo deve evidenciar que cada povo tem hábitos e costumes próprios.

Justiça

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes entendam a importância econômica e política das mulheres em diferentes culturas. No caso das *cholas*, ressalte que elas passaram a ser vistas como líderes de seus povos e que lutam pela independência econômica e política dos indígenas na Bolívia. A questão também favorece a conversa sobre o direito à igualdade, especialmente de gêneros. Se julgar conveniente, amplie a atividade solicitando aos estudantes que falem sobre a participação das mulheres na política e na economia na comunidade em que vivem, perguntando, por exemplo, se na comunidade há mais homens ou mulheres nessas posições e se eles identificam lideranças de mulheres no cotidiano deles.

   Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o tema igualdade de gênero.



Mulheres indígenas dançando em apresentação no Festival Gran Poder, em La Paz, Bolívia. Foto de 2019.

Dave Stamboulis/Alamy/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova a leitura coletiva da foto de abertura e peça aos estudantes que digam quais elementos mais chamam a atenção deles.
- Pergunte aos estudantes se já viram indígenas brasileiros expondo objetos artesanais para venda. Comente que, muitas vezes, os povos indígenas têm dificuldade de inserção no mercado de trabalho formal e, dessa maneira, a venda de artesanato é frequentemente uma importante fonte de renda para essas comunidades.

OUTRAS FONTES

Mulheres indígenas: vozes por direitos e justiça. Brasil/Canadá (15 min). Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=JzCGYrzdX3g. Acesso em: 9 fev. 2022.

Esse documentário, produzido pelo Grupo temático de gênero, raça e etnia da ONU Brasil, mostra alguns momentos do diálogo entre as mulheres indígenas e um comitê das Nações Unidas em torno de sua articulação pelos direitos humanos e em defesa de seus povos e territórios, no Brasil e no exterior.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

Aproveite a oportunidade e destaque as graves violações aos direitos constitucionais dos povos indígenas nos dias atuais.

Capítulo 1

POVOS ORIGINÁRIOS NO BRASIL

PARA COMEÇAR

Muito antes da chegada dos europeus, o território que hoje corresponde ao Brasil já era ocupado por diversos povos. O que você sabe sobre os primeiros povos que ocuparam essa região? Quais vestígios nos permitem conhecer mais sobre esses povos?

Respostas pessoais. Existem diversos vestígios que nos permitem conhecer mais sobre os povos que ocupavam o Brasil antes da chegada dos europeus, como os sambaquis, as peças de cerâmica e até mesmo as narrativas dos povos indígenas da atualidade, entre muitos outros.

Retome com os estudantes as teorias da vinda dos primeiros seres humanos para a América, estudadas na unidade 2. Explique a eles que este capítulo vai abordar justamente as primeiras sociedades que habitaram os territórios que atualmente formam o Brasil.



Vista próxima de sambaqui do sítio arqueológico Santa Marta III, no município de Laguna (SC). Foto de 2021. De acordo com as pesquisas arqueológicas, esse sítio apresenta vestígios da tradição Umbu, que teria habitado a região há cerca de 12 mil anos e desenvolvido objetos de pedra lascada.

DIVERSIDADE DE REGIÕES, DIVERSIDADE DE TRADIÇÕES

As partes dos territórios que hoje formam o Brasil favoreceram diferentes modos de ocupação ao longo de milhares de anos. As pesquisas arqueológicas trazem informações importantes sobre os primeiros povos da América e, em consequência, sobre o passado dos povos indígenas atuais que habitam o Brasil.

Neste capítulo, você vai conhecer algumas das culturas e tradições arqueológicas que são objeto de estudo em nosso país.

Por meio das datações estabelecidas, das possibilidades de uso dos vestígios encontrados e dos materiais de que eles são constituídos, é possível identificar características de cada tradição arqueológica.

POVOS DO INTERIOR

Com base na análise dos vestígios, sabe-se que os primeiros habitantes do continente americano eram **nômades** e dedicavam-se à **caça**, à **pesca** e à **coleta** de espécies vegetais e de insetos. À medida que se deslocavam pelo continente, eles aprimoravam técnicas de caça e de produção de utensílios, além de desenvolver a agricultura e costumes próprios, como maneiras de se comunicar, de se reunir, de enterrar os mortos, de demonstrar afeto, etc.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode subsidiar diálogos sobre a arqueologia no continente americano, especialmente no Brasil.

O distanciamento entre arqueologia americana e história inicia-se no século XIX, evidenciado no Brasil pelo uso apenas da etnografia no estudo da trajetória dos grupos indígenas. As sociedades consideradas "sem Estado" foram estigmatizadas como "primitivas", "condenadas a uma eterna infância", e por considerá-las paradas no tempo seu estudo não competiria à história [...]. Assim, os grupos indígenas foram excluídos como protagonistas na história nacional e, mesmo quando foram elevados a modelos românticos de nacionalismo, só se considerou grupos extintos e idílicos, nunca conectando historicamente esse "passado glorioso" aos índios viventes. Essa concepção de isolar a trajetória das comunidades indígenas a um patamar a-histórico reflete uma "rejeição das raízes indígenas por parte da sociedade nacional", condenando tais povos a não terem uma história. [...].

Apenas recentemente essa situação começou a mudar com o uso, pela antropologia e arqueologia, de métodos da história, bem como com a introdução [...] de referências pré-colombianas em livros de história. Na arqueologia o termo pré-histórico ou pré-história vem sendo substituído por pré-colonial [...], identificando os vestígios arqueológicos americanos com antepassados das sociedades atuais.

Corrêa, Ângelo Alves. *Longue durée*: história indígena e arqueologia. Revista *Ciência e Cultura*, Campinas, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Unicamp, v. 65, n. 2, abr./jun. 2013. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252013000200011. Acesso em: 27 jan. 2022.

SAMBAQUIEIROS: POVOS DO LITORAL

Há 8 mil anos, alguns grupos humanos se fixaram ao longo do litoral do continente americano, principalmente na porção sul do território, na área que se estende do atual estado do Rio de Janeiro até Santa Catarina. Graças à fartura de peixes e de crustáceos que o mar lhes oferecia, esses povos criaram comunidades estáveis, muitas vezes **sedentárias**.

A marca mais característica dos povos antigos do litoral são os chamados **sambaquis**, grandes montes formados pelo acúmulo de conchas e de restos de outros animais marinhos. Em geral, eles apresentam forma arredondada e alguns atingem até 30 metros de altura. O termo sambaqui é de origem tupi-guarani e significa monte de conchas.

Esse tipo de estrutura também é comum nos litorais da África e da Europa. Em alguns locais do Brasil e também de Portugal, por exemplo, os sambaquis são chamados de **concheiros**.

Com base nos materiais encontrados nos sambaquis, pesquisadores formulam hipóteses sobre as funções dessas estruturas. Nesses sítios arqueológicos, além de cerâmicas e ossadas humanas, é comum encontrar:

- **ferramentas de pedra**: como machados, martelos e quebra-coquinhos;
- **objetos feitos de ossos**: como anzóis, farpas serrilhadas, agulhas, espátulas e recipientes;
- **objetos feitos de conchas**: as conchas tinham utilidade variada – podiam tornar-se facas, serras e colares e, quando cobertas por argila, eram utilizadas como recipientes para ferver água;
- **zoólitos**: esculturas de pedra polida na forma de animais, como tubarões e outros peixes, mamíferos marinhos, tatus, pássaros, etc. Eram enterrados com os mortos em ritual funerário.

PARA EXPLORAR

Arqueologia brasileira

No portal dedicado ao acervo arqueológico do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro, é possível ver algumas peças produzidas pelos povos sambaquieiros e também por outros grupos. Após acessar o *link* indicado, selecione Sambaquis ou uma das outras culturas apresentadas. Disponível em: http://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/arqueologia/arqueologia-brasileira/index.html. Acesso em: 26 jan. 2022.



Romulo Fialdini/ Tempo Composto

Zoólito, de cerca de 6000 a.C., em formato de peixe. Ele foi encontrado em sítio arqueológico de Santa Catarina.

A imagem da abertura favorece a retomada do diálogo iniciado na unidade 2, acerca dos modos de vida do Paleolítico americano. Para isso, pergunte aos estudantes qual é o nome que geralmente se dá ao período em que as principais técnicas de confecção de instrumentos era a lascagem de pedras. Você pode retomar também o contexto da megafauna, que conviveu com as comunidades da tradição Umbu.

Tales Azzi/Pulsar Imagens



ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se considerar oportuno, retome brevemente as teorias sobre o povoamento da América. Em seguida, explique aos estudantes que os povos nativos que viveram no território do atual Brasil eram heterogêneos, pois tinham características diversas e se adaptaram a ambientes naturais bastante diferentes.
- Explique aos estudantes que até hoje são desenvolvidas pesquisas e análises dos vestígios encontrados, com o objetivo de conhecer o modo de vida desses povos. Muitas descobertas vêm sendo feitas e mostram a importância dessas populações na história dos povos nativos do continente americano. Sobre o tema, leia a seção *(In)formação*, veja a proposta de *Atividade complementar* e o boxe *Outras fontes*.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver laboratório de informática disponível na escola, agende um horário para que a turma possa visitar o *site* indicado no boxe *Para explorar* e conhecer algumas peças que, até 2018, faziam parte do acervo arqueológico do Museu Nacional.

Uma das possibilidade de conduzir a atividade é solicitar aos estudantes que se organizem em grupos. Cada grupo deve escolher entre um dos tipos de sítios arqueológicos apresentados para explorar o acervo. Nessa exploração, cada estudante deve escolher um elemento do acervo, relacionado à cultura arqueológica selecionada, para apresentar aos colegas.

A escuta ativa faz parte dos processos de metodologias ativas. Oriente os estudantes a praticar a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer. Comente com a turma que a escuta ativa é uma técnica usada para manter um diálogo eficiente, possibilitando que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

OUTRAS FONTES

A pré-história no Brasil e os Sambaquis. Direção: Lucas Saldanha. Brasil (25 min).

Esse episódio do programa *Expedições*, da TV Brasil, aborda estudos arqueológicos nos sambaquis situados em Cabo Frio, Arraial do Cabo e Rio das Ostras. O vídeo trata das possibilidades do trabalho multidisciplinar que envolve encontrar, tratar e analisar vestígios arqueológicos para conhecer a história dos antigos habitantes do Brasil.

Se achar conveniente, exiba o vídeo, produzido em linguagem acessível, aos estudantes ou trechos dele. Disponível em: https://tvbrasil.ebc.com.br/expedicoes/conteudo/a-pre-historia-no-brasil-e-os-sambaquis. Acesso em: 9 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Peça aos estudantes que localizem geograficamente a região onde existem sambaquis no litoral brasileiro. Em seguida, explique a eles que as diversas camadas dos sambaquis, suas características, seu tamanho e sua composição ajudam os pesquisadores a determinar a presença de diferentes grupos e sua localização temporal na região.
- Com relação ao sambaqui Jabuticabeira II, chame a atenção dos estudantes para a datação, na linha do tempo da lateral direita da página, de cada camada analisada. Pergunte a eles quais informações podem ser obtidas pela análise dos vestígios deixados por esses povos (por exemplo, seus hábitos alimentares e funerários). Sobre o caso específico dos sítios em Santa Catarina, leia o texto da seção *(In)formação*.

DE OLHO NA BASE

O trabalho sobre a formação dos sambaquis no território que hoje forma o Brasil e as sociedades que os desenvolveram, ao longo de milênios, para diferentes finalidades, propicia aprofundar as habilidades **EF06HI05** e **EF06HI08**, dando continuidade ao estudo iniciado em unidades anteriores.

A formação dos sambaquis

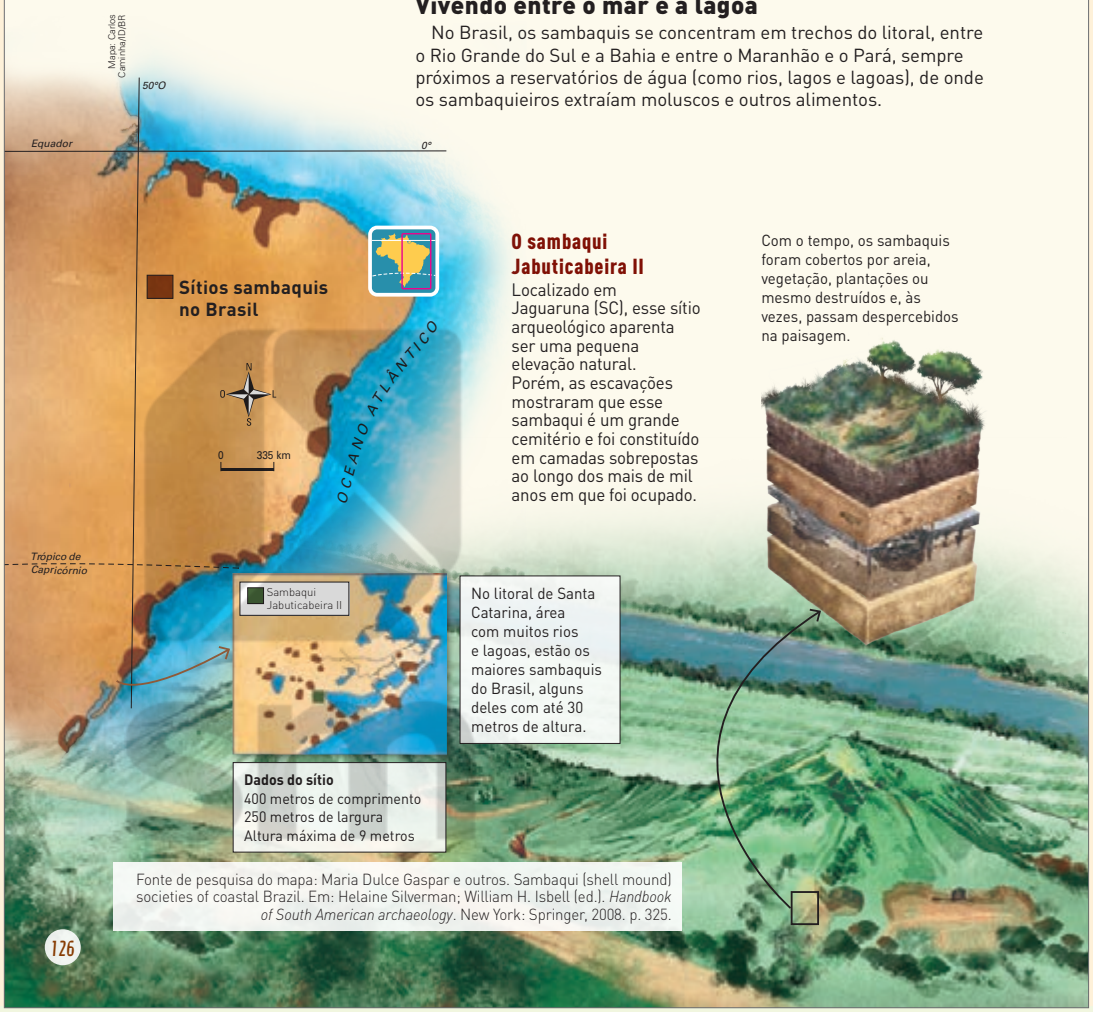
Considerados grandes montes de materiais orgânicos, areia e conchas, os sambaquis são estruturas construídas por alguns dos primeiros habitantes do atual território brasileiro e nos dão valiosas pistas sobre um dos modos de vida nesse longínquo passado.

Os sambaquis foram construídos pelo acúmulo **intencional** de materiais ao longo de muito tempo, feito por povos que habitaram regiões litorâneas na América e na Europa. Essas características levaram os pesquisadores a concluir que muitas dessas populações sambaquieiras eram **sedentárias** e viviam da caça, da pesca e da coleta.

Vamos conhecer um desses sítios arqueológicos?

Vivendo entre o mar e a lagoa

No Brasil, os sambaquis se concentram em trechos do litoral, entre o Rio Grande do Sul e a Bahia e entre o Maranhão e o Pará, sempre próximos a reservatórios de água (como rios, lagos e lagoas), de onde os sambaquieiros extraíam moluscos e outros alimentos.



Fonte de pesquisa do mapa: Maria Dulce Gaspar e outros. Sambaqui (shell mound) societies of coastal Brazil. Em: Helaine Silverman; William H. Isbell (ed.). *Handbook of South American archaeology*. New York: Springer, 2008. p. 325.

(IN)FORMAÇÃO

O infográfico traz análises arqueológicas, geológicas e históricas sobre um sítio de Santa Catarina. Para saber mais sobre essa pesquisa, leia o texto a seguir.

O litoral norte de Santa Catarina sofreu diferentes ocupações espaçotemporais. Um dos primeiros grupos humanos a viver na baía da Babitonga foi de pescadores-coletores-caçadores, conhecidos por sambaquianos, que tinham como hábito construir montes, alguns monumentais, constituídos predominantemente de conchas e areia, sendo que a intencionalidade para a sua estruturação é incerta, podendo estar relacionada à drenagem – plataformas em áreas alagáveis – e ao controle visual do território [...]. Considerando-se, entretanto, o fato de haver acumulações de tamanhos muito variados em locais elevados ou secos, bem como os vestígios encontrados neles, as construções não deveriam ter somente um sentido funcional, mas também simbólico, possivelmente ligado à identidade destes grupos, à demonstração de *status* ou de poder [...] ou, ainda, poderiam servir como locais de cerimônias fúnebres. [...] Assim como o local para assentamento, a construção do espaço é uma escolha cultural, ou seja, "estes grupos tinham sua própria maneira (culturalmente determinada) de pensar e ordenar o espaço tanto na escala micro (espaço residencial) quanto na escala macroespacial (implantação deste espaço residencial no ambiente)". Tais povos possuíam uma cultura rica em conhecimentos tecnológicos para o trabalho com rocha, concha e osso, além de um vasto conhecimento sobre os ambientes da planície costeira e os seus recursos, permitindo, em muitos casos, um estabelecimento sedentário [...].

Estudos reunidos por Villagran (2013) indicam que a presença dos sambaquianos na região se deu por via exclusivamente litorânea, partindo de São Paulo. Porém, os vestígios que viriam a contribuir com as hipóteses propostas pela autora estariam, hoje, submersos, devido às variações do Nível Relativo do Mar [...] durante o final do Pleistoceno. No entanto, as investigações paleogenéticas [...] que indicaram proximidade entre populações da baía da Babitonga e do litoral sul do Paraná e ausência de relações entre os sambaquianos e os povos do planalto, apresentam evidências que favorecem a hipótese proposta por Villagran. Além

A formação do sambaqui Jabuticabeira II

Os elementos encontrados em cada camada desse sambaqui revelam como ele foi construído e seus diferentes usos ao longo do tempo.

TEMPO PRESENTE

"Terra preta"

A última, e mais recente camada, é constituída principalmente de matéria orgânica decomposta. De cor escura, assemelha-se ao solo. Sua larga espessura indica o longo tempo de ocupação dessa área. Aqui, foram encontrados muitos artefatos de pedra e de osso, como anzóis e adornos, além de vestígios de fogueiras.



Ilustrações: Carlos Caminha/ID/BR

500 ANOS ATRÁS
Chegada dos europeus à América

Camadas construtivas

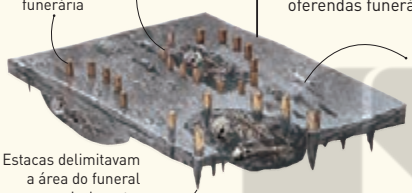
São formadas por areia clara e muitas conchas de marisco. Também foram encontrados restos de peixes e de pequenos animais. Essas camadas indicam as diferentes épocas em que o sambaqui foi ocupado: a cada novo grupo sambaquieiro, uma nova camada construtiva se formava.

Camadas funerárias

Em meio às camadas construtivas encontram-se camadas não muito espessas de sedimento escuro, com grande quantidade de material orgânico, como ossos de peixe, fogueiras e restos de corpos sepultados e de oferendas funerárias.

Fogueira cerimonial com resíduos de ervas e carne animal assada

Estrutura funerária



Oferenda de peixes e conchas ao indivíduo morto

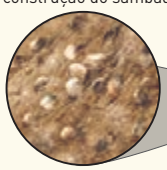
1 800 ANOS ATRÁS
Abandono do sambaqui Jabuticabeira II

Estacas delimitavam a área do funeral e, possivelmente, protegiam o corpo do ataque de animais.

A hipótese dos arqueólogos é a de que o Jabuticabeira II foi construído para servir de cemitério. Estima-se que foram enterradas até 43 mil pessoas no local.

Conchas, a principal matéria-prima

Os sambaquieiros se alimentavam principalmente de plantas, moluscos e outros animais aquáticos, como peixes, focas e baleias. A grande quantidade de conchas de moluscos encontradas se deve ao fato de elas resistirem mais à passagem do tempo, além de dar sustentação à construção do sambaqui.





2 300 ANOS ATRÁS
Início da construção de camadas com conchas

A base do sambaqui

A presença de camadas finas na base do sítio revela que a área foi ocupada por curtos períodos – de cerca de 500 anos – como indica a datação da primeira camada.

2 800 ANOS ATRÁS
Início da ocupação sambaquieira na área do Jabuticabeira II

Fontes de pesquisa: Daniela Klokler e outros. Juntos na costa: zooarqueologia e geoarqueologia de sambaquis do litoral sul catarinense. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 20, p. 53-75, 2010; Cintia. B. Simões. *O processo de formação dos sambaquis*: uma leitura estratigráfica do sítio Jabuticabeira II, SC. 2007. Dissertação (Mestrado em Arqueologia) – MAE/USP, São Paulo. p. 248; Ximena S. Villagran. O que sabemos dos grupos construtores de sambaquis? Breve revisão da arqueologia da costa sudeste do Brasil, dos primeiros sambaquis até a chegada da cerâmica Jê. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 23, p. 139-154, 2013.

disso, as diferenças culturais entre os grupos ceramistas do planalto *versus* os caçadores-coletores-pescadores do litoral também reforçam as reflexões propostas [...].

BANDEIRA, Dione da Rocha *et al*. Resultados preliminares da pesquisa no sambaqui sob rocha Casa de Pedra, São Francisco do Sul, Santa Catarina, Brasil. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi – Ciências Humanas*, Belém, v. 13, n. 1, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/324497320_Resultados_preliminares_da_pesquisa_no_sambaqui_sob_rocha_Casa_de_Pedra_Sao_Francisco_do_Sul_Santa_Catarina_Brasil. Acesso em: 9 fev. 2022.

OUTRAS FONTES

Sítio pré-histórico (Sambaqui). Univesp TV (15 min). Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/53583_sp-arqueologia-sitio-pre-historico-sambaqui.html. Acesso em: 27 jan. 2022.

Assista com os estudantes à videorreportagem sobre os sambaquis do município de Cananeia (SP), nesse programa que integra a série *SP Arqueologia*, produzida pela Univesp TV. Com linguagem didática, é possível reproduzi-lo integralmente para a turma, a fim de complementar a abordagem dos sambaquis no Brasil.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que a formação e os usos dos sambaquis podem indicar características culturais, sociais e religiosas desses povos, além de informações técnicas (como a datação).
- Chame a atenção dos estudantes para a leitura da linha do tempo, à direita do infográfico. O tempo é ordenado de modo crescente quando a linha do tempo é lida de baixo para cima, e os períodos nela estabelecidos se referem às camadas geológicas indicadas na ilustração. Esse trabalho de leitura aprofunda a noção da longa duração, conferindo-lhe materialidade. Além disso, amplia as ideias sobre o trabalho de arqueólogos e de outros profissionais que pesquisam as comunidades dos sambaquis.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que nem todos os povos indígenas brasileiros faziam roças. Muitos deles mantiveram-se nômades por um longo período, mesmo os grupos que plantavam mandioca e milho.
- Mais uma vez, é importante ressaltar a heterogeneidade dos povos indígenas brasileiros. Os cacicados são estruturas hierárquicas de poder que se aproximam do conceito de Estado dos não indígenas. Destaque que outros povos, porém, tinham estruturas sociais diferentes, geralmente com uma liderança menos abrangente que a dos caciques.
- Oriente os estudantes na observação das fotos que mostram objetos de origem marajoara, chamando a atenção deles para a complexidade das formas e dos ornamentos. Isso evidencia que nos cacicados existia uma divisão social do trabalho, que permitia o aprimoramento de técnicas como a da cerâmica, e intenso desenvolvimento tecnológico.

DE OLHO NA BASE

Ao analisar os aspectos culturais das diferentes comunidades que povoaram o continente americano, ao longo de milênios, e suas diferentes formas de contato, mobilizam-se as habilidades **EF06HI04**, **EF06HI08** e **EF06HI14**.



Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo

A mandioca é um alimento vegetal muito difundido entre as comunidades do Brasil atual.

AGRICULTORES NO BRASIL

A agricultura começou a ser praticada no atual território brasileiro há cerca de 5 mil anos, principalmente com o cultivo do **milho** e da **mandioca**.

No entanto, o desenvolvimento dessa atividade não representou o abandono completo do nomadismo. Muitos povos permaneceram seminômades, utilizando a produção agrícola apenas como complemento da caça e da coleta de frutos, folhas e raízes.

Contudo, em algumas áreas da Amazônia e do Brasil Central, a agricultura tornou-se a principal fonte de alimentos, praticada por grupos que adotaram o **sedentarismo**.

AS GRANDES ALDEIAS AMAZÔNICAS

Há cerca de 2 mil anos, alguns grupos de agricultores da região amazônica formaram grandes aldeias, os **cacicados**, com milhares de habitantes. Os cacicados eram governados por poderosos chefes, os **caciques**, que dominavam extensos territórios, submetendo outros povos ao seu poder.

Dois importantes cacicados amazônicos situavam-se no norte do Brasil, no atual estado do Pará. Um deles ocupava terras da ilha de Marajó, e o outro situava-se às margens do rio Tapajós, onde se localiza hoje a cidade de Santarém. Por esse motivo, essas grandes aldeias ficaram conhecidas, respectivamente, como cultura **marajoara** e cultura **tapajana** ou de Santarém.

Nessas aldeias, havia trabalhadores especializados, como agricultores e pescadores, além de artesãos, que produziam artefatos sofisticados, principalmente utensílios de cerâmica e de pedra, que eram trocados com outras aldeias.

Veja alguns vestígios.



Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo

Escultura de cerâmica representando mulher com umbigo ao centro, feita entre 800 d.C. e 900 d.C. pela cultura marajoara.



Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo

Tanga de cerâmica marajoara feita por volta do século VIII d.C.



Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo

Tigela de cerâmica atribuída à cultura marajoara, feita entre 800 d.C. e 900 d.C.



Fábio Colombini/Acervo do fotógrafo

Urna funerária marajoara feita de cerâmica, século IX d.C.

(IN)FORMAÇÃO

Para saber mais a respeito da historiografia das antigas comunidades que habitaram os territórios que hoje pertencem ao Brasil, leia o texto a seguir. Ele pode enriquecer a abordagem do tema e subsidiar os diálogos a respeito do estudo dessas culturas arqueológicas.

Se adotarmos como origem do campesinato brasileiro a população indígena, podemos verificar que os primeiros colonizadores entraram em contato com os "povos plantadores de mandioca", como os Tupis, consumidores do tubérculo de longa data [...]. Os primeiros cronistas e viajantes nos oferecem testemunhos da importância desta raiz na subsistência destes grupos. Os jesuítas que estiveram no Brasil no século XVI deixaram importantes relatos sobre a presença da mandioca entre os nativos e o seu consumo. [...] O interesse desses religiosos na planta demonstrava a necessidade de garantir a sobrevivência por meio da denominada "flora brasílica". Assim, entre os jesuítas, a mandioca se constituiu "muito mais do que uma curiosidade botânica [...] era o alimento vital para a sobrevivência da cristandade. Os jesuítas necessitavam viver para combater e converter", e a mandioca se apresentava como a garantia da sobrevivência. [...] A mandioca era o principal alimento da terra, substituindo o trigo. Foi denominada por esse jesuíta [Anchieta] de "pão comum" da terra de Santa Cruz. [...]

Mas, a importância da mandioca ia além da alimentação. [Câmara] Cascudo nos mostra também a importância mítica da mandioca entre as populações nativas do Brasil. A raiz povoava o imaginário desses povos fazendo parte de inúmeras lendas, tendo em comum a ideia

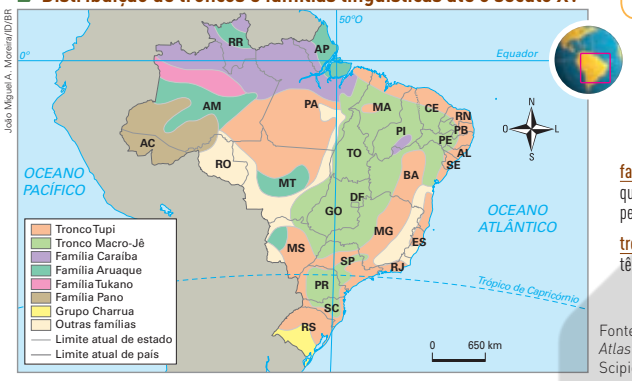
OS TUPI-GUARANI

Entre os grupos indígenas, o mais numeroso era o da família linguística tupi-guarani, do tronco linguístico tupi. De acordo com algumas pesquisas, os povos falantes de tupi-guarani eram originários da região amazônica e teriam partido em direção ao litoral há mais de 1400 anos. Durante esse processo, dividiram-se em dois grandes grupos: os **Tupi**, que tinham a **mandioca** como principal cultura agrícola, e os **Guarani**, que cultivavam vários gêneros alimentícios, em especial o **milho**.

À época da chegada dos portugueses, em 1500, os Tupi ocupavam quase toda a faixa costeira, entre os atuais estados do Ceará e de São Paulo, e os Guarani localizavam-se mais ao sul, na região litorânea dos atuais estados de São Paulo e do Rio Grande do Sul.

No interior, viviam povos que falavam línguas de outras famílias linguísticas. Observe o mapa abaixo.

Distribuição de troncos e famílias linguísticas até o século XV



Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 27.

Técnicas e tecnologias

Os vestígios materiais dos Tupi-guarani foram encontrados em diversas partes do território brasileiro, especialmente na faixa litorânea, em alguns locais da Amazônia e ao longo dos rios da bacia do Prata.

A cerâmica está presente em praticamente todos os sítios e é associada à agricultura. Acredita-se que, para limpar um terreno que seria utilizado para cultivar alimentos vegetais, esses povos realizavam a técnica da **coivara**, que consistia em colocar fogo na mata. Também desenvolveram canoas, feitas dos troncos de árvores, para navegar pelos rios. Isso sugere que eles conseguiam alcançar grandes distâncias rapidamente, utilizando a navegação fluvial.

De acordo com alguns historiadores, havia comunidades tupis-guaranis espalhadas por outras grandes áreas da América do Sul. Elas seriam organizadas em confederações e comandadas por chefes de guerra, criando uma rede de relações e influências entre os diferentes grupos.

UM JEITO DE VER O MUNDO: MITOLOGIA TUPI

Os Tupi viviam em busca de lugares onde a caça e a coleta fossem fartas e a prática da agricultura fosse possível.

Contudo, os deslocamentos eram realizados não só para buscar novas terras, mas principalmente na tentativa de encontrar a Terra sem Mal, lugar onde não existiria sofrimento e para onde os guerreiros mais corajosos seriam levados após a morte.

Essa crença é encontrada nas mitologias de diferentes povos indígenas atuais, que descendem dos antigos Tupi.

família linguística: conjunto de línguas que apresentam semelhanças entre si e pertencem ao mesmo tronco linguístico.

tronco linguístico: conjunto de línguas que têm a mesma origem.

tre as populações nativas do Brasil. A raiz povoava o imaginário desses povos fazendo parte de inúmeras lendas, tendo em comum a ideia de que sua origem se tratava de uma "dádiva divina" tal a sua importância para a sobrevivência dessas populações. [...] Os primeiros relatos portugueses sobre a alimentação indígena tratam claramente da mandioca, classificada erroneamente como inhame. [...]

[...] A mandioca no início da colonização foi adotada por necessidade, em substituição ao trigo. Mas, logo caiu no gosto português. Ainda no primeiro século da colonização, as populações que passam a ocupar o território, como índios e mestiços, bem como os descendentes livres de europeus que ocupavam as camadas inferiores da hierarquia social no Brasil colônia também passam a consumir o alimento da terra. Trata-se do pequeno agricultor, que trabalha a terra visando à subsistência da família, mas também integrado em um pequeno comércio com as vilas [...].

SILVA, Henrique Ataide da. *Mandioca, a rainha do Brasil?*: ascensão e queda da *Manihot esculenta* em São Paulo. 2008. 131 p. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP), São Paulo. p. 13-14. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-15122008-160318/pt-br.php. Acesso em: 27 jan. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que a classificação dos grupos indígenas brasileiros mais aceita atualmente é feita com base na língua que esses povos falam (ou falavam). É importante informá-los de que os indígenas brasileiros eram ágrafos, ou seja, não desenvolveram uma língua escrita, mantendo a transmissão de seus saberes, de seus mitos e de sua história pela oralidade. Nos séculos XVI e XVII, os jesuítas produziram textos escritos em tupi e até mesmo gramáticas dessa língua, mas tomando por base a gramática latina. Só no século XX, principalmente a partir da década de 1980, passaram a ser produzidos materiais em diferentes línguas indígenas (cartilhas, textos de leitura, dicionários bilíngues, etc.).
- Com relação ao tema "Técnicas e tecnologias", comente com os estudantes que a prática da coivara em pequena escala, como faziam os indígenas, aliada à rotação das terras para o plantio, mantinha a terra própria para a agricultura, evitando o esgotamento do solo – problema enfrentado por boa parte dos agricultores na atualidade.

DE OLHO NA BASE

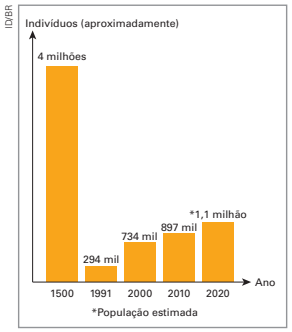
O trabalho a respeito das técnicas e das tecnologias dessas comunidades, dos registros materiais encontrados e da cosmogonia tupi favorece o desenvolvimento das habilidades **EF06HI02** e **EF06HI07**, no contexto das sociedades antigas do continente americano.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Inicie o estudo do tema solicitando aos estudantes que observem o gráfico "População indígena no Brasil (1500 a 2020)". Peça a eles que levantem hipóteses sobre os motivos que levaram à queda drástica no número de indígenas que vivem no Brasil.
- Lembramos que os dados não puderam ser atualizados, pois o Censo 2020 foi adiado para agosto de 2022 e a consolidação dos dados está prevista para o final de 2024.
- Em seguida, promova uma leitura conjunta do tema "Os indígenas no Brasil de hoje" e comente a importância da matriz indígena em nossa cultura. Destaque o fato de os indígenas não explorarem a natureza de forma tão agressiva quanto os não indígenas, explicando que as Terras Indígenas são, em geral, áreas em que o meio ambiente não sofre destruição. Comente que vários povos indígenas participam da luta pela preservação de diversos biomas brasileiros.
- Com relação ao tópico "Os direitos indígenas", explique aos estudantes que, apesar das garantias legais dispostas na Constituição brasileira de 1988, esses direitos não vêm sendo respeitados, em especial pelos grandes produtores rurais e pelos seus representantes políticos. Os grandes fazendeiros ligados ao agronegócio têm por objetivo ocupar as Terras Indígenas para a agricultura ou a pecuária em grande escala.
- Explique que a posse das Terras Indígenas garante não apenas a sobrevivência física das populações, mas também a manutenção de suas crenças, de seus valores culturais e de sua vida espiritual. Esclareça, por exemplo, que é possível que uma montanha ou um rio seja sagrado para determinado povo, de modo que sua perda pode colocar em risco a cultura e até mesmo a vida dessa população.

OS INDÍGENAS NO BRASIL DE HOJE

População indígena no Brasil (1500 a 2020)



Fontes de pesquisa: Funai/IBGE. O Brasil indígena. Disponível em: http://indigenas.ibge.gov.br/images/pdf/indigenas/folder_indigenas_web.pdf; Dimensionamento emergencial de população residente em áreas quilombolas para ações de enfrentamento à pandemia provocada pelo coronavírus 2020. Rio de Janeiro: IBGE, 2021. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101859.pdf. Acessos em: 27 jan. 2022.

O contato entre os povos originários e os portugueses, a partir do século XV, trouxe muitas transformações nos modos de vida das duas comunidades. Do ponto de vista dos povos originários, que, atualmente, também são chamados de povos indígenas, o saldo é de resistência e luta pela sobrevivência de suas culturas e pelo respeito às suas terras e tradições.

Centenas de comunidades originárias foram exterminadas pelos portugueses no processo de invasão e ocupação da América. Porém, muitas delas sobreviveram e existem até hoje. Trata-se de um processo complexo de trocas culturais, ainda que os europeus tentassem a todo custo sobrepor seu modo de vida e a cultura cristã aos povos indígenas, que consideravam inferiores.

Por outro lado, muitos aspectos das culturas nativas foram incorporados pelos colonos portugueses e, posteriormente, integrados à cultura brasileira. Isso pode ser verificado em vários aspectos do Brasil atual. Um exemplo é a língua que falamos. Apesar de nos expressarmos em português, um idioma de origem europeia, há muitas palavras usadas no Brasil que são de origem indígena, como cutucão e jacaré, por exemplo. Na culinária, há muitas receitas brasileiras cuja base é o milho ou a mandioca. Entre os costumes, é possível citar o uso do chimarrão e da rede de dormir.

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA) e o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima-se 1,1 milhão de indígenas, divididos em cerca de 300 povos.

Eles são falantes de mais de 270 línguas e estão distribuídos pelo Brasil. A maioria está estabelecida em Terras Indígenas, mas muitos deles vivem em cidades.

Imagem de satélite, de 2021, que mostra a aldeia urbana Água Bonita, em Campo Grande (MS). A aldeia abriga famílias de cinco povos diferentes (Terena, Guarani, Kaiowá, Kadiwéu e Guató). Atualmente, muitos indígenas vivem nas cidades, mas nem sempre habitam aldeias urbanas, como a de Água Bonita.



2021 Digital Globe/Google Earth

(IN)FORMAÇÃO

Para complementar a abordagem proposta no boxe *Valor*, leia o trecho a seguir, de uma entrevista concedida por Ailton Krenak. O texto pode ser usado como base para enriquecer o diálogo sugerido pelas atividades da página 131.

[...]

A Terra seguir seu caminho é uma possibilidade de desafiar a centralidade que o ser humano se pretende. Faz com que essa centralidade seja posta em questão. É a ideia do Antropoceno [teoria de que as ações humanas mudaram profundamente o funcionamento do planeta e que isso constituiria uma nova era geológica]. Então, se o pensamento dos seres humanos acerca da vida aqui no planeta ficou tão atomizado ao ponto de nós ameaçarmos as outras existências, a Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho. Gaia é esse organismo vivo, inteligente, e que não vai ficar subordinado a uma lógica antropocêntrica. Ele dispensa a gente. Essa compreensão parece uma ideia mágica, romântica, mas muitos cientistas consideram a Teoria de Gaia [a ideia de que a Terra é um organismo vivo] ser real. Inclusive, os eventos que estamos passando agora são indicativos de que esse organismo está reagindo. Estamos experienciando a febre do planeta.

O organismo de Gaia está com febre porque nós, os humanos, somos os únicos que temos a capacidade de incidir sobre esse organismo de maneira desordenada. E estamos ameaçando outras vidas, outras existências, causando uma febre neste organismo. É muito didático, não é uma teoria complicada.

[...]

Ortega, Anna. Ailton Krenak: "A Terra pode nos deixar para trás e seguir o seu caminho". *Jornal da Universidade*, 12 nov. 2020. Disponível em: https://www.ufrgs.br/jornal/ailton-krenak-a-terra-pode-nos-deixar-para-tras-e-seguir-o-seu-caminho/. Acesso em: 9 fev. 2022.

OS DIREITOS INDÍGENAS

A Constituição de 1988 representou um grande marco para a proteção da população indígena no Brasil, pois trouxe uma mudança significativa no modo como as culturas indígenas eram tratadas no âmbito legislativo. Antes dela, as políticas públicas estavam voltadas para a integração das comunidades indígenas à sociedade não indígena. A partir da Constituição Cidadã, a legislação segue os conceitos de **proteção** dos povos indígenas e **promoção** dos direitos deles.

Para isso, a lei estabelece, como princípio, o respeito e a valorização da diversidade cultural e garante aos povos indígenas o direito de viver de acordo com seus valores e tradições.

O reconhecimento dos direitos indígenas foi uma das muitas conquistas que resultaram da **auto-organização** das comunidades indígenas. Muitos dos seus líderes atuam hoje tanto em instituições governamentais quanto em organizações não governamentais (ONGs), promovendo ações em que os indígenas têm poder de decisão.

Para que esses povos possam preservar e perpetuar seus costumes e tradições, o governo brasileiro deve assegurar que eles não sejam expulsos das terras onde vivem.

A regularização das Terras Indígenas é feita com a demarcação, que ocorre quando o Estado dá a posse legal de determinado território ao povo que vive nele. Contudo, mesmo depois de demarcadas, essas terras precisam ser defendidas da invasão de pessoas ou de grupos que desejam tomá-las à força ou explorar as riquezas ali existentes, como a madeira e os minérios (ouro, ferro, entre outros). Há também lideranças políticas que se opõem à demarcação, argumentando que as terras se tornam ociosas, isto é, não geram riquezas para o país.

RESPEITO A UM MODO DE VIDA

A invasão e a ocupação da América do Sul por portugueses (e também por espanhóis) causaram a morte de milhares de indígenas, além da expulsão da maioria dos nativos sobreviventes de suas terras originárias. Atualmente, as áreas demarcadas como Terras Indígenas são questionadas por grupos econômicos que não aceitam a garantia de um espaço tão amplo para a manutenção do modo de vida dos indígenas.

1. **Qual é a importância da demarcação das Terras Indígenas para os povos originários?** MP
2. **Qual é sua opinião sobre a política pública de demarcação dessas terras? Reflita e compartilhe-a com os colegas.** MP



Cleia Viana/Câmara dos Deputados

Indígenas Pataxó e Tupinambá participam da audiência, na Câmara do Deputados – Palácio do Congresso Nacional, Brasília (DF), sobre a demarcação de suas Terras Indígenas. Foto de 2020. Os indígenas contam com representação de advogados e de outros profissionais que defendem e apoiam suas causas.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver possibilidade, programe uma visita dos estudantes a uma comunidade indígena próxima do lugar onde fica a escola ou do município. Planeje com antecedência a visita e solicite a autorização necessária com a associação indígena local ou com outra autoridade responsável, além de viabilizar, com a coordenação escolar e os pais ou responsáveis pelos estudantes, a autorização para a saída deles e o transporte. Solicite previamente aos estudantes que façam uma pesquisa sobre a comunidade que será visitada. Se a escola fizer parte de uma área indígena, a pesquisa pode ser sobre a própria história local.

O roteiro do estudo do meio pode ser combinado com as lideranças indígenas que vão receber o grupo de estudantes. Lembre os estudantes de levar materiais para registros, como caderno e caneta para anotações e dispositivos para tirar fotos, gravar áudios e/ou filmar. Nesse caso, é necessário requisitar previamente a autorização da comunidade.

Depois da visita, reserve uma aula para conversar com os estudantes sobre suas impressões, retomando, se possível, a questão do respeito aos direitos indígenas e a valorização de suas culturas.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. O objetivo do debate proposto nessa questão é trabalhar a conscientização dos estudantes em relação ao respeito pela diversidade cultural e pelas leis do Estado democrático brasileiro. Destaque que a demarcação das Terras Indígenas possibilita a esses povos defender seus territórios e expressar suas tradições culturais. A demarcação é essencial para a manutenção do modo de vida dessas populações.
2. Resposta pessoal. Dialogue com os estudantes sobre a importância de garantir o cumprimento da lei. Explique que a demarcação é uma questão de justiça com os povos originários, que, até a chegada dos portugueses, habitavam as terras hoje correspondentes ao Brasil. Informe aos estudantes que, ao longo dos séculos, essas populações têm lutado contra o genocídio e o apagamento de sua história. Reforce que os povos indígenas atuais são sobreviventes e que a demarcação é uma forma de promover a reparação histórica dos danos causados pela colonização. Desse modo, é possível trabalhar questões importantes do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo** ao valorizar o papel sociocultural desempenhado pelas povos tradicionais indígenas na cultura brasileira, além de contribuir com o desenvolvimento da **competência específica de História 4**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. A construção da linha do tempo pode ser subjetiva, de acordo com os marcos e os referenciais que os estudantes escolherem. Essa característica possibilita o diálogo sobre a gênese do saber histórico, construído com base em fontes analisadas sob determinado ponto de vista. Sugestão de datas para a linha do tempo: Aproximadamente 12 mil anos atrás: Povos nômades do interior; 8 mil anos atrás: Sambaquieiros (povos do litoral); 5 mil anos atrás: Tupis e Guaranis (povos nômades e seminômades); 2 mil anos atrás: Cacicados e grandes aldeias amazônicas (Marajoara e Santarém); 1500: Início da invasão e da ocupação pelos portugueses dos territórios do atual Brasil (início do genocídio indígena); Tempo presente: Povos indígenas do Brasil atual de diversas etnias (sobreviventes do processo de colonização).
4. **a)** O clima era mais seco e frio; a flora era composta de pequenas florestas e de campos de vegetação baixa.

   b) Muito provavelmente o autor se refere à megafauna, que se caracterizava por animais de proporções muito maiores do que a dos animais da atualidade.
5. Atividade de pesquisa. Se houver laboratório de informática na escola, os estudantes podem buscar informações no portal Povos Indígenas no Brasil, do Instituto Socioambiental (ISA), disponível em https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal (acesso em: 28 jan. 2022.). A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas, aproveite para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes.

ATIVIDADES

2. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes concordem com as afirmativas.

Responda sempre no caderno.

O texto que eles farão pode abordar as relações históricas entre as populações nas três temporalidades: início da ocupação da América do Sul (cerca de 12 mil anos atrás), desenvolvimento dos povos antigos no território brasileiro atual (período intermediário) e povos indígenas atuais. Essa reflexão favorece a percepção do protagonismo histórico desses povos.

1. Retome os textos deste capítulo, sobre os povos originários que você estudou, e, no caderno, faça uma linha do tempo com os períodos estimados em que se desenvolveram e seus principais marcos históricos. Troque de caderno com um colega e veja a linha do tempo que ele construiu. MP
2. "Os povos indígenas que vivem no Brasil atual descendem dos antigos povos originários. Estes, por outro lado, são descendentes dos primeiros grupos a migrar para o continente americano, há pelo menos 12 mil anos." Você concorda com essas afirmações? No caderno, escreva um parágrafo sobre esse tema e, depois, leia-o para os colegas.
3. Observe as fotos desta atividade e, depois, faça o que se pede.

Ricardo Ribas/Fotoarena



↑ Escavação em sambaqui de Garopaba do Sul, em Jaguaruna (SC). Foto de 2017.

Fabio Colombini/Acervo do fotógrafo



↑ Cerâmica marajoara, feita entre 800 d.C. e 900 d.C.

a) A quais tradições arqueológicas do Brasil esses vestígios podem ser associados?

b) Escolha um dos vestígios retratados e faça um desenho representando uma cena em que um deles apareça sendo utilizado. Lembre-se de informar o nome e a idade estimada do objeto escolhido e a tradição à qual ele pertence. Depois, mostre o desenho aos colegas e ao professor.

4. Leia o texto citado e responda às questões. MP

> [...] Os primeiros povoadores devem ter encontrado um Brasil muito diferente daquele que hoje conhecemos. [...] O clima era mais seco e mais frio, as florestas eram pequenas, o mar estava distante das praias atuais e boa parte do Brasil era formada por campos de vegetação baixa [...].
>
> A fauna também era diferente, composta de animais que depois se extinguiram.
>
> Norberto Luiz Guarinello. *Os primeiros habitantes do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Atual, 2009. p. 12.

a) Como o autor caracteriza o clima e a flora de milhares de anos atrás no atual território do Brasil?

b) A que tipo de fauna o autor se refere na frase "A fauna também era diferente [...]"?

5. Junte-se a dois colegas para realizar uma atividade de pesquisa. Vocês vão descobrir quais comunidades indígenas existem no estado onde vocês moram. Busquem informações em publicações oficiais impressas ou digitais, seguindo o roteiro a seguir. Anotem no caderno essas informações e, na data combinada com o professor, apresentem os resultados aos colegas. MP

a) Quais são os nomes dos povos indígenas que vivem no estado onde vocês moram?

b) A qual tronco linguístico pertence a língua que eles falam?

c) Há relações entre eles e as culturas antigas que vocês estudaram neste capítulo?

d) Se houver mais de um povo indígena no estado onde vivem, escolham um deles e pesquisem suas principais características culturais (região que habita, se vive em área reconhecida como Terra Indígena ou não, tipos de moradia que constrói, principais técnicas e tecnologias que utiliza, expressões religiosas que segue, etc.).

3. a) A: Aos povos sambaquieiros; B: À cultura marajoara.

3. b) Resposta pessoal. Se necessário, auxilie os estudantes na busca por elementos que podem compor, de modo adequado historicamente, a contextualização da fonte histórica escolhida.

DE OLHO NA BASE

Na atividade **1**, o foco recai sobre a habilidade **EF06HI02**, tendo em vista a proposta de organizar temporalmente os povos originários do atual Brasil, relacionando-os com as fontes históricas tratadas no texto.

A habilidade **EF06HI04** é trabalhada na atividade **2**, que pretende também retomar o tema das teorias de povoamento da América, ressaltando a historicidade desses povos e despertando o senso crítico dos estudantes.

A habilidade **EF06HI08** é central nas atividades **3** e **5**, tendo em vista sua relação com o tema estudado. Nessas atividades, os estudantes são convidados a analisar e a buscar informações sobre as características dos povos dos sambaquis e dos povos indígenas, reconhecendo-os como grupos originários do atual Brasil.

Resposta pessoal. Chame a atenção dos estudantes para a diversidade de povos indígenas do

Capítulo 2

POVOS MESOAMERICANOS E ANDINOS

continente americano. Ressalte a ideia de regiões culturais, evidenciando que não se trata de limites rígidos, mas, sim, de áreas que podem apresentar características culturais mais ou menos semelhantes.

DUAS REGIÕES CULTURAIS: MESOAMÉRICA E ANDINA

Ao estudar os diferentes povos antigos do continente americano, alguns pesquisadores identificaram algumas regiões culturais. Os conjuntos de povos que se desenvolveram nessas áreas guardam semelhanças culturais e compartilham algumas tradições e costumes, como o tronco linguístico, as formas de expressar a religiosidade, os hábitos alimentares, entre outros.

No capítulo anterior, estudamos os povos antigos que se desenvolveram no território do atual Brasil. Neste capítulo, vamos analisar algumas populações antigas de duas regiões culturais: a **região mesoamericana** e a **região andina**. A primeira se estende do norte do México até a Costa Rica; a segunda localiza-se na cordilheira dos Andes.

PARA COMEÇAR

Além do território que hoje corresponde ao Brasil, diversas outras regiões da América, como a Mesoamérica e a região dos Andes, foram habitadas por antigas sociedades indígenas. Você sabe como essas sociedades viviam e se organizavam?

Assim como ocorreu com os povos originários no Brasil, atualmente há diversas populações indígenas descendentes dos povos antigos dessas duas regiões.



World History Archive/Alamy/Fotoarena

↑ Escultura maia, feita entre os séculos VI d.C. e IX d.C. Trata-se de um vestígio mesoamericano.



Peter Horree/Alamy/Fotoarena

Escultura mochica, uma cultura andina, feita no século I d.C. →

Continente americano: Mesoamérica e Andes



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fontes de pesquisa: Leiden University Centre for Linguistics, 2015. Disponível em: https://www.universiteitleiden.nl/en/research/research-projects/humanities/the-linguistic-past-of-mesoamerica-and-the-andes-a-search-for-early-migratory-relations-between-north-and-south-america. Acesso em: 28 jan. 2022; Patrick K. O'Brien (ed.). *Philip's atlas of world history*. London: Institute of Historical Research, University of London, 2007. p. 110.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se julgar adequado, solicite aos estudantes que pesquisem, em publicações impressas ou digitais, quais seriam as outras áreas culturais identificadas por antropólogos e cientistas sociais contemporâneos que se dedicam ao estudo das sociedades americanas.

Essa pesquisa pode ampliar o repertório dos estudantes em relação às categorias apresentadas, problematizando-as e evidenciando que mesmo elas, assim como os mapas, são frutos de uma época e de uma forma de pensar que, com o tempo, podem se transformar.

OUTRAS FONTES

HERING, Cassia Bars. A construção intelectual da "Região Sudoeste" (EUA): uma reflexão sobre a utilização do conceito de "área cultural" como ferramenta ideológica. *Revista do Museu de Arqueologia e Etnologia*, São Paulo, n. 25, p. 169-190, 2015. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revmae/article/view/114977. Acesso em: 28 jan. 2022.

O conceito de área cultural, mobilizado de modo indireto neste capítulo (como áreas culturais mesoamericana e andina), vem sendo ressignificado por cientistas de diversas áreas do conhecimento. O artigo apresenta um panorama historiográfico sobre esse conceito e alguns dos principais questionamentos feitos pelos pesquisadores atuais.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.

(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Mobilizamos diversas habilidades para a compreensão do contexto histórico dos povos nativos das regiões andina e mesoamericana. Se necessário, explique que essas áreas não se relacionam com a divisão política atual dos países, mas, sim, com categorias definidas por algumas linhas de pesquisa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque as características comuns entre os povos da Mesoamérica, esclarecendo, porém, que cada um desses povos tinha suas especificidades.
- No trabalho com a linha do tempo desta página, peça aos estudantes que observem as fotos das figuras esculpidas. É possível fazer uma análise comparativa entre elas, destacando similaridades e diferenças. Essa análise favorece a compreensão do conceito de área cultural.

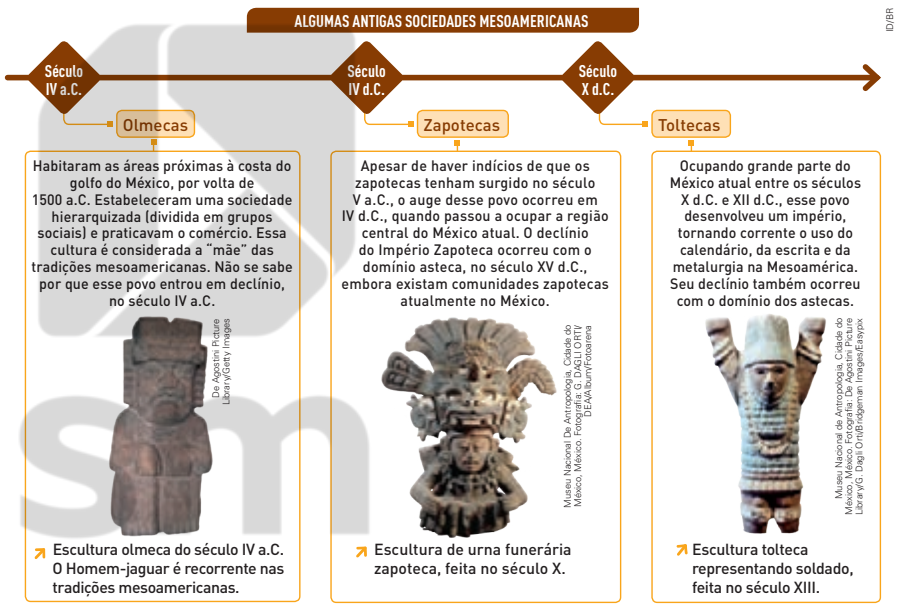
OS DIVERSOS POVOS ANTIGOS DA MESOAMÉRICA

Embora cada povo tivesse as próprias características culturais, na região da Mesoamérica, alguns deles apresentavam modos de vida semelhantes: praticavam a agricultura, tinham o milho como a base da alimentação, construíam grandes cidades e grandes pirâmides com templos para cultos religiosos, faziam uso de um sistema de calendário e utilizavam um tipo de escrita hieroglífica, com símbolos e desenhos.

As técnicas e tecnologias desenvolvidas também guardavam certas similaridades, como o uso de determinadas matérias-primas para confeccionar ferramentas, utensílios, armas e enfeites.

A área geográfica e os aspectos culturais da Mesoamérica são frequentemente associados aos povos maias e astecas, que serão estudados a seguir. Isso se deve, entre outras razões, pelo intenso contato dessas culturas com a cultura europeia, a partir do século XV d.C. No entanto, havia dezenas de outros povos indígenas, como os olmecas, os zapotecas e os toltecas, que habitaram a região em diferentes períodos e que influenciaram em grande medida essas culturas mais recentes da Mesoamérica.

Estudar esses primeiros povos nos ajuda a compreender as manifestações culturais das comunidades mesoamericanas até a atualidade, percebendo as permanências e as transformações culturais na região. Observe a linha do tempo a seguir e conheça algumas das características dessas antigas sociedades.



(IN)FORMAÇÃO

Sobre a matriz cultural olmeca, uma importante fonte das culturas mesoamericanas, seus principais vestígios e modos de realizar registros, leia o texto a seguir. Ele traz informações que podem auxiliar no diálogo sobre os povos antigos da Mesoamérica e sobre as manifestações atuais desses povos.

Um bloco de pedra com desenhos padronizados descoberto no México pode ser o mais antigo registro da existência de comunicação escrita nas Américas. O achado comprova que a civilização dos olmecas, que ocupou a região centro-sul desse país de 1200 a.C. a 400 a.C., foi a primeira a desenvolver a linguagem escrita no continente. Estima-se que o bloco encontrado no sítio arqueológico de Cascajal, em Veracruz, tenha sido produzido entre 1000 a.C. e 800 a.C. A descoberta foi relatada por pesquisadores mexicanos e norte-americanos [...].

O "bloco de Cascajal" antecipa em pelo menos 500 anos o surgimento de um sistema de escrita no continente americano – os mais antigos registros desse tipo de linguagem de que se tinha notícia até então eram do ano 300 a.C. Esse tipo de comunicação surgiu na América quase três mil anos depois do desenvolvimento do mais antigo sistema de escrita conhecido, criado na Mesopotâmia no quarto milênio antes de Cristo.

Segundo os autores do artigo, os glifos (pictogramas gravados em pedra que retratam o ser humano em qualquer atividade, com o objetivo de comunicar) têm todos os aspectos esperados de uma linguagem escrita. O texto completo é formado por 62 sinais, em que 28 são desenhos distintos. Cada símbolo corresponde a uma unidade de significado e os diferentes agrupamentos dos sinais produzem sentidos distintos. Além disso, há evidências de que o bloco era um suporte específico para desenhar "letras", porque a superfície foi preparada para a inserção do texto e para possibilitar que ele fosse apagado e refeito.

"Os glifos do bloco são sequências lineares de sinais, com um padrão sutil, mas claramente visível", diz Stephen Houston, da Universidade Brown, nos Estados Unidos [...]. "Eles não podem ser apenas símbolos, sua disposição ordenada sugere fortemente a presença de linguagem escrita." O significado do texto, no entanto, ainda é uma incógnita. "Ainda não é possível entender os glifos, porque falta uma tradução que associe essa nova linguagem a uma já conhecida", completa Houston.

OS MAIAS

Os maias viviam na península de Iucatã, situada no sul do atual México. Ao longo do tempo, eles se espalharam pelos territórios que hoje correspondem a Guatemala, Honduras, Belize e El Salvador. Essa sociedade atingiu o auge entre os anos 200 e 900, foi muito influenciada pelos olmecas e foi contemporânea dos zapotecas.

Assim como outros povos do mundo antigo, os maias se organizavam em **cidades-Estado**, independentes entre si. Em cada cidade-Estado se falava uma das línguas que fazem parte da família linguística maia. Muitas delas são faladas por descendentes maias ainda hoje. Na Guatemala atual, por exemplo, são reconhecidas cerca de 20 línguas dessa família e, no México, outras oito.

As sociedades maias eram **hierarquizadas**, ou seja, a autoridade máxima assumia o controle social e político da cidade. A elite era composta de nobres, sacerdotes e militares, que auxiliavam essa autoridade a governar. Abaixo da elite estava a maior parte da população, formada por artesãos, comerciantes e camponeses.

A principal atividade econômica maia era a **agricultura**. O milho era a base da alimentação dos maias, mas eles também cultivavam feijão, abóbora, cacau e abacate. Além disso, praticavam o comércio com povos vizinhos.

O conhecimento dos maias sobre **astronomia** era bastante desenvolvido. Eles dominavam com precisão a duração dos ciclos da Lua, do Sol e do planeta Vênus. Nos observatórios astronômicos, faziam o mapeamento do céu a olho nu. Com base nesse mapeamento, elaboraram um **calendário solar** que marcava as estações do ano e os auxiliava na agricultura. Esse calendário era dividido em um ano de 365 dias, distribuídos em 18 meses com 20 dias cada um. Sobravam 5 dias, nos quais eles ofereciam sacrifícios aos deuses.



GrangerAlbum/Easypix

↗ **Detalhe de relevo maia, do século X d.C., representando dois jogadores de bola. Além de palácios, observatórios astronômicos, praças e pirâmides, os maias dedicavam construções para jogos com bolas.**

↓ **Vista do templo de Kukulkán (ou pirâmide de Kukulkán), um dos templos maias, na antiga cidade de Chichén Itzá, no México atual. Foto de 2021. No topo dos templos, eram realizados cultos religiosos. Esse tipo de edifício evidencia os conhecimentos de engenharia, arquitetura e matemática, entre outros, dos maias antigos.**



Luis G. Vergara/Shutterstock.com/ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Na leitura do tópico "Os maias", retome com os estudantes o conceito de cidade-Estado, visto anteriormente em outros contextos históricos.
- Se considerar interessante, comente que as plantas comestíveis eram a base da economia maia. Explique que muitos elementos de nossa dieta atual têm origem na dos povos da Mesoamérica.
- Destaque também o desenvolvimento tecnológico dos maias nos campos da astronomia e da engenharia. Peça aos estudantes que analisem a fotografia da pirâmide e que levantem hipóteses sobre como elas eram construídas sem o auxílio de máquinas movidas a motor.

DE OLHO NA BASE

A análise da sociedade maia antiga, suas técnicas e tecnologias, seus modos de ocupar os territórios e interferir na paisagem, bem como das estruturas políticas de seus Estados favorece a mobilização das habilidades **EF06HI02**, **EF06HI05**, **EF06HI07** e **EF06HI08** no contexto das sociedades mesoamericanas.

Lovati, Franciane. Escrita nas Américas tem quase três mil anos. Revista *Ciência Hoje On-line*, 14 set. 2006. Disponível em: https://cienciahoje.org.br/escrita-nas-americas-tem-quase-tres-mil-anos/. Acesso em: 9 jun. 2022.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para complementar a abordagem sobre os maias, é possível conduzir uma atividade em grupo tendo como base um documentário. Para isso, organize os estudantes em cinco grupos; cada um deles ficará encarregado de um aspecto da sociedade maia (política, economia, sociedade, cultura e religião). Em seguida, organize a turma para que assistam ao vídeo *Os maias: o império da morte*, quinto episódio da série *Construindo um império*, do History Channel (direção: Dana Ross e Mark Cannon. Estados Unidos, 2006, 43 min), que está disponível gratuitamente em diversas plataformas digitais. Oriente os estudantes a fazer anotações durante a exibição do vídeo. Após essa etapa, peça aos grupos que expliquem como os temas foram abordados no documentário e qual aspecto eles consideram mais relevante. Se considerar oportuno, peça-lhes que complementem a pesquisa com as informações contidas no livro ou em outras fontes. Cada grupo poderá apresentar oralmente os resultados da análise do documentário e da pesquisa.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que os astecas constituíram um Estado que exercia um domínio peculiar sobre boa parte da comunidade mesoamericana da época: eles não impunham seu regime, suas estruturas sociais ou religião às diversas comunidades.

  O controle se dava apenas pela cobrança de tributos de cada povo, de acordo com os tipos de produto oferecidos pelas comunidades. Para garantir que os diferentes grupos pagassem os tributos, os astecas, que eram um grupo guerreiro, os ameaçavam militarmente. Por isso, convencionou-se o uso de Estado asteca no lugar de império, já que não havia conquista nem domínio cultural.
- Comente com os estudantes que, na época da chegada dos espanhóis, a cidade de Tenochtitlán tinha entre 100 mil e 400 mil habitantes, o que fazia dela uma das maiores do mundo.
- Essas constatações históricas evidenciam as falácias do discurso eurocêntrico, segundo o qual os "conquistadores" teriam encontrado povos "selvagens" e desorganizados. Além disso, elas favorecem a valorização dessas organizações nativas, desconstruindo possíveis estereótipos sobre os indígenas.

DE OLHO NA BASE

Ao chamar a atenção dos estudantes para a imagem atual de *chinampas*, eles podem identificar uma permanência histórica, favorecendo a mobilização da habilidade **EF06HI01**. De modo análogo, a reprodução da imagem do *Códice* pode favorecer o trabalho parcial com a habilidade **EF06HI16**, acerca dessa fonte histórica, produzida sob influência asteca. Ao abordar o contato dos astecas com outras populações mesoamericanas, as formas de dominação que exerceram sobre diferentes comunidades e a arrecadação de diferentes produtos em forma de tributos, mobilizam-se as habilidades **EF06HI14** e **EF06HI16**.

O *CÓDICE MENDOZA*

Um dos mais conhecidos conjuntos de desenhos e escritos feitos pelos astecas é o *Códice Mendoza*, que descreve passagens importantes da história desse povo, como cenas do cotidiano e a organização do Estado.

Originalmente, as narrativas eram contadas apenas com desenhos. Após a conquista, os espanhóis adicionaram textos às ilustrações.



Biblioteca Bodleiana, Oxford. Fotografia: The Granger Collection/Fotoarena

↑ As imagens dessa página do *Códice* retratam um pai ensinando o filho a realizar algumas atividades do cotidiano asteca antigo.

Aproveite o contexto proporcionado pela imagem e retome com os estudantes os diálogos sobre as sociedades hidráulicas da África Antiga e da Mesopotâmia, abordadas nas unidades 3 e 4. No caso dos povos mexicas, como os astecas, o destaque não recai tanto sobre grandes rios, mas sobre os lagos, usados na confecção das *chinampas*.

As ***chinampas***, tecnologia desenvolvida pelos astecas, são grandes canteiros ou jardins flutuantes em forma de esteira, feitos de lama, estacas e galhos de árvores, e fixados no fundo dos lagos com pedras grandes e pesadas. Em cima dos galhos, os astecas colocavam camadas de plantas, dando origem a um tipo de vegetação que flutuava sobre as águas. Na foto, homens navegam em lago próximo a *chinampas* em Xochimilco, Cidade do México. Foto de 2020. →

OS ASTECAS

Os povos astecas são originários do norte do atual México. Eles fazem parte das antigas comunidades **mexicas**, que compartilham características culturais. No século XII, eles se deslocaram para o sul, onde fica o lago Texcoco. Ao se fixarem nessa região, conquistaram com guerras comunidades mexicas vizinhas, como as dos toltecas e dos zapotecas.

Em pouco tempo, formaram um grande Estado, com quase 500 cidades. Estima-se que, no início do século XVI, a capital **Tenochtitlán**, onde hoje se localiza a Cidade do México, contava com uma população entre 100 mil e 400 mil habitantes.

A sociedade asteca

A sociedade asteca era controlada por um **governante**, que, apoiado por uma oligarquia militar, aristocrática e sacerdotal, dirigia o Estado. A maior parte da população era formada por agricultores e soldados.

A **educação** ocupava um papel importante no cotidiano dos astecas. Até os seis anos de idade, os meninos aprendiam a carregar água e lenha e as meninas fiavam e teciam. Ao alcançar a juventude, os meninos podiam frequentar dois tipos de centro de estudos: um voltado ao ensino religioso e outro reservado aos filhos de famílias comuns, que preparava os jovens para a vida prática.

A terra reservada para o cultivo pertencia ao governante, que distribuía lotes aos camponeses. As colheitas eram repartidas conforme o trabalho de cada agricultor. No entanto, eles eram obrigados a pagar tributos aos sacerdotes, além de entregar à comunidade parte do que produziam. A cobrança de tributos e impostos era importante para a manutenção do Estado asteca.



PEDRO PARDO/AFP/Getty Images

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Peça aos estudantes que levantem hipóteses sobre as atividades que o pai estaria ensinando a seu filho na fonte iconográfica disponibilizada na página 136. Espera-se que eles identifiquem atividades como pesca e navegação. Essa análise favorece uma atitude historiadora, ao promover a observação de uma fonte histórica, além de mobilizar os conteúdos estudados anteriormente e levar os estudantes a conhecer outros aspectos do cotidiano mesoamericano.

VIVENDO NOS ANDES

Os povos conhecidos como andinos formaram dezenas de pequenos reinos que ocupavam as terras centrais da cordilheira dos Andes, uma área que se estende desde a Venezuela até a Patagônia, na Argentina. Eles começaram a estabelecer seus assentamentos por volta de 3500 a.C. e destacaram-se pela construção de pirâmides, praças e conjuntos residenciais habitados por uma população hierarquizada e centralizada na figura do soberano. Com o passar do tempo, formaram diversos centros políticos, como Caral, Chavín, Tiahuanaco e o Império Chimu.

A cidade de Caral é uma das ocupações mais antigas da região dos Andes, sendo reconhecida como uma das mais antigas do mundo, de cerca de 3000 a.C. Localizava-se no vale Supe, no atual Peru. Pirâmides de pedra, anfiteatros, praças circulares e geoglifos são os principais vestígios dessa cultura, que também desenvolveu um calendário, instrumentos musicais e um sistema de escrita, conhecido como ***quipu***.

A cidade de Chavín surgiu por volta de 900 a.C. e estava localizada a 3150 metros acima do nível do mar. Chavín teve grande importância agrícola e apresentava uma arquitetura monumental, além de um centro de peregrinação para onde se dirigiam muitos povos andinos.

Já a cidade de Tiahuanaco ganhou importância na região dos Andes a partir do ano 1000 a.C., com a criação de um centro político e cerimonial frequentado por cerca de 150 mil pessoas. Essa cidade se destacou por apresentar uma rede de caminhos e estradas usada, depois, pelo Império Inca.

No século XII, o Império Chimu era governado por uma elite considerada descendente de uma ordem divina. Os chimus desenvolveram artefatos sofisticados de cerâmica e de metal e destacaram-se na planificação de redes de irrigação. A capital do império chegou a ter 80 mil habitantes.

Ao longo do tempo, em diferentes períodos históricos e por motivos diversos, essas culturas entraram em declínio: Caral sofreu com uma seca em 1800 a.C.; Chavín entrou em crise em 300 a.C., assim como Tiahuanaco a partir de 1200 a.C.; e o Império Chimu decaiu por volta de 550 d.C. Nas regiões em que cada cultura dominava, surgiram outros reinos e, entre eles, destacou-se o Império Inca.



Science & Society Picture Library/Getty Images

↗ **Réplica de um *quipu* no Museu de História Natural, em Nova York, Estados Unidos. Os *quipus* eram utilizados para a realização de cálculos. No início do século XX, descobriu-se que os nós representam números em um sistema de base 10. Os nós longos são unidades, e os curtos, dezenas, centenas ou milhares, dependendo da posição.**

geoglifo: estrutura desenhada no chão com pedras, representando formas geométricas, humanas ou de animais.

↓ **Ruínas de Chan Chan, capital do Império Chimu, no Peru. Foto de 2019.**



Raquel Mogado/Alamy/Fotoarena

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Localize em um planisfério a região andina. Explique aos estudantes que os Andes são uma cadeia montanhosa que chega, em alguns pontos, a altitudes de quase 7 mil metros. Essa cordilheira estende-se pelos atuais Equador, Venezuela, Colômbia, Peru, Bolívia, Chile e Argentina. Nos pontos com maiores altitudes, o ar é rarefeito e o clima é frio. Por isso, as regiões andinas apresentam muitas dificuldades para a vida humana. Apesar disso, existem populações que vivem a mais de 4 mil metros de altitude. A cidade de La Paz, capital da Bolívia, situa-se a mais de 3 600 metros de altitude.
- Mais uma vez, é importante destacar para os estudantes a grande quantidade de pessoas que compunha essas sociedades, bem como a estrutura bastante complexa que essas sociedades alcançaram, evitando a ideia estereotipada de uma região andina desabitada ou "selvagem".

DE OLHO NA BASE

De modo análogo ao realizado com as sociedades mesoamericanas, a apresentação de estruturas políticas e de aspectos culturais dos povos antigos da região andina e o estudo sobre o contato entre eles favorecem a mobilização das habilidades **EF06HI05**, **EF06HI07**, **EF06HI08** e **EF06HI14**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque a estrutura do Império Inca e a forma como os incas dominavam outros povos, cobrando tributos e impondo sua cultura. Comente que a cultura inca era teocrática, tendo em vista que o imperador era considerado um deus dentro do panteão da religião incaica.
- Chame a atenção dos estudantes para o sistema de comunicação construído pelos incas, com caminhos que ligavam todo o império. Explique que nesses caminhos havia postos de descanso e de troca de mensageiros. Cada mensageiro levava informações até o posto seguinte, transmitindo-as a outro mensageiro, que as levava até o posto mais próximo, e assim sucessivamente, até chegar ao destinatário. Esse sistema de comunicação auxiliava também no controle dos povos conquistados, pois mantinha o imperador informado sobre o que estava acontecendo em locais mais distantes.
- Explique aos estudantes que um dos aspectos mais importantes do Império Inca foi o desenvolvimento agrícola. As plantações eram feitas sobre terraços construídos nas montanhas. Esses terraços, que existem até hoje, estabilizavam os terrenos montanhosos, permitindo, além da agricultura, a edificação de aldeias, vilas e cidades.
- Comente com os estudantes que os camponeses incas foram responsáveis pelo cultivo de numerosas espécies vegetais, entre as quais a batata, adaptada aos vários níveis de altitude. Graças a esse desenvolvimento agrícola, foi possível uma elevada produção de alimentos, que garantia o suprimento de toda a população. Por isso, segundo alguns estudiosos, o Império Inca era um reino sem fome.

TECELAGEM E DOMESTICAÇÃO DE ANIMAIS

Os incas se destacavam também no artesanato, dedicando-se à confecção de cestos e redes, com fibras vegetais, e à pintura de tecidos. Nas esculturas, utilizavam cerâmica, cobre, bronze, prata e ouro. O uso de plumas era comum nas tapeçarias e nas vestimentas.

A matéria-prima para as roupas vinha, sobretudo, da lã de alpacas e lhamas. Esses animais foram domesticados também para fornecer carne e leite e para transportar pessoas e cargas.

Em suas construções, os incas empregavam blocos de pedra. A região montanhosa, porém, não os impediu de construir observatórios, templos, palácios, canais de água e estradas.



SLPhotography/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Incas em Cuzco, no Peru, com lhama (à esquerda) e alpaca (à direita). Foto de 2019. Além do idioma, o quéchua, eles conservam muitas tradições de seus antepassados, como as vestimentas tradicionais.

OS INCAS

Após conquistarem algumas cidades andinas, os incas construíram, no início do século XII, um grande império chamado **Tahuantinsuyu** (ou Reino das Quatro Partes, em quéchua), que se estendeu por regiões que abrangem atualmente países como Equador, Peru, Bolívia, Chile e Argentina. O auge desse império ocorreu no final do século XV, período que antecedeu a chegada dos espanhóis à região. Estima-se que os incas tenham dominado mais de cem povos distintos, impondo-lhes sua língua, suas leis e crenças religiosas.

Os povos dominados tinham uma vida rigorosamente controlada e eram obrigados a trabalhar para o governante do Império Inca. As terras incas, que pertenciam ao Estado, eram divididas em lotes entre as famílias camponesas. Nessas terras, essas famílias podiam cultivar o necessário para a sobrevivência. Porém, durante alguns dias do ano, elas eram obrigadas a trabalhar nos lotes do governo e dos sacerdotes e na construção de obras públicas e a participar das guerras. Essas obrigações eram chamadas de ***mita***.

O poder político e religioso concentrava-se na figura de um soberano que controlava os governadores e os chefes locais. Ele era considerado um descendente do Sol, a principal divindade cultuada pelos incas, que também eram politeístas. A cidade de **Cuzco**, localizada no atual Peru, era a capital do império e também centro religioso e administrativo.

Para melhor administrar o império, o governo utilizou e expandiu a rede de caminhos desenvolvida pelo povo de Tiahuanaco – esses caminhos se estendiam por mais de 7 mil quilômetros. Neles, havia postos de envio e de recebimento de mensagens que facilitavam a comunicação, o controle militar, o comércio e a cobrança de impostos.



Juan Carlos/iStock/Getty Images

Vista parcial das construções em → Machu Picchu, Peru. Foto de 2022. A cidade inca contava com canais de água e com um sofisticado sistema de drenagem. As construções foram edificadas com grandes blocos de pedra encaixados sem o uso de argamassa, evidenciando os conhecimentos das comunidades andinas antigas.

(IN)FORMAÇÃO

Para compreender a importância dos vestígios de Machu Picchu, leia o texto a seguir. Ele pode subsidiar os diálogos sobre esse assunto.

[...] Machu Picchu abriga muitas proezas, até no que se refere à sua capacidade de vencer a ação do tempo. Todas as pedras da cidade são originais e 60% delas estão intactas, tendo resistido a pelo menos dois grandes terremotos, o de 1650 e o de 1950.

Para Cannes [...], um exemplo da importância histórica de Machu Picchu está em seus milhares de achados, entre eles 164 restos de corpos mumificados (102 de mulheres adultas; 22 de homens adultos; 11 de jovens, sendo 7 femininos e 4 masculinos; 5 de crianças; e 24 de sexo desconhecido, sendo 17 de adultos e 7 de adolescentes). Alguns foram encontrados com o crânio perfurado, indicando que os incas conheciam rudimentos de cirurgias cerebrais.

Coutinho, Janice Del Frari. Machu Picchu: patrimônio histórico emblemático do turismo cultural na humanidade. 2004. 46 f. Monografia (Especialização em Turismo e Hospitalidade) - Universidade de Brasília, Brasília, 2004. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/385/1/2004_JaniceDelFrariCoutinho.pdf. Acesso em: 9 fev. 2022.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. No caderno, copie o quadro a seguir e complete-o com informações sobre os povos antigos da Mesoamérica e da região andina. MP

	Mesoamérica	Região andina
Área que ocupa		
Características do território ocupado		
Características culturais		

2. O trecho citado trata de um mito sobre a origem do mundo, de acordo com os astecas.

> Os dois viviam no Fim do Mundo, junto das trevas e do vento frio. Um era o pai. Uma era a mãe.
>
> [...] O pai falou à mãe:
>
> – Omeciuatl, se você quer deuses, teremos que criar a Terra.
>
> A mãe, desejando deuses, quis que o pai criasse a Terra:
>
> – Ometecuhtli! Cria também a Terra, para termos deuses, se este for o caminho [...].
>
> O pai, que mais sabia, ponderou à mãe que nem tudo seria possível [...]:
>
> – Para criarmos a Terra, Omeciuatl, teremos que criar os homens.
>
> – Então, cria também os homens, para termos a Terra e criarmos os deuses – respondeu Omeciuatl.
>
> E tanto a mãe pediu e insistiu que Ometecuhtli certa vez sonhou e criou os homens. Criados os homens, criou a Terra. Assim, surgiram, igualmente, os deuses. E tudo passou a existir [...].
>
> José Arrabal. *O livro das origens*. São Paulo: Paulinas, 2001. p. 31-37.

a) Quem foram os criadores dos seres humanos e da Terra, segundo o mito asteca? Quais são os nomes deles?

b) De acordo com esse mito, que constituição familiar era valorizada pelos astecas? Levante uma hipótese, argumentando com elementos do mito.

3. Observe a foto e faça o que se pede. MP



Ungvari Attila/Shutterstock.com/ID/BR

↑ Vestígios da antiga cidade de Palenque, atual México. Foto de 2021.

a) Que parte da construção poderia ser um observatório astronômico maia?

b) Explique a importância dos observatórios astronômicos para os maias. Depois, comente com os colegas qual seria a importância dos observatórios astronômicos atuais.

4. Leia o texto citado e responda às questões.

> Quando os espanhóis chegaram aos domínios do Tawantinsuyo, por volta de 1532, se depararam com mulheres cujos papéis e funções não se encaixavam nos padrões cristãos/europeus [...].
>
> Essas mulheres tinham participação ativa e importante na sociedade incaica, exercendo poder e autoridade na organização política-religiosa [...], sendo [...] adoradas e reverenciadas como deusas/*huacas*, heroínas e governadoras: este é caso das Coyas, das sacerdotisas do Sol e da Lua, das curandeiras, [...] das mulheres guerreiras [...] e das proprietárias de terras e águas.
>
> Susane Rodrigues de Oliveira. Construindo uma "história do possível": relatos de uma experiência historiográfica feminista. Em: *Seminário Internacional Fazendo Gênero 10*, 2013, Florianópolis. Anais eletrônicos. Florianópolis: UFSC, 2013. p. 2-3.

a) Que papéis femininos do mundo inca antigo são apresentados no texto?

b) Quais são as origens das fontes históricas utilizadas pela historiadora Susane Rodrigues de Oliveira?

2. a) Um casal: a mãe e o pai. Seus nomes eram Omeciuatl (a mãe) e Ometecuhtli (o pai).

2. b) Resposta pessoal. Com base no mito, é possível concluir que o casal formado por uma mulher e um homem era a constituição familiar considerada sagrada, já que dela teriam se originado a Terra, os deuses, os seres humanos, as águas, as plantas, etc.

4. a) De acordo com o texto, as mulheres participavam ativamente de todas as áreas sociais (política, religião, administração, etc.).

4. b) Essa atividade explora o levantamento de hipóteses. Espera-se que os estudantes mencionem fontes produzidas pelos espanhóis a respeito dos incas e tradições orais sobre a mitologia desse povo.

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF06HI03** é desenvolvida na atividade **2**, que propõe a análise de um documento sobre a origem do mundo e dos seres humanos de acordo com um mito asteca.

As habilidades **EF06HI05** e **EF06HI08** são contempladas nas atividades **1** e **3**, em que os estudantes precisam analisar as intervenções dos povos andinos e mesoamericanos na natureza.

O trabalho proposto na atividade **3** promove, ainda, a mobilização aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 2**, instrumentalizando os estudantes no sentido de entender a importância do desenvolvimento científico ao longo do tempo e de compreender as rupturas e as continuidades nesse contexto de longa duração. Por meio da análise de imagem de um vestígio maia, os estudantes são incentivados a pensar sobre a importância da astronomia como construção do conhecimento humano no passado e no presente.

Já a habilidade **EF06HI19** é trabalhada na atividade **4**, que propõe a análise do trecho historiográfico cujo foco são os papéis das mulheres nas sociedades nativas americanas.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Oriente os estudantes a completar as informações do quadro com pesquisas breves, feitas em publicações impressas ou digitais, se necessário.

Área que ocupa: Mesoamérica – Estende-se do norte do México até a Costa Rica; Região andina – Estende-se pela cordilheira dos Andes.

Características do território ocupado: Mesoamérica – Zonas costeiras, planaltos e montanhas, clima temperado e chuvoso; clima tropical; Região andina – Altas altitudes, região montanhosa, clima frio.

Características culturais: Mesoamérica – Construíram cidades, templos e pirâmides; desenvolveram a escrita e calendários; eram politeístas; Região andina – Construíram cidades, templos e pirâmides; desenvolveram um sistema de escrita, calendários e sistemas de comunicação terrestre; grande desenvolvimento agrícola; eram politeístas.

3. a) No ponto mais alto, no qual está a torre (ao centro), estava localizado o observatório, de onde era possível avistar o céu.

b) Os observatórios astronômicos possibilitavam conhecer a duração exata dos ciclos da Lua e do Sol. Com base nessas observações, os maias puderam elaborar um calendário solar, que previa as estações do ano e os auxiliava na agricultura. Sobre os observatórios atuais, espera-se que os estudantes mencionem a importância deles para o desenvolvimento da astronomia e de outras ciências. Oriente os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer por meio da escuta ativa, que faz parte dos processos de metodologias ativas. Comente com a turma que a escuta ativa é uma técnica que auxilia a manter um diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo expresso pelo interlocutor.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Relacione a história do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan) à importância dos vestígios históricos para a compreensão de nossa história antepassada. Pergunte aos estudantes se eles consideram efetiva a preservação de nosso patrimônio histórico e cultural. Pergunte ainda se algum deles já presenciou a depredação ou o abandono desse tipo de patrimônio. Nesse sentido, é possível abordar alguns exemplos críticos, como o incêndio no Museu Nacional – no município do Rio de Janeiro – em 2018 e a situação de abandono do Parque Nacional da Serra da Capivara, no Piauí.
- O tema desta seção permite conscientizar os estudantes a respeito da importância da preservação do patrimônio material e imaterial, sem o qual o estudo do passado não seria possível. Relacione os temas estudados nesta unidade e as informações extraídas dos variados tipos de fonte histórica à necessidade de valorização e de preservação desses vestígios.

AMPLIANDO HORIZONTES

Patrimônio arqueológico e preservação

A partir do século XIX, foram criados vários órgãos oficiais que tinham como objetivo resguardar o patrimônio histórico do Brasil, como o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) e o Museu Histórico Nacional, ambos na cidade do Rio de Janeiro.

Porém, foi com a fundação do Serviço do Patrimônio Artístico e Nacional (Sphan), em 1937, que uma política federal e integrada para a preservação de bens culturais se fortaleceu no país. Em 1938, por exemplo, as cidades históricas mineiras, como Ouro Preto e Diamantina, foram tombadas. Em 1970, o órgão ganhou o nome pelo qual é conhecido hoje: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan).

Na década de 1990, suas ações expandiram-se para a salvaguarda do patrimônio imaterial.

Além desse órgão federal, existem as instituições estaduais e municipais. A maioria delas, porém, carece de verbas para preservar os patrimônios de modo efetivo. Há também interesses econômicos que podem ir contra a preservação da área, bem como casos em que a população não reconhece o valor de um bem cultural.

Leia, a seguir, o trecho de uma denúncia de descaso com o patrimônio arqueológico da ilha dos Martírios, no Pará, publicada em 2002 e, depois, uma notícia sobre a situação dessa região em 2020.

Projeto de hidrelétrica na Amazônia coloca em risco sítios arqueológicos

Ao contrário do que se pensa, a riqueza da Amazônia não está somente em sua alta diversidade natural e étnica. Em suas regiões menos habitadas esconde-se um rico patrimônio histórico-arqueológico, gradualmente descoberto e estudado pelos pesquisadores. Infelizmente, muitos desses sítios arqueológicos somente são revelados e documentados quando sua integridade é ameaçada por grandes empreendimentos. [...]

[...] Para o arqueólogo Carlos Magno Guimarães, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), [...] as perdas são inevitáveis: "O impacto de empreendimentos sobre o patrimônio arqueológico e ambiental é sempre muito grande pois significa destruição do contexto e do entorno".

A ilha dos Martírios, que fica no meio do rio Araguaia, será alagada. "Na ilha, existem por volta de cinco mil gravuras rupestres conhecidas, mas o local não está totalmente explorado e tem um conjunto enorme ainda não estudado de pinturas e gravuras. No momento, tento identificar com quais outras obras de arte rupestre brasileira elas se relacionam porque com o norte da Amazônia eu sei que não é", afirma Edithe Pereira [arqueóloga do Museu Emílio Goeldi].

[...] Encontrar sítios arqueológicos na Amazônia não é algo raro. Com frequência, trabalhadores rurais encontram objetos em cerâmica ao prepararem a fértil "terra preta" amazônica para o plantio. Parte deste material acaba destruído, pois eles não conhecem a importância desses objetos.

Os maiores destruidores dos sítios, contudo, são os grandes empreendimentos. Desde 1986, usinas precisam realizar um estudo de impacto ambiental para rastrear danos ao ambiente, à população e ao patrimônio histórico e cultural. Se algum possível dano for constatado, o empreendedor é obrigado a custear projetos que minimizem os efeitos.

Rafael Evangelista. Projeto de hidrelétrica na Amazônia coloca em risco sítios arqueológicos. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 54, n. 1, jun./set. 2002. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252002000100003&script=sci_arttext. Acesso em: 26 jan. 2022.

OUTRAS FONTES

Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/. Acesso em: 8 fev. 2022.

O portal do Iphan apresenta diversas informações sobre as atividades desse órgão. É possível consultar informações sobre os bens protegidos em cada região do país, além de observar fotos deles. No menu superior do portal, o campo Patrimônio Cultural dá acesso às páginas com informações sobre o patrimônio material, imaterial e arqueológico. Há também um mapeamento de sítios arqueológicos do Brasil e as descobertas feitas em cada um deles.

Por décadas, pesquisadores têm desvendado tesouros arqueológicos para combater crenças de que civilizações complexas inexistissem na Amazônia brasileira antes do período colonial. As evidências mais fascinantes talvez sejam os mais de 500 de 50 geoglifos milenares desvendados no Acre a partir dos anos 1970.

Mas, antes mesmo que cientistas descobrissem detalhes sobre as civilizações por trás das enormes figuras geométricas desenhadas no chão, algumas delas vêm sendo destruídas. [...]

[...]

"Temos aqui um monumento histórico de importância para toda a humanidade", disse Ranzi, ao lamentar a destruição do geoglifo que ele mesmo descobriu em 2001. "[Era] um museu a céu aberto que em nada atrapalha o desenvolvimento do agronegócio da região."

Amazônia afora, também é comum a destruição de sítios arqueológicos por obras. No Pará, os índios Munduruku tiveram que brigar por anos para reaver urnas sagradas desenterradas durante a construção de uma hidrelétrica.

O proprietário da Fazenda Crixá, Assuero Veronez, que é também presidente da Federação de Agricultura do Acre, disse que a destruição do geoglifo foi um acidente.

[...]

Alex Machado. Geoglifo milenar é destruído por fazendeiro na Amazônia. *Diálogo Chino*, 26 ago. 2020. Disponível em: https://dialogochino.net/pt-br/agricultura-pt-br/geoglifo-milenar-destruido-fazendeiro-amazonia/. Acesso em: 9 fev. 2022.



2022 Digital Globe/Google Earth

↑ Vista aérea de geoglifos em Xapuri (AC). Foto de 2022.

Para refletir

Responda sempre no caderno.

1. Segundo o paleontólogo Alceu Ranzi, qual vestígio arqueológico está sendo destruído pelas expansões agrícolas no Acre? **Trata-se da destruição dos geoglifos presentes na Amazônia brasileira.**
2. Em sua opinião, por que é importante preservar os vestígios arqueológicos da Amazônia?

2. Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar a importância desse patrimônio histórico-arqueológico para a compreensão da origem dos seres humanos no continente e para o conhecimento das primeiras sociedades e de sua relação com as populações indígenas atuais da Amazônia.

141

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que as etapas propostas nesta seção se assemelham à forma como os cientistas realizam suas pesquisas. Comente que as pesquisas científicas, de modo geral, partem de alguma dúvida, pergunta ou de aspecto desconhecido em determinada área do saber. É com base nessas questões que se desenvolvem as demais etapas da pesquisa. Se necessário, retome o diálogo sobre teorias científicas, desenvolvido na unidade 1.
- É importante destacar que a aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas. Aproveite também para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes.
- Auxilie os estudantes a organizar os grupos de pesquisa e a determinar o objetivo da investigação de cada um deles. Comente que, quanto maior a quantidade de informações retiradas de fontes seguras, mais completos serão os trabalhos.
- Auxilie-os durante a elaboração dos roteiros, que deverão variar de acordo com o grupo e a realidade escolar.
- Explique aos estudantes o que são fontes seguras na internet: os artigos e os textos devem sempre ter autores; os *sites* mais confiáveis são os de universidades, bibliotecas, ONGs e revistas científicas; devem ser evitados *blogs*, *sites* de pesquisas prontas e informações sem fontes.
- Ao dividir o problema central em partes, promove-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

INVESTIGAR

Geoglifos: mistério arqueológico e desmatamento da floresta Amazônica

Os geoglifos são grandes figuras feitas no solo, encontradas tanto em áreas planas quanto em cumes de morros. Elas ocupam quatro metros ou mais de extensão e foram feitas em períodos que variam de milênios a séculos atrás.

Essas figuras intrigam especialistas de diversas áreas do conhecimento, pois, até o momento, não se sabe ao certo a finalidade delas. As primeiras teorias sugeriam que a formação dos desenhos era acidental e que as áreas eram desmatadas para a construção de templos. No entanto, não há fontes materiais expressivas que comprovem essa teoria.

Recentemente, foram descobertos centenas de geoglifos no Acre e em outras áreas de floresta Amazônica. Os estudos mais impactantes sobre eles são os das arqueólogas brasileiras Ivandra Rampanelli e Denise Schaan.

Para começar

O PROBLEMA

Qual é a relação entre o desmatamento da Amazônia e o estudo arqueológico contemporâneo dos geoglifos?

A INVESTIGAÇÃO

- **Prática de pesquisa**: análise documental.
- **Instrumento de coleta**: revistas de divulgação científica e registros institucionais.

MATERIAL

- Livros, jornais e revistas
- Material pesquisado na internet
- Canetas coloridas, lápis de cor, borracha
- Cola e tesoura de pontas arredondadas
- Folhas de papel avulsas coloridas

Procedimentos

Parte I – Levantamento de informações

1. Reúnam-se em grupo e definam coletivamente quais integrantes buscarão informações sobre os avanços das pesquisas arqueológicas sobre os geoglifos e quais buscarão informações sobre as áreas de desmatamento da Amazônia. Lembrem-se de pesquisar imagens que mostrem os geoglifos e as áreas desmatadas.
2. Elaborem um roteiro para as pesquisas. Sugerimos o roteiro que responda, no mínimo, às seguintes questões:
   - Quantos sítios arqueológicos Ivandra Rampanelli descobriu?
   - Quais são as principais teorias de Denise Schaan e da equipe dela?
   - Quais são as áreas da Amazônia brasileira que, atualmente, passam por processo de desmatamento?
   - Qual é a situação do desmatamento no Acre?



142

(IN)FORMAÇÃO

Para saber mais sobre as pesquisas relacionadas aos geoglifos, leia a notícia a seguir.

[...]

A história contemporânea desses geoglifos começou em 1977, quando uma expedição liderada pelo arqueólogo Ondemar Ferreira Dias, do Instituto de Arqueologia Brasileira, foi ao Acre em busca de cerâmicas e se deparou com as valas, que naquela época ainda não eram reconhecidas como geoglifos. [...]

[...] conta o paleontólogo Alceu Ranzi, naquela época estudante da Universidade Federal do Acre e que foi convidado para acompanhar a expedição. [...] especialista nesses geoglifos da Amazônia, explica que nesse primeiro contato os sítios foram vistos apenas do chão, então não chamaram tanta atenção. Isso mudou quando o próprio, em viagens de avião em 1986 e 1999, sobrevoou a região e viu pela janelinha o que ninguém tinha percebido até então: aquelas valas formavam desenhos incríveis. "Quando eu fui para literatura eu vi que não tinha nada, ninguém tinha visto ou percebido a grandiosidade que era olhar de cima", conta. Em 2000, o pesquisador conseguiu convencer o governo do Acre a ceder um avião e acompanhado de um fotógrafo profissional, documentou todos os sítios que encontrou.

Com o avanço da tecnologia de imagem de satélite, que se popularizou com a criação do Google Earth, lançado em 2001, ficou mais fácil e barato encontrar esses sítios arqueológicos. Atualmente, já se conhecem aproximadamente 800 geoglifos. O Acre concentra a

Parte II – Consolidação das informações pelo grupo

1. Reúnam-se para trocar as informações pesquisadas e estabeleçam relações entre elas. **Dica:** Nas pesquisas de Rampanelli e Schaan, há alguns dados sobre o desmatamento da floresta Amazônica. Tomem nota deles – isso poderá facilitar as reflexões de vocês.
2. Retomem, sempre que necessário, o problema da pesquisa.
3. No caderno, façam uma lista com as relações que vocês perceberam entre o desmatamento da floresta Amazônica e as descobertas arqueológicas na região. Procurem refletir sobre as questões éticas envolvidas nessas relações, por exemplo, a importância da preservação ambiental e também da pesquisa arqueológica.
4. Em uma cartolina, montem um painel intercalando imagens de geoglifos, imagens do desmatamento da floresta Amazônica e as relações que vocês encontraram.
5. Usem as canetas e as folhas de papel coloridas e os lápis de cor para deixar o cartaz atraente. Aproveitem para testar seus conhecimentos de processos e técnicas em Arte e explorem novas formas de interação artística.

Questões para discussão

Responda sempre no caderno.

1. O grupo teve acesso às pesquisas das arqueólogas sugeridas? Em caso afirmativo, como foi esse acesso? Quais fontes foram utilizadas para encontrá-las?
2. O grupo conseguiu informações atualizadas sobre as áreas de desmatamento da Amazônia? Quais foram os órgãos consultados e a quais períodos os dados se referem?
3. Por que a preservação da floresta Amazônica é relevante? Qual é a importância do estudo dos vestígios arqueológicos encontrados na região?
4. O avanço do desmatamento facilitou ou impediu a descoberta de novos geoglifos? Isso é positivo ou negativo para o meio ambiente?
5. Como essa relação poderia ser melhorada, tanto para os pesquisadores quanto para o meio ambiente?

Comunicação dos resultados

Exposição dos resultados

Na data combinada com o professor, afixem os cartazes na sala de aula, montando um painel com as produções dos grupos. Observem as relações estabelecidas pelos colegas e, em uma roda de conversa, dialoguem sobre os impactos ambientais do desmatamento e a ética nas pesquisas arqueológicas.



Ilustrações: Gil Tokio/Pingado/DVBR

maior parte deles, cerca de 500, localizados principalmente ao sul do estado. Rondônia, Amazonas e Mato Grosso contabilizam outros 300 geoglifos, que também ocorrem do outro lado da fronteira, na Bolívia.

[...]

Quem exatamente eram esses povos pré-colombianos e qual era a ritualidade por detrás desses desenhos ainda são perguntas a serem respondidas nas escavações e pesquisas. "Até agora foram pesquisados algo como 15 a 20 [geoglifos], que foram escavados", conta o paleontólogo. A estimativa dos cientistas é que eles começaram a ser feitos entre 2 mil e 2 500 anos atrás.

[...]

O entendimento atual dos especialistas é de que esses eram locais de rituais e cerimônias. Ao se debruçar sobre os geoglifos, os pesquisadores perceberam que existe uma uniformidade no que diz respeito à amplitude e profundidade das valetas, assim como da altura e das medidas dos lados das figuras. [...]

Menegassi, Duda; Paiva, Maurício de. Uma viagem visual aos geoglifos, sua importância e seus mistérios. *O Eco*, 24 ago. 2020. Disponível em: https://oeco.org.br/reportagens/uma-viagem-visual-aos-geoglifos-sua-importancia-e-seus-misterios/. Acesso em: 10 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao item "Questões para discussão", oriente os estudantes a identificar informações contraditórias ou que não foram encontradas. Explique-lhes que essas ocorrências são comuns no meio científico e que, muitas vezes, as lacunas podem servir para pesquisas futuras.
- Sobre o item "Comunicação dos resultados", comente com os estudantes que as pesquisas científicas acadêmicas costumam ser apresentadas em forma de pôster. Se considerar oportuno, os estudantes podem seguir esse modelo para apresentação do trabalho.

DE OLHO NA BASE

A proposta desta seção favorece o trabalho aprofundado com a **competência geral da Educação Básica 4**, pois incentiva os estudantes a se apropriar dos procedimentos científicos de pesquisa para obter informações, a se posicionar criticamente e a divulgar os conhecimentos sobre os geoglifos da floresta Amazônica.

Além disso, a curiosidade e a pesquisa em fontes científicas confiáveis são incentivadas, favorecendo a atitude historiadora dos estudantes.

OUTRAS FONTES

Dantas, Lys M. V.; Oliveira, Adriano A. *Como elaborar um pôster acadêmico*: material didático de apoio à vídeo-dica Pôster Acadêmico. Projeto de Extensão UFRB. Cachoeira: UFRB, 2015. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/gestaopublica/images/phocadownload/materialdidatico/como_elaborar_pster.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

Nessa publicação, é possível obter mais informações sobre como produzir um pôster acadêmico, as quais podem ser úteis para a atividade proposta na seção.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Os estudantes podem identificar aspectos como o desenvolvimento de técnicas de olaria (com a produção de esculturas e de utensílios de cerâmica) e os vestígios funerários (nos sambaquis e em algumas pirâmides). Auxilie-os na retomada dos conteúdos, incentivando-os a observar novamente as imagens apresentadas na unidade e a reler as legendas.
4. **a)** Mesoamérica. Resposta pessoal.

   b) Espera-se que os estudantes percebam que se trata de representações de pirâmides.

   c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relembrem os povos antigos do norte do continente africano, que também construíram pirâmides.
5. **a)** O povo inca.

   b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes retomem esse conteúdo, caracterizando esse tipo de trabalho como o tributo pago ao Estado e aos deuses.

   c) Essa estrutura é diferente. Retome com os estudantes a ideia de escravidão dos povos antigos africanos, estudados na unidade anterior (em especial os egípcios, os núbios e os axumitas). Para esses povos, os escravos tornavam-se propriedade de alguém. Na *mita*, os trabalhadores não eram escravos, mas camponeses que pagavam tributos ao Estado e aos deuses com trabalho. Realizado esse pagamento, estavam livres.

   d) O Inca dividiu as terras do *ayllu* (comunidade): uma parte para ele e para o Estado, uma parte para os deuses e uma parte maior para a população, para uso coletivo. Além disso, os camponeses dos *ayllus* pagavam a *mita* não só aos líderes locais, mas também ao Inca.

ATIVIDADES INTEGRADAS

2. Resposta pessoal. O objetivo é que os estudantes percebam a historicidade dessas populações e as contribuições delas para a cultura no atual continente americano, na qual estão inseridos.

1. Com base no que você estudou nesta unidade, quais semelhanças você identifica entre os povos antigos que habitavam o território do Brasil atual, a Mesoamérica e a região andina? MP
2. Entre os povos antigos estudados nesta unidade, quais deles estão mais próximos da cultura da comunidade da qual você faz parte?
3. Leia o texto citado e, depois, responda às questões.

> Os estudos sobre populações caçadoras-coletoras têm mostrado como elas manejam os ambientes com suas atividades cotidianas [...]. Durante a procura de alimentos e outros recursos, tais populações alteram a paisagem, abrindo clareiras para a instalação de seus acampamentos e realizando queimadas para eliminar as espécies de plantas indesejadas e/ou facilitar as estratégias de caça.
>
> [...] a utilização do fogo não se restringe às áreas de roça, pois também é utilizado para incinerar o lixo depositado nas imediações das aldeias e evitar a proliferação de insetos e vermes por causa do acúmulo de detritos orgânicos, bem como para inibir a ação de animais indesejados em torno dos assentamentos, como cães, ratos e cobras [...]. As diferentes formas de utilização do fogo [...] poderiam contribuir para a formação da "terra preta" [...]. As "terras pretas" são solos que se caracterizam por apresentarem coloração muito escura, alta quantidade e densidade de nutrientes [...] e que, normalmente, estão associados a sítios arqueológicos com alta densidade de vestígios cerâmicos e de outros artefatos [...].
>
> Fabíola Andréa Silva. A etnoarqueologia na Amazônia: contribuições e perspectivas. *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi Ciências Humanas*, Belém, v. 4, n. 1, jan./abr. 2009. Disponível em: http://scielo.iec.gov.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-81222009000100004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 26 jan. 2022.

   a) Quais são as técnicas e as tecnologias abordadas pelo texto?

   b) De que modo elas alteram a paisagem?

3. a) A técnica é a coivara, utilizada por povos caçadores-coletores.

3. b) A coivara altera a paisagem, pois a mata original é substituída por roças ou acampamentos.

4. Observe o mapa e, depois, responda às questões. MP

Península de Iucatã: Principais sítios arqueológicos (séculos III a IX)



A: Templo de Kukulkán; B: Casa de Las Tortugas; C: Templo de Los Frescos; D: Edifício B de Xpuhil; E: Templo I de Tikal; F: Templo de Las Inscripciones; G: Edifício 33 de Yaxchilán; H: Templo da Escada Hieroglífica.

Fonte de pesquisa: Eduardo Natalino dos Santos. *Deuses do México indígena*. São Paulo: Palas Athena, 2002. p. 61.

   a) O mapa representa qual área cultural da América Antiga? Como você descobriu isso?

   b) Quais semelhanças culturais são evidenciadas nas construções ilustradas?

   c) Você conhece outros povos antigos, de outros continentes, que realizavam construções parecidas com essas? Explique.

5. O texto citado aborda aspectos culturais de uma população andina. Leia-o e responda: MP

> [...] O Inca se proclama soberano da comunidade e divide as terras do *ayllu* [comunidade]. A primeira parte são as terras do Estado ou do Inca. A segunda parte são as terras do culto ou do sol e a terceira parte, a maior, é de toda a comunidade conquistada, que é cedida à população local numa tentativa de demons-

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF06HI01** pode ser mobilizada especialmente nas atividades **1** e **2**, promovendo percepções sobre a passagem do tempo e sobre as estruturas culturais e as rupturas e continuidades estabelecidas entre a Antiguidade americana e o tempo atual.

A habilidade **EF06HI05** é trabalhada nas atividades **3** e **6**, incentivando os estudantes a relacionar os povos estudados e as modificações que eles operaram na paisagem, como parte de suas expressões culturais.

A atividade **4** favorece aprofundar o conhecimento sobre as comunidades que povoaram a Mesoamérica, relacionando-se com a habilidade **EF06HI06**.

Já a atividade **5** busca integrar as habilidades **EF06HI16** e **EF06HI17** com a proposta da análise de um trecho de fonte histórica que trata da organização do trabalho e do uso da terra entre os incas.

Responda sempre no caderno.

trar a generosidade e benevolência do Inca, que proporciona a subsistência da comunidade.

É importante perceber que, com a conquista inca, a propriedade da terra deixa de ser comunal e passa a adquirir um caráter de simples posse e uso da população local. [...] A *mita*, que antes era própria da comunidade, passa a ser desviada para as terras apropriadas pelo Estado. [...] Com isso, o camponês passava não só a ter obrigações com o líder local, mas também a manter toda a burocracia do Estado.

Embora mantendo o culto aos deuses locais, o Estado incorpora o culto ao sol e seu filho o Inca, ao qual os aldeãos devem oferecer trabalho. [...]

Adriano Vieira Rolim; Larissa L. M. Carvalho. A relação entre a religião e o trabalho na sociedade inca. *Ameríndia-História, cultura e outros combates*, v. 3, n. 1, 2007. Disponível em: http://www.periodicos.ufc.br/amerindia/article/view/1558. Acesso em: 26 jan. 2022.

a) Qual povo antigo da região andina é abordado no texto?

b) Escreva um parágrafo explicando o que você sabe sobre a *mita* realizada por esse povo antigo.

c) Essa estrutura é semelhante ou diferente da escravidão que você estudou na unidade anterior, sobre a África Antiga? Explique.

d) De modo geral, quais foram os impactos do domínio desse povo sobre os *ayllus* conquistados? Justifique sua resposta com base em trechos do texto.

6. Observe as imagens e depois responda: MP

Sadiel Ejadue/iStock/Getty Images



Vestígios do templo de Huana Pucllana, em Lima, Peru, feito entre 200 d.C. e 700 d.C. Foto de 2022.

Benedicte Desrus/Alamy/Fotoarena



Vestígios de pirâmides da antiga cidade de Uxmal, no atual México, construídas nos séculos VII d.C. e VIII d.C. Foto de 2021.

a) As fotos mostram ruínas de quais áreas culturais da América Antiga? Quais são as características geográficas dessas áreas?

b) Em sua opinião, que relações podem ser estabelecidas entre os relevos e essas construções?

7. Quais aspectos das culturas originárias você reconhece em seu dia a dia? Há hábitos e costumes de seu cotidiano que têm origem indígena? Reflita sobre o tema e, se quiser, converse com colegas e familiares para amadurecer suas reflexões. Depois, elabore uma obra de arte que represente o(s) aspecto(s) identificado(s). Pode ser colagem, escultura de massa de modelar ou de argila, foto, desenho, poesia, música, entre outras. Na data combinada com o professor, exponha sua criação aos colegas.

8. Retome a abertura desta unidade e faça uma pesquisa sobre as lideranças femininas que existem em sua comunidade. Para isso, busque informações em publicações impressas ou digitais do município e converse com as pessoas mais velhas de seu convívio. Anote no caderno o nome dessas mulheres, as áreas em que se destacam e como você ficou sabendo sobre elas. Compartilhe as informações com a turma e vejam se vocês identificaram as mesmas lideranças. MP

7. Respostas pessoais. Essa atividade de pesquisa pode ser realizada em conjunto com Arte, favorecendo a mobilização de objetos de conhecimento como Contextos e práticas e Processos de criação. Estimule os estudantes a perceber e a pesquisar elementos da cultura indígena em diferentes aspectos do cotidiano: hábitos alimentares, língua, nomes, costumes, etc. Questões recentes ligadas aos povos indígenas podem servir de estímulo para a produção artística solicitada na atividade.

OUTRAS FONTES

Por que a história de Malala Yousafzai é tão importante para entender a situação no Afeganistão? *Sapo Brasil*, 22 ago. 2021. Disponível em: https://sapobrasil.com.br/atualidade/artigos/porque-a-historia-de-malala-yousafzai-e-tao-importante-para-entender-a-situacao-no-afeganistao. Acesso em: 10 fev. 2022.

A leitura dessa reportagem pode incentivar os estudantes a pesquisar a importância de lideranças femininas no mundo, complementando a proposta da atividade **8**. Informe-os que Malala Yousafzai ganhou o Prêmio Nobel da Paz de 2014 por defender a educação de meninas e de mulheres no mundo todo, principalmente nas regiões dominadas pelo Talibã. O texto apresenta linguagem adequada para a faixa etária dos estudantes, possibilitando o trabalho com esse material em sala de aula.

6. a) A foto **A** retrata a região andina e a foto **B**, a região da Mesoamérica. Ambas as regiões apresentam relevo caracterizado por elevadas altitudes.

b) Resposta pessoal. O objetivo da questão é que os estudantes elaborem hipóteses sobre esses vestígios arquitetônicos. Eles poderão, por exemplo, relacionar as elevadas atitudes do relevo com as construções em forma de escadas. Se for necessário, incentive-os a fazer pesquisas sobre a arquitetura desses povos.

Justiça

8. Resposta pessoal. Peça aos os estudantes que pesquisem se existem lideranças femininas no bairro ou no município onde se localiza a escola. Há algumas premiações que elegem lideranças femininas; por isso, essa abordagem pode ser interessante. No entanto, as líderes comunitárias em grande parte são reconhecidas pelas pessoas próximas a elas, e não pela mídia. Ressalte a importância dessas líderes em âmbito local, regional, nacional e internacional, usando exemplos como a paquistanesa Malala Yousafzai (veja a sugestão no boxe *Outras fontes*). Outra possibilidade é promover, com a coordenação da escola, a visita de uma dessas líderes à escola, de modo que a turma possa entrevistá-la. Nesse caso, retome os procedimentos de entrevista como instrumento de pesquisa, como a organização prévia de um roteiro de perguntas e de equipamentos para o registro das respostas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Por meio das questões desta seção, esclareça aos estudantes que esses temas entraram no currículo escolar recentemente, em razão da dominação da matriz eurocêntrica nas pesquisas e no estudo de História, um viés bastante problematizado e criticado nas últimas décadas.
- Explicite a importância do estudo do período anterior à chegada dos colonizadores europeus, para avançarmos na valorização de nossa história e de nossa identidade.
- Por meio desta ferramenta de autoavaliação, é possível estabelecer alguns parâmetros sobre a compreensão que os estudantes têm a respeito da diversidade cultural dos povos estudados, evitando opiniões depreciativas e equivocadas sobre essas sociedades.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 5

Capítulo 1 – Povos originários no Brasil

- Reconheço que o continente americano teve Antiguidade assim como os outros continentes, entendendo como Antiguidade o período de desenvolvimento cultural dos primeiros povos do continente?
- Percebo que cada povo antigo da América, em cada região, apresenta manifestações culturais específicas, como modo de organização política, técnicas e tecnologias de olaria e de metalurgia?
- Identifico as principais características culturais dos povos sambaquieiros, dos cacicados amazônicos e dos ancestrais Tupi e Guarani?
- Reconheço as relações entre as tradições arqueológicas e os povos indígenas no Brasil atual, com atenção às diferentes temporalidades em que se desenvolveram?
- Analiso minhas práticas culturais e percebo aspectos que têm origem nas tradições originárias do Brasil atual?

Capítulo 2 – Povos mesoamericanos e andinos

- Reconheço os conceitos de Mesoamérica e região andina como áreas culturais, definidas pelos pesquisadores com base nas características das culturas dos povos originários?
- Identifico as principais características culturais de povos antigos da Mesoamérica e da região andina, em especial, os maias, os astecas e os incas?
- Relaciono as culturas mesoamericanas dos maias e dos astecas a culturas ainda mais antigas, como a dos olmecas?
- Percebo as relações entre os povos das duas grandes áreas culturais, identificando permanências nas tradições culturais?
- Valorizo a diversidade de povos originários do continente americano, ressaltando a importância de preservá-los e de viabilizar a existência deles de modo digno na atualidade?



Nelson Provazi/ID/BR

146

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Com base nos diagnósticos das autoavaliações, é possível aprofundar ou ampliar o trabalho feito com os temas que suscitaram mais dúvidas.

Uma das estratégias para a retomada desses conteúdos é pedir aos estudantes que, em uma roda de conversa, apresentem suas dúvidas e seus questionamentos. Assim, os temas podem ser retomados e discutidos com os colegas, para que sejam encontradas soluções e sejam feitos esclarecimentos durante a conversa coletiva. Acompanhe o debate dos estudantes e faça intervenções, ajudando-os a solucionar as dúvidas e a corrigir as ideias ou os conceitos que não estejam corretos.

Nos casos mais específicos, solicite aos estudantes que façam pesquisas em publicações impressas ou digitais, tendo como resultado a produção de um texto a ser compartilhado com a turma em uma data combinada.

O mundo grego

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A vida na *pólis*

- Compreender e delimitar o conceito de Antiguidade Clássica, identificando a Grécia Antiga como parte desse período.
- Entender o processo de formação da Grécia Antiga e das *poleis* gregas como resultado do contato e do intercâmbio cultural entre diferentes povos que ocupavam o território grego.
- Identificar as principais características de organização e de funcionamento das *poleis*.
- Identificar o processo de expansão grega entre os séculos VIII a.C. e VI a.C.
- Entender a divisão social ateniense, suas transformações e a dinâmica de inclusão-exclusão associada aos conceitos de cidadania e de democracia em Atenas.
- Compreender o lugar que os escravos e as mulheres ocupavam nas *poleis* gregas.

Capítulo 2 – A cultura grega

- Compreender a importância da Grécia Antiga, a arte, a diversidade, a relação com a religiosidade e a mitologia e a influência sobre outras culturas, desde a Antiguidade até os dias atuais.
- Reconhecer a importância dos vestígios das artes gregas antigas como fontes históricas dessa sociedade e como evidências da expansão da cultura grega e de sua influência na atualidade.
- Entender a relevância dos jogos olímpicos para a cultura grega, sua relação com a religiosidade e a dinâmica de inclusão-exclusão da sociedade ateniense expressa nesses jogos.
- Compreender a relevância da filosofia para a Grécia Antiga, seu desenvolvimento e sua relação com as cidades que seguiam o modelo democrático.
- Reconhecer a importância dos estudos dos gregos em outras áreas do conhecimento.

Capítulo 3 – O período helenístico

- Identificar e analisar a conquista da Grécia pela Macedônia.
- Conceituar império na Antiguidade com o estudo das conquistas de Alexandre Magno.
- Perceber as diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as populações dominadas por Alexandre com base na cultura helenística.
- Identificar e analisar diferentes formas de contato e adaptações entre a dominação imperial de Alexandre Magno e a construção da cultura helenística.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos da unidade permitem aos estudantes compreender o conceito de Antiguidade Clássica, bem como seu alcance e limite na tradição ocidental. No capítulo **1**, são desenvolvidas as noções de cidadania, de escravidão e de democracia a partir do legado da sociedade grega, trazendo à luz debates contemporâneos sobre participação política, instituições democráticas e o papel da mulher na sociedade. No capítulo **2**, a intenção é promover o reconhecimento da herança cultural grega ainda presente em nossa sociedade. Por fim, no capítulo **3**, os estudantes poderão identificar e analisar a expansão das fronteiras do mundo grego, que resultou, entre outras características, na fusão entre a tradição grega e a cultura oriental, bem como identificar, na atualidade, características da cultura helenística em diferentes países da Europa e do Oriente.

SOBRE A UNIDADE

Nesta unidade inicia-se o estudo da Antiguidade Clássica, período assim denominado pela historiografia eurocêntrica. Como veremos ao longo dos três capítulos, e também na próxima unidade, a influência desse período na cultura ocidental pode ser percebida na atualidade, abrangendo diferentes aspectos da política, da sociedade e da cultura.

No início do capítulo **1**, aborda-se o conceito de Antiguidade Clássica, especificando seu alcance e seus limites na cultura ocidental. O capítulo trata também da formação e da expansão da Grécia Antiga e, especialmente, da constituição e do funcionamento das *poleis* gregas. Desse modo, são explorados importantes conceitos, como os de cidadania e de democracia. Abordam-se, ainda, as dinâmicas de inclusão e exclusão na sociedade ateniense, explicitando-se o papel das mulheres, dos escravos e dos estrangeiros nas *poleis*.

No capítulo **2**, são apresentados elementos do mundo grego relacionados às artes, à cultura e à religião, os quais unificavam essa sociedade. Entre esses elementos, são destacados os jogos olímpicos, a riqueza e a variedade das esculturas e dos relevos gregos, a religiosidade, o surgimento da filosofia e os avanços em outras áreas do conhecimento.

No capítulo **3**, abordam-se a conquista macedônica da Grécia, a expansão do Império de Alexandre Magno, o surgimento da cultura helenística e suas principais características.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A VIDA NA *PÓLIS*				
• Uma Antiguidade Clássica • As primeiras comunidades gregas • A *pólis* • A expansão grega • A sociedade ateniense • A escravidão em Atenas • A democracia ateniense • As mulheres na *pólis* grega	HISTÓRIA DINÂMICA: As mulheres na *pólis* grega	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI09) (EF06HI10) (EF06HI12) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16) (EF06HI17) (EF06HI19)	(CGEB1) (CGEB8) (CEH1)	
CAPÍTULO 2 – A CULTURA GREGA				
• A arte na Grécia • As divindades gregas • Jogos olímpicos • Filosofia • Outras áreas de conhecimento		(EF06HI02) (EF06HI03) (EF06HI05) (EF06HI09) (EF06HI19)	(CGEB3) (CGEB8) (CGEB10)	Multiculturalismo: Diversidade cultural
CAPÍTULO 3 – O PERÍODO HELENÍSTICO				
• A conquista macedônica • As conquistas de Alexandre • A cultura helenística		(EF06HI02) (EF06HI10) (EF06HI12) (EF06HI13) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI19)	(CGEB8)	

1. Respostas pessoais. Verifique o que os estudantes sabem sobre a palavra democracia. Se julgar necessário, proponha uma consulta ao dicionário. Após o levantamento de significados, peça-lhes que reflitam sobre os contextos em que essa palavra costuma ser utilizada, verificando a pertinência de seu uso.

2. Resposta pessoal. Comente que os jogos olímpicos e os jogos paralímpicos são realizados de quatro em quatro anos e explore o conhecimento prévio dos estudantes sobre essas competições, perguntando se eles já assistiram aos jogos olímpicos e paralímpicos pela televisão ou por outro meio. A seguir, pergunte à turma se alguém sabe onde se originaram esses jogos.

UNIDADE 6

O MUNDO GREGO

A sociedade ocidental guarda muitas influências da cultura grega nas artes, na política, na filosofia e em outros campos do saber, como o estudo da História. Na Grécia Antiga, acreditava-se que o ato de escrever textos sobre os feitos de seus heróis e de seus governantes eram inspirados pela musa Clio. Os versos que narram esses acontecimentos ainda hoje permitem aos historiadores investigar aspectos da sociedade grega antiga.

CAPÍTULO 1
A vida na *pólis*

CAPÍTULO 2
A cultura grega

CAPÍTULO 3
O período helenístico

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Você conhece o significado da palavra democracia? Se conhece, em quais situações costuma usá-la? Por quê?
2. Em 2016, o município do Rio de Janeiro sediou os jogos olímpicos e os jogos paralímpicos. Você sabe que jogos são esses?
3. Você costuma assistir a peças de teatro? Em sua opinião, qual seria a relação entre os gregos antigos e as apresentações teatrais? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Respostas pessoais. Caso os estudantes nunca tenham entrado em uma sala de teatro, mostre-lhes imagens de um teatro da cidade onde vivem (se houver) ou de outro teatro da atualidade. Explique a eles que, na Antiguidade, muitos membros da sociedade grega frequentavam teatros, que eram construções ao ar livre, pensadas para abrigar grande quantidade de espectadores.



LEITURA DA IMAGEM

1. Que meio de transporte está representado nessa imagem? Você conhece algum meio de transporte atual parecido com ele? Qual? MP
2. A imagem mostra uma modalidade esportiva praticada pelos gregos antigos. Você sabe que esporte é esse? Quais seriam as regras e os objetivos dessa modalidade? MP
3. As práticas esportivas sempre foram muito valorizadas no mundo grego e as Olimpíadas, uma das tradições esportivas mais conhecidas na atualidade, têm sua origem na Grécia Antiga. Do ponto de vista da saúde, quais são os benefícios de praticar atividades físicas regularmente? Você tem esse hábito? CP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Trata-se de um carro puxado por cavalos (quatro cavalos, pois veem-se quatro pares de patas desenhados, embora estejam visíveis as cabeças de três cavalos). Os estudantes podem mencionar a charrete, a carroça ou outro veículo de tração animal.
2. Resposta pessoal. A imagem mostra uma corrida de quadrigas – pequenas carruagens puxadas por quatro cavalos –, um dos esportes olímpicos na Grécia Antiga. Essas corridas eram de longa distância e frequentemente realizadas em terrenos íngremes. Os estudantes podem levantar hipóteses sobre as regras desse esporte, fazendo analogias com as modalidades esportivas atuais.

Respeito, Responsabilidade e Honestidade

3. Respostas pessoais. Realizar atividades físicas regularmente traz vários benefícios para a saúde, entre eles o bem-estar físico, o bom funcionamento dos órgãos, a redução da ansiedade e do estresse, a prevenção de doenças cardiovasculares e respiratórias, a perda de gordura corporal e o fortalecimento da musculatura corporal.

   Além disso, a prática de atividades físicas ou de esportes implica o desenvolvimento de valores, tão importantes quanto seus benefícios físicos. Entre esses valores, estão o respeito pelos colegas e pelos eventuais adversários, a responsabilidade (esforço, compromisso e cooperação nas tarefas individuais e coletivas) e a honestidade (não se valer de nenhum tipo de fraude ao jogar).



Detalhe de ânfora de cerâmica grega, da Ática, encontrada em Vulci, região do Lácio, atual Itália, datada do século VI a.C.

DEA/G. DAGLI ORTI/De Agostini/Getty Images

149

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova a leitura conjunta da imagem. Peça aos estudantes que descrevam o que identificam nela. Em relação às figuras humanas representadas, solicite-lhes que falem sobre suas principais características e, caso não as mencionem, chame a atenção deles para o fato de elas usarem, por exemplo, capacete, escudo, lança e cajado. Por fim, volte a atenção para o meio de transporte, o carro puxado por cavalos. Destaque a relação entre o passado e o presente no que diz respeito ao uso de cavalos e de veículos de tração animal na Antiguidade Clássica e nas sociedades atuais.

DE OLHO NA BASE

O trabalho sobre os esportes, proposto nesta abertura, favorece a abordagem aprofundada da **competência geral da Educação Básica 8**. O contexto pode ser utilizado como forma de incentivar e valorizar a prática de esportes e as atividades físicas. Além disso, a proposta da questão **3**, que envolve valores como respeito, responsabilidade e honestidade, proporciona o diálogo sobre temáticas do universo esportivo e da vida dos jovens como "vencer" ou "perder". Assim, este pode ser um momento adequado para exercitar e constituir maturidade emocional para lidar com os diversos acontecimentos da vida cotidiana.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Em trabalho análogo ao feito nos contextos históricos dos povos antigos do Oriente Médio, da África e da América, agora são analisadas as características culturais dos gregos antigos, viabilizando a problematização do conceito de Antiguidade Clássica (habilidade **EF06HI09**) e retomando diálogos sobre as periodizações e as fontes históricas (habilidades **EF6HI01** e **EF6HI02**). Ao longo do capítulo, há destaque para as outras habilidades citadas na lista acima.

Capítulo 1

A VIDA NA *PÓLIS*

PARA COMEÇAR

A sociedade grega é fruto do encontro de diversos povos. As características geográficas da região na qual essa sociedade se desenvolveu favoreceram uma forma de organização muito específica conhecida como pólis. *Você sabe o que é uma* pólis?

Resposta pessoal. Relembre aos estudantes outros povos estudados que também se organizavam em cidades-Estado.

UMA ANTIGUIDADE CLÁSSICA

Como vimos anteriormente, os historiadores costumam dividir a História em períodos, para facilitar a organização e a compreensão dos processos e eventos históricos. Nas periodizações mais tradicionais, costuma-se chamar de **Antiguidade** o período que vai do surgimento da escrita, por volta de 4000 a.C., até a queda do Império Romano, no século IV d.C.

Não podemos, no entanto, falar de uma Antiguidade com características comuns em todos os lugares do mundo. Lembre-se de que cada povo tem sua história e se desenvolve de maneira única. Além disso, não existe um parâmetro único que uniformize as experiências históricas. Assim, falar de Antiguidade no continente africano não é o mesmo que falar de Antiguidade na América, tampouco na Europa.

Nesta unidade e na próxima, vamos estudar o período conhecido como Antiguidade Clássica. A palavra clássico tem diversos significados, mas, nas correntes historiográficas que tomam como referência as experiências humanas no continente europeu, relaciona-se aos povos gregos e romanos. Por isso, quando falamos em Antiguidade Clássica, estamos nos referindo a esses povos cuja influência cultural pode ser percebida ainda hoje na cultura ocidental, em diferentes campos do saber, como artes, idiomas, política, entre outros.



Ruínas de templo dedicado à Atenas Pronaia, em Delfos, Grécia. Foto de 2019. Na Antiguidade Clássica, Delfos foi um dos mais importantes lugares religiosos, considerado o centro do mundo grego antigo.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode trazer subsídios para a abordagem cultural sobre a Grécia Antiga.

Do oitavo ao sexto séculos a.C., o desenvolvimento político e social da Grécia acompanhou seu crescimento econômico. Devemos considerar a formação e estabelecimento gradativos da cidade-Estado, essa peculiar instituição grega, como a principal característica desse desenvolvimento. O processo não foi simultâneo ou idêntico em toda parte. Durante séculos, algumas regiões da Grécia mantiveram o sistema de governo tipo clã e todas as peculiaridades do período homérico. [...] Outras desenvolveram instituições urbanas, passando de um estádio a outro durante esse desenvolvimento. A peculiaridade básica do segundo sistema é a seguinte: a vida política é concentrada num lugar, a cidade, que é o centro religioso, político e econômico do distrito unido em torno dela e considerado como território que lhe pertence.

ROSTOVTZEFF, Mikhail. *História da Grécia*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. p. 89.

AS PRIMEIRAS COMUNIDADES GREGAS

A ocupação da península Balcânica e das ilhas que formam o território grego por diversos povos, como aqueus, eólios, jônios e dórios, e o intercâmbio sociocultural entre eles proporcionaram a formação da cultura grega.

A grande faixa litorânea propiciou o desenvolvimento da navegação, as viagens marítimas, o intercâmbio e o comércio com diferentes povos. As altas montanhas, que separam algumas regiões de outras, favoreceram a formação de diversas comunidades isoladas e politicamente independentes. Apesar de estarem dispersas pelo território e de quase sempre lutarem entre si, essas comunidades tinham traços culturais em comum que contribuíram para o surgimento do mundo grego.

As comunidades foram organizadas em grupos de pessoas que mantinham laços de parentesco. Esses núcleos familiares eram chamados de ***genos*** e incluíam o chefe da comunidade, seus parentes, os dependentes e os escravizados. Em seus territórios, praticavam a agricultura de subsistência, a criação de gado e a produção de objetos como vasos de cerâmica e vestimentas, ainda que, no caso destas, nem sempre a produção de lã ou de algodão ocorresse nas próprias fazendas – havia casos em que os tecidos eram trocados pelos produtos feitos nos núcleos familiares com mercadores estrangeiros.

O crescimento populacional e as disputas por terras mais férteis levaram certos *genos* a dominar outros. Com o tempo, os chefes de comunidade que acumulavam mais vitórias tornaram-se reis, governando com o apoio de uma assembleia composta de guerreiros.

Essa unificação de *genos* sob o governo de um mesmo rei deu origem às **cidades-Estado**, conhecidas também como *poleis* (plural de *pólis*).

PARA EXPLORAR

***Ruth Rocha conta a* Ilíada e *Ruth Rocha conta a* Odisseia, de Ruth Rocha. São Paulo: Salamandra, 2011.**

Nesses livros, a consagrada autora Ruth Rocha reconta dois dos poemas épicos mais importantes da Antiguidade, *Ilíada* e *Odisseia*, ambos atribuídos ao poeta grego Homero e considerados importantes fontes para o estudo da formação do mundo grego.

Ao aprofundar o diálogo sobre o conceito de *pólis*, é possível retomar conteúdos relativos à formação de cidades-Estado por outros povos estudados nesta coleção. Esse tema está presente desde a unidade 2, na qual é apresentado de maneira mais geral, e depois nas unidades 3, 4 e 5, nos contextos de Oriente Médio, África e América, respectivamente.



Leonid Andronov/iStock/Getty Images

151

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver biblioteca na escola ou no município, proporcione o contato dos estudantes com as obras indicadas no boxe *Para explorar*. Elas apresentam versões adaptadas de narrativas épicas do mundo grego antigo e podem ajudar a engajá-los no estudo dessa sociedade antiga.

Uma das formas de explorar os livros é propor leituras compartilhadas ao final de cada aula sobre a Grécia Antiga. Ao término da unidade, os estudantes podem elaborar um registro sobre os mitos que conheceram. Nessa etapa, é possível realizar abordagens em conjunto com o docente de Arte, mobilizando objetos de conhecimento como **Processos de criação**, **Elementos da linguagem** e **Arte e tecnologia**, de acordo com os suportes que escolherem para produzir os registros.

OUTRAS FONTES

Bonfá, Douglas C. Resenha. *Revista de Estudos Filosóficos e Históricos da Antiguidade,* Campinas, Unicamp, v. 20, n. 29, p. 187-193, jan./dez. 2015. Disponível em: https://www.ifch.unicamp.br/publicacoes/pf-publicacoes/127-10-pb.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

Resenha do livro *Arqueologia clássica: o quotidiano de gregos e romanos* (Curitiba: Prismas, 2015), de José Geraldo Costa Grillo e Pedro Paulo Funari, cujo texto possibilita ampliar o conhecimento sobre o conceito de Antiguidade e seus usos no passado e no presente, já que traz um panorama historiográfico sobre a aplicabilidade dele ao longo do tempo até seu uso corrente atual.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que o processo de centralização dos *genos* em conglomerados demográficos cada vez maiores, até a formação das cidades-Estado, foi acompanhado pela exclusão social dos gregos que perderam suas terras. Essas populações excluídas passaram a ocupar outras áreas do Mediterrâneo.
- Relacione o processo de formação das cidades-Estado com a desigualdade social e a segregação espacial nos centros urbanos no passado e no presente, com base nos elementos do texto didático.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reflita com os estudantes sobre o alcance da cidadania na *pólis* grega, identificando os grupos populacionais incluídos e excluídos. Compare esse alcance com o da cidadania nas sociedades contemporâneas, utilizando o exemplo do Brasil.
- Dialogue também sobre a importância da ampliação da cidadania nas sociedades contemporâneas. Destaque o papel que o Estado deve desempenhar, com suas diversas instituições, para garantir a toda a população os direitos de cidadania. Utilize diferentes exemplos da vida cotidiana, perguntando: "O acesso a serviços públicos, como a educação, a saúde, etc., é igual para toda a população?"; "Todos os brasileiros podem participar das eleições como eleitores e como candidatos? Isso foi sempre assim?". Ressalte, por exemplo, que a população analfabeta no Brasil só teve seus direitos políticos garantidos na Constituição de 1988.

DE OLHO NA BASE

A apresentação dos processos históricos que formaram a Grécia Antiga e propiciaram o desenvolvimento da ideia de *pólis* e de cidadania e as transformações pelas quais o mundo grego passou ao longo do tempo mobilizam as habilidades **EF06HI10** e **EF06HI12**. O processo de ocupação dos territórios e as transformações ocorridas devido às ações dos povos que os ocuparam ao longo do tempo favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF06HI05**.

O diálogo sobre cidadania permite a abordagem aprofundada da **competência geral da Educação Básica 1**. Ao propor uma comparação histórica entre o conceito de cidadania atual e o empregado na Grécia Antiga, os estudantes são incentivados a perceber rupturas e diferenças históricas e a se posicionar criticamente com relação ao conceito atual de cidadania. A proposta favorece, ainda, a identificação de uma continuidade histórica, que é o uso de uma ideia originalmente elaborada na Antiguidade, podendo, assim, relacionar as estruturas atuais da sociedade ocidental (da qual faz parte) ao mundo grego antigo.

CIDADANIA

Diferentemente da atual sociedade brasileira, na qual todas as pessoas nascidas no território nacional ou nele naturalizadas são consideradas cidadãs, com direitos políticos assegurados, nem todas as pessoas que viviam nas *poleis* eram cidadãs. Os critérios que definiam a cidadania variavam de cidade para cidade, mas geralmente eram levados em conta aspectos como gênero, idade e origem social.

A *PÓLIS*

Entre os séculos VIII a.C. e VI a.C., ocorreram transformações importantes no modo como os gregos se organizavam politicamente. Com a unificação dos *genos* em cidades-Estado, a posse das terras deixou de ser coletiva, o poder político passou a ser exercido por grupos de aristocratas e a vida social centralizou-se na ***pólis***.

A *pólis*, termo grego que define cidade, abrangia tanto as áreas urbanas quanto as áreas rurais ao redor. Havia casos em que dominava também povoados menores. Cada *pólis* se organizava de uma maneira diferente, mas, devido aos terrenos montanhosos e recortados, era comum a distribuição em quatro partes: a parte alta, chamada de acrópole, onde se localizava o centro religioso; a parte baixa, onde ficavam as moradias de artesãos, comerciantes e proprietários de terras; a ágora, espaço público onde os moradores da *pólis* conviviam e onde os cidadãos se reuniam para discutir política e outros assuntos relacionados à cidade; e o campo, onde eram realizadas as atividades agrícolas e viviam os agricultores.

Cada *pólis* era governada por uma aristocracia, o que significava que apenas as pessoas consideradas cidadãs poderiam interferir nos assuntos políticos. Com o passar do tempo, as formas de governo em cada região grega se tornaram mais específicas, assim como outras expressões culturais. As várias *poleis* eram independentes, com seus próprios exércitos, moedas e normas sociais e jurídicas. Dessa maneira, as decisões políticas e econômicas eram tomadas de maneira autônoma em cada uma das *poleis*, e não havia um controle centralizado de todas elas. Os principais elementos que integravam o mundo grego antigo eram a língua e a religião.



CoinUp/Alamy/Fotoarena

Acrópole de Atenas, Grécia. Foto de 2018. As acrópoles eram os centros religiosos das *poleis* gregas. Das construções que ainda podem ser vistas nas ruínas dessa acrópole destacam-se o Partenon (no alto da colina), templo dedicado à deusa Atenas, patrona da cidade.

(IN)FORMAÇÃO

Do século VIII a.C. ao século VI a.C., a ideia de *pólis* foi desenvolvida e, nesse contexto, surgiram outras importantes expressões, como o conceito de política. Sobre esse processo e sua relação com o filósofo Aristóteles, leia o texto a seguir, que pode subsidiar os diálogos sobre os âmbitos público e privado, a ideia de cidadania e a participação do povo na constituição da política.

Derivado do adjetivo originado de *pólis* (*politikós*), que significa tudo o que se refere à cidade e, consequentemente, o que é urbano, civil, público, e até mesmo sociável e social, o termo Política se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada *Política*, que deve ser considerada como o primeiro tratado com reflexões sobre os "assuntos da cidade" .

O conceito de política, entendida como forma de atividade humana, está estreitamente ligado ao de poder. O poder político pertence à categoria do poder do homem sobre outro homem, não à do poder do homem sobre a natureza. Esta relação de poder é expressa de mil maneiras, onde se reconhecem fórmulas típicas de linguagem política: como relação entre governantes e governados, entre soberano e súditos, entre Estado e cidadãos, entre autoridade e obediência, etc. [...].

Bobbio, Norberto; Mateucci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. *Dicionário de política*. Brasília: Ed. da UnB, 1998. p. 954.

A EXPANSÃO GREGA

O período entre os séculos VIII a.C. e VI a.C. é chamado pelos historiadores de "séculos obscuros", pois não há muitos registros disponíveis sobre ele. Sabe-se, porém, que, além do governo das aristocracias, esse período foi marcado pelo aumento populacional e pela expansão das cidades-Estado gregas. Em decorrência disso, houve intenso crescimento das cidades e a crescente falta de terras férteis para o cultivo.

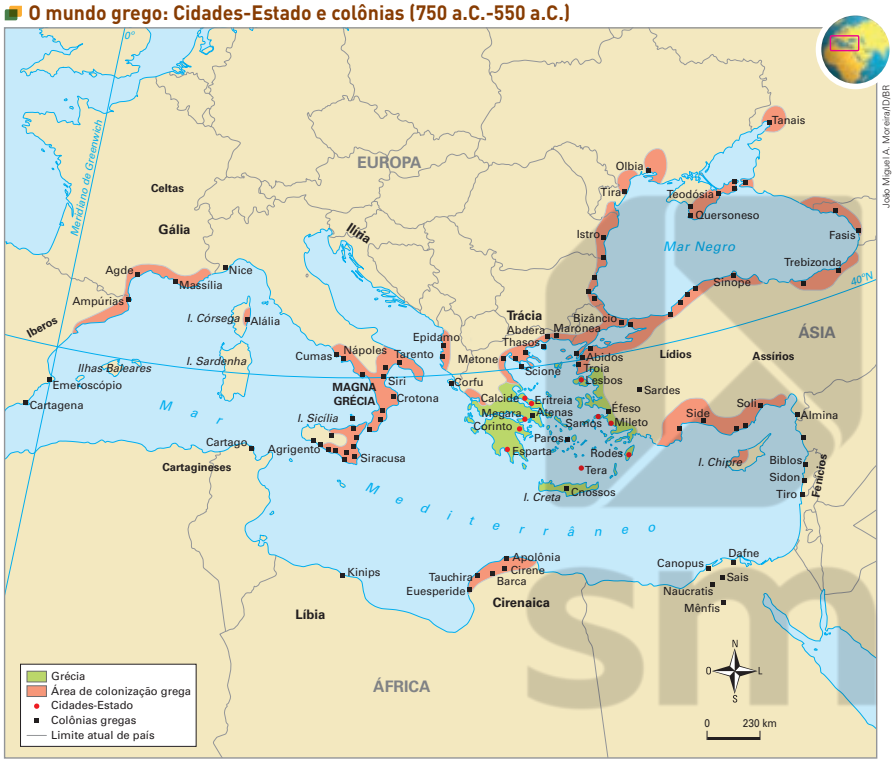
Essa conjuntura favoreceu a expansão grega para outras regiões. Assim, as colônias gregas espalharam-se da península Balcânica e da região insular para os territórios próximos ao mar Mediterrâneo, como as penínsulas Itálica e Ibérica, o norte da África e a Ásia Menor. Na península Itálica, os gregos fundaram muitas colônias, principalmente na região sul, que ficou conhecida como Magna Grécia. As colônias gregas mantinham relações comerciais e trocas culturais com os territórios da Grécia Antiga, considerados cidades-mãe.



Templo de Hera em Capaccio Paestum, Itália atual, região que nos tempos da colonização da Grécia Antiga ficou conhecida como Magna Grécia. Foto de 2021.

insular: região formada por ilhas.

O mundo grego: Cidades-Estado e colônias (750 a.C.-550 a.C.)



Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2015. p. 37 e 43.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Promova uma leitura conjunta do mapa desta página. Destaque que o mar Mediterrâneo, por ligar a Europa, a África e a Ásia, desempenhou importante papel na história dos povos e das sociedades que se desenvolveram em sua costa ou próximo a ela, facilitando as trocas comerciais e culturais, a circulação de pessoas, etc.
- Analise com os estudantes as possibilidades de saída para diferentes direções que o Mediterrâneo oferecia aos gregos: para o mar Negro, pela ligação do estreito de Dardanelos; para o norte da África; para a bacia central do Mediterrâneo; e, partindo da península Itálica, para a região do Mediterrâneo Ocidental.
- Estabeleça uma relação com o presente, abordando a situação dos imigrantes ilegais que chegam a diferentes países da Europa, atravessando o mar Mediterrâneo em condições sub-humanas. Informe aos estudantes que, na Antiguidade, os gregos que saíram para as colônias eram, em sua maioria, os que já não tinham como se sustentar, pois haviam perdido suas terras de cultivo no processo de formação e de crescimento das cidades-Estado.

DE OLHO NA BASE

A análise da expansão do mundo grego e seus contatos com sociedades do continente africano e asiático, além das comunidades europeias, mobiliza as habilidades **EF06HI14** e **EF06HI15**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Como feito em unidades anteriores, o trabalho em relação à Grécia Antiga é aprofundado neste capítulo com a análise de um caso específico – Atenas –, evitando-se generalizações sobre os múltiplos modos de vida dos gregos antigos. Dessa forma, reforce para os estudantes que em cada cidade-Estado houve o desenvolvimento de estruturas políticas e econômicas próprias.
- Se julgar conveniente, sistematize e debata com os estudantes as características necessárias para uma pessoa ser considerada cidadã em Atenas, na Antiguidade, e no Brasil atual. Pergunte: "Quais são as continuidades e as rupturas?"; "Quais eram as dinâmicas de inclusão e de exclusão na sociedade ateniense e quais são elas no Brasil atual?".
- Com relação ao tópico "Drácon e as leis escritas", destaque que a legislação elaborada por ele era considerada muito severa. O termo draconiano é usado para denotar as normas com caráter extremamente punitivo. Problematize esse tema com os estudantes, perguntando: "Elevar o caráter punitivo das leis resolve os problemas nas sociedades democráticas?". Destaque que muitos estudos mostram que o aumento das penalidades não resolve o problema da criminalidade. Aproveite também para tratar de alternativas como a justiça restaurativa na resolução dos conflitos.

DE OLHO NA BASE

As temáticas relacionadas ao exercício da cidadania e à escravidão mobilizam as habilidades **EF06HI12**, **EF06HI16** e **EF06HI17**.

A percepção sobre as relações de poder, os mecanismos de transformação e manutenção de estruturas sociais e políticas na Grécia Antiga (e também na atualidade) favorecem a abordagem aprofundada da **competência específica de História 1**. Nesse sentido, objetiva-se que os estudantes sejam instrumentalizados para analisar os fatos que ocorrem em seu cotidiano e agir de forma crítica.

A ESCRAVIDÃO EM ATENAS

De acordo com o pesquisador Pedro Paulo Funari, os escravos eram, em sua maioria, prisioneiros de guerra e os descendentes deles. Havia também atenienses e estrangeiros condenados à escravidão como forma de pagar suas dívidas. Eles eram responsáveis pelo trabalho nas minas de prata, nas fazendas e também nas cidades.

Por isso, muitos historiadores defendem a tese de que a democracia ateniense dependia do sistema de escravidão, já que possibilitava aos cidadãos ter tempo para atuar no governo da cidade-Estado.

A SOCIEDADE ATENIENSE

Atenas era uma das *pólis* gregas. Nela, eram considerados **cidadãos** apenas os homens adultos livres, filhos de pais atenienses e que cumpriram o serviço militar. Somente os cidadãos podiam ser donos de terra, participar da vida política e exercer cargos públicos.

A sociedade ateniense era formada pelos **eupátridas**, aristocratas descendentes das famílias que chefiavam os *genos* e detinham o poder político e militar; pelos **georgóis**, pequenos proprietários de terra; e pelos **demiurgos**, comerciantes e artesãos. Georgóis e demiurgos podiam participar de assembleias, mas tinham menos poder que os eupátridas.

Os **thetas**, camponeses sem terra que trabalhavam nos *genos*, não eram considerados cidadãos. Também não tinham direito à cidadania os estrangeiros, chamados de **metecos**, e os **escravos**.

DRÁCON E AS LEIS ESCRITAS

Em Atenas, a concentração do poder militar, político e econômico nas mãos dos aristocratas gerava grande insatisfação na população que não fazia parte desse grupo social. Demiurgos enriquecidos desejavam maior participação no governo, enquanto georgóis e thetas viviam sob a ameaça de escravização.

Na maioria das cidades gregas, não havia leis escritas, e a justiça estava nas mãos dos aristocratas. Temendo levantes dos demais segmentos da sociedade, os aristocratas de Atenas promoveram uma pequena abertura e, em 621 a.C., nomearam Drácon para elaborar o primeiro código de leis escritas que todos poderiam conhecer e que não deveriam ser mudadas pela simples vontade dos juízes da aristocracia.

Na prática, todos os cidadãos atenienses estavam sujeitos às leis desse código. As leis de Drácon, no entanto, não decretaram o fim dos conflitos na *pólis*, já que o poder político e econômico continuava concentrado na aristocracia.

Antiga ágora de Atenas, Grécia. A ágora era o centro da vida pública e também o local onde assuntos políticos eram discutidos pelos cidadãos atenienses. Foto de 2021.



Prakich Treetasayuth/Alamy/Fotoarena

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir subsidia os diálogos sobre a democracia atual.

"Democracia não pode ser confundida como governo da maioria. Ela inclui não apenas o voto e o respeito ao resultado das eleições, mas outros atributos, como a proteção da liberdade, a garantia da discussão ampla e livre de censura e o direito dos cidadãos de reivindicar uma vida humana melhor por meio da participação política." [...].

"[...] A democracia, para ser autêntica, tem que refletir os valores da cultura na qual está emergindo. A tentativa de exportar ou impor uma forma particular de democracia pode, na realidade, negar o próprio significado universal da democracia. [...]".

CAVALCANTE, Rodrigo. A democracia é um valor universal? Revista *Superinteressante*, 31 jan. 2007. Disponível em: https://super.abril.com.br/historia/a-democracia-e-um-valor-universal/. Acesso em:11 fev. 2022.

A DEMOCRACIA ATENIENSE

As reformas políticas foram aprofundadas por Sólon, que, a partir de 594 a.C., redigiu novas leis. Sua principal medida foi a abolição da escravidão por dívidas. Outra mudança importante foi a extinção dos privilégios políticos da aristocracia: Sólon substituiu o critério do nascimento para participação no governo pelo critério da riqueza, o que permitiu aos demiurgos e georgóis ricos fazerem parte do governo da *pólis*. Além disso, também estendeu o direito à cidadania aos thetas.

Sólon instaurou uma assembleia chamada **Eclésia**, da qual todos os cidadãos poderiam participar, e também a **Bulé**, conselho formado inicialmente por 400 homens eleitos. Cabia à Bulé propor as leis e à Eclésia aprová-las.

OSTRACISMO

No governo de Clístenes, foi instituído o ostracismo, uma punição imposta aos cidadãos julgados politicamente indesejáveis para Atenas. A pena aplicada era o exílio de dez anos, mas sem a perda dos bens. A pessoa a ser banida era escolhida em assembleia e os votos eram escritos em um pedaço de cerâmica, o *ostrakon*.

O GOVERNO DO POVO

As reformas de Sólon, no entanto, não diminuíram as tensões sociais em Atenas, pois mantinham os cidadãos mais pobres excluídos da vida política. Foi somente a partir de 508 a.C., quando o aristocrata **Clístenes** assumiu o poder, que essas pessoas tiveram acesso à política.

As reformas políticas de Clístenes substituíram o critério da riqueza para participação nos assuntos políticos por critérios regionais. Na prática, a *pólis* foi dividida em dez territórios ou tribos. Cada tribo congregava moradores ricos e pobres e elegia livremente cinquenta cidadãos para integrarem a Bulé, principal órgão de governo da *pólis*, agora com quinhentos integrantes, e a Eclésia. Esse modelo, em que todos os cidadãos tinham direito à participação política, ficou conhecido posteriormente como **democracia** (do grego *demos*, povo, e *cracia*, governo).

A democracia ateniense foi consolidada no governo de Péricles, que instituiu a remuneração em dinheiro para servidores públicos e militares. Mais tarde, o pagamento aos integrantes da Assembleia permitiu aos cidadãos pobres participarem ativamente da vida política de Atenas. É importante notar que, apesar de ser mais abrangente que as formas de governo anteriores, a democracia ateniense ainda não acolhia a participação daqueles que não eram vistos como cidadãos da *pólis*, ou seja, as mulheres, os estrangeiros e os escravos.



Leemage/UIG/Getty Images

Alegoria da Democracia (representada à direita) coroando o povo ateniense. Relevo em mármore de cerca de 336 a.C., parte do acervo do Museu da Ágora Antiga, em Atenas, atual Grécia.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

O diálogo sobre os órgãos legislativos no Brasil atual pode ser aprofundado com uma visita à Assembleia Legislativa do estado ou a algum outro órgão do Poder Legislativo do município onde os estudantes moram.

Para isso, viabilize com a coordenação da escola o transporte dos estudantes e as autorizações dos pais ou responsáveis para a visita e a saída deles. Previamente, é possível contatar a Assembleia para verificar datas disponíveis e monitores ou guias para a visita. Combine com os estudantes um roteiro de estudo do meio, de acordo com a realidade do estado em que moram. Ao final, organize uma roda de conversa para que eles compartilhem suas observações e reflexões, conduzindo o diálogo de modo a realizar comparações com o contexto da Grécia Antiga.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Caso considere adequado, relacione a forma de governo em Atenas (processo que levou à construção da democracia) com a adotada em Esparta – já que essas cidades-Estado disputaram durante muito tempo a hegemonia na Grécia Antiga. Destaque as diferenças entre a democracia ateniense e o regime oligárquico espartano.
- Explique que o governo oligárquico de Esparta era composto de um conselho de anciãos (Gerúsia), integrado por 28 homens com mais de 60 anos, e de dois reis (diarquia), um responsável por questões religiosas e outro por questões militares. Quem cumpria a função do Executivo eram cinco anciãos (Eforado) escolhidos pela Gerúsia e aprovados pela assembleia (Apela), composta de cidadãos homens com mais de 30 anos.
- Trabalhe a relação entre o passado e o presente comparando a democracia ateniense com o regime democrático instituído pela Constituição brasileira. Explique que a democracia em Atenas, ainda que elitista, era participativa (democracia direta) e que nossa democracia é representativa (democracia indireta). Esclareça que, em Atenas, os cidadãos participavam diretamente das decisões na Eclésia; no Brasil, os cidadãos aptos a votar elegem seus representantes no Poder Legislativo e no Poder Executivo.
- Chame a atenção dos estudantes para as continuidades dos sentidos de democracia – "governo do povo" – e da existência de órgãos que cumprem a função de formular leis: no caso de Atenas, a Bulé (400 homens eleitos para legislar); no Brasil, a Câmara dos Deputados e o Senado. Esclareça que o sistema brasileiro é bicameral, pois o Poder Legislativo é composto de duas casas: o Senado e a Câmara dos Deputados.
- Converse com os estudantes sobre a democracia no Brasil, destacando que, em nosso país, o regime democrático também pode ser considerado elitista. Apesar de o conceito de cidadania ser amplo, a parcela mais pobre da população – formada por mulheres e pela população negra – ainda não tem representação proporcional nos órgãos legislativos nem representatividade nos órgãos executivos.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

5. a) Só tinham acesso à democracia ateniense as pessoas consideradas cidadãs, ou seja, os homens adultos livres nascidos em Atenas.

b) A Bulé, conselho formado por quinhentos homens eleitos, e a Eclésia, assembleia popular que votava as leis propostas pela Bulé.

c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre o conceito de cidadania em Atenas e a compará-lo à atual concepção de cidadania.

ATIVIDADES

3. Resposta pessoal. Possibilidade de resposta: Porque na cultura ocidental europeia, que serviu de base para a periodização tradicional, podem ser percebidas muitas influências culturais dos gregos e dos romanos antigos.
4. O crescimento das cidades e a progressiva falta de terras férteis para cultivo.

Responda sempre no caderno.

1. Leia as afirmações abaixo.

I. O mundo grego se formou do encontro de povos como os aqueus, os eólios, os jônios e os dórios.

II. As *poleis* gregas deram origem aos *genos*.

III. Todas as *poleis* gregas eram governadas por um mesmo rei.

IV. A religião e a língua eram os principais elementos que unificavam o mundo grego.

Quais afirmações estão corretas? Anote a alternativa no caderno. **A alternativa correta é a a.**

a) I e IV.
b) I, II e III.
c) I, III e IV.
d) II e IV.
e) todas as afirmações.

2. Explique o que é Antiguidade Clássica e como ela se relaciona com a história dos povos gregos.

2. Antiguidade Clássica é uma expressão utilizada por correntes historiográficas eurocêntricas para se referir à Antiguidade dos povos gregos e romanos.

3. De acordo com o que você estudou nas unidades anteriores e com sua resposta à atividade anterior, converse com os colegas sobre a seguinte questão: Por que apenas as Antiguidades grega e romana foram chamadas de clássicas pela historiografia tradicional? Levantem hipóteses.

4. Quais fatores influenciaram o processo de expansão grega?

5. A *pólis* ateniense é considerada o berço da democracia. O entendimento de democracia nessa sociedade, no entanto, era bastante diferente do da sociedade atual. Com base no que você estudou sobre democracia ateniense, responda às questões a seguir. MP

a) Quem era considerado apto para participar da democracia ateniense?

b) Quais eram os órgãos responsáveis pelo exercício político em Atenas?

c) Em sua opinião, o atual sistema democrático é mais abrangente que o da Grécia Antiga? Por quê?

6. Leia o texto citado, observe a imagem e responda às questões.

> Os escravos de Atenas eram em sua maioria prisioneiros de guerra (gregos ou "bárbaros", como eram chamados pejorativamente os não gregos) e seus descendentes, considerados não como seres humanos dignos, mas como "instrumentos vivos". Dos escravos, cerca de trinta mil trabalhavam nas minas de prata, das quais se extraía metal para armamentos, ferramentas e moedas, 25 mil eram escravos rurais e 73 mil eram escravos urbanos empregados nas mais variadas tarefas e ofícios, permitindo que seus donos se ocupassem dos assuntos públicos.
>
> Pedro Paulo Funari. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 38.



Granger/Bridgeman Images/Easypix

Detalhe de ânfora grega do século V a.C. A imagem registra duas personagens da sociedade grega antiga.

a) A qual segmento da sociedade ateniense o texto e a imagem se referem? **Aos escravos.**

b) Como o texto descreve esse segmento da sociedade de Atenas?

c) Essas pessoas eram consideradas cidadãs em Atenas? **Não, os escravos não eram considerados cidadãos atenienses.**

d) Na imagem, quem é o escravo? O que ele está fazendo? Explique suas hipóteses com base em elementos da imagem. **O escravo é a figura que está abaixada, segurando (talvez lavando) o pé da outra personagem. Ele é representado em dimensões menores que as da outra figura (presumivelmente seu senhor) e está em posição submissa.**

6. b) Segundo o texto, os escravos eram, em sua maioria, prisioneiros de guerra; eles não eram considerados seres humanos, mas, sim, instrumentos vivos.

DE OLHO NA BASE

As atividades apresentadas contemplam diversas habilidades referentes aos aspectos da cultura grega e às noções de cidadania e política na Grécia.

Nesse sentido, as atividades **1** e **4** mobilizam a habilidade **EF06HI10**, ao solicitar aos estudantes que deem explicações sobre a formação da Grécia Antiga.

As atividades **2** e **3** abordam a habilidade **EF06HI09**, incentivando os estudantes a se posicionar em relação à origem e ao uso do conceito de Antiguidade Clássica. Aproveite a oportunidade para retomar os contextos históricos americanos, asiáticos e africanos que foram estudados nas unidades anteriores e caracterizados também como Antiguidade.

A atividade **5** apresenta uma discussão sobre *pólis*, política, democracia e cidadania, mobilizando as habilidades **EF06HI10**, **EF06HI16** e **EF06HI17**.

A atividade **6**, por sua vez, propõe a análise de uma fonte histórica iconográfica que retrata um senhor e um escravo, desenvolvendo de modo aprofundado as habilidades **EF06HI14** e **EF06HI15**.

HISTÓRIA DINÂMICA

As mulheres na *pólis* grega

Por muito tempo, as mulheres ficaram de fora das narrativas históricas. A participação delas nas sociedades costumou ser tratada como um tema de pouco destaque ou como um mero detalhe. Os registros produzidos por elas frequentemente foram esquecidos ou se perderam ao longo do tempo.

Como você estudou neste capítulo, nas cidades-Estado gregas as mulheres não tinham direito à cidadania, por isso, não participavam das decisões políticas da *pólis*. Alguns estudiosos, porém, têm procurado aprofundar o conhecimento sobre a atuação das mulheres em outras esferas importantes da vida social nas *poleis* gregas.

As fontes literárias evidenciam a enorme diferença entre uma mulher "cidadã" pobre ou rica. O espaço ideal da mulher ateniense abastada era o recato do lar em que se ocupava com a fiação e tecelagem, saindo à rua apenas para buscar água nas fontes e poços [...], cultuar os mortos ou participar dos rituais religiosos. A mulher ateniense de baixa extração social, por sua vez, precisava colaborar economicamente no sustento da casa, trabalhando fora. Assim, os mercados estavam cheios de vendedoras de perfumes, de óleo e de quinquilharias em geral [...]. As mulheres de famílias campesinas humildes também deviam cooperar, fazendo a coleta dos frutos. Talvez cooperassem também no artesanato ou indústria urbana, na tecelagem, ou mesmo na olaria. Enquanto as cidadãs pobres, em suas raras aparições iconográficas, estão em contexto de trabalho, as cidadãs da elite aristocrática são representadas no ócio do gineceu. A diferença entre a rua e casa, para as mulheres livres, possuía também um sentido de classe social. As evidências iconográficas, contrariamente ao discurso historiográfico predominante, apontariam que, em determinadas situações, mulheres ocupariam espaços no mundo do trabalho, inclusive em atividades de cunho masculino, como em ofícios artesanais especializados.



De Agostini via Getty Images

Ânfora grega do século VI a.C. com representações de mulheres em atividades cotidianas, como a coleta de água em uma fonte.

Fábio Vergara Cerqueira. Interpretando evidências iconográficas da mulher ateniense. *Cadernos do Lepaarq*: textos de antropologia, arqueologia e patrimônio, Pelotas, Universidade Federal de Pelotas (UFPel-RS), v. 5, n. 9-10, p. 114-115, ago./dez. 2008.

gineceu: parte da habitação ateniense reservada às mulheres.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Quais atividades eram realizadas pelas mulheres atenienses?
2. Qual era o critério utilizado para definir a atuação das mulheres em Atenas?
3. Em sua opinião, por que o autor, ao se referir à mulher ateniense, utiliza aspas em cidadã?

1. As atividades domésticas, a fiação e a tecelagem, o comércio, a coleta de frutos e até mesmo os trabalhos artesanais especializados.
2. O critério econômico. Enquanto as mulheres mais ricas se dedicavam à fiação, à tecelagem e a outras atividades (buscar água ou participar de rituais religiosos, por exemplo), as mulheres mais pobres geralmente trabalhavam fora de casa.
3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes relacionem essa discussão ao conceito de cidadania em Atenas – só os homens eram considerados cidadãos.

DE OLHO NA BASE

O trabalho proposto nesta seção mobiliza a habilidade **EF06HI12**, em relação ao conceito de cidadania na Grécia Antiga, e a habilidade **EF06HI19**, sobre os papéis das mulheres atenienses.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para ampliar a reflexão sobre as mulheres em Atenas, se considerar adequado, ouça com os estudantes a canção "Mulheres de Atenas", de Chico Buarque, e proponha uma roda de conversa sobre a letra dessa canção. Destaque a submissão, de acordo com a letra, que as mulheres atenienses vivenciavam em seu cotidiano. Indique as expressões de subordinação e de violência presentes na letra e relacione com o que foi estudado sobre esse tema no capítulo.

Promova também o debate sobre a relação passado-presente, refletindo sobre a vida das mulheres atualmente: por um lado, tiveram direitos conquistados e avanços nos costumes; por outro, ainda sofrem vários tipos de violência. Explique que, quando uma mulher sofre violência, ela não é culpada. Não há justificativa para a violência contra a mulher, seja de que tipo for: física, psicológica, patrimonial, entre outros.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

O presente capítulo, focado nas manifestações culturais gregas, especialmente as que antecedem o domínio macedônico, propicia aos estudantes identificar algumas das principais fontes históricas sobre os gregos, como construções, vestígios escritos e formas de pensar, como a mitologia.

Atitudes como valorização e fruição de manifestações artísticas e culturais dos gregos antigos e também o incentivo a práticas e produções dessas manifestações, sugeridas ao longo do capítulo, desenvolvem de modo aprofundado a **competência geral da Educação Básica 3**.

Capítulo 2

A CULTURA GREGA

PARA COMEÇAR

Diversos elementos de nossa cultura, bem como de muitas outras culturas do Ocidente, foram amplamente influenciados pela cultura grega. Você sabe dizer que elementos são esses?

Resposta pessoal. Os estudantes podem mencionar a filosofia, a democracia e a república como exemplos de elementos culturais de influência grega.

A ARTE NA GRÉCIA

A arte na Grécia Antiga se manifestou com riqueza e diversidade e exerceu influência sobre outras culturas desde a Antiguidade até os dias atuais. O que conhecemos hoje dela é, porém, uma pequena parcela do que foi produzido. Muitas esculturas e edifícios se perderam ao longo do tempo, destruídos por saqueadores, terremotos, guerras, incêndios, entre outros fatores.

A passagem do tempo causou também um curioso efeito: desgastou as cores de estátuas e de edifícios, que, originalmente, eram bastante coloridos.

As esculturas são uma das expressões artísticas gregas mais conhecidas. Nos primeiros séculos de desenvolvimento da cultura grega, boa parte das esculturas representava deuses e deusas. Somente a partir do século V a.C., os gregos começaram a representar artisticamente pessoas de destaque.

Os relevos gregos estavam presentes na maioria dos edifícios públicos, como templos, ginásios e teatros. Tinham como característica a harmonia entre a forma, o espaço e a ornamentação. A maioria dos relevos representava temas mitológicos ou personalidades de destaque na vida pública grega.



Vestígios do templo grego Erecteion, dedicado aos deuses Atenas e Poseidon. A construção fica na Acrópole de Atenas, atual Grécia, e revela características da arquitetura grega antiga. Foto de 2022.

Artur Sniezhyn/iStock/Getty Images

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode subsidiar os diálogos sobre a arte e a religiosidade dos gregos antigos, além de apresentar uma breve discussão sobre os mitos.

Ao pensar arte e religiosidade na Grécia Antiga é importante refletir sobre o significado de mito. Não de maneira automática, como algo que se contrapõe à racionalidade, mas a partir da relação com a ideia de humano que não é dicotômica, mas complexa e diversa.

Uma abordagem do pensamento mítico já esbarra em alguns escolhos aparentemente intransponíveis. É que a especificidade desse modo de ver a realidade tem componentes que são impermeáveis às estocadas da racionalidade, esta, por sua vez, constituindo-se como o instrumental mais aguçado de que dispomos, com sua lógica própria e de certa maneira implacável na destituição de tudo o que não se enquadra em seus moldes.

Tal qual faz o rigor da lógica racional na abordagem da realidade, também o pensamento mítico tem uma unidade fundamental, mas já em outro registro, em outra modulação em relação ao racional. É outro registro, dissemos, e não necessariamente um pensamento que se contraporia à razão, da qual ele sempre se esquiva quando o intuito dela é explicá-lo com a lógica a que o nosso modo técnico-científico nos acostumou. A esse propósito, diria a respeito da razão e do mito o que Chesterton dizia a propósito do poeta e do lógico: o primeiro quer enfiar a cabeça no céu, o segundo quer enfiar o céu na cabeça: é por isso que esta arrebenta.

Para a razão, o mito, na acepção que aqui adotamos, não é ficção, engano e falsidade; é, isto sim, um modo de falar, ver e sentir dimensões da

AS DIVINDADES GREGAS

A religião era um dos principais elementos que unificavam o mundo grego. Apesar de cada *pólis* prestar culto a deusas e deuses específicos, todas essas divindades faziam parte de um mesmo panteão. Segundo as crenças gregas, os deuses eram imortais, tinham poderes sobrenaturais e podiam interferir nos fenômenos da natureza e nos diversos aspectos da vida humana e controlá-los.

Os deuses do panteão grego eram apresentados com as mesmas virtudes e defeitos dos seres humanos. Sentiam raiva, amor, inveja, ciúme e, não raro, mostravam-se vingativos. Com bastante frequência, uniam-se a outros deuses, a seres fantásticos e até mesmo a humanos e geravam filhos. Acreditava-se que da união entre um deus e um ser humano nascia um semideus.

A MORADA DOS DEUSES

De acordo com a mitologia grega, quase todos os deuses habitavam o monte Olimpo, a mais alta montanha da Grécia. A morada divina era guardada por deusas chamadas Horas, e uma porta de nuvens era a passagem entre o mundo dos mortais e o dos imortais.

Os deuses que não moravam no Olimpo habitavam a terra, as águas ou o mundo subterrâneo. No entanto, todos eram convocados a comparecer ao palácio de Zeus, líder dos deuses, para se reunir e discutir os assuntos terrenos e celestes.

Nessas reuniões, eram servidos um alimento chamado ambrosia e uma bebida denominada néctar. Enquanto isso, Apolo, deus da música, tocava sua lira e as musas cantavam. A reunião acabava ao pôr do sol, quando todos os deuses voltavam à própria morada.



Museu de História da Arte, Viena. Fotografia: Album/Fotoarena

Busto de Zeus, feito de bronze com base em original grego datado do século IV a.C.

Retome com os estudantes outras sociedades antigas organizadas em cidades-Estados nas quais o culto a deuses específicos variava em cada núcleo urbano. Essa abordagem ocorreu de modo mais específico na unidade 3, em relação aos mesopotâmicos.

musa: de acordo com a mitologia grega, as musas eram filhas de Zeus e Mnemósine, deusa da Memória. Eram nove ao todo, e cada uma tinha a missão de cuidar de um ramo diferente das artes e da ciência. Clio, por exemplo, era a musa da História, e Urânia, da Astronomia.



159

realidade inatingíveis racionalmente, dando-lhes significado e consistência.

Neste sentido, o pensamento mítico põe limites à reflexão filosófica, que é de ordem estritamente racional; está aí toda a tradição milenar para constatá-lo. Por assim ser, a racionalidade filosófica sempre relutou em aceitar os componentes míticos da vida como critérios que legitimassem uma visão de mundo, uma visão do outro, uma visão da vida. Séculos demoraram para que as antropologias se dessem conta de que era preciso redescobrir no ser humano outros níveis de "pensar" a vida que não os de ordem estritamente racional. Em outros termos, descobrir que o ser humano é colocado no ser não pela razão ou pelo intelecto, mas pelo desejo.

MORAIS, Regis de (org.). *As razões do mito*. Campinas: Papirus, 1988. p. 25-26.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para a questão da religiosidade na Grécia Antiga e aproveite para trabalhar com eles a temática da tolerância religiosa.
- Destaque que o politeísmo era a maneira pela qual os gregos se relacionavam com o sagrado e que isso deve ser compreendido e respeitado. Utilizar mitos de origem pode contribuir para trabalhar o conceito de experiência religiosa, pois é possível destacar nesses mitos diferentes ideias sobre a origem do mundo e dos seres que aqui habitam.
- Evidencie que há grande diversidade no que se refere à religião em diferentes tempos e espaços. Destaque que todas as pessoas têm o direito de seguir suas crenças religiosas e que todas as religiões devem ser respeitadas; da mesma maneira, é necessário respeitar as pessoas que não seguem nenhuma religião.
- A imagem da abertura pode incentivar os estudantes a perceber alguns tipos de alterações da paisagem realizada pelos gregos antigos, além de reconhecer que esse tipo de vestígio é também uma fonte histórica. Para isso, chame a atenção deles para a foto recente, mostrando a durabilidade e a preservação do templo retratado e explorando com eles os possíveis usos desse tipo de construção.

DE OLHO NA BASE

O contexto desta abertura mobiliza as habilidades **EF06HI02**, **EF06HI03** e **EF06HI05**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Relacione a importância que grandes eventos esportivos têm em diferentes períodos históricos e em sociedades diversas. Cite como exemplos os jogos olímpicos na Grécia Antiga e na atualidade, a Copa do Mundo de Futebol, entre outros.
- Pesquise na internet manchetes e artigos de jornais e revistas que tratem do tema. Utilize exemplos de momentos em que o esporte interrompeu guerras não apenas na Grécia Antiga, mas na contemporaneidade. Em 1969, por exemplo, o Santos – time em que Pelé jogava – foi jogar na Nigéria, na região onde ocorria a guerra de Biafra. Na tarde da partida, o militar que governava o estado onde ela se realizaria declarou feriado e a suspensão da guerra, para que as pessoas pudessem assistir ao jogo. Ao final, quando o time brasileiro subiu no avião para o Congo, o conflito recomeçou.
- A leitura e a reflexão sobre o tema abordado nesta página contribuem para o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Multiculturalismo**, enriquecendo e valorizando a diversidade cultural por meio dos saberes, dos hábitos e dos costumes que levaram ao desenvolvimento e à permanência dos jogos olímpicos. Além disso, é possível articular ainda com o desenvolvimento da habilidade **EF06HI09**.

JOGOS OLÍMPICOS

Um dos principais símbolos da união entre os gregos eram os jogos olímpicos. A cada quatro anos, os atletas das *poleis* gregas reuniam-se em **Olímpia** para competir em jogos em honra a Zeus. Tratava-se de um acontecimento tão importante que as guerras eram interrompidas na época das competições.

No início do verão do ano em que ocorriam os jogos olímpicos, enviavam-se mensageiros para todas as regiões da Grécia e suas colônias anunciando um período de trégua e paz.

Os jogos duravam sete dias, dos quais o primeiro e o último eram reservados a cerimônias religiosas. Durante os outros cinco dias, os atletas competiam em modalidades como corrida, arremesso de disco e de dardo, salto em distância, lutas corpo a corpo, pugilismo e corridas sobre cavalos. Apenas os homens gregos livres podiam competir. Escravos e mulheres solteiras podiam assistir aos jogos, mas as mulheres casadas eram proibidas de fazê-lo.

Havia um único vencedor em cada modalidade, premiado com uma coroa de folhas de oliveira. O maior prêmio, no entanto, era a fama que os vencedores adquiriam e que se estendia à família e à cidade de origem dos campeões. Cada atleta representava a própria *pólis*. Quando a vitória era espetacular, o atleta recebia homenagens e era imortalizado em estátuas e poemas.

Os jogos de Olímpia eram os principais, mas não os únicos que se realizavam. Os gregos competiam em outros grandes festivais em homenagem aos deuses.

OS JOGOS OLÍMPICOS NA ATUALIDADE

Os jogos olímpicos foram interrompidos no século IV d. C., pois o imperador romano Teodósio I decidiu proibi-los por considerá-los anticristãos.

Em 1896, no entanto, novos jogos olímpicos foram instituídos por iniciativa do barão francês Pierre de Coubertin.

Apesar de algumas semelhanças, os jogos olímpicos da atualidade não podem ser considerados uma permanência dos jogos da Antiguidade. Podemos dizer que os jogos atuais foram inspirados nos do passado e adaptados aos novos tempos.

Cerimônia de abertura dos Jogos Olímpicos de Tóquio realizada no estádio Olímpico de Tóquio, Japão. Em decorrência da pandemia de covid-19, os jogos foram adiados para 2021 e realizados sem a presença de público. Foto de 2021.



Alexey Filippov/Sputnik/AFP

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Peça aos estudantes que pesquisem as principais modalidades esportivas das Olimpíadas da Grécia Antiga: atletismo, luta, pentatlo (corrida, arremesso de dardo, salto em distância e arremesso de disco). Em seguida, organize a instalação de um mural na sala de aula com imagens e informações sobre esses esportes. Se possível, realize uma aula conjunta com o docente de Educação Física. Essa aula pode ser teórico-prática: depois de esclarecer como era disputada cada uma dessas modalidades na Antiguidade (teoria), pode-se organizar uma miniolimpíada com os estudantes, retomando algumas delas, como a corrida, e outras modalidades do atletismo que possam ser realizadas na escola (prática).
- Outra possibilidade para complementar a abordagem sobre os temas é combinar com a turma um "dia de filósofo". Para isso, peça aos estudantes que se organizem em grupos. Cada grupo deve escolher um filósofo grego antigo e um tema sobre o qual ele pensou para realizar pesquisas. Uma das fontes de pesquisa pode ser a obra sugerida no boxe *Para explorar*. Com base nas informações coletadas, o grupo deve elaborar uma breve encenação sobre o tema escolhido. Auxilie os estudantes na elaboração das esquetes e na composição das personagens. No dia das apresentações, dialogue com eles sobre as atitudes esperadas da plateia, em respeito ao trabalho dos colegas, e crie um ambiente acolhedor para as manifestações artísticas.

FILOSOFIA

A partir do século VII a.C., alguns gregos passaram a refletir sobre a composição da matéria, a matemática da natureza, as noções de certo e errado, o que é o amor, entre outras questões.

Dessa reflexão sobre a natureza das coisas, surgiu a filosofia (do grego *filo*, amigo, e *sofia*, sabedoria). A filosofia se desenvolveu principalmente nas *poleis* que seguiam o modelo democrático, como Atenas, onde as assembleias de cidadãos permitiam às pessoas discutir os problemas locais e externos.

Um dos mais importantes filósofos gregos foi Sócrates (470 a.C.-399 a.C.). Para ele, a melhor maneira de construir o conhecimento era dialogando. Ele fazia perguntas e, por meio da resposta do interlocutor, conseguia fazê-lo refletir e formular novas ideias, rejeitando antigas ideias que poderiam ser equivocadas. Acusado de não respeitar a religião, foi condenado à morte.

Sócrates não escreveu nenhum texto sobre seus ensinamentos. O responsável pela escrita e divulgação de suas ideias foi seu aluno Platão, que também se tornou um dos mais importantes filósofos do mundo clássico.

Os conhecimentos desenvolvidos nessas reflexões filosóficas, em muitos casos, serviram de base para diversas áreas de estudo existentes na atualidade, como a medicina, a matemática, a física, a geografia, entre outras.

Entre elas, Aristarco de Samos propôs a teoria baseada no modelo heliocêntrico, em que a Terra gira em torno do Sol; Arquimedes demonstrou o poder da energia solar ao desenvolver um sistema para incendiar navios com o uso de espelhos; Herófilo examinou o corpo humano e percebeu a diferença entre veias e artérias, além de ponderar sobre a substância que fluía por elas.

PARA EXPLORAR

***Só sei que nada sei: Sócrates, Platão e Aristóteles*, de Silvana de Menezes. São Paulo: Salamandra, 2011 (Coleção Pensar Arte).**

A obra apresenta uma incursão pelo pensamento grego antigo, com base, principalmente, no legado filosófico de Sócrates, Platão e Aristóteles. A linguagem, que mistura história e teatro, é divertida e atraente, tornando sua leitura leve e agradável.

Jacques-Louis David. *A morte de Sócrates*, 1787. Óleo sobre tela. A obra representa Sócrates na prisão, sentado ao centro, fazendo um gesto vigoroso aos seus discípulos, que estão desolados com a sentença de morte imposta ao filósofo.



Museu Metropolitano de Arte, Nova York, Estados Unidos. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reflita com os estudantes sobre a relação entre filosofia e gênero. Apesar de terem existido mulheres filósofas na Antiguidade, elas não ficaram conhecidas como os homens. Geralmente, essas mulheres nem sequer aparecem nos livros, e há pouca divulgação de suas obras. Questione: "Como isso estaria relacionado ao fato de essas mulheres não serem cidadãs em Atenas?". Ou, ainda: "Qual é a relação disso com o fato de nossa sociedade ainda atribuir aos homens a ciência e a reflexão?".
- Chame a atenção da turma para a abrangência da filosofia na Grécia Antiga, que contemplava todas as áreas do conhecimento. Não havia a fragmentação das áreas de estudo, como existe atualmente. Ao contrário, existiam filósofos que estudavam ao mesmo tempo matemática e medicina, por exemplo.

(IN)FORMAÇÃO

O desenvolvimento da filosofia está relacionado ao direito ao ócio, ou seja, ao tempo livre. Não seria possível filosofar com uma sobrecarga de trabalho para cumprir. Sobre o tema, escreve Marilena Chaui:

> […] a ideia do trabalho como desonra e degradação não é exclusiva da tradição judaico-cristã. Essa ideia aparece em quase todos os mitos que narram a origem das sociedades humanas como efeito de um crime cuja punição será a necessidade de trabalhar para viver. Ela também aparece nas sociedades escravistas antigas, como a grega e a romana, cujos poetas e filósofos não se cansam de proclamar o ócio um valor indispensável para a vida livre e feliz, para o exercício da nobre atividade da política, para o cultivo do espírito (pelas letras, artes e ciências) e para o cuidado com o vigor e a beleza do corpo (pela ginástica, dança e arte militar), vendo o trabalho como pena que cabe aos escravos e desonra que cai sobre homens livres pobres. […] É significativo, por exemplo, que nas línguas dessas duas sociedades não exista a palavra "trabalho". Os vocábulos *ergon* (em grego) e *opus* (em latim) referem-se às obras produzidas e não à atividade de produzi-las. […] Enfim, não é demais lembrar que a palavra latina que dá origem ao nosso vocábulo "trabalho" é *tripalium*, instrumento de tortura para empalar escravos rebeldes, e derivada de *palus*, estaca, poste onde se empalam os condenados. E *labor* (em latim) significa esforço penoso, dobrar-se sob o peso de uma carga, dor, sofrimento, pena e fadiga. […] Donde nossa indagação: como e quando o horror pelo trabalho transformou-se no seu contrário?

CHAUI, Marilena. Introdução. *In*: LAFARGUE, Paul. *O direito à preguiça*. São Paulo: Ed. da Unesp/Hucitec, 2000. p. 11.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. **a)** São jogos esportivos dos quais participam pessoas com deficiência.

b) A participação das mulheres nos jogos paralímpicos de Tóquio foi responsável pela conquista de 29 medalhas para o Brasil (sete de ouro, oito de prata e 14 de bronze).

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes mencionem que as modalidades são adaptadas aos atletas com deficiência. Promova um ambiente que possibilite a escuta ativa, orientando os estudantes a praticar a atenção, de modo a ouvir e compreender o que o outro tem a dizer.

d) Resposta pessoal. Realize uma conversa prévia com os estudantes sobre a importância de os locais públicos serem acessíveis às pessoas com deficiência. A seguir, com a participação da turma, faça uma lista, na lousa, dos problemas que as pessoas com deficiência encontram no local de vivência dos estudantes. Liste também as soluções já disponíveis para esses problemas. A aprendizagem baseada em problemas é uma das metodologias ativas mais difundidas. Sendo assim, aproveite para incentivar o trabalho em grupo e a interação entre os estudantes.

4. **a)** A maior parte das obras realizadas pelos gregos se perdeu ao longo do tempo, e as cores originais das obras que se preservaram foram desgastadas.

b) As *poleis* que seguiam o modelo democrático de governo incentivaram o desenvolvimento da filosofia porque permitiam discussões sobre os problemas locais e estrangeiros.

c) Sócrates foi um dos mais importantes filósofos gregos porque defendia que a melhor forma de adquirir conhecimento era por meio do diálogo.

d) Os gregos deram grandes contribuições para o desenvolvimento de conhecimentos filosóficos e para outras áreas do conhecimento, como a medicina, a matemática, a física e a geografia.

ATIVIDADES

1. Resposta pessoal. Os jogos olímpicos eram realizados em homenagem a Zeus, o pai dos deuses na mitologia grega. De quatro em quatro anos, atletas das *poleis* gregas reuniam-se em Olímpia – onde havia um templo dedicado a Zeus – para competir. Os jogos duravam sete dias, e o primeiro e o último dias eram dedicados a cerimônias religiosas. Nos outros dias, realizavam-se as competições.

1. No caderno, escreva um parágrafo explicando a relação entre os deuses cultuados na Grécia Antiga e os jogos olímpicos. Em seu texto, deve ser evidenciada a organização dos jogos em Olímpia, de acordo com a mitologia grega.

2. Qual seria a importância da filosofia, na Grécia Antiga e na sociedade atual, do ponto de vista do surgimento das áreas de conhecimento, como a matemática, a história e a astronomia?

3. Leia o trecho da reportagem sobre os Jogos Paralímpicos realizados em 2021 e, depois, responda às questões. MP

> A lista dos nomes dos atletas com deficiência que viriam a compor a delegação brasileira em Tóquio trouxe várias novidades, entre elas, uma em especial: a maior participação feminina em Jogos Paralímpicos da história. Dos 259 atletas convocados, 96 foram mulheres, o que representou 37% do total da delegação convocada. Apesar da participação feminina ainda ser inferior que a masculina em números, a porcentagem ainda foi maior na última edição, no Rio 2016, quando 30% da equipe brasileira era composta por mulheres.
>
> Desde 2004, a participação feminina vem ganhando força na delegação brasileira graças ao aumento da divulgação do paradesporto nas mídias e, principalmente, das iniciativas de promoção do paradesporto em diversas cidades. Segundo o presidente do Comitê Paralímpico Brasileiro (CPB), Mizael Conrado, a expectativa é que, nas próximas edições do megaevento paradesportivo, a proporção entre homens e mulheres seja igualitária. […]
>
> […]
>
> Ao todo, as atletas brasileiras foram responsáveis pela conquista de 29 medalhas para o Brasil, sendo sete de ouro, oito de prata e 14 de bronze. […]
>
> […]
>
> Finalizar um ciclo com conquistas em representatividade e medalhas traz satisfação e um sentimento de missão cumprida para as atletas que agora fazem parte da história e se tornaram fonte de inspiração para as novas gerações de mulheres do esporte. […]
>
> Comitê Paralímpico Brasileiro. Com maior participação feminina nos Jogos Paralímpicos, atletas apontam inclusão e legado após Tóquio. Disponível em: https://www.cpb.org.br/noticia/detalhe/3614/com-maior-participacao-feminina-nos-jogos-paralimpicos-atletas-apontam-inclusao-e-legado-apos-toquio. Acesso em: 15 mar. 2022.

   a) O que são os jogos paralímpicos?

   b) Como se deu a participação das atletas mulheres com deficiência nas paralímpiadas de Tóquio?

   c) Em sua opinião, como os jogos paralímpicos se relacionam com os jogos olímpicos? Escreva, no caderno, uma frase sobre o assunto e, depois, leia-a para a turma.

   d) Agora, você e a turma vão refletir sobre o seguinte tema: De que modo a comunidade em que vocês vivem (como bairro, município e a comunidade escolar) proporciona acessibilidade aos diferentes espaços e atividades para as pessoas com deficiência?

4. As frases a seguir contêm informações erradas. Identifique quais são os erros e corrija-os, reescrevendo cada frase no caderno. MP

   a) A maioria das obras realizadas pelos gregos foi preservada, inclusive com as cores originais.

   b) As *poleis* governadas pela aristocracia incentivaram o desenvolvimento da filosofia por causa de suas características urbanas.

   c) Sócrates foi um dos mais importantes filósofos gregos porque defendia que a melhor forma de adquirir conhecimento era pela exposição de ensinamentos de um mestre a seus discípulos.

   d) Os gregos deram grandes contribuições para o desenvolvimento de conhecimentos filosóficos, mas, para outras áreas do conhecimento, suas experiências não foram muito significativas.

2. Resposta pessoal. Oriente os estudantes a perceber que a reflexão filosófica – o pensamento racional sobre a natureza das coisas, o certo e o errado, a organização da sociedade, o conhecimento, etc. – constituiu (e pode constituir ainda) a base para o desenvolvimento do conhecimento em vários campos. Refletir e dialogar são ações que aumentam a capacidade de conhecimento, ampliam o desejo de saber mais e, assim, podem levar a pesquisas e a novas descobertas.

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, as habilidades trabalhadas ao longo do capítulo são retomadas e mobilizadas de modo a buscar o protagonismo dos estudantes.

Nesse sentido, destacam-se alguns pontos. Na atividade **1**, por exemplo, mobiliza-se a habilidade **EF06HI03**, retomando e aprofundando o diálogo sobre a mitologia grega como fonte histórica, sendo evidência de um modo de pensar. A questão sobre os modos de pensar é aprofundada na atividade **2**.

Na atividade **3**, mobiliza-se a habilidade **EF06HI19**, ao estabelecer a relação de passado e presente acerca do papel da mulher na sociedade. A atividade mobiliza também o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 10**. O tema dos jogos paralímpicos é abordado de forma a estabelecer uma relação de comparação entre o passado e o presente e levar os estudantes a discutir de forma crítica, empática, solidária e inclusiva a questão das pessoas com deficiência em suas comunidades. Além disso, o documento histórico analisado (uma notícia atual) traz valores como resiliência e determinação como elementos importantes para as experiências individuais e coletivas.

A atividade **5**, por sua vez, mobiliza as habilidades **EF06HI02** e **EF06HI05**, ao promover a análise de um vestígio grego antigo que se configura não apenas como forma de registro, mas também de transformação das paisagens urbanas das *poleis*.

A atividade **6** também mobiliza a habilidade **EF06HI02**, tendo como base a filosofia de Sócrates.

5. Observe o relevo desta atividade, leia a legenda e, a seguir, faça o que se pede.

5. b) Os deuses tinham as mesmas virtudes e os mesmos defeitos dos seres humanos: sentiam raiva, amor, inveja, ciúme e desejo de vingança. Além disso, relacionavam-se (entre eles e com humanos) e tinham filhos.



Museu Acrópole/Museu Arqueológico, Atenas. Fotografia: DEA/G. Nimatallah/De Agostini/Getty Images

↑ Detalhe do friso do Partenon, em Atenas, feito aproximadamente entre os anos 447 a.C. e 432 a.C, representando os deuses Poseidon, Apolo e Ártemis (da esquerda para a direita).

5. a) As roupas estão representadas com muitos detalhes de relevo. Sua caracterização nos remete a tecidos finos e leves.

a) Descreva como é a ornamentação das roupas dos deuses representados.

b) Além da aparência semelhante à dos humanos, quais eram outras características que os deuses tinham em comum com os mortais?

c) Em que tipo de edifício público os relevos eram comuns? **Eram comuns em templos, ginásios e teatros.**

6. Leia o texto citado sobre Sócrates, um dos mais importantes filósofos gregos. A seguir, responda às questões propostas. **6. a) Segundo o texto, "livre é o homem que não se deixa escravizar pelos próprios apetites e segue os princípios que, por intermédio da educação, afloram de seu interior". Uma possível reelaboração desse conceito seria: A liberdade interior consiste em não se deixar dominar por seus impulsos, mas seguir os princípios adquiridos pela educação.**

[...]

Defensor do diálogo como método de educação, Sócrates considerava muito importante o contato direto com os interlocutores – o que é uma das possíveis razões para o fato de não ter deixado nenhum texto escrito. Suas ideias foram recolhidas principalmente por Platão, que as sistematizou, e por outros filósofos que conviveram com ele.

Sócrates se fazia acompanhar frequentemente por jovens, alguns pertencentes às mais ilustres e ricas famílias de Atenas. Para Sócrates, ninguém adquire a capacidade de conduzir-se, e muito menos de conduzir os demais, se não possuir a capacidade de autodomínio. Depois dele, a noção de controle pessoal se transformou em um tema central da ética e da filosofia moral. Também se formou aí o conceito de liberdade interior: livre é o homem que não se deixa escravizar pelos próprios apetites e segue os princípios que, por intermédio da educação, afloram de seu interior.

[...]

Márcio Ferrari. Sócrates, o mestre em busca da verdade. Revista *Nova Escola*, São Paulo, 1ª out. 2008. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/177/socrates-mestre-verdade. Acesso em: 28 jan. 2022.

6. b) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes compreendam que, nesse contexto, a palavra se refere aos interesses pessoais.

a) Qual é o conceito de liberdade interior mencionado no texto?

b) Em sua opinião, qual é o sentido da palavra apetites utilizada pelo autor do texto?

c) Você concorda com as ideias de Sócrates que estão mencionadas no texto? Explique.
Resposta pessoal. Certifique-se de que os estudantes compreenderam o trecho citado. Comente que, para Sócrates, apenas o conhecimento é capaz de conduzir as pessoas à prática da virtude e à perfeição humana.

163

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Este capítulo enfatiza a formação do Império Macedônico e o desenvolvimento da cultura helenística, com base na mescla de elementos culturais gregos e orientais na Antiguidade.

Retome com os estudantes a organização em cidades-Estado da Grécia Antiga, abordada nos dois capítulos anteriores. O conflito entre elas facilitava a invasão militar de outros povos, já que as forças militares gregas ficavam ocupadas com os conflitos internos. Nesse sentido, explique que a Guerra do Peloponeso, conflito entre Atenas e Esparta, é um relevante exemplo dessa situação, resultando na dominação macedônica.

Capítulo 3

O PERÍODO HELENÍSTICO

PARA COMEÇAR

No século IV a.C., a cultura grega difundiu-se por boa parte do Oriente, do Egito à Índia. Você sabe como essa difusão ocorreu? Qual foi o resultado da união dos elementos culturais típicos do mundo grego com os das diversas culturas orientais?

Respostas pessoais. Essa difusão se deu por meio das conquistas de Alexandre Magno, originando assim o que ficou conhecido como cultura helenística.

A CONQUISTA MACEDÔNICA

A Macedônia era um pequeno reino situado ao norte da Grécia. A língua e a cultura de seus habitantes eram semelhantes às gregas, e os deuses cultuados eram os mesmos. Ainda assim, os cidadãos das *poleis* consideravam a população macedônica **bárbara**, isto é, estrangeira e, portanto, inferior.

Após a Guerra do Peloponeso, um conflito entre as cidades gregas que fragilizou diversas *poleis*, entre 431 a.C. e 404 a.C., o rei da Macedônia, **Filipe II**, aproximou-se das enfraquecidas cidades gregas, oferecendo-lhes aliança militar contra os persas, antigos inimigos dos gregos. Na verdade, Filipe pretendia aproveitar-se das rivalidades entre essas cidades para conquistá-las. E assim o fez.

As cidades de Atenas e Tebas ofereceram maior resistência às tropas de Filipe. Apesar disso, em 338 a.C., os macedônios derrotaram os gregos e dominaram toda a Grécia. O próximo passo da expansão da Macedônia seria a conquista da Pérsia, mas, antes disso, Filipe II foi assassinado em seu próprio reino. Seu filho, **Alexandre Magno**, aos 20 anos de idade, assumiu o poder e continuou o processo de expansão.

Alexandre, vencedor de uma série de batalhas, ampliou seu reinado, que se estendeu dos Bálcãs à Índia, incluindo o Egito e a região atualmente chamada de Afeganistão.



Detalhe da obra *A travessia do Grânico*, 1665, de Charles Le Brun. Óleo sobre tela. Ela retrata as tropas de Alexandre atravessando o rio Grânico, na atual Turquia, em confronto com os persas, em 334 a.C. Essa batalha é considerada a primeira grande vitória de Alexandre.

Coleção particular. Fotografia: Atlaspix/Alamy/Fotoarena

(IN)FORMAÇÃO

Sobre a historiografia e a periodização acerca da cultura helenística, leia o texto a seguir, que pode complementar a contextualização histórica do período abordado.

Com Alexandre, [...] inaugurou-se um novo modo de organização política, social e cultural no Mundo Antigo. Essas transformações podem ser sentidas a partir das medidas implementadas com vista à destruição da *pólis* e à tentativa de uniformização das culturas. A partir dessas medidas, a organização política grega, que tinha como base as cidades-Estados e era o seu diferencial em relação aos outros povos, deixaria de existir, causando uma profunda crise de identidade no homem grego [...].

O homem, no período clássico, era entendido à medida que se inseria na vida política de sua cidade, e a sua força espiritual estava relacionada a sua relação com a vida comunitária. Daí a imagem de homem nas obras dos grandes clássicos é a do homem político. Assim, o ideal de formação grega era o do homem político, do homem da *pólis*, do cidadão, tanto no seu aspecto civil como no aspecto bélico. Sua essência era fundada nos valores coletivos e qualquer alteração nesse modelo levaria a uma profunda crise na ordem estabelecida.

Em razão disso, a substituição da *pólis* pelo império significou a própria "morte" para o homem grego, que foi privado de sua cidadania, o que dava norte a toda a sua vida.

Para José Ribeiro Ferreira, com esse direcionamento o homem passou a ser considerado, cada vez mais, não como um elemento da *pólis*, mas da cosmópolis, um *kosmopolites*. Deixou de fazer par-

AS CONQUISTAS DE ALEXANDRE

Alexandre Magno foi educado pelo filósofo grego Aristóteles e tornou-se um grande conhecedor e admirador da cultura e da filosofia gregas. Com a morte do pai, assumiu o projeto dele de expandir o reino macedônico.

Reuniu macedônios e gregos em um grande exército e marchou contra os domínios dos persas. Em poucos anos, conquistou a Fenícia, o Egito, a Mesopotâmia e a Pérsia, chegando até a região do rio Indo, na Índia. A região sob seu domínio ficou conhecida como **Império Macedônico**.

Alexandre Magno fundou 32 cidades, dando a todas elas o nome de Alexandria. Seu objetivo era transformar essas cidades em grandes centros de difusão da cultura helenística. Todas elas demonstraram grande vigor e tornaram-se polos culturais e econômicos de considerável importância no mundo antigo.

Ele pretendia prosseguir na conquista de terras desconhecidas. No entanto, seus soldados, já exaustos, recusaram-se a continuar. Contrariado, retornou à capital do Império, a cidade de Babilônia, com suas tropas. Em 323 a.C., o imperador adoeceu e morreu precocemente aos 33 anos de idade.

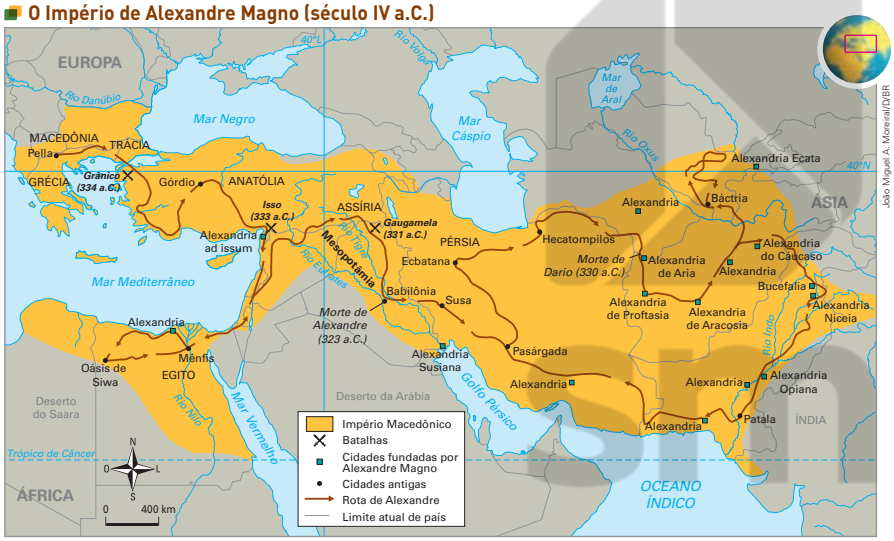
Após a morte de Alexandre Magno, seus generais disputaram o controle dos territórios conquistados. O resultado foi a divisão do grande Império Macedônico em vários reinos. Os principais deles foram o Egito, a Pérsia Selêucida e a Macedônia, que incluía a Grécia. Observe o mapa.

ARISTÓTELES

Nascido na cidade de Estagira no ano de 384 a.C., Aristóteles foi um importante filósofo grego, assim como Tales, Pitágoras, Sócrates e Platão, entre outros.

Seus estudos contribuíram para o desenvolvimento de diversas áreas do conhecimento, como a ética, a política, a física, a psicologia, a poesia e a biologia.

O Império de Alexandre Magno (século IV a.C.)



João Miguel A. Moreira/CB/BR

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2015. p. 44.

te de uma estrutura simples (*pólis*), inserindo-se em uma grande pátria, que não dependia de sua participação para que as coisas acontecessem. A sua cidadania foi esvaziada nessa nova estrutura política, pois os deveres do homem helenístico já não eram os deveres cívicos de um determinado Estado, mas os de todo ser humano, membro de uma cidade sem fronteiras, sem os compromissos com um grupo determinado. As decisões políticas passaram a ser tomadas em nível global, distanciando-se da intervenção do cidadão, que agora passou a ser súdito. Elas dependiam do soberano, pois este era quem detinha o poder e a quem cabia tomar as iniciativas para o bom andamento dessa cosmópolis. Segundo Paul Petit, "o povo" não tinha nenhum meio para exprimir legalmente sua opinião, sendo-lhe negada qualquer participação nas esferas públicas. Assim sendo, o grego perdia aquilo que o diferenciava de outros povos, e tornava-se apenas uma parte na engrenagem do império que se estruturava em torno de Alexandre.

Souza, Osmar Martins de; Melo, José Joaquim Pereira. O helenismo: consolidação de uma nova ordem social e de uma nova mentalidade. *In*: *I Jornada de Estudos Antigos e Medievais*, 2010, Maringá. *Anais*. Maringá: Universidade Estadual de Maringá (UEM), 2010.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Converse com os estudantes sobre o conceito de império na Antiguidade, explicando que esse conceito está relacionado à conquista territorial e também ao predomínio cultural, no caso do Império de Alexandre Magno. Destaque as diferenças entre a colonização grega e o processo de conquista imperial de Alexandre: enquanto nas colônias gregas não havia a anexação de outras cidades pelas cidades-Estado hegemônicas, no Império Macedônico os territórios eram conquistados e submetidos ao poder centralizado no imperador.
- Comente que, apesar de Alexandre ter sido discípulo de Aristóteles (ateniense) e grande admirador da arte e da filosofia gregas, ele não adotou a democracia como sistema político. Ao contrário, construiu o Império Macedônico.
- Leia com os estudantes o mapa que mostra o Império de Alexandre Magno. Chame a atenção deles para a enorme extensão territorial desse império, que ocupava áreas da Europa, da Ásia e da África. Oriente-os a observar a grande quantidade de países atuais cujas áreas fizeram parte desse império. Destaque, ainda, as várias cidades denominadas Alexandria que aparecem no mapa.

DE OLHO NA BASE

O contexto desta abertura trabalha com o conceito de império e aborda a dinâmica de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo, previstos, respectivamente, para o trabalho com as habilidades **EF06HI13** e **EF06HI15**. Além disso, ao explorar as transformações culturais, políticas e territoriais do mundo grego, desenvolve-se a habilidade **EF06HI10**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte que a cultura helenística foi fundamental para a preservação de características da cultura grega na atualidade.
- Aproveite para abordar os diferentes tipos de império ao longo da história. Comente que existem domínios imperiais que submetem territórios e culturas, mas que esse formato não é homogêneo. Esclareça aos estudantes que há diversos tipos de império, caracterizados de acordo com a sociedade e o período envolvidos.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar os contatos dos macedônicos com outros povos e a formação da cultura helenística, a proposta mobiliza a habilidade **EF06HI14**.

A CULTURA HELENÍSTICA

A política de conquista macedônica não incluía destruir as tradições dos povos conquistados, mas, sim, acrescentar a elas características da cultura grega. Essa união das culturas grega e oriental iniciada por Alexandre ficou conhecida como **cultura helenística**, em razão de os gregos chamarem a si próprios de helenos e à Grécia de Hélade.

Apesar de a união política do Império Macedônico ter sido breve, a cultura helenística subsistiu em diversas regiões por séculos.

ESCULTURAS HELENÍSTICAS

Muitas das esculturas gregas que conhecemos hoje são do período helenístico, quando a riqueza dos grandes reinos favoreceu a produção das obras de arte. As personagens das esculturas helenísticas são representadas, em geral, em posições retorcidas, exibindo expressões de dor ou de alegria.

ALEXANDRIA, A CAPITAL DO CONHECIMENTO

A Alexandria do Egito, situada no delta do rio Nilo, transformou-se na maior, mais rica e populosa metrópole do Mediterrâneo Oriental, capital cultural do mundo helenístico.

Ponto de encontro da milenar sociedade egípcia com a filosofia e as ciências gregas, essa Alexandria tornou-se célebre pelos cientistas que viveram e estudaram no *Musaeum*, instituição considerada a casa das musas, da qual fazia parte a famosa biblioteca de Alexandria, que guardava obras de arte, papiros e pergaminhos com os mais importantes trabalhos intelectuais produzidos na Antiguidade.

O maior símbolo do poder de Alexandria do Egito era uma estrutura de 120 metros de altura, construída na entrada do porto. Ali, todas as noites acendia-se uma chama que era visível aos navegantes a 50 quilômetros de distância. Essa torre de sinalização marítima ficou conhecida como "farol" em referência à ilha de Faros, onde estava localizada.

budismo: filosofia e religião de origem indiana que surgiu entre os séculos VI a.C. e V a.C. De acordo com essa tradição, o indivíduo deve buscar a superação do sofrimento, reconhecido como condição fundamental da existência, para alcançar a iluminação e tornar-se um Buda.



Museu Victoria & Albert, Londres. Fotografia: Godong/Alamy/Fotoarena

Escultura feita entre os séculos II d.C. e IV d.C., em Gandhara, Índia antiga, atual Paquistão. Ela retrata personagens do budismo com estilo tipicamente helenístico, evidenciando o grande alcance espacial e temporal dessa cultura.

(IN)FORMAÇÃO

As bibliotecas são uma importante característica da cultura helenística. Sobre o tema, leia o texto a seguir, que pode subsidiar os diálogos nesse sentido.

Até a fundação da Biblioteca, as bibliotecas do mundo antigo eram coleções privadas ou armazéns governamentais para guarda de documentos legais e literários. A biblioteca de Alexandria, também chamada a Grande Biblioteca, inaugurou outra concepção: sua finalidade não era apenas coletar e conservar livros, mas também registrar todas as coisas e todos os acontecimentos que pudessem ser registrados, indefinidamente, e sobretudo propiciar comentários e interpretações das obras ali guardadas, suscitando a escrita de novos livros, ou uma memória viva dos livros ali existentes e de outros por vir, indefinidamente.

A Grande Biblioteca, celebrada por sua abrangência, magnificência, pretendia ser a biblioteca universal. Um documento do século II a.C., conhecido como Carta de Aristeas, narra a origem da Biblioteca relatando que Ptolomeu I escreveu a todos os governantes do mundo, pedindo-lhes que lhe enviassem todo tipo de livro – poesia, prosa, retórica, filosofia, geografia, medicina, astronomia, matemática – e os diretores julgaram que seriam necessários quinhentos mil rolos de pergaminho para reunir em Alexandria todos os livros de todos os povos do mundo. [...]

Chaui, Marilena. *Introdução à história da filosofia*: as escolas helenísticas. São Paulo: Companhia das Letras, 2018. v. 2. p. 188.

ATIVIDADES

4. O Império de Alexandre abrangeu parte da África, da Europa e da Ásia. Caso os estudantes apresentem dificuldades em responder à questão, apresente-lhes um mapa-múndi localizando as áreas de conquista de Alexandre.

Responda sempre no caderno.

1. Qual foi a consequência da Guerra do Peloponeso para as *poleis* gregas? **A Guerra do Peloponeso causou a fragilização das *poleis*, que foram dominadas pela Macedônia (reino ao norte da Grécia).**
2. Após assumir o trono da Macedônia, quais foram as ações de Alexandre Magno? **Alexandre Magno iniciou a expansão da Macedônia em direção ao Império Persa.**
3. Leia o texto a seguir.

> Foi nesse contexto que, admirador da cultura das *pólis* e discípulo de Aristóteles, [...] procurou levar a cultura grega para a Ásia à medida que seu Império se expandia. Com sua morte, o Império foi dividido em três unidades, cada uma governada por um general heleno, que constituiu dinastia na região: no Egito, o general Ptolomeu fundou um reino e a dinastia Lágida; Seleuco fundou a dinastia Selêucida na Síria; e Antígono dominou a Macedônia.
>
> Kalina Vanderlei da Silva; Maciel Henrique da Silva. *Dicionário de conceitos históricos*: helenismo. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014. p. 178.

- Uma personagem histórica mencionada no texto foi suprimida pelo sinal [...]. Que personagem é essa? **Alexandre Magno, rei da Macedônia.**

4. Reveja o mapa "O Império de Alexandre Magno (século IV a.C.)". Considere a configuração política atual da região cartografada e responda: O Império de Alexandre abrangeu quais continentes?
5. Observe a imagem desta atividade e responda às questões.



Museu de Pérgamo, Berlim. Fotografia: Tarker/Bridgeman Images/Easypix

↑ **Detalhe de relevo esculpido no altar de Pérgamo, cujo tema é a gigantomaquia, ou a luta de Zeus e Atenas contra os inimigos gigantes. Construído no século II a.C., o altar de Pérgamo se encontra no Museu de Pérgamo, em Berlim, Alemanha.**

5. a) A data informada: século II a.C.

a) Qual informação presente na legenda indica que o relevo pertence à cultura helenística?

b) Qual característica nessa representação é um indício de que a obra revela o estilo helenístico? **Linhas curvas enfatizando movimentos tensos; expressão de dor ou de desespero, principalmente na figura central, de joelhos; ênfase nos detalhes. Comente com os estudantes que a maior preocupação dos artistas helenísticos era representar fielmente o mundo real. Eles tendiam a descrever ações dramáticas e violentas e representavam grupos de figuras expressando mobilidade e beleza sob todos os ângulos possíveis de observação.**

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, as atividades **1**, **2** e **4** mobilizam diferentes aspectos referentes à habilidade **EF06HI10**, sobre as transformações políticas, sociais e culturais da Grécia Antiga durante o domínio macedônico.

A habilidade **EF06HI02** é retomada no contexto helenístico, propondo-se a análise de uma fonte histórica na atividade **5**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. A sociedade ateniense era composta de: eupátridas, aristocratas descendentes de famílias que chefiavam os genos; georgóis, pequenos proprietários de terras; demiurgos, comerciantes e artesãos; thetas, camponeses sem terras; metecos, estrangeiros; e escravos.

No período anterior às reformas de Drácon, somente os eupátridas, os georgóis e os demiurgos eram considerados cidadãos.

3. Alexandria tornou-se um importante centro de difusão cultural da Antiguidade por causa do *Musaeum*, instituição que abrigava a famosa Biblioteca de Alexandria, que guardava registros dos mais importantes trabalhos intelectuais desenvolvidos na Antiguidade.

4. **a)** Péricles foi um governante ateniense que consolidou a democracia em Atenas.

b) O autor descreve o casamento como um dos fundamentos da sociedade cívica grega na época clássica.

c) Apenas aquele que unisse um cidadão ateniense à filha de outro cidadão ateniense.

d) Esse cidadão estava sujeito a pagar pesada multa, e os filhos dessa união não seriam considerados cidadãos atenienses.

5. **a)** O texto aborda personagens femininas que não seguem os padrões atribuídos tradicionalmente às mulheres cujos nomes aparecem na literatura grega.

b) Como as mulheres atuais, as mulheres de que fala o texto não vivem fechadas em casa ou dedicadas apenas ao marido. Elas saem à rua, passeiam e assistem a espetáculos.

c) Penélope e Alceste. Oriente os estudantes a buscar informações sobre elas; depois, realize uma roda de conversa sobre essas personagens, sua história e as características da sociedade ou da história grega que elas expressam.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Organize os fatos abaixo em ordem cronológica.

- Conquista da Grécia por Filipe II.
- Reformas de Sólon e de Clístenes.
- Interrupção dos jogos olímpicos.
- Início da ocupação da península do Peloponeso por povos que formaram o povo grego.
- Reformas de Drácon.
- Guerra do Peloponeso.

1. • Início da ocupação da península do Peloponeso por povos que formaram o povo grego.
• Reformas de Drácon.
• Reformas de Sólon e de Clístenes.
• Guerra do Peloponeso.
• Conquista da Grécia por Filipe II.
• Interrupção dos jogos olímpicos.

2. No caderno, descreva a composição da sociedade ateniense explicitando quais grupos eram considerados cidadãos antes das reformas de Drácon. MP

3. Por que a cidade de Alexandria do Egito foi importante para os povos da Antiguidade? MP

4. Leia o texto citado e, em seguida, responda às questões. MP

> O casamento é um dos fundamentos da sociedade cívica grega na época clássica; na Atenas democrática, embora não fosse objeto de uma regulamentação propriamente dita por parte da cidade-Estado, não deixava de ser definido por um certo número de práticas mais ou menos institucionalizadas. Desde a lei de Péricles em 451, o casamento só teria caráter legal se unisse um cidadão à filha de um cidadão. Quem quer que fizesse passar por sua esposa legítima [...] uma estrangeira ou uma escrava, estava sujeito a pagar pesada multa, e os filhos nascidos dessa união não poderiam ser considerados atenienses. O casamento em si, no entanto, continuava a ser um ato privado, unindo duas casas.
>
> Claude Mossé. *Dicionário da civilização grega*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004. p. 59-60.

a) Quem foi Péricles?
b) Como o autor classifica o casamento na Grécia Antiga?
c) Que tipo de casamento tinha caráter legal, segundo a lei de Péricles?
d) De acordo com o texto, o que acontecia com um cidadão que se casava com uma mulher estrangeira ou com uma escrava?

5. O texto citado trata de um tipo de personagem feminina retratado nas obras de literatura teatral da Grécia Antiga. Leia-o e, depois, responda às questões. MP

> [...] há muitas mulheres sem nome, que são conhecidas apenas por serem "aquela que" fez isto ou aquilo. Embora nas narrativas tenham uma identidade, o seu nome não subsistiu na memória [...]. No entanto, estas "mulheres sem nome" da literatura têm traços que identificamos [...] como modernos. Contrárias à ideia veiculada da esposa recatada no gineceu (influenciada pelo exemplo de Penélope), ou da que ama o marido a ponto de morrer por ele (literalmente falando, como Alceste, estas mulheres, se situadas no nosso século não se sentiriam completamente deslocadas: saem à rua, passeiam, veem espetáculos, ou ficam em casa [...].
>
> Foi o acesso a essas mulheres que a época helenística (aqui citaremos Teócrito e os romances de amor e aventuras) nos proporcionou. [...]
>
> Adriana Freire Nogueira. Mulheres na literatura grega antiga: recursos estilísticos?. Em: Virgínia S. Pereira; Ana L. Curado (org.). *A Antiguidade Clássica e nós*: herança e identidade cultural. Braga: Universidade do Minho, 2006. p. 94.

a) Que tipo de personagem feminina é abordada no texto?
b) De que forma a autora aproxima o comportamento dessas mulheres do mundo antigo com as mulheres do mundo moderno?
c) Quais personagens famosas são citadas? Você conhece a mitologia sobre elas? Em caso negativo, busque-a em publicações impressas ou digitais e, depois, compartilhe suas descobertas com a turma.

DE OLHO NA BASE

As propostas dessas atividades favorecem a mobilização de habilidades específicas acerca do mundo grego e também gerais, trabalhadas de modo contínuo ao longo deste volume. É o caso da habilidade **EF06HI02**, desenvolvida aqui em continuidade com as atividades das unidades anteriores. Dessa forma, a análise dos significados das fontes que originaram as formas de registro, agora sob a perspectiva da Grécia Antiga, ocorre especialmente nas atividades **4**, **6** e **7**, que apresentam, respectivamente, texto historiográfico, vestígios materiais e imateriais como base para as questões desenvolvidas.

A atividade **1** permite a abordagem indireta da habilidade **EF06HI01**, no trabalho de elaboração de organização cronológica e no estabelecimento de periodização, e de modo mais vertical trabalha a habilidade **EF06HI10**.

As atividades **2** e **4** desenvolvem diferentes aspectos da habilidade **EF06HI12**, sobre o conceito de cidadania e aspectos de inclusão e de exclusão na Grécia Antiga.

Já a atividade **5** dá continuidade à abordagem sobre os papéis femininos do mundo grego antigo, mobilizando a habilidade **EF06HI19**.

Responda sempre no caderno.

6. Resposta pessoal. Oriente a observação atenta das fotos. Espera-se que os estudantes mencionem aspectos como: A: Esculturas: representam os corpos, de forma bastante realista, revelando o que os gregos consideravam ser padrão de beleza. B: Objetos de cerâmica: o uso das cores preta e vermelha era um padrão de pintura dos vasos gregos. Os temas religiosos eram comuns nas figuras representadas, como na cratera mostrada. C: Objetos de uso cotidiano: demonstram como a arte da Grécia Antiga estava incorporada ao dia a dia dos gregos.

6. Observe as imagens desta atividade e leia as legendas. Em seguida, escreva um parágrafo sobre a arte grega, mencionando aspectos que você analisou nas imagens.

A



Museu Metropolitano de Nova York, EUA. Fotografia: Fletcher Fund, 1936

Essa escultura em mármore, do final do século IV a.C., mostra uma senhora (à direita) e sua escrava (à esquerda). A representação evidencia o tipo de relação social: pelo tamanho das personagens, é possível supor qual teria mais relevância na sociedade grega antiga.

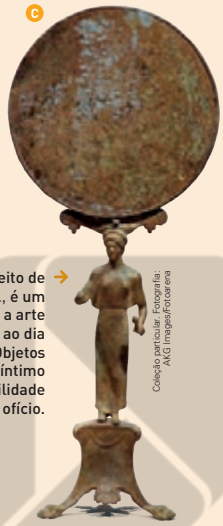
B



Museu Arqueológico de Nápoles, Itália. Fotografia: De Agostini/Getty Images

Cratera de cerâmica, século V a.C. Crateras são vasos gregos que eram utilizados para misturar diferentes tipos de bebida. No detalhe, está representada uma procissão em honra ao deus Dionísio.

C



Coleção particular. Fotografia: AKG Images/Fotoarena

Este espelho feito de bronze, em 550 a.C., é um exemplo de como a arte estava incorporada ao dia a dia dos gregos. Objetos de uso cotidiano e íntimo demonstravam a habilidade do artesão em seu ofício.

7. Reúna-se com dois colegas para recontar algum mito grego em uma história em quadrinhos. Para isso, vocês deverão: MP

- pesquisar e selecionar um mito grego;
- elaborar um roteiro para a história;
- produzir a história em quadrinhos, com desenhos e, se houver, balões de fala.

8. Na abertura desta unidade, você comentou sobre hábitos que pratica para preservar sua saúde física. Reflita agora sobre os hábitos que preservam sua saúde mental. Em sua opinião, quais das atividades que você realiza ao longo de uma semana contribuem para isso? MP

7. Converse com os estudantes sobre a importância dos mitos na cultura grega da Antiguidade e relembre-os de algumas características da religião grega, como o politeísmo, a crença em divindades com formas humanas, que possuíam virtudes e defeitos, etc. Auxilie-os no processo de organização dos trios e na elaboração da história em quadrinhos. Se necessário, antes de iniciar essa etapa, exponha algumas obras de histórias em quadrinhos aos estudantes para familiarizá-los com o gênero. Os resultados da atividade podem ser disponibilizados posteriormente à comunidade escolar. O trabalho de exposição de resultado feito pelos estudantes é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

Respeito

8. Resposta pessoal. Converse com os estudantes, destacando a importância de ações que ajudam a manter a tranquilidade e promovem a alegria, o bom humor, o ânimo para estudar, a coragem diante das dificuldades e os sentimentos de amor e amizade. Entre elas podem ser mencionadas atitudes como dormir por uma quantidade adequada de horas, conviver com a família, divertir-se com os amigos, desenvolver alguma atividade artística ou cultural (tocar um instrumento, participar de um grupo de dança, por exemplo), praticar esportes, etc.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A proposta da seção *Ideias em construção* incentiva a autoavaliação dos estudantes, contribuindo para a percepção do próprio protagonismo no processo de aprendizagem. Além disso, configura-se como mais uma ferramenta de diagnóstico, possibilitando a elaboração de novas estratégias para a aprendizagem.
- No caso da presente seção, as questões buscam revisitar os contextos históricos analisados, com foco tanto na longa duração da Grécia Antiga quanto nos temas culturais abordados, incentivando a retomada dos conteúdos e as reflexões sobre eles.



IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 6

Capítulo 1 – A vida na *pólis*

- Sei o que é Antiguidade Clássica e como ela se relaciona com a história dos povos gregos?
- Reconheço que a expressão que dá nome a esse período foi criada pelos historiadores tradicionais e que isso não significa que as outras antiguidades sejam inferiores ou superiores a ela?
- Identifico a relação entre os povos que ocuparam a península Balcânica e a formação do mundo grego?
- Compreendo o processo de formação das *poleis* gregas?
- Compreendo o papel das *poleis* no mundo grego antigo?
- Conheço as características da sociedade ateniense?
- Compreendo o conceito de cidadania no mundo grego antigo, em especial na *pólis* ateniense?
- Observo que a cidadania não era um direito de todos grupos sociais que conviviam na pólis?
- Identifico os principais papéis sociais desempenhados pelas mulheres na Grécia Antiga, verificando que, sobre esse tema, há importantes atualizações historiográficas?

Capítulo 2 – A cultura grega

- Identifico os principais elementos que unificavam o mundo grego antigo, com especial atenção às características culturais?
- Reconheço a importância das mitologias para o estudo do mundo grego antigo, favorecendo a compreensão sobre o modo como esse povo entendia o mundo?
- Analiso os vestígios das expressões culturais gregas antigas como importantes fontes históricas desse povo e também como indicadores do grande alcance cultural dessa forma de compreender o mundo?

Capítulo 3 – O período helenístico

- Compreendo o papel de Alexandre Magno para a unificação de povos gregos e orientais em um único império, analisando os modos de contato entre os povos?
- Nesse processo de unificação, reconheço as formas de contato e adaptação entre as culturas dos diferentes povos?
- Identifico os fatores que fizeram Alexandria do Egito um importante centro de intercâmbio cultural do mundo antigo?

Nelson Provaz/ID/BR

170

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Uma das maneiras de utilizar as questões desta seção é realizar com os estudantes uma revisão dos conteúdos estudados, tomando as questões propostas como fio condutor.

Certifique-se de que esse processo seja valorizado, refletindo com os estudantes sobre a importância desse momento e sobre como aprendemos durante a autoavaliação. Destaque que, na escola, os erros não são um problema; são eles que tornam possível aprimorar as habilidades e construir o conhecimento.

Feito isso, organize um jogo de perguntas e respostas com a turma, voltado especialmente para os pontos de atenção diagnosticados durante a autoavaliação. Uma das formas de viabilizar isso é organizar os estudantes em grupos e orientar cada grupo na formulação de pelo menos duas questões (com respostas) sobre os temas identificados. Após a elaboração das perguntas, dê início ao jogo: cada grupo vai ler suas questões, e os outros grupos vão responder a elas de maneira alternada, de acordo com um combinado prévio entre os grupos, garantindo a organização da atividade e a mobilização de valores como cooperação, responsabilidade, criatividade e honestidade.

Determine aos grupos a mesma quantidade de perguntas e respostas. Caso algum grupo não saiba responder à pergunta que lhe cabe, esta poderá ser sorteada entre os outros grupos, de acordo com os combinados estabelecidos.

Roma: formação e expansão

OBJETIVOS

Capítulo 1 – As origens de Roma

- Compreender o processo de formação da Roma Antiga como resultado das formas de contato e de intercâmbio culturais de diferentes povos que ocupavam a península Itálica.
- Compreender as características da divisão social da Roma Antiga nos períodos monárquico e republicano.
- Identificar as atribuições de cada instituição republicana na Roma Antiga.
- Entender as dinâmicas de inclusão e exclusão associadas às lutas da plebe pela ampliação de seus direitos.
- Entender o processo de fortalecimento do Exército romano associado às conquistas militares e, portanto, à expansão da cultura e do comércio romanos.
- Caracterizar a terra como elemento central para o abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social na Roma Antiga.
- Entender o papel das tensões sociais e o crescimento do poder dos generais na transição da república para o império.
- Compreender o mito de fundação de Roma e identificá-lo como uma das fontes para a história do período.

Capítulo 2 – A consolidação do Império Romano

- Compreender o processo que resultou no fim da república assim como o estabelecimento do governo imperial e sua consolidação com a *pax* romana.
- Reconhecer as diferentes formas de contato entre os romanos e os outros povos e o consequente intercâmbio cultural.
- Entender as modificações da natureza e da paisagem realizadas no processo de apogeu das cidades romanas, assim como suas consequências nas dinâmicas de inclusão e exclusão por elas geradas.
- Compreender o significado do cristianismo durante o Império Romano, bem como sua influência nas transformações da organização da vida social, destacando o papel das mulheres.

Investigar – Latim e Língua Portuguesa: ditados populares

- Pesquisar fontes bibliográficas.
- Realizar análise documental e entrevista.
- Perceber a importância de procedimentos de entrevista na aplicação de métodos de pesquisa.
- Produzir um folheto de divulgação.

JUSTIFICATIVA

As discussões propostas no capítulo **1** contribuem para aprimorar a compreensão dos estudantes sobre diferentes tipos de governo e desenvolver a consciência crítica em relação às diferentes formas de organização política ainda presentes no mundo contemporâneo. É possível observar que desde a origem de Roma até a consolidação do Império, a sociedade romana vivenciou diferentes formas de governo. No capítulo **2**, oportuniza-se o aprofundamento do conceito de império e a reflexão sobre as lógicas de conquista, conflito e negociação decorrentes dessa forma de organização política.

A seção *Investigar* promove a pesquisa mediante a realização de entrevistas, valorizando o trabalho com relatos orais e a consulta em publicações diversas. Como produção final, solicita-se a elaboração de um folheto. Tais procedimentos possibilitam aos estudantes o desenvolvimento de habilidades relevantes para a compreensão de diferentes métodos de pesquisa.

SOBRE A UNIDADE

O foco desta unidade continua a ser a Antiguidade Clássica, estudo iniciado na unidade **6**, abordando agora a Roma Antiga, desde a formação da cidade até a consolidação do Império Romano, um dos maiores e mais duradouros impérios do Ocidente.

O capítulo **1** trata da ocupação da península Itálica por diferentes povos e da união entre aldeias sabinas e latinas, originando a cidade de Roma. Aborda, ainda, as características da sociedade romana e suas formas de governo, especialmente a instauração da república. Também são tratados no capítulo o período de expansão militar durante a república, as lutas plebeias e suas conquistas, como o Tribunato da Plebe e a Lei das Doze Tábuas. Por fim, são abordadas a questão da terra e a transição para o império.

O capítulo **2** trata da consolidação do Império Romano: o início da era de governo imperial, o governo de Otávio Augusto, até a morte do imperador Marco Aurélio – período chamado de *pax* romana – e o apogeu das cidades romanas. O cristianismo como religião do império e a origem da Igreja também são temas desse capítulo.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – AS ORIGENS DE ROMA				
• A ocupação da península Itálica • A sociedade romana; a família romana • A monarquia • A instauração da república • A expansão militar • As lutas plebeias • A questão da terra; os irmãos Graco e a redistribuição de terras • Transição para o império • O mito de fundação de Roma	BOXE VALOR: Plebiscito: a voz do povo ARQUIVO VIVO: O mito de fundação de Roma	(EF06HI02) (EF06HI03) (EF06HI11) (EF06HI12) (EF06HI14) (EF06HI16) (EF06HI17)	(CEH7)	
CAPÍTULO 2 – A CONSOLIDAÇÃO DO IMPÉRIO ROMANO				
• O fim da república e o governo imperial • A *pax* romana • O apogeu das cidades romanas • O cristianismo e a origem da Igreja • O cristianismo primitivo e as grandes perseguições • Roma se torna cristã • As mulheres na Roma cristã	HISTÓRIA DINÂMICA: As imagens femininas nas catacumbas romanas INVESTIGAR: Latim e Língua Portuguesa: ditados populares	(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI12) (EF06HI13) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16) (EF06HI19)	(CGEB5)	Cidadania e civismo: Vida familiar e social

1. Indica que nossa forma de governo é uma república e que as unidades federativas (os Estados e o Distrito Federal) mantêm certa autonomia.
2. Respostas pessoais. Atualmente, para se tornar senador no Brasil, é necessário ter nacionalidade brasileira, 35 anos de idade ou mais, filiação partidária e não ter restrições para o pleno exercício dos direitos políticos. Resposta pessoal.

UNIDADE 7

ROMA: FORMAÇÃO E EXPANSÃO

3. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a relatar suas experiências com o máximo de detalhes possíveis e ajude-os a perceber as semelhanças e as diferenças nas representações mencionadas pela turma.

No século VIII a.C., desenvolveu-se, às margens do rio Tibre, no centro da península Itálica, um vilarejo que, séculos mais tarde, tornou-se uma das cidades mais poderosas da Antiguidade: Roma. Em busca de constante expansão de seus domínios, os romanos criaram exércitos e instituições públicas para administrar seu vasto império. Sua cultura influenciou muitas sociedades ocidentais, inclusive a brasileira.

CAPÍTULO 1
As origens de Roma

CAPÍTULO 2
A consolidação do Império Romano

PRIMEIRAS IDEIAS

1. O nome oficial do nosso país é República Federativa do Brasil. O que esse nome indica sobre a maneira como o Estado brasileiro é organizado?
2. Você sabe quais são os requisitos para ser um senador no Brasil atual? E quais requisitos você considera que eram necessários para ser um senador na Roma Antiga?
3. Você já assistiu a algum filme ou seriado sobre Roma Antiga? Em caso afirmativo, compartilhe com os colegas suas impressões sobre o modo de vida dos romanos antigos: como se vestiam, quais atividades costumavam realizar, do que se alimentavam e como se divertiam, etc.

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

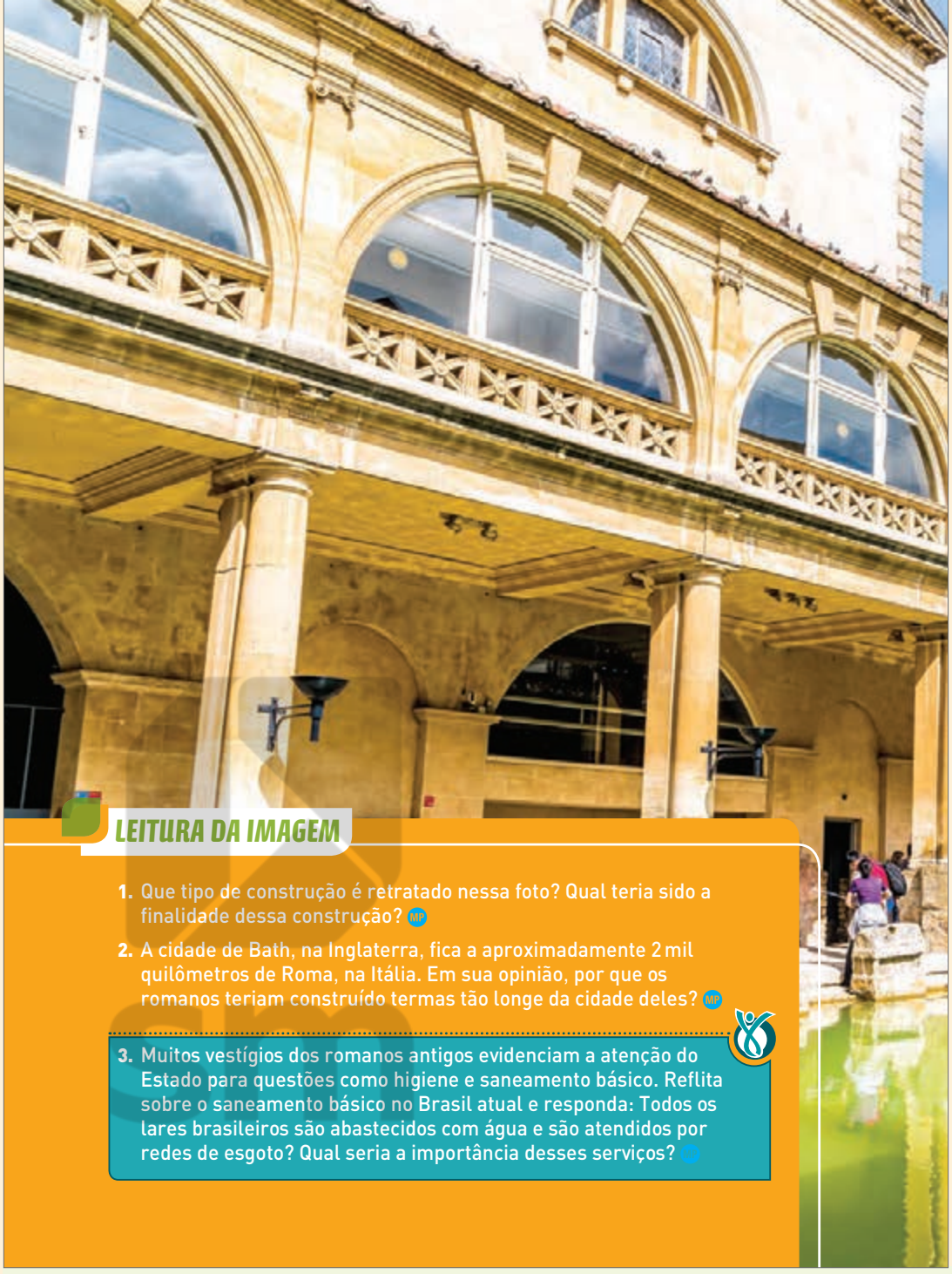
1. Trata-se de um edifício de termas, ou seja, um local destinado a banhos públicos. Aproveite a oportunidade para fazer uma avaliação diagnóstica dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre a cultura da sociedade romana.
2. Resposta pessoal. Reflita com os estudantes sobre como a existência de ruínas romanas na Inglaterra pode indicar que Roma ocupou essa região por tempo considerável.

Respeito e Solidariedade

3. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes tenham consciência de que nem todos os lares brasileiros têm acesso à água e a redes de esgoto. Incentive-os a refletir sobre a situação das pessoas que não dispõem desses recursos e sobre a importância deles para a saúde e o bem-estar da população. No caso de os próprios estudantes viverem em casas sem água tratada e sem esgoto, certifique-se de que o relato deles seja ouvido com respeito e encaminhe a conversa para levantar a opinião da turma sobre as possíveis soluções que devem obrigatoriamente incluir a ação do poder público.

DE OLHO NA BASE

A proposta de leitura desta imagem favorece a análise de um vestígio histórico romano na Inglaterra, promovendo o levantamento de hipóteses sobre esse tipo de fonte histórica. Dessa forma, o trabalho mobiliza a habilidade **EF06HI02**. As hipóteses levantadas podem ser retomadas posteriormente e verificadas.



LEITURA DA IMAGEM

1. Que tipo de construção é retratado nessa foto? Qual teria sido a finalidade dessa construção? MP
2. A cidade de Bath, na Inglaterra, fica a aproximadamente 2 mil quilômetros de Roma, na Itália. Em sua opinião, por que os romanos teriam construído termas tão longe da cidade deles? MP
3. Muitos vestígios dos romanos antigos evidenciam a atenção do Estado para questões como higiene e saneamento básico. Reflita sobre o saneamento básico no Brasil atual e responda: Todos os lares brasileiros são abastecidos com água e são atendidos por redes de esgoto? Qual seria a importância desses serviços? CC



Termas romanas de Bath, na Inglaterra. Foto de 2019.

gowithstock/Shutterstock.com/ID/BR

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Inicie a leitura da imagem com os estudantes, questionando-os: "Que elementos nessa foto parecem ser romanos?"; "A construção expressa grandiosidade?"; "É possível identificar algum elemento que não tenha sido construído pelos romanos? Qual?". Oriente-os durante a observação para que eles percebam a presença de encanamentos (na extrema esquerda, perto da coluna), de equipamentos de iluminação atuais (em cima, à esquerda, no espaço entre as colunas), de vidros nas janelas.
- Pergunte o que eram as termas e explique aos estudantes que eram locais de banho frequentados pela elite romana.
- Chame a atenção dos estudantes para as esculturas que representam os soldados romanos e para as colunas, que têm particularidades artísticas da ordem toscana (inspirada no estilo dórico da arte grega) – colunas lisas, com capitéis simples, distantes umas da outras.
- Faça uma reflexão com os estudantes sobre a importância da grandiosidade da arquitetura romana para representar a força e o poder daquela sociedade. Destaque que elementos como a iluminação nos ajudam a constatar que a obra passou por uma restauração na contemporaneidade.
- Peça aos estudantes que respondam às atividades propostas. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre os temas relacionados à Roma Antiga.

DE OLHO NA BASE

(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.

(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Esta unidade mobiliza especialmente as habilidades referentes à Roma Antiga, como os objetos de conhecimento sobre **noções de cidadania**, **escravidão** e **trabalho livre**, o **papel da religião cristã**, **as lógicas comerciais**, o **conceito de império** e o **Mediterrâneo como espaço de interação** entre povos de diferentes continentes.

Capítulo 1

AS ORIGENS DE ROMA

PARA COMEÇAR

A cidade de Roma Antiga surgiu no século VIII a.C. como um vilarejo no centro da atual Itália. Porém, nos séculos seguintes, tornou-se uma grande potência militar do mundo antigo. O que você sabe sobre o processo de fortalecimento e expansão militar de Roma?

Resposta pessoal. O fortalecimento do Exército romano se deu por meio das medidas do general Caio Mário, que aboliu o recrutamento por posse de terras e instituiu o pagamento aos soldados, o que propiciou a profissionalização do Exército. Com um Exército profissional e mais bem-preparado, Roma iniciou sua expansão militar.

A OCUPAÇÃO DA PENÍNSULA ITÁLICA

A península Itálica, onde se localiza Roma, já era ocupada desde o primeiro milênio antes de Cristo por vários povos.

A região apresenta características estratégicas para a sobrevivência das comunidades: o solo é fértil, o clima é ameno e a área é cercada por montanhas. Os montes Apeninos cortam o território do centro até o leste. Ao norte, há os Alpes. As duas formações montanhosas serviam como muralhas naturais, impedindo a chegada dos ventos frios do norte (que poderiam arruinar a agricultura) e dificultando a entrada de potenciais invasores.

Essas características favoreceram a ocupação sucessiva da península Itálica, assim como as trocas culturais, as alianças e os conflitos entre os diferentes grupos que habitaram a região.

Os povos **itálicos**, também denominados italiotas, entre os quais estavam os úmbrios, os latinos e os sabinos, foram os primeiros a chegar, ocupando o centro da península. Eles fundaram aldeias agrícolas e pastoris nessa região.

Em seguida, vieram os **etruscos**, uma comunidade de comerciantes e navegadores. Os **gregos** povoaram o sul da península e a Sicília, fundando colônias nessa área.

Possivelmente, a cidade de Roma surgiu, em meados do século VIII a.C., da união de sete aldeias sabinas e latinas, estabelecidas às margens do rio Tibre. Essas comunidades mantiveram contato estreito com os gregos e os etruscos.



Lucky-photographer/Alamy/Fotoarena

Vista de Roma, atual capital da Itália, de onde é possível observar vestígios da Roma Antiga, como o Coliseu (ao fundo) e o Fórum Romano (à frente). Foto de 2018.

(IN)FORMAÇÃO

Sobre o sistema monárquico da Roma Antiga e as principais características da sociedade romana do período, leia o texto a seguir.

[...] Não há dúvida sobre um ponto – de que nos tempos antigos foi [Roma] governada pelos reis. Há sobre isso duas indicações. Primeiro, em Roma durante o período histórico, como em Atenas, um dos sacerdotes tinha o título de rei (*rex sacrorum*). Segundo, quando faltavam à cidade magistrados eleitos, um funcionário chamado *interrex* promovia a eleição dos novos magistrados e realizava as funções governamentais. Outro fato está igualmente estabelecido – o de que a população da cidade se dividia em grupos religiosos e militares chamado *curiae*, que incluíam todos os habitantes com exceção dos escravos. [...] Devemos supor que desde épocas imemoriais o Senado também existisse em Roma, como um conselho de anciães para assistir o rei. Seus membros eram representantes das mais ricas e nobres famílias (*gentes*). É provável que essas pessoas fossem comumente chamadas de "pais" (*patres*) e seus descendentes de "patrícios", que já em época remota gozavam de certos privilégios, entre os quais o direito de servir de intermediários entre o rei e os deuses: os colégios sacerdotais eram constituídos exclusivamente de patrícios, até épocas bem recentes. [...] O exército consistia em toda a população, em todo o povo romano [...]. Os patrícios tinham o papel da cavalaria (*celeres*) nas campanhas, ou talvez utilizassem carros. Os reis eram, naturalmente, comandantes-chefes e também juízes e sacerdotes supremos. Não sabemos se sua autoridade era hereditária ou vitalícia. Seus decretos eram transmitidos ao povo em reuniões especialmente convocadas (*comitia*). Pouco sabemos sobre as instituições

A SOCIEDADE ROMANA

A sociedade romana era formada por quatro grupos principais: patrícios, plebeus, clientes e escravizados.

Os **patrícios** eram os membros da aristocracia e proprietários de vastas extensões de terras e de grandes rebanhos. Denominavam-se assim pois acreditavam ser os descendentes dos fundadores de Roma. Eram os únicos com direito a fazer parte do Senado romano.

Os pequenos proprietários, os agricultores, os artesãos e os comerciantes, chamados **plebeus**, eram pessoas livres e formavam a maioria da população de Roma. Exerciam as principais atividades econômicas e, durante o período monárquico, não tinham direitos políticos.

Os **clientes**, pessoas livres e pobres, dependiam das famílias patrícias, para as quais prestavam regularmente favores e serviços, além de dar-lhes apoio político e militar. Em troca, recebiam ajuda econômica e proteção. Quanto mais clientes um patrício tivesse sob sua proteção, mais importância política e social ele conquistava.

Havia também os **escravos**, que eram, em geral, prisioneiros de guerra ou plebeus e clientes endividados. Eles realizavam todo tipo de trabalho, principalmente os que envolviam esforço físico. No período monárquico, a população escrava não era numerosa.

A FAMÍLIA ROMANA

A origem da palavra família é latina e designava o conjunto de bens que um *pater familias*, chefe da família patrícia, possuía. Esses bens incluíam familiares, escravos, clientes, terras, animais, plantações, moradias, meios de transporte e todo tipo de objeto considerado do patriarca.

Dessa forma, na Roma Antiga, a ideia de família estava relacionada à posse, diferentemente do modo como a compreendemos hoje. Na sociedade ocidental contemporânea, as famílias são constituídas por vínculos afetivos; além disso, objetos e propriedades não são considerados membros da família.

Nas famílias de plebeus, o conceito de família também estava ligado à figura do pai, a liderança masculina. Apesar de não dispor de tantos bens quanto os patrícios, os chefes de famílias plebeias também exerciam autoridade sobre a vida dos filhos, que não os desacatavam mesmo depois de estarem casados.

PARA EXPLORAR

Projeto Roma 360

O Laboratório de Arqueologia Romana Provincial da Universidade de São Paulo (Larp/USP) desenvolveu um aplicativo que permite a interação virtual em ambientes da Roma Antiga, construídos com base em pesquisas arqueológicas. Para experienciar o cotidiano dos romanos antigos, acesse o *link* indicado e siga as instruções do *site*. Disponível em: http://www.larp.mae.usp.br/rv/roma-360/. Acesso em: 26 jan. 2022.



Museu de História da Arte de Viena. Fotografia: Erich Lessing/Album/Fotoarena

Relevo romano feito em estela fúnebre, por volta do século II a.C. Ele representa algumas das pessoas que faziam parte de uma família romana. A personagem representada à direita, em tamanho menor que as demais, é, possivelmente, um escravo.

sociais e econômicas. Na Roma menos remota, a vida da comunidade baseava-se na família, onde o poder paterno era absoluto, e que inclui não só a mulher e os filhos mas também os dependentes – os clientes ou ouvintes e os escravos. Devemos, porém, lembrar que, juntamente com esse sistema patriarcal que predominava em Roma em épocas históricas, sobreviveram traços consideráveis de outro sistema, chamado "matriarcal", no qual a mãe era considerada mais importante que o pai. A riqueza da família consistia principalmente no gado (*pecus*) e por essa razão o dinheiro era chamado *pecunia*. Na primitiva religião romana, porém, os deuses que protegiam a agricultura e os maus espíritos que a prejudicavam são tão importantes como os deuses correspondentes que protegiam o gado, o que mostra ter a agricultura, cedo, constituído o esteio da vida econômica em Roma.

ROSTOVTZEFF, Mikhail. *História de Roma*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967. p. 28-29.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Incentive os estudantes a refletir sobre a divisão social na Roma Antiga e a sociedade elitizada, em que os patrícios compunham a camada rica e privilegiada. Uma forma de fazer isso é propor uma comparação entre a sociedade dividida em camadas que detinham diferentes privilégios, na Roma Antiga, e a desigualdade social no Brasil atual. Questione-os sobre nossa sociedade, por exemplo: "Existem pessoas com mais privilégios e mais riqueza do que outras?"; "Como vocês notam isso?".
- Chame a atenção dos estudantes para o conceito de família na Roma Antiga e sua característica patriarcal. Converse sobre o que isso significava e em quais espaços daquela sociedade ela se materializava: por exemplo, na posição e na função dos patrícios (patriarcas que dominavam suas famílias e a própria Roma). Esse diálogo também pode abordar as diversas configurações da família em nossa sociedade, que não é formada somente por pai, mãe e filhos, mas tem diferentes formatos e maneiras de ser, e que nenhuma delas é inferior ou superior se comparada com outras.

DE OLHO NA BASE

A proposta de acesso ao aplicativo Projeto Roma 360, do Laboratório de Arqueologia Romana Provincial da Universidade de São Paulo, favorece o trabalho aprofundado com a **competência específica de História 7**, incentivando os estudantes a interagir de modo produtivo, ético e contextualizado com as tecnologias digitais. A proposta, além de proporcionar acesso a bens e locais distantes do estudante, do ponto de vista geográfico, incentiva a visão crítica e a análise histórica.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Existem várias modelos de regime monárquico. Explique aos estudantes que as características monárquicas variam de acordo com o período e a sociedade estudados. Se necessário, dê-lhes alguns exemplos, como monarquia feudal, absolutista, parlamentarista, constitucional, eletiva, hereditária, esta última comumente o modelo mais conhecido pelos estudantes.
- Reflita com os estudantes sobre as construções e as desconstruções da História. Peça-lhes que identifiquem, no período da república romana, os nomes das diferentes magistraturas e suas funções. Depois, identifique funções relativas no Brasil e mencione seus nomes. Feito isso, leve os estudantes a pensar em continuidades e rupturas da História com base no sistema republicano de governo.

DE OLHO NA BASE

A análise da sociedade e das estruturas políticas romanas, bem como a de suas transformações ao longo do tempo, mobiliza as habilidades **EF06HI11** e **EF06HI12**.

OS REIS DE ROMA

Os primeiros reis romanos eram latinos. Depois, com o avanço do domínio dos etruscos, os últimos reis passaram a ser provenientes desse grupo.

Os reis romanos exerciam poder público sobre a população e as instituições do governo romano. No âmbito privado, isto é, das famílias, o poder pertencia ao *pater familias*.

república: sistema de governo em que o poder do Estado é exercido por representantes eleitos pelo povo.

Ao trabalhar os conceitos de monarquia e república da Roma Antiga, retome os conteúdos sobre os modos de governo estudados em unidades anteriores, como a democracia ateniense (na unidade 6) e as monarquias teocráticas em algumas sociedades da América Antiga (unidade 5) e da África Antiga (unidade 4).

A MONARQUIA

A monarquia foi a primeira forma de governo dos romanos. O **rei**, que desempenhava funções legislativas, judiciárias, administrativas, militares e religiosas, era escolhido e tinha seus poderes limitados por um conselho de anciãos chamado **Senado**, composto de homens de origem nobre e chefes de famílias aristocráticas. As decisões do Senado, por sua vez, eram aprovadas ou rejeitadas pela **Assembleia das cúrias**.

A INSTAURAÇÃO DA REPÚBLICA

O último rei etrusco, Tarquínio, o Soberbo, tentou ampliar seu poder aliando-se aos plebeus enriquecidos, o que desagradou à aristocracia romana. Por isso, em 510 a.C., os patrícios depuseram esse rei e expulsaram os etruscos da cidade. Após a deposição de Tarquínio, foi instituída uma forma de governo chamada república.

Três instituições formavam a administração republicana romana: o Senado, as Magistraturas e as Assembleias Populares.

O Senado era formado apenas por patrícios e tinha diversas funções: propor leis, administrar as finanças públicas, fiscalizar o trabalho dos magistrados e cuidar da política externa e da religião. Os magistrados eram eleitos anualmente pelas Assembleias Populares e exerciam diversas funções.

Os mais importantes eram os **cônsules**, que convocavam o Senado e as Assembleias, chefiavam o exército e coordenavam a administração pública. Os demais magistrados eram: os **pretores**, que se encarregavam da administração da justiça; os **questores**, que geriam as finanças públicas; os **censores**, que fiscalizavam a conduta moral e faziam o recenseamento da população e de seus bens; e os **edis**, que eram responsáveis pelo policiamento, pela coleta de lixo, etc. Nos primeiros séculos da república, apenas os patrícios podiam ser magistrados.

As Assembleias Populares, como o Conselho da Plebe, votavam as leis e as declarações de guerra, elegiam os magistrados e julgavam as acusações passíveis de pena de morte. Contudo, não tinham permissão para exercer cargos políticos.



Musée du Louvre, Paris. Fotografia: CG Wilson/Corbis/Getty Images

Detalhe do altar construído por ordem do cônsul Domitius Ahenobarbus, no fim do século II a.C., retratando o censo romano. Durante o período republicano, o censo era realizado a cada cinco anos pelos censores.

(IN)FORMAÇÃO

Aprofunde seus conhecimentos sobre o conceito de cidadania na Roma Antiga com base na leitura do texto a seguir.

Cícero [...] afirmava no século I a.C. que "recebemos de nossos pais a vida, o patrimônio, a liberdade, a cidadania" [...]. [Na República], como resultado das lutas dos plebeus, o Estado passou a chamar-se "Povo e Senado de Roma". [...] Mesmo os escravos, por meio da alforria, passavam a fazer parte do corpo cidadão e a lutar por direitos. [...] Ao menos em termos legais, os cidadãos comuns poderiam [...] recorrer dos abusos de autoridade cometidos pelos poderosos. A fixação pública de inscrições que garantissem esse direito demonstra a preocupação de dar a todos o acesso à informação de suas prerrogativas jurídicas. Esses são dois princípios basilares da cidadania: a possibilidade de recorrer do abuso e o amplo acesso à informação dos direitos. [...] À diferença de muitas cidades gregas, em que o direito de voto era restrito, em Roma votavam pobres e mesmo libertos. As funções das assembleias eram tanto eleitorais como legislativas, e o princípio fundamental do voto romano era por grupo, não individual. [...] O direito de cidadania romana permitia que uma pessoa gozasse de plenos direitos [...]. No mundo imperial, somente os membros da classe senatorial, sustentados por sua riqueza, por seu prestígio e por sua rede de clientes, seriam cidadãos de pleno direito.

Funari, Pedro Paulo. A cidadania entre os romanos. *In*: Pinsky, Carla B.; Pinsky, Jaime (org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p. 50, 74.

A EXPANSÃO MILITAR

Durante o período da república, ocorreu o fortalecimento do Exército romano, o que propiciou a expansão dos domínios de Roma por toda a península Itálica e além.

Com a expansão militar, as **legiões romanas** se deslocavam para regiões cada vez mais distantes, e as campanhas se prolongavam por vários anos. No entanto, o Exército romano, que até então era formado por cidadãos comuns – desde que possuíssem a quantidade de terras necessárias para ingressar na instituição –, não tinha o preparo necessário para conquistar novas províncias e ocupar as províncias conquistadas.

Para lidar com essa situação, o general Caio Mário adotou medidas revolucionárias: aboliu o recrutamento mediante a posse de terras e instituiu o pagamento aos soldados. Essas medidas permitiram a profissionalização do Exército e o ingresso de plebeus pobres na instituição.

O sistema de conquistas romano também se alterou: após a vitória dos legionários, formava-se uma aliança entre os romanos e as elites locais. Muitas vezes, a cidadania romana era concedida aos governantes dos reinos dominados, de modo que apenas alguns colonos romanos eram designados para manter o novo território.

Esse contexto da expansão militar proporcionou uma intensa valorização dos generais do exército, que adquiriam cada vez mais prestígio e poder entre os romanos.

GUERRAS PÚNICAS

Em 264 a.C., Roma e Cartago, importante cidade comercial no norte da África, disputaram a posse da fértil ilha da Sicília (na atual Itália), dando início às Guerras Púnicas, assim nomeadas porque os romanos chamavam os cartagineses de *poeni*, que significa fenícios. Em 146 a.C., Roma saiu vitoriosa desse conflito e aumentou consideravelmente sua influência na região do mar Mediterrâneo.

Detalhe de relevo do mesmo altar da imagem da página anterior. Nessa parte, são representados soldados romanos, ao centro, com elmo, espada e escudo típicos.



Coleção de Arte Antiga e Arquitetura Ltd. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

OUTRAS FONTES

SEBASTIANI, Breno B. Guerra justa e imperialismo na Roma republicana. *Revista de História*, São Paulo, Depto. de História, FFLCH, Universidade de São Paulo, n. 148, p. 35-46, jun. 2003. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/18953/21016. Acesso em: 28 jan. 2022.

A leitura desse artigo permite aprofundar os conhecimentos sobre a importância das Guerras Púnicas para a expansão do território romano e compreender o conceito de "guerra justa" para historiadores romanos, como Tito Lívio.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que o Exército se tornou uma das principais instituições romanas, pois Roma começou a expandir seu território e a dominar outras regiões (parte do processo que a tornaria um império).
- Destaque que, além de realizar a conquista de terras, o Exército trazia escravos para Roma. Os prisioneiros de guerra geralmente eram escravizados e encarregados da produção agrícola. Por isso, Roma tornou-se dependente deles e passou a viver um sistema escravista de produção. Ter conhecimento dessa circunstância é fundamental para os estudantes entenderem uma das causas de enfraquecimento do Império Romano do Ocidente.

DE OLHO NA BASE

O trabalho sobre a expansão militar romana mobiliza as habilidades **EF06HI11**, **EF06HI14** e **EF06HI16**, ao caracterizar o período republicano romano, os contatos dos romanos com outros povos e as dinâmicas na organização do trabalho militar.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que as lutas da plebe e a pressão dos plebeus que compunham o Exército romano foram fundamentais para a conquista de direitos e a existência de leis escritas.
- Converse com os estudantes sobre as conquistas por direitos e a ação popular na Roma Antiga e relacione-as com os processos de conquistas de direitos no Brasil. Em geral, a pressão popular tem sido fundamental também para nossa história. Desconstrua a ideia de que no Brasil não há movimentos populares, mostrando aos estudantes quantos conflitos e movimentos tivemos ao longo do tempo e como eles trouxeram avanços nos direitos sociais e de cidadania.
- No trabalho com o tema "A questão da terra", explique aos estudantes que plebiscitos e referendos são formas de aumentar a participação da população nas decisões do país. Se considerar conveniente, organize um plebiscito para que a turma entenda melhor o que isso significa. Pode-se escolher um tema e pedir a eles que façam uma pesquisa sobre ele. Depois, o tema pode ser debatido em classe e, por fim, será realizada a votação de "sim" ou "não".
- Também é possível trabalhar o conceito de latifúndio na Roma Antiga relacionando-o com o Brasil atual. Para isso, você pode questionar os estudantes sobre as terras no Brasil: "Passaram por reforma agrária?"; "O que determina sua utilização?"; "Os latifúndios cumprem a chamada 'função social da terra' (lei da Constituição de 1988 que aborda a produtividade das terras, as ações sustentáveis e alia interesses dos proprietários com os da população)?".

DE OLHO NA BASE

A temática da participação política e do exercício da cidadania na Roma Antiga mobiliza a habilidade **EF06HI12**, além de dar continuidade ao trabalho com as habilidades **EF06HI11**, **EF06HI14**, **EF06HI16** e **EF06HI17**.

AS LUTAS PLEBEIAS

butim: conjunto de bens materiais e de escravizados tomados pelo vencedor em um conflito militar.

plebiscito: consulta sobre um assunto específico feita à população, que se manifesta pelo voto a favor ou contra.

A participação dos plebeus no Exército romano não lhes trazia muitos benefícios. Os patrícios ficavam com a maior parte na divisão do butim da conquista, não restando praticamente nada para a plebe. Além disso, as longas ausências nas campanhas militares prejudicavam o andamento das atividades comerciais ou a prática da agricultura.

Na época, havia a ideia de que os pequenos agricultores romanos que partissem para a guerra como legionários retornariam enriquecidos. No entanto, a realidade era outra: na ausência dos agricultores, especialmente dos que não possuíam escravizados para manter as atividades agrícolas, as terras ficavam abandonadas. Assim, muitos legionários plebeus deixavam de pagar impostos e acumulavam dívidas. Sem recursos para saldá-las, eles eram escravizados.

Devido às dificuldades enfrentadas, os plebeus passaram a pressionar os patrícios para ampliar seus direitos civis e políticos. Essa pressão crescia e, em tempos de guerra, os soldados tiravam vantagem da situação: diversas vezes ameaçaram abandonar as atividades militares, caso suas reivindicações não fossem atendidas.

Com essa estratégia, os plebeus conquistaram uma magistratura própria, o **Tribunato da Plebe**, com poder de vetar leis que os desfavorecessem. Outra conquista importante foi a adoção de uma legislação escrita, a **Lei das Doze Tábuas**. Até então, as leis em Roma eram transmitidas oralmente e interpretadas de forma arbitrária pelos patrícios. O registro escrito de leis uniformizou o entendimento delas, diminuindo, assim, a arbitrariedade de sua aplicação. A instituição do plebiscito também favoreceu a plebe. Entre outras conquistas desse grupo social, destacam-se, ainda, a abolição da escravidão por dívidas e o fim da proibição do casamento entre plebeus e patrícios.

No centro da Roma Antiga, instalava-se o Fórum, que, além de lojas e praças, contava com inúmeros templos e prédios públicos. Era ali que estava sediado o Senado, onde ocorria a maioria dos embates entre os senadores patrícios e os representantes da plebe. Na foto, ruínas do Fórum Romano, em 2020.



Artur Bogacki/Alamy/Fotoarena

(IN)FORMAÇÃO

A legislação brasileira vigente pode subsidiar os diálogos suscitados no trabalho com o boxe valor, apresentando aos estudantes o texto oficial sobre plebiscito e referendo.

Art. 1º – A soberania popular é exercida por sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos, nos termos desta Lei e das normas constitucionais pertinentes, mediante:

I – plebiscito;

II – referendo;

III – iniciativa popular.

Art. 2º – Plebiscito e referendo são consultas formuladas ao povo para que delibere sobre matéria de acentuada relevância, de natureza constitucional, legislativa ou administrativa.

§ 1º – O plebiscito é convocado com anterioridade a ato legislativo ou administrativo, cabendo ao povo, pelo voto, aprovar ou denegar o que lhe tenha sido submetido.

§ 2º – O referendo é convocado com posterioridade a ato legislativo ou administrativo, cumprindo ao povo a respectiva ratificação ou rejeição.

Art. 3º – Nas questões de relevância nacional, de competência do Poder Legislativo ou do Poder Executivo, e no caso do § 3º do art. 18 da Constituição Federal, o plebiscito e o referendo são convocados mediante decreto legislativo, por proposta de um terço, no mínimo, dos membros que compõem qualquer das Casas do Congresso Nacional, de conformidade com esta Lei.

[...]

Art. 7º – Nas consultas plebiscitárias previstas nos arts. 4º e 5º entende-se por população dire-

A QUESTÃO DA TERRA

Com a expansão romana, os patrícios aumentaram sua fortuna, pois se apropriavam das terras conquistadas e eram beneficiados com o aumento do número de prisioneiros de guerra escravizados. Alguns plebeus também enriqueceram com a ampliação do comércio e com a cobrança de impostos. Esse grupo de homens, conhecidos como **cavaleiros** ou **homens novos**, ascendeu socialmente, constituindo, assim, um novo segmento social em Roma.

A maioria da população, no entanto, empobreceu. O aumento do número de escravizados diminuiu a oferta de trabalho livre no campo e os trabalhadores urbanos não conseguiam competir com os produtos trazidos das províncias do império, que eram vendidos a preços mais baixos.

OS IRMÃOS GRACO E A REDISTRIBUIÇÃO DE TERRAS

No século II a.C., aumentaram os problemas sociais em Roma. Tibério Graco, um prestigiado patrício eleito tribuno da plebe, reabilitou uma antiga lei que limitava a apropriação de terras públicas a 125 hectares por indivíduo e determinava que o excedente fosse repartido entre os cidadãos pobres. Essa medida tinha a intenção de desconcentrar a posse de terras cultiváveis, permitindo assim que mais pessoas tivessem acesso a elas. Os grandes proprietários de terra, no entanto, sentiram-se prejudicados por essa medida e, durante um conflito entre seus apoiadores e opositores, Tibério foi assassinado.

Dez anos depois, o irmão de Tibério, Caio Graco, empreendeu uma nova tentativa de redistribuição de terras, mas também não obteve sucesso e foi assassinado.

PLEBISCITO: A VOZ DO POVO

O plebiscito é a forma mais direta de consultar os cidadãos sobre alguma questão. Cada indivíduo vota a favor de determinada proposta ou contra ela, e a opinião da maioria vence.

No Brasil atual, o último plebiscito nacional ocorreu em 1993. Os cidadãos foram convocados para decidir quais seriam a forma e o sistema de governo do país (respectivamente, monarquia ou república; parlamentarismo ou presidencialismo).

1. **Em sua opinião, por que é importante para os cidadãos reconhecerem a importância do plebiscito?** MP
2. **Para você, quais assuntos da atualidade deveriam ser votados em plebiscito?** MP

Afresco romano do século I d.C. representando o ofício de carpinteiros. A atividade era realizada, geralmente, por plebeus – representados como os homens que carregam a estrutura de madeira – e escravizados – representados com estatura reduzida.



Museu Arqueológico Nacional de Nápoles, Itália. Fotografia: De Agostini Picture Library/L. Pedicini/Bridgeman Images/Easypix

tamente interessada tanto a do território que se pretende desmembrar, quanto a do que sofrerá desmembramento; em caso de fusão ou anexação, tanto a população da área que se quer anexar quanto a da que receberá o acréscimo; e a vontade popular se aferirá pelo percentual que se manifestar em relação ao total da população consultada.

Art. 8º – Aprovado o ato convocatório, o Presidente do Congresso Nacional dará ciência à Justiça Eleitoral, a quem incumbirá, nos limites de sua circunscrição:

I – fixar a data da consulta popular;

II – tornar pública a cédula respectiva;

III – expedir instruções para a realização do plebiscito ou referendo;

IV – assegurar a gratuidade nos meios de comunicação de massa concessionários de serviço público, aos partidos políticos e às frentes suprapartidárias organizadas pela sociedade civil em torno da matéria em questão, para a divulgação de seus postulados referentes ao tema sob consulta.

Art. 9º – Convocado o plebiscito, o projeto legislativo ou medida administrativa não efetivada, cujas matérias constituam objeto da consulta popular, terá sustada sua tramitação, até que o resultado das urnas seja proclamado.

Art. 10º – O plebiscito ou referendo, convocado nos termos da presente Lei, será considerado aprovado ou rejeitado por maioria simples, de acordo com o resultado homologado pelo Tribunal Superior Eleitoral.

Presidência da República. Casa Civil. Lei n. 9 709, de 18 de novembro de 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccIVIL_03/leis/L9709.htm. Acesso em: 28 jan. 2022.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre a importância de os cidadãos participarem conscientemente de um plebiscito (ou de um referendo), pois é uma forma de decidir diretamente – e não por meio de representantes – sobre temas considerados fundamentais para a sociedade.
2. Resposta pessoal. Os estudantes podem criar uma lista coletiva, na lousa, dos principais assuntos levantados durante o diálogo. Apresente aos estudantes informações sobre as últimas consultas diretas sobre leis realizadas no Brasil, em escala nacional: o plebiscito de 1993, sobre a forma e o sistema de governo (no qual o povo decidiu em favor da república presidencialista), e o referendo de 2005, sobre a proibição da comercialização de armas de fogo e de munições (foi mantida a comercialização). Esclareça a diferença entre plebiscito (quando a consulta é realizada antes da criação de uma norma ou lei) e referendo (quando a consulta é realizada após a edição da norma, devendo a população ratificá-la ou não) e explique que as duas palavras têm origem no direito romano. Na seção *(In)formação*, há o texto oficial da legislação sobre isso.

DE OLHO NA BASE

O contexto histórico sobre as lutas, as perdas e as conquistas políticas de diferentes grupos sociais na Roma Antiga mobilizam as habilidades **EF06HI11**, **EF06HI14**, **EF06HI16** e **EF06HI17**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se considerar oportuno, oriente os estudantes a observar a imagem da estátua de Otávio Augusto, o primeiro imperador de Roma. Ele usa uma toga, a veste característica da elite romana, e uma couraça militar, que indica seu poder de chefe do Exército. Segura um bastão, símbolo do poder consular. A representação de Cupido, o deus do amor (filho das divindades Vênus e Marte), a seus pés, remete à origem mitológica da família do imperador, que seria descendente de Vênus.

PARA EXPLORAR

***Nos passos de... Júlio César*, de Stéphanie Morillon. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.**

Júlio César foi uma figura fundamental para a transição da república para o Império Romano. Nesse livro, a autora apresenta diversas informações sobre a vida de César e o contexto em que ele viveu.

TRANSIÇÃO PARA O IMPÉRIO

Os séculos II a.C. e I a.C. foram marcados por tensões sociais na república romana. Havia levantes esporádicos de plebeus em diversos pontos de Roma. Nos campos de batalha, os soldados plebeus ameaçavam parar de guerrear e exigiam mudanças políticas que os privilegiassem. Os patrícios percebiam a perda de hegemonia política a cada conquista da plebe. Além disso, os generais prestigiados pelas guerras tinham cada vez mais influência política nas instituições públicas e se tornavam populares entre os plebeus, garantindo o apoio dos tribunos da plebe.

OS TRIUNVIRATOS

Nesse contexto, os generais Júlio César, Pompeu e Crasso se uniram e formaram, por volta de 60 a.C., o **Primeiro Triunvirato**. Nesse modo de governo, três cônsules centralizavam o poder sobre Roma.

Após a morte de Crasso, Júlio César e Pompeu empreenderam uma disputa pelo poder, da qual Júlio César saiu vitorioso, tornando-se o único governante de Roma. Durante seu governo, medidas importantes foram tomadas, como a obrigatoriedade de os patrícios empregarem homens livres, a reforma do calendário – com a introdução do ano bissexto – e a fundação de diversas colônias. Essas medidas possibilitaram a reorganização das finanças de Roma e a expansão colonial. No entanto, o crescente poder de César desagradou aos senadores, que, temendo uma tentativa de retomada da monarquia, o assassinaram em 44 a.C.

Com a morte de César, teve início o **Segundo Triunvirato**, formado por Caio Otávio (também chamado de Otávio Augusto), Marco Antônio e Marco Lépido.



Museus e Galerias do Vaticano, Cidade do Vaticano. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

O INÍCIO DO IMPÉRIO

Marco Antônio e Caio Otávio disputaram o poder sobre as províncias romanas, e o segundo saiu vitorioso. Caio Otávio continuou o projeto de centralização política até que, em 27 a.C., após uma série de manobras políticas e militares, tornou-se o primeiro imperador de Roma. O Senado e outras instituições romanas originadas na república continuaram existindo, porém seus poderes foram diminuídos.

Escultura do primeiro imperador romano, Caio Otávio, feita no século I a.C. Sob o título de Otávio Augusto, ele governou o Império Romano por mais de quarenta anos, de 27 a.C. a 14 d.C., ano de sua morte.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver biblioteca na escola ou no município, viabilize o contato da turma com a obra indicada no boxe *Para explorar*. O livro paradidático apresenta um conjunto de fontes históricas sobre o governo de Júlio César e o cotidiano romano de diferentes grupos sociais naquele período.

Após a leitura, solicite aos estudantes que se organizem em duplas para elaborar uma linha do tempo sobre esse período da história romana, com base em eventos e documentação histórica indicados na obra. Dessa forma, eles poderão organizar temporalmente esse período da história dos romanos antigos e sistematizar a análise sobre as fontes históricas abordadas. Se possível, peça-lhes que finalizem a atividade ilustrando a linha do tempo com imagens referentes às fontes estudadas.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. Quais povos ocupavam a península Itálica no século VI a.C.?
2. Como se organizava a sociedade na Roma Antiga?
3. Explique como funcionava a monarquia romana.
4. Descreva as instituições que formavam a administração da república romana. MP
5. Leia o texto citado e, depois, responda às questões.

Tábua nona

Do direito público

1. Que não se estabeleçam privilégios em leis. (Ou: que não se façam leis contra indivíduos).

2. Aqueles que foram presos por dívidas e as pagaram, gozam dos mesmos direitos como se não tivessem sido presos; os povos que foram sempre fiéis e aqueles cuja defecção foi apenas momentânea gozarão de igual direito.

3. Se um juiz ou um árbitro indicado pelo magistrado recebeu dinheiro para julgar a favor de uma das partes em prejuízo de outrem, que seja morto. [...]

Fragmentos da Lei das XII Tábuas. Em: Sílvio A. B. Meira. *A Lei das XII Tábuas*: fonte do direito público e privado. Rio de Janeiro: Forense, 1972. p. 173.

a) Há palavras do texto cujo significado você desconhece? Em caso afirmativo, faça uma pesquisa no dicionário e anote os significados no caderno.

b) A qual código de leis se refere o trecho indicado?

c) Qual dos itens do texto indica que esse código se referia a todos os cidadãos, sem arbitrariedade?

6. Observe a imagem desta atividade e responda às questões.



Adam Eastland Art + Architecture/Alamy/Fotoarena

↑ Vincenzo Camuccini. *A morte de César*, c. 1804. Óleo sobre tela.

a) Quais pessoas e qual evento são retratados nessa imagem?

b) A qual processo da história de Roma esse evento está relacionado?

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, as habilidades trabalhadas ao longo do capítulo são retomadas e aprofundadas. Dessa forma, a habilidade **EF06HI11** é desenvolvida praticamente na maioria das propostas (atividades **1**, **3**, **4** e **6**), já que se refere aos processos históricos da sociedade romana durante a monarquia e a república.

A descrição sobre a organização social de Roma, solicitada na atividade **2**, aborda, de modo indireto, a habilidade **EF06HI16**, já que os estudantes vão evidenciar, na resposta, as relações dos escravos com os demais grupos sociais.

Já a habilidade **EF06HI12**, que trabalha a noção de cidadania e as dinâmicas sociais de exclusão e inclusão, é mobilizada de diferentes maneiras nas atividades **3**, **4** e **5**. Nessa última atividade, inclusive, retoma-se também a habilidade **EF06HI02**, ao propor o trabalho com uma fonte histórica escrita.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

4. A administração da república romana era formada por três instituições: o Senado, que era constituído apenas por patrícios e tinha a função de propor leis, administrar as finanças públicas, fiscalizar o trabalho dos magistrados e cuidar da política externa e da religião; as Magistraturas, cujos membros eram os cônsules, os pretores, os questores, os censores e os edis; e as Assembleias Populares, que votavam as leis e as declarações de guerra, elegiam os magistrados e julgavam as acusações passíveis de pena de morte.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que o mito de fundação de Roma permeia de modo significativo toda a história romana, do estabelecimento da cidade ao império. O assassinato de Remo por seu irmão, Rômulo, é tomado como base das mais diversas ações de Roma. Retome que um mito não é apenas uma história para divertir, mas que é parte da experiência das pessoas, das crenças, da origem e da identidade de um povo. O mito de fundação de Roma dá aval aos movimentos militares, às tramas, aos conflitos políticos e aos assassinatos pela disputa de poder ocorridos naquela sociedade.
- A seção também favorece o diálogo sobre tolerância religiosa, já que existem algumas mitologias, como as de matriz africana, que ainda sofrem preconceito por parte da sociedade brasileira atual. Se julgar conveniente, proponha questões que incentivem o debate nesse sentido: "Por que, em nossa sociedade, as religiões de matriz africana são muitas vezes relacionadas com elementos negativos?"; "Será que esse fato tem relação com a discriminação racial ainda hoje existente?".

ARQUIVO VIVO

O mito de fundação de Roma

Assim como os gregos, os romanos eram politeístas. A religião desempenhava um importante papel nessa sociedade, regendo desde o cotidiano na vida privada até os grandes assuntos de Estado. Ela estava tão presente na vida em Roma que a própria origem da cidade era atribuída à ação de deuses e heróis.

Segundo a mitologia, os irmãos gêmeos Rômulo e Remo, filhos da princesa latina Reia Silvia e de Marte, deus da guerra, teriam sido condenados à morte logo ao nascer, pois Amúlio, o tio-avô deles, temia que pleiteassem o trono da cidade de Alba Longa, que ele havia usurpado de Numitor, o avô dos meninos.

Já adultos, Rômulo e Remo mataram Amúlio e devolveram o trono ao avô. Como recompensa, puderam fundar a própria cidade. Entretanto, após um desentendimento, Rômulo assassinou o irmão e reinou sozinho na cidade, que batizou de Roma em sua homenagem.

Leia, a seguir, o relato do historiador romano Tito Lívio, que viveu no século I d.C., no qual ele descreve sua versão sobre a origem de Roma.

Amúlio expulsa seu irmão e apodera-se do trono. Depois deste crime, cometeu outro: ele extermina todos os filhões varões do irmão e, sob o pretexto de honrar sua sobrinha Reia Silvia colocando-a entre as vestais, ele lhe tira toda esperança de se tornar mãe, condenando-a à virgindade perpétua.

Mas acredito que o destino estava encarregado da fundação de uma cidade tão poderosa: era a ele que cabia lançar os alicerces desse vasto império que iguala o dos deuses. A vestal [...] deu à luz dois filhos e [...] designou Marte para a duvidosa paternidade. Contudo, nem os deuses, nem os homens puderam salvar a mãe e os filhos da crueldade do rei. Acorrentada, a sacerdotisa é colocada na prisão e manda-se jogar os filhos no rio. O acaso ou a bondade dos deuses fez com que as águas do Tibre, estagnadas nas margens, não chegasse até o curso normal do leito; porém, aos executantes das ordens reais, apesar da lentidão da corrente, pareceram suficientes para submergir as crianças. Persuadidos de ter cumprido sua missão, eles as deixaram à beira do rio [...]. Conta-se que a água pouco profunda fez flutuar logo o berço que continha as crianças; que, ouvindo o ruído de seus vagidos, uma loba vinda com sede das montanhas vizinhas se desviou de seu caminho e se deitou para dar-lhes de mamar com tanta doçura a ponto de lamber as criancinhas, como testemunhou o chefe dos pastores do rei. Este homem chamava-se Fáustolo. Levou-as para a casa e encarregou sua mulher Laurentia de criá-las. [...]

vagido: voz ou choro característico dos recém-nascidos.
varão: pessoa do sexo masculino.
vestal: sacerdotisa da deusa romana Vesta.

Tito Lívio, I, 3-4 passim. Em: Jaime Pinsky. *100 textos de história antiga*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 52-53.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Debater os significados dos mitos de fundação pode ser uma ótima oportunidade para refletir sobre a relação passado-presente. Para isso, peça aos estudantes que, em duplas, em trios ou em grupos, pesquisem diversos mitos de fundação de diferentes povos, sociedades e períodos históricos. Marque uma data para que apresentem os mitos pesquisados. Se possível, reserve ao menos uma aula para que eles possam contar um dos mitos que pesquisaram. Destaque que é importante anotarem o local de origem e o povo ao qual o mito de fundação está relacionado.

Se julgar conveniente, retome o debate sobre mito e mitologia, rememorando que o mito não é uma mentira, mas uma narrativa que expressa, entre outras coisas, a forma como uma sociedade compreende o mundo, historicizando essa importante manifestação cultural. Ressalte, no diálogo, que diferentes culturas precisam ser respeitadas em suas especificidades.

Depois que os estudantes apresentarem os mitos pesquisados, converse com a turma sobre questões suscitadas no decorrer da exposição.

1. No trecho "Mas acredito que o destino estava encarregado da fundação de uma cidade tão poderosa: era a ele que cabia lançar os alicerces desse vasto império que iguala o dos deuses". Essa associação é feita por serem os gêmeos Rômulo e Remo filhos de Marte, o deus da guerra.



Museu do Capitólio, Roma. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ Antonio Pollaiuolo. Escultura em bronze feita no século XV d.C. Ela representa a Loba Capitolina amamentando os gêmeos Rômulo e Remo.

Os mitos que descrevem a origem de um local ou de uma instituição são conhecidos como mitos fundadores ou mitos de fundação. No caso do mito de Rômulo e Remo, por exemplo, a origem de Roma é atribuída à ação de filhos de um deus; logo, a própria cidade é elevada a uma condição divina.

Os mitos de fundação são comuns em diversas culturas pelo mundo e, geralmente, buscam associar o elemento que fundamentam à ideia de uma grandeza que vai além da realidade humana.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Em qual trecho o historiador romano atribui uma grandeza divina a Roma? Como essa grandeza está associada ao mito de Rômulo e Remo?
2. De que forma a imagem desta seção está associada ao mito de fundação de Roma?
3. Você conhece outros mitos de fundação? Em caso afirmativo, o que eles têm em comum com o mito de Roma?

2. Ela retrata a loba que, segundo o mito, amamentou Rômulo e Remo após encontrá-los na margem do Tibre, o rio que atravessa a cidade de Roma.
3. Respostas pessoais. Oriente os estudantes para que façam uma pesquisa na internet sobre a origem de outras cidades que já foram estudadas neste livro, como Atenas, Esparta, Cartago, Babilônia ou outras.

DE OLHO NA BASE

A abordagem de um mito de fundação como fonte histórica que evidencia o modo de pensar dos romanos antigos mobiliza a habilidade **EF06HI03**.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Este capítulo dá continuidade às habilidades referentes ao contexto histórico da Roma Antiga, agora sob a perspectiva da estrutura do império.

O fortalecimento do Exército e a expansão territorial romana, aliados às crises internas que acometeram o sistema republicano em Roma, propiciaram o aumento do prestígio de generais, como Caio Otávio, que, por meio de diversas manobras políticas e militares, sobrepôs seu poder ao das instituições republicanas, reivindicando para si o título de imperador.

Capítulo **2**

A CONSOLIDAÇÃO DO IMPÉRIO ROMANO

PARA COMEÇAR

Durante o período imperial, Roma alcançou o apogeu político, econômico e militar. Com territórios em três continentes, tornou-se um dos maiores e mais duradouros impérios do Ocidente. Quais foram os fatores que contribuíram para a ascensão do Império Romano?

O FIM DA REPÚBLICA E O GOVERNO IMPERIAL

Como vimos, após diversas manobras políticas, Caio Otávio, agora conhecido como Otávio Augusto, ampliou seus poderes e, com o apoio do Senado, tornou-se o primeiro imperador romano, em 27 a.C. Para muitos historiadores, no entanto, o período em que Júlio César esteve no poder, de 49 a.C. a 44 a.C., ainda na república, marca o início da era imperial romana, já que Júlio César governou sozinho e centralizou ao máximo o poder.

Otávio Augusto governou durante quarenta anos com grande habilidade política. Boa parte das instituições republicanas foi mantida, apesar de o imperador concentrar o poder. Ele era o chefe máximo de todas as instituições e os títulos que lhe foram concedidos refletiam essa posição: ***princeps senatus***, ou primeiro senador; ***imperator***, ou comandante-chefe do Exército; **tribuno da plebe**, que lhe dava o direito de falar em nome do povo nas reuniões do Senado; **pontífice máximo**, que lhe concedia a chefia da religião oficial do império; **procônsul**, com autoridade sobre as províncias (territórios conquistados pelos romanos); e, o mais importante de todos, o de **Augusto** ou "o venerável". Esse título significava que o poder do imperador se assemelhava ao dos deuses: era incontestável e vitalício.



Detalhe de relevo da face sul do monumento *Ara Pacis*, ou altar da paz. Nessa face, foram retratadas algumas pessoas da família de Otávio Augusto, seguindo-o em procissão. O monumento foi construído entre 13 a.C. e 9 a.C.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda os costumes dos romanos antigos para as pessoas com idade entre 14 e 17 anos. O conteúdo pode favorecer a aproximação dos estudantes com o tema desenvolvido no capítulo.

Aos doze anos o pequeno romano [...] deixa o ensino elementar; aos catorze, abandona as vestes infantis e tem o direito de fazer tudo que um jovem gosta de fazer; aos dezesseis ou dezessete, pode optar pela carreira pública, entrar no exército [...]. Não existe "maioridade" legal nem idade de maioridade; não há menores, e sim impúberes, que não mais o são quando o pai ou o tutor o considera que estão na idade de tomar as vestes de homem e cortar o primeiro bigode. Um filho de senador, por exemplo: aos dezesseis anos completos, torna-se cavaleiro; aos dezessete, ocupa seu primeiro cargo público: cuida da polícia de Roma, manda executar os condenados à morte, dirige a Moeda; sua carreira não se deterá mais, ele será general, juiz, senador. Onde aprendeu? No exercício de suas funções. Com os mais velhos? Com os subordinados, melhor dizendo: tem bastante arrogância nobiliária para dar a impressão de que decide quando o fazem decidir. Aos dezesseis anos um jovem nobre era coronel, sacerdote do Estado, e estreara no tribunal.

VEYNE, Paul. O Império Romano. *In*: ARIÈS, Philippe; DUBY, George. *História da vida privada*, v. 1: do Império Romano ao ano mil. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 34-36.

A *PAX* ROMANA

Uma das razões que explicam a volta de um sistema político em que um único líder governa Roma, após o longo período da república, foi a instabilidade política que marcou a história romana entre os séculos II a.C. e I a.C. Diante das revoltas e com o Senado desacreditado, os romanos não impuseram resistência ao novo imperador.

Durante seu governo, Otávio Augusto obteve uma grande vitória militar, que foi a conquista e a anexação do Egito. Havia muito tempo essa região era disputada pelos romanos, e as investidas militares remontavam ao tempo de Júlio César. O uso das riquezas egípcias, como ouro e pedras preciosas, fruto da habilidosa administração da rainha Cleópatra, possibilitou o financiamento do Exército romano, fortalecendo assim o poder do imperador. Além do apoio armado, Otávio Augusto tornou-se popular ao utilizar o trigo produzido no Egito para alimentar a população que passava fome em Roma.

Outra estratégia para garantir a longevidade de seu governo foi visitar os territórios anexados, em vez de governá-los a distância. Ao deslocar-se para as províncias distantes, o imperador era visto por todos (desde os membros do Exército até os povos conquistados), reforçando sua autoridade.

As atividades comerciais também foram ampliadas com a unificação da moeda, favorecendo os negócios com os diferentes povos que integravam o império.

A estabilidade do governo de Otávio Augusto inaugurou o período conhecido como ***pax* romana** (paz romana), pela relativa paz interna que perdurou até a morte do imperador Marco Aurélio, em 180 d.C.



Merno Schaefer/Shutterstock.com/ID/BR

↑ **O *Ara Pacis*, ou altar da paz, foi construído em honra ao imperador Otávio Augusto para celebrar o período de relativa paz em seu governo. Feito de mármore, o altar tem quase 11 metros de altura e retrata cenas relacionadas às práticas religiosas do Império Romano. O monumento fica aberto para visitação na cidade de Roma, na Itália atual. Foto de 2019.**



futureGalore/Shutterstock.com/ID/BR

OUTRAS FONTES

PINSKY, Jaime. *100 textos de história antiga*. São Paulo: Contexto, 1998.

O livro permite ampliar o trabalho sobre a Antiguidade em sala de aula. A obra aborda diferentes sociedades da Antiguidade com base em documentos históricos de cada uma delas. Sobre Roma Antiga, traz documentos de diferentes temáticas e períodos. De acordo com os interesses da turma, é possível selecionar alguns dos textos sobre Roma Antiga para conduzir a análise em sala de aula, complementando a abordagem feita no texto didático.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite o momento para falar sobre a relação entre Egito e Roma Antiga. Retome que o Egito também era um império e que a disputa entre ambos foi complexa. É importante que os estudantes percebam que a expansão de um império não é uma coisa simples, como se bastasse chegar e dominar as terras. Os invasores têm de combater a resistência do povo atacado. No caso do Egito, tratava-se de um grande império, como já foi visto.
- Se considerar adequado, destaque a relação entre Júlio César e a rainha Cleópatra, uma vez que é uma história que atrai a curiosidade dos estudantes. Evidencie, porém, os aspectos positivos da rainha Cleópatra, como o talento estratégico e administrativo que garantiu a riqueza do Egito mesmo sob domínio romano. Essa perspectiva favorece a valorização das figuras femininas e contribui para a desconstrução de eventuais estereótipos e preconceitos.
- Aproveite para comparar o Império Romano com os Impérios Egípcio e Babilônico, por exemplo. Evidencie que existem semelhanças e diferenças entre essas instituições.
- Chame a atenção dos estudantes para o fato de que a *pax* não é sinônimo de não violência ou de diálogo com as regiões dominadas. Era, na verdade, um forte domínio de Roma sobre os povos e os territórios conquistados. Se surgissem movimentos e vozes contrários às autoridades romanas e ao imperador, o governo romano utilizava a repressão para silenciar esses movimentos e questionamentos.

DE OLHO NA BASE

Nesta abertura, é trabalhada de modo aprofundado a habilidade **EF06HI13**, sobre o conceito de império, no contexto da Roma Antiga.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite o tema sobre o apogeu das cidades romanas para abordar a arte naquele período. Trate das principais características da arte romana, de sua relação com a religiosidade e de sua função relacionada ao poder imperial. Retome a imagem de abertura desta unidade e aprofunde o debate iniciado ao realizar a análise daquela foto.
- Incentive os estudantes a ler o mapa, que mostra a extensão do Império Romano no século II. Para isso, peça a eles que identifiquem os continentes por onde os territórios romanos se distribuíram. O objetivo é que eles percebam que a cultura romana se espalhou por porções da Europa, da Ásia e da África.

DE OLHO NA BASE

Ao explorar o contexto das cidades romanas antigas, desenvolvidas durante o período imperial, a habilidade **EF06HI05** é mobilizada, evidenciando os modos como os romanos transformavam as paisagens que ocupavam. Além disso, há destaque para as dinâmicas culturais na região do Mediterrâneo, aprofundando a abordagem da habilidade **EF06HI15**.

Os conteúdos deste tópico podem auxiliar na retomada das análises feitas sobre outros núcleos urbanos das diferentes Antiguidades, como os da América Antiga (unidade 5) e do Oriente Médio (unidade 3). Esse tipo de retomada auxilia na desconstrução do senso comum de que esse tipo de desenvolvimento é característico apenas de povos europeus, enriquecendo a visão de mundo dos estudantes e as possibilidades de relações entre as diferentes experiências históricas.

VIAS ROMANAS

Nas zonas fronteiriças, os exércitos romanos estabeleceram acampamentos permanentes. E, para garantir a chegada das tropas até as regiões mais distantes do império, os romanos construíram milhares de quilômetros de estradas, as vias romanas.

As estradas abertas interligavam todo o império. A pavimentação delas era um trabalho árduo, realizado por escravos ou, em períodos de paz, por soldados. As estradas tinham uma ligeira inclinação para escoar a água da chuva até os pequenos canais laterais, o que evitava a formação de poças de água.

O APOGEU DAS CIDADES ROMANAS

Durante o século II d.C., sob o governo do imperador Trajano, o Império Romano atingiu sua máxima extensão. Seus territórios iam da Britânia (atuais Inglaterra e Escócia) ao norte da África (atuais Marrocos, Argélia, Tunísia, Líbia e Egito) e atuais territórios da Síria e do Iraque. Observe o mapa.

O Império Romano (século II)



Fonte de pesquisa: Juan Santacana Mestre; Gonzalo Zaragoza Ruvira. *Atlas histórico*. Madrid: SM, 2002. p. 29.

A expansão dos territórios aumentou a arrecadação de impostos, o que possibilitou ampliar os investimentos na infraestrutura do império. O fórum, considerado o centro da vida pública da cidade, foi remodelado, e os principais edifícios públicos foram embelezados. Praças e novos templos foram erguidos, evidenciando a riqueza de Roma; aquedutos irrigavam regiões distantes dos rios, possibilitando o aumento da atividade agrícola e o abastecimento das cidades.

↓ **Os romanos foram os primeiros a utilizar vasos sanitários com descarga e tampa. Em Roma, essas peças eram feitas de mármore. Na foto de 2018, vestígios de sanitários romanos em Éfeso, na atual Turquia, construídos por volta do século II d.C.**



Manuel Cohen/AFP

As atividades de lazer também ganhavam espaços públicos como as termas, que eram casas de banho coletivas, e as arenas – nesse caso, o Coliseu, na atual Itália, é um dos exemplos mais famosos.

A arquitetura, porém, não apenas embelezava Roma ou facilitava a vida urbana dos romanos, mas também era utilizada como propaganda dos governantes, já que alterava de modo permanente as paisagens. Cada construção pública tornava-se um registro dos feitos do governante, dos generais e dos soldados, como os arcos do triunfo, as colunas honoríficas, as estátuas dos imperadores e os *Ara Pacis*.

(IN)FORMAÇÃO

Sobre o desenvolvimento de algumas das principais estruturas sociais da Roma Antiga, leia o texto a seguir, que pode subsidiar os diálogos incentivados pela abordagem do texto didático.

Diante da dificuldade de se manter um vasto espaço territorial devidamente protegido e, ao mesmo tempo, consolidar a administração da cidade, Roma teve de criar mecanismos judiciais para facilitar a aquisição da cidadania pelos habitantes de suas colônias. O *status civitatis* consistia na condição civil das pessoas em relação ao Estado, ou seja, em uma situação de dependência da pessoa a uma comunidade juridicamente organizada. Ter cidadania romana era condição imprescindível para obter a capacidade jurídica plena, isto é: ser livre (*status libertatis*), ser cidadão (*status civitatis*) e ser independente do pátrio poder de alguém (*status familiae*).

Direito, Carlos Gustavo Vianna. Roma e o *Imperium*. *Revista da Seção Judiciária do Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 40, p. 183-192, ago. 2014. Disponível em: https://www.jfrj.jus.br/sites/default/files/revista-sjrj/arquivo/595-2317-2-pb.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

O CRISTIANISMO E A ORIGEM DA IGREJA

O território habitado pelos hebreus – mais tarde conhecidos como judeus –, na costa oriental do Mediterrâneo, também foi conquistado pelos romanos e incorporado ao império. Os hebreus eram monoteístas e acreditavam que seu deus, Javé, enviaria um messias (salvador) para pacificar a humanidade e reconstruir o Reino de Israel.

Segundo a Bíblia (livro sagrado do **cristianismo**), naquela região, por volta do ano 30, um profeta chamado Jesus teria feito pregações acerca da existência de um deus único e de valores como compaixão, respeito e igualdade. Jesus criticava as autoridades romanas e hebraicas por não estarem, segundo a sua visão, agindo de acordo com as leis de Deus, a quem considerava a única autoridade que realmente deveria ser obedecida. Sentindo-se ameaçadas, as autoridades hebraicas pediram ajuda aos governantes romanos para condenar aquele que consideravam um rebelde e alegava ser o enviado de Deus. Com isso, Jesus foi julgado pelo administrador romano, Pôncio Pilatos, e foi executado.

Ainda de acordo com a narrativa bíblica, Jesus, que foi chamado Cristo (messias, em grego), teria ressuscitado três dias após a morte. Foi com base nessa crença e nas ideias disseminadas por Jesus e seus seguidores que surgiu uma nova religião: o cristianismo. Os primeiros cristãos, seguidores de Jesus, não aceitavam a religião romana e começaram a difundir clandestinamente os ensinamentos da religião que passaram a professar. Mais tarde, formaram uma comunidade que chamaram de **igreja** (do latim *ecclesia*). Seu primeiro chefe teria sido Pedro, um dos 12 apóstolos (discípulos) que acompanharam Jesus em sua jornada na Palestina. Contudo, os romanos não podiam tolerar que os cristãos se negassem a cultuar o imperador e não reconhecessem muitas de suas leis. Dessa forma, começaram a perseguir os cristãos e a puni-los com crueldade.



Museu Nacional Romano, Itália. Fotografia: Zev Radovan/Bridgeman Images/Easypix

↑ **O peixe é um dos símbolos mais antigos do cristianismo e teria sido usado entre os primeiros cristãos como forma de identificação e reconhecimento. Na imagem, detalhe de estela funerária romana, do século III d.C., com inscrições cristãs em grego.**

↓ **Pintura em câmara funerária romana, do século III d.C. Ela representa os 12 discípulos de Jesus. Segundo a tradição bíblica, os apóstolos teriam sido os primeiros a difundir a fé cristã.**



DEA/G. DAGLI ORTI/Album/Fotoarena

OUTRAS FONTES

GIBBON, Edward. *Declínio e queda do Império Romano.* São Paulo: Companhia de Bolso, 2005.

Nessa obra, o historiador inglês Edward Gibbon (1737-1794) trata do cristianismo primitivo e de sua difusão do Oriente para o Ocidente desde o século III. O autor aborda o fortalecimento da Igreja cristã, a intolerância aos deuses do antigo panteão romano, a moralidade cristã e a esperança na vida após a morte. A obra de Gibbon é um importante estudo no que se refere ao fim do período romano e ao início da Idade Média.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que, na perspectiva da história, a Bíblia é uma fonte histórica que permite conhecer aspectos das sociedades e das épocas em que foi produzida. Ela expressa, de modo por vezes simbólico e poético, as ideias, as crenças e os valores dessas sociedades e épocas. Para o estudo histórico dos vários períodos da Antiguidade, é importante recorrer a outras fontes documentais, como aquelas que são tratadas ao longo de toda a unidade (imagens, esculturas, trechos de outras fontes escritas, etc.).
- Esclareça que a Igreja, tal como a conhecemos hoje, foi constituída ao longo do tempo. Explique aos estudantes que a organização da Igreja católica, com sua estrutura de cargos e divisões territoriais, foi instituída depois de o cristianismo ter se tornado a religião oficial do Império Romano, no século IV.
- Ao explorar com os estudantes as imagens desta página, pergunte a eles se reconhecem manifestações culturais na comunidade deles que se assemelhem aos vestígios representados. Como o catolicismo é uma das expressões religiosas que fazem parte da história cultural do Brasil, pode ser que eles identifiquem algumas semelhanças.

DE OLHO NA BASE

Os tópicos deste tema que trabalham a religiosidade cristã no contexto de surgimento, perseguição e consolidação no Império Romano mobilizam a habilidade **EF06HI14**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque que a perseguição aos cristãos não só se relacionava à questão religiosa, mas também estava ligada ao poder do imperador. Informe os estudantes que, antes da chegada do cristianismo, o imperador era cultuado como um deus e que isso contribuía fortemente para sua autoridade sobre a população. A descrença de seu caráter divino era acompanhada pela diminuição de sua autoridade e de seu poder pessoal.



Catacumba de Marcelino e Pedro, Roma. Fotografia: Akg-images/André Held/Album/Fotoarena

Detalhe de pintura do século III d.C., em catacumba romana. Proibidos de professar sua fé, os primeiros cristãos reuniam-se nas catacumbas. Imagens como essa podem ser encontradas em diversas catacumbas romanas e são importantes documentos sobre a história dos primeiros cristãos.

O CRISTIANISMO PRIMITIVO

Os seguidores de Jesus difundiam seus ensinamentos pelos lugares que visitavam. Alguns deles chegaram a escrever sobre a vida e o pensamento de Jesus em livros que, posteriormente, foram chamados de evangelhos (palavra de origem grega que significa boa-nova). A pregação dos seguidores de Cristo atraía, em especial, os pobres e os escravizados.

À medida que o cristianismo se propagava, as autoridades romanas mostravam-se intolerantes. A rejeição dos seguidores de Cristo à escravidão e a recusa em aceitar a divindade do imperador eram atitudes vistas como desobediência a Roma. De tempos em tempos, os cristãos despertavam ondas de repressão do Estado romano. Essas perseguições se intensificaram principalmente entre os séculos II e III.

AS GRANDES PERSEGUIÇÕES

Com medo da repressão, os cristãos praticavam seus rituais em segredo, reunindo-se às escondidas em cemitérios subterrâneos, as catacumbas. Nesses locais, além dos ritos funerários e da comemoração do aniversário dos mártires – os que morreram por não negar a fé cristã –, os cristãos realizavam seus cultos.

Contudo, as cerimônias subterrâneas levantaram ainda mais suspeitas. Como consequência, em época de crise política, os governantes apontavam os cristãos como responsáveis pelos problemas que ocorriam no império, ordenando perseguições em massa e punições públicas, como o açoite, a decapitação e a crucificação.

A primeira grande perseguição aconteceu durante o governo do imperador Nero, em 64 d.C., e a última – e mais violenta – deu-se em 305 d.C., sob o governo do imperador Diocleciano.

Detalhe de mosaico romano do século III d.C., encontrado na Líbia atual, uma região dominada pelos romanos na Antiguidade.
O mosaico retrata um prisioneiro (ao centro), possivelmente cristão, condenado à morte na arena. Essa forma de condenação era bastante frequente nos primeiros séculos do cristianismo.



Granger/Fotoarena

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir apresenta algumas características do cotidiano romano que se transformaram com o advento do cristianismo. Ele pode subsidiar os diálogos com a turma nesse sentido, aproximando a temática dos romanos antigos a aspectos que fazem parte do dia a dia contemporâneo.

[...] O casamento romano é, frequentemente e com justiça, um aspecto evocado para ilustrar a sobrevivência da Antiguidade nos rituais sociais dos nossos dias: anel de noivado, véu da noiva, coroas de flores, união das mãos direitas dos nubentes, cortejo nupcial, banquete, o elevar da noiva sobre a soleira da nova casa... gestos e objectos que perduram desde a Antiguidade e que permanecem como sua marca indelével no mundo hodierno.

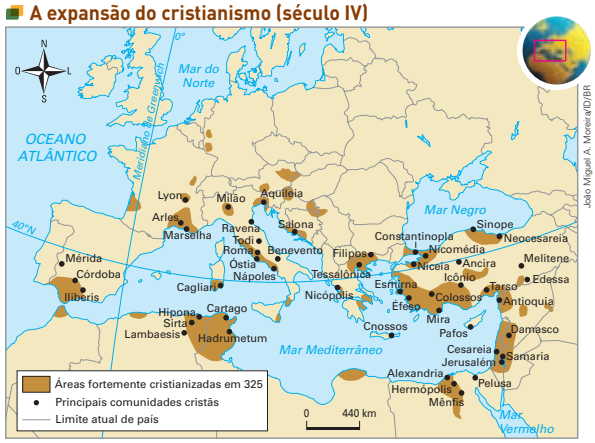
No entanto, o facto de encontrarmos, nos dias de hoje, sobrevivências justificadoras de uma visão de continuidade, não altera a evidência de que estas se concentram numa dimensão externa cristalizada em ritos sociais que pouco representam da substância original. O casamento e as relações entre os dois sexos sofreram, entre a Antiguidade clássica pagã e a atualidade, profundas fracturas que desfocam qualquer identificação entre essas duas épocas.

Algumas destas fracturas ocorreram na Antiguidade Tardia e podem ser atribuídas à influência do cristianismo. De facto, podemos dizer que hoje temos um ritual essencialmente romano, mantido como forma exterior de uma substância ideológica cristã e de uma dimensão jurídica enformada por um Estado cristianizado. É propósito deste trabalho trazer alguma luz sobre certas transformações ocorridas na Antiguidade

ROMA SE TORNA CRISTÃ

A perseguição aos cristãos não desestimulou a disseminação da nova fé. Ao contrário, o número de adeptos só aumentou, como se pode observar neste mapa.

A expansão do cristianismo (século IV)



Fonte de pesquisa: Geoffrey Parker. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 92.

Contudo, o cristianismo só pôde ser praticado livremente após o imperador Constantino (272 d.C.-337 d.C.) se converter a essa religião e instituir, em 313 d.C., a liberdade de culto no império com o Édito de Milão.

Ele também proibiu o trabalho aos domingos, pois esse dia era considerado sagrado para os cristãos. Com essas mudanças, a disseminação do cristianismo pelo império se acelerou e restrições à antiga religião romana foram impostas. Em 353, o imperador Constâncio II, filho de Constantino, determinou o fechamento dos templos pagãos e o fim de sacrifícios aos deuses.

Em 391, o imperador Teodósio tornou o cristianismo a religião oficial do império e aboliu os cultos aos antigos deuses. A partir de então, os cristãos começaram a perseguir os pagãos com a mesma violência com que foram perseguidos em Roma, no início da era cristã.

édito: ordem expedida por uma autoridade e divulgada por anúncios (editais) fixados em lugares públicos.

AS MULHERES NA ROMA CRISTÃ

Em Roma, as mulheres não exerciam cargos públicos porque não eram consideradas cidadãs. Para os romanos antigos, o principal papel social das mulheres era cuidar da família e do lar. Com a oficialização do cristianismo, a situação não se alterou muito: esperava-se que as mulheres, a quem os cristãos consideravam responsáveis pelo pecado original, fossem obedientes e submissas aos homens, como forma de alcançar a salvação e o perdão de seus pecados.



Max Rossi/Reuters/Fotoarena

↑ **Afresco do século III d.C. retratando mulher cristã (ao centro), na catacumba de Priscila, em Roma, Itália atual. Há muitas versões sobre a história dessas catacumbas. Sabe-se, porém, que Priscila era esposa do cônsul romano Acílio e que teria doado os terrenos para as catacumbas cristãs após a morte do marido.**

Tardo-Cristã que, ao modificarem a concepção de casal, de família e de vida privada, contribuíram para o distanciar do mundo clássico pagão, a ponto de dele pouco mais restar do que gestos e adereços, desprovidos de uma semântica real. […]

Dias, Paula Barata. A influência do Cristianismo no conceito de casamento e de vida privada na Antiguidade Tardia. Revista *Ágora* – Estudos Clássicos em Debate, Aveiro, Universidade de Aveiro, n. 6, p. 99-133, 2004. Mantida a grafia original. Disponível em: https://eg.uc.pt/bitstream/10316/13456/1/A%20influ%c3%aancia%20do%20Cristianismo%20no%20conceito%20de%20casamento.pdf. Acesso em: 28 jan. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque o fato de que tornar o cristianismo a religião oficial do Império foi uma ação política. Como o número de cristãos crescia, tentar aliá-los à Roma imperial era fundamental para os que estavam no poder.
- Evidencie que se a sociedade romana já era patriarcal, tendo o patriarca como o chefe do poder político e do círculo privado (família), o cristianismo não alterou essa situação. Embora esteja presente no cristianismo a ideia de que homens e mulheres são espiritualmente iguais, no plano real, cotidiano, as mulheres continuaram a ter uma posição secundária em relação ao homem. Para alguns estudiosos, o patriarcado foi até mesmo reforçado, pois a mulher – na figura de Eva – era vista como responsável pela origem do pecado.

DE OLHO NA BASE

A abordagem sobre o papel das mulheres cristãs no contexto romano antigo mobiliza a habilidade **EF06HI19**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Otávio saiu vitorioso da disputa pelo poder com Marco Antônio e continuou o projeto de centralização política.
3. A *pax* romana foi um período de relativa paz no Império Romano, propiciado pela estabilidade alcançada durante o governo de Otávio Augusto.
4. A ampliação do território do Império Romano permitiu maior arrecadação de impostos, que foram investidos em infraestrutura.
5. Os cristãos foram considerados um risco porque a religião e os princípios morais cristãos os obrigavam a não reconhecer muitas das leis e instituições de autoridade do império. Em especial, os cristãos se recusavam a reconhecer a divindade do imperador.
6. **a)** Espera-se que os estudantes identifiquem alguns produtos e suas respectivas regiões de origem. Podem ser citados, entre outros: ouro, na Europa Oriental; sal, no norte da África; açúcar, na Sicília; papiro, no Egito; pedras preciosas, na Ásia Menor; seda, na China; pimenta e incenso, na Arábia; âmbar, no norte da Europa; e marfim, na África.

   b) A maior parte das rotas passava pelo mar Mediterrâneo.

   c) O comércio foi facilitado graças à unificação das moedas, fato que permitiu a diferentes povos negociarem dentro dos domínios do império.

ATIVIDADES

1. No princípio, a militarização de Roma contribuiu para as vitórias na expansão do domínio romano. Desde o período republicano, a militarização proporcionou o aumento da riqueza e do prestígio de outros estratos sociais, como os plebeus mais ricos e os generais, além dos patrícios; contudo, essa situação conduziu à instabilidade política do Império.

Responda sempre no caderno.

1. Como a militarização de Roma influenciou a vida política do império?
2. Como Caio Otávio se tornou o primeiro imperador de Roma? MP
3. O que foi a *pax* romana e como ela se relaciona com o governo do imperador Otávio Augusto? MP
4. Quais foram as consequências da ampliação do território do Império Romano? MP
5. Por que os cristãos foram considerados um risco à estabilidade do Império Romano? MP
6. O mapa mostra os produtos comercializados no Império Romano. Observe-o e faça o que se pede. MP

Economia e comércio no Império Romano (século II)



Fonte de pesquisa: Geoffrey Parker. *Atlas da história do mundo*. São Paulo: Folha de S.Paulo, 1995. p. 90-91.

a) Identifique os produtos oriundos de algumas poucas regiões e anote-os no caderno.
b) Por onde passava a maior parte das rotas comerciais?
c) Que fator ajudou a promover o comércio no Império Romano?

7. O texto citado faz parte de um documento romano do século IV. Leia-o e, depois, faça o que se pede.

> Eu, Constantino Augusto, e eu também, Licínio Augusto, reunidos felizmente em Milão [...] temos tomado esta saudável e retíssima determinação de que a ninguém seja negada a faculdade de seguir livremente a religião que tenha escolhido para o seu espírito, seja a cristã ou qualquer outra que achar mais conveniente; a fim de que a suprema divindade a cuja religião prestamos esta livre homenagem possa nos conceder o seu favor e benevolência.
>
> Citado por: Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez. *História da Idade Média*: textos e documentos. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. p. 27.

a) Quem são os autores desse documento? **Os autores são Constantino Augusto e Licínio Augusto.**
b) De que trata o documento acima? **O documento trata da liberdade religiosa.**
c) Com base no que você estudou neste capítulo, identifique esse documento.
Espera-se que os estudantes identifiquem o documento como sendo o Édito de Milão, publicado em 313 d.C.

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, as atividades **1** e **4** mobilizam a habilidade **EF06HI13**, acerca do Império Romano e das formas de equilíbrio e de desequilíbrio entre os grupos que formavam a sociedade romana antiga.

As atividades **4** e **7** desenvolvem a habilidade **EF06HI14**, incentivando os estudantes a identificar e a analisar as formas de contato, de adaptação ou de exclusão no processo de cristianização de Roma.

Já a atividade **6** mobiliza as habilidades **EF06HI15** e **EF06HI16**, explorando as dinâmicas de interação entre as sociedades antigas do Mediterrâneo.

HISTÓRIA DINÂMICA

Retome com os estudantes os papéis femininos nas diferentes sociedades do mundo antigo estudadas até o momento e as fontes históricas que serviram de base para esse estudo, caracterizando ainda mais esse recorte social. Isso pode aprofundar a abordagem sobre as fontes históricas e os diferentes sujeitos (trabalho iniciado na unidade 1).

As imagens femininas nas catacumbas romanas

As catacumbas eram cemitérios subterrâneos e foram encontradas em várias regiões banhadas pelo mar Mediterrâneo, como nos atuais Egito, Grécia e Itália, principalmente em Roma.

A historiadora Silvia M. A. Siqueira, da Universidade Estadual do Ceará (Uece), dedicou-se a pesquisar questões relacionadas às mulheres no início do cristianismo em Roma, porém logo percebeu que as fontes escritas eram escassas. Em busca de outras fontes históricas, a pesquisadora analisou imagens femininas encontradas nas catacumbas romanas entre os séculos II d.C. e IV d.C., como a que foi reproduzida no tópico "As mulheres na Roma cristã".

Na pesquisa, a historiadora identificou os elementos que caracterizam esses cemitérios subterrâneos em diferentes períodos: as catacumbas do século II são simples e com pinturas de flores e de pássaros; no século III, surgiram túmulos com o retrato das falecidas. Como as catacumbas eram frequentemente visitadas em cultos fúnebres e rituais cristãos, as imagens eram mensagens ao mundo dos vivos e não simples decoração. Leia um trecho do artigo da historiadora.

> As efígies nos monumentos funerários, nosso objeto de análise, são registros com mensagens relativas à memória daquelas pessoas ali depositadas, mas também uma advertência e conselho para os visitantes do local. Mensagens iconográficas que expressam [...] por meio de imagens pictóricas suas reflexões sobre o comportamento das mulheres cristãs. Para as autênticas discípulas de Cristo, deveria haver o comprometimento com a simplicidade e a modéstia, as mulheres estão sempre representadas em indumentária simples, em posição de oração com os braços abertos, vestidas com um modelo básico da clássica túnica com mangas longas e uma pala que sobe para cobrir a cabeça e os pés descalços que remete à humildade e o perene olhar devocional da piedade cristã.
>
> Silvia M. A. Siqueira. As efígies femininas em catacumbas romanas: uma análise da figuração paleocristã. Em: Leni Ribeiro Leite e outros (org.). *Figurações do masculino e do feminino na Antiguidade*. Vitória: PPGL, 2011. p. 101.

efígie: representação de uma pessoa ou coisa personificada.

pala: tipo de capa, semelhante ao manto.

Em discussão

Responda sempre no caderno.

1. Quais foram as principais fontes históricas utilizadas pela historiadora? Por que ela buscou esse tipo de fonte para realizar sua pesquisa?
2. Como as mulheres foram retratadas nessas fontes?
3. De acordo com a historiadora, o que essa forma de representação sugere sobre o papel das mulheres no cristianismo desse período?

1. A autora analisou imagens femininas encontradas nas catacumbas, porque as fontes escritas sobre o assunto são escassas.
2. As mulheres foram retratadas com roupas simples, descalças e em posição de oração.
3. Sugere que as mulheres cristãs deveriam comportar-se com simplicidade, humildade e modéstia.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Uma maneira de ampliar o trabalho desta seção é propor aos estudantes uma atividade de análise de imagens de figuras femininas retratadas nas catacumbas romanas, como a imagem reproduzida na página 189.

Selecione outras imagens do período em publicações impressas ou digitais. A reprodução para a turma pode ser feita em equipamentos de audiovisual ou em cópias impressas, de acordo com a realidade escolar.

Com base na observação das imagens, oriente os estudantes a identificar nelas as características descritas nesta seção. Pergunte-lhes, por exemplo: "Quais características dessa imagem comprovam as informações do texto?"; "Essa imagem comprova ou contraria o que vocês estudaram? Por quê?".

A proposta também favorece a percepção de que o estilo artístico pode ser historicizado, ampliando o que se sabe sobre os estilos artísticos romanos e o trabalho sobre o conceito de fontes históricas.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ao explorar as informações do texto, chame a atenção dos estudantes para o fato de que a mulher cristã é descrita de modo a expressar humildade e com características ligadas à piedade e à devoção. Isso evidencia outro aspecto da construção da imagem da mulher cristã e romana: as mulheres eram vistas como responsáveis pelo pecado original e, ao mesmo tempo, também relacionadas à devoção e à santidade.
- Essas ideias não são opostas, mas complementares, e constroem uma imagem do lugar da mulher na sociedade que vigora até hoje em muitos grupos sociais. Desse modo, são trabalhadas questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e civismo**, valorizando, assim, o papel social das mulheres em diferentes tempos históricos, contribuindo para o desenvolvimento da habilidade **EF06HI19**.

DE OLHO NA BASE

Esta seção mobiliza as habilidades **EF06HI12** (em relação às noções de cidadania da Roma Antiga e suas lógicas de inclusão e de exclusão) e **EF06HI19**, acerca dos papéis das mulheres nessa sociedade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Aproveite para trabalhar o provérbio como fonte documental, promovendo reflexões sobre o significado dos ditados pesquisados. Faça algumas perguntas aos estudantes: "Que mensagens eles transmitem?"; "Em que medida os provérbios evidenciam traços culturais da sociedade que os utiliza?". Destaque que os ditados populares algumas vezes podem ter aspectos considerados preconceituosos na atualidade. Nesse sentido, dialogue com os estudantes para garantir a contextualização, evitando abordagens anacrônicas dessa fonte histórica. Explique que os provérbios e os ditados são frutos de modos de pensar da sociedade que os produziu e da época em que foram produzidos, assim como todas as outras manifestações culturais.
- Auxilie os estudantes na organização dos grupos e nos processos envolvidos em cada etapa da atividade sempre que identificar dificuldades.
- A sistematização do material pesquisado também representa um desafio para os estudantes dessa faixa etária; por isso, é importante acompanhar o desenvolvimento deles nesse sentido, evitando a perda de material pesquisado. Essa divisão do problema central em etapas de pesquisa desta seção oportuniza o desenvolvimento do pensamento computacional.

INVESTIGAR

Latim e Língua Portuguesa: ditados populares

Para começar

Você estudou instituições, formas de governo e características culturais desenvolvidas pelos romanos antigos há cerca de dois mil anos e pôde perceber que muitas delas foram se transformando no decorrer do tempo. Algumas ainda existem, mas foram modificadas de acordo com as características da época que atravessaram e dos povos que as absorveram.

No Brasil, a influência romana chegou com os colonizadores portugueses. O idioma português, por exemplo, originou-se do latim, a língua oficial da cidade romana na Antiguidade e, posteriormente, do império. O modo como nos comunicamos e o idioma que falamos refletem a maneira como percebemos o mundo; por isso, a forma como pensamos e nos expressamos ainda guardam a influência dos romanos antigos. Os ditados populares, também chamados de provérbios, são exemplos disso. Você costuma utilizá-los no dia a dia?

O PROBLEMA

Quais ditados populares usados no Brasil atual derivam do latim?

A INVESTIGAÇÃO

- **Práticas de pesquisa:** análise documental e entrevista.
- **Instrumento de coleta:** publicações e relatos orais.

MATERIAL

- Livros, jornais e revistas
- Material pesquisado na internet
- Canetas coloridas, lápis de cor e borracha
- Cola e tesoura de pontas arredondadas
- Folha de papel avulsa (colorida ou branca)



Gil Tokio/Pingue-Ateliê/OJ/QR

Procedimentos

Parte I – Levantamento de informações

1. Reúnam-se em grupo e conversem sobre os ditados populares que vocês conhecem. Depois, montem uma lista coletiva com esses ditados, indicando também o significado deles e as situações em que costumam ser utilizados.
2. Individualmente, entrevistem alguns adultos que vocês conhecem (funcionários e professores da escola, membros da família ou da comunidade, entre outros) e perguntem os ditados populares que eles costumam usar no dia a dia. Elaborem uma segunda lista do mesmo modo como fizeram na primeira.

192

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir explica as principais diferenças entre o latim vulgar e o latim clássico. O conteúdo pode ajudar a subsidiar os diálogos sobre esse tema durante o acompanhamento da atividade proposta.

[…] A princípio, o que existia era simplesmente o latim. Depois, o idioma dos romanos se estiliza, transformando-se num instrumento literário. Passa então a apresentar dois aspectos que, com o correr do tempo, se tornam cada vez mais distintos: o *clássico* e o *vulgar*. Não eram duas línguas diferentes, mas dois aspectos da mesma língua. […]

[…] Diz-se *latim clássico* a língua escrita, cuja imagem está perfeitamente configurada nas obras dos escritores latinos. Caracteriza-se pelo apuro do vocabulário, pela correção gramatical, pela elegância do estilo […].

[…] Chama-se *latim vulgar* o latim falado pelas classes inferiores da sociedade romana inicialmente e depois de todo o Império Romano. […]

A estas pertenciam os soldados (*milites*), os marinheiros (*nautae*), os artífices (*fabri*), os agricultores (*agricolae*), os barbeiros (*tonsores*), os sapateiros (*sutores*), os taverneiros (*caupones*), os artistas de circo (*histriones*), etc., homens livres e escravos, que se acotovelavam nas ruas, que se comprimiam nas praças, que frequentavam o fórum, que superlotavam os teatros, a negócio ou em busca de diversões […].

[…] o latim vulgar se expande livremente mais tarde, com a ruína do Império Romano e o avassalamento de seus domínios pelas hordas bárbaras […].

Produto de uma contribuição tão variada, em que ao lastro primitivo, de humilde origem rural,

Parte II – Consolidação das informações pelo grupo

1. Com base nas duas listas, busquem a origem desses ditados. Isso pode ser feito em publicações impressas ou digitais.
2. Separem apenas os ditados cuja origem seja em latim. Se não houver ditados derivados do latim, retomem as listas e busquem novos ditados.
3. Em uma folha de papel avulsa, montem um folheto ilustrado com os ditados populares de origem latina.
4. Usem a criatividade para dispor as informações sobre os ditados selecionados. No folheto, devem constar, pelo menos:
   - a versão em português dos ditados;
   - a versão deles em latim;
   - uma imagem que mostre a situação abordada. Pode ser uma foto ou um desenho feito à mão ou impresso;
   - as fontes utilizadas na pesquisa (tanto a pessoa que informou o ditado quanto a fonte consultada para descobrir a origem latina do ditado).

Questões para discussão

Responda sempre no caderno.

1. Vocês conheciam todos os ditados recolhidos pelo grupo? Sabiam o significado de todos eles e as situações em que são comumente utilizados? Contem como foi essa experiência.
2. Quais fontes foram consultadas na realização da pesquisa? Elas são consideradas confiáveis?
3. Dos ditados que vocês pesquisaram, há aqueles que se originaram de outros povos? Em caso afirmativo, que povos eram esses? Como a influência deles pode ter chegado ao Brasil?
4. Na opinião de vocês, por que há ditados populares dos romanos antigos que fazem sentido para nossa sociedade?

Comunicação dos resultados

Verificação de ditados

Em data combinada com o professor, compartilhem com os colegas o folheto que vocês criaram e vejam os folhetos produzidos pelos outros grupos. Observem se existem ditados que se repetiram (considerados mais comuns) e se há ditados que apareceram poucas vezes (menos comuns). Analisem se os grupos representaram os ditados de modo parecido ou se houve interpretações diferentes.



Gil Tokio/Pingado/ID/BR

se haviam sobreposto elementos diversos dialetais ou de outras procedências, esse latim encerrava já em si o germe de diferenciação, que se foi acentuando cada vez mais, desde que o adotaram como idioma comum povos tão diversos pela língua e pelos costumes.

Foram essas transformações, que ele sofreu em cada região, que deram em resultado o aparecimento dos diferentes *romances* e, posteriormente, das várias línguas neolatinas.

Coutinho, Ismael de Lima. *Gramática histórica.* Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1974. p. 29-31.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As perguntas do item "Questões para discussão" podem ser trabalhadas em uma roda da conversa, incentivando os estudantes a expor seus pontos de vista e também as posturas de autoavaliação e de avaliação do trabalho em equipe. Nessa etapa, eles também vão levantar hipóteses com base na pesquisa e nas análises que fizeram sobre os ditados populares. O objetivo é que eles possam reconhecer que, muitas vezes, os ditados abordam experiências e valores universais; por isso, ditados romanos antigos podem fazer todo o sentido mesmo para as sociedades contemporâneas. Esse tipo de percepção aprofunda a noção de historicidade, de rupturas e de permanências históricas, evidenciando, no cotidiano dos estudantes, elementos cujas origens remontam à Antiguidade estudada.

DE OLHO NA BASE

A proposta de pesquisa dessa seção contribui para o desenvolvimento da **competência geral da Educação Básica 5**.

A proposta também pode ser conduzida em conjunto com o docente da área de Língua Portuguesa, mobilizando objetos de conhecimento como **Apreciação e réplica** e **Relação entre gêneros e mídias**.

3.

	Monarquia romana	República romana
Principal instância de poder público	Rei	Senado
Outras instituições do poder público	Senado e Assembleia das cúrias	Magistraturas e Assembleias populares
Principal instância do poder particular (familiar)	*Pater familias*	*Pater familias*
Principais grupos sociais	Patrícios, plebeus, clientes e escravos	Patrícios, plebeus, clientes e escravos

5. **a)** O cristianismo surgiu na Palestina, que, na época do nascimento de Jesus, estava sob o domínio de Roma. Na região, viviam vários povos, como judeus, samaritanos, gregos e romanos. Havia diversos grupos judeus com ideias diferentes sobre a religião judaica e sobre o relacionamento com os romanos.

b) O cristianismo se propagou rapidamente nessa região porque trazia esperança de libertação aos escravizados, às pessoas humildes, aos judeus e a outros povos submetidos pelos romanos. Tal esperança se baseava na crença de que Jesus voltaria e traria a justiça ao mundo.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que a Palestina, onde habitavam os judeus, tinha sido área de influência grega e estava, na época do nascimento de Jesus, dominada pelos romanos.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Quais formas de governo foram adotadas em Roma durante a Antiguidade? Defina cada uma delas.
2. Em quais situações poderia ocorrer a escravidão de uma pessoa na Roma Antiga?
Aprisionamento em guerra e dívidas.
3. Copie o quadro desta atividade no caderno e complete-o com as informações sobre os sistemas de governo da Roma Antiga. MP

	Monarquia romana	República romana
Principal instância de poder público		
Outras instituições do poder público		
Principal instância do poder particular (familiar)		
Principais grupos sociais		

4. Em 27 a.C., Otávio Augusto tornou-se imperador romano. Em seu governo, estabeleceu a *pax* romana, que se prolongaria por cerca de duzentos anos. No caderno, identifique a afirmativa que apresenta características relativas a esse período da história romana. **A afirmativa correta é a b.**

a) Poder centralizado no Senado e governo do rei sob a dependência da Assembleia.
b) Fim das guerras civis e processo de romanização de estrangeiros.
c) Desenvolvimento e prosperidade em todos os setores sociais.
d) Perda de territórios, principalmente na Europa, e aumento dos tributos.
e) Poder exercido pelos tribunos da plebe, com o Senado na oposição.

5. Leia o texto citado e faça o que se pede. MP

> Desde a conquista de Alexandre, o Grande, toda a Palestina fazia parte da área de influência grega e muitos judeus que viviam fora da Palestina, em importantes comunidades judaicas dispersas, passaram a falar o grego. Sob domínio romano, que conquistou a região em 63 a.C., viviam na Palestina muitos povos, judeus, samaritanos, gregos, romanos. Entre os judeus, havia diversos grupos, com ideias diferentes sobre sua própria religião e sobre como relacionar-se com os conquistadores.
>
> Foi neste contexto que nasceu Jesus, um judeu [...], de quem sabemos, praticamente, apenas o que nos dizem os Evangelhos, livros escritos por volta de 70 d.C. pelos seguidores de Jesus e que, posteriormente, foram agrupados com outros textos no chamado Novo Testamento. [...]
>
> O cristianismo não teve êxito duradouro na Palestina, mas se expandiu muito rápido em todas as regiões que margeavam o Mediterrâneo, no mundo romano. O próprio Paulo chegou a pregar na Síria, na Ásia Menor, na Grécia e na cidade de Roma. Além dos judeus convertidos, engrossavam as fileiras da nova seita não judeus, escravos, povos submetidos pelos romanos, gente humilde. Por que essas pessoas se convertiam ao cristianismo? Para os pobres, que constituíam a grande maioria desses primeiros cristãos, a nova religião dava a esperança de uma vida melhor. Eles acreditavam que Jesus voltaria e instauraria o Reino de Deus na terra, destruindo o anticristo, o imperador romano. Ou seja, era uma religião de explorados que acreditavam numa revolução, num mundo de justiça, o paraíso na terra.
>
> Pedro Paulo A. Funari. *Grécia e Roma*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 127-129 (Coleção Repensando a História).

a) Segundo o autor, qual foi o contexto de surgimento do cristianismo?
b) Por que o cristianismo se propagou rapidamente nas regiões que margeavam o Mediterrâneo?
c) Escreva, no caderno, um parágrafo explicando a relação entre gregos, judeus e romanos antigos no contexto da Antiguidade abordado pelo autor.

1. As formas de governo foram: monarquia, caracterizada pelo governo de um rei, que tinha seus poderes limitados pelo Senado e pela Assembleia das cúrias; república, caracterizada pelo governo de três instituições de poder: o Senado, as Magistraturas e as Assembleias Populares; e império, caracterizado pela centralização do poder na figura do imperador, embora algumas instituições republicanas tenham permanecido.

DE OLHO NA BASE

As principais habilidades relacionadas às lógicas de organização política, social, cultural e do trabalho, na Roma Antiga, são mobilizadas nas atividades desta seção.

Nesse sentido, a habilidade **EF06HI11**, que aborda processos da formação de Roma e suas dinâmicas de transformação nos períodos da monarquia e da república, é desenvolvida na atividade **1**.

A atividade **1** também aborda a habilidade **EF06HI13**, assim como as atividades **4** e **5**, focadas nas questões do período imperial trabalhadas nesta unidade. Já as atividades **6** e **7** mobilizam a habilidade **EF06HI03**, continuando o trabalho sobre os mitos e suas historicidades, com base tanto em vestígios materiais quanto na produção deles.

Responda sempre no caderno.

6. As estátuas a seguir retratam dois deuses romanos. Uma delas representa Marte, o deus da guerra, e a outra é Diana, deusa da caça e das florestas. Observe-as e, depois, faça o que se pede.

6. a) No caso de Marte, a armadura, o elmo e o escudo caracterizam-no como um guerreiro. Diana é apresentada com flechas, segurando a caça pelos chifres. Sua vestimenta denota leveza e agilidade, características necessárias para a atividade da caça.

6. b) Resposta pessoal. Se julgar relevante, apresente previamente alguns mitos romanos e aponte as semelhanças e as diferenças com os mitos gregos.



Museus Capitolinos, Roma. Werner Forman Archive/Heritage Images/Getty Images

↑ Estátua de mármore representando o deus Marte, século I d.C.



Museu do Louvre, Paris. Fotografia: DEA/G. Dagli Orti/De Agostini/Getty Images

↑ Estátua de mármore representando a deusa Diana, feita entre os séculos I e II d.C.

a) Que elementos nessas estátuas indicam as características relacionadas aos deuses retratados?

b) Escolha um desses deuses para pesquisar o mito romano relacionado a ele. Depois, em data combinada com o professor, compartilhe a pesquisa com os colegas. Você pode ler o mito ou contá-lo de memória.

7. Nesta unidade, você estudou o mito de fundação de Roma. Como você representaria esse mito? Escolha um tipo de expressão artística (pintura, desenho, escultura, dança, teatro, música, etc.) e crie uma representação para a narrativa dos gêmeos Rômulo e Remo. Na data combinada, apresente sua obra à turma.

8. Durante o Império Romano, houve vários protestos populares em que eram reivindicadas mudanças sociais em Roma. Essa é uma situação que ocorre no Brasil atual. Você sabe quais são as pautas dos protestos atuais? Já participou de algum protesto? Em sua opinião, essa é uma prática importante? Por quê? Converse com os colegas sobre essas questões. MP

7. Resposta pessoal. A proposta favorece o trabalho conjunto com os docentes de Língua Portuguesa e de Arte, mobilizando os respectivos objetos de conhecimento: Relação entre textos e Contextos e práticas, Elementos da linguagem, Materialidades, e Processos de criação. Você pode sugerir que as obras dos estudantes incorporem elementos contemporâneos para representar o mito antigo.

Justiça e Respeito

8. Respostas pessoais. O objetivo da questão é incentivar uma reflexão sobre os diferentes temas que motivam os protestos. Podem ser citados como exemplos os protestos realizados em 2022 contra o aumento dos combustíveis, entre outros, ou protestos ocorridos quando o livro estiver em uso pelos estudantes.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As questões propostas nesta seção promovem a retomada dos conteúdos sobre a história romana, apresentada na unidade sob a perspectiva da longa duração: de sua origem à consolidação das instituições do império.
- O processo de autoavaliação, construído ao longo da unidade, favorece o protagonismo dos estudantes e se configura em importante ferramenta de diagnóstico para a verificação de quais assuntos foram apreendidos e quais devem ser retomados sob novas estratégias.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 7

Capítulo 1 – As origens de Roma

- Reconheço o processo de formação da Roma Antiga?
- Identifico as características da monarquia romana?
- Identifico os grupos que formavam a sociedade romana na Antiguidade, em diferentes períodos e formas de governo?
- Compreendo como se deu a transição do sistema monárquico para o republicano na Roma Antiga?
- Identifico as atribuições de cada instituição da república romana?
- Reconheço os fatores que geraram tensões sociais no fim do período republicano em Roma?
- Compreendo a relação entre o aumento do prestígio dos generais romanos e a transição da república para o império?

Capítulo 2 – A consolidação do Império Romano

- Sei descrever o que foi a *pax* romana?
- Identifico os fatores que propiciaram o desenvolvimento das cidades romanas no início do período imperial?
- Compreendo a formação do cristianismo e sua relação inicial com o Império Romano?
- Reconheço as diferentes formas de contato entre os romanos e os outros povos da Antiguidade, como judeus, persas e helênicos?
- Identifico as diferentes ordens – comercial, diplomática e militar – em que esses contatos ocorreram?
- Verifico os impactos dos contatos entre os diferentes povos com a mistura de características culturais?
- Analiso o alcance da cultura romana antiga e compreendo que alguns dos conceitos políticos, jurídicos e administrativos desenvolvidos pelos romanos ainda existem, apesar de terem se modificado ao longo do tempo, de acordo com a sociedade que deles se apropriou?



Nelson Provazi/ID/BR

196

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Após realizar a autoavaliação, sugira aos estudantes que se organizem em duplas para organizar um jogo de tabuleiro. Deixe-os livres para criar o tabuleiro, assim como as características e as regras do jogo. Explique a eles, porém, que o jogo precisa ser elaborado de modo a retomar os conteúdos estudados nesta unidade. A seguir, há algumas sugestões que podem auxiliar no desenvolvimento dessa estratégia.

O nome do jogo pode ser "A conquista de Roma". Peça às duplas que formulem questões (com respostas) com base nos temas estudados na unidade. Podem ser confeccionadas cartas com as questões formuladas. As respostas podem ser colocadas em uma folha separada ou em algum local do jogo, de maneira que o estudante possa conferir se acertou ou se errou ao responder à questão, mas sem olhar a resposta no momento da jogada. Início do jogo: o participante tira uma carta, lê a pergunta e tenta responder a ela de maneira correta. Se acertar, joga o dado e anda o número de casas que sair no dado. Se errar a resposta, volta uma casa. Ganha o jogo quem chegar primeiro ao lugar onde se lê "Conquista de Roma".

A formação da Europa feudal

OBJETIVOS

Capítulo 1 – A desagregação do Império Romano

- Compreender os fatores econômicos, políticos e sociais que levaram à desagregação do Império Romano do Ocidente.
- Caracterizar os chamados "povos bárbaros" e entender a relação deles com o Império Romano.
- Caracterizar o processo de ruralização do Império Romano nos séculos III e IV.

Capítulo 2 – O mundo feudal

- Entender criticamente a noção de Idade Média estabelecida pelos humanistas.
- Identificar elementos culturais romanos e germânicos no universo medieval e a organização das terras e da produção medieval.
- Caracterizar e compreender as relações de vassalagem e de soberania e de senhores e servos.
- Compreender a divisão estamental da sociedade na Idade Média e as funções de cada camada social.
- Compreender de que forma a Igreja católica influenciou aspectos do cotidiano e do pensamento medieval.

JUSTIFICATIVA

O estudo da passagem do mundo antigo para o mundo medieval é oportuno para observar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos. Assim, os objetivos do capítulo **1** promovem o conhecimento dos diferentes processos relacionados à desagregação do Império Romano do Ocidente, à ruralização e às relações entre os romanos e outras sociedades. Os objetivos do capítulo **2** permitem aos estudantes diferenciar os conceitos de escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo. É possível, ainda, mediante as discussões propostas, aprimorar a compreensão do papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social do período medieval.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade aborda os motivos que levaram à desagregação do Império Romano do Ocidente e à consolidação da sociedade feudal, bem como sua caracterização.

Além disso, aspectos econômicos, políticos e culturais são apresentados de forma inter-relacionada, evidenciando as rupturas que caracterizaram a transição da chamada Antiguidade Clássica para o período mais tarde conhecido como Idade Média.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – A DESAGREGAÇÃO DO IMPÉRIO ROMANO				
• A crise econômica • O conceito de bárbaro • Hunos, celtas e germânicos • A ruralização do Império • A fragmentação do Império e o fim do Império Romano do Ocidente	**BOXE VALOR:** Migração e refúgio	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI12) (EF06HI13) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16) (EF06HI19)	(CECH4)	
CAPÍTULO 2 – O MUNDO FEUDAL				
• A criação do conceito de Idade Média • Um milênio de transformações na Europa • A integração de culturas e povos • O poder da Igreja • As relações feudais • A sociedade estamental • Os trabalhadores • A organização do senhorio • Imaginário e religiosidade • Hábitos e costumes	**ARQUIVO VIVO:** As crianças na Idade Média	(EF06HI01) (EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16) (EF06HI17) (EF06HI18)		Cidadania e civismo: Direitos da criança e do adolescente

1. Resposta pessoal. Converse com os estudantes sobre como a periodização da história foi feita com base nas experiências humanas dos povos que viveram na Europa e como a própria expressão Idade Média já revela uma ideia de transição. Comente que, por muito tempo, pensou-se na Idade Média como um período de estagnação cultural; por isso, muitos estudiosos se referiam a esse recorte de tempo como Idade das Trevas.

UNIDADE 8

A FORMAÇÃO DA EUROPA FEUDAL

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes, com base em conhecimentos prévios, indiquem que o modo de vida era diferente. Eles podem mencionar diferenças no tipo de alimentação, no vestuário, na moradia, nas relações de trabalho, etc.

As diversas crises que acometeram o mundo romano, bem como a pressão de povos germânicos que viviam junto às fronteiras do Império, ocasionaram o processo histórico conhecido como "desagregação do Império Romano". Novos povos dominaram os territórios que outrora pertenceram à Roma. E de elementos das culturas romana e germânica surgiu a sociedade feudal, dando início ao período conhecido como Idade Média.

CAPÍTULO 1
A desagregação do Império Romano

CAPÍTULO 2
O mundo feudal

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Por vezes, o período conhecido como Idade Média é também chamado de Idade das Trevas. Você imagina o motivo por que esse período também foi chamado dessa forma?
2. Você já assistiu a algum filme ou leu alguma história sobre a Idade Média? Comente com os colegas. MP
3. Como você imagina que era a vida das pessoas nesse período? Será que era muito diferente da sua vida hoje? Comente sua opinião.

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Resposta pessoal. Avalie as informações trazidas pelos estudantes para prepará-los para o que vão estudar nesta unidade, pois trata-se de um momento de avaliação diagnóstica sobre a Idade Média. Você também pode dar exemplos e, se houver a possibilidade, realizar com eles uma sessão de filmes. É possível que os estudantes citem filmes de fantasia ou séries de TV que apresentem uma Idade Média fabulosa, povoada por seres fantásticos, como dragões, feiticeiros, elfos, etc. Se considerar pertinente, proponha a eles o desenvolvimento de uma pesquisa, paralela ao estudo dos próximos capítulos, sobre os gêneros literários dessa época (como o romance de cavalaria, o poema épico medieval, a cantiga trovadoresca e os contos de fadas) e sobre os gêneros atuais que têm a Idade Média como cenário ou inspiração (por exemplo, os gêneros alta fantasia, fantasia medieval e romance histórico). Ao final da unidade, promova um debate com os estudantes sobre as distintas representações da Idade Média nos diferentes tipos de registro e sua relação com a abordagem histórica do período.

DE OLHO NA BASE

Os diálogos realizados na abertura desta unidade favorecem a continuidade do trabalho com as habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**, problematizando as periodizações históricas e as relações entre as formas de registro e as sociedades que as produziram.



LEITURA DA IMAGEM

1. Que tipo de atividade é retratado nessa imagem? MP
2. De que ano é esse filme? A qual país pertence sua produção? MP
3. Apesar de não ter sido produzida no contexto da Idade Média, essa imagem pode ser considerada um documento histórico. Por quê? O que ela documenta? MP
4. O filme dessa cena conta a história fictícia de um camponês que desejava tornar-se um cavaleiro. Porém, na Idade Média, apenas os membros da nobreza tinham acesso a essa formação. Na sociedade brasileira atual, há ofícios que só são acessados por alguns grupos sociais? Você considera isso justo? MP

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Trata-se de um duelo entre cavaleiros medievais. Comente com os estudantes que esse tipo específico de duelo, no qual dois cavaleiros combatem com lanças, chama-se justa e era um esporte bastante popular entre a nobreza durante o período medieval.
2. É um filme de 2001, produzido nos Estados Unidos.
3. Essa imagem pode ser considerada um documento histórico porque é uma produção humana (um filme) feita em determinado local e época, registrando a ação, a visão e a cultura, entre outros aspectos, do modo de vida dos seres humanos desse período. Por se tratar de uma produção audiovisual, feita nos Estados Unidos em 2001, e ambientada na Idade Média, essa imagem é um documento histórico das formas de representação e da visão que os estadunidenses tinham, no início do século XXI, sobre o período medieval.

Justiça

4. Resposta pessoal. Comente com os estudantes que o fato de somente os nobres poderem tornar-se cavaleiros evidencia que algumas camadas da sociedade tinham privilégios que eram vedados a outras, o que indica uma sociedade desigual. Explique aos estudantes que a sociedade medieval se caracterizou pela reduzida mobilidade social entre os grupos que a compunham. Converse com eles sobre a questão da igualdade nos dias de hoje. Destaque que a sociedade brasileira também é muito desigual, pois, por motivos econômicos, étnicos, de gênero, de origem social, entre outros, um grande número de pessoas não tem seus direitos assegurados plenamente. A Constituição brasileira garante que todas as pessoas são iguais em direitos e deveres, mas, muitas vezes, os direitos não se consolidam na prática. Por exemplo, apesar de alguns espaços serem abertos ao ingresso de todos (como as universidades públicas, por exemplo), na prática, as pessoas com mais recursos financeiros têm grande vantagem sobre as pessoas vindas de famílias com baixa renda.



Cena do filme *Coração de cavaleiro*. Direção: Brian Helgeland. Estados Unidos, 2001 (132 min).

Columbia Pictures/Everett Collection/Fotoarena

199

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Ressalte que a foto mostra a cena de um filme. Explique aos estudantes que os filmes são obras de entretenimento e que não necessariamente têm comprometimento com o rigor científico. Os filmes chamados "históricos" ou "de época" dialogam com a história, mas os objetivos e as premissas dessas obras geralmente são mais relacionados ao entretenimento do que à divulgação científica. Apesar disso, todos os filmes podem ser considerados documentos históricos porque são produzidos por seres humanos. Nesse caso, tomando o filme como fonte histórica, é possível analisar a visão de quem o produziu, a forma como as personagens foram criadas, o enredo, o ponto de vista sobre o período retratado, entre outros aspectos.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Neste capítulo, o trabalho com as habilidades **EF06HI01**, **EF06HI02** e **EF06HI05** é contínuo e aplicado em conjunto com a abordagem dos conteúdos referentes à desagregação do Império Romano e ao desenvolvimento da sociedade medieval em territórios da Europa Ocidental.

Respostas pessoais. Diversos fatores propiciaram as crises que acometeram o Império Romano a partir do século III. Entre eles, é possível citar a diminuição das guerras de conquista, a dificuldade de administrar e manter os territórios conquistados, bem como os conflitos com os povos considerados bárbaros pelos romanos. Esses fatores geraram crises econômicas, o processo de ruralização e a desagregação do Império.

Capítulo **1**

A DESAGREGAÇÃO DO IMPÉRIO ROMANO

PARA COMEÇAR

O Império Romano sofreu sucessivas crises a partir do século III. Em sua opinião, quais foram os fatores que propiciaram essas crises? De que forma elas modificaram o cotidiano de Roma, capital do Império, e dos territórios sob seu domínio?

A CRISE ECONÔMICA

A prática da escravidão desempenhava um importante papel na economia romana, principalmente no que se relacionava às atividades agrícolas, realizadas em grandes porções de terras.

Em seu auge, o Império Romano era o principal produtor de gêneros agrícolas. A riqueza gerada enriquecia os patrícios – donos das terras – e os comerciantes. Parte dessa riqueza ficava com o Império, sob a forma de impostos, e servia para custear o exército, responsável pelas conquistas militares, que garantiam mão de obra escrava e a ampliação dos territórios do Império.

Com a *pax* romana, houve uma diminuição das guerras de conquista. O declínio dos conflitos, no entanto, resultou na redução do número de prisioneiros de guerra e, por consequência, na escassez de mão de obra escrava.

O preço dos escravizados aumentou, a produção agrícola diminuiu e houve um aumento nos preços tanto de escravizados quanto de alimentos, configurando o cenário de uma grande crise. Com o encarecimento das mercadorias, as províncias ocidentais passaram a gastar muito mais para comprá-las, o que diminuiu a quantidade de moedas em circulação. Isso contribuiu para a diminuição das atividades comerciais na parte ocidental do Império Romano e gerou o acúmulo de moedas na porção oriental.



Detalhe da cena de batalha entre romanos e ostrogodos, em relevo de sarcófago romano feito no século III. A batalha retratada nesse sarcófago é um exemplo dos inúmeros conflitos e crises que assolaram o Império Romano, denominados por muitos historiadores como "a crise do século III".

(IN)FORMAÇÃO

Sobre o processo de desagregação do Império Romano e as trocas culturais entre os diferentes povos no período, leia o texto a seguir. Ele pode subsidiar diálogos com os estudantes.

Entre os povos germanos invasores, podemos destacar os godos (divididos em visigodos no ocidente e ostrogodos no oriente), os francos, os suevos, os borgúndios, os anglos, os saxões, os alamanos, entre outros.

Os vândalos arrasaram as Gálias, atacaram a Espanha e se dirigiram ao norte da África, conquistando Cartago. Deste porto, se dedicaram à pirataria, assolando todo o Mediterrâneo Ocidental. Os visigodos retiraram-se da Itália e foram para o oeste. Estabeleceram o seu governo no sul da região, em quase toda a *Hispania* (Península Ibérica). Os francos se deslocaram para o norte das Gálias. Durante o governo de Clóvis (dinastia merovíngia), adotaram o cristianismo tradicional. Os saxões, aliados dos anglos e dos jutos, se instalaram na Bretanha, com costumes diferentes dos romanos.

Como podemos notar, em sua maioria, os germânicos foram respeitosos com a cultura romana, fundindo costumes romanos com seus próprios costumes. A aristocracia germânica começou a utilizar o latim que, ao longo dos séculos, vai se modificando, dando lugar às línguas românicas ou neolatinas.

Estes numerosos cativos e grupos étnicos pedem asilo e são instalados em território romano, a fim de repovoar e recultivar regiões em que a mão de obra é rara. Trata-se dos chamados letos ou gentios, que a administração deve manter sob vigilância, e cujos filhos são agora obrigados, como

BÁRBAROS EM ROMA

Mais fatores agravaram a situação. No final do século II, o Império recolhia cada vez menos impostos e já não tinha como subsidiar o exército nem manter os territórios conquistados. A ausência de pagamento às legiões ocasionou diversos levantes militares e fragilizou as defesas do Império no Ocidente.

Para os romanos, qualquer povo que não estivesse integrado à cultura latina era chamado de **bárbaro**, palavra que vem do latim *barbarus* e significa estrangeiro, grosseiro, não civilizado. Esse termo era usado de forma pejorativa para se referir a dezenas de povos, de diferentes origens e lugares, que os romanos consideravam culturalmente inferiores.

A relação entre os romanos e os ditos povos bárbaros era instável, marcada por momentos de conflito e de paz. Durante o período da expansão romana, muitos desses povos opuseram-se à dominação e guerrearam pela manutenção de seus territórios e culturas. Outros, no entanto, integraram-se à cultura latina com facilidade e mantiveram relações políticas e comerciais com o Império Romano. Muitos deles receberam, inclusive, a cidadania romana em troca da defesa do Império.

Desde o século II, em razão da falta de mão de obra escrava e de soldados para integrar o exército, grupos de estrangeiros foram incorporados, de maneira pacífica, à vida no Império. Isso ocorreu tanto nas cidades quanto nas áreas rurais. Esses grupos passaram a participar da produção agrícola e das legiões.

O descontentamento interno gerado pela crise econômica, aliado aos problemas administrativos e ao desmantelamento das legiões romanas, que integravam cada vez mais estrangeiros, tornou ineficiente as defesas militares de Roma. Esse cenário deteriorou rapidamente o Império Romano, que, por fim, tornou-se alvo fácil de povos invasores. Em pouco tempo, vários grupos ocuparam e desagregaram os territórios romanos.

O diálogo sobre o conceito de bárbaro pode ser usado para retomar o estudo de outros povos que consideravam os estrangeiros socialmente inferiores. Para isso, reveja com os estudantes o diálogo sobre a Grécia Antiga, no contexto de Atenas, e também sobre o Estado Asteca e o Império Inca. Em outros momentos desta unidade, será possível aprofundar as percepções sobre a ideia de bárbaro.

desmantelamento: desorganização.



Dana Moroz/Shutterstock.com/ID/BR

filhos de soldados, a entrar no exército. Outros gozam do regime de federados e fornecem contingentes organizados à sua maneira, comandados pelos seus chefes. [...]

Carlan, Claudio Umpierre. As invasões germânicas e o Império Romano: conflitos e identidades no Baixo Império. *História: Questões & Debates*, Curitiba, Ed. da UFPR, v. 48/49, p. 137-146, 2008. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/historia/article/view/15298/10289. Acesso em: 10 jun. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se considerar oportuno, conduza a elaboração coletiva de um esquema com o título "Crise do Império Romano". Organize na lousa os elementos citados no texto e relacione-os com setas, mostrando as relações de causa e consequência, formando, assim, um mapa conceitual sobre o tema, que poderá auxiliar os estudantes a compreender melhor o período.
- Aproveite o tema e retome o conceito de escravidão e as informações sobre a escravidão no Império Romano (unidade 7). Essa atividade é importante porque, ao estudar a Idade Média, os estudantes deverão estabelecer comparações entre escravidão e servidão.
- Explore a origem do termo bárbaro e pergunte aos estudantes se, nos dias de hoje, ainda é feito esse tipo de julgamento de valor em relação a pessoas de outros países ou culturas. Estudar os povos bárbaros e a forma como o Império Romano os via pode ser uma oportunidade para estabelecer relações de comparação entre o passado e o presente, além de refutar atitudes de preconceito e de valorizar a diversidade cultural.

DE OLHO NA BASE

A abordagem sobre a crise do Império Romano dá continuidade ao trabalho com a habilidade **EF06HI13**. Ao problematizar o conceito de bárbaro, o trabalho com a habilidade **EF06HI12** é ampliado, retomando as dinâmicas de inclusão e exclusão no Império Romano, além de favorecer uma abordagem aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 4**.

Esse trabalho, realizado ao longo do volume em diversos outros momentos, é destacado aqui por se tratar de um contexto histórico que, durante décadas, foi considerado socialmente estagnado, reforçando que, pelo contrário, a sociedade que nasce com o fim do Império Romano na Europa Ocidental era plural e diversificada. Assim, espera-se que os estudantes percebam a historicidade em um termo de cunho pejorativo (bárbaros) e, dessa forma, possam posicionar-se criticamente com relação a preconceitos, especialmente aqueles advindos de diferenças étnicas e culturais.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Os hunos, os celtas e os germânicos estão presentes em vários produtos culturais da atualidade, como séries, filmes, histórias em quadrinhos, *videogames*, desenhos animados, etc. Assim, você pode iniciar o estudo deste tema fazendo um levantamento dos conhecimentos prévios dos estudantes sobre esses povos, o que poderá instigar o interesse deles pelo conteúdo a ser estudado.
- Explique que esses povos, bem como outros povos considerados bárbaros, fazem parte da história e da cultura de muitas nações europeias. Ressalte as semelhanças e as diferenças entre eles, destacando que, apesar da diversidade de povos, eram muitas vezes classificados de forma homogênea pelos romanos, como no caso dos bretões e gauleses, por exemplo, chamados genericamente de celtas pelos romanos.

© Delamarre, Raymond/AUTVIS, Brasil, 2022. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix



↑ **Raymond Delamarre. Litografia representando Átila montado em seu cavalo e armado com uma lança. Publicado em 1942, na obra *A pequena história da França*, de J. Brunhes e P. Desfontaines.**

HUNOS

Os hunos eram povos nômades que viviam principalmente do pastoreio na região da atual Mongólia, na Ásia. Experientes cavaleiros e temidos guerreiros, eles eram habilidosos no uso de lanças e do arco e flecha. A partir do século IV, expandiram-se para o oeste, provavelmente em busca de novas pastagens, ameaçando os povos do norte da Europa. A expansão dos hunos provocou a fuga de vários povos e a consequente invasão de Roma.

Sob o governo de Átila, os hunos subjugaram diversos povos e, assim, ampliaram seus exércitos. Geralmente, negociavam previamente as invasões: em troca da passagem pacífica pelas cidades, seus habitantes deveriam pagar tributos em ouro. Caso isso não ocorresse, era comum que as cidades fossem arrasadas. A expansão huna, no entanto, perdeu força depois da morte de Átila, em 453.

CELTAS

Os celtas dividiam-se em diferentes povos, como os bretões e os gauleses, e ocupavam boa parte do norte da Europa Ocidental. Eram guerreiros e praticavam a agricultura.

Além disso, eram adeptos do politeísmo e muitas de suas divindades estavam relacionadas a elementos da natureza, como rios, montanhas e bosques. Seus sacerdotes, os druidas e as druidesas, tinham muita influência na comunidade e, por serem considerados sábios, eram consultados sobre questões jurídicas, filosóficas e medicinais.

Tanto bretões como gauleses foram derrotados pelos romanos; suas terras acabaram sendo invadidas e, com o tempo, sua cultura romanizou-se. Porém, com o esfacelamento das instituições romanas, houve espaço para que as tradições celtas sobrevivessem. A comemoração do Halloween, por exemplo, é originária da cultura dos povos celtas.

CAMimage/Alamy/Fotoarena



← **Thomas Thornycroft. *Boadiceia e suas filhas*, escultura em bronze, feita entre 1856 e 1883, exposta na ponte de Westminster, em Londres, Inglaterra. Boadiceia foi uma rainha guerreira celta que liderou os icenos contra as legiões romanas no século I d.C. As mulheres celtas tinham muitos direitos que não eram compartilhados por suas contemporâneas romanas e, não raramente, integravam e lideravam batalhas.**

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Proponha uma pesquisa em grupo sobre os povos abordados no texto didático e outros do mesmo período, de acordo com o interesse da turma. Para isso, cada grupo deve escolher um povo e pesquisar os seguintes aspectos: região de origem; características políticas, econômicas, sociais e culturais; como se relacionava com o Império Romano; a qual o povo europeu deu origem; e quais marcas deixou em sua cultura.

Com relação às fontes de pesquisa, dê continuidade ao trabalho de prospecção de fontes confiáveis de informação, tanto impressas quanto digitais. A sistematização das informações pesquisadas e o compartilhamento delas podem ser feitos por meio de apresentações dos grupos para a turma, em datas combinadas. Os estudantes podem usar equipamentos digitais para projetar a apresentação ou confeccionar cartazes, de acordo com a realidade escolar.

Durante as apresentações, oriente os estudantes que estão assistindo às apresentações a anotar no caderno os aspectos que julgarem mais importantes e a fazer perguntas aos grupos quando houver dúvidas.

GERMÂNICOS

Os povos germânicos foram os que exerceram maior pressão e influência sobre o Império Romano. Apresentavam culturas distintas, mas falavam línguas aparentadas e mantinham alguns costumes em comum. Entre os povos germânicos estão os **godos**, os **anglo-saxões**, os **francos** e os **vândalos**.

Esses povos habitavam a região norte da Europa, onde praticavam a agricultura e a pecuária. Conheciam também a metalurgia e confeccionavam utensílios de aço, o principal material, assim como armas resistentes e flexíveis.

Organizavam-se em comunidades familiares autônomas, cuja liderança estava centrada em uma figura masculina. A sociedade era formada basicamente por guerreiros, camponeses, artesãos e escravizados. Apesar da descentralização política, as elites guerreiras costumavam se organizar em ***comitatus***, nome atribuído pelos romanos aos grupos de guerreiros germânicos liderados por um **chefe**, com quem os guerreiros mantinham forte relação de lealdade e compromisso. Periodicamente, os germânicos realizavam encontros para celebrar conquistas e datas comemorativas, geralmente de cunho religioso.

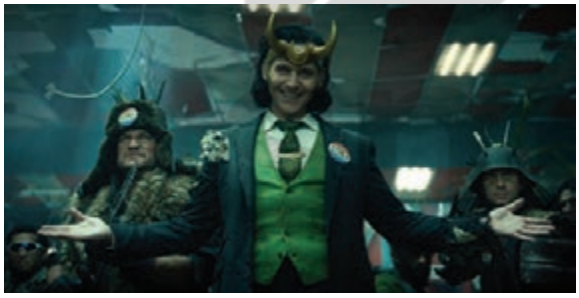
Suas leis eram baseadas nos costumes e transmitidas de forma oral, assim como suas tradições religiosas. Eram politeístas e acreditavam que, caso morressem de forma honrosa em batalha, poderiam ser levados ao salão dos deuses conhecido como **valhala**. Essa característica indica que as atividades bélicas eram muito importantes para esses povos. As mulheres também podiam participar das guerras, embora isso não fosse comum. Em relação à sociedade romana, elas tinham mais liberdade. Podiam, por exemplo, exigir o divórcio e se casar com outra pessoa sem pedir permissão ao chefe.

Há marcas da influência dos povos germânicos em nossa cultura, como personagens famosas de desenhos animados e filmes, que foram inspiradas em deuses desses povos. Thor, Loki e Odin, por exemplo, eram nomes de divindades germânicas. O primeiro era associado aos trovões e às batalhas; o segundo, à astúcia e às mentiras; e o terceiro, à sabedoria, à magia e à guerra.



Museu Arqueológico. Madri. Fotografia: Erich Lessing/Album/Fotoarena

Os povos germânicos eram habilidosos no trabalho com metais preciosos, fabricando peças delicadas como essas joias, feitas pelos visigodos no século VI: broche (A), colar (B), brinco (C) e fivela de cinto (D).



MARVEL STUDIOS/Album/Fotoarena

Reprodução de cena da série *Loki*. Direção: Kate Herron. Estados Unidos, 2021. Ao centro, a representação de Loki, uma das personagens dessa obra contemporânea inspirada na mitologia germânica.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Se julgar conveniente, explore com os estudantes as imagens desta dupla de páginas, que apresentam algumas fontes históricas sobre os povos abordados. Esse trabalho dá continuidade ao que já é feito desde o início do volume, incentivando a atitude historiadora e os procedimentos de análise histórica mobilizados até o momento.
- Peça aos estudantes que digam como classificariam cada imagem em relação ao tipo de fonte histórica e, com base nas informações da legenda e da reprodução, quais características de cada povo abordado eles identificam.

DE OLHO NA BASE

O trabalho com o contexto histórico das interações entre diferentes povos (e suas respectivas organizações sociais) e o Império Romano favorece o desenvolvimento das habilidades **EF06HI14**, **EF06HI15** e **EF06HI16**, com foco nos objetos de conhecimento **A passagem do mundo antigo para o mundo medieval**, **O Mediterrâneo como espaço de interação entre as diversas sociedades** e **Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval**.

O trabalho com a imagem da página 202, que retrata a rainha celta Boadiceia, favorece o trabalho com a habilidade **EF06HI19**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- A proposta do boxe *Valor* possibilita uma análise comparativa entre o presente e o passado, já que as migrações e a busca de refúgio ocorrem em incontáveis momentos da história, em diferentes partes do mundo. Se julgar pertinente, separe trechos de reportagens, bem como de depoimentos de refugiados, e leia-os com os estudantes, auxiliando-os a extrair dessas fontes informações que possam lhes fornecer subsídios para responder às questões propostas neste boxe.

Solidariedade

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que existem diversos motivos que fazem as pessoas buscarem refúgio em outros países, mas que, de modo geral, essas pessoas migram por ter a vida e a integridade ameaçadas em seu país de origem. Entre essas ameaças estão as guerras e outros conflitos armados, as perseguições por motivos étnicos, religiosos, políticos e os desastres ambientais.
2. Respostas pessoais. Em caso positivo, cuide para que os estudantes que pertencem a uma comunidade de refugiados possam, se quiserem e se sentirem confortáveis, compartilhar a história deles e para que os colegas ouçam os relatos com respeito, atenção e empatia.
3. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes mencionem atitudes de respeito e de acolhimento para com esses colegas. Comente que eles podem precisar de ajuda para acompanhar as aulas – especialmente se não falam nem escrevem bem em português – e para se integrar ao grupo. Você também pode incentivar nos estudantes a percepção de que a convivência com esses colegas refugiados pode ser uma oportunidade para saber mais sobre outros países e outros costumes e, assim, desenvolver atitudes de respeito à diversidade cultural.

MIGRAÇÃO E REFÚGIO

Assim como os moradores das cidades romanas, nos séculos III e IV, buscaram refúgio contra a crise econômica e as invasões estrangeiras nas áreas rurais, muitas pessoas na atualidade migram para locais diferentes da região onde nasceram.

Quando as pessoas fogem de seus lugares de origem para garantir a sobrevivência e a integridade física e emocional, elas são consideradas refugiadas.

1. **Em sua opinião, o que leva as pessoas a se refugiar em outros países atualmente?** MP
2. **No município em que você mora, há comunidades de refugiados? Você pertence a uma comunidade desse tipo?** MP
3. **Como você receberia, na escola, um grupo de colegas refugiados? Quais atitudes poderiam contribuir para que eles se sentissem bem-vindos?** MP

A RURALIZAÇÃO DO IMPÉRIO

Entre os séculos III e IV, devido à instabilidade política do Império Romano, houve um aumento de invasões de povos estrangeiros nas cidades romanas. Com o aumento das invasões e do preço dos alimentos, bem como a escassez de mão de obra escrava, os proprietários de terra começaram a arrendar parte de seus terrenos. Essa estratégia permitia que as terras fossem cultivadas e proporcionava trabalho aos plebeus pobres e alimentos aos donos de terras e suas famílias.

Assim, muitas pessoas que viviam nas cidades romanas migraram para as áreas rurais para trabalhar em porções de terras arrendadas. Esses novos camponeses, chamados de **colonos**, davam aos donos das terras parte dos gêneros que produziam em troca de moradia e de alimento para subsistência.

Esse modo de vida atraiu plebeus pobres, ex-escravizados e ex-soldados. A comunidade formada pelas famílias de colonos e dos donos da terra foram chamadas de **vilas**. Ao redor delas, ergueram-se muralhas para a proteção dos moradores contra os invasores, evitando os saques que muitos presenciaram nas cidades.

O cotidiano dessas pequenas comunidades rurais ocorria no interior das vilas e a segurança, nesses locais, era muito valorizada. Com o passar do tempo, houve um aumento significativo de população nas áreas rurais do Império Romano e as comunidades das vilas se fortaleceram. Nessas vilas, eram produzidos praticamente todos os alimentos necessários para manter a população. Aos poucos, a população das cidades romanas foi diminuindo e a maior parte da população passou a habitar essas propriedades rurais. Esse processo é chamado de **ruralização**.

Detalhe de mosaico do Mausoléu de Constanza, em Roma, Itália, feito no século V. Ele retrata colonos trabalhando na colheita de uvas de uma grande propriedade rural.



Bridgeman Images/Easypix

(IN)FORMAÇÃO

Sobre a organização de diferentes grupos sociais da sociedade romana, leia o texto a seguir.

Embora estimulada pelo comércio internacional e as transações financeiras, a economia romana sempre fora uma economia agrária, funcionando em um nível tecnológico primitivo, com uma produtividade correspondentemente modesta. [...] Com o fim das guerras de conquista o suprimento de escravos diminuiu substancialmente, enquanto ao mesmo tempo continuava a crescer a concentração da propriedade, especialmente no Ocidente, gerando déficit de mão de obra rural. Esse déficit era compensado em parte pelo regime de colonos, em que camponeses livres mas vinculados à terra se tornavam arrendatários dos grandes proprietários de terras, pagando uma renda em produtos e sujeitos à tributação, tanto *per capita* como sobre [a]área cultivada. [...]

Os grandes latifundiários eram obrigados a pagar impostos sobre as suas terras, seus rebanhos e dependentes, assim como a fornecer recrutas para o exército. Essas obrigações provocavam a exploração cruel dos que trabalhavam a terra de propriedade alheia, enquanto os seus proprietários procuravam esquivar-se de fornecer recrutas, ou pelo menos minimizavam o seu número, para não prejudicar [...] [as] próprias necessidades de mão de obra.

As dificuldades crescentes enfrentadas pelo Império, na sua fase final, levaram à criação de uma sociedade e de um Estado semitotalitário. E esse regime semitotalitário converteu a invejada *Pax Romana* em uma *Oppressio Romana* que era detestada. Se no seu auge o Im-

A FRAGMENTAÇÃO DO IMPÉRIO

As dificuldades para proteger e gerir o Império em decadência levaram os imperadores a buscar novas soluções administrativas e políticas. Em 330, Constantino transferiu a capital do Império para a cidade de Bizâncio, no Oriente, que passou a se chamar Constantinopla. Nessa época, essa porção do Império era mais bem protegida e tinha mais chances de suportar os ataques dos povos germânicos do que a cidade de Roma. Com o processo de ruralização, Roma, a antiga capital, se esvaziou, assim como diminuíram o exército e as riquezas do Império.

Em 395, com a morte do imperador Teodósio, o Império foi dividido em dois: **Império Romano do Ocidente**, com capital em Roma, e **Império Romano do Oriente**, com capital em Constantinopla.

Os esforços para assegurar o controle sobre o Império, no entanto, não foram suficientes para evitar a crise. As disputas pelo poder entre generais e governadores de província, bem como a corrupção que se alastrava pela administração pública, contribuíam para agravar ainda mais os problemas.



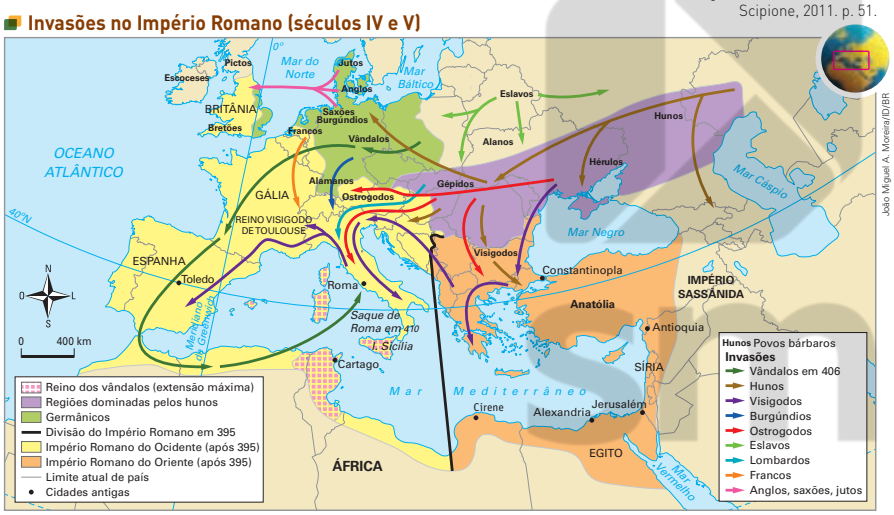
Bridgeman Images/Easypix

↑ Detalhe de mosaico da Basílica de Santa Sofia, em Istambul, Turquia, feito no século X. Ele representa o imperador Constantino guardando a cidade de Constantinopla.

O FIM DO IMPÉRIO ROMANO DO OCIDENTE

A partir do século IV, as pressões aumentaram sobre os romanos. Diversos povos, ameaçados pelos hunos e atraídos pelas terras férteis e pelas riquezas romanas, invadiram o território romano na Europa Ocidental. Com o Império enfraquecido, não houve como deter militarmente os povos invasores. Em 476, Roma foi tomada por Odoacro, um chefe germânico, fato que marcou o fim do Império Romano do Ocidente.

Invasões no Império Romano (séculos IV e V)



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 51.

pério Romano se sustentava devido à disposição das províncias de aceitar a lei de Roma e postular o privilégio da cidadania romana, no fim do Império esse fator em grande medida tinha desaparecido; os cidadãos do Império usavam todo o seu engenho e as suas energias para escapar da avidez do Estado. Uma minoria privilegiada conseguia refugiar-se em uma existência particular reservada, quando não na esfera religiosa da Igreja institucionalizada.

JAGUARIBE, Helio. *Um estudo crítico da história*. São Paulo: Paz e Terra, 2001. v. 1. p. 452-453.

OUTRAS FONTES

Número de novos imigrantes cresce 24,4% no Brasil em dez anos.

Atualmente 1,3 milhão de imigrantes residem no Brasil. *Agência Brasil*, 7 dez. 2021. Disponível em: https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-12/numero-de-novos-imigrantes-cresce-244-no-brasil-em-dez-anos#:~:text=O%20n%C3%BAmero%20de%20novos%20refugiados,%2C8%20mil%2C%20em%202020. Acesso: 16 fev. 2022.

Essa reportagem traz informações e análise sobre os refugiados e imigrantes no Brasil atual.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Os temas abordados nesta dupla de páginas apresentam dois processos de transformação da cultura: a ruralização e a fragmentação do Império. Comente com os estudantes que a apresentação desses processos permite estudar todo o contexto vivenciado pelas sociedades abordadas. Explique que os eventos históricos foram experienciados pelas comunidades de maneira integral. Reforce que o modo como classificamos e agrupamos os fatos e as conjunturas faz parte do modo de pensar atual, e não das mulheres e dos homens que vivenciaram o período em questão. Essa reflexão retoma procedimentos referentes ao estudo da história abordados desde o início do volume.

DE OLHO NA BASE

A análise das transformações culturais que ocorreram na Europa nesse período e a análise das atividades agrícolas favorecem a abordagem da habilidade **EF06HI05**. Ao identificar e analisar as formas de contato entre os diferente povos envolvidos no processo de desagregação do Império Romano, desenvolvem-se as habilidades **EF06HI15** e **EF06HI16**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

5. Resposta pessoal. O *comitatus*, referente à cultura germânica, era o nome dado a grupos de guerreiros que estabeleciam fortes relações de lealdade e de compromisso com um chefe militar.
6. A diminuição das guerras de conquista ocasionou uma queda na captura de prisioneiros e, portanto, da mão de obra escrava. Em decorrência dessa redução, os preços dos alimentos e dos escravizados aumentaram, e as províncias ocidentais passaram a comprar mais produtos do que vendiam. Isso provocou a escassez de moedas, pois estas se acumularam nas províncias orientais.
8. **a)** Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que, na imagem **A**, os bárbaros são representados como homens agressivos e dotados de força excepcional.

   b) Na imagem **B**, os germânicos são representados com o corpo curvado, como se estivessem se rendendo e se submetendo aos legionários, retratados com elmos na cabeça e em posição altiva.

   c) Resposta pessoal. Incentive os estudantes a perceber que, no século II, os romanos consideravam-se superiores a outros povos; por isso, geralmente retratavam-se subjugando outras sociedades. Já a visão veiculada artisticamente ou pela mídia na atualidade é desprovida do senso de superioridade romana, o que não significa que seja isenta de estereótipos.

   d) Desenho do estudante. Caso julgue pertinente, combine uma data com os estudantes para eles fazerem uma exposição com os desenhos da turma. O trabalho de exposição de resultado feito por eles é um momento significativo para a prática da "sala de aula invertida", que faz parte de uma das metodologias ativas na qual é possível incentivar a participação ou estabelecer uma dinâmica de arguição importante para os estudantes.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. No século III, o Império Romano vivia uma profunda crise econômica, que levou a um processo de ruralização.
2. O Império Romano foi dividido como medida para lidar com a profunda crise política e econômica pela qual passava.

1. Qual era a situação do Império Romano no século III?
2. Por que o Império Romano foi dividido?
3. Quem eram os bárbaros? Quem os chamava dessa forma e por quê?
4. Por que a população nas áreas rurais do Império aumentou?
5. Escreva um parágrafo explicando o que era o *comitatus* na Antiguidade. MP
6. O que motivou a diminuição do comércio nas províncias ocidentais do Império Romano? MP
7. Observe o mapa "Invasões no Império Romano (séculos IV e V)" e responda: Quais povos invadiram as seguintes regiões: Britânia, África e Espanha?
8. Os relatos das invasões no Império Romano marcaram profundamente a imaginação dos ocidentais. É com base nesses relatos que artistas e diversos meios de comunicação atuais representam os guerreiros germânicos do modo como você vê na cena retratada à esquerda. Contudo, se observarmos as representações feitas pelos próprios romanos antes do período das invasões, como o relevo na foto à direita, teremos outra ideia a respeito de como eram os povos que viviam além das fronteiras do Império. Observe as duas imagens e faça o que se pede. MP

3. Os romanos chamavam de bárbaros todos os povos que não estavam integrados à cultura latina. Eles o faziam de forma pejorativa, por considerarem a cultura desses povos inferior à sua.
4. A população nas áreas rurais do Império aumentou devido à crise econômica e às invasões de povos estrangeiros. Esses fatores levaram as populações das cidades romanas a buscar proteção e trabalho nas zonas rurais.
7. A Britânia foi invadida pelos jutos, anglos e saxões; a África, pelos vândalos; e a Espanha, pelos visigodos e vândalos.



MGM/Everett Collection/Fotoarena

↑ Reprodução de cena do filme *A última legião*. Direção: Doug Lefler. França, Reino Unido, Itália, Tunísia, 2007 (105 min). Ela representa a captura de um guerreiro romano por soldados germânicos.



Museu Nacional Romano, Roma, Itália. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Detalhe de relevo feito em sarcófago do século II d.C. Ele mostra a rendição de um germânico diante de tropas romanas. →

a) Descreva como os germânicos foram retratados na imagem **A**. Você conhece outras produções audiovisuais em que os povos germânicos foram representados? Há semelhanças entre as representações? Explique.

b) Agora, descreva como os germânicos foram representados na imagem **B**.

c) Por que as imagens dos germânicos baseadas nos relatos da época das invasões são tão diferentes das imagens produzidas pelos romanos em épocas anteriores? Troque ideias com os colegas.

d) Com base nos conteúdos estudados neste capítulo, como você representaria os povos germânicos? Faça um desenho deles e compare-o com os dos colegas.

DE OLHO NA BASE

As atividades **1** e **2** tratam do conceito de império na Antiguidade e da análise de suas formas de equilíbrio e desequilíbrio, mobilizando a habilidade **EF06HI13**. As atividades **3**, **5** e **8**, ao abordarem a relação e o contato entre diferentes povos, focam a habilidade **EF06HI14**. A habilidade **EF06HI05** foi mobilizada na atividade **4**. Já a habilidade **EF06HI15** foi o foco das atividades **6** e **7**, que tratam da circulação de pessoas e de mercadorias e, portanto, de culturas, no mundo antigo.

Respostas pessoais. Entre outras mudanças, pode-se citar a descentralização do poder político,

Capítulo 2

O MUNDO FEUDAL

o aumento do poder da Igreja católica e o estabelecimento das relações feudais. Essas transformações inauguraram uma forma de organização na Europa Ocidental conhecida como sociedade feudal.

IDADE MÉDIA, UMA INVENÇÃO

A desagregação do Império Romano do Ocidente propiciou a expansão dos francos, povos germânicos que viviam na Europa Ocidental, em uma região no oeste da atual Alemanha. Esse movimento iniciou uma série de transformações que marcariam o período que conhecemos como Idade Média, entre elas, a ruralização da Europa Ocidental, o estabelecimento de relações de suserania e vassalagem e o fortalecimento do poder da Igreja católica.

Acredita-se que o termo Idade Média tenha sido criado pelos humanistas, por volta do século XV. Os humanistas admiravam a tradição cultural e intelectual clássica, ou seja, o legado greco-romano da Antiguidade. A esse período, chamaram de Idade Antiga e, ao período em que eles viviam, de Idade Moderna. Por considerarem o período entre os séculos V e XV um período de "estagnação cultural", chamaram-no de Idade Média ou Idade das Trevas.

Segundo essa periodização, o marco de início da Idade Média foi a deposição do imperador romano do Ocidente, Rômulo Augusto, em 476, pelos hérulos. A tomada da capital do Império Romano do Ocidente, Constantinopla (atual Istambul), pelos turcos otomanos, em 1453, sinalizou o fim da Idade Média.

PARA COMEÇAR

Com a desagregação do Império Romano do Ocidente, importantes transformações econômicas, políticas e culturais ocorreram na Europa. Quais foram essas transformações? Como elas afetaram o modo de vida das sociedades da Europa Ocidental?

humanista: adepto do movimento filosófico e cultural surgido na Europa entre os séculos XIV e XV que valoriza o conhecimento e o uso da razão e vê a humanidade como o centro de todas as coisas.



Castelo de Alnwick, construído no século XI, no condado de Northumberland, Inglaterra. Construções de estilo medieval como esta podem ser encontradas em diversas partes da Europa Ocidental. Foto de 2018.

Graeme Peacock/Alamy/Fotoarena

207

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.

(EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

Este capítulo apresenta as principais questões relacionadas à Idade Média, desde a periodização atualmente adotada até o cotidiano e os modos de vida da sociedade feudal.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode ampliar seu repertório historiográfico sobre periodização.

[Mikhail Ivanovich] Rostovtzeff seguiu a tradição dos historiadores que organizaram a cronologia da História Mundial em Antiguidade, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea. Uma cronologia que apareceu pela primeira vez com os humanistas da Renascença, mas que só se consolidou nas últimas décadas do século XIX, com a ascensão do cientificismo. Para historiadores como Marc Ferro, no entanto, essa cronologia foi elaborada pelo etnocentrismo do imperialismo europeu no século XIX e está longe de representar toda a História mundial. […]

A maioria dos historiadores […] não contesta o período histórico em si, mas procura adaptá-lo às novas perspectivas da História, surgidas no final do século XX. Esse é o caso daqueles que defendem a existência de uma Antiguidade Tardia, […] usada para definir um período histórico que muitos consideravam diferenciado tanto da Antiguidade quanto da Idade Média […], a discussão gira em torno das fronteiras temporais entre a Antiguidade e a Idade Média, o que corrobora a opinião daqueles que acreditam que esses cortes cronológicos etnocêntricos hoje não servem mais nem mesmo para a própria Europa. […]

Silva, Maciel Henrique; Silva, Kalina Vanderlei. *Dicionário de conceitos históricos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 20.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Problematize com os estudantes o termo Idade Média, que remete a um intervalo entre outros dois períodos – a Idade Antiga e a Idade Moderna –, e o termo Idade das Trevas. É importante que eles entendam o momento em que foram cunhados: os humanistas do século XV pretendiam enaltecer as ciências, a cultura e os saberes que se desenvolviam nesse período, em contraposição à cultura europeia dos séculos anteriores, que consideravam estagnada e obscura, devido ao forte controle exercido pela Igreja.
- Se julgar oportuno, retome com os estudantes o tema da periodização da História, consolidada no século XIX, e os critérios utilizados para isso. Lembre-os de que a História, por ser uma ciência originada na Europa, tem até hoje como principais marcos os episódios que dizem respeito somente àquele continente.

DE OLHO NA BASE

O diálogo sobre a periodização da Idade Média e da história geral aprofunda debates iniciados na unidade 1, dando continuidade ao trabalho com as habilidades **EF06HI01** e **EF06HI02**.

UM MILÊNIO DE TRANSFORMAÇÕES NA EUROPA

OS PERÍODOS DA IDADE MÉDIA

Tradicionalmente, os historiadores classificam a Idade Média de diversas maneiras, porém a classificação mais conhecida é a que divide esse período em Alta Idade Média e Baixa Idade Média.

A Alta Idade Média (do século V ao XI) compreende o período entre a queda do Império Romano do Ocidente e o Império Carolíngio. Foi nessa época que se consolidou, na Europa Ocidental, o modelo feudal.

A Baixa Idade Média (do século XI ao XV) corresponde à época em que a vida urbana e o comércio retomaram gradualmente sua importância.

A imagem da Idade Média como um período de estagnação cultural ainda hoje está presente no imaginário popular. Basta ver que muitos filmes e livros representam essa época enfatizando apenas os conflitos sangrentos, a opressão ou as superstições. A própria expressão Idade das Trevas demonstra um juízo de valor, como se nenhuma cultura tivesse se desenvolvido nesse período.

É importante notar, ainda, que os limites da Idade Média, ou seja, seu início (século V) e seu fim (século XV), foram definidos pelos humanistas europeus. Para isso, eles se basearam em acontecimentos e transformações que afetaram a Europa Ocidental. Dessa forma, não podemos falar de Idade Média na África ou na América, por exemplo, pois os povos dessas regiões vivenciavam processos históricos próprios.

Tanto a herança greco-romana quanto a germânica foram importantes para formar a cultura europeia desse período, mas os humanistas valorizavam apenas a primeira.

A história medieval, no entanto, foi muito mais dinâmica do que eles afirmavam. Nesse longo período, criaram-se instituições, como os bancos e as universidades. Invenções como a prensa de tipos móveis, o relógio mecânico, os jogos de carta e a pintura a óleo também datam dessa época. E, apesar do controle da Igreja católica sobre o pensamento e a cultura, foram seus monges que, por meio de transcrições, garantiram a preservação de muitas obras escritas na Antiguidade.

Uma das mais importantes mudanças ocorridas nesse período foi a formação do modelo feudal, que se tornou predominante em praticamente toda a Europa Ocidental cristã.

Quando as cidades se esvaziaram e os imperadores e reis se tornaram menos poderosos, o centro da organização política, econômica e social dos povos europeus deslocou-se para as áreas rurais, mais especificamente, para as grandes propriedades de terras pertencentes aos senhores feudais.



Trinity College, Cambridge, Reino Unido. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Monges copistas em iluminura do século XII. Muitos dos textos, bem como tradições orais da Antiguidade, foram preservados pelo trabalho de monges católicos, que os compilavam ou copiavam, daí a expressão "monge copista".

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Proponha uma análise conjunta da iluminura presente na página 209. Solicite aos estudantes que descrevam a imagem, a forma como foi pintada, as cores usadas e as sensações que ela provoca em cada um. Chame a atenção deles para a quase ausência de perspectiva. Em seguida, peça que identifiquem os grupos sociais representados (clero e nobreza) e os elementos que permitem distingui-los. Por fim, proponha uma atividade interdisciplinar, mobilizando o objeto de conhecimento **Materialidades**, do componente curricular Arte. Peça aos estudantes que, inspirados na iluminura do século XV, façam uma representação de uma cena dos dias de hoje, retratando duas ou mais classes sociais, de forma que possam ser facilmente identificadas. As representações podem ser desenhos, pinturas ou colagens e podem ter balões de fala, entre outros elementos. No entanto, devem fazer referência à iluminura analisada.

A INTEGRAÇÃO DE CULTURAS E POVOS

A conquista dos territórios romanos pelos povos germânicos e os posteriores conflitos entre esses povos não significaram a eliminação de todos os hábitos e instituições já existentes no mundo romano.

Ao contrário, houve a integração entre as tradições romanas e germânicas e a constituição de novos costumes. As populações germânicas uniram-se aos descendentes dos povos que já viviam no território romano por meio de casamentos e laços de fidelidade.

O Império Carolíngio, que se formou com o rei franco Carlos Magno, é um exemplo da integração de instituições e hábitos germânicos e romanos. Elementos como a relação de lealdade e compromisso característica do *comitatus* germânico, bem como o regime econômico romano conhecido como colonato, foram preservados, originando uma nova forma de organização social.

Como vimos, no *comitatus*, os guerreiros germânicos reconheciam a autoridade de um chefe militar sobre os demais, mantendo com ele uma relação de lealdade e honra. No regime de colonato, por sua vez, os grandes proprietários romanos arrendavam partes de suas terras para que os camponeses pobres pudessem cultivá-las. Em troca, esses camponeses deveriam pagar tributos em forma de gêneros agrícolas. Tanto a relação do *comitatus* quanto a do colonato estabeleciam vínculos duradouros, às vezes até o fim da vida, e fundaram as bases do chamado modelo feudal.

No trabalho com os conteúdos dos tópicos "Um milênio de transformações na Europa" e "A integração de culturas e povos" retome os diálogos da unidade 1, sobre as transformações historiográficas e as periodizações. As discussões sobre a valorização da diversidade cultural e o respeito aos povos, realizadas durante as unidades anteriores, também devem ser retomadas, sob a perspectiva de que até mesmo alguns povos nativos da Europa foram marginalizados por um discurso hegemônico. Esse debate complementa o diálogo sobre os bárbaros.

O AUMENTO DO PODER DA IGREJA

Em estreita aliança com os reis e os imperadores medievais, a Igreja católica se fortaleceu, inclusive financeiramente. A coroação de Carlos Magno como imperador, realizada pelo papa Leão III, confirmou o poder do governante, mas principalmente consolidou a influência do chefe da Igreja nos rumos políticos da Europa.

Dessa forma, foi durante o Império Carolíngio também que a Igreja católica, já consolidada na sociedade romana, passou a ter cada vez mais poder de decisão sobre os governantes e sobre a população em geral.



Arquivo Charmet. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Coroação de Carlos Magno pelo papa Leão III, em iluminura produzida no século XV. O fortalecimento do poder da Igreja é uma das principais características do período medieval.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para os elementos culturais que contribuíram para a organização da sociedade feudal. Explique que, em várias partes da Europa Ocidental, houve uma fusão de elementos característicos do Império Romano e dos povos germânicos, que passaram a viver na região.
- Explicite o fato de que o *comitatus* germânico e o colonato romano lançaram as bases para a organização social da Idade Média, caracterizada pelos laços de compromisso entre certas camadas sociais e pela pouca mobilidade social entre elas.
- Chame a atenção dos estudantes para a representação de Carlos Magno na iluminura desta página. Em seguida, explique a eles que Carlos Magno foi responsável por aumentar o poder da Igreja católica, tendo em vista que foi coroado pelo papa, demonstrando a união do poder religioso com o poder secular.

DE OLHO NA BASE

As relações entre diferentes comunidades, durante o período medieval, na região do Mediterrâneo, colaboram para a abordagem da habilidade **EF06HI15**. Já a análise do poder da Igreja nessa sociedade desenvolve a habilidade **EF06HI18**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que, entre os compromissos que o vassalo tinha para com seu suserano, o mais importante era o militar. Sempre que o suserano necessitasse, o vassalo deveria colocar suas tropas a serviço dele.
- Esclareça que as relações de suserania e vassalagem ocorriam sempre entre nobres.
- Ressalte que, embora estivesse geralmente associado a lote de terra, o termo feudo poderia ter outros significados, como o direito de cobrar taxas pela passagem por uma ponte ou o de cobrar impostos dos habitantes de uma localidade.

DE OLHO NA BASE

O trabalho sobre as relações sociais medievais favorece a abordagem da habilidade **EF06HI16**.

AS RELAÇÕES FEUDAIS

Carlos Magno distribuiu terras e cargos a nobres aliados a fim de garantir a administração de seu império. Em troca, esses nobres lhe juraram fidelidade e se comprometeram a apoiá-lo nas guerras, na política e na economia. Essa relação, conhecida como **vassalagem**, foi mantida por seus sucessores e se estendeu aos membros da nobreza. Na vassalagem, firmavam-se compromissos mútuos, mas desiguais: o **suserano**, que era a parte mais poderosa, concedia terras e benefícios a seu **vassalo**; este, em troca, lhe jurava fidelidade e apoio.

Os bens recebidos pelos vassalos foram chamados de **feudos**. Embora o feudo estivesse geralmente associado a uma grande extensão de terra, também poderia ser um benefício, como um cargo importante, ou o direito de cobrar impostos de uma população. Além disso, o vassalo que administrava as terras do suserano tinha ampla autoridade sobre os camponeses que nelas viviam e trabalhavam.

Com o passar das gerações, o juramento de fidelidade de um vassalo ao suserano adquiriu regras e transformou-se em uma cerimônia, denominada **homenagem**. A divisão sucessiva dos bens e da autoridade levou cada vez mais à descentralização do poder político na Europa Ocidental. Como muitos aspectos da vida medieval giravam em torno das relações feudais, esse modelo de organização política, econômica e social ficou conhecido como **feudalismo**.

Representação de cerimônia de homenagem em iluminura catalã do século XIII. O vassalo, de joelhos, declara sua submissão ao suserano, que está sentado. Ao centro, o notário registra a cerimônia.



Arquivos Departamentais de Perpignan. Fotografia: ART Collection/Alamy/Fotoarena

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Organize os estudantes para uma breve encenação de cerimônias de homenagem, como as estabelecidas entre suseranos e vassalos. Comece interpretando um nobre suserano que cede feudos a três ou quatro nobres vassalos, representados por estudantes. Cada um desses estudantes deverá encenar um juramento de lealdade no qual você, professor, como suserano, oferece feudos a ele em troca de auxílio militar quando assim for necessário. Delimite um espaço na sala de aula representando o lote que cada vassalo recebeu.

Em seguida, oriente os estudantes que representam os vassalos a também conceder parcelas de suas terras a outros vassalos, e assim por diante. A cada nova divisão, incentive os estudantes a representar novamente a cerimônia de homenagem. Conclua a atividade mostrando aos estudantes como um grande pedaço de terra se fragmentou, destacando que, dessa maneira, o poder político também foi repartido.

A SOCIEDADE ESTAMENTAL

Como a divisão de terras e de funções era feita por nobres e clérigos, fundamentada na crença de que Deus predeterminava o lugar que todos os seres deveriam ocupar no mundo, a mobilidade social no período medieval era rara. A possibilidade de ter terras ou benefícios era estabelecida hereditariamente. Mesmo na Igreja católica, os altos cargos eram restritos a filhos de nobres. Essas divisões rígidas e predeterminadas são chamadas de **estamentos** ou **ordens**.

A sociedade feudal era dividida em três estamentos, relacionados às funções de cada grupo. Os membros do clero formavam o grupo dos que rezavam (*oratores*). Os membros da nobreza estavam incluídos no grupo dos que guerreavam (*bellatores*), e os servos eram maioria no grupo dos que trabalhavam (*laboratores*), sendo, geralmente, camponeses.

O clero e a nobreza compunham a camada dominante da sociedade feudal, ou seja, a eles cabiam os direitos e os privilégios sociais e políticos em detrimento da camada menos favorecida, a dos trabalhadores.

No século X, o cristianismo era a principal doutrina religiosa na Europa. O papa, além de líder da Igreja, sagrava reis e legitimava os senhores feudais. Tanto ele quanto os bispos e os abades tinham origem nobre e formavam o chamado **alto clero**. O **baixo clero**, por sua vez, era constituído por párocos e monges, homens de origem mais humilde que viviam de forma bastante modesta em comparação aos membros do alto clero. A proibição de casamento dos clérigos e as doações da nobreza proporcionaram à Igreja católica um intenso acúmulo de terras e bens, fazendo dela a instituição mais rica da Europa.

Já a nobreza era formada por reis, senhores feudais, cavaleiros e seus familiares. Conforme a tradição germânica, competia à nobreza dedicar-se à guerra a fim de expandir seus domínios e proteger seus habitantes de ataques de inimigos. Juntos, clero e nobreza exerciam poder político, econômico e cultural sobre a sociedade feudal.



Biblioteca Britânica, Londres. Fotografia: ID/BR

↑ **Membros das três ordens da sociedade feudal: clero (à esquerda), nobreza (ao centro) e camponês (à direita). Iluminura do século XV.**

clérigo: aquele que pertence a uma ordem da Igreja.

↓ **Bordado de lã em linho, feito no século XI, representando a Batalha de Hastings, um dos principais eventos atribuídos à conquista do reino da Inglaterra pelos normandos. Na cena representada, é possível identificar os nobres e seus símbolos de distinção social, como o uso de armas e armadura, os brasões e a montaria.**



Bridgeman Images/Easypix

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome a discussão acerca da união do poder religioso com o poder secular, representada pela coroação de Carlos Magno, e explique aos estudantes que o crescente poder da Igreja católica foi uma das bases para a exploração dos servos pela nobreza e pelo clero. A Igreja consolidou uma explicação religiosa para as divisões sociais, pela qual a desigualdade entre os grupos que compunham a sociedade feudal era entendida como um desdobramento da vontade divina.
- Na lousa, desenhe uma representação da sociedade feudal em forma de pirâmide. Com a participação dos estudantes, aponte as divisões das camadas sociais, identificando também as diferenças existentes em cada camada (alto e baixo clero, reis, suseranos e vassalos). Inclua as atividades exercidas por esses grupos, mostrando que os servos, que representavam a grande maioria da população, eram os que produziam as riquezas, antecipando o assunto que será estudado a seguir.

DE OLHO NA BASE

Ao identificar e analisar as dinâmicas sociais que caracterizam o feudalismo na Europa, incluindo o protagonismo da Igreja, desenvolvem-se as habilidades **EF06HI16** e **EF06HI18**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leia com os estudantes o boxe *Servos e escravizados*, procurando conceituar ambos os termos e estabelecer semelhanças e diferenças entre eles. Entre as diferenças, uma das mais importantes é o fato de os servos não serem considerados propriedade do senhor, mas, sim, atrelados à terra a qual cultivavam, por isso não podiam ser vendidos. Os escravizados, por sua vez, eram considerados propriedade do senhor e podiam ser comercializados. Além disso, os escravizados não tinham uma terra para cultivar para si mesmos, enquanto os servos dispunham do manso servil, ainda que parte de sua produção fosse destinada ao suserano e ao clero.
- Chame a atenção dos estudantes para o cotidiano dos servos. Reforce que eles viviam em casas muito simples e, muitas vezes, passavam por necessidades, como a escassez de alimentos. Retome a noção de que os servos compunham a maioria da população medieval da Europa Ocidental.
- Com relação ao tema "A organização do senhorio", explique aos estudantes que a ausência da circulação de moedas e a economia autossuficiente dos feudos durante a Alta Idade Média tornaram a terra o bem mais valorizado nessa sociedade. Por isso, as melhores e as maiores propriedades sempre ficavam nas mãos dos senhores feudais, aumentando sua riqueza e seu poder.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar as diferenças entre a escravidão antiga e a servidão medieval, dá-se continuidade ao desenvolvimento da habilidade **EF06HI17**, mobilizada em outros contextos históricos, especificamente os que se relacionam com as antiguidades analisadas.

SERVOS E ESCRAVIZADOS

Tanto a servidão quanto a escravidão praticadas no contexto do feudalismo são remanescentes de costumes do mundo romano e germânico. A escravidão já era amplamente praticada na Antiguidade e a principal mão de obra no mundo romano era escravizada, enquanto a servidão se origina do sistema de colonato.

Apesar da estreita semelhança entre essas duas práticas na sociedade feudal, pode-se dizer que os servos não podiam ser retirados da porção de terra ao qual estavam ligados, ao passo que os escravizados podiam desempenhar funções em outras localidades.

OS TRABALHADORES

A camada mais populosa da sociedade feudal era formada pelos trabalhadores, que, em sua maioria, desempenhavam funções relacionadas às áreas rurais.

Os servos eram camponeses que estavam ligados a vida inteira à gleba, ou seja, à porção de terra sob o domínio de um senhor. Eles aravam, semeavam e faziam a colheita das culturas. Também realizavam construções e reformas. Os servos viviam em uma pequena aldeia, distante do castelo e geralmente cercada por florestas. Suas casas eram simples, sem janelas e, na maior parte das vezes, feitas de barro, palha e pedra. A maioria das casas tinha apenas um ou dois cômodos, onde as pessoas cozinhavam, comiam, se vestiam e dormiam. No local, também eram abrigados os animais de criação.

Entre os trabalhadores havia ainda os **vilões**. Eles eram camponeses livres que cultivavam pequenas porções de terras sem estar ligados a elas. Como os conflitos com árabes, húngaros, eslavos, normandos e outros povos continuaram causando instabilidade e medo na Europa até o final da Alta Idade Média, muitos vilões preferiram vincular-se à terra e abrigar-se nos domínios de um senhor feudal em busca de proteção, tornando-se servos. Tanto servos quanto vilões eram obrigados a pagar tributos aos senhores feudais e a cumprir certas obrigações.

Embora em número reduzido, também havia **escravizados** na Europa medieval. Em geral, eles eram encarregados das tarefas domésticas.



Museu Condé, Chantilly, França. Fotografia: ID/BR

A ORGANIZAÇÃO DO SENHORIO

O **senhorio** era a propriedade agrícola senhorial. Geralmente, ele estava dividido em três áreas principais:

- **manso senhorial**: uma grande porção de terra em que tudo o que era produzido pelos servos e vilões se tornava propriedade do senhor feudal;
- **manso servil**: pequenos lotes de terra cultivados pelos servos para seu próprio sustento;
- **terras comunais**: florestas, pastagens e outras áreas não cultivadas do senhorio, que eram utilizadas tanto por servos como por senhores feudais.

← **Camponês arando a terra em um manso senhorial, em miniatura presente no livro *As riquíssimas horas do duque de Berry* (1411-1416).**

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir aborda costumes e conhecimentos relacionados à produção e estocagem de alimentos, desenvolvidos pela sociedade feudal. Sua leitura poderá ampliar seus conhecimentos sobre esse tema.

Os campos fornecem essencialmente cereais. Mas, também desse ponto de vista, a Idade Média marca uma ruptura com a tradição agrícola romana, baseada na cultura do trigo, então considerado um produto de alta qualidade destinado ao mercado urbano.

O sucesso medieval dos cereais inferiores, que exigem menos cuidados e são mais rentáveis do que o trigo, é sinal de uma economia mais condicionada pelas necessidades alimentares imediatas e pelo consumo direto. Assim, o trigo sofre forte concorrência do centeio e da aveia – que são verdadeiras "invenções" medievais, ervas silvestres selecionadas e cultivadas a partir dos séculos IV e V – da cevada e da espelta, do milhete e do sorgo. À sua difusão segue-se a das leguminosas – primeiro a fava e o feijão, depois o grão-de-bico e, ainda mais tarde, a ervilha – consumida com os cereais. [...]

Cuidadosamente estocados durante o ano em locais secos, os cereais são consumidos moídos ou em grão. São cozidos para preparar a sopa, sobretudo de cevada e espelta, ou as papas de milhete ou de sorgo. As leguminosas também são frequentemente reduzidas a farinha, que é amassada com água para fabricar o pão. Contudo, não se trata de um verdadeiro pão, fermentado e assado no forno, porque os fornos são raros – mais tarde de eles se tornarão até monopólio dos senhores, que obrigarão seus camponeses a utilizá-lo mediante pagamento – e os cereais mais difundidos,

A PRODUÇÃO NAS PROPRIEDADES FEUDAIS

Com o esvaziamento das cidades e a ascensão do modelo feudal, o comércio e as atividades econômicas urbanas na Europa perderam parte de sua importância. A maioria das pessoas dedicava-se às atividades rurais no interior das propriedades feudais, produzindo somente o necessário para garantir seu sustento e o de outras pessoas que ali viviam.

Os servos e vilões plantavam, principalmente, cereais como trigo e centeio, utilizados na produção de farinha, pois o pão era a base da alimentação medieval, sobretudo entre os trabalhadores. Também cultivavam verduras e hortaliças e criavam animais, como galinhas, porcos e cabras. Os senhores tinham prioridade no fornecimento de carnes e derivados.

Além disso, quase todos os utensílios necessários para o dia a dia eram fabricados nos domínios do senhor feudal e a ele pertenciam. A circulação de moedas era escassa e, em geral, cada propriedade feudal cunhava as próprias moedas, mesmo quando integrava com outras propriedades um mesmo reino. Como havia diferentes moedas pelo continente, esse era mais um fator que dificultava o comércio.

AS OBRIGAÇÕES E OS TRIBUTOS DOS TRABALHADORES

Em troca da proteção do senhor feudal e do direito de utilizar suas terras e instrumentos para produzir alimentos, os servos e vilões deviam pagar ao senhor uma série de tributos na forma de trabalho, produção ou moedas. A **corveia**, por exemplo, era o tributo pago pelos servos na forma de trabalho, de duas a três vezes por semana, no manso senhorial. Os servos também deviam destinar ao senhor feudal cerca de um terço da produção do manso servil. Esse tributo era chamado de **talha**.

Mesmo cuidando da manutenção da estrutura do feudo, os servos tinham de pagar as chamadas **banalidades** para utilizar equipamentos como o moinho e o forno. As banalidades também eram pagas pelos vilões que usavam os equipamentos.

Além disso, todos os membros da sociedade, com exceção do clero, eram obrigados a contribuir com o dízimo, imposto cobrado pela Igreja. Ele correspondia a 10% da produção e do ganho mensal de cada homem e mulher.

Miniatura feita no século XI representando servos em atividades rurais, como semeadura e colheita (à direita), e oferecendo tributos aos estamentos superiores (à esquerda).



Biblioteca do Vaticano, Itália. Fotografia: Album/Fotoarena

pobres em glúten, ao contrário do trigo, são de difícil fermentação e prestam-se melhor a outros tipos de preparação. Coze-se sob as cinzas ou sobre placas de terracota uma espécie de pão rústico que, na verdade, se parece com bolos ou fogaças. Esse tipo de pão endurece rapidamente e é preciso mergulhá-lo na água, no vinho ou no caldo. O pão acompanha, então, a sopa ou o caldo, que são as maneiras mais comuns de preparar as carnes.

FLANDRIN, Jean-Louis; MONTANARI, Massimo. *História da alimentação*. São Paulo: Estação Liberdade, 2015. p. 287-288.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Retome com os estudantes a ideia de que, dentro da concepção de mundo feudal, enquanto os nobres deveriam guerrear e os membros do clero deveriam rezar, aos servos cabia todo o trabalho produtivo. Ressalte também que eles, além de produzirem todas as riquezas do feudo, ainda pagavam altos tributos.
- Analise com os estudantes a miniatura da página 213. Primeiro, questione-os sobre as técnicas utilizadas na imagem, comentando a ausência de perspectiva e as poucas cores utilizadas. Em seguida, oriente-os a observar atentamente o que os servos representados estão fazendo. Finalize falando sobre a organização estamental da sociedade na Idade Média e as consequências dessa forma de organização para os servos.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar técnicas e tecnologias medievais e modos de distribuir e cuidar das terras, mobiliza-se a habilidade **EF06HI05**, historicizando as transformações humanas nas paisagens. Os aspectos relacionados à organização do trabalho e ao abastecimento da comunidade dá continuidade ao desenvolvimento da habilidade **EF06HI16**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Após a leitura do tema "Imaginário e religiosidade", converse com os estudantes sobre o poder da Igreja católica durante a Idade Média. Explique-lhes que, nesse período, as crenças religiosas permeavam quase todos os aspectos da vida das pessoas, tendo em vista que tudo era explicado como fruto da vontade divina.
- Ressalte que, nesse período, devido à concepção de mundo da época, os poderes político e religioso eram considerados indistintos, de forma que até mesmo o poder dos reis era submetido à Igreja, enquanto instituição.

DE OLHO NA BASE

O trabalho sobre as características dos modos de entender o mundo na Idade Média amplia a abordagem da habilidade **EF06HI18** e auxilia na compreensão da relação entre a cultura medieval e a Igreja.

IMAGINÁRIO E RELIGIOSIDADE



Biblioteca Britânica, Londres. Fotografia: © British Library

↑ Reprodução de mapa do século XIII que mostra a perspectiva católica da organização do mundo. Jerusalém está no centro do mapa, e o mundo, representado em formato circular, é observado por Jesus Cristo e anjos, representados na parte superior.

Desde o reconhecimento do catolicismo como religião oficial do Império Romano, a Igreja católica ganhou cada vez mais influência até se tornar a instituição mais poderosa da Europa. Seu poder, enquanto autoridade espiritual, superava inclusive o de reis, que, segundo a mentalidade da época, eram investidos do poder de governar pela Igreja em acordo com a vontade divina.

Durante a Idade Média, a Igreja católica influenciava os hábitos, costumes e modos de pensar e de agir de todos os segmentos da sociedade. Em consequência disso, a maior parte da produção artística e intelectual desse período alicerçou-se na visão de mundo e na moral cristãs.

Segundo essa visão de mundo, todos os fenômenos naturais eram explicados pela vontade divina e cabia à Igreja e a seus clérigos agir como representantes dessa vontade. As doenças, por exemplo, eram vistas como relacionadas ao universo espiritual e, por consequência, a cura delas cabia aos representantes da Igreja.

Paralelamente, no entanto, as populações recorriam a tratamentos caseiros de acordo com os saberes populares, como os emplastros, chás e xaropes feitos com ervas. Muitos desses saberes foram originados de povos seguidores de crenças religiosas anteriores ao estabelecimento do cristianismo, a quem os clérigos chamavam de **pagãos**.

A vigilância da Igreja no que se refere a costumes e práticas que desafiassem seu poder era constante, e os atos que confrontassem suas ideias podiam ser punidos com a excomunhão e, em alguns casos, até com a morte. Os corpos eram, particularmente, vigiados e controlados, especialmente os das mulheres, pois eram vistos como instrumentos propensos ao pecado, que ligavam os seres humanos ao mundo natural e os afastavam de Deus.

emplastro: tipo de curativo com medicamento envolvido em tecido, aplicado sobre a pele levemente aquecido.

excomunhão: expulsão da Igreja. Acreditava-se que a alma de um excomungado não seria salva no Juízo Final.



Diego Grandi/Shutterstock.com/ID/BR

Cenas do Juízo Final, de acordo com a tradição cristã, representadas em esculturas da fachada da catedral de Berna Minster, Suíça, cuja construção começou em 1421 e só foi concluída em 1893. A representação faz referência à crença cristã de que, no fim dos tempos, todos os seres que já viveram serão julgados por Deus. Foto de 2019.

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir, do historiador medievalista Jacques Le Goff, traz algumas análises sobre o modo de pensar da sociedade medieval. Sua leitura pode subsidiar diálogos com os estudantes sobre esse tema.

A Igreja se serve da volta cíclica das estações e das festas para repetir, a cada novo período, que a humanidade vai de um início a um fim, e que o fim não é um reinício, mas um renascimento em um outro mundo, que será um mundo definitivo, sem tempo.

Claro que para os homens e mulheres da Idade Média era difícil imaginar esse além que – não pertencendo mais ao tempo – não transcorria num espaço visível. Donde o extraordinário trabalho para se representar "lugares" do além: o paraíso, o inferno, depois [...] a invenção do purgatório [...].

O purgatório é [...] uma sala de espera destinada aos pecadores médios e ordinários [...], que não podem ir diretamente para o paraíso, mas que também não merecem o inferno. Quase todo cristão podia então pensar que passaria por esse purgatório para limpar-se de suas faltas. Era reconfortante. Todos supunham que poderiam escapar do inferno. Mas representava-se muito mal esse lugar vago e cinzento onde a alma suspirava por estar tão próxima de deus, sem entretanto chegar até ele. A visão que se construiu dele é a de um inferno menos terrível, porém de qualquer modo temporário.

Vê-se a ambiguidade. O inferno é monstruosamente terrestre, tão terrestre que é subterrâneo. [...] Os malvados estão lá, punidos de acordo com o que pecaram. Estão condenados ao prolongamento perpétuo daquilo que há de pior no espaço-tempo, tornando mais pesado em conse-

HÁBITOS E COSTUMES

O medo da fome era justificável, pois, por muito tempo, foram usadas técnicas de cultivo que não rendiam uma produção grande e esgotavam o solo. Havia também o risco de pragas nas plantações. Os nobres tinham preferência na obtenção de alimentos: sua dieta incluía verduras, ovos, laticínios (principalmente queijo), carnes de animais de criação (carneiro, aves, entre outros) e também de caça (coelho, javali, etc.). Os servos e vilões comiam principalmente pães, bolos e outros derivados de farinha, acompanhados de legumes e temperos.

As ovelhas forneciam lã, principal matéria-prima para a confecção de roupas. O couro de animais diversos também era muito utilizado na produção de roupas e de calçados. Os trajes dos nobres eram mais variados e complexos: para confeccioná-los, usavam-se materiais como a seda e ornamentos diversos, inclusive fios de ouro.

Apesar das limitações de convívio social da época e das duras condições de trabalho dos mais pobres, havia divertimentos na Idade Média. Os nobres ofereciam banquetes para comemorar casamentos e alianças, com farta comida e bebida, além de apresentações de artistas ambulantes e jograis. Também havia torneios, com competições entre cavaleiros, e praticavam-se jogos como o xadrez. Os camponeses tinham os próprios jogos e promoviam disputas e lutas ao ar livre.

Porém, os acontecimentos mais importantes eram as festas católicas. Além das festividades anuais, como a Páscoa e o Natal, batizados e casamentos eram cerimônias de grande importância. Eram comuns ritos como procissões, que reuniam pessoas de todos os estamentos.



Museu Nacional da Escócia, Edimburgo. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Peça de xadrez em marfim representando o rei, feita provavelmente na região da atual Noruega, no século XII.**

PARA EXPLORAR

***Na Idade Média era assim*, de Bruna Renata Cantele. São Paulo: Ed. do Brasil, 2011.**

Esse livro destaca diversas manifestações do cotidiano medieval, como a alimentação, o vestuário, entre muitas outras.



Biblioteca do Arsenal, França. Fotografia: Album/Fotoarena

← **Iluminura feita no século XV por Loyset Liédet, representando um banquete de casamento entre nobres. Além dos servos circulando com os alimentos e dos nobres que estão sendo servidos, há também a presença de músicos, no canto superior direito, e de um animal domesticado (o cão, na parte inferior).**

quência de seus atos. Ao invés, há um esforço para representar o paraíso de maneira sempre mais aérea, celeste, inefável: sugere-se desse modo um espaço e um tempo tão desligados de si mesmos que só é possível dar-lhes expressão através de imagens.

Le Goff, Jacques. *Em busca da Idade Média*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 144-145.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se houver biblioteca na escola ou no município, viabilize o contato da turma com a obra sugerida no boxe *Para explorar*. Os estudantes podem fazer a leitura individual do livro e, depois, selecionar um dos aspectos do cotidiano medieval que mais chamou a atenção de cada um para realizar a pesquisa sobre ele.

A proposta favorece o aprofundamento dos conhecimentos sobre a cultura na Idade Média e também possibilita a mobilização dos procedimentos de pesquisa já apresentados. As descobertas podem ser compartilhadas com a turma em uma data combinada, e cada estudante deverá expor aos colegas as informações que coletou e as fontes históricas encontradas, como textos e imagens.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Proponha aos estudantes que analisem as imagens da página 215. Com relação à imagem da peça de xadrez, solicite a eles que estabeleçam relações entre as peças de xadrez (rei, rainha, bispo, cavalo, torre e peão) e a sociedade medieval. Em seguida, explique que, de acordo com pesquisas, o jogo de xadrez foi inventado por volta do século III a.C. na atual Índia e que de lá se espalhou para China, Rússia, Pérsia e Europa. As peças de xadrez tinham representações diversas em cada região, de acordo com a organização de cada sociedade. Na Índia, por exemplo, o cavalo era representado por um elefante e a rainha, por um vizir.
- Sobre a iluminura do século XV, peça aos estudantes que descrevam a imagem de modo geral – técnicas e cores utilizadas, a forma como as personagens e os demais elementos foram representados, etc. – e os diferentes grupos sociais nela representados: servos, nobres e músicos. Aproveite para retomar com eles as funções de cada uma das camadas sociais na sociedade medieval.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. Verdadeiras: **a** e **c**. Falsas: **b)** Durante o período feudal, as relações de suserania e vassalagem eram estabelecidas entre os membros da nobreza. **d)** A mobilidade social não era comum na Idade Média.

4. a) Devido ao esvaziamento das cidades no final do Império Romano, o comércio e as atividades urbanas perderam grande parte de sua importância, de modo que a produção de riquezas passou a se concentrar principalmente nas atividades rurais.

b) São os senhores feudais, proprietários de grandes latifúndios. Com o predomínio das atividades rurais, a posse de terras garantia a autoridade sobre os camponeses e o direito de receber tributos.

c) À relação de suserania e vassalagem, que assegurava aos suseranos a fidelidade de outros senhores feudais: os vassalos, aos quais cediam parte de suas terras em troca de apoio militar.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. a) O colonato foi um regime econômico originado no Império Romano, nele grandes proprietários de terras permitiam aos camponeses e plebeus que cultivassem parcelas de suas terras em troca de tributos. *Comitatus* era o nome dado pelos romanos aos grupos de guerreiros germânicos liderados por um chefe militar, a quem deviam obediência e lealdade.

1. b) Tanto o colonato quanto o *comitatus* estabeleciam vínculos duradouros de dependência e de fidelidade. No contexto do esvaziamento das cidades, do aumento da importância das atividades rurais, da integração das populações e dos costumes germânicos e romanos, o colonato e o *comitatus* deram origem ao trabalho servil e às relações de suserania e vassalagem, formando o modelo de organização que ficou conhecido como feudalismo.

1. O sistema feudal herdou elementos culturais tanto dos romanos quanto dos povos germânicos. O colonato, por exemplo, tem suas raízes no mundo romano, e as relações do *comitatus* encontram sua origem nos germânicos. Com base no que você estudou sobre esse assunto, faça o que se pede a seguir.

a) Escreva um parágrafo definindo o que foram o colonato e o *comitatus*.

b) Explique para a turma como as características do colonato e do *comitatus* se transformaram no período feudal.

2. Leia as afirmações desta atividade e, no caderno, classifique-as como verdadeiras ou falsas. Em seguida, reescreva as afirmações falsas no caderno, corrigindo-as. MP

a) Ao longo da Idade Média, a instituição que mais ganhou poder foi a Igreja católica.

b) Durante o período feudal, as relações conhecidas como suserania e vassalagem eram estabelecidas entre os senhores feudais e os camponeses.

c) Muitas obras da Antiguidade só sobreviveram graças ao trabalho dos monges copistas, que viviam enclausurados em mosteiros.

d) A mobilidade social era um fato comum na Idade Média; muitos cavaleiros e membros do alto clero eram provenientes de famílias camponesas.

3. Os itens desta atividade listam obrigações e tributos medievais e explicações sobre estes. Com base no que você estudou sobre o assunto, relacione, no caderno, as obrigações e os tributos às definições correspondentes, associando letras e algarismos romanos.

a) Corveia

b) Talha

c) Banalidades

I. Tributo pago ao senhor feudal pelos servos, em troca do uso de equipamentos do feudo.

II. Tributo pago pelos servos sob a forma de trabalho no manso senhorial durante alguns dias da semana.

III. Porcentagem de produção realizada no manso servil e destinada ao senhor feudal.

3. a) II; b) III; c) I.

4. Leia o texto e faça o que se pede a seguir. MP

> A Europa feudal é um mundo rural em que a riqueza repousa na terra. A sociedade é dominada pelos proprietários de latifúndios, os senhores, cujo poder é ao mesmo tempo econômico e político. A feudalidade [...] se apoia em dois elementos essenciais: o compromisso de vassalagem e a concessão do feudo.
>
> O vassalo é um senhor mais ou menos fraco, que, por obrigação ou interesse, vincula-se a um senhor mais forte, a quem promete fidelidade.
>
> Michel Pastoureau. *No tempo dos cavaleiros da Távola Redonda*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 35.

a) Explique a frase: "A Europa feudal é um mundo rural em que a riqueza repousa na terra".

b) Quem são os senhores mencionados no texto? Por que eles tinham poder político e econômico?

c) A que relação de dependência o texto se refere? No que ela consiste?

5. Nesta miniatura, estão representados dois dos três estamentos (ou ordens) que compõem o mundo feudal. No caderno, identifique-os e explique as atribuições sociais de cada um. Lembre-se de relacionar suas explicações às características como cada estamento foi representado (o que as personagens estão fazendo, como estão vestidas, etc.).



Album/Easypix

↑ Detalhe de iluminura francesa do século XIII.

5. A personagem à direita pode representar o clero ou a nobreza. As demais personagens representam os servos, que estão trabalhando e levando cereais colhidos para os celeiros. Na sociedade medieval, cabia ao clero orar. A função atribuída à nobreza era a atividade militar. Os servos tinham a função de trabalhar para todos e de produzir quase todas as riquezas do feudo.

DE OLHO NA BASE

Na atividade **1**, o foco recai sobre a habilidade **EF06HI14**, que aborda os contatos entre as camadas da sociedade feudal.

A habilidade **EF06HI16** é mobilizada nas atividades **2**, **3** e **5**, que destacam as formas de organização do trabalho e da vida social no período medieval.

Além disso, a atividade **2** dá continuidade ao trabalho com a habilidade **EF06HI16**, enquanto a atividade **3** retoma e amplia a abordagem da habilidade **EF06HI17**.

A atividade **5** traz novas perspectivas para a habilidade **EF06HI05**, ao ser aplicada ao contexto medieval.

ARQUIVO VIVO

As crianças na Idade Média

Você já parou para pensar em como era a vida das crianças durante a Idade Média? O texto a seguir, de Philippe Ariès, um historiador francês, trata do conceito de infância durante esse período. Leia-o e, em seguida, observe a imagem reproduzida nesta página, feita no século XIV.

Desse modo, é possível trabalhar questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e Civismo**, identificando, assim, as características e as vulnerabilidades de crianças e adolescentes durante a Idade Média.

A criança na arte medieval

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. Uma miniatura [...] do século XI nos dá uma ideia impressionante da deformação que o artista impunha então aos corpos das crianças, num sentido que nos parece muito distante de nosso sentimento e de nossa visão. O tema é a cena do Evangelho em que Jesus pede que se deixe vir a ele as criancinhas [...]. Ora, o miniaturista agrupou em torno de Jesus oito verdadeiros homens, sem nenhuma das características da infância: eles foram simplesmente reproduzidos numa escala menor. Apenas seu tamanho os distingue dos adultos. [...]



Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: ID/BR

↑ Representação do rei da França, Carlos V, com sua esposa e filhos. Iluminura anônima do século XIV.

Philippe Ariès. *História social da criança e da família*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. p. 39.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. De acordo com Philippe Ariès, como os artistas medievais representavam as crianças? Como adultos em miniatura.
2. Como ele explica essa maneira de representar a infância? 2. Ariès explica que, na Idade Média, não havia lugar para a infância, ou seja, não se concebia a infância como uma fase da vida.
3. Compare a iluminura com o texto. A imagem reafirma ou contraria a ideia do autor do texto? Justifique sua resposta.
4. Pesquise em livros ou na internet algumas pinturas de artistas brasileiros que retratem crianças. Você pode pesquisar obras de artistas como Candido Portinari, Tarsila do Amaral e Caribé. Selecione uma das obras e escreva uma breve descrição observando como as crianças são representadas na obra escolhida. Depois, compare sua descrição com as observações feitas pelo historiador Philippe Ariès. Há semelhanças entre o modo de representar as crianças na obra que você pesquisou e na analisada por Ariès? E diferenças? Comente-as.

3. Espera-se que os estudantes relacionem o texto com a iluminura e notem que, assim como descreve Philippe Ariès, os filhos do rei são representados com aparência de adultos em miniatura.
4. Respostas pessoais. Essa atividade permite um trabalho interdisciplinar com Arte. Se considerar adequado, proponha aos estudantes uma pesquisa sobre como as manifestações artísticas atuais representam as crianças e como a construção da noção de infância transformou sua representação artística.

DE OLHO NA BASE

Ao abordar as representações medievais de um grupo social, mobiliza-se a habilidade **EF06HI02**.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Sugestões: Semelhanças: tanto os servos do feudalismo quanto os escravizados de diversas sociedades das antiguidades constituíam as camadas sociais mais baixas, e, geralmente, cabia a essas camadas a produção dos bens dos quais dependiam as demais camadas. Diferenças: os servos eram ligados à terra, mas não eram propriedade dos senhores; os escravizados, por sua vez, eram, de uma forma geral, considerados posses de um senhor e podiam ser vendidos e comprados. Promova um ambiente propício para a a escuta ativa, que faz parte dos processos de metodologias ativas, orientando os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer.

4. **a)** As relações de vassalagem foram utilizadas pelos soberanos carolíngios como meios para dominar e administrar o território do reino. Eles contavam com o juramento de fidelidade e o apoio dos vassalos, em troca da concessão de bens, de terras e de cargos.

b) Ao ganhar terras do suserano, o vassalo obtinha ampla autoridade sobre os camponeses que viviam e trabalhavam nessas terras. Desse modo, o vassalo passava a usufruir dos tributos cobrados dos camponeses, ao mesmo tempo que se responsabilizava pela administração do feudo e também pela proteção dos territórios e de sua população.

5. **a)** A sociedade feudal da Europa durante a Idade Média.

b) Aqueles que oram: o clero; os que combatem: os nobres; os que trabalham: os servos.

c) Segundo o argumento do bispo Adalbéron de Laon, os membros do clero poderiam orar porque os nobres os protegeriam e os servos trabalhariam para sustentá-los. Do mesmo modo, os nobres poderiam combater porque os religiosos cuidariam de sua alma e os servos trabalhariam para garantir seu sustento. Por sua vez, os servos poderiam trabalhar porque seriam protegidos pelos nobres e teriam suas necessidades espirituais atendidas pelos membros do clero.

6. **a)** Dois cavaleiros lutam com lanças, enquanto algumas pessoas assistem ao confronto em uma espécie de palanque.

b) A cena retrata um torneio de justa. Podemos inferir isso pelo fato de os cavaleiros estarem combatendo diante de uma plateia.

c) Tanto os cavaleiros quanto as pessoas que assistem provavelmente pertencem à nobreza. Somente os membros desse estamento poderiam tornar-se cavaleiros, e na imagem não é possível identificar servos.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Como eram as relações entre os romanos e os povos germânicos no século IV?

2. Organize os fatos a seguir conforme a sequência cronológica em que ocorreram.

a) Carlos Magno conquistou inúmeros territórios e foi coroado imperador pelo papa Leão III. **2. A ordem correta é: c; b; a; d.**

b) Com a desagregação do Império Romano, os francos expandiram-se pela Europa Ocidental.

c) Os altos gastos públicos, a crise da produção agrícola e as migrações germânicas foram fatores que enfraqueceram progressivamente o Império Romano.

d) A relação de vassalagem descentralizou o poder político na Europa Ocidental.

3. Com base no que você estudou nesta unidade, bem como em unidades anteriores, estabeleça uma comparação entre os servos do feudalismo e os escravos das diversas antiguidades. Depois, leia seu texto para os colegas e ouça os textos deles. MP

4. Leia o texto citado e, depois, responda às questões. MP

> […] Utilizadas pelos soberanos carolíngios para reforçar a aliança com as camadas superiores, [as relações entre vassalos e suseranos] revelam-se frequentemente como um instrumento contraditório que muitos grandes do reino manejam em proveito próprio. O fim do Império Carolíngio (887) e o aparecimento de novas conflitualidades nos reinos herdeiros do império dão um impulso posterior a esta situação. Impossibilitados de dominar o território do reino com um aparelho administrativo, os reis do século X procuram fortalecer as relações pessoais concedendo bens ou cargos em troca do juramento de fidelidade de vassalagem. […]
>
> Giuseppe Albertoni. O feudalismo. Em: Umberto Eco (org.). *Idade Média*: bárbaros, cristãos e muçulmanos. Alfragide: Dom Quixote, 2010. p. 185.

a) Como as relações entre vassalos e suseranos foram utilizadas pelos soberanos carolíngios?

b) De acordo com o que você estudou nesta unidade, de que maneira os vassalos substituíam o aparelho administrativo do reino?

5. Leia o texto citado, escrito no século XI. MP

> A casa de Deus, que cremos ser uma, está, pois, dividida em três: uns oram, outros combatem e os outros, enfim, trabalham. […] os serviços prestados por uma são a condição da obra das outras duas; e cada uma, por sua vez, se encarrega de aliviar o todo. […] é assim que a lei tem podido triunfar e que o mundo tem podido gozar de paz.
>
> Bispo Adalbéron de Laon. Em: Jacques Le Goff. *A civilização do ocidente medieval*. Lisboa: Estampa, 1984. v. 2. p. 9-10.

a) O texto busca descrever a sociedade de qual lugar e época?

b) Identifique os três grupos sociais citados no texto e suas respectivas funções.

c) Explique a afirmação do bispo Adalbéron de Laon: "os serviços prestados por uma [das partes] são a condição da obra das outras duas".

6. Observe a imagem e responda às questões. MP



Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ Iluminura do século XV publicada no livro *As crônicas de Jacques de Lalain.*

1. As relações entre romanos e povos germânicos no século IV ora eram amistosas, ora conflituosas. Muitos germânicos foram integrados ao mundo romano, inclusive como membros do exército. Outros, no entanto, resistiram à dominação romana e guerrearam contra as legiões do Império.

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF06HI14** é tratada nas atividades **1**, **7** e **8**, pois estas abordam a forma como se deu a relação entre os povos germânicos e romanos no fim do Império Romano.

A habilidade **EF06HI16** foi explorada nas atividades **3** e **4**. Já a habilidade **EF06HI17** é mobilizada pela atividade **3**, por meio de uma comparação entre o papel social desempenhado pelos servos feudais e os escravizados de sociedades das antiguidades.

a) Descreva a cena retratada nessa imagem.

b) Que tipo de evento provavelmente está acontecendo nessa cena? Quais elementos lhe permitem inferir isso?

c) A qual estamento pertencem as pessoas retratadas nessa cena? Por quê?

7. O texto citado nesta atividade defende que uma tendência surgida no final do Império Romano teria se aprofundado na Idade Média. Leia-o e, depois, responda às questões. MP

> […] desde o século IV, diante da fraqueza […] [do Império Romano], os latifundiários romanos contavam com grupos armados, os *bucellarii*, para preservar a ordem dentro de seus domínios e protegê-los do banditismo e de incursões bárbaras. Entre os germanos […] havia o companheirismo ou *comitatus*. […]
>
> […] a resistência aos invasores só poderia ser feita pelos condes e outros efetivos detentores de poder em cada região. […] Para sobreviver, a Europa católica cobriu-se de castelos e fortalezas. A fragmentação política completou-se, pois a regionalização da defesa era uma necessidade.
>
> Hilário Franco Jr. *O feudalismo*. 10. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 20-21.

a) Que motivo o autor aponta para a proliferação de castelos e fortalezas no período medieval?

b) O processo que o texto relata significou a diminuição do poder dos reis. Por quê?

8. Leia o texto citado e responda às questões. MP

> […] A palavra "invasão" nos faz pensar em bandos de bárbaros passando como uma onda e devastando tudo. Na realidade, eram apenas pessoas que se deslocavam, pacificamente, para irem se instalar mais ao sul. Vejam os *vikings*: talvez vocês já tenham visto imagens onde eles são mostrados desembarcando nas costas da Normandia, no norte da França, para saquear e destruir o interior. Na verdade, é provável que fossem apenas mercadores vindos dos países do norte para comerciar – e alguns deles acabaram se instalando na França.
>
> Jacques Le Goff. *A Idade Média explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2007. p. 14.

a) Como o autor caracteriza a chegada dos povos germânicos?

b) Atualmente, em que contextos sociais a palavra invasão costuma ser utilizada?

9. Forme dupla com um colega. Juntos, escrevam um texto, com até quatro parágrafos, comparando a expansão romana na Antiguidade com as incursões germânicas que marcaram a desagregação do Império Romano. MP

- Antes de escreverem o texto, listem os itens de comparação, evidenciando as semelhanças e as diferenças entre os dois processos históricos.
- Com base nos itens discutidos pela dupla, elaborem o rascunho do texto. Lembrem-se de que a produção textual deve ter começo, meio e fim. No primeiro parágrafo, escrevam a introdução; nos próximos dois parágrafos, desenvolvam o tema; e, por fim, no último parágrafo, redijam a conclusão a que chegaram.
- Releiam o texto, fazendo os ajustes necessários e, depois, passem a limpo em uma folha avulsa, escrevendo à mão ou imprimindo uma versão digital.
- Reúnam todos os textos produzidos pela turma e montem uma revista informativa sobre o assunto.

10. Como vimos nesta unidade, na sociedade feudal os privilégios sociais eram restritos a alguns estamentos, ou seja, era uma sociedade desigual. E quanto à sociedade atual? Em sua opinião, existem privilégios que são restritos apenas a certas parcelas dessa sociedade? MP

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Para complementar a proposta da atividade **10**, você pode incentivar os estudantes a fazer uma comparação crítica entre as desigualdades que afligiam as camadas sociais mais baixas durante a Idade Média e as que ocorrem nos dias atuais. Apesar de hoje existirem leis que garantam o direito à igualdade, em nosso cotidiano são facilmente identificáveis atitudes classistas, racistas, machistas, homofóbicas, entre outras.

Para isso, solicite aos estudantes que deem exemplos concretos de desigualdade que observam na realidade em que vivem, favorecendo a análise sobre o próprio cotidiano e o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos fatos identificados, retomando o trabalho com os valores mobilizados até o momento.

7. **a)** A resistência a invasores externos.

b) Os nobres conseguiam proteger suas próprias regiões com seus exércitos particulares. Os reis, por estarem distantes demais para responder com rapidez às invasões em cada região, deixavam de ser um apoio fundamental e desse modo perdiam poder.

8. **a)** Ele afirma que, ao contrário do imaginário popular, com cenas de bandos que avançavam destruindo tudo, os germânicos eram, na verdade, pessoas que migravam (se deslocavam) pacificamente para as regiões mais ao sul da Europa.

b) Resposta pessoal. É provável que os estudantes se lembrem principalmente de invasão à propriedade privada. Incentive-os a atribuir outros significados, como a invasão de um país por um exército estrangeiro, e também sobre o sentido figurado do termo, como a alegria "invadindo" o estádio, os celulares "invadindo" o dia a dia, etc.

9. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes percebam que a expansão romana ocorreu por meio de guerras e invasões violentas a outras sociedades, ao passo que a ocupação dos povos germânicos se deu por meio da entrada paulatina de pessoas que buscavam outras oportunidades no Império Romano. Ao dividir o problema central da atividade com procedimentos em etapas, oportuniza-se o desenvolvimento do pensamento computacional.

Justiça

10. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que, apesar de a Constituição brasileira assegurar a igualdade a todas as pessoas, muitos recursos e direitos são distribuídos de forma que apenas as camadas mais favorecidas da população tenham acesso a eles.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Reforce com os estudantes que os temas estudados nesta unidade estão relacionados aos processos históricos, vivenciados na Europa Ocidental, que levaram ao fim da Idade Antiga, ao início da Idade Média e respectivo desenvolvimento. Dessa forma, é importante que eles entendam as diversas causas e as consequências desse processo, identificando as rupturas e as continuidades do período.
- Explicite aos estudantes que esse é um tema complexo, pois apresenta processos de longa duração que resultaram em mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais. Assim, eles devem ser capazes de fazer abordagens múltiplas e inter-relacionadas sobre o que foi estudado nos dois capítulos desta unidade.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 8

Capítulo 1 – A desagregação do Império Romano

- Compreendo a crise econômica que acometeu o Império Romano a partir do final do século II?
- Reconheço as formas de contato entre povos germânicos e romanos?
- Identifico os fatores que desencadearam a crise do século III no Império Romano?
- Relaciono o processo de ruralização do Império Romano ao aumento do custo de vida nas cidades e à busca por proteção?
- Identifico os fatores que levaram os povos germânicos a buscar refúgio em territórios do Império Romano?
- Reconheço as formas pelos quais os governantes de Roma tentaram lidar com a crise que acometia o Império?
- Sei descrever como se deu o processo de desintegração do Império Romano do Ocidente?

Capítulo 2 – O mundo feudal

- Identifico quem foram os francos e qual foi a participação deles na construção do que chamamos de Idade Média?
- Reconheço as medidas adotadas por Carlos Magno para manter e administrar seu Império?
- Relaciono as práticas do colonato e do *comitatus* à construção das relações feudais?
- Compreendo o significado de suserano e vassalo e a importância da relação entre eles para a sociedade feudal?
- Sei descrever as características dos estamentos que compunham a sociedade feudal?
- Identifico o papel da religião cristã nos modos de organização medievais e em minha cultura?



Nelson Provaz/ID/BR

220

ESTRATÉGIAS DE APOIO

Com base nos resultados da autoavaliação proposta nesta seção, você pode agrupar os estudantes, tendo como base a afinidade de temas de que mais gostaram ou as eventuais dúvidas e defasagens identificadas.

Em seguida, dialogue com os grupos, orientando-os a escolher um tema e a construir um mapa conceitual sobre o assunto, relacionando conceitos, grupos sociais envolvidos, modos de pensar e processos históricos. Você pode auxiliá-los a pesquisar e a sistematizar os conhecimentos de acordo com suas curiosidades, dúvidas e defasagens.

Os mapas podem ser construídos no caderno e, após a validação deles por você, passados a limpo em uma plataforma digital ou em uma cartolina, de acordo com a realidade escolar.

Ao final, cada grupo pode oferecer seus mapas conceituais para o uso comum da turma, compartilhando a sistematização dos conhecimentos.

Acompanhe o trabalho dos grupos e aproveite para identificar e sanar eventuais dúvidas que ainda existam em relação aos temas estudados.

Transformações na Europa medieval

OBJETIVOS

Capítulo 1 – As mudanças no campo e a formação dos burgos

- Entender como as novas tecnologias aplicadas ao campo e o consequente crescimento demográfico modificaram a sociedade na passagem da Alta Idade Média para a Baixa Idade Média.
- Compreender o processo de renascimento comercial.
- Caracterizar as Cruzadas, com a participação de diferentes grupos sociais, e suas consequências para a sociedade medieval.

Capítulo 2 – A Baixa Idade Média

- Caracterizar as cidades medievais e o surgimento de uma nova classe social – a burguesia.
- Compreender as novas organizações (guildas e corporações de ofício), ligadas aos trabalhos artesanais, e o renascimento das transações financeiras na Baixa Idade Média.
- Identificar as principais características do estilo gótico, usado na arquitetura das catedrais construídas no período.
- Compreender e relacionar os diferentes aspectos da crise do século XIV: fome, peste bubônica e revoltas camponesas.

Interação - A história contada pelos objetos

- Identificar as relações entre História e memória.
- Reconhecer o conceito de fonte histórica.
- Identificar a importância do tempo para o estudo histórico.
- Perceber como ocorre a construção do conhecimento histórico.
- Desenvolver o trabalho colaborativo por meio do diálogo e da interação em grupo.
- Contribuir, mediante situações práticas, para o desenvolvimento da empatia, da responsabilidade e da noção de alteridade.

JUSTIFICATIVA

Os objetivos do capítulo **1** possibilitam aos estudantes identificar e analisar a fragmentação do poder político na Idade Média, bem como caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social na sociedade medieval. No capítulo **2**, o destaque das principais características da Baixa Idade Média é importante para que os estudantes desenvolvam o senso crítico em relação à formação da burguesia e às novas organizações, ligadas aos trabalhos artesanais. Oportuniza-se, também, que observem como a fome, a peste bubônica e as revoltas camponesas contribuíram para a crise do século XIV.

Por fim, o projeto coletivo proposto na seção *Interação* permite que os estudantes se conscientizem a respeito da importância da cultura material para a História e desenvolvam habilidades relacionadas ao trabalho em grupo.

SOBRE A UNIDADE

Esta unidade trata da transição da Alta Idade Média para a Baixa Idade Média, com foco nos diversos processos de mudanças econômicas, políticas, sociais e culturais pelas quais passou a Europa Ocidental no período.

Nesse sentido, as novas tecnologias rurais, o aumento da população, o surgimento dos burgos, as Cruzadas, o renascimento comercial e urbano e a crise do século XIV são elementos e processos que serão estudados de forma relacional, com o objetivo de fornecer aos estudantes um panorama da Baixa Idade Média.

MAPA DA UNIDADE

CONTEÚDOS	BOXES/SEÇÕES ESPECIAIS	HABILIDADES	COMPETÊNCIAS	TCTs
CAPÍTULO 1 – AS MUDANÇAS NO CAMPO E A FORMAÇÃO DOS BURGOS				
• Novas técnicas e instrumentos agrícolas • Crescimento demográfico • Aumento das áreas cultivadas • O desenvolvimento do comércio • O poder da Igreja e o advento das Cruzadas • Os interesses que estavam em jogo • As consequências das Cruzadas	BOXE VALOR: Guerrear em nome de Deus	(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI14) (EF06HI15) (EF06HI16) (EF06HI18) (EF06HI19)	(CECH1)	Cidadania e civismo: Vida Familiar e Social
CAPÍTULO 2 – A BAIXA IDADE MÉDIA				
• Características das cidades medievais • Corporações e atividades financeiras • O tempo das catedrais • A queda da produção agrícola e a fome • A peste bubônica • As guerras e as revoltas camponesas • Os reis e a burguesia	BOXE VALOR: A fome hoje ARQUIVO VIVO: A grande fome	(EF06HI02) (EF06HI05) (EF06HI14) (EF06HI16) (EF06HI18) (EF06HI19)	(CECH1)	
INTERAÇÃO – A HISTÓRIA CONTADA PELOS OBJETOS				
• Fonte histórica • Memória • Cultura • Sujeito histórico		(EF06HI01) (EF06HI02)	(CGEB2) (CECH2) (CEH3)	

1. Resposta pessoal. Atividade de levantamento de hipóteses. Deixe que os estudantes levantem livremente as hipóteses. Talvez eles já tenham visto filmes ou outros materiais audiovisuais que mostrem o comércio, as feiras e os artesãos nas cidades medievais ou até mesmo a chegada a essas cidades de pessoas vindas do campo.
2. Resposta pessoal. Incentive a troca de ideias entre os estudantes e deixe que expressem suas opiniões, talvez baseadas em livros e em filmes que tenham visto. Se julgar adequado, comente que, durante a Idade Média, houve mulheres musicistas, poetas, educadoras, copistas, boticárias, entre outras profissões e ofícios.

UNIDADE 9

TRANSFORMAÇÕES NA EUROPA MEDIEVAL

A partir do século XI, a Europa Ocidental passou por transformações que mudaram o modo de vida medieval. Diversos fatores propiciaram o aumento da produção agrícola, o fortalecimento do poder da Igreja e o desenvolvimento do comércio e das cidades. A população urbana cresceu até o século XIV, quando guerras, epidemias e a fome afetaram a sociedade feudal.

CAPÍTULO 1
As mudanças no campo e a formação dos burgos

CAPÍTULO 2
A Baixa Idade Média

PRIMEIRAS IDEIAS

1. No período conhecido como Baixa Idade Média, houve aumento da população urbana na Europa. Quais fatores podem ter ocasionado esse crescimento? Levante hipóteses.
2. Em sua opinião, quais profissões e ofícios poderiam ser exercidos por mulheres durante a Idade Média?
3. A primeira universidade da Europa foi fundada no século X durante a Idade Média. O que você imagina que se ensinava nesse local? MP

PRIMEIRAS IDEIAS

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. Trata-se de um momento oportuno para realizar uma avaliação diagnóstica sobre o ensino na Idade Média europeia. A Universidade de Bolonha, na Itália, é a primeira universidade da Europa e nela ensinavam-se Humanidades, Direito civil e Teologia. Incentive os estudantes a refletir sobre quais pessoas podiam frequentar as universidades nesse período e que tipo de estudo era requerido delas.



LEITURA DA IMAGEM

1. Nessa imagem, são retratados cavaleiros cristãos, chamados de cruzados, e árabes muçulmanos. Você pode identificar cada um desses grupos na imagem? Quais elementos da obra caracterizam cada grupo? MP
2. Com base na observação da imagem, podemos dizer que a relação entre esses dois grupos era amistosa ou de conflito no período retratado? Por quê? MP
3. Uma das consequências do movimento histórico retratado nessa imagem foi o aumento da intolerância religiosa na Europa. Em sua opinião, qual é o significado da expressão intolerância religiosa? R

LEITURA DA IMAGEM

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Os estudantes poderão responder que os cavaleiros cruzados são os que vestem armaduras e portam escudos com cruzes desenhadas, símbolo do cristianismo (e das Cruzadas). Os árabes são os que vestem longas túnicas e uma espécie de turbante na cabeça (vestuário mais relacionado, no imaginário popular, ao mundo oriental).
2. De conflito, pois ela retrata cruzados e árabes lutando uns contra os outros.

Respeito

3. Resposta pessoal. Intolerância religiosa é a ausência de respeito e de diálogo entre pessoas que seguem religiões diferentes. No caso das Cruzadas, a intolerância religiosa é relacionada à perseguição, por parte dos cristãos, de pessoas que seguiam religiões não cristãs.

DE OLHO NA BASE

A análise de uma fonte iconográfica de época, buscando a identificação dos discursos ideológicos, com base nos diferentes pontos de vista dos sujeitos históricos envolvidos, aborda a habilidade **EF06HI02**. A identificação inicial desses sujeitos, que serão trabalhados ao longo da unidade, dá continuidade ao trabalho com a habilidade **EF06HI14**.



Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Detalhe de iluminura francesa do século XIV representando uma batalha ocorrida na Idade Média.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que as disputas entre cristãos e muçulmanos existem há quase 1 400 anos e que, apesar de ter mudado ao longo do tempo, a intolerância entre as duas maiores religiões monoteístas da atualidade se mantém em algumas localidades.
- Pergunte aos estudantes como os muçulmanos são representados em filmes, séries e outros produtos culturais. Comente a relação preconceituosa que é feita entre o islamismo e o terrorismo no mundo contemporâneo, em especial após 2001, quando se deu o atentado contra as Torres Gêmeas, em Nova York, perpetrado por um grupo extremista islâmico. Explique aos estudantes que os atentados terroristas são cometidos por grupos que usam a religião como pretexto para seus atos de violência, destacando que os milhões de fiéis islâmicos em todo o mundo não participam desses atos nem concordam com eles.
- Por fim, explique aos estudantes que o Ocidente, de modo geral, tem e constrói visões preconceituosas em relação ao islamismo e que, em uma cultura de paz, esse tipo de preconceito deve ser combatido veementemente, principalmente com informações históricas.
- Proponha aos estudantes a realização de uma análise conjunta da imagem de abertura do capítulo. Peça-lhes que descrevam como foram representados os muçulmanos (à esquerda da imagem), fazendo perguntas como: "Quais cores foram usadas para representar os muçulmanos?"; "Quais elementos que remetem ao islamismo foram representados?". Repita o mesmo procedimento com a representação dos cristãos. Em seguida, questione os estudantes sobre as diferenças entre as representações de muçulmanos e cristãos.
- Finalize a atividade explicando aos estudantes que um dos fatos importantes que ocorreu na Baixa Idade Média, que será estudada nesta unidade, diz respeito a conflitos entre cristãos e muçulmanos. Aproveite para levantar os conhecimentos prévios deles sobre esses temas.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Este capítulo apresenta as principais estruturas que, ao longo da Baixa idade Média, vão se transformando. Esse contexto favorece a continuidade do trabalho com diversas habilidades que abordam as transformações estruturais que ocorreram na Europa Ocidental nesse período, possibilitando o exercício das noções de temporalidade e de periodização histórica.

Capítulo **1**

AS MUDANÇAS NO CAMPO E A FORMAÇÃO DOS BURGOS

Resposta pessoal. A substituição do arado de madeira pela charrua de ferro e o emprego da técnica de plantio conhecida como rotação trienal.

PARA COMEÇAR

A partir do século XI, uma série de inovações técnicas propiciou o aumento da produção agrícola na Europa, bem como o crescimento populacional e o desenvolvimento comercial e urbano. Você imagina que inovações técnicas foram essas?

NOVAS TÉCNICAS E INSTRUMENTOS AGRÍCOLAS

A partir do século XI, novas técnicas e instrumentos dos camponeses da Europa trouxeram melhorias no aproveitamento das terras e dos animais, aumentando assim a produção de alimentos e de gêneros agrícolas. O arado de madeira, utilizado para revolver a terra e facilitar a semeadura, costumava ser preso ao pescoço de animais. Quando foi substituído pela **charrua**, feita de ferro e mais resistente, passou a ser preso ao peito dos animais, o que diminuía o desconforto deles, aumentando a força de tração desse instrumento.

Já a técnica de plantio conhecida como **rotação trienal** consistia em dividir o campo em três partes: em duas delas, cultivavam-se diferentes produtos – aveia e centeio, por exemplo – e, na terceira parte, nada era cultivado. Essa parte de terra ficava ociosa e só seria utilizada no próximo ano, quando outra porção do campo repousaria. Além do repouso de um terço do solo, revezavam-se os gêneros cultivados nas outras duas partes. Essa técnica evitava o esgotamento de nutrientes e permitia a recuperação do solo para o plantio no ano seguinte.



Camponeses usando uma charrua para preparar a terra para o plantio, em detalhe de iluminura do Livro de Salmos de Luttrel, do século XIV, Inglaterra. Além da charrua, note que, entre os dois camponeses, há o desenho de uma foice estilizada, adornada com folhas. A foice também é um importante instrumento de trabalho no campo.

224

(IN)FORMAÇÃO

Sobre as práticas agrícolas desenvolvidas nesse período, leia o excerto a seguir. Ele pode subsidiar o diálogo com os estudantes sobre a historicidade das atividades agrárias.

Os sistemas com alqueive [terra lavrada que é deixada em descanso para fortalecer o solo] e tração animal pesada são provenientes dos sistemas com alqueive e tração animal leve. Como esses últimos, eles se baseavam na associação de cerealicultura pluvial e da criação de animais: os cereais ocupavam as terras lavráveis em alternância com o alqueive para formar uma rotação de curta duração, enquanto o rebanho obtinha sua subsistência das pastagens naturais periféricas e desempenhava assim um papel capital nos trabalhos dos campos e na renovação da fertilidade das terras cerealíferas. Entretanto, o cultivo com tração animal pesada distingue-se nitidamente do cultivo com tração animal leve pelo uso, no primeiro caso, de meios de transporte e de trabalho do solo muito mais potentes: as carretas com rodas substituem o transporte no lombo de animal, e o arado charrua, ao contrário do arado escarificador, permitia realizar uma verdadeira lavração do solo.

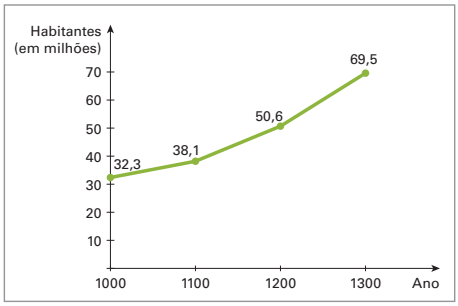
Nas regiões temperadas frias, esses novos materiais permitem ampliar as práticas de cultivo e de criação até então limitadas, a saber, o uso do feno, da estabulação do gado durante a estação fria e o emprego da estrumação. O desenvolvimento dessas práticas deu origem a um novo ecossistema cultivado, que comportava mais campos para ceifa e terras cultiváveis lavráveis mais extensas, mais bem estrumadas, geralmente cultivadas em rotação trienal. Dessa forma, aparece um novo sistema agrário que, apesar do

CRESCIMENTO DEMOGRÁFICO

Como resultado das inovações técnicas na agricultura houve um aumento das colheitas e maior produtividade das lavouras. As pessoas passaram a ter alimentação mais variada, de melhor qualidade e em maior quantidade, tornando-se mais saudáveis.

Essa prosperidade agrícola coincidiu com um período de relativa paz política no continente europeu. Todos esses fatores proporcionaram um aumento na expectativa de vida e, consequentemente, um crescimento populacional, como mostra o gráfico desta página.

Europa – Crescimento da população (séculos X a XIII)

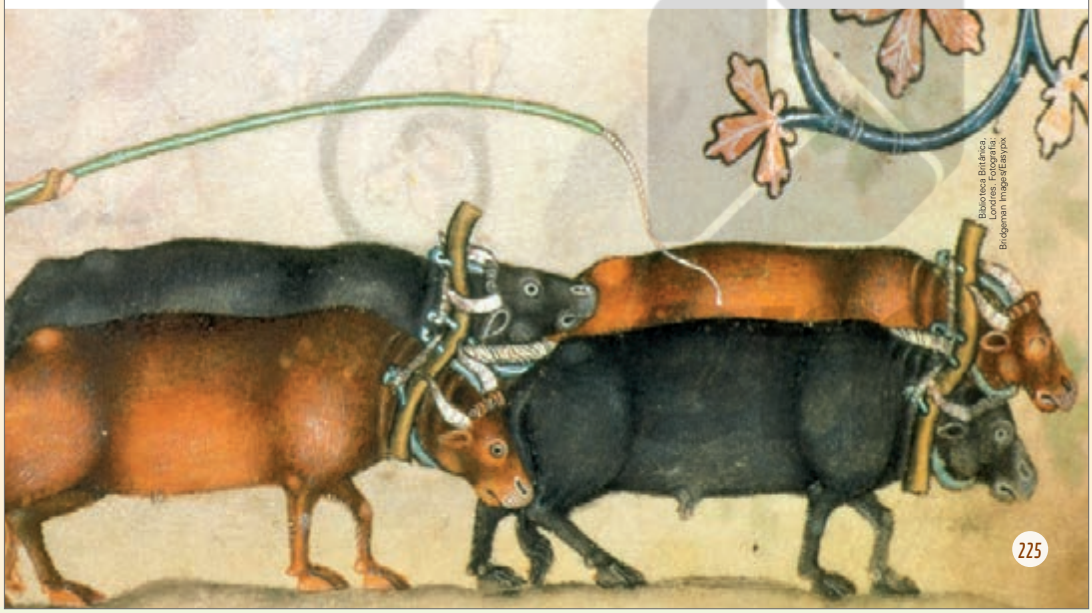


Fonte de pesquisa: PBL Netherlands Environmental Assessment Agency. Population. Disponível em: http://themasites.pbl.nl/tridion/en/themasites/hyde/basicdrivingfactors/population/index-2.html. Acesso em: 26 jan. 2022.

AUMENTO DAS ÁREAS CULTIVADAS

Com o crescimento da população, houve a necessidade de ampliar ainda mais a produção de alimentos, mas as terras que se destinavam ao cultivo já não eram suficientes.

Para compensar a escassez de terras cultiváveis, florestas foram derrubadas e, no lugar delas, foram criados campos para o plantio e a pecuária. Obedecendo às ordens dos senhores feudais, os camponeses passaram a trabalhar nessas áreas, antes desocupadas. No entanto, as condições de vida nessas novas áreas eram muito precárias.


Biblioteca Britânica, Londres. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

225

custo elevado dos materiais de cultivo com tração pesada, se propagou amplamente nas regiões temperadas e frias e permitiu um aumento considerável na produção e da produtividade agrícolas.

Mazoyer, Marcel; Roudart, Laurence. *História das agriculturas no mundo*: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. da Unesp, 2010. p. 297-298.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Leve os estudantes a relacionar as mudanças na produção de alimentos ao aumento populacional entre os séculos X e XIII na Europa medieval.
- Chame a atenção deles para a iluminura apresentada na base da dupla de páginas, explicando-lhes que ela representa algumas das mudanças ocorridas no período, como o uso da charrua de ferro para revolver a terra, técnica que melhorava significativamente a produtividade no campo.
- Comente com os estudantes que o aumento da população e a necessidade de ampliar a produção de alimentos levaram ao desmatamento de áreas de floresta para novos plantios, o que certamente impactou a vida dos camponeses, pois as florestas eram áreas de utilização comum para a caça e para a obtenção de lenha (fundamental para as atividades domésticas e para o aquecimento, já que não havia energia elétrica).
- Por fim, explique aos estudantes que, como a agricultura era a base da economia medieval, houve impacto não somente na demografia, mas também em outros aspectos da vida dessa sociedade, como será estudado neste capítulo.

DE OLHO NA BASE

A abordagem das novas técnicas e tecnologias agrárias e do impacto delas nas paisagens e nos costumes mobiliza a habilidade **EF06HI05**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Relacione as mudanças tecnológicas no campo à produção excedente de alimentos e ao renascimento comercial, principalmente a partir do século XI. Faça com os estudantes uma análise do mapa da página 226, ressaltando as diferenças entre a Alta e a Baixa Idade Média em relação ao comércio. Explique a eles que na Alta Idade Média os feudos eram praticamente autossuficientes, quase não havia circulação de moeda e eram feitas poucas trocas comerciais. Já a Baixa Idade Média é caracterizada pelo renascimento comercial e pela intensificação e crescente complexidade das trocas comerciais não apenas dentro da Europa, mas também com o norte da África e com o Oriente Médio.
- Com relação às feiras, ressalte que as trocas comerciais são acompanhadas de trocas culturais. Explique aos estudantes que, durante a Alta Idade Média, a maioria das pessoas não tinha a oportunidade de sair do feudo onde vivia. Já na Baixa Idade Média, o contato com pessoas de outras regiões e com outras culturas causou impacto na sociedade da época.
- Sobre o surgimento dos burgos, comente com os estudantes que esses núcleos urbanos começaram a ser organizados próximo aos feudos e que a maioria deles ficava em áreas muradas. Reforce que as pessoas que moravam nos burgos não estavam relacionadas à atividade primária (produção agrícola), mas, sim, às atividades de transformação de matérias-primas (artesãos) e de venda de produtos (comerciantes). Portanto, os habitantes dos burgos formavam uma nova camada social, diferente das camadas existentes durante a Alta Idade Média.

A LIGA HANSEÁTICA

No século XII, os mercadores das cidades do norte da Europa se associaram, formando a Liga Hanseática, uma poderosa união de cidades comerciais que chegou a ter mais de cem delas associadas.

As atividades da Liga Hanseática envolviam a comercialização de cereais, tecidos, peles, peixes, condimentos, madeiras e metais.

O DESENVOLVIMENTO DO COMÉRCIO

Com o aumento das terras cultivadas na Europa, houve grande expansão da produção agrícola, superando o consumo local. Os produtos excedentes começaram a ser comercializados pelos agricultores. A partir daí, surgiram numerosas rotas terrestres e marítimas que ligavam os principais pontos de comércio. Observe o mapa.

Rotas de comércio (séculos XI a XIV)



João Miguel A. Moreira/ID/BR

Fonte de pesquisa: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 65.

Retome com os estudantes os contextos sobre o comércio entre os povos abordados nas unidades 2 a 8. Essa retomada é importante para desconstruir a ideia de que não havia comércio antes do período abordado e também para aprofundar as percepções sobre como as atividades comerciais colaboraram para transformar a Europa nesse período. Além disso, o contexto favorece a percepção de continuidade histórica relacionada às atividades comerciais e à ocorrência de feiras. Esse tema será aprofundado principalmente na seção *Atividades integradas* desta unidade.

As primeiras zonas de comércio se estabeleceram nos locais destinados ao encontro de fiéis católicos, que se deslocavam algumas vezes por ano para determinada região a fim de celebrar as datas festivas. Os locais escolhidos eram, geralmente, os entroncamentos de estradas ou as entradas dos castelos. Assim, surgiram as **feiras medievais**. A palavra feira vem de *feria*, que, em latim, significa dia de festa ou feriado. Nas feiras, os mercadores trocavam produtos e compartilhavam notícias. Também circulavam nas feiras os artistas populares – os saltimbancos – e cambistas, que trocavam os diversos tipos de moeda e emprestavam dinheiro a juros.

Com o passar do tempo, comerciantes e artesãos fixaram-se em determinadas áreas por medida de segurança e em decorrência do aumento das vendas na região. Estabeleceram-se nos arredores das muralhas dos feudos, formando aglomerados denominados **burgos**; por isso, foram chamados de **burgueses**. A maior parte dos burgos permanecia sob a tutela do senhor feudal, que cobrava uma série de obrigações de seus habitantes.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Se julgar conveniente, proponha aos estudantes um estudo do meio em uma feira no município ou na região onde fica a escola. A escolha da feira pode ser feita por você ou pela turma. Essa proposta favorece a aproximação do tema estudado (o desenvolvimento das feiras medievais) com eventos que podem fazer parte do cotidiano dos estudantes.

Definida a feira que será visitada, viabilize o estudo do meio, organizando, com a coordenação escolar, o transporte e a autorização dos pais ou responsáveis para a saída dos estudantes. Combine, previamente, um roteiro de observação com os estudantes, para que visitem a feira com o olhar voltado para a pesquisa de campo. Esse roteiro pode ser feito coletivamente ou apresentado a eles, elencando itens como:

a) Onde fica a feira?

b) Que órgão é responsável pela organização dela?

c) Com que frequência ela ocorre? Em quais dias?

d) Que produtos são comercializados nela?

e) Quem/como são os feirantes? E os compradores?

f) Como ocorrem as trocas comerciais nessa feira? Que tipos de pagamento são aceitos?

O objetivo do roteiro é incentivar os estudantes a historicizar a feira local e a fazer contrapontos com as feiras medievais estudadas neste capítulo.

Durante a visita, oriente-os a registrar o que observarem, fazendo anotações, fotos e vídeos, de acordo com a disponibilidade de

O PODER DA IGREJA E O ADVENTO DAS CRUZADAS

Como vimos na unidade anterior, durante a Idade Média, a influência da Igreja católica na Europa Ocidental não era apenas religiosa, mas também política e econômica. Ou seja, as crenças da Igreja católica representavam o modo como essa sociedade compreendia o mundo.

Desde a conversão do rei franco Clóvis I ao catolicismo e, em especial, entre os séculos XI e XIII, as doações da nobreza europeia financiavam as obras da Igreja, e esta acumulava cada vez mais bens e terras. Dessa forma, afirmou-se como instituição dominante na sociedade europeia medieval.

Além disso, a partir do século XI, iniciaram-se as Cruzadas, que, assim como as mudanças no campo, o crescimento populacional e o desenvolvimento das atividades comerciais, desempenharam um papel fundamental nas transformações ocorridas na Europa medieval.

Jerusalém, considerada sagrada por cristãos, muçulmanos e judeus, foi conquistada pelos muçulmanos no século VII, mas isso não provocou a perseguição aos judeus e cristãos que viviam nessa cidade.

No entanto, por volta de 1070, os turcos de religião muçulmana (seljúcidas) tomaram Jerusalém e se mostraram intolerantes com as demais religiões: expulsaram os cristãos e proibiram as peregrinações à cidade. Isso levou o imperador bizantino a pedir ajuda militar ao Ocidente para expulsar os invasores, considerados inimigos da fé cristã.

Em 1095, no Concílio de Clermont, na França, o papa Urbano II convocou os cristãos a tomar a cidade de Jerusalém em troca do perdão de seus pecados. As Cruzadas tiveram início em 1096 e, entre os séculos XI e XIII, foram organizadas oito Cruzadas oficiais.

ALGUMAS LIBERDADES FEMININAS

A sociedade medieval era patriarcal, em consonância com a Igreja católica. No entanto, houve muitos âmbitos em que as mulheres exerceram o poder e ocuparam posições de destaque. Essas situações se tornaram mais comuns à medida que a Europa se transformava. Os **conventos** foram um dos espaços em que as mulheres puderam exercer o poder e aproveitar certa liberdade. Apesar de estarem ligados à Igreja, nos conventos femininos a administração e todas as outras atividades eram comumente realizadas pelas monjas e abadessas, em diferentes níveis hierárquicos. As Cruzadas também contribuíram para isso, na medida em que alguns cargos da Igreja se esvaziavam nos conventos e não havia homens preparados para ocupá-los.



Detalhe de mapa feito em 1170. Ele representa cavaleiros cruzados e muçulmanos na cidade de Jerusalém, também conhecida como Terra Santa.

Universidade Hebraica de Jerusalém, Israel. Fotografia Zev Radovan/Bridgeman Images/Easypix.

equipamentos da escola e as situações de segurança do local visitado.

Em uma data combinada, promova o compartilhamento das impressões dos estudantes sobre a feira visitada e a exibição dos registros feitos. Depois, dialogue com eles, de modo a incentivá-los a identificar as permanências e as rupturas dessa manifestação cultural.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Nesta dupla de páginas, há informações importantes sobre as relações políticas, econômicas e sociais que podem auxiliar os estudantes a compreender as dinâmicas medievais. Dependendo do interesse da turma, é possível aprofundar algumas questões, como sugerido a seguir.
- A abordagem sobre a Liga Hanseática, por exemplo, contribui para a desconstrução de um ideário de estagnação das relações comerciais durante a Idade Média. Já a abordagem dos papéis de destaque exercidos pelas mulheres também favorece a desconstrução de eventuais estereótipos relacionados à posição feminina no período. Nesse sentido, é possível dialogar com os estudantes sobre a gênese do saber histórico, em continuidade com o trabalho construído ao longo do volume. Destaque que o apagamento do protagonismo feminino em diferentes momentos históricos também é um reflexo da sociedade que produz a historiografia sobre o tema. Desse modo, é possível incentivar o trabalho com questões importantes para o desenvolvimento do Tema Contemporâneo Transversal **Cidadania e civismo**, valorizando assim, o papel social desenvolvido pelas mulheres. Essa reflexão tem grande potencial ainda para incentivar os estudantes a valorizar dos diferentes papéis desempenhados pelas mulheres em diferentes tempos históricos, articulando-se com o desenvolvimento da habilidade **EF06HI19**.

DE OLHO NA BASE

Ao analisar as atividades comerciais do período, continua-se o trabalho sobre o abastecimento e a circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo, mobilizando as habilidades **EF06HI15** e **EF06HI16**.

As temáticas sobre o poder da Igreja no período desenvolvem a habilidade **EF06HI18**, enquanto a atenção dada ao papel das mulheres em conventos e instituições de claustro da Igreja amplia a abordagem da habilidade **EF06HI19**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Destaque aos estudantes que as Cruzadas, além do caráter religioso, envolviam interesses não religiosos. O principal deles era a ampliação da posse de terras pela nobreza, tendo em vista que a maioria das terras na Europa Ocidental estava ocupada. Relacione a busca de novas terras ao aumento populacional e ao renascimento comercial.
- Ao analisar o mapa da página 228, chame a atenção dos estudantes para fato de que várias Cruzadas nem chegaram a alcançar a cidade de Jerusalém. A Quarta Cruzada, por exemplo, teve como destino Constantinopla – cidade cristã que era o principal porto comercial do Mediterrâneo –, para atender aos interesses dos comerciantes venezianos, que queriam tomá-la. Essa cidade foi saqueada, parcialmente destruída, e milhares de pessoas foram massacradas.

Responsabilidade e Respeito

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Respostas pessoais. Auxilie os estudantes a enumerar conflitos religiosos na atualidade, como a questão Israel-Palestina, a Guerra da Síria, o conflito entre católicos e protestantes na Irlanda, entre outros. Se julgar conveniente, incentive-os a realizar pesquisas sobre esses conflitos, buscando despertar neles uma postura responsável e crítica. O texto disponível na seção *(In)formação* pode subsidiar um diálogo sobre a intolerância religiosa no Brasil atual.
2. Resposta pessoal. Incentive uma conversa entre os estudantes, procurando ressaltar valores, como a tolerância e o respeito à diversidade, como forma de promover a paz entre grupos com opiniões e visões de mundo diferentes.

Aproveite o contexto proposto para retomar o diálogo sobre os conflitos que envolveram os povos da Antiguidade, em diferentes territórios. Dialogue com os estudantes sobre os motivos para os conflitos apresentados no mundo antigo, comparando-os com os do universo medieval. Por fim, trate das consequências dos conflitos entre cristãos e islâmicos, focando nas transformações geradas pelo contato entre os dois grupos. Esse percurso didático pode ajudar os estudantes a compreender as diferentes formas de contato entre os povos e a multiplicidade de consequências culturais.

GUERREAR EM NOME DE DEUS

Muitas guerras, como as Cruzadas, têm como motivo as diferenças de crenças religiosas entre os povos, pois um grupo tenta impor sua fé a outro.

1. Você já ouviu falar de outros conflitos que envolvam intolerância religiosa? Quais? MP
2. Em sua opinião, o que precisa ser feito para promover o convívio pacífico entre grupos que têm religiões diferentes? MP

OS INTERESSES QUE ESTAVAM EM JOGO

Atendendo à convocação do papa Urbano II, nobres, clérigos, comerciantes, camponeses e outros membros da sociedade europeia marcharam rumo à Terra Santa, em 1096, com outras intenções, além do perdão dos próprios pecados, como a de se apossar, por exemplo, de terras e de riquezas no Oriente. Essa primeira campanha militar oficial ficou conhecida como Cruzada dos Nobres.

Também em 1096 foi organizada uma campanha não oficial que ficou conhecida como Cruzada Popular. Camponeses, idosos e crianças, sob a liderança de um monge, partiram rumo a Jerusalém com o objetivo de tomar a cidade, mas foram capturados ou mortos pelos turcos antes de chegar ao local.

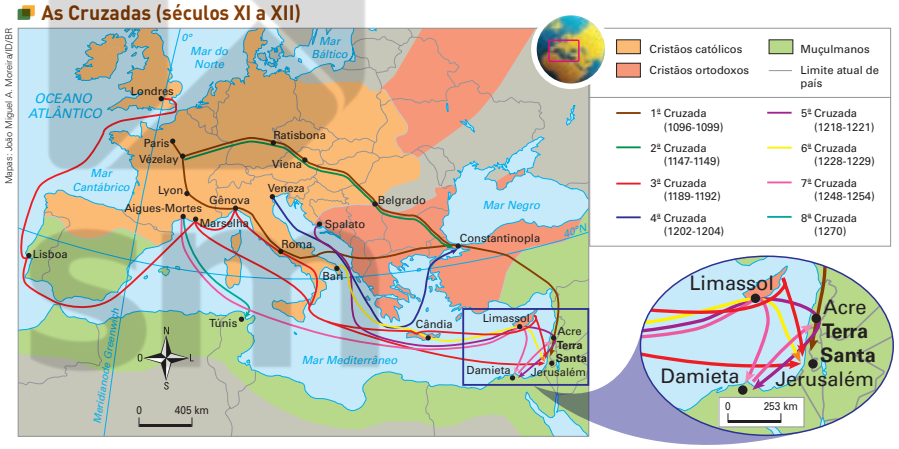
Como um dos principais interesses das Cruzadas era reconquistar para os cristãos a cidade de Jerusalém e converter os povos de outras religiões ao cristianismo, aumentando assim a influência da Igreja católica, essas campanhas militares também foram chamadas de **Guerra Santa**. Aqueles que não professavam a fé cristã eram considerados infiéis e inimigos de Cristo.

Para além dos interesses religiosos, muitos nobres uniam-se às Cruzadas em busca de terras, de riqueza e de prestígio. Para os filhos não primogênitos de membros da nobreza, que não herdavam os bens dos pais, por exemplo, juntar-se às Cruzadas representava uma possibilidade de obter terras. Além disso, a figura do cavaleiro cruzado era bastante valorizada na sociedade medieval como símbolo de força e coragem.

Os comerciantes, por sua vez, viam nas Cruzadas a possibilidade de assumir o controle das rotas comerciais do mar Mediterrâneo, até então monopolizadas por muçulmanos e bizantinos.

Fontes de pesquisa: *Atlas histórico escolar*. Rio de Janeiro: FAE, 1991. p. 103; Jeremy Black (ed.). *Atlas of world history*. London: Dorling Kindersley, 1999. p. 64-65; Cláudio Vicentino. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 69.

As Cruzadas (séculos XI a XII)



(IN)FORMAÇÃO

Leia abaixo algumas das consequências da intolerância religiosa no Brasil na atualidade.

Uma mãe de santo obrigada a destruir objetos de sua fé sob a mira de um revólver. Frequentadores de terreiro alvejados por pedradas. Locais de culto de crenças afro-brasileiras invadidos e depredados. Protestos contra o uso de figuras de orixás no espaço público. Repúdio ao ensino do papel das religiões de matriz africana na história do Brasil. A vinculação do samba ao "culto ao demônio". São casos ocorridos nos últimos 15 anos que mostram algumas das faces da intolerância religiosa no Brasil. De acordo com dados da Secretaria dos Direitos Humanos, ligada ao Ministério da Justiça, as denúncias de intolerância religiosa aumentam a cada ano. A maior parte das vítimas é praticante de crenças de matriz africana. No primeiro semestre de 2016, último dado disponível, o disque-denúncia do órgão computou 196 chamadas sobre casos de intolerância religiosa, mais que os 179 registrados no mesmo período em 2015. [...]

A liberdade de crença é "inviolável", de acordo com o quinto artigo da Constituição. De acordo com a lei, é assegurado a todos os brasileiros o "livre exercício de cultos religiosos e tendo garantida a proteção aos seus locais de culto e às suas liturgias". Ainda segundo a carta, o Estado brasileiro é laico, ou seja, não tem religião oficial nem deveria favorecer uma religião em detrimento de outra. O artigo 208 do Código Penal trata dos crimes contra o "sentimento religioso", como zombar de alguém por motivo de crença religiosa, perturbar ou impedir culto e desrespeitar ato ou objeto religioso. [...] A Lei n. 9 459, de 15 de maio de 1997, classifica como crime a prática de discriminação ou preconceito contra religiões.

ROCHA, Camilo. Como a intolerância religiosa tem se manifestado no Brasil. *Nexo Jornal*, 11 fev. 2019.

AS CONSEQUÊNCIAS DAS CRUZADAS

Embora nenhuma das oito Cruzadas oficiais tenha cumprido plenamente o objetivo principal de reconquistar definitivamente Jerusalém, essas campanhas militares mostraram aos europeus um mundo diferente daquele a que estavam habituados.

Na Ásia, os europeus tiveram contato com produtos que desconheciam, como açúcar, arroz, damasco, cetim, veludo, entre outros. Esses produtos foram comercializados na Europa e mostraram-se muito lucrativos, principalmente para os mercadores de Gênova e de Veneza, que passaram a controlar as rotas de comércio do mar Mediterrâneo a partir do século XIII.

Além do contato com produtos desconhecidos, esse controle das rotas comerciais por mercadores genoveses e venezianos possibilitou aos europeus retomarem o comércio de especiarias com os mercadores do Oriente. As especiarias são produtos geralmente utilizados para o tempero e a conservação de alimentos, como é o caso do cravo, da canela, do gengibre, da pimenta e da noz-moscada. Também podem ter propriedades aromáticas e cosméticas, como o incenso e a mirra.

As especiarias eram adquiridas no Oriente pelos europeus desde a Antiguidade. No entanto, durante a Alta Idade Média, tornaram-se raras na Europa, em razão das dificuldades enfrentadas pelos comerciantes de obtê-las, o que as encarecia. Somente as pessoas muito ricas podiam comprá-las.

Com o desenvolvimento das atividades comerciais, as principais cidades portuárias enriqueceram e passaram a atrair parte da população rural.

Além de expandir as trocas comerciais, as Cruzadas proporcionaram a divulgação de muitos conhecimentos e técnicas vindos do Oriente, transformando a maneira europeia de pensar e de viver.

PARA EXPLORAR

***Robin Hood: a lenda de um foragido*, de Tont Lee. São Paulo: SM, 2011.**

Nessa história em quadrinhos, é possível conhecer um pouco a realidade da época e o sistema feudal por intermédio da personagem Robin Hood, um herói mítico que teria vivido no século XIII durante as Cruzadas.



Galeria da Academia, Veneza, Itália. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Vittore Carpaccio. *Encontro de Etério e Ursula e a partida dos peregrinos*, 1498. Óleo sobre tela. A pintura representa o porto de Veneza, um dos principais entrepostos comerciais da região do Mediterrâneo. Note as características urbanas da representação, como a grande quantidade de construções, de pessoas e de embarcações.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Explique aos estudantes que, mesmo durante a Alta Idade Média, as cidades de Gênova e de Veneza mantiveram relações comerciais com outros povos, por causa da tradição que tinham nessa atividade e de sua localização geográfica propícia. Dessa forma, com o renascimento comercial ligado às Cruzadas, essas cidades tomaram a frente no domínio das rotas comerciais mediterrâneas.
- Sobre as especiarias oriundas do Oriente, comente com os estudantes a importância desse tipo de produto em um momento em que não existia energia elétrica e a conservação dos alimentos, especialmente das carnes, era um processo difícil. Explique que as especiarias ajudavam na conservação dos alimentos e melhoravam seu sabor.
- Por fim, é importante ressaltar que, após as Cruzadas, os contatos comercial e cultural entre a Europa cristã e o Oriente se intensificaram cada vez mais.

DE OLHO NA BASE

A análise do contexto histórico em que se inserem as Cruzadas, bem como o aprofundamento sobre o trânsito de pessoas e das ideologias que disputavam a hegemonia sobre o Mediterrâneo dão continuidade à abordagem das habilidades **EF06HI14**, **EF06HI15** e **EF06HI18**.

ATIVIDADE COMPLEMENTAR

Caso exista biblioteca na escola ou no município, viabilize o contato da turma com a história em quadrinhos sugerida no boxe *Para explorar*. A turma pode ser organizada em duplas ou em trios e, após a leitura, peça aos estudantes que identifiquem as principais características do feudalismo que aparecem na história de Robin Hood. Em uma data combinada, os grupos devem compartilhar suas percepções sobre a obra.

Dependendo do interesse da turma pela temática, é possível propor uma pesquisa histórica sobre o mito de Robin Hood, incentivando os estudantes a buscar as origens dele e outras representações do herói feitas em obras literárias, filmes e documentos de época. Os resultados da pesquisa podem servir para promover as comparações entre as fontes, buscando a identificação de continuidades e transformações nos modos de interpretação desse mito.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

2. **a)** Os camponeses estão arando o campo, preparando-o para o plantio.

b) A substituição da charrua (arado) de madeira pela de ferro com atrelagem ao peito dos animais.

c) Além de ser mais resistente para revolver a terra, a charrua de metal era presa ao peito do animal, diminuindo o desconforto e aumentando a força de tração.

4. Possibilidades de resposta: a reconquista de Jerusalém; os interesses da Igreja e da nobreza, preocupadas com a expansão de seu poder político e econômico; e os interesses comerciais dos mercadores.

ATIVIDADES

1. Resposta pessoal. Os estudantes devem perceber que a criação de novas técnicas e instrumentos agrícolas contribuiu para o aumento da produtividade. Com isso, houve uma maior oferta de alimentos, diminuindo a fome e a taxa de mortalidade, o que acarretou o crescimento demográfico. Ao mesmo tempo, surgiu a necessidade de aumentar a produção de alimentos para suprir a demanda dessa população crescente, o que levou à ocupação de novas terras – antes ocupadas por florestas – para atividades agrícolas e pecuárias.

1. Forme dupla com um colega. No caderno, escrevam um parágrafo explicando a relação entre a criação de novas técnicas e de instrumentos agrícolas, o aumento das áreas cultivadas e o crescimento demográfico na Europa a partir do século XI. Vocês podem usar informações do gráfico "Europa – Crescimento da população (séculos X a XIII)" no texto de vocês. Depois, leiam o parágrafo que redigiram para os colegas e ouçam os textos das outras duplas.

2. Observe a imagem desta atividade e, depois, responda às questões. MP



Biblioteca Britânica, Londres, Reino Unido. Fotografia: Heritage Images/Getty Images

↑ Iluminura do Livro de Salmos de Luttrel, do século XIV, com representação de camponeses trabalhando.

a) Que atividade os camponeses estão realizando?

b) Identifique uma importante inovação técnica que favoreceu o aumento da produção agrícola no período e que aparece representada nessa imagem.

c) Explique as vantagens dessa inovação técnica em relação aos instrumentos e às técnicas agrícolas utilizados até então.

3. O texto citado foi escrito por Reginaldo de Durham, um homem que viveu na Europa no século XI e fez comentários sobre essa época.

> Quando o rapaz, depois de ter passado os anos da infância sossegadamente em casa, chegou à idade varonil, principiou a seguir meios de vida mais prudentes e a aprender com cuidado e persistência o que ensina a experiência do mundo. Para isso, decidiu não seguir a vida de lavrador, mas de estudar […], aspirando à profissão de mercador […].
>
> [Ele] Primeiro viveu como um mercador ambulante por quatro anos no Lincolnshire, andando a pé e carregando fardos muito pequenos; depois viajou para longe, primeiramente […] até Saint Andrews na Escócia e depois pela primeira vez até Roma. […] Assim navegando muitas vezes entre Escócia e a Bretanha, negociou em mercadorias variadas e no meio destas ocupações aprendeu muito da sabedoria do mundo.
>
> Reginaldo de Durham. *Libellus de vita et miraculis S. Godrici, heremitæ de Finchale*. Citado em: Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez. *História da Idade Média*: textos e testemunhas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. p. 152-153.

a) A qual atividade econômica o texto faz referência? **Ao comércio.**

b) Onde essa atividade ocorria? **Em feiras e burgos da Europa Ocidental, comuns a partir do século XI.**

4. No caderno, escreva três razões que motivaram a organização das Cruzadas. MP

5. Explique por que as Cruzadas favoreceram o desenvolvimento comercial na Europa Ocidental.
Com as Cruzadas, os europeus entraram em contato com novas rotas comerciais e com produtos raros na Europa, que se mostraram altamente lucrativos, o que favoreceu o desenvolvimento do comércio na Europa Ocidental.

DE OLHO NA BASE

A seção propõe diferentes abordagens das habilidades referentes ao contexto medieval e dá continuidade ao trabalho com as habilidades relacionadas aos procedimentos do estudo de História.

A habilidade **EF06HI05** foi tratada na atividade **1**, que relaciona o desenvolvimento agrícola medieval com as mudanças na paisagem.

A habilidade **EF06HI14** foi foco das atividades **7** e **9**, abordando aspectos da fragmentação política durante a Idade Média.

A habilidade **EF06HI15** foi desenvolvida nas atividades **3** e **5**, que tratam do tema das trocas comerciais e culturais.

Já a habilidade **EF06HI16** foi aprofundada na atividade **2**, que traz aspectos das dinâmicas de abastecimento e de organização do trabalho no período estudado, tendo como base uma fonte histórica.

Por fim, a habilidade **EF06HI18** é abordada por diferentes perspectivas nas atividades **4**, **6** e **7** e é referenciada indiretamente na atividade **9**, que problematiza o ponto de vista cristão em relação às Cruzadas.

6. a) O autor considera as Cruzadas um fracasso porque elas intensificaram no Islã o "sentimento de unidade" e "contribuíram mais para o desenvolvimento do islamismo".

6. b) Os cruzados tentavam impor à força a conversão dos não cristãos. A expressão "a ferro e fogo" significa à força. O ferro representa as armas; o fogo, o poder destrutivo das guerras.

Responda sempre no caderno.

6. O trecho citado nesta atividade é parte de um texto de Jacques Duquesne, jornalista e escritor contemporâneo que escreve sobre as Cruzadas.

> As Cruzadas foram um fracasso, do ponto de vista do conjunto, em virtude dessa atitude de conversão a ferro e fogo. O sentimento de unidade do Islã contra os invasores se acentuou. As Cruzadas contribuíram mais para o desenvolvimento do islamismo, que também pretendia ser universal e que partiria, um dia, à conquista do mundo.
>
> Jacques Duquesne. Fundamentalismo cristão. Revista *História Viva*, São Paulo, Duetto, ano II, n. 15, p. 43, jan. 2005.

a) Tendo em vista o principal objetivo das Cruzadas, explique por que o autor as considera um fracasso. Justifique sua resposta com trechos do texto.

b) O que o autor quis dizer com "conversão a ferro e fogo"?

c) Em sua opinião, quais são as consequências do uso da violência para obrigar as pessoas a se converter a uma religião?

6. c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre a tolerância e o diálogo como meios para promover a paz e que discutam sobre a ineficiência do uso da força contra a liberdade de pensamento e de fé.

7. Os textos citados são duas cartas trocadas durante a Terceira Cruzada (1189-1192) entre o rei inglês Ricardo Coração de Leão e Saladino, o sultão – imperador – do Egito e da Síria. MP

Carta de Ricardo a Saladino

Os nossos e os vossos estão mortos. [...] o país está em ruínas e o negócio nos escapou completamente, a nós todos. Não pensais que isto basta? [...]

No que diz respeito a Jerusalém, é nosso local de culto e jamais aceitaremos renunciar a ele, mesmo que tenhamos que combater até o fim. [...]

Carta de Saladino a Ricardo

A Cidade Santa é tão importante para nós quanto para vós; ela é até mais importante para nós, pois foi em sua direção que nosso profeta realizou sua viagem noturna, e é ali que nossa comunidade irá reunir-se no dia do julgamento final. Está portanto excluída a possibilidade de a abandonarmos. Jamais os muçulmanos o admitiriam. [...]

Bahaeddin. Em: Amin Maalouf. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 94-95.
Citado em: Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez. *História da Idade Média*: textos e testemunhas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. p. 89.

9. Resposta pessoal. O objetivo dessa atividade é promover a reflexão dos estudantes sobre como uma mesma situação pode ser interpretada a partir de diferentes pontos de vista. Explique aos estudantes que no século XI os muçulmanos que controlavam a Terra Santa viviam em uma sofisticada sociedade urbana, trocando conhecimento e mercadorias em regiões distantes, como a Índia, a China e o Marrocos. Por sua vez, os cristãos do Ocidente viviam em sociedades predominantemente agrárias e fechadas e haviam perdido o contato com grande parte das culturas orientais. Os cristãos europeus eram vistos pelos muçulmanos – árabes e turcos – como bárbaros impiedosos, capazes de massacres atrozes.

a) O que há em comum nas duas cartas?

b) Em sua opinião, essas declarações poderiam levar a um acordo de paz? Justifique.

c) A cidade de Jerusalém continua sendo considerada sagrada por cristãos, muçulmanos e judeus e ainda é uma das causas dos conflitos no Oriente Médio. Pesquise sobre a atual situação de Jerusalém em noticiários, jornais ou na internet. Escreva um texto com suas conclusões e, em seguida, discuta o assunto com os colegas.

8. Forme dupla com um colega. Retomem o mapa "Rotas de comércio (séculos XI a XIV)" e respondam às questões desta atividade no caderno. Ao final, compartilhem as respostas com a turma. MP

a) Quais eram os principais centro de comércio da Europa Ocidental no século XIII?

b) Quais eram os produtos mais comercializados nessas rotas?

9. No Ocidente, geralmente a história das Cruzadas é contada do ponto de vista dos cristãos. Porém, como os muçulmanos teriam interpretado essa campanha militar e religiosa? Em trio, conversem sobre qual seria a visão dos muçulmanos sobre as Cruzadas. Em uma folha avulsa de papel, façam um desenho representando esse ponto de vista. Mostrem a produção de vocês para os colegas e vejam as representações que eles criaram sobre o tema.

OUTRAS FONTES

MAALOUF, Amin. *As Cruzadas vistas pelos árabes*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

Para aprofundar a discussão proposta na atividade **9**, você pode viabilizar o contato dos estudantes com trechos selecionados dessa obra, favorecendo a percepção de que um mesmo fato histórico pode ser compreendido a partir de diferentes pontos de vista.

7. a) Ambos os líderes destacam a importância de Jerusalém para sua religião e afirmam que não vão desistir de conquistar (Ricardo) e de manter (Saladino) a cidade.

b) Resposta pessoal. Discuta com os estudantes sobre o fato de os dois textos apontarem para uma situação de impasse. Questione-os sobre quais seriam os caminhos para que os dois povos pudessem viver em paz.

c) Aproveite a oportunidade para avaliar o conhecimento prévio dos estudantes a respeito dos conflitos entre judeus e palestinos na região de Israel e na faixa de Gaza. Aprofunde o assunto orientando-os a fazer uma pesquisa em jornais, em reportagens de televisão e na internet, para que atualizem as informações sobre o tema. Reforce que, quando as divergências religiosas e políticas envolvem questões territoriais, nem sempre o caminho escolhido pelas partes envolvidas é o melhor. Esse caminho deveria ser sempre marcado pelo diálogo, pela tolerância e pela busca de soluções pacíficas.

8. a) Gênova e Veneza.

b) No caso das rotas de comércio no próprio continente europeu, os produtos comercializados eram principalmente excedentes agrícolas e tecidos, pescados, madeira e metais (comercializados pela Liga Hanseática, por exemplo). Nas rotas marítimas, operadas por venezianos e genoveses, comercializavam-se produtos vindos de fora da Europa, como especiarias, açúcar, arroz e tecidos de luxo. Oriente os estudantes a apresentarem as respostas aos colegas de turma, promovendo um ambiente propício para a escuta ativa, que também faz parte dos processos de metodologias ativas. Oriente-os a praticar a atenção para ouvir e compreender o que o outro tem a dizer, de modo que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo expresso pelo interlocutor.

DE OLHO NA BASE

(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.

(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.

(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.

(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.

(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Este capítulo aborda o contexto histórico da Baixa Idade Média, dando continuidade ao desenvolvimento das habilidades relacionadas a essa temática. As transformações culturais que marcam o período favorecem a abordagem dos objetos de conhecimento **o papel da religião cristã** e as **lógicas comerciais no mundo medieval**, promovendo a apreensão das principais características culturais desse recorte histórico.

Capítulo **2**

A BAIXA IDADE MÉDIA

PARA COMEÇAR

Entre os séculos XI e XIV, ocorreu na Europa Ocidental um rápido crescimento urbano e comercial que resultou em mudanças na sociedade medieval. Você sabe quais mudanças foram essas? De que forma elas afetaram as relações feudais vigentes?

Respostas pessoais. Entre outras coisas, podem ser citados a urbanização de algumas regiões da Europa ocidental e o fortalecimento da burguesia. Essas mudanças contribuíram para a crise do sistema feudal, enfraquecendo o poder dos senhores feudais.

CARACTERÍSTICAS DAS CIDADES MEDIEVAIS

O crescimento das cidades durante a Baixa Idade Média aconteceu de maneira desordenada. Muitas moradias eram construídas com madeira e ficavam bem próximas umas das outras, em ruas estreitas e tortuosas. Não havia água encanada, coleta de lixo nem sistema de esgoto. Os resíduos domésticos e os dejetos humanos eram despejados na rua. A água era escassa e de má qualidade. Trazida de fontes ou de rios por vezes distantes das cidades, a água era vendida nas ruas em barricas de madeira transportadas no lombo de animais.

Algumas cidades medievais eram cercadas por muralhas, que serviam para protegê-las de inimigos e delimitar a fronteira com o campo. Diversas atividades eram realizadas nessas cidades, desde o comércio de diferentes produtos, como tecidos, alimentos, especiarias e rebanhos, até atividades culturais, como feiras e festas.

Durante muitos anos, como vimos, a Idade Média foi conhecida como a Idade das Trevas, pois constituiu-se a ideia de que não houve nenhum progresso ou criação cultural nesse período. No entanto, na Idade Média, houve desenvolvimento técnico e cultural em várias áreas do conhecimento. Além disso, com o crescimento das cidades, surgia um rico e cada vez mais poderoso grupo social: a **burguesia**.



Detalhe do afresco *Os efeitos do bom governo na vida da cidade*, feito por Ambrogio Lorenzetti, entre 1337 e 1343, no Palácio Público de Siena, Itália. Essa obra representa uma cidade medieval e o campo.

232

(IN)FORMAÇÃO

O texto a seguir pode auxiliar a aprofundar seus conhecimentos sobre as transformações culturais nas cidades medievais, subsidiando diálogos para a abertura deste capítulo.

Não se pode separar a ascensão desses enclaves da latência agrária que os cercava. Seria um tanto incorreto divorciá-la em qualquer análise da Alta Idade Média. Por um lado, muitas das novas cidades foram, na origem, promovidas ou protegidas por senhores feudais, cujo objetivo natural era açambarcar os mercados locais ou arrebatar os lucros do comércio de longa distância, concentrando-se sob sua égide. Por outro, o forte aumento no preço dos cereais entre os anos 1100 e 1300 – um salto de cerca de 300% – abriu um terreno inflacionário propício para as vendas de todas as mercadorias urbanas. No entanto, uma vez economicamente fundadas e lançadas, as cidades medievais logo conquistaram uma autonomia relativa, que tomou uma forma política visível. De início dominadas por agentes senhoriais (Inglaterra) ou por uma pequena nobreza residente (Itália), elas não demoraram a constituir patriciados tipicamente urbanos, em grande parte recrutados dentro das fileiras de antigos intermediários feudais ou prósperos mercadores e manufatureiros. Esse novo estrato patrício controlava uma economia urbana na qual a produção em si veio a ficar firmemente regulamentada pelas guildas, as quais, em geral, emergiram nas últimas décadas do século XII. Nessas corporações, não havia separação entre o produtor artesão e os meios de produção, e os mestres menores formavam uma massa plebeia imediatamente abaixo da oligarquia de mercadores e manufatureiros. Somente nas cidades flamengas e italianas

CORPORAÇÕES E ATIVIDADES FINANCEIRAS

No início da Baixa Idade Média, o comércio era uma atividade arriscada, pois as estradas eram malcuidadas e havia muitos assaltos. Além de correr riscos, os mercadores arcavam com as elevadas taxas cobradas pelos senhores feudais de todos aqueles que passavam por suas terras e enfrentavam dificuldades para calcular o valor dos produtos comercializados, pois as poucas moedas que circulavam não eram cunhadas de forma padronizada.

Diante desses obstáculos, os mercadores passaram a viajar em grupos, formando associações chamadas ligas, corporações ou **guildas**. Assim, eles aumentaram seus ganhos.

Como os mercadores, os artesãos também criaram associações, as **corporações de ofício**, compostas de artesãos que se dedicavam à mesma atividade. Cada corporação tinha regras próprias e controlava desde a formação de novos profissionais até a definição do preço final do produto.

Essas associações de artesãos também organizavam festas e procissões para o santo de devoção do grupo e ajudavam as famílias dos associados, em caso de doença ou de morte. Essas corporações eram formadas por mestres artesãos, jornaleiros e aprendizes da profissão.

Por sua vez, ourives e cambistas, que penhoravam joias e guardavam objetos de valor para seus clientes em troca de um pagamento, começaram a emprestar, para outras pessoas, as barras de ouro e as moedas que guardavam. Esse empréstimo era feito mediante a assinatura de um documento chamado nota promissória. Por essa nota, o devedor se comprometia a pagar o empréstimo com acréscimo de juros e dentro de um prazo predeterminado.

O PECADO DA USURA

Os usurários eram pessoas que emprestavam dinheiro a juros, cobrando pelo tempo que o devedor levava para devolver o valor emprestado. Eles eram condenados pela Igreja católica, que considerava que o tempo pertencia somente a Deus.

Porém, isso não impediu que a prática de emprestar dinheiro a juros continuasse a existir, já que muitos dos ourives e cambistas eram judeus e, portanto, tinham valores religiosos diferentes dos cristãos.

jornaleiro: nesse contexto, trabalhador pago por jornada de trabalho.

ourives: artesão especializado em metais preciosos.



Palácio Público, Siena. Fotografia: Rabatti - Domingie/AKG Images/Album/Fotoarena

foi que apareceu, abaixo desses artesãos, uma classe considerável de trabalhadores urbanos assalariados, com identidade e interesses distintos. O padrão de governo municipal variava conforme o peso relativo da atividade "manufatureira" ou "mercantil" nas cidades em questão. Onde aquela tinha importância central, as guildas de artesãos tenderam a ganhar, por fim, alguma participação no poder cívico [...]; onde esta última era predominante, as autoridades citadinas permaneceram exclusivamente nas mãos dos mercadores.

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2016. p. 214-216.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Faça com os estudantes uma análise do detalhe do afresco *Os efeitos do bom governo na vida da cidade*. Peça a eles que descrevam cada lado do afresco levando em conta: cores e formas, a quantidade de pessoas e de elementos e a maneira como eles foram caracterizados, o que as pessoas estão fazendo, etc. Em seguida, pergunte quais sensações a pintura transmite a eles. Chame a atenção deles para o fato de haver um grupo de pessoas na cidade que parece estar participando de uma festa ou dança, enquanto na parte rural todos aparecem trabalhando. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre as motivações do artista ao produzir essa obra de arte, perguntando: "Qual das partes da pintura foi representada de maneira mais favorável pelo autor da pintura?".
- Com relação às cidades medievais, chame a atenção dos estudantes para as informações do texto que tratam das precárias condições de vida nos núcleos urbanos nesse período. Se considerar oportuno, estabeleça uma comparação com as cidades brasileiras nos dias atuais.
- Explique aos estudantes que as corporações de ofício eram organizações de trabalhadores de uma mesma profissão ou atividade. Essas corporações, de certa forma, controlavam a atuação profissional, a qualidade dos produtos e a formação de novos profissionais.
- Comente com os estudantes sobre a volta da circulação de metais preciosos e de moedas, o que modificou definitivamente a economia não monetária da Alta Idade Média.

DE OLHO NA BASE

As discussões propostas nesta abertura de capítulo acerca das transformações culturais e do desenvolvimento de corporações mobilizam as habilidades **EF06HI05** e **EF06HI16**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Chame a atenção dos estudantes para o fato de as catedrais serem, de modo geral, as maiores e mais importantes construções de uma cidade medieval. Várias delas, como a de Notre-Dame, em Paris, se destacam ainda hoje pelo tamanho e pela beleza. Leve os estudantes a imaginar o impacto que essas construções tiveram para a população da Idade Média, quando grandes construções como essa não eram comuns.

O TEMPO DAS CATEDRAIS



alexdosa/Shutterstock.com/ID/BR

Vitrais da catedral de Notre-Dame, em Paris, França. Os vitrais são característicos desse tipo de construção, conferindo leveza aos ambientes internos.

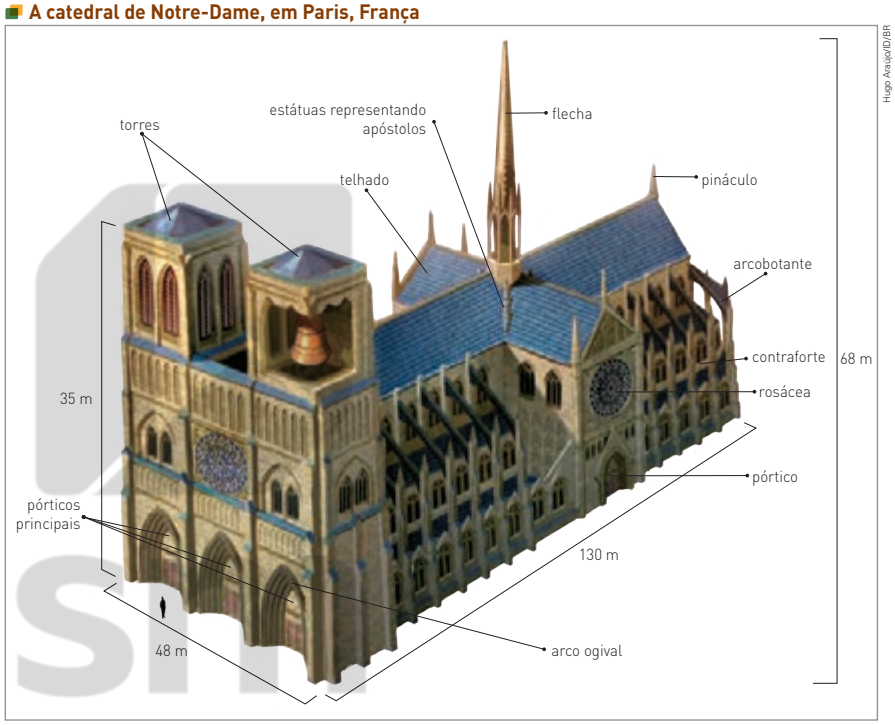
As catedrais eram construções gigantescas que abrigavam a sede do bispado. Eram os templos mais importantes das cidades medievais e demonstravam, além da prosperidade do lugar, o poder da Igreja católica.

A construção de uma catedral exigia o envolvimento de toda a comunidade, pois consumia grande volume de recursos e podia levar muito tempo para ser concluída. As corporações de ofício e as guildas participavam da arrecadação de fundos para as obras, e várias gerações de artesãos e operários trabalhavam nelas.

O estilo arquitetônico predominante nas catedrais da Baixa Idade Média foi o **gótico**, desenvolvido a partir do século XII.

A arquitetura gótica substituiu as paredes grossas das igrejas românicas por colunas altas e arcos capazes de sustentar o peso dos telhados. Os edifícios ganharam um aspecto mais leve, e as janelas, mais amplas e altas, foram decoradas com vitrais coloridos, fundamentais para iluminar o interior das catedrais.

A catedral de Notre-Dame, em Paris, França



Hugo Araújo/ID/BR

Representação dos principais elementos arquitetônicos que caracterizam o estilo gótico. A catedral de Notre-Dame, em Paris, França, começou a ser construída em meados do século XII. Representação em cores-fantasia e sem proporção de tamanho.

(IN)FORMAÇÃO

O relatório reproduzido a seguir aborda alguns dados do Brasil contemporâneo sobre o problema da fome. A leitura dele pode subsidiar os diálogos propostos pelo boxe *Valor* (página 235) e aprofundar as possibilidades de contraponto entre o contexto medieval analisado e a realidade do Brasil atual.

Insegurança Alimentar e Covid-19 no Brasil

Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia Covid-19 no Brasil

A Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede PENSSAN), realizou em 2021 o Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil, cujos resultados estão sendo agora divulgados.

Os resultados do inquérito mostram que nos três meses anteriores à coleta de dados, menos da metade dos domicílios brasileiros (44,8%) tinha seus(suas) moradores(as) em Segurança Alimentar. Dos demais, 55,2% que se encontravam em Insegurança Alimentar; 9% conviviam com a fome, ou seja, estavam em situação de IA grave, sendo pior essa condição nos domicílios de área rural (12%).

Do total de 211,7 milhões de brasileiros(as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de Insegurança Alimentar e, destes, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões de brasileiros(as) enfrentavam a fome. Observou-se que a IA grave no domicílio dobra nas áreas rurais do país, especialmente quando não há disponibilidade adequada de água para produção de alimentos e aos animais.

A QUEDA DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA E A FOME

Como vimos no capítulo anterior, a partir do século XI, diversas inovações técnicas, bem como a dinamização do comércio, ocasionaram um período de relativa prosperidade na Europa. Nesse período, houve crescimento da produção agrícola e também da população. No entanto, a oferta de alimentos, embora maior, não era suficiente para toda a população.

Nas cidades em expansão, o crescimento populacional resultou em maior procura por alimentos. Para suprir essa necessidade, houve um aumento das áreas cultivadas. Porém, parte dessas áreas era pouco apropriada para o cultivo.

Aliadas a isso, mudanças climáticas ocasionaram fortes chuvas e geadas na Europa, prejudicando as plantações, de forma que a produção agrícola diminuiu consideravelmente no início do século XIV. Assim, os preços dos alimentos subiram, dificultando ainda mais sua distribuição, e iniciou-se um período prolongado de fome na Europa Ocidental.

Mal alimentada, a população europeia estava mais sujeita a doenças. Foi justamente nessa época que chegou ao Ocidente a **peste bubônica**, também conhecida como **peste negra**. Trazida do interior da Ásia, era uma doença altamente contagiosa, transmitida por pulgas dos ratos que infestavam os porões das embarcações.

A FOME HOJE

Segundo o relatório *Estado da Segurança Alimentar e da Nutrição no Mundo 2021*, publicado pela Organização das Nações Unidas (ONU), 811 milhões de pessoas ao redor do mundo sofreram com a fome em 2020. Um dos agravantes da fome daquele ano se deu em decorrência da pandemia de covid-19, que levou cerca de 120 milhões de pessoas a passar fome naquele ano.

1. **Em sua opinião, quais outros fatores poderiam explicar o aumento do número de pessoas que passam fome no mundo atual?** MP
2. **No Brasil atual, existem pessoas que sofrem com a fome? Como isso pode ser evitado?** MP



Biblioteca Laurenziana, Florença, Itália. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Miniatura encontrada em um manuscrito da região da Itália atual, feito no século XIV, representando a distribuição de alimentos para a população em um período de fome na Europa Ocidental.**

A pesquisa mostra o aumento da fome no Brasil aos níveis observados em 2004, na Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), quando a insegurança alimentar moderada estava em 12% e a grave em 9,5%. Na pesquisa atual, os dados mostram o primeiro quesito em 11,5%, e o segundo em 9%.

É o pior índice desde então. Em 2004, o país tinha 64,8% da população em segurança alimentar, hoje tem 44,8%. Até 2013, pesquisas mostravam regressão da fome no país. A Pesquisa de Orçamentos Familiares 2017-2018 do IBGE, no entanto, evidenciou o aumento da insegurança alimentar. Hoje, é ainda maior.

Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO). Insegurança alimentar e Covid-19 no Brasil. 2021. Disponível em: https://www.fao.org/family-farming/detail/fr/c/1392789/. Acesso em: 16 fev. 2022.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação ao tema "A queda da produção agrícola e a fome", explique aos estudantes que a fome, que atingiu boa parte das sociedades europeias nesse período, foi causada por diversos fatores, entre eles por problemas climáticos e pelo grande aumento da população. A diminuição da quantidade de alimentos e a consequente alta nos preços debilitou fisicamente a população com a fome. Assim, quando a bactéria da peste bubônica chegou à Europa, esse foi um dos fatores que causaram grande mortalidade na população em decorrência da epidemia que se alastrou pelo continente.

Justiça

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. Resposta pessoal. Incentive os estudantes a refletir sobre como é o acesso a alimentos por diferentes parcelas da população, chamando a atenção deles para a desigualdade tanto dentro dos países como entre os diversos países e regiões do mundo. Se possível, exiba gráficos e tabelas que mostrem as condições de alimentação em diferentes partes do mundo.
2. Espera-se que os estudantes respondam que sim. Como atividade complementar, incentive-os a pesquisar quais regiões do Brasil são mais afetadas pela fome na atualidade. Proponha a eles que façam uma comparação entre a fome que atingiu a Europa no século XIV e a dos dias de hoje, incentivando-os a identificar semelhanças e diferenças entre esses dois processos.

DE OLHO NA BASE

As temáticas relacionadas à construção de templos religiosos, bem como os estilos arquitetônicos deles, retomam o trabalho com a habilidade **EF06HI05**. Nesse sentido, a análise sobre o papel da religião cristã nesse tipo de sociedade é aprofundado, mobilizando a habilidade **EF06HI18**.

A caracterização da queda da produção de alimentos e a problematização da temática da fome favorecem a continuidade da abordagem da habilidade **EF06HI16**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Com relação à epidemia de peste bubônica que assolou a Europa medieval, explique aos estudantes que hoje sabemos que essa doença é transmitida por bactérias presentes em pulgas de roedores e pelas secreções das pessoas infectadas. É importante retomar com eles que o domínio da Igreja sobre a cultura medieval desestimulava, ou mesmo impedia, o desenvolvimento dos saberes que não estivessem diretamente relacionados às crenças religiosas. Assim, o desenvolvimento de remédios era, muitas vezes, considerado feitiçaria e punido pela Igreja católica. Frequentemente, as doenças eram vistas como castigo divino pelos pecados cometidos pelas pessoas; então, as orações e as penitências eram os recursos utilizados contra as enfermidades.
- Comente com os estudantes que, durante boa parte da Idade Média, os conhecimentos de medicina da Antiguidade não foram transmitidos na Europa cristã, restringindo-se aos livros guardados nos conventos. Nas áreas ocupadas pelos muçulmanos, a medicina pôde continuar a se desenvolver, pois os estudiosos islâmicos tinham acesso aos textos gregos e de outros povos sobre doenças e seus tratamentos.
- Explique aos estudantes que a mortalidade causada pela epidemia da peste bubônica foi maior nas cidades, devido à maior concentração de pessoas. Nesse período, muitos nobres se refugiaram no campo.
- Comente também que uma das consequências da peste bubônica foi a desorganização das atividades produtivas. Diante da epidemia e da consequente mortalidade, a produção de alimentos, o comércio e outras atividades produtivas foram praticamente paralisadas, piorando ainda mais a situação da população.

A PESTE NA ATUALIDADE

A peste bubônica ainda causa mortes na atualidade. Surtos na África, ocorridos entre 2014 e 2015, deixaram alerta a Organização Mundial da Saúde (OMS). Em Madagascar, mais de 70 pessoas morreram por causa da doença nesse período. Em 2020, a China entrou em alerta após um caso de peste bubônica ser confirmado, em meio a crise da pandemia de covid-19, no norte do país.

A doença, causada pela bactéria *Yersinia pestis*, atualmente é tratada com antibióticos. Quando diagnosticada no início, as chances de cura aumentam.

A MORTE EM MASSA

Os primeiros focos da peste bubônica surgiram nas cidades portuárias do mar Mediterrâneo, que recebiam os navios mercantes vindos do Oriente. Dali, a doença se espalhou rapidamente pelo continente europeu. As péssimas condições de higiene e de habitação das cidades e vilas medievais contribuíram para o rápido alastramento da doença.

Como a origem da doença era desconhecida e não havia tratamentos eficazes para ela, o medo do contágio despertava pânico na população. Para muita gente, a peste era considerada um castigo enviado por Deus por causa dos pecados cometidos pela humanidade.

As providências tomadas contra a doença eram pouco efetivas e concentravam-se na limpeza das ruas e no isolamento dos doentes. Calcula-se que, em dois anos, aproximadamente 25 milhões de pessoas, o equivalente a um terço da população europeia da época, morreram em decorrência da peste.

O impacto causado pela peste bubônica sobre o número de habitantes das cidades e do campo refletiu-se também na produção agrícola e no comércio. A oferta de alimentos diminuiu ainda mais e os preços aumentaram.

Chame a atenção dos estudantes para a alegoria da morte representada na gravura e retome com eles como essas alegorias eram feitas pelos povos antigos abordados em unidades anteriores. Relembre-os de que a maioria dos povos antigos estudados elaborava mitos que representavam aspectos da vida humana. Em muitos casos, havia deuses específicos, em cada panteão, associados à morte.

A REPRESENTAÇÃO DA MORTE

A morte tornou-se tema recorrente na literatura, na música, nas encenações e nas artes visuais durante os séculos XIV e XV. Nas artes visuais, a morte era representada por um esqueleto humano que dançava e acompanhava jovens e velhos, ricos e pobres, sem distinção de gênero, idade ou classe social.



Michael Wolgemut. Detalhe de *A dança da morte*, gravura feita para um livro de crônicas de Hartmann Schedel, de 1493.

Museu de Arte da Estônia. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

(IN)FORMAÇÃO

O trecho a seguir apresenta um panorama da crise abordada no texto didático e pode ajudar a subsidiar os diálogos sobre o tema.

Para completar esse panorama desolador, a crise estrutural foi agravada por uma catástrofe conjuntural: a invasão da Peste Negra, vinda da Ásia, em 1348. Foi um acontecimento externo à história da Europa que se abateu sobre ela de maneira um tanto parecida com o que a colonização europeia viria a fazer com as sociedades americanas e africanas alguns séculos depois (o impacto das epidemias no Caribe talvez proporcione uma comparação). Passando da Crimeia aos Bálcãs via Mar Negro, a peste viajou como um furacão pela Itália, Espanha e Portugal, virou para o Norte, em direção à França, Inglaterra e Países Baixos e, por fim, voltou para Leste, rumo à Germânia, Escandinávia e Rússia. Como a resistência demográfica já estava enfraquecida, a Peste Negra ceifou talvez um quarto dos habitantes do continente. Depois, surtos de pestilência se tornaram endêmicos em várias regiões. Com essas sucessivas pragas auxiliares, o número de mortes talvez tenha alcançado dois quintos da população por volta do ano 1400. O resultado foi uma devastadora escassez de mão de obra, justamente no momento em que a economia feudal se via presa a graves contradições internas. Esses desastres acumulados desencadearam uma desesperada luta de classes pela terra. A classe nobre, ameaçada pelas dívidas e pela inflação, agora se deparava com uma força de trabalho hostil e decrescente. Sua reação imediata foi tentar recuperar seu excedente prendendo o campesinato à terra ou baixando os salários nas cidades e no campo.

ANDERSON, Perry. *Passagens da Antiguidade ao feudalismo*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2016. p. 227-228.

AS GUERRAS E AS REVOLTAS DOS CAMPONESES

Além da fome e das epidemias, o século XIV foi marcado por guerras em várias regiões da Europa, quase sempre motivadas por disputas entre a nobreza e os reis. Entre elas, destaca-se a **Guerra dos Cem Anos**, que envolveu os reis e os nobres da França e da Inglaterra e se estendeu de 1337 a 1453, culminando com a vitória dos franceses.

A situação dos camponeses franceses e ingleses foi agravada com o aumento dos impostos cobrados pelos senhores feudais, para compensar a queda na arrecadação causada pela diminuição da produção agrícola. Em reação, os camponeses promoveram violentas rebeliões, como as ***jacqueries***, na França, e a **revolta de Watt Tyler**, na Inglaterra. Os levantes foram violentamente reprimidos e não trouxeram grandes benefícios aos revoltosos.

OS REIS E A BURGUESIA

A queda da produção agrícola, a fome, a epidemia da peste bubônica e as revoltas camponesas são alguns dos fatores que intensificaram a crise do sistema feudal, que já despontava desde o século XI.

A burguesia foi um dos grupos mais favorecidos nesse processo. Enriquecidos com as atividades comerciais, os burgueses compraram terras da nobreza e aproximaram-se dos reis. Isso contribuiu para o enfraquecimento do poder dos senhores feudais e para a formação das primeiras monarquias nacionais, ainda no século XI.



Arquivo Nacional da França, Paris, Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Iluminura feita no século XV representando Joana d'Arc. Acredita-se que, durante a Guerra dos Cem Anos, a camponesa tenha sido uma das principais lideranças das tropas francesas.



Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

Ilustração de manuscrito francês, do século XV, representando a Batalha de Poitiers (1356), durante a Guerra dos Cem Anos. O conflito entre os reis da França e da Inglaterra é um marco para a derrocada do feudalismo e assinala o surgimento dos Estados nacionais modernos.

DE OLHO NA BASE

A abordagem da personagem Joana D'Arc em contexto bélico mobiliza a habilidade **EF06HI19**, contribuindo para a análise de fontes diversificadas sobre o papel das mulheres no período estudado. A análise das diferentes imagens apresentadas na dupla de páginas amplia o trabalho com a habilidade **EF06HI02**.

Os conflitos abordados também favorecem o desenvolvimento da habilidade **EF06HI14**, sobre as formas de contato entre diversas comunidades.

Além disso, há a continuidade do trabalho em relação à habilidade **EF06HI16**. Esse contexto será aprofundado na seção *Arquivo vivo*, na página 239.

OUTRAS FONTES

A grande fome, a peste negra e as revoltas rurais e urbanas. Direção: Robert Gardner. History Channel (90 min).

O documentário retrata a epidemia de peste bubônica no século XIV. O filme é longo e, em certos momentos, bastante dramático. Se considerar adequado, selecione alguns trechos para assistir com os estudantes, esclarecendo as informações mais difíceis e discutindo os problemas apresentados.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

3. Resposta pessoal. O texto dos estudantes deve incluir a origem dos primeiros focos da doença, nas cidades portuárias do Mediterrâneo, que recebiam navios mercantes do Oriente; as condições de higiene das cidades e das aldeias medievais; e o desconhecimento em relação a remédios e a tratamentos. Oriente os estudantes a praticarem a atenção para ouvir e compreender o que os colegas têm a dizer. Comente com a turma que a escuta ativa é uma técnica que auxilia a manter um diálogo eficiente e possibilita que o ouvinte seja capaz de interpretar e assimilar o conteúdo que é expresso pelo interlocutor.

5. a) Um homem, carregando uma cesta presa às costas e cheia de objetos, é segurado por um esqueleto por um dos braços.

b) A morte.

c) Devido à fome, às doenças e às guerras, a morte foi um tema recorrente nos séculos XIV e XV no Ocidente. As representações da morte em diversas artes demonstram que todas as pessoas se sentiam ameaçadas e temiam morrer a qualquer momento. Encaminhe uma discussão com os estudantes sobre a importância de adotar hábitos de higiene para evitar a propagação de doenças. Lembre-os de que houve muitos avanços da medicina nesse sentido, desde a Idade Média. Caso seja possível, trabalhe essa atividade com o professor de Ciências.

ATIVIDADES

Responda sempre no caderno.

1. a) Trata-se de uma cidade cercada por muralhas e integrada ao mundo rural, pois está próxima a plantações e a pequenos núcleos que parecem ser aldeias camponesas.

1. b) Eram núcleos urbanos cercados por muralhas, e a maioria de seus habitantes se dedicava a atividades comerciais. Por ser, em parte, povoada por camponeses e por estar integrada ao mundo feudal, teve em seu início um caráter semirrural.

1. c) A cidade medieval se desenvolveu a partir do comércio praticado inicialmente nas feiras. Com a expansão das trocas comerciais, formaram-se os burgos, habitados por comerciantes, artesãos e camponeses. O mundo rural estava próximo e boa parte dos gêneros vendidos no comércio da cidade vinha das áreas rurais. Desse modo, a cidade se integrava ao mundo feudal.

1. Leia o texto citado e observe a imagem. Em seguida, faça o que se pede.

> […] é impossível pensar numa expansão urbana sem uma expansão comercial e vice-versa. Comércio e cidade integraram um mesmo processo, diretamente ligado ao feudalismo.
>
> As cidades medievais eram protegidas. Eram cercadas por muralhas, por *burgos*, daí o termo *burguês*, surgido para designar os habitantes das cidades, […] voltados para o comércio, daí a associação entre comerciantes, mercadores e *burgueses*, ou *burguesia*, expressão que designou uma nova categoria social. […]
>
> O mundo urbano medieval se integrou completamente ao mundo rural. A cidade medieval teve um caráter semirrural, a começar pelo fato de que foi povoada em grande parte por camponeses. A cidade medieval se integrou completamente ao feudalismo, do mesmo modo que o comércio fez parte dele. […]
>
> Daniela Buono Calainho. *História medieval do Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 86-87.



Biblioteca Nacional da França, Paris. Fotografia: ID/BR

↑ **Miniatura de 1455 representando a cidade de Feurs, na França. A imagem foi extraída do manuscrito *L'armorial d'Auvergne*, de Guillaume Revel.**

a) O texto menciona duas características das cidades medievais que estão representadas nessa imagem do século XV. Identifique-as.

b) Com base na observação da imagem e na leitura do texto, comente as principais características de uma cidade medieval.

c) Como você explicaria a última frase do texto: "A cidade medieval se integrou completamente ao feudalismo, do mesmo modo que o comércio fez parte dele"?

2. Forme dupla com um colega. Elaborem uma lista, no caderno, dos principais fatores que contribuíram para os grandes períodos de fome na Europa no século XIV. **A queda da produção agrícola, as guerras e a peste bubônica.**

3. Escreva, no caderno, um parágrafo sobre a origem da peste bubônica e a forma como essa doença se disseminou pela Europa. Troque de caderno com um colega e leia o parágrafo que ele escreveu. MP

4. Quais das alternativas desta atividade indicam fatores que contribuíram para o declínio da população urbana na Europa Ocidental?

a) Fortalecimento do rei e da nobreza.

b) A cobrança de juros pela Igreja.

c) Diminuição da produção agrícola.

d) Impacto causado pelo aumento de casos da peste bubônica.

e) Aumento de guerras e revoltas no campo.

Alternativas c, d e e.

5. Observe a imagem a seguir. MP



Coleção particular. Fotografia: Bridgeman Images/Easypix

↑ **Gravura de Hans Lützelburger, de cerca de 1538.**

a) Descreva a cena retratada.

b) O esqueleto personifica qual tema, que se tornou comum nas artes e na literatura na Europa durante os séculos XIV e XV?

c) Relacione a imagem ao contexto em que os europeus viviam nos séculos XIV e XV.

DE OLHO NA BASE

Nesta seção, todas as atividades mobilizam temáticas relacionadas às lógicas e dinâmicas de organização política, social e cultural e aos processos de transformações estruturais experienciados no contexto da Baixa Idade Média.

Dessa forma, o trabalho com a habilidade **EF06HI02** é continuado, promovendo a análise de fontes históricas nas atividades **1** e **5**. A atividade **1** mobiliza também a habilidade **EF06HI05**, ao abordar as modificações na paisagem em que se desenvolveram as cidades medievais. A atividade **5** também promove a mobilização de outra habilidade, a **EF06HI18**, evidenciando as influências do pensamento cristão na mentalidade medieval.

As atividades **2, 3** e **4** abordam diferentes aspectos da habilidade **EF06HI16**, ao tratar de questões referentes às dinâmicas sociais e à crise no abastecimento.

ARQUIVO VIVO

A grande fome

A partir do século XIV, diversos fatores desencadearam uma onda de fome na Europa Ocidental. Um desses fatores foi a escassez de alimentos devido a safras ruins, o que ocasionou a diminuição de oferta de alimento a todas as parcelas da população. Algumas camadas sociais, no entanto, foram mais afetadas do que outras.

O texto citado, originalmente escrito pelo cronista Enguerran de Montrelet, que viveu no século XV, descreve suas observações acerca da fome no período.

[…] neste ano de 1437, tornaram-se os trigos e cereais tão caros por todas as partes do reino de França e outros diversos lugares e países da Cristandade que aquilo que alguma vez se tinha dado por quatro soldos, moeda de França, vendia-se por 40, ou mais. Por ocasião da qual carestia houve uma tão grande fome universal que grande multidão de pobres morreu por indigência. E era coisa muito dolorosa e triste vê-los morrer de fome nas boas cidades e jazer sobre estrumeiras em grandes bandos. Havia algumas cidades que os expulsavam da sua senhoria; e houve também outras que os receberam e administraram por bastante tempo, de acordo com as suas possibilidades, cumprindo as obras de misericórdia. Entre aquelas que os receberam e administraram por bastante tempo estava a cidade de Cambrai. E durou esta pestilência até o ano de [14]39. E foram feitos por esta causa vários editos pelos senhores, tanto príncipes como outros, e também pelos das boas cidades, proibindo sob pesadas penas que nenhum trigo ou outro cereal fosse levado para fora. Da mesma maneira foi determinado na cidade de Gand que se abstivessem de fabricar cervejas e outras bebidas semelhantes, que todas as gentes pobres matassem os seus cães e que ninguém mantivesse nem alimentasse cadela, se ela não estivesse castrada. Tais semelhantes ordenanças foram feitas em muitos países, a fim de prover à comum pobreza do povo miúdo e dos mendigos.

carestia: escassez de alimentos.

estrumeira: no texto, monte de lixo.

indigência: situação de extrema miséria.

jazer: estar ou parecer morto.

povo miúdo: modo como eram chamados os grupos sociais que não detinham poder político e econômico.

Louis Douët D'Arc (ed.). *La chronique d'Enguerran de Montrelet*. Paris: Société de l'Histoire de France, 1961. liv. II. t. V. p. 319-320. Citado em: Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez. *História da Idade Média*: textos e testemunhas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. p. 195-196.

Organizar ideias

Responda sempre no caderno.

1. Quantos anos durou a grande fome mencionada no texto?
2. Qual camada social é apresentada no texto como a mais afetada pela fome? Em sua opinião, por que essa camada foi a mais atingida?
3. Quais medidas foram adotadas pelos senhores das cidades francesas para administrar os efeitos da fome?
4. O relato de Enguerran de Montrelet menciona as "obras de misericórdia" como ações tomadas em algumas cidades no período da fome. Você sabe o que essa expressão significa? A qual parcela da sociedade medieval essas ações eram dedicadas? Quem as praticava e por quê?

1. Dois anos, de 1437 a 1439. Comente com os estudantes que, apesar de o cronista se referir a uma onda de fome específica que acometeu a França nesse período, houve ondas de fome também em outros anos, tanto na França como em outros países europeus.

2. O texto se refere à camada mais pobre da sociedade francesa. É possível inferir que essa classe seja a mais afetada, devido à alta dos preços, que dificultava a obtenção de alimentos, e também à vulnerabilidade à qual estava submetida (os pobres eram expulsos de algumas cidades, dependiam de caridade em outras, etc.).

3. Em algumas cidades, as pessoas que não tinham como se alimentar eram expulsas; em outras, a exportação de gêneros agrícolas foi proibida; em outras, ainda, proibiu-se a fabricação de produtos que contivessem em sua composição gêneros agrícolas essenciais à alimentação (como cerveja, por exemplo), bem como a alimentação de animais domésticos (como os cachorros).

4. Respostas pessoais. Obras de misericórdia, no âmbito do cristianismo, são as ações de caridade, a ajuda oferecida às pessoas mais necessitadas. A caridade é considerada um dever moral por todos os cristãos e, na Baixa Idade Média, foram criadas diversas ordens religiosas católicas que se dedicavam às obras de misericórdia.

(IN)FORMAÇÃO

A discussão apresentada no texto a seguir pode contribuir para o aprofundamento dos debates propostos sobre a Grande Fome.

[…] Após ter provocado entre 1200 e 1250 uma situação de relativo bem-estar alimentar, sobretudo nas cidades, mas também em parte nos campos, o crescimento agrícola não conseguiu mais compensar o aumento demográfico. A partir de 1270, este começa a diminuir seu ritmo e mesmo a estagnar: não porque tenha sido atingida uma situação de equilíbrio alimentar, mas porque a exploração do solo tinha alcançado o limite máximo, cultivando terrenos marginais impróprios para os cereais e provocando assim a diminuição global dos rendimentos. À queda da produtividade e da produção agrícolas veio somar-se, no começo do século XIV, uma série de fases de escassez muito acentuada: independente das causas circunstanciais de suas aparições (como sempre, condições climáticas adversas contra as quais a agricultura da época era impotente), essas crises foram o sinal de um mal-estar estrutural, de um desequilíbrio de fundo – no contexto técnico e econômico-social da época – entre a população e os recursos. Sobreveio em seguida a tristemente célebre peste negra, que fez explodir a taxa de mortalidade nos anos 1347-1351: a epidemia atingiu uma população fisiologicamente enfraquecida pela escassez, o que talvez explique como pôde expandir-se com tamanha facilidade.

O desmoronamento demográfico provocou um recuo das culturas em relação aos espaços incultos e da agricultura em relação às atividades pastoris. […]

Le Goff, Jacques; Schmitt, Jean-Claude. *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Tradução: Hilário Franco Júnior. Bauru: Edusc, 2006. v. 1. p. 42-43.

RESPOSTAS E COMENTÁRIOS

1. **a)** À rotação trienal.

   b) Na rotação trienal, os campos de plantio são divididos em três partes. No exemplo do gráfico, no primeiro ano planta-se trigo em uma parte e aveia na outra; a terceira fica sem cultivo. No ano seguinte, na parte que havia ficado em repouso, planta-se aveia; na parte em que estava a plantação de aveia, planta-se trigo; a parte da terra em que estava o trigo fica em repouso. No terceiro ano, alternam-se novamente as terras cultivadas com a terra em repouso. A finalidade dessa técnica era permitir o repouso do solo e o revezamento de seu uso em diferentes plantios, para que seus nutrientes não se esgotassem e se recuperassem entre um plantio e outro.

   c) Resposta pessoal. A rotação de culturas ainda é uma prática comum no Brasil atual, especialmente nas pequenas e médias unidades produtoras, como roçados, sítios e chácaras. A prática de rotação também é usada na pecuária bovina, com a rotação de pastos usados pelos rebanhos. A pesquisa dos estudantes pode ser feita em publicações impressas ou digitais, de acordo com a disponibilidade de equipamentos na escola. Você pode orientar os estudantes a buscar notícias que evidenciem a prática na atualidade, provendo a identificação de continuidades e rupturas nas atividades agrárias.

2. **a)** É o ano 1033 d. C. Paixão do Senhor se refere aos últimos dias da vida de Jesus Cristo e à sua morte. Como o ano I da Era Cristã é o ano do nascimento de Cristo, e sua morte teria ocorrido aos 33 anos de idade, obtém-se o resultado acima.

   b) O autor está mencionando a fartura de alimentos, em consequência do aumento da produção agrícola. Esse processo deveu-se fundamentalmente aos progressos técnicos ocorridos na agricultura.

   c) O autor comenta o fato de maneira positiva. Segundo ele, "Toda a superfície da terra cobriu-se de uma amável verdura", falando ainda em "abundância" de frutos da terra.

3. Grupos sociais participantes: Nobreza, membros do clero, comerciantes, camponeses e outros membros da sociedade medieval

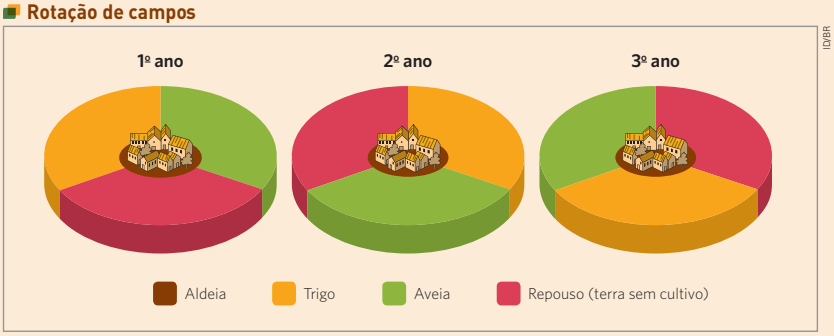
   Principais motivações: A reconquista de Jerusalém; os interesses da Igreja e da nobreza em expandir seu poder político e econômico; e os interesses comerciais dos mercadores.

   Resultados: Expansão das rotas comerciais; comércio de novos produtos na Europa; desenvolvimento comercial; e crescimento das cidades na Europa.

ATIVIDADES INTEGRADAS

1. Observe o conjunto de gráficos desta atividade e faça o que se pede. MP

Rotação de campos



Fonte de pesquisa: Marcel Mazoyer. *História das agriculturas no mundo*: do Neolítico à crise contemporânea. São Paulo: Ed. da Unesp; Brasília: Nead, 2010. p. 356.

a) A qual inovação técnica característica da Baixa Idade Média o conjunto de gráficos se refere?

b) Como essa técnica funcionava? Qual seria a finalidade dela?

c) Essa técnica é utilizada atualmente? Em caso afirmativo, onde? Para descobrir, faça uma pesquisa em publicações impressas ou digitais ou converse com agricultores, caso sejam parte de sua comunidade. Depois, compartilhe suas descobertas com a turma.

2. Leia o texto citado, escrito por Raoul Glaber, um homem que viveu no século XI e fez comentários sobre essa época. MP

> No ano milésimo depois da Paixão do Senhor, [...] as chuvas das nuvens acalmarem-se [...]. Toda a superfície da terra cobriu-se de uma amável verdura e de uma abundância de frutos [...]. [...] neste mesmo ano, o trigo, o vinho e outros frutos da terra foram em tal abundância que se não poderia esperar uma quantidade semelhante para o conjunto dos cinco anos seguintes. [...]
>
> Raoul Glaber. Les cinq livres de ses histoires (900-1044). Citado em: Maria Guadalupe Pedrero-Sánchez. *História da Idade Média*: textos e testemunhas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2000. p. 77-78.

a) Atualmente, como nomeamos o ano apresentado no texto como "ano milésimo da Paixão do Senhor"? O que seria a Paixão do Senhor?

b) De acordo com o que você estudou nesta unidade, é possível identificar o tema comentado nesse texto? Explique relacionando trechos do texto com os conteúdos analisados.

c) O autor comenta os fatos de modo positivo ou negativo? Quais expressões do texto podem comprovar isso?

3. Copie o quadro no caderno e complete-o com as informações sobre as Cruzadas. MP

AS CRUZADAS (SÉCULOS XI A XIII)		
Grupos sociais participantes	Principais motivações	Resultados

DE OLHO NA BASE

A habilidade **EF06HI05** foi trabalhada nas atividades **1**, **2** e **4**, que tratam das mudanças da paisagem, decorridas no período estudado.

As atividades **3** e **7** abordam a habilidade **EF06HI14**, em continuidade com as reflexões sobre as formas de contato, adaptação ou exclusão entre as populações do período.

A habilidade **EF06HI16** foi trabalhada na atividade **6**, mobilizada por meio do contexto das feiras medievais.

A habilidade **EF06HI18** também é tratada na atividade **4**, que promove a análise das catedrais medievais, uma das manifestações da Igreja católica na Idade Média e, atualmente, importantes fontes históricas sobre o período.

Além disso, a atividade **7** promove a abordagem aprofundada da **competência específica de Ciências Humanas 1**. O tema da intolerância religiosa é tratado ao longo da unidade, estabelecendo-se uma relação comparativa entre os dias atuais e o período da Baixa Idade Média. Para isso, os estudantes são convidados a perceber de que forma a intolerância religiosa causou conflitos e segregações no passado, promovendo o valor do respeito em relação a essa temática na atualidade.

Responda sempre no caderno.

4. Observe esta foto. Ela mostra o interior de uma catedral construída no período medieval. MP



Neil Lang/Shutterstock.com/ID/BR

↑ **Nave da catedral de Bristol, no Reino Unido, construída no século XII. Foto de 2019.**

a) Identifique na imagem o estilo arquitetônico dessa construção, apontando os elementos em que você se baseou para chegar à resposta.

b) No município ou no estado em que você mora, há construções desse tipo? Se sim, quais? Se possível, traga imagens delas para mostrar aos colegas, em uma data combinada.

5. Forme dupla com um colega. Leiam o texto e, depois, respondam às questões. MP

> A doença era praticamente fatal em 80 a 100% dos casos, pouco tempo depois de contraída. Ironicamente, chegou à Europa por conta da grande expansão mercantil que marcou o feudalismo, vinda com os comerciantes oriundos da colônia genovesa de Caffa, na região do mar Negro, e difundindo-se pelo restante da Europa. A doença devastou a população do sul para o norte, caminhando em velocidade espantosa e atingindo indistintamente ricos e pobres, bem e mal alimentados. A salvação era estar longe dos focos [...].
>
> Daniela Buono Calainho. *História medieval do Ocidente*. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 122-123.

a) A qual doença o texto faz referência?

b) Com base no que vocês estudaram nesta unidade, expliquem por que o texto considera irônico o fato de essa doença ter chegado à Europa por causa da expansão mercantil que marcou o feudalismo.

6. Nesta unidade, você estudou as feiras medievais. Atualmente, diferentes tipos de feira são comuns em todo o Brasil. Você e sua família costumam frequentar alguma feira? Como é essa experiência? Faça um registro sobre uma feira atual (como foto, desenho, pintura, etc.). Mostre-o aos colegas e conte a eles suas experiências sobre o tema. MP

7. Na abertura desta unidade, refletimos sobre a intolerância religiosa que se intensificou na Europa após as Cruzadas. Apesar da distância geográfica e temporal, a intolerância religiosa também existe na sociedade brasileira da atualidade. Reúna-se com os colegas de sala para pesquisar, em *sites*, revistas ou jornais, matérias que noticiem casos de intolerância religiosa no Brasil. Com base nessa pesquisa, respondam à questão: O que provoca a intolerância religiosa na atualidade e como ela pode ser combatida? MP

4. a) Estilo gótico, devido a elementos como a altura e a presença de grande quantidade de ogivas, colunas e vitrais.

b) Respostas pessoais. Se não houver igrejas de estilo gótico no município em que os estudantes vivem, oriente-os a procurar exemplos no estado ou na região onde vivem.

5. a) À peste bubônica.

b) Porque a expansão mercantil – o principal fator que levou à dinamização da economia e propiciou o desenvolvimento das cidades – causou também uma grave crise econômica e a diminuição drástica da população.

6. Respostas pessoais. A atividade pode ser complementada pela proposta de estudo do meio sugerida na página 226 deste manual. Depois de realizados os trabalhos, promova uma conversa com os estudantes, comparando as feiras que eles representaram com as feiras medievais, elencando elementos como a variedade de produtos agrícolas, a presença de muitas pessoas, as barracas, os produtos de origens variadas, como roupas, sapatos, etc.

Respeito

7. Resposta pessoal. Espera-se que, após a pesquisa, os estudantes percebam que não existe um único fator, mas muitos que levam à intolerância religiosa na atualidade. Alguns dos fatores que podem ser citados são o desconhecimento sobre costumes e culturas diferentes, o preconceito, a discriminação racial (em especial contra a população negra, que se manifesta na intolerância contra os cultos de matriz africana), a falta de empatia e de solidariedade, etc.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- É importante que os estudantes compreendam que os temas estudados nesta unidade fazem parte de um longo processo de transformação da sociedade medieval. Na Baixa Idade Média, as transformações de diferentes naturezas culminaram em processos, mais ou menos longos, que levaram ao renascimento urbano e comercial, ao aumento da produção e da população e ao surgimento de novas classes sociais, entre outras características.
- Em relação ao capítulo **2**, é importante garantir que os estudantes identifiquem os diversos fatores que levaram à crise do sistema feudal, sejam eles externos (como a epidemia de peste bubônica), sejam eles internos (fome e revoltas). Estabelecer uma relação de comparação entre a Baixa e a Alta Idade Média pode auxiliar os estudantes a perceber as profundas transformações ocorridas na sociedade europeia nesse período, que culminaram na desintegração das estruturas medievais e na emergência da Idade Moderna.
- Nesse sentido, esta seção de autoavaliação se constitui como importante ferramenta de acompanhamento do aprendizado e pode ser usada para a elaboração de diferentes estratégias de apoio.

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 9

Capítulo 1 – As mudanças no campo e a formação dos burgos

- Identifico quais foram as novas técnicas e os instrumentos que foram desenvolvidos na Europa Ocidental a partir do século XI?
- Relaciono o crescimento demográfico na Europa ao aumento das terras cultiváveis e da produção agrícola?
- Reconheço os fatores que proporcionaram o desenvolvimento das feiras e dos burgos nas cidades medievais?
- Sei que a cidade de Jerusalém foi tomada pelos muçulmanos no século VII?
- Compreendo a importância da Igreja católica para a sociedade europeia medieval?
- Identifico os fatores que propiciaram as Cruzadas?
- Reconheço quais grupos sociais uniram-se às Cruzadas?
- Sei descrever quais foram as principais consequências das Cruzadas?

Capítulo 2 – A Baixa Idade Média

- Identifico os fatores que propiciaram o surgimento da burguesia?
- Compreendo o que foram as guildas e as corporações de ofício?
- Sei reconhecer as principais características das catedrais góticas?
- Relaciono o decrescimento demográfico nas cidades europeias à queda da produção agrícola, à peste bubônica e às guerras?
- Reconheço os fatores que ocasionaram a disseminação da peste bubônica?
- Reconheço o que foi a Guerra dos Cem Anos?



Nelson Provazi/ID/BR

242

ESTRATÉGIAS DE APOIO

As estratégias de apoio podem ser mobilizadas de acordo com a realidade escolar e os perfis dos estudantes.

Uma proposta de encaminhamento é organizar os estudantes em duplas, combinando diferentes perfis, identificados com base na autoavaliação. Juntos, os estudantes das duplas devem pesquisar, em publicações impressas ou digitais, fontes históricas acerca dos temas sobre os quais têm dúvidas ou interesse.

Com seu auxílio, cada estudante deve escolher uma das fontes históricas pesquisadas, de modo a selecionar aquela que mais atenda às prerrogativas didáticas, isto é, a mais adequada para dar conta da defasagem apresentada e da curiosidade incentivada.

Assim, os estudantes devem realizar a análise da fonte histórica escolhida, buscando contextualizar o documento. A pesquisa deve resultar em um breve dossiê formado por texto e imagem. Em uma data combinada, as duplas devem apresentar, entre si, os resultados da pesquisa, buscando explicar as descobertas feitas.

Os dossiês podem ser disponibilizados, posteriormente, para a apreciação de toda a turma.

A atividade promove nos estudantes o desenvolvimento de posturas de responsabilidade e de protagonismo no processo de aprendizagem, além de amadurecer as percepções da alteridade.

INTERAÇÃO

A HISTÓRIA CONTADA PELOS OBJETOS



Yuri_Arcurs/iStock/Getty Images

Gramofone, ou toca-discos, aparelho de reprodução de som inventado em 1887 pelo alemão Emil Berliner.

Os objetos e suas inovações não só influenciam o dia a dia das pessoas, como também carregam histórias e experiências. Por isso, são importantes fontes de pesquisa e de conhecimento para os profissionais da área de História.

DE OLHO NA BASE

(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

(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.

A proposta desta seção aborda, de modo mais direto, as habilidades relacionadas aos objetos de conhecimento que integram a unidade temática **História: tempo, espaço e formas de registro**.

Além disso, a proposta favorece a mobilização aprofundada de diversas competências, especialmente aquelas listadas em destaque.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- As propostas que envolvem procedimentos e atitudes enriquecem o processo de aprendizagem, favorecendo o exercício de competências socioemocionais e mobilizando os conhecimentos trabalhados em todas as unidades. No caso da presente proposta, a análise de objetos como fontes históricas retoma e promove a prática de diversos procedimentos trabalhados.
- Se julgar conveniente, antes de iniciar a atividade proposta na seção, faça a leitura compartilhada com os estudantes, buscando sanar eventuais dúvidas sobre cada etapa. Esse processo favorece a diminuição de uma possível ansiedade sobre os próximos passos e possibilita uma relação mais madura com projetos desenvolvidos durante mais de uma aula. Ao dividir o problema central em etapas da atividade, isto é, promover um encaminhamento por etapas, a seção oportuniza o desenvolvimento do pensamento computacional.
- Nesse sentido, uma das estratégias para o desenvolvimento da proposta é combinar previamente com a turma o tempo de duração dessa atividade. Assim, há o compartilhamento de responsabilidades e trabalha-se a importância de honrar compromissos, favorecendo posturas de protagonismo por parte dos estudantes.

DE OLHO NA BASE

Ao incentivar os estudantes a investigar e a refletir, de forma criativa e crítica, sobre objetos de uso cotidiano em sua comunidade, no passado e no presente, recorrendo a seus conhecimentos sobre História e tendo como foco os meios técnico-científico-informacionais, são mobilizadas de modo aprofundado a **competência geral da Educação Básica 2** e a **competência específica de Ciências Humanas 2**.

Parte das mudanças observadas no cotidiano das pessoas é provocada pelas inovações tecnológicas. E, no decorrer desse processo, muitos objetos se transformam ou deixam de ser utilizados.

Objetivos

- Realizar entrevistas com familiares.
- Pesquisar, em meios impressos e digitais, imagens de equipamentos ou tecnologias, relacionados a áreas específicas, que fizeram parte do cotidiano dos familiares entrevistados e que vêm sendo gradativamente substituídos ou modificados.
- Montar um álbum com anúncios de compra e venda dos objetos mencionados.
- Conscientizar-se da importância do trabalho colaborativo, respeitando a diversidade de ideias e opiniões.

Material

- fotografias, livros e revistas de História
- uma pasta-fichário que permita a consulta do álbum de anúncios pelos leitores
- canetas ou lápis
- folhas de papel avulsas
- cola e tesoura de pontas arredondadas

Planejamento

Com a orientação do professor, organizem-se em grupos de até cinco estudantes. Cada grupo vai entrevistar dois familiares com idade acima de 50 anos. As informações, os relatos e as opiniões deles vão ajudar o grupo a pesquisar objetos para o álbum de anúncios.

Para isso, estabeleçam previamente qual será o tema das entrevistas, selecionando uma destas áreas: **comunicação**; **transportes**; **alimentação**; **lazer**; **medicina**; e **esportes**. Atentem para que cada grupo se responsabilize por uma área, evitando, assim, repetição.

Escolham os dois familiares que serão entrevistados pelo grupo e combinem a data, o horário e o local com eles.

Com base nos resultados das entrevistas, escolham dois objetos para confeccionar o álbum com informações e anúncios de compra e venda criado pelo grupo.



Conjunto de televisores que se popularizaram nas décadas de 1970 e 1980. Adiante, veja um desses aparelhos em destaque.

Fotografia: jakkapan21/iStock/Getty Images; Moldura: cardius/iStock/Getty Images

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

- Antes de iniciar o projeto, proponha aos estudantes a análise dos objetos representados nas páginas da seção, como o gramofone, os televisores, a caixa de som e o telefone. Essa análise não precisa ser, nesse momento introdutório, muito aprofundada, mas deve promover diálogos iniciais sobre a atividade.

  Assim, você pode perguntar aos estudantes se há alguns desses objetos na casa onde moram e, em caso afirmativo, se são semelhantes ou diferentes dos que foram representados nas fotos. Também é possível explorar o uso deles, indagando em quais momentos são utilizados e por quais pessoas.
- Para despertar o interesse dos estudantes, também como proposta de atividade de introdução, você pode explorar as imagens da seção com perguntas mais diretas sobre os objetos da página e outros que também podem ser considerados antigos pelos estudantes. Veja, a seguir, algumas sugestões nesse sentido.

a) Quem já utilizou um gramofone? E uma vitrola?

b) Quem sabe como era assistir a programas em uma televisão com válvula?

c) Quem costuma ouvir rádio com antena? E usar caixas de som movidas à pilha?

d) Quem sabe o que é uma ficha ou um cartão de orelhão? Como se usavam (ou são usados) esses objetos?

e) Quem sabe como funciona uma máquina de escrever? O que deveria ser feito quando se cometia um erro nesse tipo de máquina?

Procedimentos

Parte I – Entrevistas

1. O objetivo da entrevista é coletar informações e opiniões que permitam compreender quais foram as principais transformações ocorridas na área selecionada. Por exemplo, caso o tema seja a alimentação, o grupo deve procurar conhecer as experiências das pessoas entrevistadas em relação a esse assunto, perguntando quem preparava as refeições delas no passado, quais equipamentos, objetos e ingredientes eram utilizados, quanto tempo se levava para fazer isso, entre outras informações.
2. Por isso, antes de realizarem a entrevista, com o auxílio do professor, preparem um roteiro de perguntas, para que nenhum detalhe fundamental para a elaboração do álbum de anúncios seja esquecido.
3. Durante a entrevista, anotem os principais relatos e informações dos entrevistados sobre o tema selecionado. Essas anotações serão utilizadas posteriormente pelo grupo, na etapa de elaboração do álbum de anúncios. Se for possível, gravem as entrevistas, em áudio ou em vídeo, para ouvi-las ou vê-las novamente, se necessário. Nesse caso, solicitem a autorização do entrevistado para esse tipo de registro.
4. Concluídas as entrevistas, reúnam-se para ler as anotações. Com base nelas, escolham os dois objetos que farão parte do álbum de anúncios.



jakkaje2121/iStock/Getty Images

Fotografia: ThomasVogel/iStock/Getty Images; Moldura: carduus/iStock/Getty Images



↑ Caixa de som produzida na década de 1970.

Parte II – Pesquisa

1. Após a escolha dos objetos, vocês vão levantar informações sobre eles. Para isso, procurem pesquisar:
   - a utilidade desses objetos;
   - os modos de utilizá-los;
   - o período em que eles foram utilizados;
   - as curiosidades sobre o funcionamento deles;
   - as mudanças pelas quais eles passaram no decorrer do tempo;
   - os novos objetos que substituíram esses objetos com o passar do tempo.
2. Busquem, em meios impressos e digitais, as imagens desses objetos. Vocês podem produzir, ainda, desenhos e esboços deles. A seguir, listamos algumas sugestões de materiais para a pesquisa.

Livros

- *A história do mundo em 100 objetos*, de Neil MacGregor. São Paulo: Intrínseca, 2010.
- *A história das coisas: da natureza ao lixo*, de Annie Leonard. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

Halfpoint/iStock/Getty Images

f) Quem já usou ou viu uma máquina de fotografia com filme? Ou fotografou em uma máquina com restrição ao número de poses?

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Auxilie os estudantes nas etapas da atividade, especialmente durante os procedimentos com os quais não estão familiarizados, de acordo com a realidade da turma.
- Se necessário, dialogue com os estudantes sobre as atitudes e os comportamentos esperados, principalmente em relação ao contato com outras pessoas durante as entrevistas. Essa conversa pode ser importante para que eles compreendam a postura do pesquisador durante esse tipo de procedimento e que observem a importância do respeito ao outro.
- Os procedimentos da entrevista também tornam significativos os aprendizados atitudinais, já que um ambiente respeitoso e harmônico gera também receptividade e colaboração, tornando a entrevista ainda mais rica, além de favorecer o bem-estar e a vida em comunidade.
- A pesquisa pode ser realizada em publicações impressas ou digitais, de acordo com a realidade escolar. Se houver biblioteca e/ou laboratório de informática disponível na escola ou no município, reserve alguns horários para que os estudantes possam utilizar os equipamentos. Organize os grupos de pesquisa e auxilie-os nas buscas, retomando procedimentos de acesso e de identificação de fontes confiáveis de pesquisa.

DE OLHO NA BASE

Ao incentivar os estudantes a elaborar questionamentos e hipóteses sobre um tema e a recorrer a fontes históricas diversificadas, realizando pesquisas em diferentes mídias e suportes e exercitando o diálogo, a empatia, o respeito e a cooperação, mobiliza-se, de modo aprofundado, a **competência específica de História 3**.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

- Auxilie os estudantes no processo de elaboração dos álbuns, usando como base os anúncios pesquisados nas etapas anteriores. Os entrevistados podem ser consultados novamente, se julgar oportuno e necessário, para auxiliar na composição do material. Essa proposta pode aproximar a comunidade escolar das atividades dos estudantes e favorece o engajamento das famílias na instituição, contribuindo para a formação dos estudantes.
- A etapa de autoavaliação pode ser realizada em duas partes: uma individual e outra coletiva, para que os estudantes possam amadurecer suas ideias e, então, compartilhá-las com o grupo. Essa opção auxilia no amadurecimento individual, ao propor a responsabilização pela comunicação de impressões, de opiniões e de hipóteses elaboradas com base nas experiências dos estudantes. A comunicação também é exercitada, de modo a contemplar o respeito e a empatia pela opinião e o trabalho alheio.

Sites

- Museu Aeroespacial da Força Aérea Brasileira. Disponível em: http://www2.fab.mil.br/musal/.
- Fundação Energia e Saneamento. Disponível em: https://www.energiaesaneamento.org.br/acervo.aspx.

Acessos em: 17 mar. 2022.

Parte III – Elaboração do álbum de anúncios

O álbum de anúncios deverá ser composto de três partes:

- **Apresentação:** texto expositivo sobre como e por que o trabalho foi feito; a área que o grupo escolheu para pesquisar e o motivo da escolha; o que será apresentado no álbum.
- **Depoimentos:** trechos das entrevistas selecionados pelo grupo. Isto é, o grupo pode selecionar os principais trechos das entrevistas para reproduzir no álbum.
- **Anúncios:** elaboração dos anúncios de compra e venda de objetos usados. Para isso, indiquem na página o nome dos objetos, insiram uma imagem deles e descrevam suas características e modos de utilizá-los. Vocês podem pesquisar em jornais e revistas, impressos ou digitais, como são os anúncios de compra e venda de objetos usados. Esses anúncios podem servir de inspiração para a elaboração dos anúncios criados por vocês.

Compartilhamento

1. Com o auxílio do professor, cada grupo fará uma apresentação oral sobre o álbum produzido. O grupo deve definir, previamente, quais anúncios vai apresentar e comentar, bem como os colegas que vão realizar a apresentação. Caso a escola tenha equipamentos audiovisuais, essa apresentação poderá ser projetada.
2. Os álbuns ficarão expostos, por tempo determinado, para consulta na sala de aula ou, se possível, definitivamente na biblioteca da escola.

Avaliação

1. De qual etapa do projeto você mais gostou? Por quê?
2. Dos objetos anunciados pelos demais grupos, qual considerou interessante? Por quê?
3. Em relação ao trabalho em grupo, todos os colegas seguiram as etapas do projeto? Algum procedimento teve de ser feito de outra forma? Você faria alguma coisa diferente do que o grupo fez?
4. Escolha um dos álbuns feitos pelos outros grupos e comente o que você mais gostou do trabalho.



Fotografia: Wittayayut/iStock/Getty Images; Modular cardouts/iStock/Getty Images

O aparelho telefônico foi inventado na década de 1860, mas o uso desse meio de comunicação só se popularizou ao longo do século XX.

Yuri_Arcurs/iStock/Getty Images

Bibliografia

Baines, John; Málek, Jaromír. *Deuses, templos e faraós*: atlas cultural do Antigo Egito. Barcelona: Folio, 2008.
A obra reúne imagens e textos sobre diversos vestígios culturais dos egípcios antigos, localizando-os espacial e temporalmente. Nela, são apresentados costumes, saberes, técnicas e tecnologias de diferentes comunidades do Egito Antigo.

Bloch, Marc. *Apologia da história*: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
Nesse livro, o historiador Marc Bloch expõe elementos de metodologia de pesquisa em história. Para isso, ele parte da indagação de uma criança sobre a serventia da história, e busca um diálogo com as ciências sociais, não se restringindo apenas aos fatos, mas, também, à problematização e ao saber racional e científico.

Bouzon, Emanuel. *Ensaios babilônicos*: sociedade, economia e cultura na Babilônia pré-cristã. Porto Alegre: Ed. da PUC-RS, 1998.
Os ensaios registrados nessa obra evidenciam que diferentes personagens históricos simbolizam a grandiosidade da extensa história da Mesopotâmia, possibilitando refletir sobre processos históricos que abarcam as sociedades antigas e as implicações de seu legado para a nossa sociedade, o que pressupõe mudanças e permanências na dinâmica político-cultural, nas relações de gênero e na construção de identidades religiosas.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Base nacional comum curricular*: educação é a base. Brasília: MEC/SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 4 abr. 2022.
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que se propõe a equalizar o aprendizado, criando parâmetros para a aferição da qualidade da educação em todo o Brasil e padronizando os patamares de aprendizagem ao longo das etapas da Educação Básica em todas as modalidades de conhecimento. Para isso, a BNCC estabelece competências e habilidades que devem ser desenvolvidas por todos os estudantes.

Cardoso, Ciro F. *Sete olhares sobre a Antiguidade*. Brasília: Ed. da UnB, 1994.
A obra reúne sete ensaios do historiador brasileiro Ciro Flamarion Cardoso, que revelam os intercâmbios complexos entre as diversas sociedades da Antiguidade. Um dos principais objetivos dessa obra é demonstrar como práticas culturais arraigadas, por exemplo, modo de preparar, servir e consumir alimentos, são difíceis de serem modificadas e conservam resistências culturais diante da imposição autoritária de outros costumes.

Carvalho, Margarida Maria de *et al* (org.). *História militar do mundo antigo*: guerra e representações. São Paulo: Annablume, 2012. v. 2.
Os textos desse volume apresentam uma renovação do campo da história da guerra. Eles são amparados por novos documentos de modo que possibilitam identificar com base em diferentes percepções a importância que os conflitos bélicos tinham para os povos do mundo antigo.

Chevitarese, André L. *O espaço rural da* pólis *grega*: o caso ateniense no período clássico. Rio de Janeiro: Fábrica de Livros/Senai, 2001.
Nesse livro, o autor analisa o conceito de camponês no espaço rural ático nos períodos arcaico e clássico da história grega, tendo como contraponto as figuras do pastor e do trabalhador agrícola.

Chumbinho, Sérgio de Abreu. *Análise do conflito entre ciência e religião durante o ensino de evolução*: propondo estratégias de mediação. 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.
O autor propõe um olhar crítico sobre o ensino da evolução humana e expõe as possíveis controvérsias geradas durante o estudo do tema, isso devido a fatores ligados à religiosidade e ao antropocentrismo. Visando à divulgação científica da história evolutiva de nossa espécie, a obra apresenta uma proposta de apoio no ensino de evolução humana.

Cunha, Manuela Carneiro da. *Índios no Brasil*: história, direitos e cidadania. São Paulo: Claro Enigma, 2013 (Coleção Agenda Brasileira).
Esse livro, composto de cinco ensaios, aborda a temática indígena utilizando tanto a história quanto a antropologia para refletir sobre o desconhecimento do passado, do presente e do futuro dos povos nativos do Brasil.

Duby, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2011.
O historiador Georges Duby apresenta as principais etapas da história da humanidade, destaca os conflitos significativos e os períodos conturbados, bem como o desenvolvimento de processos econômicos e movimentos artísticos.

Finley, M. I. *Economia e sociedade na Grécia antiga*. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
Esse livro reúne artigos escritos por Finley, considerados significativos tanto pelas abordagens metodológicas como pelo enfoque analítico em três áreas especiais de estudo: a comunidade da *pólis*, o problema da escravidão no mundo antigo e os períodos micênico e homérico na Grécia Antiga.

Funari, Pedro P. (org.) *Repensando o mundo antigo*. Campinas: IFCH da Unicamp, 2005 (Textos didáticos n. 49).
Essa publicação, organizada pelo arqueólogo e professor da Unicamp Pedro Paulo Funari, traz um panorama das novas perspectivas de estudo da História Antiga, com destaque para o mito na Antiguidade, as novas concepções sobre Roma Antiga e o papel do herói na Grécia Antiga.

Guarinello, Norberto L. *Os primeiros habitantes do Brasil*. 15. ed. São Paulo: Atual, 2013.
A obra analisa, com base nas mais recentes pesquisas arqueológicas, como viviam os povos que ocupavam o território brasileiro antes da chegada dos portugueses. São apresentados com destaque a diversidade cultural desses povos, seus hábitos e suas tradições.

Harari, Yuval Noah. *Sapiens*: uma breve história da humanidade. Porto Alegre: L&PM, 2017.
Nesse livro, um clássico contemporâneo, o autor israelense apresenta uma narrativa histórica sob a perspectiva de três grandes revoluções: a revolução cognitiva, a revolução agrícola e a revolução científica. Trata-se de uma abordagem multidisciplinar que abrange conceitos de história, biologia, filosofia e economia, analisando não apenas os grandes acontecimentos, mas também as mudanças mais sutis dos indivíduos.

Ki-Zerbo, Joseph (ed.). *História geral da África, I*: metodologia e pré-história da África. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010.
Esse volume da coleção História Geral da África traz artigos acadêmicos de referência sobre a antiguidade africana. Editado por pesquisadores de diversas nacionalidades e etnias africanas, a obra analisa aspectos materiais e imateriais de comunidades que se desenvolveram no continente considerado o berço da humanidade.

247

Lefèvre, François. *História do mundo grego antigo*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.
A obra analisa o mundo grego antigo apresentando uma atualização sobre as fontes, os métodos, os problemas e desafios da história grega. Na parte iconográfica, o livro traz ilustrações diversas e um conjunto de mapas originais.

Le Goff, Jacques. *O Deus da Idade Média*: conversas com Jean-Luc Pouthier. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.
A obra, desenvolvida a partir de uma entrevista com o jornalista e historiador Jean-Luc Pouthier, apresenta uma análise historiográfica da figura de Deus do cristianismo, compreendido como elemento central na configuração das relações e instituições da Europa medieval.

Le Goff, J.; Schmitt, Jean-Claude (org.). *Dicionário temático do Ocidente medieval*. Bauru: Edusc, 2017. v. 1 e 2.
Organizado sob a perspectiva característica da Escola dos Annales, que privilegia a construção do conhecimento histórico em diálogo com as Ciências Sociais, esse dicionário tematiza diferentes aspectos do Ocidente medieval e do imaginário a respeito do período conhecido como Idade Média.

Leick, Gwendolyn. *Mesopotâmia*: a invenção da cidade. Rio de Janeiro: Imago, 2003.
A Mesopotâmia, que corresponde ao território do atual Iraque, abrigou grandes sociedades antigas, como babilônicos, sumérios, acádios e assírios. Diferentemente do que é comum imaginar, não se tratava de uma cidade, mas dezenas delas, e cada uma controlava seu próprio território rural e sua própria rede de irrigação. A proposta dessa obra é contar a história, e algumas especificidades, de dez dessas cidades que compunham as sociedades mesopotâmicas.

Liverani, Mario. *Antigo Oriente*: história, sociedade e economia. São Paulo: Edusp, 2016.
A obra apresenta uma importante análise de três milênios de história, entre os anos 3500 a.C. e 500 a.C., mostrando a influência de povos, como os sumérios, hititas, assírios, babilônicos, judeus, fenícios, entre outros, na cultura ocidental. O estudo privilegia o ponto de vista histórico, partindo de recortes cronológicos, temáticos e geográficos.

Lopes, Nei. *Dicionário da antiguidade africana*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.
Por meio de verbetes, a obra apresenta conceitos fundamentais para compreender as culturas da África na Antiguidade, tomando como referência os próprios conceitos africanos. Cada verbete se constitui em um ensaio, no qual são mobilizadas diferentes áreas das Ciências Humanas, sempre de modo afrorreferenciado.

Pedrero-Sánchez, Maria G. *História da Idade Média*: textos e testemunhas. São Paulo: Ed. da Unesp, 2004.
Nesse livro, são apresentadas traduções para o português de diversas fontes primárias relacionadas a processos históricos, como a formação e organização da sociedade feudal, as Cruzadas, as manifestações artísticas e culturais do medievo, bem como a produção de conhecimento nesse período.

Perrot, Michelle. *Minha história das mulheres*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.
Considerada um dos grandes referenciais para a história das mulheres, essa obra combate o silenciamento de vozes e representações femininas nos estudos históricos ao abordar e analisar concepções e representações acerca do corpo, da alma e do trabalho das mulheres em diferentes temporalidades.

River, Charles (ed.). *Evolução humana*: a história dos processos de evolução e seleção natural que deram origem aos humanos modernos. Michigan: Charles River Editors, 2018.
Nessa obra, o autor investiga os processos da escala evolutiva humana e as muitas linhagens dos ancestrais humanos, já que a maior parte dos processos evolutivos carece de adaptações, às quais somente poucas sobrevivem.

Santos, Eduardo N. dos. *Histórias e cosmologias indígenas da Mesoamérica e Andes Centrais em tempos pré-hispânicos e coloniais*. 2019. 227 p. Tese (Livre-docência) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), 2019. Disponível em: http://paineira.usp.br/cema/images/ProducaoCEMA/Eduardo-NatalinodosSantos/Eduardo-N-Santos---Tese---livre-docncia.pdf. Acesso em: 9 mar. 2022.
Essa tese investiga, sistematiza e analisa as principais diferenças e semelhanças culturais entre os povos antigos da América, especialmente aqueles que integram as macrorregiões andina e mesoamericana, importantes matrizes culturais do nosso continente.

Silva, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*: a África antes dos portugueses. 7. ed. rev. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2022.
Nessa obra, o historiador e diplomata brasileiro Alberto da Costa e Silva analisa fontes materiais e imateriais da antiguidade africana, abordando etnias e matrizes culturais do continente africano em diferentes temporalidades.

Silva, Gilvan Ventura da; Mendes, Norma Musco (org.). *Repensando o império romano*: perspectiva socioeconômica, política e cultural. 1. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.
A obra apresenta textos de diversos especialistas em História Antiga, com reflexões bastante diversificadas sobre o Império Romano, com destaque para a economia, a política e a cultura romanas.

Todorov, Tzvetan. *A conquista da América*: a questão do outro. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
O livro traz uma importante reflexão sobre a complexa relação entre o choque de culturas e o encontro com o "outro". Em vista disso, uma questão é apresentada ao leitor: "Como se comportar em relação ao outro?". Todorov retoma a história da conquista da América, considerando esse fato um dos mais importantes da história ocidental.

Vernant, Jean-Pierre. *Mito e religião na Grécia antiga*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
O livro investiga a religiosidade grega e a formação do cidadão ao participar das instituições da *pólis*. Sem uma crença na imortalidade, a religiosidade mostra-se orientada para a vida cotidiana e integrada à sociedade.

Veyne, Paul. *O império greco-romano*. Rio de Janeiro: Elsevier: Campus, 2008.
Nesse livro, o arqueólogo e historiador francês apresenta uma visão ampla sobre Grécia e Roma, rompendo com essa dicotomia no mundo antigo mediante uma série de semelhanças que considera gregos e romanos antigos parte de um mesmo império.

Vidal-Naquet, Pierre; Bertin, Jacques. *Atlas histórico*: da pré-história aos nossos dias. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.
A obra, organizada em diferentes períodos da história da humanidade, contempla informações geográficas, cartográficas e estatísticas de diversas sociedades em todos os continentes.

248

sm

2 1 1 8 2 0

ISBN 978-65-5744-738-3

2 900002 118209