

VONTADE
DE
SABER

MANUAL
DO
PROFESSOR

HISTÓRIA

ADRIANA MACHADO DIAS
KEILA GRINBERG
MARCO PELLEGRINI

7

Quinteto



Ensino Fundamental – Anos Finais
Componente curricular: História

MANUAL DO PROFESSOR

ADRIANA MACHADO DIAS

- Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
- Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR.
- Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino.
- Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

KEILA GRINBERG

- Professora licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ).
- Doutora em História Social pela UFF-RJ.
- Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ).

MARCO CÉSAR PELLEGRINI

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
- Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino.
- Editor de livros na área de ensino de História.
- Autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.



Copyright © Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini, 2018.

Diretor editorial	Antonio Luiz da Silva Rios
Diretora editorial adjunta	Silvana Rossi Júlio
Gerente editorial	Roberto Henrique Lopes da Silva
Editora	Nubia de Cassia de Moraes Andrade e Silva
Gerente de produção editorial	Mariana Milani
Coordenador de produção editorial	Marcelo Henrique Ferreira Fontes
Gerente de arte	Ricardo Borges
Coordenadora de arte	Daniela Máximo
Projeto de capa	Sergio Cândido
Foto de capa	SL-Photography/Shutterstock.com
Supervisor de arte	Vinicius Fernandes
Coordenadora de preparação e revisão	Lilian Semenichin
Supervisora de preparação e revisão	Beatriz Carneiro
Supervisora de iconografia e licenciamento de textos	Elaine Bueno
Supervisora de arquivos de segurança	Silvia Regina E. Almeida
Diretor de operações e produção gráfica	Reginaldo Soares Damasceno
Projeto e produção editorial	Scriba Soluções Editoriais
Edição	Ana Beatriz Accorsi Thomson, Bruno Benaduce Amâncio
Assistência editorial	João Cabral de Oliveira
Revisão e preparação	Amanda de Camargo Mendes, Moisés Manzano da Silva
Projeto gráfico	Laís Garbelini
Edição de arte	Cynthia Sekiguchi
Iconografia	Soraya Pires Momi
Tratamento de imagens	Equipe Scriba
Diagramação	Daniela Cordeiro
Editoração eletrônica	Renan de Oliveira

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

Dias, Adriana Machado

Vontade de saber : história : 7º ano : ensino fundamental : anos finais / Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. — 1. ed. — São Paulo : Quinteto Editorial, 2018.

"Componente curricular: História."

ISBN 978-85-8392-165-3 (aluno)

ISBN 978-85-8392-166-0 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Grinberg, Keila. II. Pellegrini, Marco César. III. Título.

18-20792

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

QUINTETO EDITORIAL
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970

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

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

Apresentação

Vivemos atualmente em uma sociedade tecnológica em que as transformações ocorrem com grande rapidez e diariamente somos bombardeados por uma enorme quantidade de informações. Nessa sociedade consumista, em que tudo rapidamente se torna “velho” e “ultrapassado”, os alunos acabam vivenciando um presente sem historicidade, desconhecendo os vínculos existentes entre o presente e o passado. Esse desconhecimento histórico torna mais difícil para eles compreenderem e questionarem a própria realidade em que vivem.

Diante dessa situação, adquirem cada vez mais importância o papel do historiador e do professor de História. A análise das transformações que ocorrem nas sociedades constitui a essência dos estudos históricos e, por isso, estudar História torna os alunos mais capazes de processar o grande volume de informações que recebem e convertê-lo em conhecimento. Dessa forma, eles se tornarão mais críticos e terão melhores condições de entender as transformações sociais e como elas afetam nossas vidas.

Para auxiliar o professor nessa tarefa, elaboramos esta coleção. Procuramos fazer uma seleção de conteúdos relevantes, em que são desenvolvidos conceitos fundamentais para o estudo de História. Os temas históricos são abordados em consonância com as pesquisas historiográficas mais recentes e são trabalhados em um texto claro e acessível aos alunos.

Em todos os volumes da coleção, encontra-se uma grande quantidade de fontes históricas, principalmente imagéticas, que são contextualizadas e, em muitos casos, exploradas por meio de atividades. A coleção tem uma estrutura regular e está organizada a fim de facilitar o trabalho em sala de aula. Desse modo, exercendo seu papel como mediador, o professor pode promover um aprendizado significativo para os alunos e instrumentalizá-los para que adquiram maior autonomia e para que possam continuar seu aprendizado ao longo da vida, ajudando a construir uma sociedade mais justa e democrática.

Os autores.

A estrutura da obra VI

- **Livro do aluno** VI
- **Manual do professor** XIV
- **Material digital** XVIII
 - Plano de desenvolvimento XVIII
 - Projeto integrador XVIII
 - Sequências didáticas XVIII
 - Proposta de acompanhamento de aprendizagem XVIII
 - Material audiovisual XIX

A Base Nacional Comum Curricular XIX

- **As competências da BNCC** XX
 - Competências gerais da BNCC XX
 - Competências específicas de Ciências Humanas XXI
 - Competências específicas de História XXII
- **Os temas contemporâneos e a formação cidadã** XXII

O papel do professor XXIV

Práticas pedagógicas XXV

- **A avaliação** XXV
 - A importância da avaliação XXV
 - A autoavaliação XXVI
- **A defasagem em sala de aula** XXVII
- **O ensino interdisciplinar** XXVIII
- **A competência leitora** XXX

● Recursos didáticos	XXXI
Tecnologia	XXXI
Televisão e cinema	XXXII
Artes gráficas e literatura	XXXII
Jornais e revistas	XXXII
Sala de aula invertida	XXXIII
Pesquisa	XXXIII

Proposta teórico-metodológica da coleção XXXIV

● Concepção de História	XXXIV
● As fontes históricas	XXXV
● Conceitos fundamentais para o ensino de História	XXXVIII
Política	XXXVIII
Trabalho	XXXVIII
Sociedade	XXXIX
Cultura	XL
● O ensino de História no Brasil	XLI
● O ensino de História e a BNCC	XLI

Habilidades do 7º ano de História na BNCC XLIII

Quadro de conteúdos XLIV

Referências bibliográficas XLVIII

A estrutura da obra

Livro do aluno

A presente coleção é destinada aos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Composta por quatro volumes (6º ao 9º ano), esta coleção é estruturada de modo a facilitar o trabalho em sala de aula: todos os capítulos de cada volume são compostos por duas páginas de abertura e quatro páginas de atividades; os títulos apresentam uma hierarquia clara e o texto didático respeita a faixa etária dos alunos; em todos os volumes, os conteúdos são acompanhados de imagens, boxes auxiliares e glossário.

A sequência dos conteúdos está organizada de acordo com critérios cronológicos. Além disso, procuramos explorar relações de simultaneidade, integrando, sempre que possível, os conteúdos de História Geral e de História do Brasil e ressaltando as relações entre diferentes processos históricos.

Veja, a seguir, informações mais detalhadas sobre a estrutura dos capítulos.



Páginas de abertura

As páginas de abertura dos capítulos têm como principais objetivos explorar o conhecimento prévio e despertar o interesse dos alunos pelos assuntos que serão abordados.

Nessas páginas, o professor vai encontrar algumas questões que funcionam como um roteiro de análise dos recursos, propiciando a exploração de capacidades e habilidades fundamentais para o estudante, como observação, descrição, investigação e análise de fontes históricas.

Com a mediação do professor, o leque de análises e interpretações pode ser aberto ainda mais. Além disso, a análise das imagens apresentadas nessas páginas propicia um momento de interação e troca de ideias entre o professor e os alunos.

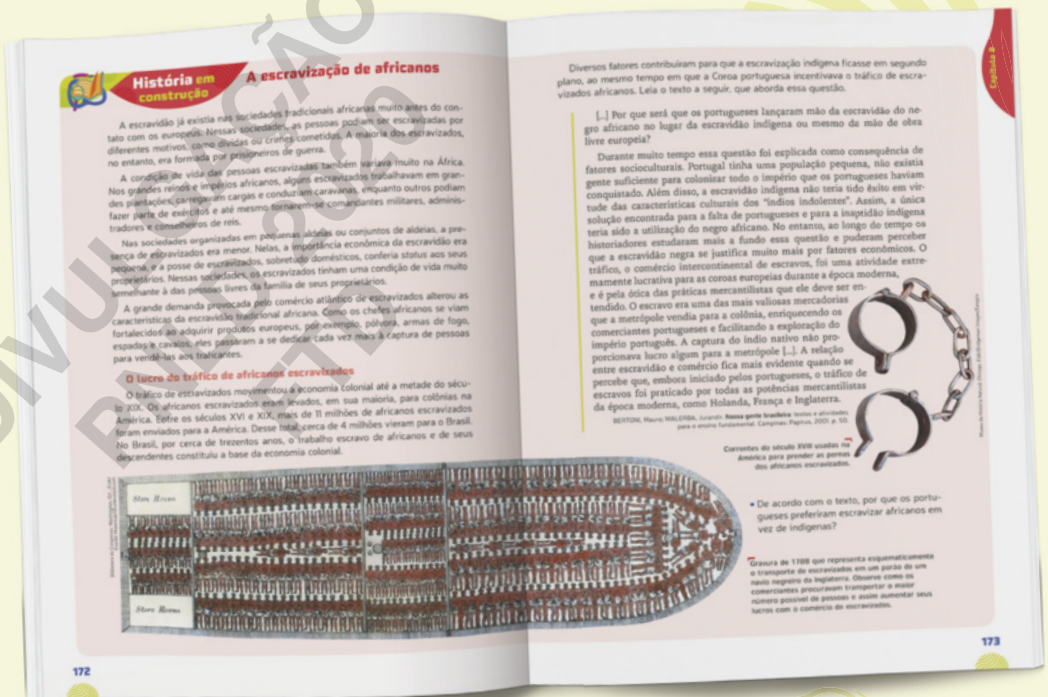


Sujeito na história

Essa seção também está presente em todos os volumes e seu principal objetivo é mostrar aos alunos que, além dos agentes coletivos, existem pessoas que participaram ativamente do processo histórico por meio de suas ações individuais. Provavelmente a maioria das pessoas retratadas em **O sujeito na história** é pouco conhecida pelos alunos. O papel do professor é importante nesse momento, incentivando pesquisas sobre esses sujeitos históricos em fontes diversas e posteriores debates na sala de aula. A seção reforça a percepção de que a ação de todos os sujeitos históricos, incluindo os próprios alunos, pode contribuir para transformações sociais.

História em construção

Seção que tem como objetivo conscientizar os alunos de que a disciplina de História é um campo em constante desenvolvimento e que as narrativas sobre o passado também possuem uma história. Nessa seção, apresentamos algumas discussões recentes no campo da historiografia, além de textos de historiadores que abordam problemáticas históricas, conflitos de interpretação e revisões de temas clássicos da historiografia nacional e internacional. Para explorar de forma mais significativa o tema apresentado, são propostos aos alunos alguns questionamentos no final da seção.



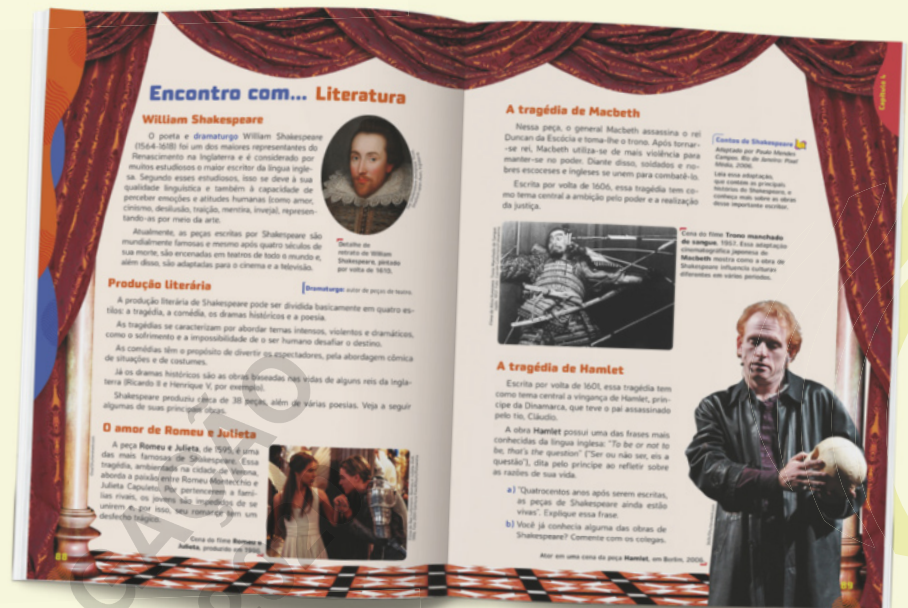


Explorando o tema

Presente em todos os capítulos, a seção Explorando o tema aborda os temas contemporâneos apresentados pela BNCC. Essa seção é enriquecida com trechos de textos de autores diversos, acompanhados de fotografias, ilustrações, obras de arte e outros recursos iconográficos. Ao final da seção encontram-se alguns questionamentos que auxiliam no aprofundamento da temática discutida.

Encontro com...

A proposta dessa seção é articular temas de História e de outras áreas do conhecimento, como Geografia, Sociologia, Matemática, Arqueologia, entre outras. Ao final, a seção apresenta questionamentos que proporcionam uma reflexão mais aprofundada sobre o tema. Para facilitar essa articulação entre temas de diferentes áreas do conhecimento, o professor encontrará várias dicas nas orientações ao professor.



Enquanto isso...

Em todos os volumes da coleção o professor encontrará a seção Enquanto isso..., que tem como principal objetivo proporcionar um espaço para o trabalho com a simultaneidade. Ao perceber as diferentes realidades sociais que ocorrem simultaneamente, os alunos tornam-se mais aptos a compreender as relações de determinado tempo histórico.



Investigando na prática

O desenvolvimento da Cartografia

As navegações, empreendidas nos séculos XV e XVI, estimularam o desenvolvimento de diversas áreas de conhecimento, transformando a concepção de mundo dos europeus. Pesquisas que ajudaram a auxiliar as navegações passaram a ser influenciadas, em especial nas áreas da Astronomia e da Geografia. Com base nas novas descobertas, a Cartografia se desenvolveu muito durante esse período, produzindo mapas cada vez mais detalhados das regiões exploradas pelos navegadores. Observe o mapa a seguir, produzido no início do século XV.

Os territórios mais conhecidos antes do século XV, como a Europa e a costa da África, são representados com uma grande quantidade de detalhes, de maneira precisa ao que conhecemos hoje.

A América Central e a América do Norte são representadas de maneira imprecisa, apresentando poucas estruturas.

Em 1502, antes de ser o mapa foi confeccionado, os portugueses já tinham descoberto o território do Brasil, porém essa parte desse território aparece no mapa. O Brasil brasileiro é representado com grandes áreas e paisagens.

Observe o mapa abaixo, produzido no final do século XVI, e responda no caderno as questões a seguir.

Mapa de Cantino, 1502.

Theatrum Mundi, de João Batista Lavanha e Luis Testera, 1582.

Após é o seu vez

- Qual dos dois mapas é o mais antigo? Quantos anos de diferença há entre eles?
- Quais as diferenças na maneira como a América do Norte e a América Central foram representadas nos dois mapas?
- Quais as diferenças entre a maneira como o Brasil foi representado nos dois mapas?
- Qual dos dois mapas se assemelha mais ao mapa-múndi que conhecemos atualmente?
- Em sua opinião, por que os dois mapas são tão diferentes?

Investigando na prática

A análise de fontes históricas de diversos tipos é o foco dessa seção. Organizada em duplas de páginas espelhadas, a seção apresenta aos alunos uma fonte histórica acompanhada de sua análise, e propõe que eles realizem, posteriormente, a análise de outra fonte do mesmo tipo. Essa atividade envolve a mobilização de diferentes habilidades e competências, como observação, comparação e levantamento de hipóteses, além da realização de pesquisas, da troca de ideias e da elaboração de textos.

Atividades

Ao final de cada capítulo, encontra-se uma seção de atividades com quatro páginas. Essa estrutura regular é uma vantagem para os alunos, que podem contar com um importante espaço para exercitar diferentes competências e habilidades.

Exercícios de compreensão

- Quais as dificuldades de Portugal após o fim da União Ibérica?
- Quais eram os dois principais tipos de bandeiras?
- Por que o governo português criou as Casas de Fundição? O que era "lutar o ouro"?

Expandindo o conteúdo

7. A gravura a seguir, feita por Rugendas no século XIX, representa a extração de ouro em uma mina. Observe-a.

Extração de ouro por lavagem parte do morro do Itacolomi, gravura de Jean-Martin Rugendas, cerca de 1825.

- Sobre quais produtos e serviços a Coroa portuguesa cobrava impostos na região das minas?
- Explique o que eram o tropeirismo e as moções.
- O que foi o Tratado de Madri? Nesse tratado, qual princípio prevaleceu? O que ele significava?

- Produza um texto com base na imagem apresentada. Nesse texto, descreva quais pessoas foram representadas, o que estão fazendo, que roupas estão usando, como era o dia a dia dessas pessoas, como o ambiente relativo a paisagem etc. Procure incluir no texto os tipos de mineração que estão sendo realizados e os nomes dos objetos utilizados em cada um desses tipos.
- Depois de pronto, troque seu texto com o de um colega e verifiquem quais são as semelhanças e diferenças entre eles.

8. Leia o texto a seguir sobre o destino do ouro brasileiro.

[...] O resultado [da grande produção de ouro nas Minas Gerais] foi a redução de Portugal à condição de entreposto, de um lado para os produtos importados da Inglaterra e do Norte da Europa demandados pelos brasileiros, mas que Portugal era incapaz de suprir; de outro, para as remessas do ouro brasileiro, que chegavam ao [sic] Tejo apenas para serem despachadas para Londres para pagar essas importações. [...] O ouro brasileiro [...] estimulou a Londres para pagar essas importações. [...] O ouro brasileiro [...] estimulou a primeira metade do século XVIII. É possível dizer que o ouro brasileiro lançou as bases para a futura Revolução Industrial na Inglaterra. [...]

RUSSELL, WOODS, A. L. O Brasil colonial. In: RUSSELL, LINDA (Org.). História da América Latina. América Latina Colonial. Tradução Mary Amélia Leite de Barros, Magda Leão, Amélia Leite Colares. Tradução Mary Amélia Leite de Barros, Magda Leão, Amélia Leite Colares. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2008. 2. p. 214.

- De onde provinham os produtos importados consumidos no Brasil? Qual era a função de Portugal nesse comércio?
- Qual era o destino final do ouro brasileiro?
- Qual foi o resultado para Portugal da grande produção de ouro em Minas Gerais?

9. O gráfico a seguir mostra a quantidade de escravizados desembarcados no Brasil, entre 1501 e 1790.

Estimativa de escravizados africanos traficados para o Brasil

Fonte: LIMA, Francisco José de. História da Escravatura no Brasil. São Paulo: Editora Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. p. 35.

- Análise o gráfico. Em qual século houve um aumento no número de africanos escravizados trazidos para o Brasil?
- Qual é a relação entre os dados deste gráfico e o contexto econômico na Colônia portuguesa na América?

Trabalho em grupo

10. A cobrança de impostos é uma característica comum às sociedades humanas de diversas épocas. No entanto, a destinação dada a esses impostos varia de acordo com os interesses das sociedades e de seus governantes. Nas sociedades democráticas, o objetivo principal do governo é garantir o bem-estar da população, atendendo aos interesses da maioria. Nesse modo, é muito importante que os cidadãos de cada país saibam como o dinheiro recolhido é aplicado pelo governo. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os impostos no Brasil atualmente.

- Pesquisem em livros, revistas, jornais, internet etc. informações sobre o tema.
- Procurem descobrir:
 - quais os nomes dos principais impostos pagos atualmente pelos brasileiros;
 - como o dinheiro recolhido por meio dos impostos é utilizado pelo governo.
- Em sala, conversem com os colegas dos outros grupos sobre a aplicação do dinheiro público. Depois, produzam um texto coletivo com as opiniões de vocês sobre o assunto.
- Por fim, produzam um cartaz explicativo sobre os impostos no Brasil usando os dados obtidos na pesquisa. Apresentem seu cartaz aos colegas.

Discutindo a história

11. Leia o texto a seguir, que apresenta diferentes visões sobre os bandeirantes paulistas.

[...] O bandeirantismo e os bandeirantes figuram entre os grandes mitos da historiografia brasileira, sobretudo a partir de São Paulo [...] no século XIX e início do XX. O viajante francês Saint-Hilaire, que esteve no Brasil entre 1816 e 1822, encontrou-se com as conquistas dos paulistas e escreveu sobre os longos percursos das bandeiras e a expansão territorial, considerando-os como pertencentes a uma "raça de gigantes". Essa expressão tornou-se célebre ponto de referência para a criação do herói bandeirante. Tamyaz e Alfredo Ellis Jr., historiadores do início do século XX, consideraram os bandeirantes como responsáveis pela atual dimensão territorial do Brasil. Oliveira Vianna também forneceu elementos para a construção do mito dos bandeirantes, descrevendo-os como homens instruídos e acostumados ao luto.

Poi Capistrano de Abreu, no entanto, quem inaugurou uma vertente historiográfica dedicada a contestar a figura heroica do bandeirante. A partir da documentação jesuítica, destacou o emprego da violência, a destruição de missões religiosas e a escravidão indiscriminada dos indígenas. Visões práticas predatórias que se perpetuam na história do Brasil, a falta de interesses coletivos, a busca de fortunas rápidas e a instabilidade social.

Alcântara Machado, em 1920, foi o autor que inovou muito no estudo do mito dos bandeirantes. Relativizou o mito dos bandeirantes, sem negá-lo de todo, e foi pioneiro, entre outros historiadores, no uso de inventários e testamentos como fonte histórica. Constatou que os bandeirantes não eram

- Qual o significado das bandeiras?
- Qual o papel das bandeiras na expansão territorial?
- Qual a importância das bandeiras para a formação do Brasil?
- Qual a importância das bandeiras para a cultura brasileira?

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma autoavaliação de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- A Coroa portuguesa financiava expedições para a procura de minerais preciosos em sua Colônia na América.
- As bandeiras eram expedições promovidas pelos paulistas que tinham o objetivo de aprisionar indígenas e de encontrar ouro e pedras preciosas.
- Tropeiros e moçongos auxiliaram no fornecimento de mercadorias para a região das minas.
- A mineração provocou a migração de muitas pessoas para a região das minas, promovendo a expansão territorial e a interligação de várias regiões do Brasil.
- A população da Colônia portuguesa era diversificada no século XVIII. Além dos indígenas, viviam colonizadores, africanos escravizados e seus descendentes.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhadas neste capítulo.

Atividades

Exercícios de compreensão

1. O que é um mecenas? Qual sua importância no Renascimento?
2. Explique por que os filósofos do século XVI chamavam de Renascimento a época em que estavam vivendo.
3. Escreva no caderno um texto que contenha as palavras do quadro abaixo.

humanistas • Antiguidade • valores pecadores • antropocentrismo

4. Cite algumas conquistas científicas da época do Renascimento.
5. O que é heliocentrismo?

Expandindo o conteúdo

10. Leia o texto a seguir.


Os modelos de Ptolomeu e Copérnico

Cláudio Ptolomeu foi um astrônomo e geógrafo grego que viveu entre os anos de 90 e 168. Ptolomeu propôs um modelo do movimento que observamos todos os dias: o nascer e o pôr do sol.

Ele também procurou elucidar o movimento dos planetas e das estrelas em seu modelo a Terra era o centro do Universo. Tudo girava ao seu redor. Cada astro circundava a Terra em sua órbita. Em volta da Terra estavam, primeiro, a Lua; depois, Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno.

[...] Esse modelo, baseado na física de Aristóteles, foi assumido como verdadeiro pela Igreja ao longo da Idade Média. [...]

No século XVI, [...] aproximadamente 1500 anos após Ptolomeu, um célebre polonês chamado Nicolau Copérnico (1473-1543), ao estudar o movimento dos planetas, achou que o modelo geocêntrico de Ptolomeu era muito complicado. [...]



Gravura de Andreas Cellarius, feita no século XVII, representando o modelo geocêntrico de Ptolomeu.

Atividades

Exercícios de compreensão

1. O que é um mecenas? Qual sua importância no Renascimento?
2. Explique por que os filósofos do século XVI chamavam de Renascimento a época em que estavam vivendo.
3. Escreva no caderno um texto que tenha as palavras do quadro abaixo.

Atividades • Exercícios de compreensão

Subseção fixa, sempre no início das atividades. O principal objetivo desses exercícios é revisar o conteúdo trabalhado no capítulo. Eles geralmente são apresentados respeitando a ordem temática do capítulo, no entanto, o professor poderá escolher a melhor ordem para trabalhá-los com os alunos. Além disso, é fundamental que o professor estimule os alunos a produzir respostas com suas próprias palavras com base na interpretação dos conteúdos e não na simples cópia.

Embora possam parecer questionamentos simples, eles contribuem com a formação da competência leitora, visto que os alunos, para respondê-los de maneira satisfatória, precisam demonstrar que compreenderam os conteúdos trabalhados e que conseguem articulá-los na formação de narrativas coerentes.

Atividades • Expandindo o conteúdo

Essa subseção traz questionamentos que complementam e extrapolam os conteúdos do capítulo. Geralmente são apresentados diferentes gêneros textuais acompanhados de questões de compreensão, interpretação, análise e levantamento de hipóteses. Os níveis de dificuldade das atividades aumentam gradativamente no decorrer dos volumes.

Expandindo o conteúdo

8. A fotografia também é utilizada para tanto, assim como uma pintura, a história e pode omitir outros aspectos importantes. Tire uma tirinha abaixo.



TI NÃO QUERES RETRATAR O SERTÃO, MOÇO!

O QUE QUERES É CHOGAR OS LEITORES DO JORNAL!

PRA PROVAR QUE ESTÁ ENGANADA, TIRAREI UMA FOTO SUA!

QUE É ISSO?

É QUE QUERES VER ALGUMAS COISAS DIFERENTES DO SERTÃO?

ACABOU! SÓ UMA MANOBRINHA NO SERTÃO E SÓDA EM FUGA DO SERTÃO NO BOMBO!

- a) Faça uma descrição da tirinha.
- b) Por que o fotógrafo quer que a personagem jogue terra no rosto e rasgue sua roupa?
- c) Podemos dizer que o fotógrafo estava "manipulando" a realidade? Explique.
- d) Qual é sua opinião sobre os cuidados que o historiador deve tomar ao utilizar uma fotografia como fonte histórica? Responda com base na análise da tirinha.

Passado e presente

12. Muitas características culturais dos indígenas americanos estão, ainda hoje, presentes nas culturas dos povos latino-americanos. Leia o texto e observe a bandeira do México.

Segundo a lenda, os astecas saíram em busca de um lugar que os deuses lhes haviam prometido. Deviam procurar uma água parada num fruto, com uma serpente no bico. Encontraram a água numa pedra, numa ilha do lago Texcoco, e ali se estabeleceram. [...]



- a) Que elementos da lenda asteca podem ser identificados na bandeira do México?
- b) Em sua opinião, por que os mexicanos adotaram em sua bandeira o asteca?

Trabalho em grupo

13. Desde a chegada dos europeus ao continente americano, o Brasil tem sido expulso da maior parte das terras indígenas por parte do governo federal para garantir a sobrevivência do país. Para conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura do Mato Grosso do Sul, realize com os colegas uma pesquisa sobre um desses povos indígenas.

- a) Escolham um povo indígena que vive no Brasil atualmente. Pesquisem as fontes de informação que o grupo vai utilizar, por meio de visitas, jornais e sites. Procurem descobrir:
 - onde viviam os ancestrais desse povo e onde esse povo vive atualmente;
 - quais os costumes, a língua e as tradições desse povo;
 - como é o cotidiano desse povo;
 - como é o relacionamento desse povo com as sociedades não indígenas;
 - quais são os maiores problemas enfrentados por esse povo atualmente.
- b) Façam um cartaz com as informações pesquisadas, inserindo textos, imagens, tabelas etc. Por fim, apresentem os resultados da pesquisa para a turma.

Passado e presente

12. Muitas características culturais dos povos latino-americanos são presentes nas culturas dos povos latino-americanos. Segundo a lenda, os astecas saíram em busca de um lugar que os deuses haviam prometido. Deviam procurar uma água parada num fruto, com uma serpente no bico. Encontraram a água numa pedra, numa ilha do lago Texcoco, e ali se estabeleceram.

Segundo a lenda, os astecas saíram em busca de um lugar que os deuses haviam prometido. Deviam procurar uma água parada num fruto, com uma serpente no bico. Encontraram a água numa pedra, numa ilha do lago Texcoco, e ali se estabeleceram.

Atividades • Passado e presente

Propicia a reflexão sobre as conexões entre os acontecimentos do passado e o tempo presente. A realização dessas atividades estimula nos alunos a percepção das permanências e das transformações no processo histórico.

Atividades • Trabalho em grupo

Com o objetivo de promover a interação entre os alunos, essa subseção propõe temas a serem pesquisados em grupo. Cabe ao professor auxiliar os alunos nas diferentes etapas que compõem um trabalho de pesquisa, desde a seleção do material de consulta até a elaboração de um texto, individual ou coletivo, com os resultados da pesquisa. Em muitos casos, com o intuito de promover a socialização dos resultados da pesquisa, é proposto aos alunos a confecção de cartazes e a montagem de exposições.

Verificar se os alunos têm uma postura colaborativa ao trabalhar em equipe é um dos pontos essenciais da avaliação do professor.

- de acordo com o relato,
- c) Como é transmitido o conhecimento dos griôs?
 - d) Para o autor do relato, por que é importante que reis conheçam a história de seus ancestrais?

Trabalho em grupo

12. No Brasil, a tradição dos griôs foi transmitida pelos africanos aos seus descendentes e está presente em nossa cultura. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os griôs no Brasil atualmente.

- a) Pesquise em livros, revistas, jornais, internet etc. informações relacionadas aos griôs brasileiros.
- b) Procurem descobrir:
 - as características dos griôs brasileiros;
 - os instrumentos musicais utilizados por eles;
 - o que os griôs contam em suas histórias;
 - a importância dos griôs para a história do Brasil.

Recolhi minha ciência de meu pai Dyli Kodjan, que a recebeu igualmente de seu pai; a história não tem mistério algum para nós; ensinamos ao vulgo tudo que aceitamos transmitir [...].

Conheço a lista de todos os soberanos que se sucederam ao trono do Mandiagu. Sei como os homens negros se dividiram em etnias, porque meu pai me legou tudo o que sabe; sei por que motivo um se chama Kamara; um outro, Keita; e um terceiro, Sidibé ou Traoré; todo nome tem um sentido, uma significação secreta.

Ensinai a reis a história de seus ancestrais, a fim de que a vida dos antigos lhes servisse de exemplo, pois o mundo é velho, mas o futuro deriva do passado.

MALÉ, Sidiya Touré. *Sandaké ou A grande mandinga*. Tradução Osvaldo Bari. São Paulo: Alfa, 1982, p. 8. Disponível em: www.museuindian.org.br. Acesso em: 30 ago. 2018.

- a) Qual é a atividade exercida pela pessoa que fez esse relato? Qual é o nome dessa pessoa?
- b) De acordo com o relato, qual é a função dos griôs na sociedade africana?
- c) Como é transmitido o conhecimento dos griôs?
- d) Para o autor do relato, por que é importante que reis conheçam a história de seus ancestrais?

Trabalho em grupo

12. No Brasil, a tradição dos griôs foi transmitida pelos africanos aos seus descendentes e está presente em nossa cultura. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os griôs no Brasil atualmente.

- a) Pesquise em livros, revistas, jornais, internet etc. informações relacionadas aos griôs brasileiros.
- b) Procurem descobrir:
 - as características dos griôs brasileiros;
 - os instrumentos musicais utilizados por eles;
 - o que os griôs contam em suas histórias;
 - a importância dos griôs para a história do Brasil.
- c) Produzam um cartaz sobre os griôs contendo os dados obtidos na pesquisa. Procurem inserir imagens, trechos de histórias contadas pelos griôs etc.

Passado e presente

13. Em 2005, a Unesco realizou uma pesquisa sobre os danos que os impactos relacionados às mudanças ambientais têm causado a diversos Patrimônios Mundiais, entre eles a cidade de Tombuctu, na atual República do Mali. Essa cidade tem sofrido vários danos em decorrência do processo de desertificação do Saári. Por isso, um projeto da Unesco foi criado com o objetivo de proteger esse patrimônio. Leia o texto.

Discutindo a história

7. Os textos a seguir contêm as opiniões de dois membros da Igreja Católica (um teólogo e um frade) sobre a escravização de indígenas por meio da chamada "guerra justa".

Fonte A

[...] É justo e útil que [os indígenas] sejam servos, e vemos que isso é sancionado pela própria lei divina. Pois está escrito no livro dos provérbios: "o tolo servirá ao sábio". Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E sempre será justo e de acordo com o direito natural que essas pessoas sejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultivadas e humanas, de modo que, graças à virtude dos últimos e à prudência de suas leis, eles abandonem a barbárie e se adaptem a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se precisam desse império, é permitível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa, assim como declara o direito natural [...].

SEPULVEDA, Juan Ginés de. *Discurso de Juan Ginés de Sepúlveda. Os meritos da conquista natural de castelhanos*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1979, p. 85.

Fonte B

[...] Indo e vindo das Índias [Ocidentais] Castela [espanhola] e de Castela as Índias muitas vezes, cerca de cinquenta anos, desde o ano de 1514, somente por Deus e por compaixão de ver perecer tantas multidões de homens cultos, domesticos, humildes, mansuetos e singelosos, muito prontos para receber nossa santa fé católica e toda doutrina moral e serem dotados de todos os bons costumes, como Deus é recompensado de que nunca pretendi outro interesse. Por isso digo que tenho certeza e creio assim, porque creio e julgo que assim, o ter a santa Igreja Romana, regra e medida do nosso creer, que tudo quanto foi cometido pelos espanhóis contra aqueles povos, rouchos, montes e usurpações dos estados e dos domínios dos reis e senhores naturais, terras, reinos e outros infinitos bens com crueldades tão malditas, foi contra a lei retíssima imaculada de Jesus Cristo e contra toda razão natural, em grandíssima injuria do nome de Jesus Cristo e sua religião cristã [...].

Ordem do Tribunal de Barcelona de Las Casas em 17 de março de 1517. In: *Las Casas, Bartolomé de. A conquista espiritual de América espanhola*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 1994, p. 104.

- a) Quais argumentos são apresentados por Sepúlveda para a escravização dos indígenas?
- b) Quais argumentos são apresentados por Bartolomé de Las Casas para a não escravização dos indígenas?
- c) Quais são as diferenças entre os dois argumentos? E as semelhanças?

Discutindo a história

7. Os textos a seguir contêm as opiniões de dois membros da Igreja Católica (um teólogo e um frade) sobre a escravização de indígenas por meio da chamada "guerra justa".

Fonte A

[...] É justo e útil que [os indígenas] sejam servos, e vemos que isso é sancionado pela própria lei divina. Pois está escrito no livro dos provérbios: "o tolo servirá ao sábio". Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E sempre será justo e de acordo com o direito natural que essas pessoas sejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultivadas e humanas, de modo que, graças à virtude dos últimos e à prudência de suas leis, eles abandonem a barbárie e se adaptem a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se precisam desse império, é permitível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa, assim como declara o direito natural [...].

Atividades • Discutindo a história

O principal objetivo dessa subseção é apresentar temas polêmicos e geradores de debates. Em muitos casos, são apresentadas opiniões diferentes sobre um mesmo assunto, o que possibilita aos alunos desenvolverem a percepção de que a História não é feita de verdades absolutas e que um assunto, mesmo que aparentemente já esteja esgotado, sempre pode ser reinterpretado. Além disso, os alunos são convidados a expressar suas próprias opiniões.



Livros

Boxe com indicação de livros adequados à faixa etária dos leitores de cada volume da coleção. Além de buscar o desenvolvimento da competência leitora, tem como objetivo estimular o interesse pela pesquisa e o prazer da leitura.

Filmes

Boxe que indica filmes e documentários, de acordo com a faixa etária dos alunos, cujo enredo tenha relação com o tema abordado. A intenção é aproximar os alunos dos conteúdos por meio desse tipo de recurso que desenvolve a análise fílmica, mobilizando os sentidos do corpo humano e as emoções, além de proporcionar a formação do pensamento crítico e a relação do indivíduo com a realidade que o rodeia e com o mundo.

Sites

Boxe que apresenta sites relacionados a assuntos específicos que se conectam ao capítulo. Seu objetivo é suscitar o interesse pela pesquisa, estimulando e orientando os alunos a acessarem sites confiáveis e de interesse comum. Esse boxe aparece em momentos oportunos para que professor e alunos trabalhem juntos e explorem conteúdos complementares.

Explorando o tema

O Renascimento científico

O Renascimento foi um período marcado por muitas transformações também no campo científico. Os estudos humanistas abriram caminho para inovações técnicas e muitas invenções. Leia o texto.

[...] Durante o Renascimento, ocorreram grandes progressos em anatomia, medicina, astronomia e matemática. A prensa foi inventada e, pela primeira vez, os livros tornaram-se disponíveis para [muitas] pessoas. Foi também uma época de exploração do mundo e o início da ciência moderna. Nicolau Copérnico afirmou que a Terra girava em torno do Sol. Muitos exploradores navegaram pelos mares em busca de rotas comerciais para o extremo Oriente. Cristóvão Colombo cruzou o Atlântico e agenciou na América. As caravelas portuguesas comandadas por Pedro Álvares Cabral chegaram às terras do Brasil. Vasco da Gama contornou a África e alcançou a Índia. Os navegantes de Magalhães deram a volta no globo.

HERBERT, Janis. *Leonardo da Vinci para crianças*. Tradução: Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 20-21.

Anatomia: estudo da estrutura e organização interna do corpo humano.

Pintura do século XVI, feita por John Banister, representando uma aula de anatomia.

O heliocentrismo

Elaborado pelo astrônomo Nicolau Copérnico, o heliocentrismo afirmava que a Terra e a maioria dos outros planetas giravam em torno do Sol. Essa teoria não foi aceita pela Igreja e foi rejeitada por muitos dos cientistas, pois contrariava o geocentrismo. Só na atualidade, após a descoberta de telescópios, a teoria de Copérnico foi aceita. Não mais aceita na época, que afirmava que a Terra e os planetas giravam em torno do Sol.

MISLA HERNANDEZ. Nicolau Copérnico e representações da Teoria Helioentrística. Disponível em www.projeto1000.org.br/educacao/323528876.

Escreva no caderno um pequeno texto sobre os usos atuais das ideias heliocêntricas de Nicolau Copérnico.

77

Glossário

Algumas palavras ao longo da obra podem ser novas para os alunos ou podem suscitar dúvidas quanto ao sentido utilizado no texto. Assim, buscando expandir o vocabulário dos alunos, essa seção apresenta significados de conceitos e expressões, nas mesmas páginas em que eles aparecem. Caso surjam dúvidas sobre o significado de outras palavras, o professor deve estimular o uso de dicionários, sempre buscando orientar os alunos quanto ao sentido com que a expressão foi empregada na obra.

Explorando a imagem

Nessa seção são propostas questões de análise de imagens, como pinturas, fotografias, charges e mapas. Os questionamentos propostos estimulam o aluno a observar a imagem de maneira mais atenta, descrevendo-a e percebendo o contexto em que ela foi produzida, conhecendo seu autor e época de produção. Ao estabelecer relações entre a imagem e o conteúdo do capítulo, o aluno desenvolve um olhar mais crítico para as representações de sujeitos e acontecimentos históricos. Com base nos tipos de questionamentos propostos nessa seção, o professor poderá também, com os alunos, explorar outras imagens do capítulo.

Explorando a imagem

- Qual elemento recebe grande destaque na obra **Homem Vitruviano**, de Leonardo da Vinci?
- Relacione a sua resposta ao contexto artístico e histórico vivido por Leonardo da Vinci no período Renascentista.

O humanismo

Durante a Idade Média, o ensino nas universidades era voltado aos estudos de Teologia, Direito e Medicina. A partir da época do Renascimento, no entanto, alguns estudiosos apresentaram novas propostas no ensino de Filosofia, História, Matemática e Poesia. Dessa forma, os **humanistas**, como esses estudiosos ficaram conhecidos mais tarde, iniciaram uma profunda reforma educacional.

Os humanistas buscavam inspiração nos antigos escritores gregos e romanos. Alguns dos principais valores da Antiguidade clássica foram retomados, como a exaltação das capacidades do indivíduo e a valorização da liberdade individual. Para melhor interpretar os textos dos autores antigos, os humanistas também se dedicaram ao estudo das línguas clássicas: o grego e o latim.

A valorização do ser humano

No período Medieval, de acordo com o pensamento religioso, Deus era considerado o centro do Universo (teocentrismo). Os seres humanos eram considerados pecadores incapazes de pensar livremente.

Durante o Renascimento, no entanto, houve uma valorização das capacidades do ser humano e o fortalecimento do **antropocentrismo**. Assim, o ser humano passou a ser considerado o mais importante referencial, não só nas questões humanas, mas também nas questões universais.

Os humanos passaram a ser vistos como seres dotados de potencial criativo, capazes de produzir novos conhecimentos e de transformar a realidade.

Antropocentrismo é a ideia originada do grego *antropos* (homem) e *kentros* (no sentido de uma posição central) no latim.

Por volta de 1490, Leonardo da Vinci, um dos mais importantes artistas do Renascimento, desenhou o **Homem Vitruviano**, em que representa as medidas e as proporções consideradas ideais do corpo de um homem.

Explorando a imagem

- Qual elemento recebe grande destaque na obra **Homem Vitruviano**, de Leonardo da Vinci?
- Relacione a sua resposta ao contexto artístico e histórico vivido por Leonardo da Vinci no período Renascentista.

Renascimento

Antônio Carlos Oliveira, São Paulo, 2006. Acompanhe nosso livro de aventuras do aprendiz de príncipe: **Renascimento**, que vive na cidade de Florença, no tempo renascentista.

Refletindo sobre o capítulo

Seção fixa localizada ao final de todos os capítulos da coleção. Trata-se de uma síntese das principais ideias e habilidades desenvolvidas em cada capítulo, as quais, se forem compreendidas pelos alunos, indicam um bom aprendizado sobre os principais temas abordados. Apresentada na forma de uma **autoavaliação**, seu principal objetivo é estimular nos alunos a autonomia em relação à aprendizagem. Cabe ao professor, no entanto, criar um espaço de diálogo entre seus alunos, também como forma de constatar lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- O comércio era uma atividade importante para a circulação de mercadorias, pessoas, ideias e informações.
 - Existia escravidão em várias sociedades africanas.
 - Muitos dos aspectos conhecidos atualmente sobre a história de Mali foram transmitidos de geração em geração pelos griôs.
 - Havia muitas escolas e várias universidades em Tombuctu, na época do Império Mali.
 - Na religião tradicional iorubá, os orixás desempenham papel de destaque na criação e manutenção do mundo.
 - Os povos africanos dominaram diversas técnicas metalúrgicas, como a fundição do ferro.
- Na religião tradicional iorubá, os orixás desempenham papel de destaque na criação e manutenção do mundo.

Várias ações foram empreendidas para proteger a cidade de Tombuctu dos impactos ambientais, incluindo:

- a restauração das mesquitas e casas danificadas;
- a remoção da areia nas proximidades das mesquitas;
- a criação de zonas-tampão para proteger as mesquitas da invasão de areia;
- a melhoria dos sistemas de drenagem pluvial.

Um aspecto importante desse projeto incluiu a participação de artesãos locais no processo de restauração. As técnicas tradicionais utilizadas por esses artesãos constituem uma verdadeira lição de conservação do patrimônio cultural frente aos impactos ambientais.

O sucesso dessas medidas levou o Comitê do Patrimônio Mundial a retirar Tombuctu da lista dos patrimônios mundiais em perigo. Mas os impactos ambientais são uma constante ameaça à conservação desse patrimônio.

UNESCO, *Tombuctu*. Mali. Caso Studies on Climate Change and World Heritage. Disponível em: whc.unesco.org. Acesso em 30 ago. 2016. (Tradução nossa).



Artesãos locais trabalham na restauração de uma mesquita em Tombuctu, 2006.

- Quais ações foram empreendidas pela Unesco para proteger a cidade contra os danos causados pela desertificação do Sahe?
- Em sua opinião, qual é a importância do uso de técnicas tradicionais na restauração das construções de Tombuctu?

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma autoavaliação. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- O comércio era uma atividade importante para os povos africanos, sem a circulação de mercadorias, pessoas, crenças e ideias.
- Existia escravidão em várias sociedades africanas islamizadas.
- Muitos dos aspectos conhecidos atualmente sobre a história de Mali foram transmitidos de geração em geração pelos griôs.
- Havia muitas escolas e várias universidades em Tombuctu, na época do Império Mali.
- Na religião tradicional iorubá, os orixás desempenham papel de destaque na criação e manutenção do mundo.
- Os povos africanos dominaram diversas técnicas metalúrgicas, como a fundição do ferro.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

Manual do professor

O **Manual do professor** apresentado nesta coleção é organizado em duas partes. Na primeira, que está localizada no início de cada volume, estão presentes as informações gerais sobre a coleção, as relações estabelecidas com a BNCC e a fundamentação teórico-metodológica adotada. A se-

gunda parte do manual, por sua vez, é composta pelas orientações nas laterais e nos rodapés, que buscam subsidiar e complementar o trabalho em sala de aula. A seguir, veja as características das seções presentes neste manual.

Objetivos do capítulo

No início de cada capítulo, são apresentados os objetivos a serem desenvolvidos pelos alunos. Você pode utilizar esta seção como modo de orientar suas aulas e também para acompanhar o aprendizado dos alunos.

Respostas

Este boxe é utilizado sempre que houver necessidade de apresentar resposta às questões nas laterais ou nos rodapés.



Orientações gerais

A fim de orientar o trabalho com os conteúdos, serão apresentadas instruções, informações complementares, sugestões e outras orientações que irão auxiliá-lo na condução da aula.

Análise de imagem

Nas **Orientações gerais** você também vai encontrar análises de imagens para realizar com os alunos. Essas propostas vão aparecer numeradas e comentadas para subsidiar a abordagem dos recursos que constam na página.



Indicações de outras fontes

As **Orientações gerais** também apresentam indicações de livros, sites e filmes para ampliar seus conhecimentos.

Orientações gerais

- O tema sobre a exploração de pau-brasil deve ser analisado dentro do contexto mercantil europeu. Evidencie esse aspecto aos alunos ao trabalhar o tema em sala de aula, estabelecendo relações entre a busca pelo lucro e as possibilidades de enriquecimento que o comércio de pau-brasil proporcionava.
- Ao trabalhar sobre as primeiras formas de exploração no Brasil, comente com os alunos que a colonização da América portuguesa deu início a um longo processo de ocupação de terras que eram dos povos indígenas. Atualmente, mesmo tendo alguns direitos amparados pela Constituição brasileira de 1988, os indígenas têm buscado defender a demarcação de suas terras. Contrários a isso estão alguns grupos de proprietários, que temem prejuízos nas atividades de pecuária e de produção agrícola.

As primeiras formas de exploração

O pau-brasil foi o produto que mais interessou aos europeus no início da exploração do território.

As feitorias

Nos primeiros anos após a chegada da expedição de Cabral ao território dos indígenas, os portugueses demonstraram pouco interesse em ocupá-lo. Eles se limitaram a explorar seus recursos naturais, construindo feitorias em diferentes pontos do litoral.

O pau-brasil

Entre os produtos que interessavam aos portugueses estavam a farinha de mandioca, produzida pelos indígenas, e também animais, como araras e macaças. No entanto, o produto que mais chamou a atenção dos portugueses foi o pau-brasil. A madeira dessa árvore, de cor avermelhada, era usada na Europa para a extração de um pigmento para tingir tecidos, que tinha um alto valor comercial.

Tronco de pau-brasil, estado de Minas Gerais, 2015.

O escambo

Desde que aqui chegaram, os portugueses precisaram da ajuda dos indígenas para explorar o pau-brasil. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar um tipo de comércio baseado em trocas, conhecido como escambo.

Os indígenas cortavam, transportavam e armazenavam as toras de pau-brasil nas feitorias, deixando-as prontas para serem embarcadas nos navios. Em troca, eles recebiam objetos e ferramentas que não conheciam, como facas, foices e machados.

O texto a seguir trata sobre o pau-brasil e o escambo. Ele foi escrito pelo viajante francês Jean de Léry (1536-1613), que esteve na colônia portuguesa na América no século XVI.

[...] Quanto ao modo de carregar os navios com essa mercadoria, direi que tanto por causa da dureza, e conseqüente dificuldade em derrubá-la, como por não existirem [...] animais [...] para transportá-la, é arrastada por meio de muitos homens; e se os estrangeiros que por aí viajam não fossem ajudados pelos [indígenas], não poderiam nem sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio. [...]

LÉRY, Jean de. *Viagem à terra do Brasil*. Tradução Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia, São Paulo: Edusp, 1992. p. 108. (Reimpressão do Brasil).

Além da exploração do pau-brasil, os europeus contaram com a ajuda dos indígenas para sobreviver na nova terra. Com os indígenas, eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas.

Orientações gerais

- Para saber mais sobre o início do processo de colonização do Brasil e sobre os povos indígenas e escravizados, veja os recursos indicados a seguir:
 - » LARA, Sílvia H. **Fragmentos setecentistas**: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
 - » Índios no Brasil. Disponível em: <http://livro.pru.uvvevcy>. Acesso em 3 out. 2018.
 - » SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Atica, 2006.

Integrando saberes

A abordagem sobre a exploração do pau-brasil favorece uma integração com o componente curricular **Ciências**. Explique aos alunos que essa árvore é característica da vegetação da Mata Atlântica, um bioma que é explorado desde o início da colonização brasileira e que hoje apresenta uma área bastante reduzida em relação à original. Leia o texto a seguir à turma, comentando os pontos principais e orientando-os a dialogarem sobre o tema abordado.

A biodiversidade brasileira é a mais rica do planeta; inclui de 15 a 25% de todas as espécies vegetais, apresenta alto grau de endemismo e está dispersa em seis biomas únicos. Esta biodiversidade tem sido extensivamente explorada desde a ocupação do território sul-americano por populações indígenas que já migraram a partir do continente asiático [...].

Desde seus primórdios, o homem utiliza recursos naturais para as mais diversas finalidades, em particular na forma de medicamentos, alimentos, suplementos alimentares, cosméticos, inseticidas e defensivos agrícolas. O conhecimento e o domínio de espécies vivas, seja na forma de cultivo ou na domesticação de espécies selvagens, bem como de sua exploração para os mais diversos fins, sempre constituiu um elemento importante no estabelecimento de relações de poder. As atividades de descoberta, descrição e utilização de espécies de animais, plantas e microrganismos são parte intrínseca da história da humanidade. [...]

[...] Estima-se que nos primeiros anos de exploração do Pau-Brasil foram derrubadas cerca de 1.200 toneladas/ano de madeira, o que corresponderia a cerca de 2 milhões de árvores entre 1500 e 1600.

BERNICK, Roberto Gomes de Souza. *Biodiversidade do Brasil*. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, v. 64, n. 3, 2012. p. 27-28. Disponível em: <http://www.cer.ufpa.br/revista/ppl/ppl-0004-4755/04/00030003/biodiversidade.pdf>. Acesso em 4 out. 2018.

Integrando saberes

Este boxe apresenta as relações de determinados conteúdos com outros componentes curriculares, possibilitando uma articulação entre as diferentes áreas do conhecimento.

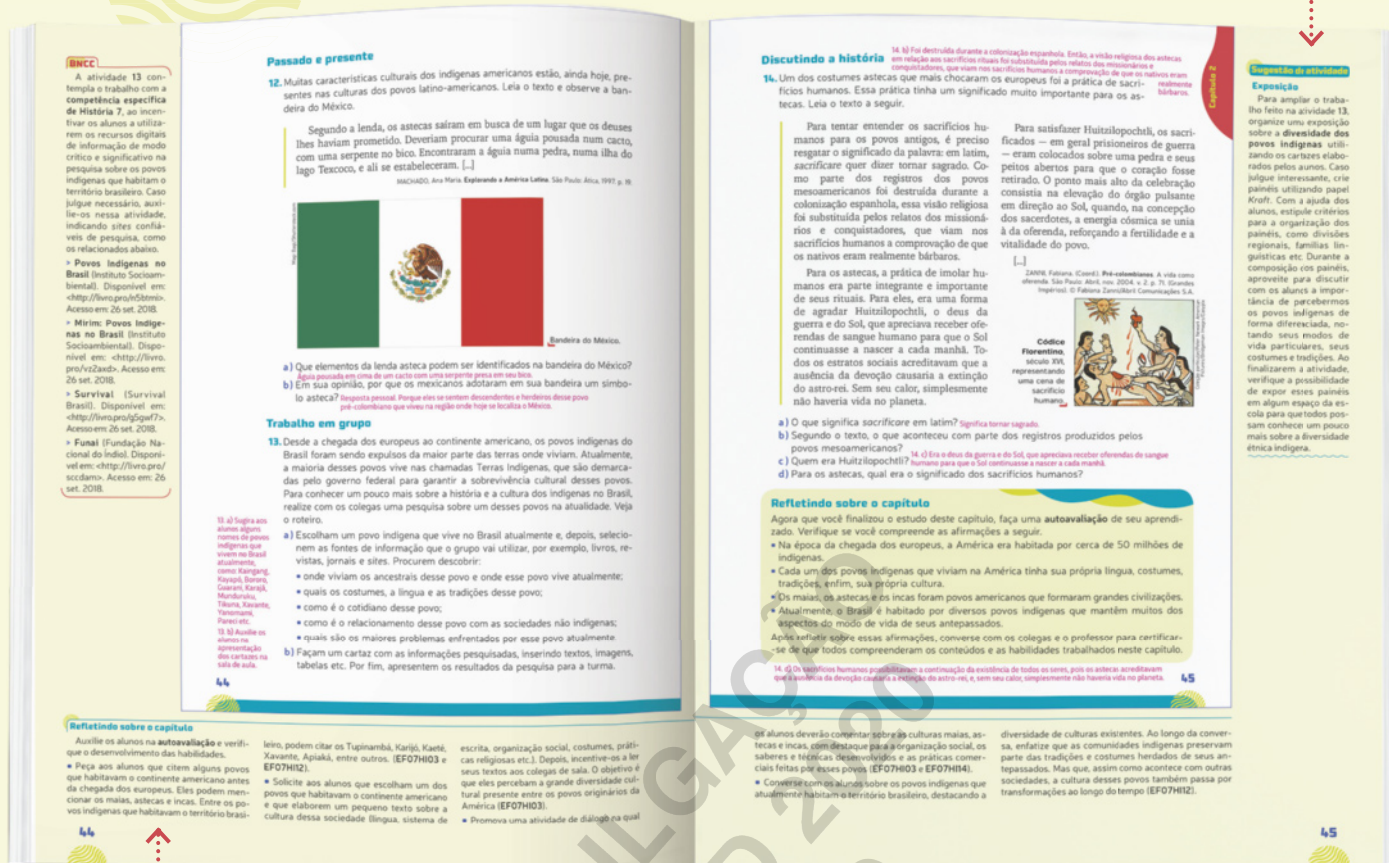
Textos complementares

No manual também serão apresentados textos que poderão contribuir com a sua formação ou serem utilizados no trabalho com os alunos.



Sugestão de atividade

Serão indicadas sugestões de atividades a serem abordadas pelo professor com a turma, para aprofundar os conteúdos quando oportuno.

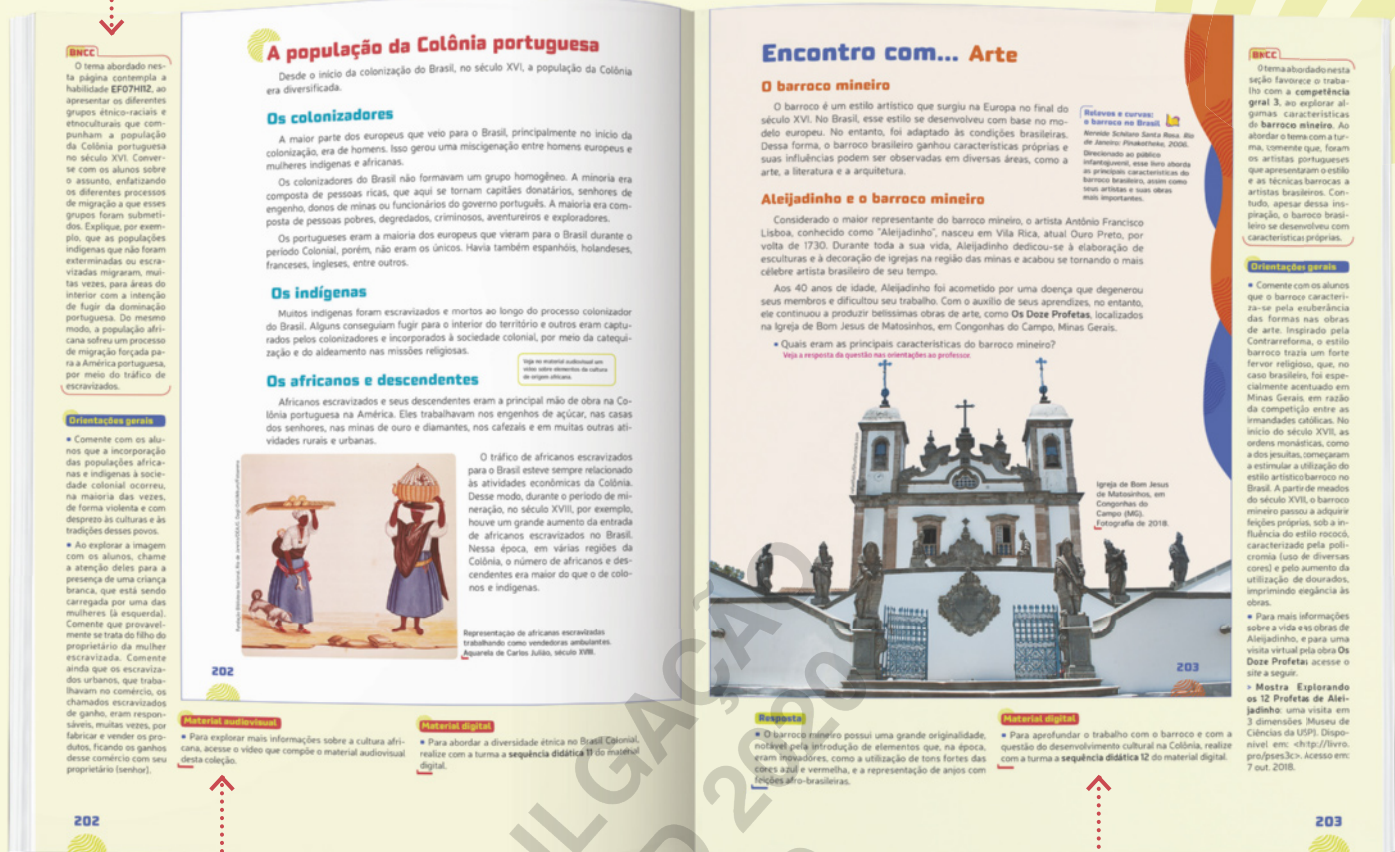


Refletindo sobre o capítulo

Ao final de cada capítulo são apresentadas orientações para o professor explorar essa seção com os alunos, auxiliando-os na **autoavaliação** e verificando o desenvolvimento das habilidades da BNCC.

BNCC

Nesta seção são indicadas as relações entre os conteúdos da coleção e a BNCC. Assim, são elencados os temas contemporâneos, as competências gerais, as competências específicas para a área de Ciências Humanas e para o componente curricular História, bem como as habilidades.



Material audiovisual

Nas indicações relacionadas a este tipo de material, são apresentadas sugestões de arquivo de áudios e vídeos que possibilitam uma complementação do conteúdo abordado no livro do aluno.

Material digital

Esta seção apresenta sugestões de momentos ao longo do conteúdo para se abordar o material digital (sequências didáticas, projetos integradores e avaliações).

Material digital

Esta coleção oferece um **Material digital** que foi elaborado para contribuir com a organização do trabalho do professor em sala de aula. Assim como este manual, o **Material digital** apresenta recursos que propiciam o desenvolvimento de objetos de conhecimento e habilidades em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Esses recursos são organizados em: planos de desenvolvimento, projetos integradores, sequências didáticas, propostas de acompanhamento das aprendizagens e material audiovisual.

Cada um dos elementos que compõem o **Material digital** está estruturado em bimestres e alinhado a esta coleção. Neste **Manual do professor**, são identificadas oportunidades para aplicação deles junto aos alunos. Vale salientar que essas oportunidades configuram um complemento ao trabalho em sala de aula, portanto não devem ser consideradas como as únicas ferramentas de ensino.

A seguir, são descritos mais detalhes sobre os elementos que compõem esse material.

Plano de desenvolvimento

Cada bimestre apresenta um plano de desenvolvimento.

O plano de desenvolvimento apresenta um panorama da distribuição dos objetos de conhecimento e suas respectivas habilidades da BNCC em cada bimestre do livro do aluno. Além disso, este elemento reúne orientações que podem auxiliar o trabalho do professor em diversos momentos. Seguem algumas delas.

- Práticas didático-pedagógicas relacionadas às habilidades desenvolvidas em cada bimestre.
- Práticas recorrentes na sala de aula que favorecem o desenvolvimento de habilidades vinculadas aos conteúdos do bimestre.
- Objetivos de aprendizagem e habilidades essenciais para os alunos avançarem nos estudos.
- Indicações de livros, filmes, *sites*, entre outras fontes de pesquisa e consulta que se relacionam aos conteúdos do bimestre.

- Projeto integrador que articula objetos de conhecimento e habilidades de diferentes componentes curriculares.

Projeto integrador

Cada plano de desenvolvimento apresenta um projeto integrador. Além de viabilizar o trabalho com componentes curriculares integrados, este recurso é organizado em etapas conduzidas de modo a auxiliar na gestão da sala de aula e no acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Cada etapa desenvolve atividades direcionadas à elaboração de um produto final a ser apresentado pelos alunos aos seus familiares, a toda a comunidade escolar ou à comunidade em geral.

Sequências didáticas

Para cada bimestre são apresentadas três sequências didáticas.

As sequências didáticas são atividades complementares, independentes do livro do aluno, conduzidas de modo a auxiliar na gestão da sala de aula e com orientações a respeito do acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Esses recursos se organizam com base em objetivos de aprendizagens relacionados aos objetos de conhecimento e às habilidades propostos no plano de desenvolvimento para cada bimestre.

Proposta de acompanhamento da aprendizagem

O **Material digital** oferece ferramentas bimestrais para contribuir no processo de acompanhamento da aprendizagem dos objetos de conhecimento e habilidades desenvolvidos a cada bimestre. Cada proposta de acompanhamento da aprendizagem é composta por uma avaliação e uma ficha de acompanhamento das aprendizagens.

Avaliação

Cada avaliação apresenta dez questões em uma estrutura pronta para ser entregue aos alunos.



Essas avaliações são acompanhadas por gabaritos que contemplam as respostas corretas, possíveis interpretações das respostas dos alunos e sugestões de reorientação de planejamento, de modo a contribuir com o acompanhamento das aprendizagens dos alunos. Além disso, as avaliações apresentam uma grade de correção com o objetivo de facilitar a aferição das habilidades avaliadas.

Ficha de acompanhamento das aprendizagens

As fichas de acompanhamento das aprendizagens são instrumentos que possibilitam uma aferição de aprendizagem objetiva em relação aos objetivos de aprendizagem do bimestre. Essas fichas são in-

dividuais e podem auxiliar o trabalho do professor, principalmente, nas reuniões do conselho de classe e no atendimento dos pais ou responsáveis pelos alunos.

Material audiovisual

O material digital audiovisual é direcionado aos alunos e composto por áudios e vídeos que podem ser utilizados para sintetizar os assuntos estudados, aprofundar conceitos ou contribuir para a compreensão de determinados conteúdos.

Esse material é direcionado ao estudante e tanto o livro do aluno quanto este manual identificam oportunidades em que os áudios e vídeos sugeridos podem ser trabalhados.

A Base Nacional Comum Curricular

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) tem como objetivo definir as aprendizagens essenciais que os alunos desenvolverão de modo progressivo ao longo das etapas da educação básica. Em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, esse documento normativo apresenta uma concepção de educação baseada em princípios éticos, políticos e estéticos que favorecem a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, a BNCC valoriza a formação cognitiva dos alunos, mas também reconhece a necessidade de trabalhar com aspectos socioemocionais, buscando combater problemas como o preconceito e valorizar a diversidade. Além disso, a BNCC apresenta orientações para a construção de uma sociedade justa, democrática, inclusiva e preocupada com os problemas contemporâneos.

Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as

necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017, p. 14. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2018.

Na etapa do Ensino Fundamental (Anos Finais), a BNCC sugere que seja feito um trabalho de retomada e aprofundamento do que foi desenvolvido na etapa dos Anos Iniciais, principalmente por causa da maior especialização assumida pelos componentes curriculares. Nos Anos Finais, os alunos devem fortalecer também sua autonomia ao refletir de modo crítico, realizando argumentações coerentes, análises embasadas criteriosamente e buscando sempre valorizar o diálogo e os princípios dos direitos humanos.

Nesse período da vida escolar, os estudantes vivenciam uma etapa de transição à adolescência, o que impõe muitos desafios em relação à formação de sua personalidade, por exemplo. Eles também estão inseridos



em uma cultura digital em ascensão, que deve ser pouco a pouco incorporada pela escola de modo crítico e responsável. Considerando esse contexto, a BNCC pretende

contribuir para evitar análises superficiais, fragmentadas e imediatistas, buscando fornecer subsídios para o desenvolvimento pleno, social e pessoal dos alunos.

As competências da BNCC

A organização da BNCC foi estabelecida por meio da definição de competências gerais, competências específicas de área e competências específicas dos componentes curriculares.

Nesta coleção, as competências gerais serão trabalhadas ao longo dos conteúdos,

nas atividades e nas propostas disponibilizadas nas orientações ao professor. Nesses momentos, os alunos serão incentivados a realizar reflexões que os levem a desenvolver seu senso crítico e sua capacidade de mobilização social diante dos desafios contemporâneos.

Competências gerais da BNCC

- 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.



O trabalho com desenvolvimento das competências gerais auxilia os alunos a estabelecer relações com sua vida cotidiana, resolver problemas e atuar de modo consciente no mundo.

Algumas iniciativas em sala de aula podem favorecer o trabalho com as compe-

tências gerais (CG), auxiliando os alunos a mobilizar seus conhecimentos para se tornarem pessoas atuantes na sociedade. Leia a seguir algumas estratégias didáticas que podem ser desenvolvidas para que as competências gerais sejam contempladas no trabalho com esta coleção.

Pesquisa

CG 1, 2, 5

Em atividades que permitem desenvolver essas competências, os alunos são orientados a usar de modo responsável os meios digitais, além de exercitarem sua curiosidade intelectual.

Diálogo

CG 4, 7, 8, 9

Diferentes abordagens de diálogo são propostas ao longo da coleção, nas quais os alunos são levados a utilizar diversas linguagens para se expressar, desenvolvendo também a capacidade de argumentação.

Produção de textos escritos

CG 1, 4, 7

Durante o trabalho com a coleção, os alunos poderão utilizar os conhecimentos construídos ao longo dos capítulos para expressar-se por meio da linguagem escrita para argumentar, formular reflexões, registrar informações etc.

Contexto local

CG 6, 8, 10

Em alguns momentos da coleção, serão estabelecidas relações entre os conteúdos e o contexto de vivência dos alunos. Desse modo, eles poderão refletir sobre a realidade em que vivem para que possam propor possíveis intervenções.

Interpretação

CG 1, 4, 7

Para compreender de modo crítico os conteúdos apresentados no material, é necessário trabalhar a capacidade de interpretação. Desse modo, os alunos terão fundamentação para explicar a realidade e reconhecer a diversidade.

Análise de imagens

CG 1, 2, 3

As análises de imagens permitem que os alunos desenvolvam seu senso estético, valorizando diferentes manifestações culturais.

Esta coleção também contempla as competências específicas de área e as competências específicas dos componentes curriculares, propostas pela BNCC.

Competências específicas de Ciências Humanas

- 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 responsabili-



dade 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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 355. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2018.

Competências específicas de História

- 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. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2017. p. 400. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2018.

Os temas contemporâneos e a formação cidadã

Procuramos trabalhar no decorrer desta coleção com o intuito de estimular os alunos à participação social, política e cidadã. Para isso, nesta obra, os alunos encontrarão auxílio para compreender a cidadania como a efetivação de seus direitos básicos, de modo a combater as diversas formas de segregação.

É muito importante entender bem o que é cidadania. Trata-se de uma palavra usada todos os dias, com vários sentidos. Mas hoje significa, em essência, o direito de viver decentemente.

Cidadania é o direito de ter uma ideia e poder expressá-la. É poder votar em quem quiser sem constrangimento, processar um médico que tenha agido com negligência. É devolver um produto estragado e receber o dinheiro de volta. É o

direito de ser negro, índio, homossexual, mulher, sem ser discriminado. De praticar uma religião sem ser perseguido.

Há detalhes que parecem insignificantes, mas revelam estágios da cidadania: respeitar o sinal vermelho no trânsito, não jogar papel na rua, não destruir telefones públicos. Por trás desse comportamento está o respeito à coisa pública.

O direito de ter direitos é uma conquista da humanidade. [...]

DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel**: a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005. p. 12-13.

Ao longo da coleção, a noção de cidadania será trabalhada de modo integrado aos temas contemporâneos apontados pela BNCC. Conheça mais sobre esses temas no quadro a seguir.



O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aprovado no Brasil em 1990, trata da necessidade de conceder proteção integral à criança e ao adolescente, atribuindo prioridade a essa parcela da sociedade em diversos setores públicos e na destinação de recursos. Essa concepção acerca das crianças e dos adolescentes passou a compreendê-los como pessoas em estágio de desenvolvimento e que requerem atenção e proteção da sociedade como um todo. Nesse sentido, prima-se por uma educação que destaque elementos como a prevenção do trabalho e a exploração infantil, a promoção da convivência familiar saudável, a prevenção da violência intrafamiliar, além do incentivo e apoio à ampliação do universo cultural das crianças e adolescentes.

Direitos da criança e do adolescente

Problemas relacionados à convivência no trânsito se impõem como um dos grandes desafios atuais, principalmente em um mundo cada vez mais urbanizado e com escassos investimentos em planejamento de infraestrutura. Nesse sentido, a educação para o trânsito tem como objetivo contribuir para reflexões sobre posturas responsáveis e sustentáveis de pedestres, ciclistas e motoristas.

Educação para o trânsito

Considerando as perspectivas alarmantes divulgadas nos últimos anos sobre a situação do planeta, discutir a educação ambiental na escola tornou-se algo essencial. Essa formação visa preparar cidadãos para que sejam preocupados, conscientes e que consigam tomar atitudes adequadas em relação ao consumo de recursos, à poluição, ao despejo indevido de resíduos, à implantação de energias alternativas, entre outras questões. Nesse sentido, assuntos como o desenvolvimento sustentável e o consumo consciente devem fazer parte do cotidiano dos alunos.

Educação ambiental

A preocupação com a alimentação e com o aprimoramento nutricional também é muito importante no contexto atual. Com os altos níveis de industrialização vivenciados nos últimos anos e com a aceleração do ritmo de vida imposta pelo sistema capitalista, nos submetemos a uma alimentação muitas vezes de má qualidade e sem critérios adequados para saúde. Assim, a educação nutricional se faz necessária, para que possamos identificar e seguir melhores hábitos.

Educação alimentar e nutricional

O Estatuto do Idoso foi aprovado no Brasil em 2003, visando garantir o bem-estar das pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Nesse documento, uma série de leis busca promover o respeito, a autonomia, a integração e a participação efetiva dos idosos na sociedade brasileira. A educação tem um papel relevante a cumprir na efetivação dessas leis, atuando na conscientização dos alunos sobre a importância das pessoas idosas em nossa sociedade, buscando promover a sociabilização e o compartilhamento de experiências entre pessoas idosas e alunos.

Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso

A noção de direitos humanos foi construída historicamente, ao longo de anos de lutas e mobilizações. Tratar o outro com dignidade, considerando sua condição humana fundamental é um dever de todos. A escola se apresenta então como um espaço ideal para que essas noções sejam discutidas. Desse modo, busca-se combater concepções e atitudes que tenham como base perspectivas discriminatórias.

Educação em direitos humanos

A aprovação de leis afirmativas, como a lei nº 10.639, de 2003, que determinou a introdução do ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, e a lei nº 11.645, de 2008, que estabeleceu a obrigatoriedade da inclusão de história e cultura dos povos indígenas aos alunos dos níveis fundamental e médio, colabora para a desconstrução de preconceitos e estereótipos sobre africanos e indígenas, fortemente impregnados no conteúdo escolar. No caso da inserção da história da África e da cultura afro-brasileira e da história e cultura indígenas, nos currículos dos ensinos fundamental e médio, vemos a expansão dos direitos de grupos tradicionalmente marginalizados, os quais têm agora sua cultura e sua contribuição para a construção da sociedade brasileira reconhecidas, ao mesmo tempo em que as especificidades desses grupos devem ser valorizadas como responsáveis por contribuições originais na formação de nosso povo.

Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena

A escola apresenta um papel importante nas reflexões dos estudantes sobre sua saúde. Os conhecimentos apreendidos com base nos componentes curriculares e na convivência diária no ambiente escolar devem sempre contribuir para a formação de hábitos saudáveis como a prática de exercícios físicos e da higiene, além de promover o cuidado com o bem-estar físico, mental e emocional.

Saúde

Conceber a convivência familiar e social como um tema significativo de ser abordado com os estudantes faz parte da proposta de educação integral. Assim, é necessário que se tenha na escola reflexões sobre: diferentes constituições familiares, conceito de concepções patriarcais e matrilineares, papel dos membros familiares, regras de convivência com diferentes grupos, importância do diálogo e do respeito, entre outras discussões.

Vida familiar e social



Educação para o consumo

Nos últimos anos, o estabelecimento de políticas responsáveis de consumo tem sido um grande desafio, levando em conta a repercussão dos meios de comunicação em incentivar o consumo de bens e serviços de modo desenfreado. Com isso, a educação para o consumo visa contribuir para que os estudantes analisem criticamente o contexto atual, identificando assim atitudes consumistas e possíveis alternativas sustentáveis em seu dia a dia.

Educação financeira e fiscal

É papel do cidadão compreender as dinâmicas que envolvem a aplicação de investimentos tributários pelo poder público e também saber lidar com aspectos da economia. Assim, a escola pode contribuir para a formação inicial dos estudantes em relação à educação financeira, apresentando reflexões que envolvam noções de planejamento financeiro, aplicação, investimentos, consumo consciente, tomada de decisões etc.

Trabalho

Reflexões sobre as relações de trabalho são importantes para os alunos compreenderem de modo crítico o mundo em que vivemos. Temas como trabalho infantil, desemprego, direitos trabalhistas, importância dos sindicatos e trabalho escravo devem ser abordados em sala de aula para auxiliar os alunos a perceber as dinâmicas do sistema capitalista nas quais estão inseridos. A partir de discussões como essas, é possível auxiliar os alunos a analisarem as condições adversas que podem estar presentes em seu dia a dia, como é o caso da desigualdade social.

Ciência e tecnologia

Refletir criticamente sobre as aplicações do desenvolvimento científico, analisando as tecnologias sob diferentes perspectivas e olhares torna-se essencial no contexto contemporâneo. O espaço escolar deve estar aberto às transformações e às modernizações, aplicando-as com responsabilidade e capacitando os alunos a desenvolverem o uso consciente desses recursos.

Diversidade cultural

Entrar em contato com povos e culturas variadas permite aos estudantes desenvolverem a ideia de diversidade, reconhecendo, portanto, que o mundo é formado por diferentes modos de vida e tradições. Uma educação escolar voltada à valorização da diversidade favorece a desconstrução de ideias etnocêntricas. Nesse sentido, o Brasil surge como país privilegiado para discutir tais questões, vista a grande diversidade de etnias que contribuíram para a formação do povo brasileiro.

O papel do professor

O professor vem desempenhando cada vez mais um papel de mediador entre os conteúdos específicos de cada componente curricular e os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Assim, o professor deve desenvolver de maneira constante a reflexão para demonstrar que o ato de estudar não é apenas fundamental, mas também prazeroso, despertando, assim, o interesse dos alunos.

A união entre teoria e prática geralmente ocorre quando o professor propicia aos alunos momentos em que eles possam debater, refletir e emitir opiniões sobre acontecimentos ocorridos em contextos locais e mundiais. Dessa forma, a prática reflexiva sobre os conteúdos estudados é essencial para o ensino contextualizado.

É fundamental que o professor tenha sensibilidade para perceber as singularida-

des do relacionamento professor-aluno e aluno-aluno, intervindo em casos de possíveis dificuldades de aprendizagem e conduzindo suas aulas de modo a promover a construção do conhecimento pautada em respeito e empatia. Para isso, o docente deve ter autonomia, tanto perante seus alunos quanto perante os colegas. Essa autonomia refere-se à capacidade de fazer escolhas e de posicionar-se, participando de maneira cooperativa diante de percalços e desafios. É importante que, ao adotar essa postura, o professor se esquive de atitudes impositivas, alheias ao interesse coletivo, e se dispa de conceitos preestabelecidos.

Além disso, faz parte do papel do professor estimular a autonomia do estudante, a fim de que ele assuma um papel proativo em sala de aula – e, também, fora dela –, encorajando e sendo encorajado ao questio-



namento e à argumentação em suas tomadas de decisões. Para isso, o professor deve assumir a responsabilidade no processo ensino-aprendizagem, preservando a consciência de que suas ações refletem diretamente no desenvolvimento dos alunos.

Para adotar a postura mediadora, a formação do professor deve ser constante, extrapolando a sua formação inicial e firmando-se em uma carreira docente construída por meio da observação dos alunos e da atualização de práticas e conteúdos.

Práticas pedagógicas

A avaliação

A importância da avaliação

A avaliação é um instrumento que o professor possui para diagnosticar, analisar, sistematizar e orientar suas ações pedagógicas. Entende-se a avaliação como um diálogo contínuo entre professor e aluno, uma vez que, quando elaborada em concordância com o conteúdo ensinado, serve como resposta concreta à prática do professor e ao processo de ensino-aprendizagem.

No contexto em que atua, deve estar claro para o professor que além de a avaliação ser importante, seu processo deve ser contínuo e não se restringir a resultados ou a momentos definidos e estanques, pois ela diagnostica os reais problemas e defasagens na aprendizagem dos alunos e colabora para a evolução de seu conhecimento.

Segundo Bonesi e Souza, a avaliação é definida como:

[...] o ato por meio do qual **A** e **B** avaliam juntos a prática implementada, as aprendizagens efetivadas, as conquistas erigidas, o desenvolvimento conquistado, os obstáculos encontrados ou os erros e equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico.

BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. *Estudos em avaliação educacional*, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. p. 134.

Assim, professores e alunos participam da avaliação, que só acontece efetivamente se as dificuldades, os erros e acertos fizerem sentido para ambos, como uma via de mão dupla para o ensino e a aprendizagem.

O professor pode desenvolver, dentro de sua atuação em sala de aula, três tipos de avaliação: diagnóstica, formativa e somativa (também conhecida como classificatória).

A avaliação diagnóstica deve ser realizada a cada início de um ciclo de estudos, já que se constitui uma sondagem do que os alunos conhecem, ao mesmo tempo em que é uma projeção do que o professor deverá planejar para seu trabalho com os próximos conteúdos. Segundo Santos e Varela (2007, p. 4), “É uma etapa do processo educacional que tem por objetivo verificar em que medida os conhecimentos anteriores ocorreram e o que se faz necessário planejar para selecionar dificuldades encontradas.”

Já a avaliação formativa é importante que seja utilizada durante todo o processo de ensino-aprendizagem, pois está relacionada aos aspectos que proporcionam a formação dos alunos e considera o processo de aprendizagem tão importante quanto o que se aprende.

A avaliação formativa privilegia a observação do processo ensino-aprendizagem por meio de diversos instrumentos que podem ser utilizados para verificar o alcance dos objetivos almejados, o domínio do conhecimento, os avanços, as dificuldades em que o aluno necessita de uma nova abordagem. O erro é visto como parte integrante de uma caminhada e revela a necessidade interventiva em determinado conteúdo ou em dado momento.

GAVASSI, Susana Lisboa. *Avaliação formativa: um desafio aos professores das séries finais do ensino fundamental*. Medianeira: UTFPR, 2012. p. 21.



A avaliação somativa pretende ajuizar o progresso realizado pelo aluno no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de aferir resultados já colhidos por avaliações do tipo formativa e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino. Corresponde a um balanço final, a uma visão de conjunto relativo a um todo sobre o qual, até então, só haviam sido feitos juízos parcelares. É fato que a avaliação somativa é a mais utilizada nas escolas e que, em muitos casos, representa um caráter classificatório.

Cabe ao professor pensar na avaliação como um processo que vai além de sua mera realização, que precisa ser cuidadosamente elaborado. O resultado dessa avaliação, por sua vez, deve ser devolvido e revisado com os alunos, para perceberem o ensino como um processo, o que implica rever os motivos de seus erros a fim de avançar na aprendizagem. O planejamento do processo de avaliação deve incluir conteúdos trabalhados em sala de aula de maneira contextualizada e reflexiva, levando em consideração o processo de aprendizagem do aluno. Deve, ainda, na medida do possível, conter atividades que valorizem diferentes formas de expressão do conhecimento do aluno, como exercícios objetivos, dissertativos, trabalhos em grupo, debates, e assim por diante.

Para que a avaliação não se torne uma forma de seleção e exclusão, focada apenas em princípios de eficiência e competitividade, é importante haver um canal de comunicação entre alunos e professor. Desse modo, os critérios da avaliação, seja ela formativa ou somativa, precisam ser apresentados e discutidos antes de sua realização, para que o aluno saiba como e sob quais aspectos será avaliado.

Quando elaborada, aplicada e revisada corretamente, a avaliação perde seu caráter punitivo e excludente e passa a avaliar o aluno de maneira formativa e continuada, além de possibilitar que o professor reveja sua prática pedagógica.

A autoavaliação

A autoavaliação tem papel fundamental na democratização da avaliação. A utilização dessa ferramenta possibilita tanto a alunos quanto a professores avaliarem seu desempenho em sala de aula.

[...] Para o aluno autoavaliar-se é altamente favorável o desafio do professor, provocando-o a refletir sobre o que está fazendo, retomar passo a passo seus processos, tomar consciência das estratégias de pensamento utilizadas. Mas não é tarefa simples. Para tal, ele precisará ajustar suas perguntas e desafios às possibilidades de cada um, às etapas do processo em que se encontra, priorizando uns e outros aspectos, decidindo sobre o quê, como e quando falar, refletindo sobre o seu papel frente à possível vulnerabilidade do aprendiz. [...]

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 54.

Portanto, ao desafiar os alunos, o professor também passa a refletir sobre a sua atuação nos processos didáticos, adequando-se às necessidades do dia a dia em sala de aula e tomando consciência de seu papel diante dos desafios do processo de ensino-aprendizagem.

Veja a seguir, sugestões de questionamentos autoavaliativos que podem ser apresentados aos alunos.

- O que estou aprendendo?
- O que eu aprendi?
- De que forma poderia aprender melhor?
- Como poderia agir/participar para aprender mais?
- Que tarefas e atividades foram realizadas?
- O que aprendi com elas? O que mais poderia aprender?
- O que eu aprendi, com meus colegas e professores, a ser e a fazer?
- De que forma contribuí para que todos aprendessem mais?





A defasagem em sala de aula

Cada aluno aprende de um jeito. Dentro de uma mesma sala de aula temos uma diversidade de alunos quando pensamos em características comportamentais e cognitivas. Cada um tem uma história, que é única, e decorre das particularidades de sua estrutura biológica, psicológica, familiar e sociocultural, resultando em diferenças que interferem diretamente na maneira como eles se apropriam do conhecimento na escola, ou seja, eles aprendem de formas diversas. Como salienta Bencini (2003), “As crianças [e os adolescentes] são o resultado de suas experiências. Para compreender seu desenvolvimento é preciso considerar o espaço em que elas vivem, a maneira como constroem significados, as práticas culturais etc.”. A questão norteadora do trabalho docente deve ser: como enfrentar a heterogeneidade das turmas?

Tendo em vista essas condições, é importante estarmos conscientes de que os níveis de aprendizagem em uma sala de aula serão distintos, e devemos estar preparados para lidar com esse aspecto do trabalho docente, de modo que o desenvolvimento dos alunos não seja prejudicado. É função da escola “[...] detectar a diversidade presente nas salas de aula e criar condições para que os conteúdos trabalhados, quando não são bem compreendidos, sejam retomados em classe com novas atividades e estratégias de ensino” (FRAIDENRAICH, 2010).

Antes mesmo de refletirmos sobre rendimento e defasagem escolar, salientamos que, para um bom desempenho dos alunos em sala de aula, é fundamental que eles compreendam a importância dos estudos e abandonem a visão pessimista que muitos têm de que “estudar é chato”. Atividades instigantes, desafiadoras e que saiam da rotina contribuem para atrair a atenção do aluno e para o desenvolvimento de competências que favoreçam tanto a aprendizagem quanto a sua formação socioemocional. O envolvimento da família nesse processo é de suma importância para criar uma relação de confiança com a escola.

O rendimento escolar dos alunos e a possível defasagem em sala de aula podem ser influenciados por aspectos cognitivos (crianças com necessidades especiais relacionadas à linguagem, à percepção ou ao raciocínio, por exemplo, ou outros problemas de saúde), socioculturais (ambiente familiar, lugar onde mora, convívio social, oportunidade de desenvolvimento de atividades extracurriculares, tempo e lugar para se dedicar aos estudos em casa, relação da família com a escola e participação no processo de educação, entre outros) e político-institucionais (legislação educacional, trabalhista e de saúde em seus diversos níveis, metodologia de ensino adotada pela escola, corpo diretivo escolar, qualificação e motivação dos professores, infraestrutura da escola etc.). Desse modo, é necessário refletirmos a respeito das situações de ensino e aprendizagem que podem detectar os tipos de defasagem dos alunos.

Para conhecer os níveis de aprendizagem dos alunos e detectar uma possível defasagem, as ferramentas de avaliação e o trabalho do professor em conjunto com a coordenação pedagógica da escola são fundamentais. “O diagnóstico inicial, as provas, a observação de sala de aula, as atividades de sondagem, as tarefas de casa e a análise de cadernos e portfólios são alguns dos instrumentos que ajudam a ter um panorama da turma.” (FRAIDENRAICH, 2010).

Geralmente, o que se faz em sala de aula é desenvolver o mesmo tipo de atividade para todos os alunos. Em vários casos, alguns alunos terminam mais rápido, outros precisam de mais tempo, e outros nem conseguem realizar a atividade, de maneira que o objetivo de ensino-aprendizagem nem sempre é atingido. Essa situação acaba desestimulando os que têm resultados e ritmos diferentes da maioria da classe.

Uma possibilidade de auxiliar todos a atingirem os objetivos de aprendizagem de maneira satisfatória e eficiente é diversificar as estratégias de ensino, respeitando



essa diversidade de modo a potencializar as habilidades de cada aluno.

E quais são as estratégias de ensino que podem contribuir para corrigir as defasagens dos alunos? São muitas e devem variar de acordo com a realidade de cada comunidade escolar. No entanto, podem começar pelo espaço da sala de aula: em vez de trabalhar permanentemente com as carteiras enfileiradas, é possível alterar a organização delas em círculo ou em grupos, para que a interação entre os alunos flua. O importante é que a sala de aula seja um ambiente flexível.

Também devem fazer parte da rotina os trabalhos em grupo, em dupla e individuais. Para cada um deles, é possível desenvolver diferentes habilidades. Ao propor trabalhos em dupla ou em grupo, é importante misturar alunos que possuam diferentes níveis de aprendizagem, pois dessa forma um ajuda o outro e desenvolvem diferentes competências, como trabalho em equipe, organização, liderança e empatia. Em outros momentos, concentrar nos grupos os alunos com níveis de aprendizagem semelhantes é relevante para dar a atenção necessária, e de maneira integrada, para o grupo. Já os trabalhos individuais permitem ao aluno momentos de autonomia e criatividade.

Do mesmo modo, é importante utilizar outros espaços, além da sala de aula, para atividades de ensino e aprendizagem, como o pátio da escola, o laboratório, o bairro, uma praça, um parque municipal, um museu etc. Tais espaços possibilitam, muitas vezes, a aprendizagem de forma lúdica, informal, permanecendo o objetivo educativo.

Outro ponto importante é alternar o uso de materiais pedagógicos – revistas, mapas, jogos didáticos, histórias em quadrinhos,

músicas, filmes – que desafiam o aluno a refletir e a diversificar as formas de aprendizagem e expressão do conhecimento formulado. Isso porque há alunos que são mais visuais, outros que são mais auditivos, e outros, cinestésicos. A avaliação diagnóstica inicial, com atividades variadas de escrita, leitura e interpretação de diferentes linguagens, auxilia a detectar as principais características dos alunos, pois alguns podem ter dificuldades em interpretar uma música (estímulo auditivo), por exemplo, enquanto outros podem ter bom desempenho em analisar uma imagem (estímulo visual).

Utilizar ferramentas digitais também é um ótimo recurso, quando corretamente empregado, mediado pelo professor. No caso das escolas que tenham sala de tecnologia, o professor pode usar ferramentas como *sites* e aplicativos para corrigir as defasagens.

Em alguns casos, quando se detecta que a defasagem de determinado aluno está muito aquém do desempenho da turma, é importante desenvolver atividades educativas separadas dos demais, para avançar com ele na compreensão de certos conteúdos. Para isso, sempre que possível, reserve momentos, ainda que semanais, para acompanhar individualmente as atividades realizadas por alguns alunos. Em outros casos, atividades extras em sala separada, com auxílio de outro professor e da coordenação pedagógica, são conduções relevantes para a progressão do aluno.

Em todas essas situações, o professor deve planejar seu cotidiano, “Por isso, é papel de todo professor ter muito claros os objetivos e resultados que pretende alcançar com uma atividade, para não exigir mais nem menos da turma.” (BENCINI, 2003).

O ensino interdisciplinar

O conceito norteador de um trabalho educacional feito em parceria, fruto de uma

pedagogia integradora, é o de **interdisciplin**na, definido a seguir.



[...]

Interdisciplina — Interação existente entre duas ou mais disciplinas. Essa interação pode ir da simples comunicação de ideias à integração mútua dos conceitos diretores da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização referentes ao ensino e à pesquisa. Um grupo interdisciplinar compõe-se de pessoas que receberam sua formação em diferentes domínios do conhecimento (disciplinas) com seus métodos, conceitos, dados e termos próprios.

[...]

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 54.

Em sala de aula, essa interação pode ocorrer, por exemplo, por meio de projetos investigativos ou de pesquisa. Por apresentarem etapas, como planejamento, levantamento de hipóteses, coletas de dados, análises, deduções e conclusões, essas atividades possibilitam maior integração entre os componentes curriculares. Além disso, elas podem criar situações de aprendizagem de forma dinâmica, por meio da reflexão, do questionamento e da argumentação dos alunos.

Dentro dessa perspectiva, um trabalho interdisciplinar preocupa-se em relacionar os conceitos de maneira articulada, levando em conta os objetivos gerais e específicos de cada componente curricular envolvido, com o propósito de evitar a fragmentação do conhecimento e instigar o interesse dos alunos para envolvê-los diretamente no processo de aprendizagem. Cabe enfatizar que o trabalho interdisciplinar deve estar ligado à vida dos alunos e às suas motivações, de modo que os envolva e se torne, além de útil, prazeroso.

Nessas atividades, os alunos aprendem a trabalhar coletivamente, privilegiando a interação com os colegas e favorecendo o desenvolvimento da capacidade de argumentar e organizar as informações. O en-

volvimento dos alunos motiva o fortalecimento das relações entre professores de diferentes componentes curriculares.

[...] O estilo de educação que prioriza o trabalho em equipe, que busca a interdisciplinaridade e o compromisso com a integralidade das ações e que procura respeitar as especificidades de cada profissão, está pautado nas concepções teóricas das metodologias ativas de ensino-aprendizagem. [...]

BASSIT, Ana Zahira (Org.). **O interdisciplinar**: olhares contemporâneos. São Paulo: Factash Editora, 2010. p. 118.

Na escola, uma postura interdisciplinar traz contribuições quando os alunos começam a estabelecer um relacionamento de parceria e colaboração com a equipe escolar, bem como com a comunidade onde a escola está inserida.

Propostas como essas abrangem estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; possibilita a formulação de um saber crítico-reflexivo com base no diálogo entre os conteúdos de diferentes componentes curriculares; e permite uma nova postura de professores e alunos diante do conhecimento, deixando de concebê-lo como algo estanque.

[...]

“Interdisciplinaridade” é um termo utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência [...]. Caracteriza-se por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando a um enriquecimento mútuo.

[...]

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**: efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011. p. 73.

A fim de promover a superação da fragmentação disciplinar, em sintonia com a BNCC, esta coleção propõe em diversos momentos uma articulação entre os componentes curriculares e seus respectivos objetos de conhecimento com base em temas,



conteúdos, recursos e seções que favoreçam tal abordagem. A seção **Encontro com...**, por exemplo, apresenta essa proposta de maneira clara e fácil de ser reconhecida pelo professor. Em outros momentos, são apre-

sentadas orientações de desenvolvimento específicas para compreender quais componentes podem ser desenvolvidos com base na leitura de um texto ou na resolução de uma determinada atividade.

A competência leitora

De acordo com pesquisas recentes, uma parcela significativa dos brasileiros, apesar de saber ler e escrever, não consegue compreender textos mais extensos ou complexos, ou seja, não tem competência leitora de qualidade. Sabendo que a capacidade de apreender aquilo que se lê e observa é imprescindível para participar efetivamente da vida em sociedade, é importante que a escola possibilite ao aluno desenvolver estratégias de leitura contínua e atenta que o auxiliem a compreender e explorar mensagens, verbais ou não verbais, em diversos níveis de cognição. O fato de um aluno ser considerado alfabetizado não significa que ele consiga utilizar a leitura e a escrita como maneiras de se expressar.

Nesse sentido, a noção de competência leitora, especificamente, está ligada à prática de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno explorar as mensagens (estejam elas em textos, imagens, gráficos, formulários ou tabelas, por exemplo) em diversos níveis de cognição, o que viabiliza a interpretação e a compreensão para uma leitura mais crítica e autônoma, além da construção de novos saberes.

A prática da leitura é importante para ampliar o vocabulário dos alunos e, consequentemente, torná-los mais seguros para desenvolver suas habilidades de comunicação oral e escrita. Ao desenvolver a competência leitora, o aluno estabelece mais facilmente relações entre os diversos assuntos que fazem parte do seu repertório cultural. Nesse sentido, é importante a criação de estratégias de leitura que permitam ao aluno:

Extraír o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele.

Saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta.

Conectar novos conceitos com os conceitos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 36-37.

Além da leitura, a escrita também deve ser constantemente estimulada. A produção de textos estimula os alunos a pensarem criticamente e a refletirem sobre aquilo que estão escrevendo.

[...]

Num mundo como o atual, em que os textos estão por toda parte, entender o que se lê é uma necessidade para poder participar plenamente da vida social. Professores como você têm um papel fundamental nessa tarefa [...]. Independentemente de seu campo de atuação, você pode ajudar os alunos a ler e compreender diferentes tipos de texto, incentivando-os a explorar cada um deles. Pode ensiná-los a fazer anotações, resumos, comentários, facilitando a tarefa da interpretação. Pode, enfim, encaminhá-los para a escrita, enriquecida pelos conhecimentos adquiridos na exploração de livros, revistas, jornais, filmes, obras de arte e manifestações culturais e esportivas.

[...]

RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, 10 jan. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1535/o-desafio-de-ler-e-compreender-em-todas-as-disciplinas>>. Acesso em: 6 set. 2018.



Se o objetivo principal é formar leitores autônomos com base na leitura de textos e imagens, é preciso favorecer esse processo escolhendo temas relevantes e interessantes à sua faixa etária; selecionando textos verbais com vocabulário e extensão adequados; apresentando ao aluno o objetivo das leituras, a fim de que ele perceba que em alguns momentos lemos para buscar informações e, em outros, a leitura consiste em diversão, por exemplo; orientando como a leitura deverá ocorrer: silenciosamente, guiada, em grupo etc.

Ao longo desta coleção, o desenvolvimento da competência leitora é constantemente estimulado por meio da utilização de recursos textuais e imagéticos diversifi-

cados, aumentando a autonomia dos alunos e tornando-os sujeitos mais ativos no próprio aprendizado. Para favorecer a análise desses recursos, são propostas questões de interpretação no livro do aluno, além de sugestões de questões de análise nas orientações ao professor.

Promover atividades em que os alunos tenham que perguntar, prever, recapitular para os colegas, opinar, resumir, comparar suas opiniões com relação ao que leram, tudo isso fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor vê a si mesmo como protagonista do processo de construção de significados. [...]

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988. p. 173.

Recursos didáticos

O uso de diferentes recursos didáticos propicia maior dinâmica em sala de aula, além de possibilitar que o aluno tenha acesso à informação por meio de diferentes linguagens, desenvolvendo assim estratégias de aprendizagem diversas, afinal, realizar uma pesquisa em um livro é diferente de realizar a mesma pesquisa em uma revista ou na internet. Ainda que seja sobre o mesmo assunto, ler uma imagem é diferente de ler um texto verbal, e assim por diante.

Dessa maneira, é importante compreender quais recursos podem ser utilizados em sala de aula e como esse uso pode efetivamente auxiliar o aluno a ser protagonista de seu aprendizado.

Tecnologia

A tecnologia faz parte da evolução do ser humano e da história da humanidade. Atualmente, temos as tecnologias de informação e comunicação (TICs), que modificam as noções de tempo e espaço e influenciam diretamente as relações humanas. Elas permitem o processamento de qualquer tipo de informação, e a comunica-

ção ocorre em tempo real mesmo entre pessoas distantes geograficamente.

A presença das TICs ampliou a gama de elementos disponíveis para enriquecer o trabalho em sala de aula, que há muito tempo já contava com recursos tecnológicos como televisão, filmes, músicas e projeções.

O uso de tecnologias em sala de aula potencializa o processo de aprendizagem, favorecendo a interação entre professor, aluno e conhecimento. Além disso, por meio da internet, os recursos e as ferramentas tecnológicas transformam a escola em um espaço aberto, conectado com o mundo, capaz de promover trocas de experiências entre professores e alunos de outras localidades.

É importante ressaltar, porém, que o uso de TICs é um instrumento para o processo de ensino-aprendizagem, e não o foco. A lousa, o giz e o professor compartilham espaço na sala de aula com televisores, CDs, DVDs, computadores, *softwares*, lousas digitais e projetores multimídia e não reduzem o papel da escola ou do professor na educação.



[...] Os recursos semióticos que encontramos nas telas dos computadores são basicamente os mesmos que podemos encontrar em uma sala de aula convencional: letras e textos escritos, imagens estáticas ou em movimento, linguagem oral, sons, dados numéricos, gráficos, etc. A novidade, em resumo, está realmente no fato de que as TIC digitais permitem criar ambientes que integram os sistemas semióticos conhecidos e ampliam até limites inimagináveis à capacidade humana de (re)apresentar, processar, transmitir e compartilhar grandes quantidades de informação com cada vez menos limitações de espaço e de tempo, de forma quase instantânea e com um custo econômico cada vez menor (COLL e MARTÍ, 2001). [...]

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação**. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 76.

Ao longo da coleção, é possível encontrar sugestões de como aproveitar as novas ferramentas e recursos tecnológicos multimidiáticos e multimodais, presentes no dia a dia dos alunos, para ampliar o campo da educação e torná-la mais significativa e prazerosa, um desafio para a formação das novas e futuras gerações.

É inegável que a educação seja influenciada pela tecnologia e as diferentes formas de comunicação, assim como não é possível desvincular o ensino da comunicação em massa, seja ela impressa ou digital. Por isso, propomos também a utilização de outros recursos no ensino, como programas de televisão, filmes, pinturas, esculturas, histórias em quadrinhos, literatura variada, jornais, revistas ou trechos de livros paradidáticos, recursos que permitem ao professor avançar na prática pedagógica.

Televisão e cinema

A televisão e o cinema podem ser utilizados para mostrar fatos históricos, a cons-

trução de conceitos científicos e os conceitos errôneos presentes em muitas ideias de senso comum. Os filmes e a televisão têm em comum o aspecto motivador e, dependendo da ação do professor, podem ser contextualizados com os conceitos científicos do currículo escolar. Ao longo da coleção são encontradas orientações de trabalho com essas ferramentas.

Artes gráficas e literatura

O trabalho com leitura de imagens é extremamente importante e pode ser utilizado em diferentes momentos. O próprio material didático apresenta fotografias, pinturas, murais, entre outras imagens que podem ser exploradas em sala de aula, considerando sempre que possível o contexto em que a imagem foi produzida, a técnica utilizada, o artista que a produziu (quando for o caso) e o objetivo da imagem (apresentar uma crítica social, expressar um sentimento, retratar um momento etc.).

Outra possibilidade é o trabalho com literatura, que, além de estimular a leitura, permite aos alunos o desenvolvimento da criatividade e da imaginação. É importante que o professor conheça o contexto da obra (autor, época, público) para que, dessa forma, o conteúdo se torne mais instigante. Algumas atividades podem ser realizadas de modo a desenvolver nos alunos a competência leitora e a habilidade de interpretar textos literários.

Jornais e revistas

A leitura de jornal traz diversos benefícios ao trabalho em sala de aula, pois, além de contribuir para o desenvolvimento da competência leitora, ele é uma importante fonte de informação. Nele estão registradas informações, opiniões, fatos históricos, descobertas científicas e conflitos políticos e econômicos. Trata-se de um veículo de comunicação capaz de auxiliar na formação de cidadãos críticos.

O trabalho com jornais na escola desenvolve nos alunos habilidades como: identi-



ficar, relacionar, combinar, comparar, selecionar, classificar e ordenar, codificar, esquematizar, reproduzir, transformar, memorizar, conceituar, criar e reaplicar conhecimentos. Esse trabalho também promove a capacidade de indução, dedução, levantamento e verificação de hipóteses. Além de se depararem com textos reproduzidos de importantes jornais brasileiros, ao aluno e ao professor são feitas indicações de diferentes veículos de comunicação que podem contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

As revistas especializadas (História, Ciências, Linguística) geralmente têm uma preocupação com o caráter didático de suas reportagens, que facilita a compreensão e aumenta o comprometimento com o assunto estudado. Elas são indicadas tanto para a sua leitura quanto para a do aluno, sempre que o momento for propício.

Sala de aula invertida

A sala de aula invertida é, atualmente, um recurso que promove o protagonismo do aluno, incentivando a participação mais ativa dele no processo de aprendizagem. Consiste em o professor sugerir ao aluno projetos ou pesquisas como atividade inicial. O docente lança um tema ou assunto a ser pesquisado de acordo com o perfil e a autonomia do aluno, que se empenha na busca pelas informações por meio das tecnologias da informação e da comunicação, somadas aos recursos físicos, como livros, enciclopédias, dicionários e combinadas com seus conhecimentos prévios e estratégias particulares de estudo. Posteriormente, ele compartilha suas descobertas, impressões, conclusões e dúvidas com a turma sob a monitoração do professor.

A sala de aula invertida é um ambiente de interação resultante da participação, da troca, da síntese e da discussão entre colegas com a supervisão do professor, que

passa a assumir o papel de orientador e tutor. Ao aluno cabe a responsabilidade pela busca do conhecimento básico, e os estágios mais avançados são norteados pelo docente e pelo grupo, o que torna o processo mais criativo e empreendedor. Nesta coleção, o professor encontra sugestões metodológicas que dialogam com essa prática, por exemplo, quando solicita ao aluno uma pesquisa prévia sobre determinado conteúdo que venha a ser trabalhado.

[...]

O importante para inverter a sala de aula é engajar os alunos em questionamentos e resolução de problemas, re- vendo, ampliando a aplicando o que foi aprendido *on-line* com atividades bem planejadas e fornecendo-lhes *feedback* imediatamente.

Há muitas formas de inverter o processo de aprendizagem. Pode-se começar por projetos, pesquisa, leituras prévias e produções dos alunos e depois promover aprofundamentos em classe com a orientação do professor. [...]

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lillian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018. p. 14.

Pesquisa

O ato de pesquisar é fundamental para o processo de aprendizagem e está diretamente ligado à proposta da sala de aula invertida. Nesta coleção, em vários momentos, os alunos são instruídos a realizar pesquisas, tanto individuais quanto coletivas. Para que a pesquisa escolar obtenha resultados satisfatórios, existem algumas etapas importantes que devem ser seguidas sempre que possível: definição do tema, planejamento, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, produção do texto, revisão, socialização.





Concepção de História

A produção historiográfica passou por profundas transformações ao longo do século XX. Grande parte dessas transformações foi desencadeada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch que, em 1929, fundaram uma revista de debates historiográficos chamada **Annales d'histoire économique et sociale**. Nesse periódico, que ficou conhecido como revista dos **Annales**, eram publicados textos que propunham uma aproximação da História com os campos de estudos econômicos e sociais.

A repercussão dessas propostas deu origem a um debate entre estudiosos que ficou conhecido como Escola dos *Annales*, que propôs um modelo de História contrário a diversos preceitos do que se convencionou chamar de História tradicional, em voga desde o século XIX, praticada por historiadores metódicos, muitos deles considerados positivistas.

A corrente filosófica positivista, surgida na França na primeira metade do século XIX, afirmava que o conhecimento verdadeiro só poderia ser alcançado por meio de métodos cientificamente comprovados. Os positivistas acreditavam que, desse modo, era possível chegar a uma verdade plenamente neutra e objetiva, e que somente os avanços científicos garantiriam o progresso da humanidade.

Influenciados pelo positivismo, os historiadores metódicos tinham a pretensão de construir uma História baseada no cientificismo, acreditando ser possível chegar a um modelo de verdade que evitasse completamente a presença da subjetividade. Havia uma ampla preferência por documentos escritos oficiais, sendo a produção historiográfica, conseqüentemente, domi-

nada pela História política factual, contada a partir da perspectiva das classes dirigentes. Esses historiadores consideravam que a História era uma ciência que devia se dedicar exclusivamente à investigação de um passado remoto, não admitindo o estudo de períodos mais recentes, pois estes estariam sujeitos à interferência das paixões, o que impossibilitaria alcançar o grau de objetividade necessário para a produção do conhecimento histórico.

Ao contrário dos historiadores metódicos, Febvre e Bloch acreditavam que os campos de análise historiográfica, assim como o leque de fontes e sujeitos históricos, deveriam ser ampliados. A constituição de uma “história total”, como defendiam, passava por uma necessária renovação metodológica, pela ampliação do campo documental e pela aliança com outras disciplinas. Dessa maneira, a Escola dos *Annales* acabou por se firmar como uma corrente historiográfica aberta às influências e contribuições de diversas disciplinas, como a Geografia, a Demografia, a Sociologia, a Psicologia e a Antropologia.

Além dessas questões, os historiadores ligados aos *Annales* passaram a ter uma nova concepção sobre a interpretação das fontes históricas. Eles refutavam a premissa da História metódica e afirmavam que os documentos não falam por si, pois é o historiador quem os faz “falar”, e é ele quem constrói a narrativa histórica com base em uma vasta gama de fontes.

Ao longo do século XX, as gerações herdeiras da Escola dos *Annales* deram continuidade ao trabalho da primeira geração. Liderada por Fernand Braudel, a segunda geração ficou marcada por produ-



ções historiográficas que procuravam dar maior ênfase à longa duração, ou seja, aos aspectos do ambiente e das sociedades que se transformavam muito lentamente ao longo dos séculos.

Ampliando algumas das conquistas das gerações anteriores e formulando respostas aos novos desafios que surgiram durante as décadas de 1960 e 1970, a terceira geração, que constituiu a chamada Nova História, estendeu as fronteiras da disciplina incorporando novos objetos de estudo, como o sonho, o corpo e a infância. Parte dos historiadores dessa geração passou a dedicar uma atenção maior às questões culturais em detrimento de questões relacionadas à economia.

Algumas das críticas e dos desafios lançados pela Nova História repercutiram na quarta geração dos *Annales*, conhecida como Nova História Cultural. Entre as características dessa corrente está a crítica às produções historiográficas que promovem uma dicotomia entre cultura popular e cultura erudita. Outra característica relevante dos estudiosos da Nova História Cultural se refere à sua maior preocupa-

ção em perceber os indivíduos considerando suas posições sociais. Dessa forma, eles se distanciaram de muitos pesquisadores ligados à Nova História, que procuravam, por exemplo, descrever o cotidiano dando pouca importância aos indivíduos e suas posições sociais.

Assim, consideramos referenciais importantes vários dos pressupostos teóricos da Nova História Cultural e, também, da Nova História, principalmente no que se refere à ideia de conhecimento histórico em permanente construção, aberto à multiplicidade de fontes e análises e favorável ao diálogo com outras disciplinas. As abordagens sugeridas por essas correntes historiográficas propiciam a inclusão de temas e perspectivas antes pouco valorizados, como a história do cotidiano, a história feita sob o ponto de vista das minorias e a valorização das manifestações populares, sem, com isso, desprezar as expressões culturais advindas das elites letradas. Além disso, abrem espaço para que se destaquem sujeitos históricos que geralmente estão ausentes no discurso tradicional.

As fontes históricas

No século XVIII, estudiosos franceses inseridos na tradição iluminista desenvolveram um método erudito de crítica das fontes. Esse método consistia na crítica interna e externa dos documentos, de modo a comprovar, sob rígidos parâmetros cientificistas, a sua autenticidade, como a comparação entre os documentos por meio de seu estudo filológico. No século XIX, institucionalizada na Alemanha, a História se tornou uma disciplina acadêmica, e os historiadores recorreram ao método erudito dos franceses para o desenvolvimento de sua crítica histórica. Esses historiadores, da chamada Escola Metódica, privilegiavam os documentos escritos e de cunho

oficial, principalmente os documentos diplomáticos, o que gerou uma produção historiográfica centrada na história política.

Na passagem do século XIX para o século XX, alguns sociólogos já criticavam a pretensa objetividade do método histórico. No final dos anos 1920, a contestação a essa rigidez documental partiu dos historiadores franceses ligados à Escola dos *Annales*, responsáveis pela ampliação do campo documental à disposição dos historiadores. A ampliação das fontes, o desenvolvimento de novos temas e novas abordagens, levado a cabo pelos historiadores das gerações herdeiras da Escola dos *Annales*, principalmente os adeptos da Nova História, como



Jacques Le Golf, possibilitaram uma renovação nos estudos históricos.

A ampliação das fontes e o desenvolvimento de novos temas e novas abordagens têm, gradativamente, sido incorporados nas escolas brasileiras, transformando, em diversos âmbitos, o ensino de História. A introdução de novos conteúdos no currículo escolar e a ampliação da concepção e uso de documentos históricos em sala de aula são, ainda hoje, um desafio para educadores e historiadores.

Os currículos escolares e o próprio trabalho em sala de aula têm procurado acompanhar o desenvolvimento dos estudos históricos nas universidades. A velha História de fatos e nomes já foi substituída pela História Social e Cultural; os estudos das mentalidades e representações estão sendo incorporados; pessoas comuns já são reconhecidas como sujeitos históricos; o cotidiano está presente nas aulas e o etnocentrismo vem sendo abandonado em favor de uma visão mais pluralista.

Reflexões sobre a “criação” do fato histórico ensinado nas aulas de História, as metodologias e as linguagens usadas na divulgação do saber histórico, as abordagens, conceituais e práticas, a seleção de conteúdos e a sempre atual questão “para que serve” têm sido feitas com competência por educadores e historiadores preocupados com o ensino-aprendizagem, em obras ao alcance de todos os interessados em aprimorar seu trabalho com os alunos. [...]

PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 7.

Diante dessa renovação no ensino de História, acreditamos ser fundamental que o professor oriente os alunos acerca da necessidade de, ao analisar fontes históricas, levar em consideração contextos, funções, estilos, argumentos, pontos de vista e intenções dos seus autores. Isso porque as

fontes históricas, por serem efeitos de ações humanas do passado, não carregam em si o passado tal como ele aconteceu. Elas trazem, no entanto, a versão do autor sobre esse acontecimento. Além disso, as fontes são sempre lidas de acordo com os valores do momento histórico de quem as analisa. As perguntas fundamentais feitas por aqueles que desejam analisar uma fonte histórica são: Quando?; Quem?; Onde?; Para quem?; Para quê?; Por quê?; Como?. As ausências dessas respostas também são dados importantes para a interpretação das fontes históricas.

Esses pressupostos devem ser seguidos, e com ainda mais cuidado, ao utilizar fontes iconográficas, pois utilizá-las de modo acrítico pode levar a equívocos que devem ser evitados tanto por historiadores quanto por professores de História.

[...] A iconografia é, certamente, uma fonte histórica das mais ricas, que traz embutidas as escolhas do produtor e todo o contexto no qual foi concebida, idealizada, forjada ou inventada. Nesse aspecto, ela é uma fonte como qualquer outra e, assim como as demais, tem que ser explorada com muito cuidado. Não são raros os casos em que elas passam a ser tomadas como verdade, porque estariam retratando fielmente uma época, um evento, um determinado costume ou uma certa paisagem. Ora, os historiadores e os professores de História não devem, jamais, se deixar prender por essas armadilhas metodológicas. [...]

A imagem, bela, simulacro da realidade, não é realidade histórica em si, mas traz porções dela, traços, aspectos, símbolos, representações, [...] induções, códigos, cores e formas nelas cultivadas. Cabe a nós decodificar os ícones, torná-los inteligíveis o mais que pudermos, identificar seus filtros e, enfim, tomá-los como testemunhos que subsidiam a nossa versão do passado e do presente, ela também, plena de filtros contemporâneos,



de vazios e de intencionalidades. Mas a História é isto! É construção que não cessa, é a perpétua gestação, como já se disse, sempre ocorrendo do presente para o passado. É o que garante a nossa desconfiança salutar em relação ao que se apresenta como definitivo e completo, pois sabemos que isso não existe na História, posto que inexistente na vida dos homens, que são seus construtores. [...]

PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-19. (História &... Reflexões).

Fontes arqueológicas, audiovisuais e relatos orais são outros tipos de fontes importantes para o historiador. As fontes arqueológicas são os únicos recursos disponíveis para o estudo das sociedades ágrafas e das chamadas “pré-históricas”. Mesmo para a compreensão de sociedades com escrita, a arqueologia colabora fornecendo elementos que geralmente não figuram nos documentos escritos, como aspectos do cotidiano observáveis em objetos domésticos, entre outros recursos.

[...] As fontes arqueológicas constituem um manancial extremamente variado para o historiador de todos os períodos da História, do mais recuado passado da humanidade, até os mais recentes períodos e épocas. Se é verdade, como propõe o historiador alemão Thomas Welskopp, que a História da sociedade é sempre uma História das relações sociais, das identidades em confronto, das leituras plurais do passado, então as fontes arqueológicas têm um papel importante a jogar. No contexto contemporâneo, em que se valoriza a diversidade cultural como um dos maiores aspectos da humanidade, do viver em sociedade, as fontes arqueológicas ajudam o historiador a dar conta de um passado muito mais complexo, contraditório, múltiplo e variado do que apenas uma única fonte de informação permitiria supor. [...]

FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 104-105.

As fontes audiovisuais e musicais, como o cinema e a televisão, ganharam cada vez mais importância para os pesquisadores que se dedicam ao século XX, o que foi possível pelo rápido avanço e sofisticação dos recursos eletrônicos. O cuidado que o historiador deve ter ao lidar com esse tipo de fonte é ainda maior que o dispensado às fontes iconográficas, pois a impressão de objetividade e de retrato fiel da realidade vinculado pelas “imagens em movimento” tende a ser ainda mais persuasiva que a oferecida pela imagem iconográfica. Além de fonte de pesquisa, o cinema também funciona como um valioso veículo de aprendizagem escolar.

Os relatos orais constituem outro tipo de fonte privilegiada para estudar a história recente. As entrevistas gravadas podem ter grande valor como fontes históricas, desde que direcionadas em um projeto orientado por uma metodologia que estabeleça claramente os objetivos das entrevistas e se definam as pessoas ou os grupos a serem abordados.

O contato com fontes históricas de diversos tipos, como cartas, decretos, diários, depoimentos, notícias de jornais e revistas, pinturas e textos literários, exige o desenvolvimento da competência leitora de diversos tipos e níveis para a construção do conhecimento histórico.

Ao longo da obra, o desenvolvimento da competência leitora é constantemente estimulado. As atividades presentes nesta coleção têm como objetivo auxiliar os alunos na compreensão dos conteúdos trabalhados, utilizando para isso fontes de informação diversificadas. Além de valorizar as experiências vividas pelos alunos e sua realidade próxima, elas incentivam-nos a desenvolver a competência leitora, aumentando sua autonomia e tornando-os sujeitos mais ativos em seu próprio aprendizado.





Conceitos fundamentais para o ensino de História

Ao longo desta obra, apresentamos aos alunos conceitos que são fundamentais para a análise histórica das sociedades. Veja a seguir mais informações sobre alguns desses conceitos.

Política

Política é um termo polissêmico, ou seja, pode ser usado em vários sentidos. O uso do termo teve origem nas cidades-Estado da Grécia antiga, com a palavra grega *politiká* derivando de *polis*, como explica o historiador Moses Finley:

[...] Não deixa de ser verdadeira [...] a afirmativa de que, efetivamente, os gregos “inventaram” a política. Na tradição ocidental, a história política sempre se iniciou com os gregos, o que é simbolizado pela própria palavra “política”, cuja raiz se encontra na palavra pólis. Além disso, em nenhuma outra sociedade do Oriente Próximo a cultura era tão politizada quanto entre os gregos. [...].

Para que tal sociedade funcionasse e não desmoronasse, era essencial um amplo consenso, uma noção de comunidade e uma autêntica disposição por parte de seus membros para viverem conforme certas regras tradicionais, aceitarem as decisões das autoridades legítimas, só fazerem modificações mediante amplo debate e posterior consenso; numa palavra, aceitarem o “poder da lei” tão frequentemente proclamado pelos escritores gregos. [...] A isso se chama política. [...]

FINLEY, Moses (Org.). *O legado da Grécia: uma nova avaliação*. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998. p. 32-34.

Nesse sentido, a política pode ser entendida como um conjunto de relações de poder. Também pode ser vista como a capacidade humana de organizar um governo capaz de regular as disputas pelo poder, o que é feito nas sociedades modernas por meio

de uma Constituição. Ao governo assim organizado dá-se o nome de Estado. Quando a prática política se torna inviável ou todos os seus mecanismos são esgotados, podem ocorrer guerras entre os grupos sociais envolvidos. A política está diretamente ligada ao poder, e não apenas ao poder estatal, mas também aos micropoderes diluídos em todas as relações sociais. De acordo com muitos estudiosos, a política reside também nas relações entre marido e mulher, pais e filhos, professores e alunos, dirigentes de partidos e seus filiados, patrões e empregados, além das próprias relações entre governantes e governados.

Trabalho

De modo geral, o trabalho é todo ato de transformação feito pelo ser humano. O trabalho, ao longo do tempo, adquiriu diversas formas, organizações e valores. Nas sociedades ditas “tribais”, ou seja, aquelas formadas por caçadores e coletores, somadas às que praticavam a pecuária e a agricultura primitivas, o trabalho não era uma atividade separada de outros afazeres cotidianos. Ao contrário, nas sociedades “tribais” o trabalho se misturava às esferas religiosas, ritualísticas, míticas, era dividido sexualmente e estava ligado às relações de parentesco. Nessas sociedades, o trabalho não visava à acumulação de excedentes, mas ao suprimento das necessidades da comunidade.

Entre os antigos gregos e romanos, o trabalho braçal, penoso, realizado para manter a subsistência — como o do escravo, do agricultor, do homem livre pobre e até mesmo o do artesão — era desprezado pelos cidadãos ricos. O ideal do cidadão era a prática do ócio, que lhe proporcionava tempo livre para os prazeres e para a prática política, para a administração e defesa da cidade. Na Idade Média, particularmente nas sociedades em que predominava o feudalismo, o trabalho rural baseado na servi-



dão foi predominante, o que não significa que as atividades de comércio e artesanato desapareceram. Não devemos esquecer também as relações de trabalho desenvolvidas nas corporações de ofício, que determinavam a organização artesanal. Nessas corporações, o mestre dominava as técnicas e controlava todas as etapas do trabalho, contando com a ajuda de alguns artesãos e aprendizes.

Com o desenvolvimento do capitalismo, principalmente a partir do final do século XVIII, teve início uma das mais radicais transformações nas relações do trabalho que se conhece na história. O desenvolvimento da maquinofatura, da fábrica e da grande indústria transformou, cada uma a seu tempo e em intensidades diferentes, as relações medievais de trabalho. A nova classe social em ascensão, a burguesia, foi paulatinamente conquistando poder econômico e político. Muitos artesãos e camponeses desapropriados, ou expulsos das terras senhoriais, tiveram de se submeter a um regime de trabalho assalariado, que lhes retirava a autonomia e o domínio das etapas do processo produtivo, ou seja, alienava os trabalhadores.

[...] Uma importante reflexão que os professores podem levantar em sala de aula em torno do trabalho é sua multiplicidade histórica: primeiro, trabalho não é emprego. Não é porque alguém — como uma dona de casa, por exemplo — não tem um emprego que ela não trabalha. Segundo, o trabalho é mutável, na forma como as pessoas o veem ao longo do tempo. Assim, não apenas entendemos o objetivo do trabalho de forma diferente de um japonês, como também definimos trabalho de forma diferente de um grego do tempo de Péricles. O risco de anacronismo na análise histórica de trabalho é grande. Precisamos estar atentos a essas questões em sala de aula e acabar de vez, por exemplo, com a visão de que os índios eram preguiçosos, não gostavam de

trabalhar e, logo, não serviam para a escravidão. Além disso, importante contribuição para a cidadania brasileira é a valorização do trabalho doméstico, do trabalho feminino e o reconhecimento de que a maioria das mulheres realiza uma jornada dupla de trabalho. Enquanto o trabalho doméstico não for considerado trabalho no Brasil, a maioria das mulheres brasileiras, principalmente as de baixa renda, continuará a trabalhar duplamente sem reconhecimento profissional ou social. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 404.

Sociedade

Sociedade é o conjunto de pessoas que convivem em um determinado espaço, que seguem as mesmas regras e que compartilham valores, costumes, língua etc. Um dos principais elementos comuns a todas as sociedades hierarquizadas é a existência de conflitos sociais, os quais expressam as contradições em nível econômico e político. Eles evidenciam as tensões e disputas, por exemplo, entre diversos grupos ou classes, ou entre setores da sociedade civil organizada contra medidas públicas que os prejudicam.

[...] Quem de nós já não vivenciou, como participante ativo ou como simples espectador de TV, cenas de manifestações de grupos, ou mesmo de multidões, em defesa, por exemplo, do ensino público e gratuito ou contra a poluição do meio ambiente? Quem não leu nos jornais notícias sobre greves de trabalhadores da indústria da construção civil ou da indústria automobilística, para forçar patrões a atender a suas reivindicações salariais? E quem já não viu nessas cenas a presença de policiais golpeando com seus cassetetes braços, pernas e cabeças de manifestantes, em nome da ordem pública e da segurança?



Com certeza todos já viram, porque são incontáveis os casos de manifestações e movimentos sociais [...].

[...] O que primeiro nos chama a atenção é o iminente confronto com a polícia — cena bastante comum em movimentos desse tipo. Mas devemos observar que nem todo movimento social tem como um dos seus desdobramentos o enfrentamento com a polícia. Como também não é verdade que todo enfrentamento com a polícia significa um movimento social. Entretanto, a situação descrita evidencia um conflito. E o conflito é um elemento constitutivo de todo movimento social. [...]

TOMAZI, Nelson Dacio (Coord.). *Iniciação à Sociologia*. São Paulo: Atual, 2000. p. 210.

Os conflitos intrínsecos às formações sociais geralmente se desenvolvem em torno de questões como a conquista de direitos, as injustiças sociais, a busca de meios essenciais à sobrevivência, discriminações etc. Esses conflitos podem crescer, prolongar-se no tempo e até mesmo desembocar em guerras. Atualmente, os movimentos sociais são os responsáveis pela canalização dos conflitos latentes na sociedade, arregimentando e organizando os grupos descontentes. Para o professor de História, é importante passar aos alunos a visão de que toda a história das sociedades ditas “civilizadas” foi e é permeada por conflitos sociais, que, no entanto, assumiram formas diversas no decorrer do tempo.

Cultura

A cultura é criada e transmitida na interação social, e é apreendida em nossas relações grupais, em que adquirimos identidades particulares que nos distinguem de outros grupos e de outras culturas. Por meio da interação, apropriamo-nos de certas “verdades” socialmente aceitas que se integram ao nosso código cultural, e esse mesmo processo ocorre no sentido inverso, ao apreendermos culturalmente o que deve ser negado, odiado ou desprezado. Dito de

outra forma, a cultura sintetiza nossa forma de valoração do mundo, um conjunto de valores que nos são transmitidos pela família, escola, universidade, círculo de amizades, trabalho, meios de comunicação etc.

[...] Cultura é uma perspectiva do mundo que as pessoas passam a ter em comum quando interagem. É aquilo sobre o que as pessoas acabam por concordar, seu consenso, sua realidade em comum, suas ideias compartilhadas. O Brasil é uma sociedade cujo povo tem em comum uma cultura. E no Brasil, cada comunidade, cada organização formal, cada grupo [...] possui sua própria cultura (ou o que alguns cientistas sociais denominam uma subcultura, pois se trata de uma cultura dentro de outra cultura). Enquanto a estrutura ressalta as diferenças (as pessoas relacionam-se entre si em termos de suas posições diferentes), a cultura salienta as semelhanças (de que modo concordamos).

Fazer parte da “cultura jovem” no Brasil, por exemplo, é ter em comum com várias pessoas certas ideias sobre verdade, política, autoridade, felicidade, liberdade e música. Nas ruas, na palavra escrita e falada, nas universidades, em shows e filmes, desenvolve-se uma perspectiva à medida que as pessoas compartilham experiências e se tornam cada vez mais semelhantes umas às outras, por um lado, enquanto se diferenciam crescentemente das que se encontram fora de sua interação. Desenvolve-se uma linguagem comum entre os que compartilham a cultura, consolidando a solidariedade e excluindo os de fora. [...]

Cultura é o que as pessoas acabam por pensar em comum — suas ideias sobre o que é verdadeiro, correto e importante. Essas ideias nos guiam, determinam muitas de nossas escolhas, têm consequências além de nosso pensamento. Nossa cultura, compartilhada na interação, constitui nossa perspectiva consensual sobre o mundo e dirige nossos atos nesse mundo.

CHARON, Joel M. *Sociologia*. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999. p. 103-104.



O ensino de História no Brasil

Nas últimas quatro décadas, o ensino de História no Brasil vem passando por profundas transformações, as quais ganharam impulso com o processo de redemocratização do país, iniciado com a abertura política do regime civil-militar (1964-1985) ocorrida no final da década de 1970. Durante o processo de redemocratização, foram bastante atuantes os movimentos de profissionais da educação na área do ensino de História que buscavam reformular os currículos e transformar o ensino ministrado nas escolas brasileiras.

De fato, durante o regime civil-militar, houve um esvaziamento nos conteúdos de História, que foram fundidos aos conteúdos de Geografia, dando origem aos Estudos Sociais, que privilegiavam uma abordagem expositiva e despolitizada da realidade, buscando acomodar o aluno ao seu meio social e evitando uma análise crítica da sociedade. A partir de 1971, com a introdução nos currículos escolares das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, foram privilegiadas abordagens de caráter ufanista.

Nesse contexto, a história era apresentada como uma sucessão de fatos lineares, em que apenas alguns indivíduos eram destacados como responsáveis pelos acontecimentos históricos. Essa visão valorizava algumas datas do calendário cívico nacional, que realçavam a importância desses “heróis”, e as “pessoas comuns” eram apresentadas como meros espectadores da história.

Diante dessa situação, durante o processo de redemocratização, entre as principais reivindicações dos profissionais do ensino

estavam a volta da História como disciplina autônoma, bem como a reformulação dos currículos, de modo que essa disciplina pudesse formar nos alunos uma visão mais crítica da realidade. Além disso, esses profissionais reivindicavam maior integração entre o ensino de História na educação básica e o conhecimento histórico produzido nas universidades.

No período de elaboração da nova Constituição brasileira, houve intensa mobilização dos setores organizados da população em defesa de interesses democráticos. Entre eles estavam os profissionais da educação, que lutavam por transformações no sistema educacional brasileiro, visando melhorar suas condições de trabalho e garantir verbas para aprimorar a qualidade do ensino no Brasil. A Constituição de 1988, conhecida como “Carta Cidadã”, de fato garantiu avanços democráticos, como o restabelecimento das eleições diretas em todos os níveis, a garantia das liberdades civis e o fim da censura.

No campo da educação, a entrada em vigor da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, foi resultado das lutas e dos debates travados por profissionais de diversas áreas ligados à educação. A partir de então, novas concepções educacionais foram instituídas, como o trabalho com temas transversais e com a interdisciplinaridade, e novos objetivos foram estabelecidos para a educação em geral e para o ensino de História em particular.

O ensino de História e a BNCC

Buscando atingir os objetivos estabelecidos pelas novas propostas curriculares que norteiam o ensino de História, princi-

palmente as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), procuramos fazer uma



seleção de conteúdos e uma abordagem que propiciem aos alunos identificar as suas vivências pessoais às de outros sujeitos históricos do passado. Acreditamos estar, dessa maneira, estimulando não apenas o seu aprendizado, mas também promovendo a conscientização e a instrumentalização necessárias para o sentido fundamental de sua participação ativa no processo histórico.

De acordo com a BNCC, o ensino de História deve pautar-se no desenvolvimento da **atitude historiadora** dos alunos em relação aos conteúdos. Para isso, os alunos devem ser incentivados a assumir uma posição de sujeitos ativos no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo procedimentos característicos do processo de construção do conhecimento histórico e adotando posicionamentos críticos e responsáveis.

Por todas as razões apresentadas, espera-se que o conhecimento histórico seja tratado como uma forma de pensar, entre várias; uma forma de indagar sobre as coisas do passado e do presente, de construir explicações, desvendar significados, compor e decompor interpretações, em movimento contínuo ao longo do tempo e do espaço. Enfim, trata-se

de transformar a história em ferramenta a serviço de um discernimento maior sobre as experiências humanas e as sociedades em que se vive.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular 2017**. p. 399. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 5 set. 2018.

A coleção, além disso, apresenta propostas de trabalho ao professor que permitem explorar também a parte diversificada do currículo, envolvendo aspectos sobre história local e interações com a comunidade escolar e externa, considerando assim a orientação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, corroborada também pela BNCC.

Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.



Habilidades do 7º ano de História na BNCC



- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- 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.
- EF07HI17** } Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.



Quadro de conteúdos

Veja a seguir o quadro detalhado de conteúdos do 7º ano. Nele, você também vai encontrar as relações com os objetos de conhecimento do 6º e do 8º ano da BNCC, que indicam as progressões de conteúdos ao longo da coleção.

CG: Competência geral

CECH: Competência específica de Ciências Humanas

CEH: Competência específica de História

Capítulo 1

Construindo a História

- Principais conceitos e noções**
- Importância da História
 - Tempo
 - Linha do tempo
 - Conceitos importantes para os estudos históricos
 - Fontes históricas

Objetos de conhecimento

6º ano

- 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

- CG 3
- CG 5
- CG 6
- CECH 2
- CEH 2
- CEH 3
- CEH 6

Competências

Temas contemporâneos

- Diversidade cultural.
- Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso.
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Capítulo 2

As civilizações da América

- Diversidade étnica no continente americano
- Civilizações americanas
- Organização política maia
- Aspectos culturais maias
- Organizações política e militar astecas
- Aspectos culturais astecas
- Relações comerciais astecas
- Organização política inca
- Sociedade inca
- Aspectos culturais incas
- Aspectos culturais dos primeiros habitantes do Brasil
- Povos indígenas no Brasil atual

- Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.
- A estruturação dos vice-reinos nas Américas.
- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.

6º ano

- A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.
- Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.

- EF07HI03
- EF07HI12
- EF07HI14

- CG 2
- CG 6
- CECH 1
- CECH 7
- CEH 6
- CEH 7

- Diversidade cultural.
- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

Capítulo 3

Reinos e Impérios africanos

- Formação de reinos e impérios africanos
- Islamismo na África
- Escravidão islâmica
- Sociedade de Gana
- Sociedade de Mali
- Aspectos culturais songais
- Organização política dos reinos iorubás
- Aspectos culturais iorubás
- Sociedade iorubá
- Organização política do Reino do Congo
- Difusão do Cristianismo no Reino do Congo
- A metalurgia nas sociedades africanas

- 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.

6º ano

- As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.
- O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.

- EF07HI03
- EF07HI14
- CG 1
- CG 4
- CECH 1
- CEH 4

- Diversidade cultural.
- Trabalho.

Capítulo 4

Renascimento e humanismo

- Conceito de Renascimento
- Períodos do Renascimento italiano
- O mecenas
- Humanismo
- Renascimento científico
- Aspectos artísticos do Renascimento
- Leonardo da Vinci
- Cotidiano das cidades italianas renascentistas
- Renascimento em outras regiões da Europa

- Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo.
- Renascimentos artísticos e culturais.

- EF07HI04
- CG 2
- CG 3
- CECH 5

- Ciência e tecnologia.

Capítulo 5

As Grandes Navegações

- Conceito de Grandes Navegações
- As rotas das navegações
- As cobijas especiarias
- Tomada de Constantinopla
- Formação dos Estados modernos
- O caminho marítimo para as Índias

- 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.

- EF07HI01
- EF07HI02
- EF07HI06
- EF07HI13
- CEH 6

- Educação alimentar e nutricional.
- Saúde.



As Grandes Navegações

Principais conceitos e noções

- Chegada dos europeus à América
- Discussão historiográfica sobre o “descobrimento” do Brasil
- O cotidiano em alto-mar

Objetos de conhecimento

- As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.

6º ano

- O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.
- Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.

Habilidades

- Contexto histórico europeu
- Desenvolvimento do movimento reformista
- Aspectos da Contrarreforma
- A Inquisição
- Formação dos Estados absolutistas
- O mercantilismo
- Absolutismo francês
- Barroco europeu

- Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.
- A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.
- A emergência do capitalismo.

6º ano

- A fragmentação do poder político na Idade Média.

8º ano

- A questão do iluminismo e da ilustração.
- Revolução Francesa e seus desdobramentos.

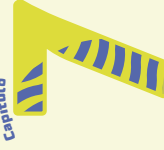
- EF07HI05
- EF07HI07
- EF07HI17

- CECH 5
 - CECH 7
 - CEH 5
 - CEH 7
- Ciência e tecnologia.
- Direitos humanos.
- Vida familiar e social.

Competências

Temas contemporâneos

Capítulo



A colonização na América espanhola

- Encontro entre europeus e indígenas da América
- Genocídio americano
- Conquista do Império Asteca
- Motivos que explicam a vitória dos europeus nas guerras de conquista
- Conquista do Império Inca
- Indígenas na América Latina atual
- Aspectos da administração espanhola

- 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.

- EF07HI08
- EF07HI09
- EF07HI10

- CG 9
 - CECH 1
 - CECH 2
 - CECH 5
 - CEH 2
 - CEH 4
- Vida familiar e social.
- Direitos humanos.

- Organização econômica
- Sociedade colonial
- A mineração em Potosí
- Aspectos da colonização inglesa e francesa na América
- Índigenas na América Latina atual

8º ano

- Independências na América espanhola.

- CEH 6
- CEH 7

- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.



A colonização na América portuguesa

- Encontro entre portugueses e indígenas
- Aspectos culturais indígenas
- Primeiras formas de exploração
- Aspectos da colonização portuguesa da América
- Jesuitas e indígenas
- A mão de obra africana
- Funcionamento de um engenho de açúcar
- Etapas da produção do açúcar
- Presença holandesa na Colônia portuguesa
- Formas de resistência africana à dominação portuguesa

- EF07HI11
- EF07HI12
- EF07HI15
- EF07HI16

- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.
- As formas de organização das sociedades ameríndias.
- A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.

- CG 2
- CG 5
- CG 7
- CECH 1
- CEH 4
- CEH 5
- CEH 6

- Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.

6º ano

- Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.



A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa

- Contexto político e econômico português no final do século XVII
- Disputa entre portugueses e holandeses pelo território brasileiro
- Bandeirantismo
- Aspectos da mineração no Brasil
- Consequências da mineração
- Administração portuguesa na América
- Conflitos e revoltas do período Colonial
- Relações comerciais internas
- Barroco brasileiro
- Novas ideias e revoluções pelo mundo
- Conjuração Mineira
- Conjuração Baiana

- EF07HI11
- EF07HI12

- Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.

- CG 3
- CECH 6
- CECH 7
- CEH 1
- CEH 4
- CEH 5
- CEH 6

- Ciência e tecnologia.

8º ano

- Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.
- A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.





- BASSIT, Ana Zahira (Org.). **O interdisciplinar:** olhares contemporâneos. São Paulo: Factash Editora, 2010.
- BENCINI, Roberta. Cada um aprende de um jeito. **Nova Escola**, 1º jan. 2003. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1444/cada-um-aprende-de-um-jeito>>. Acesso em: 6 set. 2018.
- BONESI, Patrícia Góis; SOUZA, Nadia Aparecida de. Fatores que dificultam a transformação da avaliação na escola. **Estudos em avaliação educacional**, v. 17, n. 34, maio/ago. 2006. Disponível em: <<https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1288/1288.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 mar. 2018.
- CHARON, Joel M. **Sociologia**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Saraiva, 1999.
- COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da educação virtual:** aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- DIMENSTEIN, Gilberto. **O cidadão de papel:** a infância, a adolescência e os direitos humanos no Brasil. São Paulo: Ática, 2005.
- FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:** efetividade ou ideologia. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2011.
- FINLEY, Moses (Org.). **O legado da Grécia:** uma nova avaliação. Tradução: Yvette Vieira Pinto de Almeida. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1998.
- FRAIDENRAICH, Verônica. O reforço que funciona. **Nova Escola**, São Paulo, Associação Nova Escola, 1º out. 2010. Disponível em: <<https://gestaoescolar.org.br/conteudo/575/o-reforco-que-funciona>>. Acesso em: 6 set. 2018.
- FUNARI, Pedro Paulo. Os historiadores e a cultura material. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.
- GAVASSI, Susana Lisboa. **Avaliação formativa:** um desafio aos professores das séries finais do ensino fundamental. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e técnicas de ensino), Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2012. Disponível em: <http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/4716/1/MD_EDUMTE_VII_2012_20.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.
- HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 14 set. 2018.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lillian; MORAN, José (Org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- PAIVA, Eduardo França. **História & Imagens**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (História &... Reflexões).
- PINSKY, Carla Bassanezi. Introdução. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Novos temas nas aulas de história**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RATIER, Rodrigo. O desafio de ler e compreender em todas as disciplinas. **Nova Escola**. São Paulo: Abril, 10 jan. 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1535/o-desafio-de-ler-e-compreender-em-todas-as-disciplinas>>. Acesso em: 6 set. 2018.
- SANTOS, Monalize Rigon dos; VARELA, Simone. A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, n. 1. ago./dez. 2007. Disponível em: <http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao/Artigo_04.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.
- SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão de texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1988.
- TOMAZI, Nelson Dacio (Coord.). **Iniciação à Sociologia**. São Paulo: Atual, 2000.



VONTADE
DE
SABER

HISTÓRIA

Ensino Fundamental – Anos Finais
Componente curricular: História

7

ADRIANA MACHADO DIAS

- Bacharela e Licenciada em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
- Especialista em História Social e Ensino de História pela UEL-PR.
- Atuou como professora de História em escolas da rede particular de ensino.
- Autora de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

KEILA GRINBERG

- Professora licenciada em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF-RJ).
- Doutora em História Social pela UFF-RJ.
- Professora do Departamento de História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO-RJ).

MARCO CÉSAR PELLEGRINI

- Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).
- Atuou como professor de História em escolas da rede particular de ensino.
- Editor de livros na área de ensino de História.
- Autor de livros didáticos de História para o Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Quinteto

1ª edição · São Paulo · 2018

Diretor editorial	Antonio Luiz da Silva Rios
Diretora editorial adjunta	Silvana Rossi Júlio
Gerente editorial	Roberto Henrique Lopes da Silva
Editora	Nubia de Cassia de Moraes Andrade e Silva
Gerente de produção editorial	Mariana Milani
Coordenador de produção editorial	Marcelo Henrique Ferreira Fontes
Gerente de arte	Ricardo Borges
Coordenadora de arte	Daniela Máximo
Projeto de capa	Sergio Cândido
Foto de capa	SL-Photography/Shutterstock.com
Supervisor de arte	Vinicius Fernandes
Coordenadora de preparação e revisão	Lilian Semenichin
Supervisora de preparação e revisão	Beatriz Carneiro
Supervisora de iconografia e licenciamento de textos	Elaine Bueno
Supervisora de arquivos de segurança	Silvia Regina E. Almeida
Diretor de operações e produção gráfica	Reginaldo Soares Damasceno
Projeto e produção editorial	Scriba Soluções Editoriais
Edição	Ana Beatriz Accorsi Thomson, Bruno Benaduce Amâncio
Assistência editorial	João Cabral de Oliveira
Revisão e preparação	Amanda de Camargo Mendes, Moisés Manzano da Silva
Projeto gráfico	Laís Garbelini
Edição de arte	Cynthia Sekiguchi
Iconografia	Soraya Pires Momi
Tratamento de imagens	Equipe Scriba
Diagramação	Daniela Cordeiro
Editoração eletrônica	Renan de Oliveira

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

Dias, Adriana Machado

Vontade de saber : história : 7º ano : ensino fundamental : anos finais / Adriana Machado Dias, Keila Grinberg, Marco César Pellegrini. — 1. ed. — São Paulo : Quinteto Editorial, 2018.

“Componente curricular: História.”

ISBN 978-85-8392-165-3 (aluno)

ISBN 978-85-8392-166-0 (professor)

1. História (Ensino fundamental) I. Grinberg, Keila. II. Pellegrini, Marco César. III. Título.

18-20792

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida: Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998. Todos os direitos reservados à

QUINTETO EDITORIAL
Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970

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

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD
CNPJ 61.186.490/0016-33
Avenida Antonio Bardella, 300
Guarulhos-SP – CEP 07220-020
Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375



Apresentação

Para você, o que é História? Algumas pessoas pensam que História é o estudo do passado. Outras, porém, afirmam que ela serve para entender melhor o presente. Nós acreditamos que ela é tudo isso e muito mais!

O estudo da História nos ajuda a perceber as ligações existentes entre o passado e o presente. A escrita, a música, o cinema, as construções magníficas, os aviões, os foguetes... Tudo de que dispomos hoje, desde os produtos fabricados com tecnologia avançada até a liberdade de expressão, devemos às pessoas que trabalharam e que lutaram, ou seja, que viveram antes de nós. A História nos permite conhecer o cotidiano dessas pessoas e perceber como a ação delas foi importante para construir o mundo como ele é nos dias atuais.

A História nos auxilia a conhecer os grupos que formam as sociedades, os conflitos que ocorrem entre eles e os motivos de tais conflitos. Ela nos ajuda a tomar consciência da importância de nossa atuação política e a desenvolver um olhar mais crítico sobre o mundo. Assim, nos tornamos mais capazes de analisar desde uma afirmação feita por um colega até uma notícia veiculada pela televisão.

Ao estudarmos História, percebemos a importância do respeito à diversidade cultural e ao direito de cada um ser como é, compreendendo que esse respeito é indispensável para o exercício da cidadania e para a construção de um mundo melhor.

Bem-vindo ao fascinante estudo da História!

Os autores.

Parque Museo La Yana, Villahermosa,
México/Orozco/Albany/Robarena



DIVULGAÇÃO
PNLD 2020
FTD



Como seu livro está organizado

Abertura de capítulo

Nas páginas de abertura dos capítulos, você encontrará imagens e um pequeno texto que despertarão seu interesse pelos assuntos a serem estudados. Há também algumas questões que propiciam a troca de ideias com os colegas e o professor, tornando o estudo mais interessante.



Enquanto isso...

Essa seção vai ajudá-lo a perceber que acontecimentos diferentes ocorrem ao mesmo tempo em diversos lugares e cada sociedade tem sua própria história.



O sujeito na história

Você conhecerá pessoas que participaram ativamente do processo histórico. Vai perceber que a ação de todos os sujeitos históricos, inclusive a sua, pode transformar a sociedade.



História em construção

Você verá que na disciplina de História não existem verdades definitivas e que novos estudos podem modificar nossa compreensão sobre acontecimentos do passado.



Livros



Quando encontrar esse ícone, haverá sugestões de livros interessantes relacionados aos assuntos estudados.

Filmes



Quando encontrar esse ícone, haverá sugestões de filmes que enriquecerão seu conhecimento sobre assuntos do capítulo.

Sites



As sugestões de sites para você consultar são acompanhadas desse ícone.

Explorando a imagem

Principais atlântico de e Brasil, do século

Explorando a imagem

a) Em qual região da África ou ocidental?

b) Cite o nome de algumas

sujeito na

Com base na análise de fontes históricas, esse boxe apresentará questões que propiciam o desenvolvimento da habilidade de ler imagens.

Box complementar

por merc

O medo do desconhec

Na época das Grandes Navegativas, enfrentar muitos perigos era tão assustador como o desconhecido. Eles acreditavam que os oceanos eram povoados por seres monstruosos, dragões e outros monstros devorados por esses seres.

Aqui você encontrará informações complementares, como textos e imagens, que vão enriquecer seu aprendizado.

Glossário

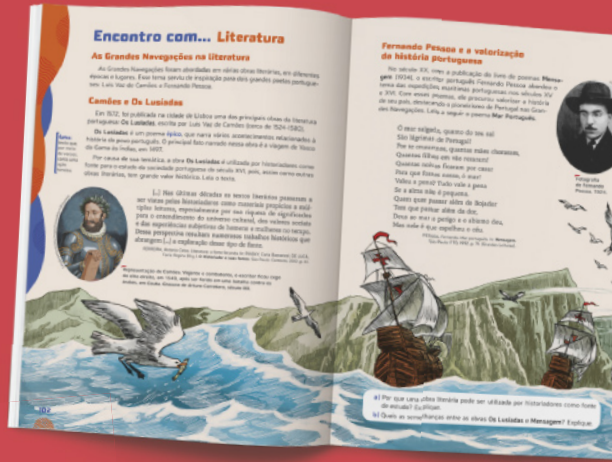
tanto por p...
o exército era funda...
o território de ataques...

Sobado: território que ficava sob a autoridade de um líder político chamado soba.

Os significados de algumas palavras pouco mencionadas em nosso dia a dia ou que podem gerar dúvidas em relação ao sentido utilizado no texto serão destacados nas páginas para auxiliar na sua compreensão.

Encontro com...

Nessa seção, os temas de História são articulados com assuntos de outras áreas do conhecimento, enriquecendo seu aprendizado.



Explorando o tema

Nessa seção, serão apresentados textos e imagens que o levarão a refletir sobre temas contemporâneos relevantes para sua formação como cidadão.



Investigando na prática

Nessa seção, são apresentados diferentes tipos de fontes históricas, algumas com explicações sobre seu significado, outras para você analisar. Você vai observar, comparar, elaborar hipóteses e aprender muito.

Atividades

Exercícios de compreensão

1. Qual o significado de "Portugal não é um pedaço de terra"?
2. Qual o significado de "Portugal não é um pedaço de terra"?
3. Por que o governo português criou o Estado da Índia?

Exercícios de interpretação

1. O que você aprendeu com o texto? Marque no texto o que você aprendeu.

Atividades

Localizada ao final de cada capítulo, essa seção é composta por diferentes tipos de atividades. Nela, você poderá checar seu aprendizado, exercitar diferentes habilidades e aprofundar os conhecimentos adquiridos no estudo do capítulo.

Essa seção apresenta uma síntese das principais ideias de cada capítulo e contribuirá para que você avalie como está seu aprendizado.

Refletindo sobre o capítulo

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo do capítulo, reflita: qual foi o que você aprendeu?

- O comércio era uma atividade importante na sociedade das sociedades?
- Você conhece alguma outra sociedade que tenha sido muito rica em termos de comércio?
- Você conhece alguma outra sociedade que tenha sido muito rica em termos de comércio?

Sumário

Capítulo



Cesar Diniz/Pulsar Imagens

1

Construindo a História } 10

O que é História? 12

Para que serve a História? 12

O tempo e a História 13

O tempo histórico 13

Permanências e rupturas 14

A representação do tempo histórico na linha do tempo 15

A simultaneidade e as durações do tempo histórico 15

Conceitos importantes para os estudos históricos 16

Sociedade 16

Cultura 17

Trabalho 17

Política 18

Economia 18

Os historiadores 19

Explorando o tema } 20

A diversidade das fontes históricas

Analisando uma fonte histórica 22

Atividades } 24

Refletindo sobre o capítulo 27

Capítulo



Tono Balaguer/Shutterstock.com

2

As civilizações da América } 28

Os maias 30

As cidades-Estado 30

A organização social 31

A cultura maia 31

Os astecas 32

A importância da religião 32

O poder militar dos astecas 33

O comércio 33

Os incas 34

O domínio inca 34

A organização social 34

As grandes obras dos incas 35

Os povos nativos do Brasil 36

As formas de organização das aldeias 37

Enquanto isso... 37

na Europa

Explorando o tema } 38

Os povos indígenas no Brasil atual

História em construção 40

O Caminho do Peabiru

Atividades } 42

Refletindo sobre o capítulo 45

Capítulo



dbinago/Alamy/ Fotogramma

3

Reinos e Impérios africanos } 46

O continente africano 48

As rotas transaarianas 49

Enquanto isso... 50

na Península Arábica

O Islamismo na África 52

A escravidão nas sociedades islâmicas 52

O Reino de Gana 53

Os servidores do reino 53

O Império Mali 54

A importância do comércio 55

História em construção 56

Os griôs e a história de Mali

O Império Songai 57

Os reinos iorubás 58

A arte em Ifé 58

O Reino do Benin 59

A arte do Benin 59

Encontro com... Antropologia } 60

A religião tradicional iorubá



- Máscaras africanas **62**
- Artefatos sagrados **62**
- A diversidade **63**
- O Reino do Congo **64**
- O Cristianismo no Reino do Congo **65**

- A escravidão no Reino do Congo **65**
- Explorando o tema } 66**
- A metalurgia nas sociedades africanas
- Atividades } 68**
- Refletindo sobre o capítulo 71**

Renascimento e humanismo } 72

- A Itália renascentista **74**
- O mecenato **74**
- O que é Renascimento? **75**
- Períodos do Renascimento italiano **75**
- O humanismo **76**
- A valorização do ser humano **76**
- Explorando o tema } 77**
- O Renascimento científico
- A arte renascentista **78**
- A escultura **78**
- A música e a literatura **78**
- A pintura **79**
- A técnica da perspectiva **79**
- Investigando na prática } 80**
- A arte medieval e a arte do Renascimento
- O cotidiano nas cidades italianas **82**

- A educação nas cidades italianas **82**
- As atividades de lazer **83**
- As cidades de Veneza e Florença **83**
- Leonardo da Vinci: um gênio renascentista **84**
- A Mona Lisa **85**
- O Renascimento em outras regiões da Europa **86**
- Flandres **86**
- França **86**
- Espanha **87**
- Portugal **87**
- Alemanha **87**
- Encontro com... } Literatura 88**
- William Shakespeare
- Atividades } 90**
- Refletindo sobre o capítulo 93**

Capítulo

4



As Grandes Navegações } 94

- O nascimento do mundo moderno **96**
- Impactos da modernidade e das Grandes Navegações **96**
- O que foram as Grandes Navegações? **97**
- As rotas das navegações **97**
- A formação dos Estados modernos **98**
- Mais poder ao rei **98**
- O Estado moderno português **99**
- História em construção 99**
- Reconquista?
- O caminho marítimo para as Índias **100**

- A chegada ao sul da África **100**
- A chegada à América **100**
- O Tratado de Tordesilhas **101**
- A chegada às Índias **101**
- A chegada ao Brasil **101**
- Encontro com... } Literatura 102**
- As Grandes Navegações na literatura
- Explorando o tema } 104**
- O cotidiano em alto-mar
- Investigando na prática } 106**
- O desenvolvimento da Cartografia
- Atividades } 108**
- Refletindo sobre o capítulo 111**

Capítulo

5





Baritone | Pexels/Shutterstock.com

Reformas religiosas e Absolutismo } 112

A Europa nos séculos XVI e XVII **114**

Críticas à Igreja Católica **114**

A Reforma **115**

As teses de Lutero **115**

Outros movimentos reformistas **116**

O calvinismo no Brasil **116**

História em construção 117

Protestantismo e capitalismo

A Contrarreforma **118**

O Tribunal da Inquisição **118**

Explorando o tema } 119

A Inquisição

Encontro com... Arte } 120

O barroco europeu

A formação dos Estados absolutistas **121**

O Tratado de Vestfália **121**

Encontro com... Sociologia } 122

Consequências do Tratado de Vestfália

A formação do Antigo Regime **123**

A burguesia e a nobreza apoiam o rei **123**

A centralização política **124**

O mercantilismo **124**

A divisão social no Antigo Regime **125**

O primeiro estado **125**

O segundo estado **125**

O terceiro estado **125**

O Absolutismo **126**

A formação do Estado moderno espanhol **126**

O Absolutismo espanhol **126**

O Absolutismo em Portugal **127**

Enquanto isso... 127

no Brasil

O Absolutismo inglês **128**

O Absolutismo francês **128**

História em construção 129

Os teóricos do Absolutismo

O público e o privado no Antigo Regime **130**

Novos papéis sociais do Estado **130**

A vida cotidiana **131**

Explorando o tema } 132

Uma feira na época do Antigo Regime

Atividades } 134

Refletindo sobre o capítulo 137



Diego Grandi/Shutterstock.com

A colonização na América espanhola } 138

O choque entre dois mundos **140**

A América entre os séculos XV e XVII **141**

A conquista do Império Asteca **142**

A prisão de Montezuma **142**

A tomada da capital asteca **143**

A conquista do Império Inca **144**

A execução de Atahualpa **144**

A tomada de Cuzco **145**

Enquanto isso... 145

no Brasil

História em construção 146

Por que os espanhóis venceram?

A administração das colônias **147**

Os vice-reinos **147**

A organização da economia **148**

A mineração **148**

O trabalho nas colônias espanholas **148**

A sociedade colonial **149**

Enquanto isso... 150

nas colônias inglesas e francesas

A mineração em Potosí **152**

Explorando o tema 154

Os indígenas na América Latina atual

Atividades } 156

Refletindo sobre o capítulo 159



A colonização na América portuguesa } 160

- A chegada dos europeus **162**
 - Os indígenas **163**
 - Primeiras décadas de colonização **163**

- As primeiras formas de exploração **164**

- As feitorias **164**
- O pau-brasil **164**
- O escambo **165**

- A colonização **166**

- As capitanias hereditárias **166**
- O Governo-geral **166**

História em construção } 167

- Capitanias hereditárias

- O jesuítas e os indígenas **168**

- A escravização de indígenas **168**
- As missões jesuíticas **168**

- A mão de obra africana **170**

- Na África **170**

- Nos navios **170**
- Nos mercados **170**

História em construção } 172

- A escravização de africanos

- O engenho de açúcar **174**

- O trabalho no engenho **174**

- A produção do açúcar **176**

- Holandeses no Brasil **177**

- As invasões no Nordeste **177**
- A administração de Maurício de Nassau **178**

- O desenvolvimento das artes e da ciência **178**

Explorando o tema } 180

- A resistência africana

Atividades } 182

Refletindo sobre o capítulo } 185

A expansão das fronteiras da Colônia portuguesa } 186

- A situação de Portugal com o fim da União Ibérica **188**

- Retomando o controle da Colônia **188**

- As companhias de comércio **189**

- A expulsão dos holandeses **189**

- O bandeirantismo **190**

- As bandeiras de preação **190**
- A procura por minerais preciosos **191**
- As bandeiras de prospecção **191**
- A exploração do interior **191**

- A mineração **192**

- O controle de Portugal **192**
- O contrabando **193**
- Novas descobertas **193**

- Conflitos e revoltas no período Colonial **194**

- A Guerra dos Emboabas **194**
- A Guerra dos Mascates **195**
- A Revolta de Felipe dos Santos **195**

Explorando o tema } 196

- Tecnologias de mineração de ouro na Colônia

- Tropeiros e monçoeiros **198**

- Expedições fluviais **198**

- A delimitação das fronteiras **199**

Investigando na prática } 200

- O território brasileiro nos séculos XVII e XVIII

- A população da Colônia portuguesa **202**

- Os colonizadores **202**
- Os indígenas **202**
- Os africanos e descendentes **202**

Encontro com... Arte } 203

- O barroco mineiro

Atividades } 204

Refletindo sobre o capítulo } 207

Bibliografia } 208

Capítulo

8

Biblioteca Nacional da França, Paris/Alamy/Ag-Image/Fotoarena

Capítulo

9

Colégio Particular/Everett/Fotoarena

Objetivos do capítulo

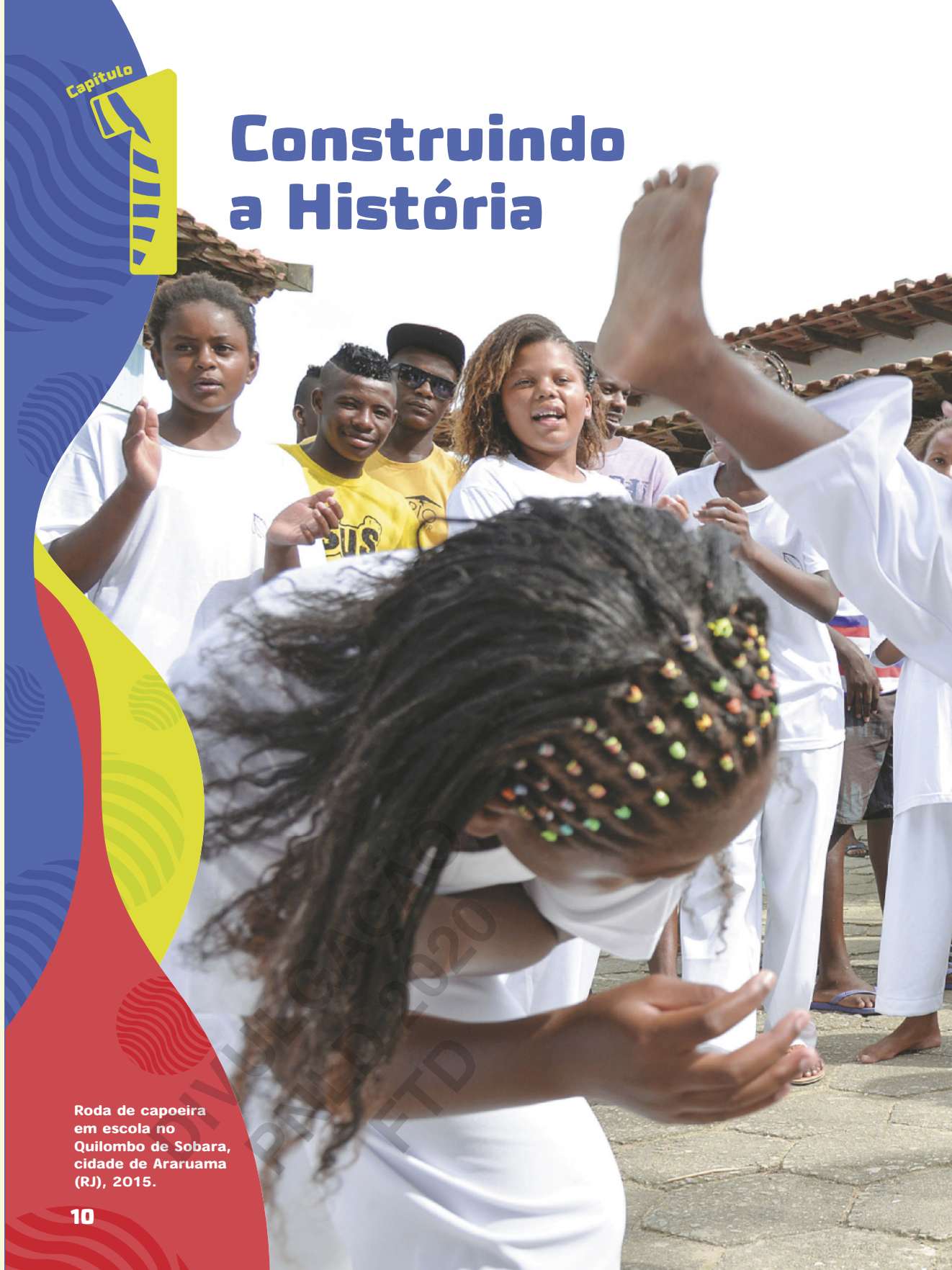
- Entender quais são os objetos de estudo da História.
- Compreender que os estudos históricos nos permitem entender melhor o desenvolvimento das diferentes sociedades ao longo do tempo.
- Verificar que os historiadores interpretam os fatos do passado por meio da análise de fontes históricas.

Orientações gerais

- As imagens apresentadas nestas páginas podem auxiliar os alunos a perceberem que, com base em fontes históricas diversas, é possível saber mais sobre os modos de vida de uma sociedade. Incentive-os a pensar sobre essas diferentes tipologias de fontes. Questione-os, por exemplo, sobre por que elas podem ser consideradas fontes históricas. Aproveite o momento para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre os conceitos de História e de fonte histórica em sua relação temporal (passado, presente, futuro). O objetivo é estimular o interesse deles pelos assuntos que serão desenvolvidos no capítulo. Faça a mediação entre os alunos de maneira que todos participem expressando suas opiniões e respeitando as dos colegas.

Capítulo

Construindo a História



Roda de capoeira em escola no Quilombo de Sobara, cidade de Araruama (RJ), 2015.

10

- Comente com os alunos que a fotografia das páginas 10 e 11 mostra uma roda de capoeira. Aproveite para questioná-los se algum deles já teve contato com a prática da capoeira e o que eles sabem a respeito dela. A capoeira foi sempre aceita na sociedade brasileira? No período

Colonial, ela era praticada por qual grupo de pessoas? E na atualidade? Ao abordar tais questões, comente que, nos últimos anos, muitas das rodas de capoeira têm se desenvolvido de maneira institucionalizada e vinculadas a programas culturais ou escolares, por exemplo.

Respostas

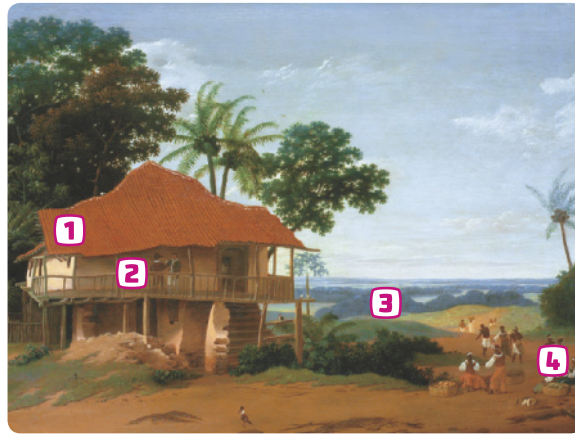
A Resposta pessoal. Se julgar necessário, auxilie os alunos com as respostas. Explique-lhes que **cultura imaterial** é um conjunto de saberes que envolvem as práticas, os ofícios e as cerimônias que compõem diversos tipos de manifestações culturais. Transmitidas de geração em geração, essas práticas, geralmente, constituem importante elemento da identidade de uma região e podem ser recriadas e adaptadas ao longo dos anos. Na primeira década do ano 2000, os processos de reconhecimento, registro e tombamento da cultura imaterial passaram a ser institucionalizados no Brasil com os objetivos de preservar as diversidades étnica e cultural das populações de diversas regiões do país, promover o recolhimento de recursos para que seja possível a valorização das práticas culturais registradas, divulgar dossiês e materiais para valorizar e tornar acessíveis os saberes registrados e tombados, entre outros.

B Por meio da análise da pintura de Frans Post, é possível identificar o modo como eram feitas as moradias no século XVII (1), a vestimenta dos trabalhadores livres (2), como era a paisagem natural (3), as plantas típicas, as aves, e o dia a dia dos escravizados (4).

C Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam que fontes históricas são os vestígios que podem fornecer dados sobre o passado, sobre as ações humanas no tempo e no espaço, sendo importantes, portanto, para auxiliar na construção do conhecimento histórico.

As fontes históricas fornecem elementos para estudarmos as ações humanas no tempo e no espaço. Assim, elas são essenciais para a compreensão das transformações e das permanências que se verificam nos lugares e no modo de vida das pessoas.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Paisagem brasileira com casa de trabalhadores, óleo sobre tela de Frans Post, século XVII.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** A roda de capoeira é considerada um patrimônio da cultura imaterial do Brasil. Você já ouviu falar no conceito de cultura imaterial? Comente.
- B** Ao analisar a pintura apresentada acima, o que é possível saber sobre o modo de vida no Brasil, no século XVII?
- C** Qual é o seu conhecimento sobre fontes históricas? Em sua opinião, por que elas são importantes para os estudos da História?

Na questão **B**, comente com os alunos que a obra retratada na página é uma pintura do holandês Frans Post, que esteve no Brasil no século XVII. Diga-lhes que a obra foi pintada em 1655 e, atualmente, faz parte do acervo do Museu de Arte do Condado de Los Angeles.

■ Para complementar o trabalho com o tema abordado na página, comente com os alunos que desde o final da década de 1960, colocou-se um problema no campo da **História**: seria ela ciência ou arte? Alguns historiadores acreditam que o processo de construção do conhecimento histórico é mais artístico do que científico, pois a subjetividade e a imaginação do historiador, presentes nesse processo, retiram o estatuto de cientificidade do saber. Além disso, esses estudiosos consideram a impossibilidade de se alcançar o passado tal como ele aconteceu, sendo permitido ao historiador apenas interpretar essa realidade passada, construída tanto pela fonte histórica analisada quanto pelo próprio historiador, que atribui a ela uma série de significações. Comente que embora o conhecimento histórico reflita, de fato, a subjetividade, a visão de mundo, as apreensões e os valores do historiador e de sua época, o que confere à **História** um caráter científico é justamente o comprometimento e a responsabilidade desse historiador com as evidências que encontra para tratar de determinado assunto, utilizando, para isso, métodos de análise das fontes.



O que é História?

História é a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço. Esse estudo procura conhecer as transformações que acontecem ao longo do tempo nas sociedades e também os aspectos que, mesmo com o passar do tempo, permanecem semelhantes.

Para que serve a História?

A História contribui para a compreensão das sociedades: suas transformações e permanências, além das semelhanças e das diferenças que existem entre elas. A História também procura entender as relações que os seres humanos estabelecem entre si em diferentes épocas. Ela nos auxilia a conhecer o passado e, assim, compreender melhor o presente.

Por meio do estudo de História, podemos analisar os acontecimentos e perceber a ação transformadora das pessoas em sua cidade, estado ou país. É com base no estudo de História que aprendemos como as pessoas que viveram em outras épocas e lugares lutavam para tentar melhorar seu dia a dia.

Conhecendo melhor o nosso passado histórico, podemos perceber com mais clareza qual é o nosso papel na transformação da sociedade em que vivemos e a importância da nossa luta por um mundo melhor e mais justo.



Arquivo A Cigarra/EM/D.A. Press

Paradeiro de grevistas na cidade de São Paulo (SP), no início do século XX. Fotografia publicada na revista **A Cigarra**, 1917. A greve é um importante recurso utilizado pelos trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho.





O tempo e a História

O tempo é essencial para o estudo da História. Nós podemos perceber e medir o tempo de várias maneiras. Existe o **tempo da natureza**, que não depende da vontade humana e pode ser percebido, por exemplo, pelo crescimento das árvores ou então pelo envelhecimento das pessoas.

Há também o **tempo cronológico**, que é mensurável e pode ser dividido em diferentes unidades de medida: segundo, minuto, hora, dia, mês, ano, entre outras. O tempo cronológico obedece a regras humanas e, por isso, é um produto cultural, podendo variar de uma sociedade para outra.

O tempo cronológico é importante em diferentes atividades humanas. Para assar uma torta, por exemplo, o cozinheiro geralmente marca no relógio o tempo que o alimento precisa ficar no forno.



Sugestão de atividade

Diálogo

Para **avaliar** a compreensão dos alunos sobre o conceito de **tempo histórico**, escreva na lousa alguns exemplos de acontecimentos históricos e peça-lhes que os classifiquem como eventos de curta, média ou longa duração. Como exemplos de acontecimentos de curta duração estão: um discurso político, a inauguração de uma obra pública, uma apresentação artística, uma manifestação etc. No que se refere aos acontecimentos de média duração, inclui-se o mandato de um presidente, o período de uma guerra, o tempo de um regime político etc. Um determinado sistema monetário, um sistema religioso e os hábitos alimentares podem ser apresentados como exemplos de acontecimentos de longa duração.

Ao longo da atividade, procure **verificar** se os alunos conseguem compreender que os acontecimentos de curta duração são os que podem ser percebidos de imediato, que ocorrem em um período curto de tempo. Por outro lado, os acontecimentos de média duração podem ser percebidos ao longo de uma vida, compartilhados por uma geração, algo que pode durar décadas. Já os acontecimentos de longa duração podem existir por séculos ou milênios e compõem as estruturas sociais e culturais mais profundas. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, ao possibilitar aos alunos que compreendam e reflitam sobre as lógicas das organizações cronológicas no que se refere aos estudos históricos.

O tempo histórico

As transformações sociais não ocorrem sempre no mesmo ritmo: há mudanças que ocorrem depressa e outras que demoram mais tempo para acontecer. O **tempo histórico** permite que o historiador analise essas **transformações** e também as **permanências** que ocorrem na vida social, ou seja, aquelas mudanças que são mais difíceis de serem notadas.

Para facilitar o entendimento das transformações e permanências sociais, o historiador francês Fernand Braudel propôs três diferentes durações do tempo histórico. Veja.

[...] O estudo dos fenômenos históricos inclui três níveis: o tempo dos acontecimentos, de breve duração; o tempo das conjunturas, um período médio de 10, 20 ou 50 anos no qual um determinado conjunto de acontecimentos se prolonga; e o tempo da longa duração, que abrange séculos e se caracteriza pela estabilidade.

Para tornar sua teoria mais clara, Braudel compara o tempo histórico às águas do oceano. O tempo dos acontecimentos é breve e móvel como a água que fica na superfície, agitada pelo vento e pela chuva. O tempo das conjunturas é a camada que fica logo abaixo, onde as águas são mais calmas e servem de apoio para a água da superfície. Por fim, o tempo da longa duração é representado pelo fundo do oceano, onde as águas são praticamente imóveis e sustentam as outras camadas. Como o oceano, o tempo é um só, mas inclui camadas temporais da mesma forma que o oceano inclui camadas de água. Nos dois casos, as camadas são sobrepostas e simultâneas.

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007. p. 42.



■ Analise com os alunos as imagens que retratam a Praça XV, no Rio de Janeiro, em diferentes períodos históricos (1830 e 2017). Ao longo da análise, chame a atenção dos alunos para os elementos que permaneceram, como o Chafariz do Mestre Valentim (centro da pintura e canto direito da fotografia) e as escadas. Aponte também os elementos que mudaram, como os edifícios ao redor da praça e o fato de que a água (que aparece na pintura) não chega mais até o local onde ancoravam as embarcações. O objetivo é fazer que os alunos percebam as **mudanças** e as **permanências** na história por meio da análise de um espaço público. Caso julgue oportuno, aproveite o momento para conversar com os alunos sobre como as mudanças no espaço refletem mudanças no modo de pensar e de viver de uma sociedade. A arborização da praça, por exemplo, pode indicar uma nova consciência quanto à importância da preservação ambiental e uma nova postura diante da natureza.

Permanências e rupturas

Os estudos históricos nos permitem afirmar que as coisas nem sempre foram do jeito que são e, também, que elas não permanecerão iguais para sempre. Pela análise de imagens, por exemplo, podemos observar as transformações que ocorrem ao longo de um determinado período de tempo e também aquilo que permaneceu semelhante. Esse é o caso da pintura e da fotografia a seguir, que retratam a praça XV, no Rio de Janeiro, em dois momentos: no século XIX e na atualidade.



Coleção particular/Art Collection 4/Alamy/Fotoarena

Detalhe de pintura representando a praça XV, Rio de Janeiro (RJ), 1830.



Rogério Reis/Pulsar Imagens

Praça XV, Rio de Janeiro (RJ), 2017.

As diferentes durações do tempo histórico, quando comparadas umas com as outras, permitem ao historiador perceber as permanências e as rupturas que ocorrem nos processos históricos.

Os fatos que se transformam lentamente no decorrer de séculos dão a impressão de não se alterar e, por isso, podem ser considerados permanências. A escravidão, que durante cerca de 350 anos foi a principal forma de exploração do trabalho no Brasil, é um exemplo de permanência. Já as rupturas representam as mudanças bruscas que ocorrem no processo histórico. Geralmente, são acontecimentos breves, como uma revolução, uma catástrofe natural ou a assinatura de uma lei, que causam transformações repentinas em uma sociedade.



Arquivo/Estadão. Contêido

Instituto Moreira Salles

Site que conserva e divulga um acervo com mais de 800 mil fotografias, muitas delas dos séculos XIX e XX, que nos permitem analisar as transformações e permanências em nosso país. Veja em: <https://ims.com.br/acervos/fotografia/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

O Golpe de 1964 é um exemplo de ruptura no processo histórico brasileiro: no dia 1º de abril, apoiados por civis, os militares tomaram o poder e implantaram uma ditadura no Brasil, que durou cerca de 20 anos. Na fotografia ao lado, tanque do exército no Rio de Janeiro (RJ), em 31 de março de 1964.

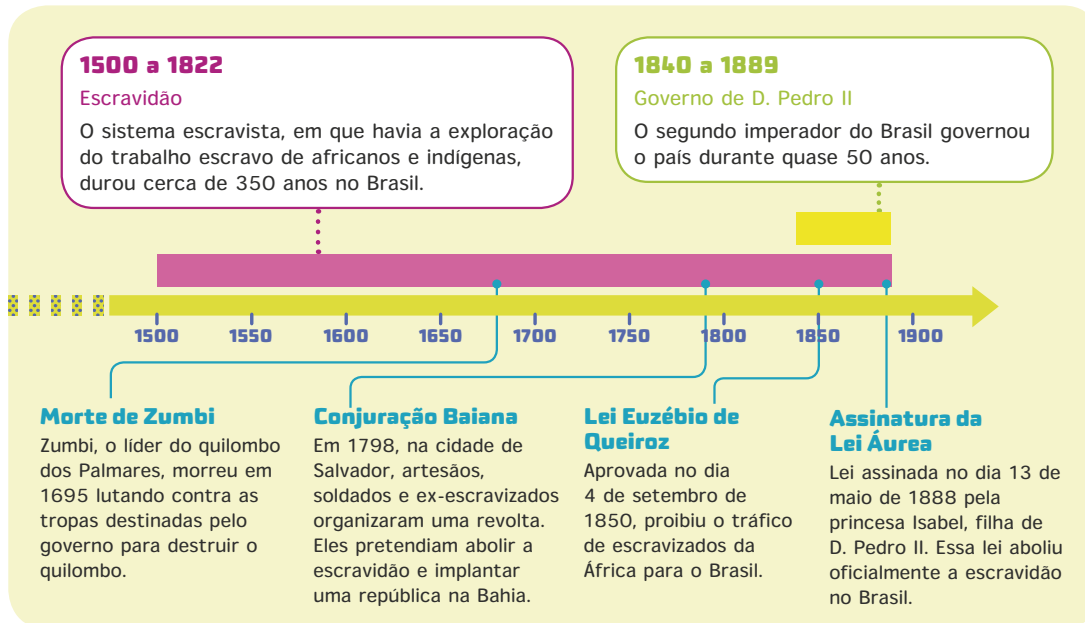
14

■ Ao abordar a manifestação dos estudantes contra a ditadura militar, converse com os alunos sobre como o processo de mudança de alguns conceitos, algumas formas de viver e de agir são lentas e apresentam resistências por parte da população, podendo provocar rupturas, conflitos e desconforto social para os setores mais conservadores da

sociedade. Explique-lhes que a ditadura militar no Brasil se manteve por quase duas décadas e que, apesar do descontentamento e resistência por parte da população, em razão da censura, das perseguições e da violência que levou diversos opositores do regime à morte, muitos setores sociais eram favoráveis a essa forma de governo.

A representação do tempo histórico na linha do tempo

As diferentes durações do tempo histórico podem ser representadas em uma mesma linha do tempo. Na linha do tempo a seguir, por exemplo, estão representados fatos de curta, média e longa duração relacionados à história do Brasil. Observe.



A simultaneidade e as durações do tempo histórico

É importante reconhecer na linha do tempo apresentada que, em uma mesma sociedade, ocorrem fatos diversos com durações diferentes. Além disso, existem fatos que acontecem simultaneamente.

Observe que uma parte do período da escravidão ocorreu ao mesmo tempo que o governo de D. Pedro II, ou seja, esses são fatos simultâneos. No entanto, eles possuem durações diferentes: o governo de D. Pedro II é um fato de média duração; já a escravidão é um fato de longa duração.

Outro fato simultâneo ao governo de D. Pedro II é a assinatura da Lei Áurea. No entanto, esse acontecimento, que ocorreu no dia 13 de maio de 1888, pode ser considerado um fato de curta duração.

Colheita de café na Tijuca, litografia de Johann Moritz Rugendas, 1835, que representa escravizados trabalhando no cultivo de café no Brasil. As últimas décadas do reinado de D. Pedro II foram simultâneas à crise do regime escravista no Brasil.



Biblioteca do Senado Federal, Brasília

15

[...] O tempo histórico é neutro em relação a valores. [...] O conhecimento da direção do tempo não é dado antecipadamente: é constatado. O desdobramento do tempo não é, portanto, uniforme. Sua topologia não está definida, preestabelecida. São os processos que, em se envolvendo, realizam sua direção. [...] O tempo não é pressuposto especulativamente; ele é construído conceitualmente e verificado empiricamente. [...]

[...] O historiador não encontra processos cíclicos estacionários, ou lineares isolados. O tempo da história não é um só, não tem uma só figura. Estas orientações, que devem ser discernidas, estão imbricadas no interior dos processos. O historiador deve procurar articular nestes processos as figuras do ciclo, da linha e do imóvel, para, ao mesmo tempo, distingui-las e relacioná-las. O que significa que o tempo histórico não é uniforme, abstrato e retilíneo, mas plural. Há histórias de processos mentais, sociais e econômicos — cada qual revelando uma temporalidade específica. Através de um modelo de construção abstrata, o historiador consegue reunir uma multiplicidade de trajetórias de um processo específico. [...]

Para apreender esse tempo divergente, o historiador deverá reconstruir [o tempo]. É o historiador que vai coordenar em seu modelo a sucessão e a simultaneidade dos processos divergentes. [...]

REIS, José Carlos. **Nouvelle histoire e o tempo histórico**: a contribuição de Febvre, Bloch e Braudel. São Paulo: Annablume, 2008. p. 30-31.

Os conteúdos abordados nesta página possibilitam realizar uma reflexão com os alunos sobre o conceito de **sociedade** e sua relevância para os estudos históricos, o que favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**.

Orientações gerais

■ Ao abordar o conceito de **sociedade**, converse com os alunos sobre os diferentes grupos sociais que compõem a sociedade e as relações que eles estabelecem entre si. Caso julgue oportuno, comente que essas relações muitas vezes são conflituosas.



Conceitos importantes para os estudos históricos

Existem conceitos indispensáveis para a realização de estudos históricos. Vamos conhecer alguns deles.

Sociedade

Os historiadores estudam as permanências e as transformações que ocorrem nas sociedades humanas ao longo do tempo. Por isso, o conceito de sociedade é fundamental para os estudos históricos.

Quando falamos em sociedade, estamos nos referindo a um conjunto de pessoas que convivem em um determinado espaço, que seguem as mesmas regras e que compartilham **valores**, costumes, língua etc. Os relacionamentos que as pessoas de uma sociedade estabelecem entre si são chamados relações sociais.

A sociedade é formada por grupos sociais, como a família, a escola, entre outros. Esses grupos sociais integram o indivíduo à sociedade ao mesmo tempo que influenciam a formação de seus valores e de sua visão de mundo. Um mesmo indivíduo pode fazer parte de vários grupos sociais. Um adulto, por exemplo, pode conviver com a família, com as pessoas do local de trabalho, com os demais moradores do bairro, entre outros grupos sociais.

Valores:

neste caso, conjunto de princípios culturais que permeia uma determinada sociedade.

Para entender o mundo: os grandes desafios de hoje e de amanhã

Odile Gandon. São Paulo: Edições SM, 2007.

Nesse livro você vai encontrar textos e ilustrações sobre diversos assuntos envolvendo a sociedade, como economia, cultura, sustentabilidade, conflitos políticos, entre outros.



Moradores se reunindo para celebração na Comunidade Negra dos Arturos, no município de Contagem (MG), 2017. A vizinhança é um exemplo de grupo social com o qual muitas pessoas convivem.

Sugestão de atividade Diálogo

Proponha uma atividade de diálogo com a turma a fim de aproximar o conteúdo abordado na página à realidade dos alunos. Para isso, faça alguns questionamentos que possibilitem uma reflexão sobre os diferentes grupos sociais que fazem parte do nosso cotidiano e em quais deles nós atuamos de forma ativa.

Algumas sugestões de questionamentos que podem ser feitos são:

- De quais grupos sociais fazemos parte?
- Agimos de forma igual em cada um deles?

Se necessário, auxilie os alunos a identificarem os grupos sociais ao qual estão integrados.

Incentive-os, também, a comentar sobre os papéis que eles ocupam na escola, na família, no bairro etc. A proposta tem por objetivo promover um debate sobre os papéis sociais que, muitas vezes, são vivenciados em relação às circunstâncias, e não efetivamente na base do que pensamos e somos.

Cultura

Dizemos que os indivíduos de um grupo possuem uma mesma cultura quando compartilham ideias semelhantes ou quando possuem um modo parecido de agir e de perceber o mundo. A arte, a língua, os costumes e as leis de um país são exemplos de expressões de uma cultura. Porém, mesmo no interior de uma sociedade existem diferenças que indicam a variedade da produção cultural de cada grupo que compõe essa sociedade.

A cultura é transmitida de geração em geração por meio dos grupos sociais aos quais estamos ligados. Geralmente, é a família que nos transmite os primeiros valores culturais, depois a escola, em seguida nossos círculos de amizade, trabalho e assim por diante. Desse modo, a cultura é adquirida por meio de um processo de construção e transmissão social.

Luiz Cláudio Marigo/Opção Brasil Imagens



Luiz Cláudio Marigo/Opção Brasil Imagens

O modo de vestir das pessoas é um exemplo de diversidade cultural dentro de uma mesma sociedade. Todas as pessoas que nascem no Brasil são brasileiras, porém, em cada região do país, as maneiras de se vestir podem variar bastante. Nas fotografias acima, percebemos a diferença entre os trajes tradicionais de um gaúcho do Rio Grande do Sul (à esquerda) e de um vaqueiro do Sertão Nordestino (à direita), ambos pertencentes à sociedade brasileira.

Trabalho

O trabalho é a atividade que o ser humano realiza para transformar a natureza e, assim, atender às suas necessidades. Todos os bens de que dispomos são frutos do trabalho, desde uma música até um par de sapatos.

O trabalho assume formas diferentes de acordo com as características e as necessidades das diversas sociedades, porém, de qualquer maneira, ele é fundamental para a sobrevivência humana.

O conceito de trabalho está intimamente relacionado ao de cultura, pois as formas de trabalho são determinadas pelos padrões culturais que envolvem, por exemplo, as técnicas que uma determinada sociedade dispõe ou aquilo que seus membros consideram mais importante produzir.

Se você olhar ao seu redor, vai perceber que a maioria dos elementos que fazem parte de sua vida é resultado do trabalho humano. Ao lado, fotografia de trabalhadores da construção civil na cidade de Silva Jardim (RJ), 2018.



Luciana Whitaker/Pulsar Imagens

Transmissão cultural

Além da família, da escola, do nosso grupo de amizades, entre outros, a transmissão cultural pode ser feita por outros meios, como a televisão, o computador, o rádio, os jornais. Por esses meios de comunicação, podemos inclusive ter contato com culturas de outras sociedades e ser influenciados por elas.

A reflexão em torno do conceito **trabalho** contempla o desenvolvimento da **competência geral 6**, ao possibilitar aos alunos que compreendam o significado desse conceito e consigam contextualizar as relações de trabalho e as condições de produção nos âmbitos cultural e social.

Orientações gerais

- Abordar o conceito de **cultura** em sala de aula é importante para que os alunos possam desenvolver um senso crítico quanto à noção de diversidade cultural. Leia o texto a seguir que trata desse assunto.

[...]

Trabalhar com a rica gama de significados do conceito de cultura dá aos educadores uma importante ferramenta contra o preconceito, pois esse é derivado principalmente do etnocentrismo. Uma estratégia possível para as salas de aula é trabalhar com os alunos elementos de culturas diferentes da nossa, como as sociedades africanas ou indígenas, japonesa etc. expondo como cada uma dessas culturas corresponde a respostas a seus próprios problemas e tem significado para os seus membros. Essa estratégia tem outra vantagem, que é a possibilidade de se discutir a diversidade cultural e estimular o respeito à diferença. Assim, vale lembrar que um dos principais objetivos de trabalhar com esse conceito nos níveis Fundamental e Médio é a necessidade de se combater o etnocentrismo.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 88.

- Ao analisar os elementos das fotografias com os alunos, comente que, corriqueiramente utilizado pelo gaúcho do Rio Grande do Sul, a pilcha (nome tradicional de sua vestimenta) é composta de botas de couro, bombachas, uma calça de cós largo abotoada no tornozelo e com dois bolsos grandes nas laterais, camisa, lenço

atado ao pescoço (podendo ter diferentes tipos de nós) e chapéu para se proteger do sol.

- O vaqueiro do sertão nordestino, por sua vez, veste-se com o tradicional gibão de couro, uma espécie de casaco utilizado para sua proteção, além das calças com perneiras, alpargatas, luvas e chapéu de couro.

■ Ao abordar o conceito de **política**, explore a imagem com os alunos buscando relacioná-la à conquista de direitos civis, políticos e sociais. Informe que os direitos políticos são os que possibilitam aos cidadãos a participação no governo da sociedade. Esse direito garante aos cidadãos que possam participar de manifestações políticas, votar e ser votados. Caso julgue interessante, comente que o direito ao voto só foi conquistado pelos povos indígenas no ano 1988. Atualmente, está estabelecido que membros das comunidades podem votar e se eleger a cargos públicos desde que possuam mais de 16 anos e sejam alfabetizados em Língua Portuguesa. Contudo, caso algum povo indígena decida coletivamente não participar do processo eleitoral, os membros dessa comunidade ficam isentos da obrigatoriedade do voto.

■ Para mais informações sobre a conquista de direitos dos povos indígenas, consulte a **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas** no site das Nações Unidas. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_pt.pdf>. Acesso em: 22 set. 2018.

Política

A política pode ser entendida como a ação de organizar e de administrar uma sociedade, ou seja, é a capacidade humana de estabelecer um governo.

Na atualidade, a atividade política geralmente é realizada com base em uma **Constituição**, que é um conjunto de leis que definem os principais direitos e deveres das pessoas de uma sociedade e garantem o funcionamento das instituições de um país.

São considerados **democráticos** os países em que a Constituição garante o direito da população de participar das decisões políticas e esse direito é respeitado.



Cassandra Curry/Pulsar Imagens

Democracia: sistema de governo caracterizado pela participação da população na eleição de seus governantes.

Nas sociedades democráticas, a população tem o direito de votar para escolher seus governantes. Por meio do voto consciente, a população de um país democrático pode escolher políticos comprometidos com a promoção de mudanças fundamentais para a sociedade. Na fotografia, indígena Terena votando nas eleições de 2016 em Campo Grande (MS).

Economia

A economia é o estudo das formas de produção, distribuição e consumo de bens. Essa área do conhecimento tem como objetivo compreender as maneiras como as sociedades se organizam para produzir os bens que atendem às necessidades humanas.

Dessa maneira, os conhecimentos de economia são utilizados no gerenciamento das atividades econômicas que determinam a produção e o consumo de bens, tais como: os usos da terra, as formas de trabalho, as tecnologias disponíveis, a comercialização dos bens produzidos, a distribuição da riqueza, os preços das mercadorias, entre outros.



Vinicius Bacarini/Shutterstock.com

Colheita mecânica de soja no estado do Mato Grosso do Sul. Essa atividade econômica é realizada na área rural em diversas regiões do Brasil. Fotografia de 2017.



Paulo Fridman/Pulsar Imagens

Fábrica de motores de automóveis localizada na cidade de Camaçari (BA). As fábricas geralmente desenvolvem suas atividades econômicas no espaço urbano. Fotografia de 2015.



■ Ao analisar a fotografia da fábrica de automóveis, destaque a presença de uma mulher operando a máquina. Comente que até poucas décadas atrás, o trabalho no ramo industrial era feito mais comumente por homens, por ser considerado um “trabalho masculino”. Ressalte que a presença de mulheres nesses espaços revela uma mudança social no que se refere ao papel ocupado pela mulher no mundo do trabalho.



Os historiadores

O conhecimento histórico produzido pelos historiadores é chamado **historiografia** e busca estabelecer sentidos para as relações entre o passado e a realidade presente.

Apesar de produzir conhecimento a respeito do passado, a historiografia não pode reconstruí-lo tal como aconteceu. Isso se deve ao fato de não podermos recuperar os acontecimentos exatamente como eles ocorreram.

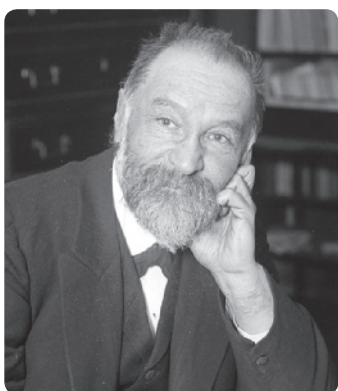
Assim, os historiadores buscam conhecer o passado por meio da análise dos vestígios que perduraram até o presente. Esses vestígios, chamados fontes históricas, podem ser interpretados de maneiras diferentes e, por isso, existe uma grande diversidade de produções historiográficas a respeito de um mesmo tema. Leia o texto.

[...]

Se nossa perspectiva de História se altera constantemente [...] e se a História admite diferentes enfoques e versões, tudo o que conhecemos a respeito de um fato é uma verdade atual. Em outras palavras, novos estudos e informações podem alterar [...] essa verdade. [...]

A verdade histórica está sempre sendo revisitada, revista e refeita. Não é algo pronto e acabado à nossa espera. Ela se transforma porque mudam a época, a maneira como elaboramos nossos questionamentos e, em decorrência, nossas motivações para estudá-la. [...]

BOSCHI, Caio César. *Por que estudar história?* São Paulo: Ática, 2007. p. 29.



Albert Hurling/Roger-Viollet/Glow Images

O historiador francês Charles Seignobos (1854-1942) foi um dos principais nomes da corrente historiográfica tradicional, que privilegiava a produção da história política. Fotografia de 1910.



PhotoShot/Hulton Archive/Getty Images

O historiador inglês Edward Palmer Thompson (1924-1993) foi um dos fundadores de uma corrente historiográfica que procurou estudar os aspectos culturais a partir de uma perspectiva socioeconômica. Fotografia de 1983.



Alexandre Rezende/Folhapress

A brasileira Heloisa Starling (1956-) é uma das historiadoras vinculadas à corrente historiográfica que procura partir dos aspectos culturais de uma sociedade para entender seus diversos âmbitos. Fotografia de 2018.

Detetives do passado

Site com várias oficinas em que você pode analisar diversas fontes históricas, como fotografias e cartas, atuando de modo semelhante a um historiador e descobrindo eventos ocorridos no Brasil colonial. Veja em: <http://www.numemunirio.org/detetivesdopassado/>. Acesso em: 28 ago. 2018.

O conteúdo abordado nesta página contempla o trabalho com a **competência específica de História 6**, ao permitir aos alunos que conheçam e problematizem os procedimentos relativos à construção do conhecimento histórico.

Sugestão de atividade

Navegando no site

Organize uma visita à sala de informática da escola para que os alunos possam explorar o **site Detetives do passado**, indicado na página. Na aba “para professores”, você encontrará informações sobre a metodologia empregada no projeto, reflexões sobre o ensino da história da escravidão, além de indicações bibliográficas sobre o tema.

O **site** do projeto apresenta oito oficinas de trabalho. Em cada uma delas, os alunos deverão resolver um caso, utilizando fontes históricas como pistas. Divida a turma em grupos, pedindo a cada grupo que resolva alguns casos pré-selecionados de acordo com o tempo destinado à atividade. Em sala de aula, incentive os alunos a comentarem os casos resolvidos para os colegas de sala e o que acharam da experiência. O objetivo dessa atividade é instigar a curiosidades dos alunos no que se refere à produção do conhecimento histórico e desenvolver o pensamento crítico quanto à análise de fontes históricas. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da **competência geral 5**, ao possibilitar aos alunos que utilizem ferramentas digitais de forma significativa na construção de conhecimento.

O assunto explorado nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo **Diversidade cultural**, ao apresentar elementos da cultura material e imaterial como fontes históricas que nos permitem conhecer mais sobre a história de diferentes sociedades. Ao abordar o tema com os alunos, ressalte a importância de conhecermos e valorizarmos as diferentes culturas que compõem a sociedade brasileira, para conhecermos a história do Brasil de forma mais ampla e com base em diferentes pontos de vista.

Ao tratar das fontes orais com a turma, enfatize a importância das pessoas mais velhas como testemunhas oculares e agentes transmissores de uma memória social, a fim de que eles possam reconhecer e valorizar o papel dessas pessoas na construção do conhecimento histórico. Essa abordagem favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso**.

Material digital

Para complementar o trabalho com o tema **fontes históricas**, abordado nesta seção, faça a atividade proposta na **sequência didática 1**, localizada no material digital.

Explorando o tema



A diversidade das fontes históricas

Fonte histórica é tudo aquilo que pode nos fornecer informações sobre o passado. Dessa maneira, os vestígios das ações humanas no tempo e no espaço contribuem para a construção do conhecimento histórico.

Para construir o conhecimento histórico com base na análise das fontes, é necessário considerar alguns aspectos, como o autor e a data em que foi produzida, o tipo de fonte analisada, além dos objetivos de sua produção.

A renovação das fontes históricas

Até o início do século XX, os documentos escritos e oficiais eram considerados as fontes históricas mais confiáveis. Por isso, para a realização de suas pesquisas, os historiadores teriam que se dirigir aos arquivos públicos ou privados, nos quais os documentos considerados mais importantes se encontravam preservados.

No entanto, a partir da década de 1930, o conceito de fonte histórica começou a ser repensado por alguns historiadores. Pinturas, textos literários, objetos de uso cotidiano, entre outros passaram a ser considerados importantes fontes para a produção do conhecimento histórico, aumentando as áreas de atuação da pesquisa histórica.



Mega Pixel/Shutterstock.com

As fontes materiais

Vestígios históricos como roupas, construções, esculturas, móveis, instrumentos de trabalho, brinquedos etc. são considerados fontes materiais. A análise desse tipo de fonte pode fornecer várias informações sobre o modo de vida no passado.

A fotografia ao lado mostra um exemplo de fonte material: um telefone utilizado no começo do século XX.

As fontes visuais

É cada vez maior a relevância das imagens como fontes históricas. Pinturas, filmes, fotografias, caricaturas, entre outras, podem fornecer importantes informações sobre o passado. Não devemos nos esquecer, no entanto, que as fontes visuais não são retratos da realidade, mas representações dela.

Gravura do século XV que representa o trabalho de ferreiros. É possível observar na imagem alguns instrumentos utilizados para esse ofício, assim como as técnicas daquela época.



Coleção particular/Sarini Images/Granger/Fotobarena

Sugestão de atividade Análise de documento escrito

Para um maior aprofundamento do tema tratado nesta seção, faça com os alunos uma atividade de análise de documentos escritos, conforme o roteiro a seguir.

a) Se possível, leve para a sala de aula diferentes documentos escritos, como cartas,

cartões-postais, jornais, panfletos, registros de nascimento, cardápios etc.

b) Divida a turma em grupos, solicitando a cada grupo que analise um dos documentos selecionados.

c) Para conduzir a análise, faça os seguintes questionamentos:

► Qual é a natureza do documento: lei, relatório, poema, discurso, memória, relato de viagem, carta?

► Em qual época o documento foi produzido? Ele é contemporâneo ao fato reportado?

► Quem é o autor do documento? Qual é sua nacionalidade? Por que ele escreveu esse do-

As fontes orais

Os relatos orais constituem outro tipo de fonte para o estudo da História. A palavra falada é muito importante para a transmissão da tradição e dos conhecimentos em diversas sociedades. Com base na memória do entrevistado, o historiador constrói sua fonte: a entrevista. Ele também pode utilizar relatos orais coletados por outros pesquisadores.



Eddie Gerald/Alamy/Contrasto

Rita Weiss, sobrevivente do Holocausto, concede um depoimento em Tel Aviv, Israel, no ano de 2012. Os relatos orais são fontes privilegiadas para o estudo da história recente.

As fontes escritas

Entre as fontes históricas escritas, podemos citar: cartas, biografias, textos literários e documentos jurídicos, como leis e decretos. Romances e poesias, mesmo se tratando de obras de ficção, também podem fornecer importantes informações sobre a época em que foram produzidos.

O fac-símile da Declaração de Independência dos Estados Unidos da América, de 1776, é um exemplo de fonte histórica escrita.



Susan Law Cain/Shutterstock.com

A cultura imaterial

Nos últimos anos, uma importante fonte de pesquisa tem despertado interesse entre os historiadores, a chamada cultura imaterial. Da cultura imaterial de uma sociedade fazem parte, por exemplo, as tradições, os mitos e as manifestações culturais e artísticas.

Por ser constantemente recriada e transmitida de geração em geração, a cultura imaterial não pode ser preservada em arquivos ou museus. No entanto, o registro e a utilização da cultura imaterial contribuem para uma melhor compreensão da identidade cultural de um grupo ou comunidade.

No Brasil, manifestações culturais como o samba, o frevo, a capoeira, o bumba meu boi e os modos de fazer acarajé e queijo artesanal são considerados patrimônios da cultura imaterial.

Baiana preparando acarajé, Salvador (BA), 2013.



Rubert Chaves/Pulsar Imagens

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) A partir da década de 1930, quais tipos de fontes históricas passaram a ser incluídas nas pesquisas dos historiadores?
- b) Converse com seus colegas sobre algumas histórias que os membros mais velhos de sua família tenham compartilhado com você. Depois, discuta a importância da memória e dos relatos orais para o conhecimento histórico.

Respostas

a) A partir da década de 1930, pinturas, textos literários e objetos de uso cotidiano, por exemplo, passaram a ser considerados fontes para a produção de conhecimento histórico.

b) Resposta pessoal. Estimule os alunos a recordarem-se de relatos de familiares mais velhos. Se julgar pertinente, utilize os objetos apresentados nestas páginas para que os alunos notem que muitas atividades cotidianas eram feitas de forma diferente no passado. Por exemplo, o telefone da imagem não apresenta números, portanto, pergunte aos alunos se eles já ouviram relatos de pessoas mais velhas sobre como esse objeto era utilizado. Aproveite a discussão para valorizar o relato de pessoas mais velhas como fonte histórica. A experiência de se viver em uma época diferente tem muito a acrescentar às gerações que não viveram o passado e as mudanças históricas.

Material digital

- Para abordar fontes históricas com os alunos realize a **sequência didática 2** do material digital.

c) documento? Para qual(is) pessoa(s) esse documento é destinado?

d) Oriente os alunos durante a realização da atividade, fornecendo dados complementares que podem auxiliar na análise dos documentos, por exemplo, os contextos históricos em que foram escritos, informações sobre seus autores etc.

e) Ao término da análise, reúna os alunos para que todos os grupos possam apresentar as conclusões a que chegaram. Para finalizar a atividade, cada aluno deve elaborar, individualmente, um texto contando suas impressões sobre a realização da atividade.

Essa abordagem proporciona aos alunos a oportunidade de se perceberem como produtores da História. Além disso, ela contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 3**, ao instigar os alunos a elaborarem questões, formularem hipóteses e interpretar documentos históricos.



A atividade de análise de fonte histórica, proposta nestas páginas, contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 3**, ao permitir aos alunos que elaborem questionamentos e criem hipóteses em relação ao documento histórico apresentado, tendo como base os procedimentos próprios dos estudos históricos. Para instigar o pensamento crítico dos alunos no que se refere à abordagem de documentos históricos, enfatize a importância de buscarmos identificar o contexto histórico e as circunstâncias em que a fonte foi produzida, o autor e suas possíveis intenções.

Orientações gerais

■ Oriente os alunos na análise do documento, pedindo-lhes que observem e descrevam a cena representada. Depois, peça-lhes que identifiquem que tipo de fonte histórica é essa, quem é seu autor, qual o ano de produção, a quem se destinava essa fonte e o que ela retrata. Espera-se que eles comentem que se trata de uma planta, elaborada no ano 1631 por João Teixeira Albernaz I. Nela, o autor retrata a cidade de Salvador, Bahia, sitiada pelos navios portugueses e espanhóis, que, em uma ação conjunta, buscavam expulsar os holandeses da cidade.

■ Na sequência, peça aos alunos que analisem os diferentes elementos da imagem, conforme indicado nos boxes.



Analisando uma fonte histórica

É por meio da análise das fontes históricas que os historiadores interpretam os fatos do passado. A gravura a seguir é um exemplo de fonte histórica. Ela é intitulada **A planta da restituição da Bahia** e foi feita por João Teixeira Albernaz I, no ano de 1631.

Título

O título fornece uma ideia geral do que está representado na imagem.

Cores

As cores são importantes para indicar aspectos como o relevo, as depressões, a praia, e também para destacar elementos menores.

Nomes

O tamanho das letras dos nomes dos lugares representados na imagem geralmente indica a importância que o autor deseja dar ao local nomeado.

Escala

A escala nos fornece a dimensão real do lugar representado na imagem.



Orientações gerais

Essa imagem representa a batalha que portugueses e espanhóis travaram contra os holandeses para expulsá-los de Salvador, em 1625. Nessa gravura, além da batalha, o autor representou vários elementos que faziam parte da cidade de Salvador naquela época.

Observe alguns elementos que podem ser analisados nessa fonte histórica.

Mapoteca do Itamaraty/Ministério das Relações Exteriores, Rio de Janeiro



Legenda

A legenda é muito importante na análise dessa fonte. Ela fornece informações que auxiliam na compreensão dos vários elementos que compõem a gravura.

Bandeiras

As bandeiras dos navios indicam os Estados que estavam envolvidos no acontecimento representado na imagem. Nela, há navios de Portugal, Espanha e Holanda.

Navios, canhões e quartéis

São elementos de grande destaque na imagem. Assim, podemos concluir que a intenção do autor foi a de dar ênfase ao conflito, ao acontecimento, e não apenas representar a paisagem.

Rosa dos ventos

Indica a direção dos pontos cardeais e facilita a localização geográfica dos lugares representados.

■ Para complementar a análise, comente com os alunos que em 1624, quando os holandeses invadiram a cidade, Salvador era a capital da Colônia, além de ser um local estratégico para o comércio marítimo. Informe que, mesmo tendo sido expulsos de Salvador em 1625, os holandeses se fixaram em Pernambuco e permaneceram no Brasil até o ano de 1654.

■ Aproveite o momento para **avaliar a capacidade** dos alunos de classificar as fontes históricas de acordo com as tipologias apresentadas nas páginas 20 e 21. Espere-se que eles consigam identificar **A planta da restituição da Bahia** como uma fonte histórica visual. Se necessário, relembre com os alunos que as fontes visuais não são um retrato da realidade, mas uma representação construída com base no ponto de vista do autor. Para exemplificar, chame a atenção deles para a legenda que aparece logo abaixo dos navios holandeses, em que se lê a seguinte frase: “armada do inimigo ancorada”. A utilização da palavra “inimigo” revela que o autor da planta tomou o lado dos portugueses nessa disputa.

Na atividade 2, com os alunos que estudar **História** é importante porque ela pode nos ajudar a compreender as transformações e permanências das sociedades ao longo do tempo. Além disso, ela nos auxilia na compreensão dos acontecimentos passados, explicando as relações estabelecidas entre os seres humanos. Por meio da História, podemos entender melhor o mundo onde vivemos e nos tornar mais capazes de agir para transformar a sociedade.

Respostas

B. a) No primeiro quadrinho, a personagem questiona o fotógrafo sobre suas reais intenções ao fotografar o sertão, que, segundo ela, é de chocar os possíveis leitores do jornal, em vez de retratar o sertão como ele é. No segundo, o fotógrafo afirma que a personagem está enganada e que ele vai retratá-la para provar isso. No terceiro, a personagem posa para a foto, tendo a paisagem do sertão ao fundo. No último quadrinho, o fotógrafo pede à menina que rasgue um pouco a roupa e jogue terra no rosto com o objetivo de manipular a realidade, o que deixa a personagem irritada.

b) Para criar uma imagem do sertão como um lugar de pessoas pobres e sofridas, reforçando um estereótipo preexistente.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem que o fotógrafo manipula a realidade ao pedir que a menina se suje com terra e rasgue sua roupa a fim de criar uma imagem do sertão que atenda às suas expectativas.



Exercícios de compreensão

1. Explique o que é História. *É a ciência que estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço, percebendo mudanças e permanências nas sociedades ao longo do tempo.*
2. Elabore um texto explicando por que é importante estudar História. *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos respondam com base nas informações do capítulo.*
3. Explique a importância do tempo histórico na análise das transformações e permanências. *Ele é essencial para o estudo da História porque permite a análise da duração das transformações que ocorrem na sociedade e também das permanências, ou seja, aquelas mudanças que são mais difíceis de serem notadas.*
4. Cite exemplos de acontecimentos de curta, de média e de longa duração. *Os fatos que se transformam lentamente no decorrer de séculos dão impressão de não se alterar e, por isso, podem ser considerados permanências históricas.*
5. Explique o que são as permanências históricas. *É uma mudança brusca ocorrida no processo histórico. Geralmente são acontecimentos breves, como uma revolução.*
6. Explique o que é uma ruptura histórica e cite um exemplo. *Resposta pessoal. São exemplos de grupos sociais: família, escola, comunidade de bairro, vizinhança, grupos de amigos, igreja, grupos artísticos (musicais, teatrais, literários), grêmios escolares, recreativos ou esportivos etc.*
7. Na página 16, você viu que uma pessoa pode participar de diferentes grupos sociais. E você, de quais grupos sociais participa?

Expandindo o conteúdo

8. A fotografia também é utilizada pelos historiadores como fonte histórica. Entretanto, assim como uma pintura, a fotografia privilegia o ponto de vista do autor e pode omitir outros aspectos importantes de um acontecimento. Observe a tirinha abaixo.



CEDRAZ, Antonio Luiz Ramos. 1000 tiras em quadrinhos da Turma do Xaxado. Salvador: Editora e Estúdio Cedraz, 2009. p. 122.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) Faça uma descrição da tirinha.
- b) Por que o fotógrafo quer que a personagem jogue terra no rosto e rasgue sua roupa?
- c) Podemos dizer que o fotógrafo estava “manipulando” a realidade? Explique.
- d) Qual é sua opinião sobre os cuidados que o historiador deve tomar ao utilizar uma fotografia como fonte histórica? Responda com base na análise da tirinha.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos percebam que o historiador, ao analisar uma fotografia, deve estar atento ao fato de que a pessoa que tira a fotografia, muitas vezes, escolhe o posicionamento e o aspecto que será fotografado. Além disso, o historiador deve considerar a atitude da pessoa ou do local retratado, pois eles podem estar

desconfigurando a realidade, o fato em si. Contudo, isso não significa que a fotografia não possa ser utilizada como fonte histórica, mas que ela deve ser entendida como uma construção histórica, não como um fato dado, verdadeiro. O historiador deve procurar analisar o contexto de produção, quem a produziu, para quê, quando foi produzida etc.



A realização da atividade 9 contribui para o desenvolvimento da **competência geral 3**, ao solicitar aos alunos que analisem criticamente o quadro **Independência ou morte** de Pedro Américo. Ao conversar com os alunos sobre a relevância da obra enquanto produção cultural e como fonte histórica, ressalte que a liberdade poética garante aos artistas que possam basear suas obras em fatos reais, mas sem a necessidade de reproduzi-la com fidelidade. Comente que a transformação de uma obra de arte em uma fonte histórica é justamente o trabalho do historiador, que, ao analisá-la, fará determinados questionamentos.

9. Ao analisar uma fonte, os historiadores devem tomar alguns cuidados. Uma pintura, por exemplo, se produzida para comemorar algum fato, geralmente, procura transmitir uma imagem gloriosa do acontecimento histórico representado, não correspondendo necessariamente à realidade do fato. Esse é o caso do quadro **Independência ou Morte**, feito pelo artista paraibano Pedro Américo, em 1888, que procura privilegiar os aspectos gloriosos do momento em que D. Pedro proclamou a independência do Brasil. Observe-o.



Museu Paulista da USP, São Paulo

Independência ou morte, óleo sobre tela de Pedro Américo, 1888.

Agora, reescreva em seu caderno as frases abaixo, associando cada uma delas a um dos elementos indicados por letras na tela. Veja o exemplo: E - O riacho do Ipiranga não deveria aparecer na tela, pois se localizava a dezenas de metros de distância do local onde D. Pedro proclamou a independência.

- E ■ O riacho do Ipiranga não deveria aparecer na tela, pois se localizava a dezenas de metros de distância do local onde D. Pedro proclamou a independência.
- C ■ A casa representada no lado direito da tela não existia naquela época. Essa casa, usada como pousada por viajantes, só foi construída em 1850.
- B ■ Para viagens longas e cheias de obstáculos, como era o caso da que foi feita por D. Pedro, o cavalo não era o meio de locomoção mais adequado. Em trajetos como esse, era mais comum o uso de mulas, animais mais fortes e resistentes.
- A ■ Não há certeza de que D. Pedro tenha erguido uma espada no momento em que proclamou a independência. Alguns artistas representam D. Pedro segurando uma carta ou um chicote em sua mão. No entanto, não há documentos históricos que indiquem que ele segurava algum objeto naquele momento.
- D ■ A comitiva de D. Pedro usa roupas de veludo e os soldados estão vestidos com a farda da guarda de honra. É mais provável que tanto a comitiva quanto os soldados usassem roupas mais simples e confortáveis, mais apropriadas para quem percorre um trajeto longo e difícil.

A realização da atividade 10 possibilita aos alunos que reconheçam e valorizem os diferentes modos de medir a passagem do tempo pela experiência de alguns povos indígenas, que se baseiam em fenômenos da natureza. Dessa forma, a leitura do texto e a resolução das questões favorecem a abordagem do tema contemporâneo **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena.**

10. b) O ciclo lunar, que dura cerca de 30 dias e possui quatro fases diferentes (nova, crescente, cheia e minguante).

10. Leia o texto e responda às questões.

[...] Ao observar a Lua, os [indígenas] notaram que existe um ciclo lunar. Isto é: que ela passa por quatro diferentes fases: nova, crescente, cheia e minguante. E perceberam que, de uma Lua nova para outra [...] há um espaço de tempo que se repete sempre. Ou seja, para duas aparições consecutivas da mesma Lua se passam de 29 a 30 dias. Assim, adotaram esse período como uma importante unidade de tempo: o mês! [...]

Mas para os [indígenas] as fases da Lua significam ainda mais. A observação constante da natureza permitiu a eles saber, por exemplo, que na Lua cheia os bichos ficam mais agitados pelo excesso de luz e por isso são presas mais fáceis. Assim, os [indígenas] aproveitam essa fase lunar para caçar! [...]. Para eles, Lua cheia é sinônimo de fartura de camarão, da mesma forma que a Lua crescente ou minguante indica abundância do peixe linguado no mar.

Fabio Colombini



[...]

GANEM, Maria. As fases da Lua e sua influência no dia a dia. Revista **Ciência Hoje das Crianças**, Rio de Janeiro, Instituto Ciência Hoje, 17 out. 2002. Disponível em: <<http://chc.org.br/as-fases-da-lua-e-sua-influencia-no-dia-a-dia/>>. 17. Acesso em: 12 mar. 2018.

Anoitecer com lua cheia na aldeia Aiha da etnia Kalapalo. Parque Indígena do Xingu, município de Querência (MT), 2018.

10. c) “[...] na Lua cheia os bichos ficam mais agitados pelo excesso de luz e por isso são presas mais fáceis. Assim, os [indígenas] aproveitam essa fase lunar para caçar! [...] Lua cheia é sinônimo de fartura de camarão, da mesma forma que a Lua crescente ou minguante indica abundância do peixe linguado no mar.”

- De acordo com o texto, os povos indígenas utilizam qual maneira de contar a passagem do tempo? *O tempo da natureza, pois eles definem sua unidade de medida de tempo por meio da observação de um fenômeno natural.*
- Qual fenômeno natural orienta a contagem do tempo entre esses povos? Quais são as características desse fenômeno natural?
- Reescreva no caderno os trechos do texto que indicam como esse fenômeno natural influencia no cotidiano dos indígenas.

11. Leia o texto, compare as fotografias e responda às questões.

Fonte A

A Praça José de Alencar é o ponto de confluência de quatro importantes e antigos bairros da cidade: Flamengo, Catete, Laranjeiras e Botafogo.

No local onde está situada a praça existia a famosa Ponte do Salema, que cruzava o Rio Carioca, tendo a seu lado a barreira onde até 1866 era cobrada o pedágio de todo animal ou veículo que por ali passasse.

Com a urbanização do local foi erigida em 1897 a estátua do escritor brasileiro José de Alencar, obra de Rodolpho Bernardelli, dando ao logradouro sua denominação atual.

Em 1905, foi procedida a canalização do Rio Carioca, transformando-o em um riacho subterrâneo cujo curso está exatamente sob a praça.

Hoje, além da estátua, só resta do século XIX, a Igreja Metodista, fundada por americanos e ingleses em 1822, sendo este o primeiro templo da confissão construída no Brasil [...].

SIQUEIRA, Ricardo (Org.). **Rio de Janeiro Ontem e Hoje**. 2. ed. Rio de Janeiro: O Autor, 2004. p. 72-73.

26

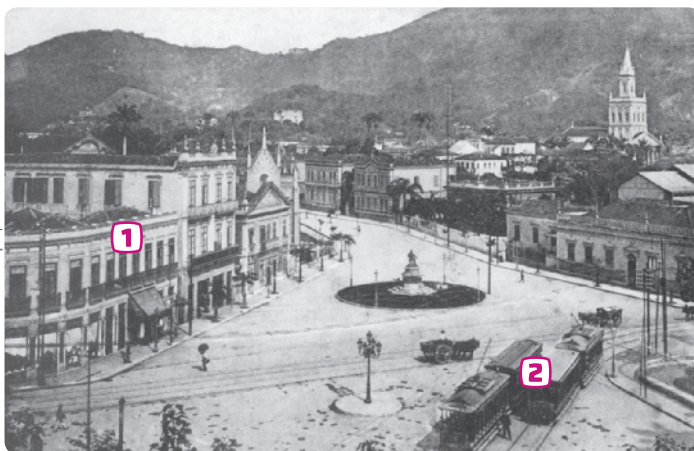
Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique a compreensão deles sobre os conteúdos estudados ao longo do capítulo.

- Questione os alunos sobre o que é História e o que ela estuda. Espera-se que eles comentem que a História é uma ciência que estuda as ações do ser humano no tempo e no espaço. Caso julgue necessário, retome o conceito

de tempo com os alunos, pedindo-lhes que comentem as diferentes durações do tempo histórico: curta, média e longa duração.

- Explique aos alunos que ao estudar História, podemos compreender melhor como as diferentes sociedades surgiram e se desenvolveram, bem como as permanências e as transformações que ocorreram ao longo do tempo.



Autor desconhecido, c. 1900. Coleção particular

11. a) Entre as permanências, além do morro ao fundo, é possível observar um monumento histórico e uma igreja. As transformações principais foram a construção de vários edifícios, o asfaltamento da rua e a arborização. Também são diferentes os meios de transporte. Na fonte B, é possível ver carroças e bondes; e na fonte C, é possível ver carros e ônibus.

Praça José de Alencar, Rio de Janeiro (RJ), 1900.



Ricardo Siqueira

11. b) Uma estátua do escritor brasileiro José de Alencar, obra de Rodolpho Bernardelli, de 1897 e a Igreja Metodista, fundada em 1822 por estadunidenses e ingleses.

Praça José de Alencar, Rio de Janeiro (RJ), final do século XX.

- Compare as fontes B e C, apontando permanências e transformações no espaço.
- De acordo com a fonte A, apenas duas construções do século XIX permaneceram no local retratado. Quais são essas construções?
- Na cidade onde você vive, há locais que sofreram transformações ao longo do tempo, mas que preservaram alguns de seus elementos? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos. *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos relacionem o conteúdo com seu contexto local.*

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- A História estuda as ações dos seres humanos no tempo e no espaço.
- O estudo da História nos permite entender como as sociedades humanas se transformam no decorrer do tempo.
- Tudo o que é produzido pelo ser humano pode ser utilizado como fonte histórica.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e habilidades trabalhados neste capítulo.

Orientações gerais

■ Caso julgue oportuno, na atividade 11, oriente os alunos a compararem as fotografias da Praça José de Alencar apontando as permanências e transformações no espaço. Explore com eles os detalhes, os meios de transporte, monumentos, edificações, habitações, pessoas circulando, a paisagem natural. Mostre-lhes os seguintes elementos: na fonte B, aponte para o estilo colonial de arquitetura (1), que era muito comum nos prédios daquela época; mostre também os bondes (2), comentando que eram os meios de transporte comumente utilizados. Na fonte C, aponte que as habitações antigas deram espaço a edifícios verticais (3), e o ônibus (4) substituiu o bonde como meio de transporte. Enfatize que alguns elementos permaneceram, como é o caso do monumento no centro da praça (5).

■ Na questão 11, item c, incentive os alunos a compartilharem com os colegas os conhecimentos que eles têm sobre elementos da cidade que passaram por transformações, mas que guardam permanências, como uma avenida, uma praça, um aterro, um prédio, um monumento etc., assim como elementos da paisagem natural.

■ Peça aos alunos que citem exemplos de fontes históricas (orais, escritas, visuais, materiais e imateriais). Se necessário, ressalte que, além de ter sido produzida pelos seres humanos, o que caracteriza uma fonte histórica é o uso feito pelos historiadores. Um objeto, por exemplo, só se torna uma fonte histórica quando é analisado metodologicamente.

Objetivos do capítulo

- Compreender que, antes da chegada dos europeus à América, uma diversidade de povos já habitava esse continente.
- Reconhecer a diversidade cultural dos povos que habitavam a América, antes da chegada dos europeus.
- Conhecer aspectos das organizações política, econômica, social e cultural dos maias, astecas e incas.
- Analisar aspectos do cotidiano dos povos indígenas do Brasil na atualidade.

BNCC

Os conteúdos abordados neste capítulo contemplam a habilidade **EF07HI03**, ao explorar aspectos das sociedades americanas (maiias, astecas, incas e povos indígenas que habitavam o atual território brasileiro), com ênfase na organização social desses povos e no desenvolvimento de técnicas e saberes característicos dessas sociedades.

A questão **A** da página **29** contribui para o desenvolvimento da **competência geral 2**, ao estimular os alunos a analisarem criticamente a imagem e a elaborarem hipóteses com base nos seus conhecimentos sobre o tema.

Orientações gerais

▪ Para iniciar o trabalho com os temas apresentados neste capítulo, questione os alunos a fim de identificar o que eles sabem sobre as sociedades que se desenvolveram no continente americano antes da chegada dos europeus. Aproveite o momento para **avaliar o conhecimento prévio** dos alunos sobre esses povos. Caso seja necessário, relembre com eles que esses temas já foram estudados no **6º** ano.

Capítulo



As civilizações da América

Pirâmide de Kukulcán, construída pelos maias no século XII na antiga cidade de Chichén Itzá, México. Fotografia de 2014.

28

- As imagens apresentadas nestas páginas representam alguns aspectos culturais das sociedades americanas que viviam no continente antes da chegada dos europeus. Analise-as com os alunos como forma de introduzir esses temas e chamar a atenção deles para os conteúdos que serão abordados neste capítulo.



No século XV, a América era habitada por cerca de 50 milhões de indígenas, distribuídos por todo o continente. Essa população era composta de centenas de povos, que apresentavam grande diversidade cultural. Neste capítulo, vamos conhecer sobre alguns povos indígenas da América.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Astecas trabalhando na agricultura. Página do manuscrito **História Geral das Coisas da Nova Espanha**, de Bernardino de Sahagún, 1575.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Em sua opinião, para que eram utilizadas as pirâmides construídas pelos povos americanos, como a retratada na fotografia ao lado?
- B** No manuscrito apresentado acima, qual produto está sendo cultivado pelos astecas? O que você sabe sobre a importância desse produto para as sociedades americanas? Comente com os colegas.

Comente com os alunos que a pirâmide de Kukulcán, que ficava na antiga cidade de Chichén Itzá, atualmente localizada no México, foi um dos mais importantes centros de peregrinação na época maia. Retratada na fotografia, a pirâmide possui 24 metros de altura e nove andares. Como ela é cortada ao meio por uma escada, formam-se 18 patamares de cada lado, que representam os 18 meses do ano, segundo o calendário maia. Diga-lhes também que, nos equinócios da primavera e do outono, o contraste entre luz e sombra, ocorrido na hora em que o Sol se põe, produz a representação de uma serpente que parece descer pelas escadarias da pirâmide. Para os maias, esse acontecimento era considerado uma manifestação do deus Kukulcán. Informe aos alunos que, além de ser considerada Patrimônio Cultural da Humanidade, a pirâmide foi escolhida como uma das novas Sete Maravilhas do Mundo em 2007 e, por ser um dos mais conhecidos sítios arqueológicos do México, é visitada por turistas do mundo todo.

Analise a imagem desta página com a turma, chamando a atenção para um dos elementos de grande importância para a população americana: o milho. Observe com os alunos o modo como os agricultores astecas estão semeando, cultivando e colhendo o milho; que instrumentos utilizam para fazer essas atividades agrícolas; como estão vestidos etc.

Para consultar a lista completa do Patrimônio Cultural da Humanidade, acesse o **site da Unesco**. Disponível em: <<http://whc.unesco.org/en/list>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Respostas

A Resposta pessoal. Comente com os alunos que as pirâmides eram comuns na região da Mesoamérica. Elas tinham uma função religiosa, pois nesses locais eram praticados rituais diversos.

B O produto que está sendo cultivado pelos astecas é o milho. Auxilie os alunos na resposta, comentando que esse produto era bastante presente na alimentação dos povos americanos antes da chegada dos europeus e que seu ciclo produtivo era muito conhecido por esses povos.

Orientações gerais

■ Ao analisar o mural maia com os alunos, informe que ele se localiza em um sítio arqueológico de Bonampak, no estado de Chiapas, no México. Esse sítio arqueológico, composto de três pirâmides e algumas ruínas, localiza-se dentro de uma densa floresta e, por esse motivo, só foi encontrado pelos pesquisadores na década de 1940. Comente com os alunos que os murais narram aspectos da história dos maias. Na primeira pirâmide desse sítio arqueológico, as pinturas fazem referência à consagração do líder maia Chaan Muan II; a segunda pirâmide conta a história de uma guerra para aprisionar cativos para o sacrifício em honra aos deuses maias, além de cenas da própria cerimônia ritual; a terceira pirâmide mostra a celebração feita durante e após o sacrifício, onde aparecem músicos e dançarinos, como está representado no mural. Aproveite para observar com os alunos os instrumentos, roupas e adornos apresentados na imagem.

■ Quando abordar o termo “pré-colombiano”, explore o conhecimento prévio dos alunos. Pergunte-lhes quem foi Cristóvão Colombo, de modo a exercitar a memória a respeito de conteúdos estudados no 6º ano. Caso julgue conveniente, comente que Cristóvão Colombo foi um navegador genovês que, no contexto das Grandes Navegações, liderou a frota que alcançou o continente.

Os maias

Os maias habitavam a região da Península de Yucatán e algumas áreas próximas. A base da economia dessa civilização era a agricultura, principalmente o cultivo do milho. Os maias também plantavam feijão, tomate, batata, mandioca, algodão, entre outros produtos.

Esse povo **pré-colombiano** atingiu o auge de seu desenvolvimento entre os séculos IV e X, quando chegou a mais de dois milhões de habitantes e cerca de 50 **idades-Estado**. Entre as principais cidades maias destacam-se Chichén Itzá, Cobal, Copán, Tikal e Palenque.

Cidade-Estado: cidade que tem seu próprio governo, suas próprias leis.

Pré-colombiano: nome usado para se referir aos povos que viviam na América antes da chegada de Cristóvão Colombo a esse continente. Alguns estudos mais recentes porém criticam o uso do termo “pré-colombiano”, pois interpretam que essa expressão parte de um ponto de vista europeu, além de desconsiderar as especificidades dos povos nativos.

As cidades-Estado

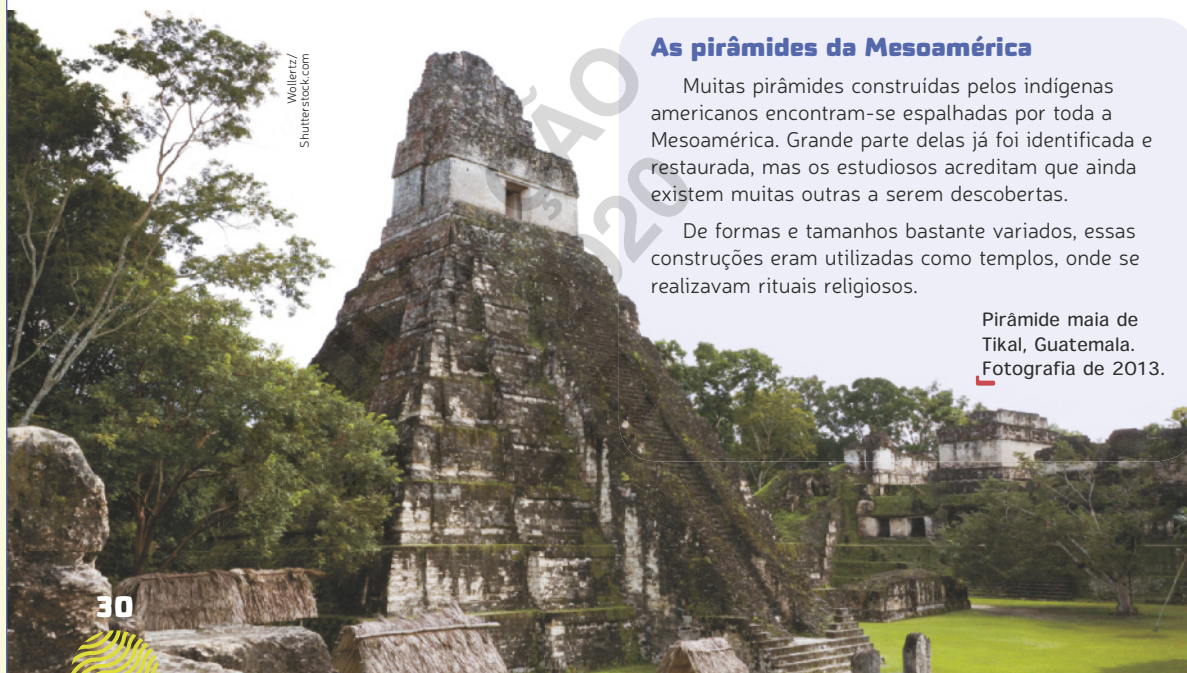
Nas cidades-Estado maias havia um núcleo chamado centro cerimonial, onde ficavam localizadas as principais construções. Era nesse lugar que viviam os governantes, os sacerdotes, os artesãos e os mercadores.

O restante da população vivia distante dessa área e se dedicava, principalmente, às atividades agrícolas. Essas pessoas costumavam frequentar o centro cerimonial para adquirir produtos e para participar de cerimônias religiosas. Elas também iam a esse local quando eram convocadas pelos governantes para trabalhar na construção de obras públicas, como pirâmides, palácios, observatórios astronômicos, monumentos e também na pavimentação de ruas.



Mural maia do século VIII pintado no templo de Bonampak representando um ritual em homenagem aos deuses da terra e da fertilidade. Neste detalhe, vemos músicos tocando seus instrumentos.

Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México, México/De Agostini Picture Library/ G. Dagli Orti/Bridgeman Images/Easypix



As pirâmides da Mesoamérica

Muitas pirâmides construídas pelos indígenas americanos encontram-se espalhadas por toda a Mesoamérica. Grande parte delas já foi identificada e restaurada, mas os estudiosos acreditam que ainda existem muitas outras a serem descobertas.

De formas e tamanhos bastante variados, essas construções eram utilizadas como templos, onde se realizavam rituais religiosos.

Pirâmide maia de Tikal, Guatemala. Fotografia de 2013.

■ O trecho a seguir traz algumas reflexões sobre o termo pré-colombiano. Utilize-o como subsídio para abordar o assunto com os alunos.

[...]

Não podemos dizer com exatidão quando e como o continente foi povoado, mas sabemos que na América desenvolveram-se muitos grupos com cultura neolítica. Para conhecê-los é preciso inseri-los na região em que viveram e

analisar o processo de desenvolvimento cultural pelo qual passaram ao longo do tempo. Em muitos casos, esses processos duraram séculos e envolveram grupos diversos, que se misturaram através de migrações ou conquistas.

Cada povo dava um nome à região em que vivia, sem que houvesse um nome para designar o continente. [...]

A historiografia relativa aos primeiros habitantes da América habitualmente refere-se a eles como povos pré-co-



A organização social

O cargo de governante dos maias era hereditário e, geralmente, passado do pai para o filho mais velho. As mulheres exerciam um papel importante nas relações entre os diferentes povos maias, pois muitas alianças eram feitas por meio de laços matrimoniais.

A elite da sociedade maia era composta por governantes, sacerdotes e chefes militares. Havia uma camada intermediária, formada por escribas, pintores e escultores, que desfrutavam de grande prestígio na sociedade. A camada social mais baixa, por sua vez, era formada por camponeses, que se dedicavam a atividades agrícolas, e por artesãos, que produziam peças de vestuário, utensílios domésticos, armas, joias e outros objetos.



Cópia de mural maia do templo de Bonampak mostrando sacerdotes e nobres julgando prisioneiros de guerra.

A cultura maia

Os maias tinham uma cultura rica e variada e desenvolveram muitos conhecimentos que usamos até hoje. Eles desenvolveram tecnologias altamente especializadas, em áreas como engenharia, matemática, astronomia, escultura, cerâmica e escrita.

A escrita maia era composta de símbolos chamados hieróglifos, que representavam ideias por meio de símbolos. Os **hieróglifos** maias eram gravados em placas de pedra ou pintados em objetos de cerâmica, em paredes ou nos **códices**. Apesar de muito estudados, ainda hoje os hieróglifos maias não foram totalmente decifrados.

Os maias também desenvolveram calendários bastante precisos. Isso foi possível graças à cuidadosa observação dos astros realizada por eles. Um desses calendários, o *Haab*, era composto de 18 meses de 20 dias, mais cinco dias livres, totalizando 365 dias. Esse calendário era utilizado principalmente para determinar eventos astronômicos, como os **equinócios** e os **solstícios**.

Equinócio: dois momentos do ano em que a noite e o dia têm a mesma duração, sendo eles equinócio de outono e equinócio de primavera.

Solstício: dois momentos do ano em que há maior diferença entre a duração do dia e a da noite. No solstício de inverno ocorre a noite mais longa do ano e, no de verão, a noite mais curta do ano.

31



lombianos, tomando como marco a chegada de Colombo ao continente, em 1492. Assim como o nome dado ao continente, esse é um marco eurocêntrico que desconsidera a longa história dos povos americanos que antecede esse acontecimento. Contudo, se nosso interesse está voltado para os primeiros habitantes das terras americanas, é preciso recuar o marco inicial de sua história, já que eles não

desapareceram com a chegada dos europeus. Pelo contrário, muitas das civilizações mantiveram suas culturas por um longo tempo depois disso, algumas até hoje.

HUMBERG, Flávia Ricca; NEVES, Ana Maria Bergamin. **Os povos da América:** dos primeiros habitantes às primeiras civilizações urbanas. São Paulo: Atual, 1996. p. 3-4. (História geral em documentos).

O conteúdo explorado nesta página contribui para a abordagem da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar aspectos da sociedade maia. Ao trabalhar o tema com os alunos, ressalte a importância dos saberes e técnicas desenvolvidas pelos maias (escrita hieroglífica, sistema de numeração e calendário). Explique, também, como esses conhecimentos estavam interligados. Diga-lhes que o desenvolvimento dos cálculos matemáticos, por exemplo, permitiu aos maias que desenvolvessem seus estudos astronômicos. Além disso, os estudos sobre os movimentos do Sol e da Lua, acrescidos dos conhecimentos matemáticos, possibilitaram a eles que elaborassem um sofisticado sistema de contagem do tempo: o calendário maia.



■ Ao analisar a ilustração do **Códice Magliabechiano** com os alunos, comente sobre a importância desses livros para os astecas. Explique-lhes que eles eram uma forma de registro da história e dos costumes dessa sociedade, mas serviam também como guia para as ações do presente, tendo o papel de auxiliar nas tomadas de decisões.

■ O texto a seguir apresenta mais informações sobre os **códices astecas** que podem ser compartilhadas com os alunos.

Os códices [...] eram feitos com lâminas de papel de amate ou *amatl*, ou *amaquahuitl*, em náhuatl, obtido da cortiça da figueira ou de folhas de *maguey* aplanadas ou feitas de pele de veado eram tratadas com uma capa de gesso ou cal, depois desse processo se escreviam ou se desenhavam os glifos, as lâminas se uniam como se fossem um biombo ou sanfona protegidas por capas de madeiras.

[...]

Os sábios ou *Tlamatini* eram os possuidores dos códices, os encarregados de guardar a memória histórica, ideologias, costumes, religião, educação e cultura de seus povos, na verdade eram os guardadores da sabedoria.

Os códices ou livros de pinturas estavam sob a proteção dos sábios e escreventes em umas casas especialmente construídas para esse fim, as *Amocalli* [...].

Os códices formavam parte da consciência histórica do povo e a população sabia da importância dos livros para conservar sua história, costumes, religião, eram esses escritos que guiavam a vida dos astecas. Eram consultados como manuais de predeterminação para a criança que nascia, para orientar aos novos casais, para prognosticar o tempo, para



Os astecas

Os astecas vieram do norte da Mesoamérica e fixaram-se na região central do México. No ano de 1325, eles ocuparam uma ilha do lago Texcoco e fundaram a cidade de **Tenochtitlán**. Eram guerreiros e conquistaram outros povos que viviam na região, obrigando-os a pagar **tributos** em forma de ouro, alimentos ou produtos, como tecidos, cacau e algodão.

Dessa forma, os astecas acumularam muitas riquezas, organizaram um poderoso exército e continuaram a expandir seus domínios. Em menos de 200 anos, os astecas já haviam formado um poderoso Império.

A importância da religião

A religião era muito importante na vida da população asteca. Assim como os outros povos indígenas da América, os astecas eram politeístas. Porém, possuíam uma divindade principal: o deus do Sol, Huitzilopochtli, que também era o deus da guerra. Para agradar a esse deus, os astecas faziam sacrifícios humanos. Leia o texto a seguir sobre esses sacrifícios rituais.

[...] Segundo a crença [asteca], no início do mundo, os deuses tinham dado seu próprio sangue para que o Sol se movesse. Portanto, exigiam sangue humano para manter o mundo em funcionamento. Como o sangue é o princípio da vida, apenas o sangue poderia manter o tempo andando. Sem os sacrifícios, o mundo terminaria. Assim, faziam guerra especialmente para capturar prisioneiros e ofertar seu sangue nos templos. [...]

KARNAL, Leandro. **A conquista do México**. São Paulo: FTD, 1996. p. 20. (Para conhecer melhor).

Facas asteca do século XVI que era utilizada nas cerimônias de sacrifícios humanos.



Museu Nacional de Antropologia, Cidade do México, México/Carver Mostaroli/Alamy/Fotorena

Alguns dias antes da cerimônia de sacrifício, a pessoa que seria sacrificada recebia um tratamento diferenciado: era bem alimentada, vestia-se com roupas especiais e recebia homenagens. Geralmente, essas pessoas sentiam-se honradas em poder contribuir com a continuidade do funcionamento do mundo e da vida na Terra. Ao lado, ilustração do **Códice Magliabechiano**, século XVI, que representa um sacrifício humano.



Biblioteca Nacional Central de Florença, Itália

consultar a genealogias dos grandes chefes e as decisões a serem aplicadas pelos juizes nas suas decisões judiciais, guardavam mapas e estratégias militares.

[...]

RONCO, Adriana P.; MARTORELLI, Bárbara C. P. C. A Educação através dos Códices Astecas. **Revista Semioses**, Rio de Janeiro, n. 6, fev. 2010, p. 119-120. Disponível em: <<http://apl.unisuam.edu.br/revistas/index.php/Semioses/article/view/433/384>>. Acesso em: 26 set. 2018.



O poder militar dos astecas

Um dos principais motivos que possibilitaram a rápida expansão dos domínios astecas foi o seu poder militar. O exército asteca estava sempre pronto para a guerra, tanto para manter o controle sobre os povos dominados como para conquistar novas terras. No entanto, antes de atacar um povo, eles tentavam subjogá-lo sem utilizar a violência.

Quando queriam dominar uma cidade, por exemplo, os astecas enviavam embaixadores ao local. Seus habitantes tinham, então, a possibilidade de escolher se iriam submeter-se ao domínio asteca ou não. Caso decidissem aceitar as ordens do chefe asteca, a liderança local poderia ser exercida por um membro da própria cidade. Porém, teriam de pagar tributos aos astecas. Caso contrário, os astecas atacavam a cidade.

O comércio

Em Tenochtitlán havia um centro comercial importante e muito movimentado chamado Tlatelolco. Nesse local existia um grande mercado onde eram comercializados produtos de várias regiões, como pedras preciosas, plumas, sal, mel, conchas, pérolas, animais, produtos agrícolas e artesanais. Todos esses produtos eram levados ao mercado pelos mercadores, chamados *pochtecas*. Para comprar as mercadorias, os *pochtecas* percorriam longas distâncias e, por isso, tinham um grande conhecimento da região.



Códice Florentino, século XVI, que representa produtos vendidos no mercado de Tlatelolco.

Explorando a imagem

- Observe a imagem. Você consegue identificar alguns dos produtos que eram vendidos no mercado de Tlatelolco? Em caso afirmativo, cite alguns exemplos.

O sujeito na história Zanatzin

Zanatzin foi um *pochteca* que viveu no final do século XV, durante o governo do imperador asteca Ahuítzotl. Sob as ordens desse soberano, Zanatzin fazia viagens a terras distantes, nas quais ele comandava outros comerciantes e também os carregadores de mercadorias. Zanatzin levava roupas, tapetes e outros produtos para serem trocados por plumas, tinturas e pedras preciosas.

Além das atividades comerciais, ele desempenhava também o papel de espião, pois, ao chegar a uma cidade, observava quais eram os principais produtos e a capacidade de defesa do povo visitado. Depois, ele levava as informações para o imperador asteca, que o recompensava com riqueza e prestígio. Assim, Zanatzin enriqueceu e passou a oferecer banquetes aos seus companheiros *pochtecas* e a seus clientes da nobreza asteca.

Resposta pessoal. Espera-se que os alunos identifiquem na imagem penas (quadros 1 e 3), peças de vestuário (quadros 3 e 4), joias de ouro e adornos de contas (quadros 2 e 3), e uma pele de animal – ao que parece, de jaguar – (quadro 2). Se julgar necessário, auxilie-os a identificar esses elementos.

A análise da ilustração do **Códice Florentino** proposta na página possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI14**, ao estimular os alunos a identificarem as mercadorias comercializadas pelos astecas e a compreenderem a dinâmica que guiava as trocas comerciais nessa sociedade.

O conteúdo abordado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar algumas características da organização da sociedade inca. Para explorar o assunto com os alunos, construa na lousa um quadro com os diferentes grupos sociais que compunham a sociedade inca: soberano (Inca), funcionários imperiais (chefes militares, juizes, administradores, contadores, sacerdotes etc.) e os outros trabalhadores, que formavam a maior parte da população (carpinteiros, pedreiros, agricultores etc.). Com o auxílio dos alunos, complete o quadro, inserindo os privilégios ou deveres relacionados a cada grupo social. Para isso, peça-lhes que utilizem as informações apresentadas na página. Aproveite para destacar, também, os trabalhos desenvolvidos pelas mulheres nessa sociedade.

Os incas

No final do século XV, os incas haviam formado um grande Império na América do Sul, que contava com cerca de 12 milhões de pessoas. Eles se estabeleceram no vale do Cuzco, em meados do século XIII, quando toda a região já era habitada por diversos povos. Por meio de combates e de alianças, os incas conquistaram esses povos e estabeleceram seu domínio na região. A partir daí, eles expandiram seus domínios, formando um Império com mais de 3000 quilômetros de extensão ao longo da cordilheira dos Andes e do litoral do oceano Pacífico.

O domínio inca

Ao dominar e agregar vários povos ao seu Império, os incas procuravam manter relações amistosas com eles. Para isso, faziam acordos com os povos dominados e permitiam que eles mantivessem vários aspectos de sua cultura. Esses povos podiam continuar falando a própria língua, desde que aprendessem o *quéchua*, a língua inca. Eles também podiam cultuar suas divindades locais, porém, deviam incluir Inti, o deus Sol, em sua adoração. Além disso, os incas preferiam conservar as estruturas sociais dos povos dominados, mantendo no poder os chefes locais que jurassem fidelidade a eles.

A organização social

Os incas desenvolveram uma sociedade organizada em camadas, em que cada pessoa exercia uma função específica. No topo estava o Inca, como era chamado o soberano do Império, que recebia homenagens e tributos dos povos conquistados. Havia pessoas que tinham vários privilégios, como a isenção de tributos: eram eles os chefes militares, os juizes, os administradores e os contadores.

A maioria das pessoas, no entanto, dependia apenas do seu trabalho, como os carpinteiros, os pedreiros e os agricultores. Nesse grupo, o trabalho era feito por homens e mulheres. Nas épocas de plantio e de colheita, todos trabalhavam no campo, porém, nos demais períodos do ano, os homens trabalhavam em grandes obras públicas e, se necessário, prestavam serviços militares. As mulheres se ocupavam com a produção de cestos e do vestuário da família, cuidavam das crianças e trabalhavam nas lavouras.

Os incas não utilizavam a escrita. Para registrar informações, eles tinham um instrumento chamado *quipu*, composto de dezenas de cordões coloridos. Utilizando nós, os incas criavam códigos que permitiam controlar, por exemplo, os estoques de alimentos e o pagamento de tributos. A ilustração ao lado, feita em 1615 por Felipe Guamán Poma de Ayala, representa um inca utilizando o *quipu*.



Biblioteca de IC, Madrid, Espanha/DeAgostini/Getty Images

As grandes obras dos incas

Os incas eram excelentes construtores. Além de cidades, eles construíram fortalezas, templos, santuários e terraços agrícolas, que possibilitavam o cultivo agrícola nas encostas das montanhas. Muitas construções incas eram feitas com grandes blocos de rocha que eram cortados com ferramentas de cobre.

Esses blocos se encaixavam perfeitamente e não necessitavam de cimento ou qualquer outra substância para uni-los. Atualmente, as ruínas de algumas construções edificadas pelos incas ainda podem ser visitadas em cidades como Cuzco e Lima, no Peru, e Quito, no Equador.

Os incas também construíram uma ampla rede de estradas que interligava todas as regiões do Império e facilitava o transporte de pessoas e de mercadorias. Para facilitar a comunicação, as estradas tinham vários postos, distribuídos em intervalos regulares, onde ficavam mensageiros, chamados *chasquis*.

Na imagem ao lado, um *chasqui* aparece tocando a concha para anunciar sua aproximação. Ilustração feita em 1615 por Felipe Guamán Poma de Ayala.

As ruínas de Machu Picchu, as mais bem conservadas do Peru, foram descobertas em 1911. Essa cidade está localizada em uma região de difícil acesso, no alto de uma montanha da cordilheira dos Andes. Fotografia de 2014.



Biblioteca Nacional da Espanha, Madrid

- Explore a imagem com os alunos, chamando a atenção para os objetos portados pelo *chasqui*. Comente que além de levar mensagens, eles transportavam objetos de um lugar a outro do Império Inca. Esses objetos poderiam ser carregados nas mãos ou em pequenas bolsas. Comente, também, que para se proteger, eles poderiam carregar uma vara ou mesmo uma espécie de estilingue. Caso julgue oportuno, questione-os sobre a importância do trabalho feito pelos *chasquis*. Espera-se que eles comentem que graças ao trabalho executado por essas pessoas, as informações circulavam com maior agilidade por todo o Império.

- Ao explorar a fotografia das ruínas de **Machu Picchu** com a turma, comente que essa cidade foi construída pelos incas no século XV e está situada a mais de 2400 metros acima do nível do mar. Diga-lhes que a cidade era dividida em duas áreas: uma parte destinada à plantação e outra às moradias. As mais de 200 estruturas encontradas no sítio arqueológico demonstram os caracteres agrícola, religioso e cerimonial que a cidade possuía. Informe que ela foi abandonada no século XVI, quando o Império Inca foi dominado pelos espanhóis.



vitmark/Shutterstock.com



O tema abordado nesta página contempla o trabalho com a habilidade EF07HI12, ao permitir aos alunos que reconheçam os diferentes povos indígenas que habitavam o território brasileiro, antes da chegada dos portugueses.

Orientações gerais

■ Há muita controvérsia em relação à origem do nome Brasil. É comum relacionar essa denominação ao nome de uma espécie de árvore abundante que existia nesse território: o pau-brasil. No entanto, alguns estudiosos datam do século XIV a primeira representação cartográfica em que aparece uma ilha chamada Hy Brazil, localizada no oceano Atlântico, entre o arquipélago dos Açores e a Irlanda. Diga aos alunos que Hy Brazil povoava o imaginário europeu no final do século XIV, pois várias lendas narravam sua história. Em uma dessas lendas, era apresentada como uma ilha misteriosa, que desaparecia atrás da névoa sempre que os navegadores se aproximavam dela.

■ Sobre a participação das populações nativas na história do Brasil e a sua diversidade cultural, leia o livro indicado abaixo.

> ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. **Os Índios na História do Brasil**. Rio de Janeiro: FGV, 2010.



Os povos nativos do Brasil

Esta terra não se chamava Brasil

O território onde atualmente vivemos não se chamava Brasil antes da chegada dos portugueses. Até por volta de 1500, cada povo indígena tinha um nome próprio para se referir à região onde vivia.

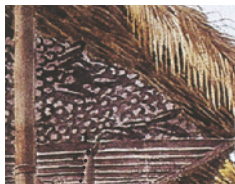
Um dos nomes mais conhecidos era o que os Tupiniquim usavam para se referir a uma parte do atual litoral brasileiro: Pindorama, que, na língua tupi, significa "Terra das Palmeiras".

De acordo com vários estudos, no início do século XV, havia cerca de três milhões de indígenas vivendo nas terras que hoje formam o Brasil.

Os indígenas estavam agrupados em cerca de 900 povos diferentes, como os Tupinambá, os Karijó, os Kaeté, os Xavante e os Apiaká. Esses povos apresentavam diferenças entre si, e cada um deles tinha seu próprio modo de vida, sua língua, seus costumes e suas crenças.

Observe abaixo informações sobre os indígenas Apiaká, que habitavam a região do atual estado de Mato Grosso no século XIX.

Os Apiaká costumavam construir sua habitação utilizando varas de bambu e folhas de palmeiras.



Uma mulher sentada em uma rede tece em um tear vertical.



Ao lado do chefe dos Apiaká, vê-se um homem segurando instrumentos para realização da pintura corporal.



Em segundo plano, duas mulheres socam milho em um pilão em frente a uma cesta cheia de mandioca ralada.



Habitação dos Apiaká no rio Arinos, aquarela sobre papel de Hercule Florence, 1828.

Diferenciando-se dos demais, o chefe Apiaká foi representado com cocar e com arco e flecha. Suas pernas e seus braços estão pintados com cores escuras. Os Apiaká utilizavam jabuticaba e urucum para realizar suas pinturas corporais.

No centro da gravura, aparecem três mulheres adornadas com pinturas corporais e com acessórios de ossos de animais. Ao lado delas, vê-se um homem pintado com urucum.



Explorando a imagem

- Observe a pintura acima e descreva as atividades que estão sendo realizadas pelos indígenas. Há indígenas pegando água em um poço e deitados em redes na aldeia.
- De acordo com a imagem, como os Apiaká costumavam adornar seu corpo? Com penas, plumas, pintura corporal e adereços.

36

■ Para explorar o tema contemporâneo **Diversidade cultural** com os alunos e ampliar o trabalho proposto nestas páginas, apresente-lhes o texto a seguir.

Poucos sabem que o território brasileiro foi um grande corredor pelo qual passaram centenas e centenas de povos indígenas, cruzando a região em todos os sentidos. Segundo estudos recentes, no continente deve ter havido cerca

de 1500 línguas, sendo a metade de povos da região amazônica. Essa dispersão de grupos de várias procedências fez com que possuíssimos uma das maiores diversidades étnicas do continente. [...]

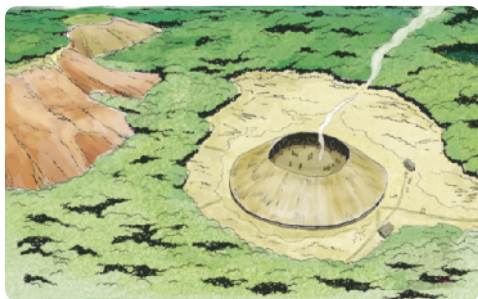
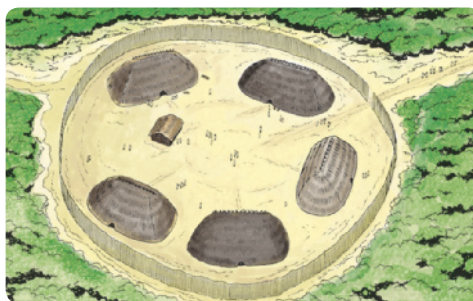
Seguindo o critério *linguístico*, hoje essas nações ou etnias são classificadas em troncos e famílias linguísticas, fazendo desaparecer uma antiga divisão, que indicava apenas dois grupos: tupi e tapuia [...].



As formas de organização das aldeias

Além das diferenças nos costumes, na língua e nas pinturas corporais, havia também diferenças nas moradias indígenas. Cada povo tinha uma maneira de organizar sua aldeia. Observe.

A aldeia dos **Tupiniquim** é formada por cinco ou seis grandes casas, construídas em torno de um pátio central. Nesse pátio eles costumam realizar reuniões e cerimônias. Em cada uma das casas, moram cerca de 50 pessoas que constituem uma unidade familiar. Cada família tem seu próprio espaço, onde é feito o fogo para cozinhar e onde são armadas as redes para dormir. Muitas aldeias Tupiniquim são cercadas com madeira para protegê-las contra o ataque de povos inimigos.



A aldeia dos **Yanomami** é formada por uma única grande casa, que abriga todos os moradores. Dentro dela, cada família tem seu próprio espaço para cozinhar e dormir. Essa casa, onde vivem cerca de 70 pessoas, é circular, com uma abertura no centro para permitir a entrada da luz do Sol e a saída da fumaça das fogueiras. A aldeia-casa é construída com madeira e folhas de palmeira.

A aldeia dos **Xavante** é formada por várias casas dispostas em formato de ferradura, com a abertura geralmente voltada para o rio mais próximo. Suas casas são feitas de madeira e de folha de palmeira e, cada uma, geralmente abriga três ou quatro famílias. No centro da aldeia existe o *warã*, onde os homens se reúnem para discutir assuntos de interesse comuns a todos os membros do grupo.



Pindorama: terra das palmeiras

Marilda Castanha. São Paulo: Cosac & Naify, 2008.

O livro aborda diversos aspectos do modo de vida dos indígenas antes da chegada dos europeus. Além disso, também apresenta as diferenças entre algumas etnias e ilustrações baseadas em pesquisas históricas.

Enquanto isso... na Europa

No ano de 1453, quando todo o território americano era habitado por povos indígenas, os turco-otomanos conquistaram a cidade de Constantinopla, capital do Império Bizantino. Com isso, os turco-otomanos passaram a controlar o comércio no Mediterrâneo, dificultando o acesso dos europeus aos produtos do Oriente, como sedas e especiarias.

Esse obstáculo comercial foi um dos fatores que impulsionaram reinos europeus, como Portugal e Espanha, a procurar novos caminhos para o Oriente. Desse modo, teve início uma série de viagens marítimas que ficou conhecida como **Grandes Navegações**.

São conhecidos [...] dois [grandes] troncos linguísticos: o tupi, com sete famílias (arikém, juruna, mondí, munduruku, ramarama, tupari e tupi-guarani), e o macro-jê, com seis famílias (borôro, botocudo, kariri, jê, karajá e maxakali).

Há também catorze famílias linguísticas que não puderam ser agrupadas em troncos, devido ao grande processo de destruição de que foram vítimas, como as famílias aruak, aruá, bora, guaikuru, karib, maku, mura, nambikwara, txapakura, tukano e yanomami. Cada família reúne

de dois a vinte grupos. Ainda há dez povos que possuem *línguas isoladas*, isto é, que não apresentam semelhanças com outras línguas, como os tikuna, myky, irantxe e outros. Além desses, há também 31 povos que perderam sua língua original, como os pataxó, os xokó, os pankararu, os xakriabá, os tupinikim e outros.

[...]

HECK, Egon; PREZIA, Benedito. **Povos indígenas: terra é vida**. São Paulo: Atual, 1999. p. 12-13. (Espaço e debate).

A abordagem das diferentes formas de organização das aldeias pelos povos indígenas favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**. Ao explorar o assunto com a turma, comente que as diferenças nas formas como os povos indígenas organizavam e organizam suas aldeias podem estar relacionadas a fatores naturais, como os materiais disponíveis no território onde a aldeia se localiza, e a fatores sociais e culturais relacionados aos costumes, como as atividades praticadas, divisão das moradias em comunitárias, familiares etc. Aproveite o momento para enfatizar a importância de se reconhecer e valorizar essas diferenças.



O conteúdo abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena**, ao explorar o cotidiano dos Kayapó, com ênfase na organização social e nas práticas culturais.

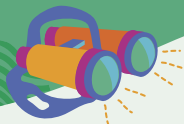
O trabalho com a ilustração favorece o desenvolvimento da **competência geral 6**, ao possibilitar aos alunos que conheçam e valorizem a diversidade de saberes e vivências com base nas experiências dos Kayapó no que se refere às relações de trabalho. Oriente os alunos na análise da ilustração de modo a despertar uma reflexão sobre o modo de vida desse povo indígena, refletindo sobre sua relação com a natureza, suas perspectivas de subsistência, divisão de tarefas etc.

A resolução da questão **b** contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 1**, ao estimular uma compreensão das relações entre os povos indígenas e outros povos com base nas trocas e influências culturais derivadas do contato com sociedades não indígenas.

Material digital

Para ampliar o trabalho com essa seção, proponha a **sequência didática 2** do material digital.

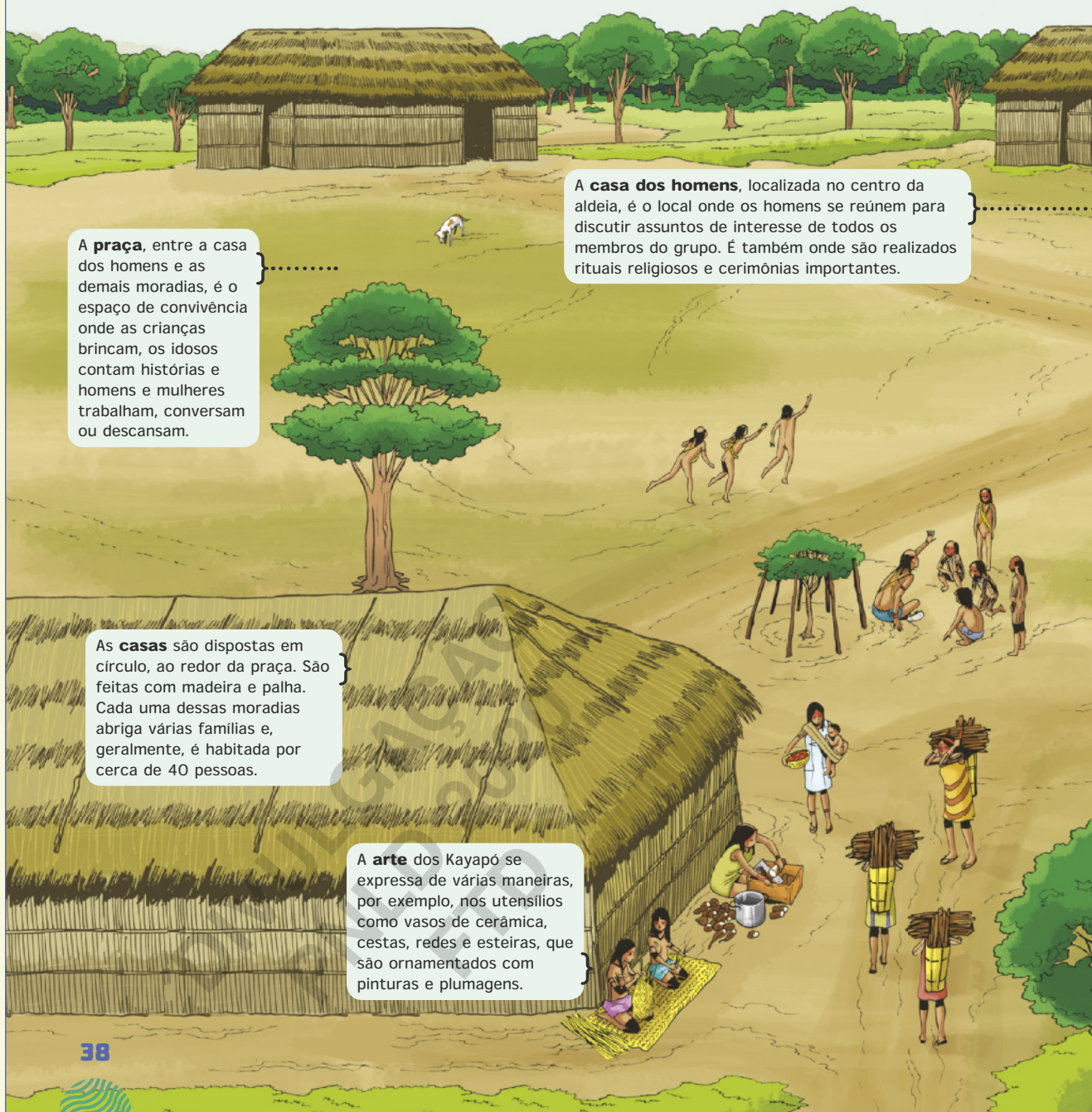
Explorando o tema



Os povos indígenas no Brasil atual

Depois da chegada dos europeus à América, a partir do final do século XV, o modo de vida tradicional das sociedades indígenas passou por muitas transformações.

A invasão das terras indígenas e a desestruturação de suas sociedades foram algumas das consequências sofridas pelos nativos no contato com os europeus.



A **praça**, entre a casa dos homens e as demais moradias, é o espaço de convivência onde as crianças brincam, os idosos contam histórias e homens e mulheres trabalham, conversam ou descansam.

A **casa dos homens**, localizada no centro da aldeia, é o local onde os homens se reúnem para discutir assuntos de interesse de todos os membros do grupo. É também onde são realizados rituais religiosos e cerimônias importantes.

As **casas** são dispostas em círculo, ao redor da praça. São feitas com madeira e palha. Cada uma dessas moradias abriga várias famílias e, geralmente, é habitada por cerca de 40 pessoas.

A **arte** dos Kayapó se expressa de várias maneiras, por exemplo, nos utensílios como vasos de cerâmica, cestas, redes e esteiras, que são ornamentados com pinturas e plumagens.



Orientações gerais

Apesar de todas as dificuldades enfrentadas ao longo dos últimos 500 anos, muitos povos indígenas conseguiram preservar até hoje vários costumes de seus antepassados. Entre esses povos estão os Yanomami, os Xavante, os Bororo e os Kayapó. A ilustração abaixo representa alguns aspectos do modo de vida dos Kayapó, povo indígena que vive na região localizada entre os estados do Pará e do Mato Grosso.



Os Kayapó constroem sua aldeia próximo a um **rio**, no qual tomam banho, pescam e retiram água para o uso diário.

Alguns costumes da sociedade não indígena foram incorporados pelos Kayapó. Atualmente, por exemplo, eles constroem casas de alvenaria, jogam futebol e assistem à **televisão**.

O **pajé**, além de líder espiritual, detém muitos conhecimentos sobre ervas medicinais e é responsável pelo tratamento de diversas doenças.

O **chefe** é respeitado por todos porque baseia suas decisões na vontade da maioria dos membros da aldeia. Se um chefe agir de modo autoritário pode até ser expulso do grupo.

A **pintura corporal**, além de indicar a posição social, serve para expressar sentimentos pessoais, como alegria ou tristeza.

- a) Observe a ilustração e responda: quais tradições e hábitos característicos dos povos indígenas foram mantidos pelos Kayapó em seu modo de vida?
- b) Cite alguns aspectos culturais que foram incorporados ao modo de vida dos Kayapó e que são provenientes das sociedades não indígenas. *Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.*

Essa ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos.

■ Analise a ilustração com os alunos utilizando as legendas como guia. Caso julgue interessante, complemente as informações apresentadas com a leitura do texto a seguir, que trata do modo de vida dos Kayapó.

A aldeia é o centro do universo Kayapó, o espaço mais socializado. A floresta circundante é considerada como um espaço antissocial, onde os homens podem se transformar em animais ou em espíritos, adoece sem razão ou mesmo matar seus parentes. Quanto mais longe da aldeia, mais antissocial se torna a floresta e mais perigos são associados a ela. Como há sempre o perigo de que o “social” seja apropriado pelo domínio da natureza, fugindo ao controle humano, os Kayapó buscam uma apropriação simbólica do natural, transformando-o em social pelos cantos de cura e pelas cerimônias que instauram uma troca constante entre o homem e o mundo da natureza. A porção da floresta na qual a população da aldeia caça, pesca e ara é socializada pela atribuição de nomes de lugares. [...]

Os rituais kayapó são numerosos e diversos, mas sua importância e duração variam fortemente. [...]

Nessas ocasiões, a maior parte das sequências rituais ocorre na praça central da aldeia.

MEBÊNGÔKRE (Kayapó). Instituto Socioambiental. Povos Indígenas no Brasil. 2002. Disponível em: <<http://piib.socioambiental.org/pt/povo/kayapo/188>>. Acesso em: 26 set. 2018.

Respostas

A A convivência nas aldeias, trajes tradicionais, artesanato, pintura corporal, respeito pelo pajé e chefe, entre outros.

B O hábito de jogar futebol e assistir à televisão são alguns exemplos de costumes incorporados pelos povos indígenas.



A leitura e análise do texto citado nesta seção, bem como a resolução das questões propostas, contribuem para o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao instigar os alunos a conhecerem e a problematizarem os procedimentos referentes à produção do conhecimento histórico. Caso julgue oportuno, ressaltar que o cruzamento de fontes que apresentam natureza diversa, como é o caso dos vestígios arqueológicos e dos relatos escritos, possibilita preencher lacunas e deve ser utilizado de maneira complementar.

Orientações gerais

- Converse com os alunos sobre as informações apresentadas nesta seção de modo a instigar a percepção deles sobre os procedimentos que norteiam a construção do conhecimento. O objetivo é que eles percebam que a historiografia pode apresentar diversas versões sobre um mesmo tema e, por isso, está em constante processo de transformação. Na medida em que novas fontes históricas vão sendo descobertas, analisadas e estudadas pelos historiadores, muitas questões são esclarecidas e diferentes pontos de vista são demonstrados. A descoberta de vestígios arqueológicos no **Caminho do Peabiru**, por exemplo, deu respaldo às novas versões historiográficas sobre o processo de povoamento da América antes da chegada dos europeus e também sobre os aspectos da cultura e do modo de vida indígena. Estimule os alunos a valorizarem esse movimento da História e leve-os a perceber que todos nós podemos ser também construtores de novas hipóteses.



Ricardo Ribas/Tyba



Trecho do Caminho do Peabiru, na Serra do Quiriri, em Santa Catarina. Fotografia de 2001.

O Caminho do Peabiru é uma rede de estradas e trilhas que começou a ser formada pelos indígenas que viviam no continente americano há mais de 1200 anos. Várias pesquisas recentes indicam que esses caminhos atravessavam o continente e ligavam desde o litoral sul do atual Brasil até o Peru, totalizando cerca de três mil quilômetros de extensão.

Relatos de viajantes e religiosos europeus sobre o Peabiru existem desde o século XVI e foi por meio deles que os estudiosos conseguiram localizar alguns trechos das estradas. Atualmente, ainda estão sendo desenvolvidos pesquisas e estudos sobre quem construiu os caminhos e quais as suas finalidades.

Algumas hipóteses indicam que indígenas que habitavam o atual território brasileiro teriam aberto parte das vias para se deslocar mais facilmente de um lugar para outro. Além disso, alguns pesquisadores atribuem aos incas a autoria de trechos do caminho situados mais a oeste do continente, os quais teriam por objetivo realizar trocas comerciais ou expandir seu Império. Nesses trechos foram utilizadas técnicas e sistemas construtivos mais complexos, incluindo pontes, pavimentação e canaletas para escoamento da água.

Dirceu Portugal/Folhapress



Grupo de pesquisadores em um trecho do Caminho do Peabiru próximo ao município de Pitanga (PR). Fotografia de 2004.



Caminho do Peabiru



Fonte: LANGER, Johnni. Caminhos ancestrais. *Nossa História*, São Paulo, Vera Cruz, ano 2, n. 22, ago. 2005. p. 21.

Na década de 1970, foram encontrados no Paraná vestígios arqueológicos de alguns trechos do Caminho do Peabiru. Leia o texto a seguir sobre o tema.

Um dos últimos vestígios do Peabiru foi encontrado no início da década de 1970 pela equipe do professor Igor Chmyz, do Centro de Ensino e Pesquisas Arqueológicas da Universidade Federal do Paraná. A equipe achou cerca de 30 km da trilha na área rural de Campina da Lagoa. Para o professor, a parte descoberta era um ramal. Ao longo da trilha, o pesquisador descobriu sítios arqueológicos com restos de habitações utilizadas, provavelmente, quando os [indígenas] estavam em viagens. [...]

OLIVEIRA, Wagner. Paraná guarda últimos trechos da estrada indígena que cortava a América do Sul. *Folha online*, Pitanga, Agência Folha, 20 fev. 2000. Disponível em: <www1.folha.uol.com.br/fol/brasil500/report_7.htm>. Acesso em: 29 ago. 2018.

Peabiru

A expressão “Caminho do Peabiru” é de origem tupi-guarani. Uma das possíveis traduções seria Caminho Batido, em que “pe” significa caminho e “abiru” significa gramado amassado, terra batida. Outra possível tradução aceita pelos estudiosos seria Caminho de Ida e Volta. Atualmente, Peabiru é também um município do estado do Paraná, próximo à rota indígena.

- A quais povos é atribuída a construção do Caminho do Peabiru? *Aos indígenas brasileiros e também aos incas.*
- Quais fontes históricas auxiliaram os estudiosos a encontrarem os pontos onde passavam as estradas? *Relatos de viajantes e religiosos europeus, assim como descobertas arqueológicas.*
- De acordo com o professor Igor Chmyz, como a trilha descoberta em Campina da Lagoa era utilizada pelos indígenas? Como ele chegou a essa conclusão? *Os indígenas possivelmente utilizavam o caminho durante suas viagens. Ele chegou a essa conclusão ao estudar resquícios de habitações indígenas ao longo do trecho da rota.*

■ Caso julgue necessário, oriente os alunos na análise do mapa pedindo-lhes que localizem o Caminho do Peabiru, com o auxílio da legenda. Mostre que ele cobre uma área que vai de Cuzco, no Peru, a São Vicente, no estado de São Paulo. Chame a atenção deles para os estados brasileiros (São Paulo e Paraná) e para os países que essa rede de estradas atravessa (Brasil, Paraguai, Bolívia e Peru). Peça-lhes que identifiquem, também, as ramificações dessas estradas (ramais) que ligam o Paraná aos estados de São Paulo, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Essa atividade contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**.

■ Para mais informações sobre o Caminho do Peabiru, visite o *site* a seguir.

► **Museu Paranaense.** Disponível em: <<http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=104%20i>>. Acesso em: 26 set. 2018.



A leitura do texto citado e a realização das questões propostas na atividade 9 favorecem a abordagem do tema contemporâneo **Diversidade cultural**, ao promover uma reflexão sobre o conceito de cultura e sobre a constituição das culturas maia, asteca e inca. Para ampliar o trabalho com o tema, peça aos alunos que comentem as diferenças entre essas culturas, tendo como base o que foi estudado no capítulo. Eles podem citar, por exemplo, que apesar das semelhanças, cada povo desenvolveu sua própria forma de organização social.

■ Aproveite a atividade 3 para **avaliar a compreensão** dos alunos sobre a sociedade maia. Verifique, por exemplo, se os textos elaborados por eles apresentam as informações a seguir: os maias desenvolveram muitos conhecimentos especializados relacionados com as áreas de engenharia, matemática, astronomia, escultura, cerâmica e escrita; a escrita maia era composta por hieróglifos, que eram símbolos que representavam ideias; os hieróglifos eram gravados em placas de pedra ou pintados em objetos de cerâmica, em paredes ou nos códices; os códices eram tipos de livros elaborados por escribas especializados, que abordavam diversos assuntos, como: religião, história, geografia e produção agrícola; além dos hieróglifos, os maias desenvolveram um elaborado sistema de numeração considerado por muitos historiadores como um dos mais completos do mundo; também desenvolveram calendários extremamente precisos, graças à observação dos astros do alto das pirâmides; a



1. Eram os povos que viviam na América antes da chegada de Cristóvão Colombo. Porque interpretam que esse termo parte de um ponto de vista europeu, além de desconsiderar as especificidades dos povos nativos.

4. Segundo a crença asteca, no início do mundo, os deuses tinham dado seu próprio sangue para que o Sol se movesse. Portanto, exigiam sangue humano para manter o mundo em funcionamento. Como o sangue é o princípio da vida, só ele poderia manter o tempo andando. Sem os sacrifícios, o mundo terminaria. Assim, faziam guerra especialmente para capturar prisioneiros e ofertar seu sangue nos templos.

5. Quando queriam dominar uma cidade, os astecas enviavam embaixadores ao local. Seus habitantes tinham, então, a possibilidade de escolher se iriam submeter-se ao domínio asteca ou não. Caso eles decidissem aceitar as ordens do chefe asteca, a liderança local poderia ser exercida por um membro da própria cidade. Porém, teriam de pagar tributos aos astecas.

6. *Quipo* é um instrumento composto de dezenas de cordões coloridos. Era usado para controlar estoques de alimentos e pagamentos de tributos.

42



Exercícios de compreensão

1. Quem eram os povos pré-colombianos? Por que esse termo é atualmente criticado por alguns estudiosos?
2. Como eram utilizadas as pirâmides da Mesoamérica?
Eram utilizadas como templos, onde se realizavam rituais religiosos.
3. Escreva um texto sobre a cultura maia utilizando as palavras a seguir.
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos utilizem as palavras do quadro e as informações do capítulo para fazer o texto.
4. Explique o que significava o sacrifício ritual para os astecas.
5. Explique como era feita a conquista de outros povos pelos astecas.
6. O que é um *quipo*? Qual era a utilidade dele para os incas?
7. Quais eram as principais construções dos incas? Como elas eram feitas?
8. Quantos povos diferentes habitavam o território que atualmente forma o Brasil? Cite o nome de alguns desses povos. *Havia cerca de 900 povos diferentes habitando o território que hoje é o Brasil, entre eles Tupinambá, Karijó, Kaeté e Xavante.*

conhecimentos • numeração • hieróglifos • códice
pirâmides • calendários • agricultura

Expandindo o conteúdo

9. Leia o texto a seguir e conheça um pouco mais sobre a formação cultural dos maias, incas e astecas.

[...]

Para entender quem foram e qual a importância dos povos incas, maias e astecas, devemos fazer primeiro uma pergunta: o que é a cultura de um povo? De uma forma simples, podemos dizer que cultura é o conjunto de crenças, tradições, conhecimentos, costumes e comportamentos dos povos. No caso dos incas, maias e astecas, os pesquisadores acreditam que suas culturas foram construídas a partir das crenças, tradições, conhecimentos, costumes e comportamentos transmitidos por outros povos que viveram antes ou ao mesmo tempo que eles. Assim, muitas das características que chamam a atenção nessas três civilizações — como a construção de grandes cidades, templos majestosos, técnicas de irrigar o solo, calendários, escritas, estilos artísticos, deuses e rituais religiosos — já faziam parte da vida de grupos ainda mais antigos.

[...]

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. Incas, maias e astecas: três tesouros na América. *Ciência Hoje das Crianças*, Rio de Janeiro, SBPC, ano 14, n. 114, jun. 2001. p. 13.

9. b) Foram constituídas com base nas crenças, tradições, conhecimentos, costumes e comportamentos transmitidos por outros povos que viveram antes ou ao mesmo tempo que eles.

- a) De acordo com o texto, o que é a cultura de um povo?
É o conjunto de suas crenças, tradições, conhecimentos, costumes e comportamentos.
- b) Como se constituíram as culturas inca, maia e asteca?

c) Quais são as características comuns entre esses povos?

9. c) A construção de grandes cidades e de templos majestosos, a utilização de técnicas de irrigar o solo, a criação de calendários e de escritas, os estilos artísticos parecidos, a semelhança em relação aos deuses e aos rituais religiosos.

base da economia maia era a agricultura, e os principais produtos cultivados eram: milho, feijão, tomate, batata, mandioca e algodão.



10. Na sociedade asteca, havia dois tipos de escolas: os **calmecac** e os **telpochcalli**.
 Leia o texto a seguir.

[...]
 Para chegar a ser guerreiro ou sacerdote, os membros da classe alta mexicana tinham escolas especiais, os *calmecac*. Os astecas não tinham uma escrita como a nossa: seus textos constituíam-se de complicados desenhos, de difícil interpretação até hoje. Lidar com esses textos fazia parte do currículo das escolas, onde a disciplina era extremamente rigorosa, com punições severas para qualquer pequena falta. Mesmo pertencendo à classe alta, os estudantes dos *calmecac* trabalhavam duro desde antes do nascer do sol. Também eram obrigados a longos jejuns.

[...]
 As camadas mais baixas da população estudavam em escolas menos rigorosas, chamadas *telpochcalli*. Porém, notável na sociedade mexicana, [...] era a obrigatoriedade do estudo para todos. Ao contrário da Europa do mesmo período, a maioria da população no vale do México passava pela escola. Esta extensão da rede escolar não atingiu [no México], até hoje, o nível que tinha no México pré-hispânico.

KARNAL, Leandro. **A conquista do México**. São Paulo: FTD, 1996. p. 14-16. (Para conhecer melhor).

- a) Quais pessoas estudavam nos *calmecac*? Como era o ensino nessas escolas?
- b) O que eram as *telpochcalli*?
- c) Explique a seguinte frase: “A extensão da rede escolar não atingiu no México, até hoje, o nível que tinha no México pré-hispânico”.

10. a) Os filhos dos membros da classe alta mexicana que desejavam se tornar guerreiros ou sacerdotes. Nessas escolas, as crianças aprendiam a ler os complicados desenhos que compunham a escrita asteca. A disciplina era rigorosa, com punições severas, trabalho pesado e longos jejuns.

11. Observe a imagem a seguir.

10. c) Depois da conquista e colonização do México pelos espanhóis, o nível e a extensão do sistema educacional mexicano diminuíram bastante, não atingindo, ainda na atualidade, o mesmo nível das escolas astecas.



Museu Britânico, Londres, Inglaterra/Werner Forman Archive/Bridgeman Images/Easypix

- a) Descreva a cena apresentada na fonte histórica.
- b) Como é possível saber que se trata de uma fonte histórica maia? Pelos hieróglifos característicos da sociedade maia.
- c) De acordo com a fonte e com seus conhecimentos, como funcionava o poder político na sociedade maia?

11. a) A cena mostra um ritual maia, em que uma pessoa segura uma tocha, enquanto a outra fica de joelhos realizando o ritual de derramamento de sangue. A fonte mostra também alguns hieróglifos maias.

11. c) O poder político era hereditário, ou seja, passado de pai para filho e os maias se organizavam em cidades-Estado.

Relevo maia do século VIII mostrando um ritual em homenagem ao líder da cidade de Yaxchilan, Shield Jaguar II. Na cena, o governante supremo segura uma tocha enquanto sua esposa realiza o ritual de derramamento de sangue em sua homenagem.



A atividade 13 contempla o trabalho com a **competência específica de História 7**, ao incentivar os alunos a utilizarem os recursos digitais de informação de modo crítico e significativo na pesquisa sobre os povos indígenas que habitam o território brasileiro. Caso julgue necessário, auxilie-os nessa atividade, indicando *sites* confiáveis de pesquisa, como os relacionados abaixo.

> **Povos Indígenas no Brasil** (Instituto Socioambiental). Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em: 26 set. 2018.

> **Mirim: Povos Indígenas no Brasil** (Instituto Socioambiental). Disponível em: <<https://mirim.org/quem-sao>>. Acesso em: 26 set. 2018.

> **Survival** (Survival Brasil). Disponível em: <<https://www.survivalbrasil.org/povos>>. Acesso em: 26 set. 2018.

> **Funai** (Fundação Nacional do Índio). Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/>>. Acesso em: 26 set. 2018.

13. a) Sugira aos alunos alguns nomes de povos indígenas que vivem no Brasil atualmente, como: Kaingang, Kayapó, Bororo, Guaraní, Karajá, Munduruku, Tikuna, Xavante, Yanomami, Pareci etc.
13. b) Auxilie os alunos na apresentação dos cartazes na sala de aula.

44

Passado e presente

12. Muitas características culturais dos indígenas americanos estão, ainda hoje, presentes nas culturas dos povos latino-americanos. Leia o texto e observe a bandeira do México.

Segundo a lenda, os astecas saíram em busca de um lugar que os deuses lhes haviam prometido. Deveriam procurar uma águia pousada num cacto, com uma serpente no bico. Encontraram a águia numa pedra, numa ilha do lago Texcoco, e ali se estabeleceram. [...]

MACHADO, Ana Maria. *Explorando a América Latina*. São Paulo: Ática, 1997. p. 19.



Bandeira do México.

- a) Que elementos da lenda asteca podem ser identificados na bandeira do México?
Águia pousada em cima de um cacto com uma serpente presa em seu bico.
b) Em sua opinião, por que os mexicanos adotaram em sua bandeira um símbolo asteca? Resposta pessoal. Porque eles se sentem descendentes e herdeiros desse povo pré-colombiano que viveu na região onde hoje se localiza o México.

Trabalho em grupo

13. Desde a chegada dos europeus ao continente americano, os povos indígenas do Brasil foram sendo expulsos da maior parte das terras onde viviam. Atualmente, a maioria desses povos vive nas chamadas Terras Indígenas, que são demarcadas pelo governo federal para garantir a sobrevivência cultural desses povos. Para conhecer um pouco mais sobre a história e a cultura dos indígenas no Brasil, realize com os colegas uma pesquisa sobre um desses povos na atualidade. Veja o roteiro.

- a) Escolham um povo indígena que vive no Brasil atualmente e, depois, selecionem as fontes de informação que o grupo vai utilizar, por exemplo, livros, revistas, jornais e sites. Procurem descobrir:
- onde viviam os ancestrais desse povo e onde esse povo vive atualmente;
 - quais os costumes, a língua e as tradições desse povo;
 - como é o cotidiano desse povo;
 - como é o relacionamento desse povo com as sociedades não indígenas;
 - quais são os maiores problemas enfrentados por esse povo atualmente.
- b) Façam um cartaz com as informações pesquisadas, inserindo textos, imagens, tabelas etc. Por fim, apresentem os resultados da pesquisa para a turma.

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

- Peça aos alunos que citem alguns povos que habitavam o continente americano antes da chegada dos europeus. Eles podem mencionar os maias, astecas e incas. Entre os povos indígenas que habitavam o território brasi-

leiro, podem citar os Tupinambá, Karijô, Kaeté, Xavante, Apiaká, entre outros. (EF07HI03 e EF07HI12).

- Solicite aos alunos que escolham um dos povos que habitavam o continente americano e que elaborem um pequeno texto sobre a cultura dessa sociedade (língua, sistema de

escrita, organização social, costumes, práticas religiosas etc.). Depois, incentive-os a ler seus textos aos colegas de sala. O objetivo é que eles percebam a grande diversidade cultural presente entre os povos originários da América (EF07HI03).

- Promova uma atividade de diálogo na qual

14. b) Foi destruída durante a colonização espanhola. Então, a visão religiosa dos astecas em relação aos sacrifícios rituais foi substituída pelos relatos dos missionários e conquistadores, que viam nos sacrifícios humanos a comprovação de que os nativos eram realmente bárbaros.

14. Um dos costumes astecas que mais chocaram os europeus foi a prática de sacrifícios humanos. Essa prática tinha um significado muito importante para os astecas. Leia o texto a seguir.

Para tentar entender os sacrifícios humanos para os povos antigos, é preciso resgatar o significado da palavra: em latim, *sacrificare* quer dizer tornar sagrado. Como parte dos registros dos povos mesoamericanos foi destruída durante a colonização espanhola, essa visão religiosa foi substituída pelos relatos dos missionários e conquistadores, que viam nos sacrifícios humanos a comprovação de que os nativos eram realmente bárbaros.

Para os astecas, a prática de imolar humanos era parte integrante e importante de seus rituais. Para eles, era uma forma de agradar Huitzilopochtli, o deus da guerra e do Sol, que apreciava receber oferendas de sangue humano para que o Sol continuasse a nascer a cada manhã. Todos os estratos sociais acreditavam que a ausência da devoção causaria a extinção do astro-rei. Sem seu calor, simplesmente não haveria vida no planeta.

Para satisfazer Huitzilopochtli, os sacrificados — em geral prisioneiros de guerra — eram colocados sobre uma pedra e seus peitos abertos para que o coração fosse retirado. O ponto mais alto da celebração consistia na elevação do órgão pulsante em direção ao Sol, quando, na concepção dos sacerdotes, a energia cósmica se unia à da oferenda, reforçando a fertilidade e a vitalidade do povo.

[...]

ZANNI, Fabiana. (Coord.). *Pré-colombianos*. A vida como oferenda. São Paulo: Abril, nov. 2004. v. 2. p. 71. (Grandes Impérios). © Fabiana Zanni/Abril Comunicações S.A.



Códice Florentino, século XVI, representando uma cena de sacrifício humano.

Coleção particular/Peter, Newark, American Pictures/Bridgeman Images/Easypix

- a) O que significa *sacrificare* em latim? *Significa tornar sagrado.*
- b) Segundo o texto, o que aconteceu com parte dos registros produzidos pelos povos mesoamericanos?
- c) Quem era Huitzilopochtli? *14. c) Era o deus da guerra e do Sol, que apreciava receber oferendas de sangue humano para que o Sol continuasse a nascer a cada manhã.*
- d) Para os astecas, qual era o significado dos sacrifícios humanos?

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- Na época da chegada dos europeus, a América era habitada por cerca de 50 milhões de indígenas.
- Cada um dos povos indígenas que viviam na América tinha sua própria língua, costumes, tradições, enfim, sua própria cultura.
- Os maias, os astecas e os incas foram povos americanos que formaram grandes civilizações.
- Atualmente, o Brasil é habitado por diversos povos indígenas que mantêm muitos dos aspectos do modo de vida de seus antepassados.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

14. d) Os sacrifícios humanos possibilitavam a continuação da existência de todos os seres, pois os astecas acreditavam que a ausência da devoção causaria a extinção do astro-rei, e, sem seu calor, simplesmente não haveria vida no planeta.

45

Exposição

Para ampliar o trabalho feito na atividade 13, organize uma exposição sobre a **diversidade dos povos indígenas** utilizando os cartazes elaborados pelos alunos. Caso julgue interessante, crie painéis utilizando papel Kraft. Com a ajuda dos alunos, estipule critérios para a organização dos painéis, como divisões regionais, famílias linguísticas etc. Durante a composição dos painéis, aproveite para discutir com os alunos a importância de percebermos os povos indígenas de forma diferenciada, notando seus modos de vida particulares, seus costumes e tradições. Ao finalizarem a atividade, verifique a possibilidade de expor esses painéis em algum espaço da escola para que todos possam conhecer um pouco mais sobre a diversidade étnica indígena.

os alunos deverão comentar sobre as culturas maias, astecas e incas, com destaque para a organização social, os saberes e técnicas desenvolvidos e as práticas comerciais feitas por esses povos (EF07HI03 e EF07HI14).

- Converse com os alunos sobre os povos indígenas que atualmente habitam o território brasileiro, destacando a

diversidade de culturas existentes. Ao longo da conversa, enfatize que as comunidades indígenas preservam parte das tradições e costumes herdados de seus antepassados. Mas que, assim como acontece com outras sociedades, a cultura desses povos também passa por transformações ao longo do tempo (EF07HI12).

Objetivos do capítulo

- Compreender a importância do comércio para o desenvolvimento dos reinos e impérios africanos.
- Entender o conceito de escravidão sob a perspectiva islâmica.
- Perceber que muitos aspectos da história do continente africano foram transmitidos à posteridade por meio da tradição oral.
- Analisar elementos da educação e da arte de alguns povos africanos.
- Relacionar aspectos culturais e políticos de alguns reinos e impérios africanos.
- Conhecer saberes e técnicas desenvolvidos por povos africanos.

BNCC

Os conteúdos abordados neste capítulo contemplam a habilidade **EF07HI03**, ao apresentar os reinos e impérios africanos, com ênfase na diversidade cultural, nas diferentes formas de organização social e nos saberes e técnicas desenvolvidos por essas sociedades.

Orientações gerais

As imagens apresentadas nestas páginas retratam alguns dos legados culturais dos povos africanos. Comente com os alunos que a mesquita da fotografia se localiza na cidade de Tombuctu, na região da África Ocidental, onde se desenvolveram os impérios Mali e Songai. Datada do século XV, a mesquita de Sankore faz parte de um complexo cultural que inclui também uma universidade. Caso julgue oportuno, peça aos alunos que observem o mapa apresentado na página **48**, a fim de identificarem a região onde se localiza a cidade de Tombuctu. Comente que atualmente essa

Capítulo

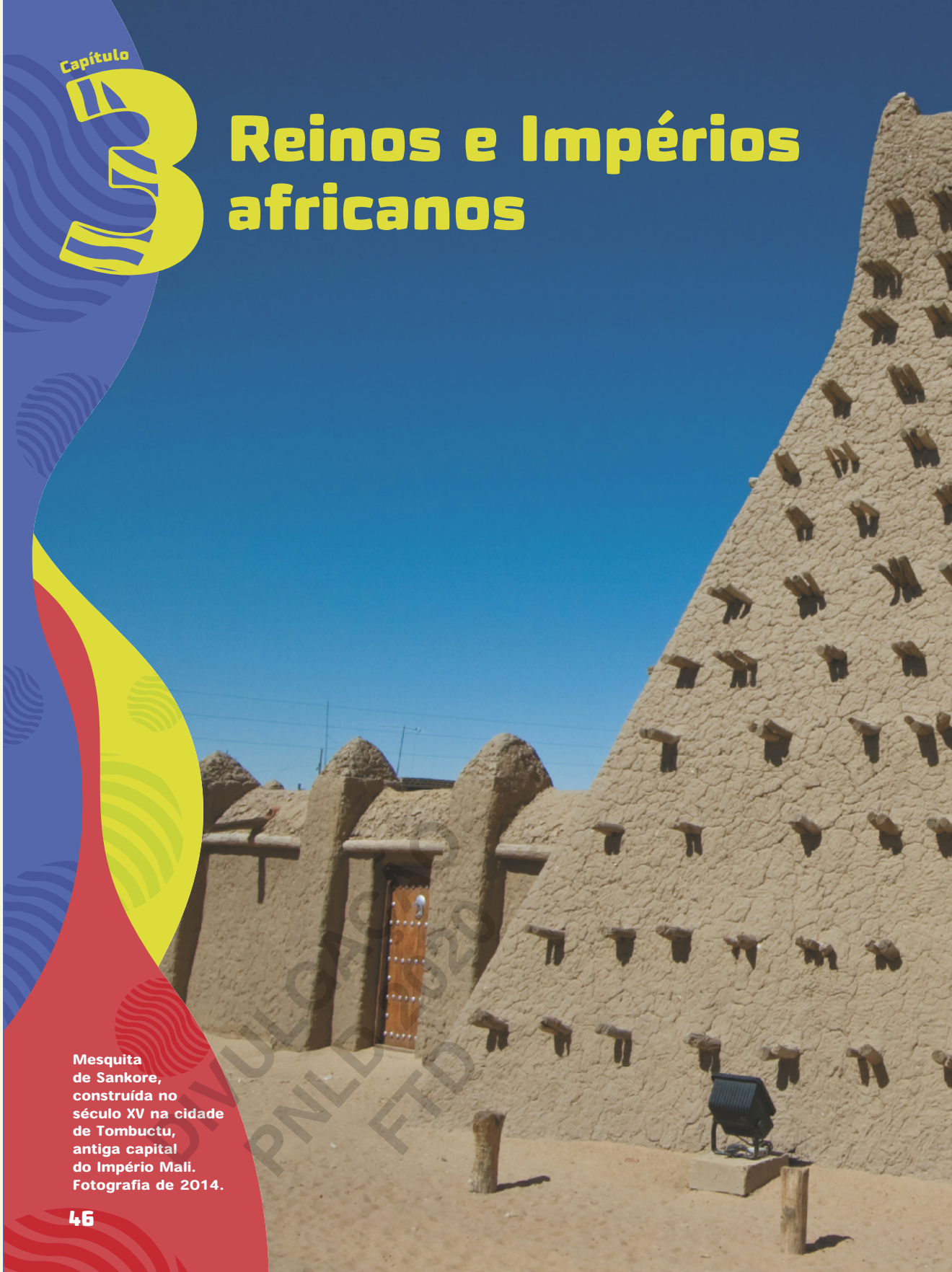
3

Reinos e Impérios africanos

Mesquita de Sankore, construída no século XV na cidade de Tombuctu, antiga capital do Império Mali. Fotografia de 2014.

46

região pertence à República do Mali. Por causa de sua importância histórica, Tombuctu foi inscrita em 1988 como Patrimônio Mundial pela Unesco. Dois anos depois, entrou para a lista de Patrimônio Mundial em Perigo. Diga-lhes que, em decorrência do clima desértico da região, a estrutura da mesquita foi comprometida, mas já estão sendo desenvolvidos projetos de recuperação desse importante patrimônio.



Antes da chegada dos europeus na África, vários povos desse continente estavam organizados em sociedades complexas, que formavam desde pequenos reinos até grandes Impérios. Neste capítulo, você vai estudar algumas dessas sociedades.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Museu Etnológico, Berlim, Alemanha/Alamy/ág-images/Fotoarena

Relevo em placa de bronze feito no Reino do Benin, século XVI. Nessa peça está representado um *obá*, rei africano que detinha autoridade religiosa e política nos reinos iorubás.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Tombuctu foi uma das mais importantes cidades dos Impérios Mali e Songai, na África. O que você já sabe sobre esses Impérios? Comente.
- B** Qual personagem do relevo acima você acha que representa um *obá*? Com base em quais aspectos do relevo você chegou a essa conclusão?

■ O detalhe de relevo representa um soberano iorubá (*obá*) e seus guerreiros. Informe-os de que hoje existem mais de 900 peças parecidas com essas expostas em diversos museus.

■ Analise a placa de bronze com os alunos, incentivando-os a elaborar comentários a respeito do material de que foi feita a peça, sobre a representação em destaque dada ao líder iorubá, suas vestes, seus equipamentos de guerra etc. Se necessário, chame a atenção dos alunos para os seguintes elementos: como autoridade religiosa e política, o *obá* (1) está no centro do relevo e se destaca pelo tamanho superior ao dos outros; por exercer liderança, o *obá* foi representado utilizando adornos mais elaborados, coroa, cetro e espada cerimonial (2); (3) o posicionamento dos guerreiros, um pouco atrás do *obá*, indica uma hierarquia de poder. Esses indivíduos compunham a guarda pessoal do *obá*; (4) os guerreiros do *obá* portam escudos e armamentos para garantir a defesa de seu líder. Além disso, seus acessórios e vestimentas são mais simples.

Respostas

A Resposta pessoal. Questione os alunos sobre os povos que habitavam o continente africano e se eles conhecem algum dos impérios formados. Incentive-os a expor suas ideias, sempre com respeito à opinião do outro e valorizando a diversidade étnica e cultural. Aproveite a fotografia da mesquita e comente com

os alunos que muitos aspectos relacionados aos povos africanos podem ser estudados por meio das construções e dos legados culturais e artísticos do continente. Sobre os impérios Mali e Songai, comente que construíram importantes cidades e desenvolveram atividades de comércio, agricultura e criação de animais.

B Os alunos podem responder que o *obá* é o personagem que está no centro do relevo, pois ganha destaque pela sua posição e pela maneira como foi representado. Além disso, utiliza adornos diferenciados e porta uma espada cerimonial.



Orientações gerais

■ Ao conversar com os alunos sobre a diversidade de povos e culturas presentes no continente africano, comente que, atualmente, esse continente ainda apresenta uma grande diversidade de línguas. De acordo com o historiador e diplomata brasileiro Alberto da Costa e Silva, é possível que lá sejam faladas, nos dias atuais, mais de mil línguas. Algumas delas, como o hauçá e o suaíli, são faladas por milhões de pessoas, enquanto outras são compartilhadas por apenas algumas dezenas de falantes.

■ Para mais informações sobre a história dos povos africanos, consulte a coleção indicada a seguir:

► UNESCO. **História Geral da África**. 2. ed. Brasília: Unesco, Secad/MEC; UFSCar, 2010 (8 volumes). Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/abouthis-office/single-view/news/general_history_of_africa_collection_in_portuguese_pdf_only>. Acesso em: 29 set. 2018.

Material audiovisual

■ Para aprofundar o estudo das sociedades africanas veja o áudio sobre uma lenda afro-brasileira.



O continente africano

A África abriga uma grande diversidade de povos. Cada um deles tem sua própria língua, tradições e religiosidade. Esses povos também apresentam diversidade em relação à forma de organização social e política. Entre os séculos VI e XV, havia vários grupos nômades, muitas comunidades que viviam em pequenas aldeias e também povos que estavam organizados em grandes reinos e Impérios.

Observe o mapa e a linha do tempo.

ABC do continente africano

Rogério Andrade Barbosa. São Paulo: Edições SM, 2007.

O livro nos possibilita conhecer mais sobre a história e a cultura do continente africano e sua grande influência sobre a cultura brasileira.

Veja no material audiovisual um áudio sobre uma lenda de origem africana.



Fonte: BLACK, Jeremy (Ed.). **World History Atlas**. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 62.

Reinos e Impérios africanos (500-1600)



Século XIV ao XVIII

Reino do Congo

O Reino do Congo desenvolveu-se na região centro-oeste da África.

Séculos XV e XVI

Império Songai

Os songais conquistaram o Império Mali e formaram um Império na região.

Século VI ao XIII

Reino de Gana

O Reino de Gana dominou os povos que viviam na região próxima aos rios Senegal e Níger.

Século XIII ao XV

Império Mali

O Império Mali conquistou o Reino de Gana no século XIII e passou a dominar a região.



As rotas transaarianas

O comércio foi uma importante atividade econômica para vários povos africanos. A grande dimensão territorial e as condições climáticas severas do deserto do Saara não impediram a circulação de pessoas e mercadorias.

A utilização do camelo, principalmente a partir do século VII, foi fundamental para que os comerciantes pudessem circular pelo Saara. O camelo é resistente ao rigoroso clima do deserto e tem a capacidade de passar vários dias sem se alimentar e sem beber água.

As rotas comerciais que atravessavam o Saara, chamadas rotas transaarianas, permitiram a comunicação e a troca de mercadorias entre os habitantes da África Mediterrânea, os povos do deserto e os grupos que viviam nas regiões de savanas e de florestas tropicais ao sul do Saara. Entre as mercadorias trocadas estavam sal, ouro, tecidos, gêneros alimentícios e pessoas escravizadas.



Caravana de camelos no deserto do Saara, Tunísia, 2018. Até os dias de hoje, esses animais são utilizados no deserto para o transporte de pessoas e de mercadorias.

Rotas transaarianas (século XIV)



Fonte: SILVA, Alberto da Costa e. *A enxada e a lança*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 269.

Explorando a imagem

- Quanto à localização, o que as cidades de Ceuta, Túnis e Trípoli têm em comum? **Elas estão próximas ao mar Mediterrâneo.**
- Com base em sua resposta da questão anterior, qual é a importância estratégica das cidades citadas? **Espera-se que os alunos reconheçam a importância estratégica dessas cidades como ponto de referência nas rotas do Mediterrâneo, por exemplo.**

O conteúdo explorado nesta página possibilita a abordagem da habilidade **EF07HI14**, ao apresentar as **rotas transaarianas**. Ao trabalhar o assunto com os alunos, enfatize a importância dessas rotas no passado e no presente, como um meio de circulação de pessoas e mercadorias e como um fator de integração e facilitador de trocas culturais entre os povos.

Orientações gerais

- O texto a seguir trata da utilização de camelos na região do Saara e do Norte da África, a partir do século VII. Utilize-o como subsídio para abordar o tema com a turma.

[...] qualquer que seja a origem do camelo, no conjunto, os pesquisadores concordam em destacar o uso generalizado desse animal de carga nas trocas transaarianas a partir da época islâmica. [...] no Marrocos, cruzamentos realizados entre o camelo da Ásia Central, com duas corcovas, e o da Arábia, o dromedário, com uma só corcova, bem como técnicas de seleção, permitiram obter duas espécies de camelos. Uma, de andar lento, mas capaz de transportar cargas pesadas, era usada para o comércio, ao passo que a outra, mais rápida e leve, era empregada como portador de notícias (*mehari*). [...]

FASI, Mohammed El (Ed.). *História geral da África, III: África do século VII ao XI*. Brasília: Unesco, 2010. p. 864. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001902/190251POR.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2018.

Integrando saberes

O tema rotas transaarianas favorece uma articulação com o componente curricular **Geografia**. Para promover essa integração, converse com os alunos sobre o deserto do Saara. Caso julgue necessário, explique que **deserto**

é um bioma de clima predominantemente seco e com baixo índice de chuva. Além disso, a umidade do ar é baixa e existe uma grande variação de temperatura ao longo do dia. Informe que o deserto do Saara é o segundo maior

deserto do mundo e o que apresenta temperaturas mais elevadas. Comente que, apesar das condições extremas, muitos povos habitam as regiões do deserto, vivendo em pequenas aldeias ou em comunidades nômades.

O assunto abordado nesta seção favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Diversidade cultural**, ao apresentar diferentes aspectos do **Islamismo**. Ao explorar o tema com os alunos, enfatize o papel desempenhado pelos sábios muçulmanos na preservação e difusão de conhecimentos desenvolvidos por outras culturas. Essa abordagem possibilita que os alunos se familiarizem com diferentes tradições culturais, incentivando a valorização e o respeito à diversidade cultural.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que o livro sagrado do Islã é o Alcorão (ou Corão). Os muçulmanos acreditam que ele contém as palavras de Alá, reveladas ao profeta Maomé pelo arcanjo Gabriel. Além do Alcorão, os muçulmanos dão grande importância ao *Hadith*, um conjunto de normas de conduta. Essas normas são baseadas em palavras e atitudes exemplares de Maomé que devem ser seguidas pelos muçulmanos.

- Ao explorar com a turma a fotografia da página, comente que a Caaba (“Casa de Deus”, em árabe) é um edifício cúbico de aproximadamente 15 metros de altura. Segundo a tradição religiosa, a Caaba foi construída por Ibrahîm (Abraão) e seu filho Ismael, em obediência a uma ordem de Alá. Explique que a *Kiswa* é o tecido preto que cobre a Caaba. Bordada com inscrições em ouro, a *Kiswa* é feita pela mesma família há várias gerações e é trocada todo ano no período do *Hajj* (a peregrinação a Meca).



Enquanto isso... na Península Arábica

O Islamismo, ou Islã, é uma religião monoteísta que teve origem na Península Arábica. Essa religião é baseada nos ensinamentos do profeta Maomé, e seus seguidores são conhecidos como muçulmanos. No século VII, os povos árabes se unificaram em torno da fé islâmica, dando início à expansão de seus domínios para outras regiões, como o Norte da África e a Península Ibérica.

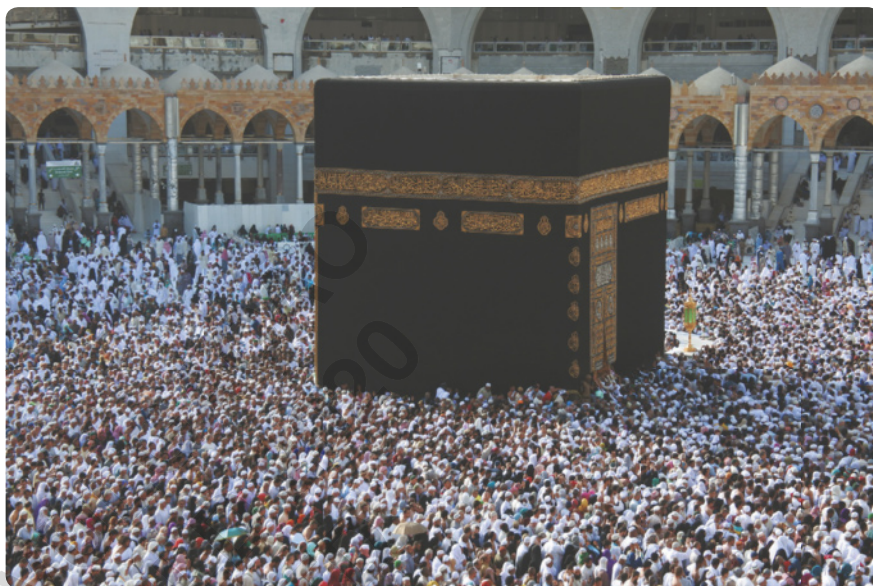
A fundação da religião

Maomé, o fundador do Islamismo, nasceu em Meca, no ano de 570. Quando era criança, ficou órfão e foi viver com seu avô no deserto, onde conviveu com os beduínos. Ainda jovem, começou a se dedicar ao comércio e, poucos anos depois, já tinha suas próprias caravanas.

Aos 25 anos, casou-se com uma viúva rica chamada Cadija e passou a administrar os negócios de sua mulher. Em suas viagens, manteve contato com comunidades de judeus e de cristãos. Acredita-se que o **monoteísmo** desses grupos tenha influenciado o pensamento de Maomé.

De acordo com a tradição islâmica, no ano de 610, enquanto Maomé meditava em uma caverna, o anjo Gabriel lhe teria aparecido. Nessa aparição, o anjo teria trazido a ele uma mensagem: “*Há um só Deus, Alá, e um só profeta, Maomé*”.

Contando com o apoio de sua família, Maomé passou a pregar sua crença em um Deus único, chamado Alá. Nascia, assim, o Islã, religião também conhecida como Islamismo, que viria a se tornar uma das religiões com maior número de seguidores do mundo.



Todos os anos a cidade de Meca recebe fiéis para o Hajj, peregrinação que acontece no último mês do calendário muçulmano. Atualmente, cerca de dois milhões de muçulmanos de várias partes do mundo dirigem-se todos os anos à Grande Mesquita de Meca para cumprir esse dever religioso. Fotografia de 2017.



- Caso julgue interessante, comente com os alunos os **Cinco Pilares do Islã**, que são os principais deveres que devem ser seguidos por todos os muçulmanos. São eles:
 - ▶ *Shahada*: ou testemunho, é a primeira prece que o muçulmano aprende. Pronunciada em voz alta, representa a declaração de fé do fiel ao Islamismo.
 - ▶ *Salat*: são as orações que devem ser feitas por todos os muçulmanos adultos cinco vezes todos os dias (pela

manhã, ao meio-dia, à tarde, ao pôr do sol e à noite). Deve-se rezar com a cabeça voltada para Meca.

- ▶ *Zakat*: contribuição financeira paga pelos fiéis para fins de caridade, usada principalmente para ajudar as pessoas necessitadas. Por meio dessa prática de caridade o muçulmano busca “purificar” os bens que possui.



A expansão islâmica

A partir do século VII, os povos árabes se unificaram em torno de uma mesma fé e passaram a compartilhar os mesmos ideais. De acordo com os ensinamentos de Maomé, todo fiel deveria assumir um compromisso com Alá e se dedicar à causa islâmica. Esse compromisso, chamado *jihad*, é o dever de todo muçulmano em defender o Islã, seja por meio da pregação religiosa, do comportamento pessoal ou da luta armada. Esse foi um princípio que impulsionou a expansão islâmica.

A unificação em torno da fé propiciou também a unidade política com a centralização do poder nas mãos dos **califas**, nome dado aos sucessores de Maomé. Com o poder centralizado e exércitos bem organizados, os muçulmanos puderam expandir seus domínios, controlando rotas comerciais e cobrando tributos dos povos conquistados. Desse modo, em menos de 130 anos, os muçulmanos dominaram uma vasta região, que se estendia desde a Península Ibérica até a Índia.

A cultura islâmica

A cultura islâmica dava grande valor à produção e disseminação do conhecimento. Os sábios muçulmanos resgataram obras filosóficas, literárias, científicas e técnicas dos antigos gregos e traduziram-nas para o árabe, preservando esses conhecimentos antigos. Também recuperaram saberes chineses, persas e indianos, aprimorando-os e difundindo-os por algumas regiões do Ocidente.

Os muçulmanos procuravam preservar e desenvolver os conhecimentos adquiridos com os povos que eles conquistavam. Por isso, eles foram culturalmente influenciados tanto por africanos como por asiáticos e europeus.

Os conhecimentos difundidos pelos muçulmanos contribuíram para o desenvolvimento das ciências modernas, desempenhando um papel importante em áreas como as de Medicina, Química, Biologia, Física, Matemática, Astronomia, Arquitetura, História, Filosofia e Música.

O livro dos mecanismos engenhosos, de Banu Musa, Muhammad, Ahmad e Al-Hasan, século IX.



Universal History Archive/Alamy Images

A islamofobia

Atualmente, alguns grupos radicais fazem uso da religião islâmica de modo distorcido, utilizando-a para justificar atos de terrorismo. Mesmo se posicionando contra o terrorismo, muitos muçulmanos acabam se tornando vítimas do preconceito gerado pela associação direta entre a religião islâmica e o terror. Para isso, o termo islamofobia tem sido usado para se referir à intolerância aos islâmicos.

Nos últimos anos, vários atos de perseguição a eles ocorreram em diferentes países, inclusive no Brasil.

Comente com os alunos que Maomé não indicou quem seria seu sucessor e, por isso, após sua morte teve início uma acirrada disputa entre duas correntes que tinham visões diferentes sobre como deveria ser feita a sucessão. A primeira corrente, formada pelos xiitas, defendia que somente os descendentes de Maomé poderiam ser seus sucessores. Já a segunda corrente, formada pelos sunitas, afirmava que qualquer fiel poderia ser o sucessor, desde que aceito pela comunidade. A corrente dos sunitas foi vitoriosa, porém os xiitas passaram a contestar a autoridade dos governantes sunitas. Explique que muitos dos conflitos que ocorrem entre os muçulmanos na atualidade têm origem nessa divisão do Islamismo.

- *Sawn*: é o jejum feito durante o dia no mês do Ramadã, quando se comemora a revelação da palavra de Alá ao profeta Maomé. À noite, come-se uma refeição, durante a qual são celebrados os laços de solidariedade.
- *Hajj*: é a peregrinação a Meca que deve ser feita por todo muçulmano pelo menos uma vez na vida, desde que tenha condições físicas e financeiras para tal.

Os temas abordados nesta página contemplam a habilidade EF07HI03, ao contextualizarem a expansão do Islamismo no continente africano e suas consequências para as populações locais. Ao explorar o assunto com a turma, promova uma reflexão sobre como a escravidão era justificada dentro das sociedades islâmicas e contribuía no processo de imposição da religião aos povos conquistados.

Orientações gerais

Comente com os alunos que, apesar da difusão, na África, do Cristianismo e, posteriormente, do Islamismo, as religiões tradicionais africanas continuam fortemente arraigadas na população. Sua presença permanece forte mesmo em regiões onde o Islamismo se impôs há séculos. Um exemplo de resistência ao Islã e de apego às antigas tradições foi dado pelo povo *dogon*. Entre os séculos XIII e XV, esse povo migrou de sua região, no atual Mali, para fugir da islamização, e se fixou em áreas de difícil acesso, a leste do rio Níger, de modo que puderam preservar suas tradições até os dias de hoje.

Sobre a **escravidão islâmica**, leia as informações do texto a seguir.

[...]

Inicialmente os escravos eram prisioneiros capturados nas guerras santas que expandiram o Islã da Arábia pelo norte da África e através da região do golfo Pérsico. A escravidão era justificada com base na religião, e aqueles que não eram muçulmanos eram legalmente passíveis de escravização. [...]

Na tradição islâmica, a escravidão era vista como



O Islamismo na África

A religião islâmica passou a fazer parte do cotidiano de vários povos africanos a partir do século VII. A princípio, o Islamismo foi difundido no Norte da África, mas logo conquistou adeptos em outras regiões do continente.

A difusão do Islamismo na África aconteceu principalmente por meio do comércio, pois, além de suas mercadorias, os comerciantes muçulmanos levaram consigo suas crenças e ideias.

Os **ulemás** também foram importantes agentes na difusão do Islamismo pelo continente africano. Profundos conhecedores dessa religião, eles peregrinavam pelas mais distantes regiões ensinando os princípios islâmicos por meio da leitura do **Alcorão**.

Ulemá:
estudioso e professor nas escolas islâmicas.

Tábua de madeira com trecho do **Alcorão**, usada em escola islâmica da Nigéria, século XX. O Islamismo ainda está presente em muitas sociedades africanas na atualidade.



Museu Etnológico, Berlim, Alemanha/Werner Forman/Universal Images Group/Getty Images

A escravidão nas sociedades islâmicas

A escravidão estava presente em várias sociedades africanas islamizadas. Os escravizados desempenhavam diferentes funções. Muitos deles prestavam serviços administrativos e militares, outros realizavam serviços domésticos. Além disso, havia aqueles que trabalhavam nas minas de sal, na agricultura e na produção artesanal.

Embora não fosse a principal atividade econômica dessas sociedades, o comércio de escravizados era bastante lucrativo, principalmente para os traficantes. Eles controlavam os mercados e as rotas de comércio, sendo responsáveis pelo fornecimento de escravizados tanto para compradores locais como estrangeiros, principalmente europeus.



Coleção particular/Granger/Fotorena

Traficantes conduzindo um grupo de pessoas escravizadas por uma rota de comércio na África. Gravura do século XIX.

52

um meio de converter os não-muçulmanos. [...] uma das tarefas do senhor era a instrução religiosa, e teoricamente os muçulmanos não podiam ser escravizados, embora na prática isso fosse muitas vezes violado. A conversão não levava automaticamente à emancipação, mas a assimilação à

sociedade do senhor, julgada de acordo com a observância à religião, era considerada um pré-requisito para a emancipação e normalmente garantia melhor tratamento [...]

LOVEJOY, Paul E. **A escravidão na África: uma história de suas transformações**. Tradução: Regina A. R. F. Bhering; Luiz Guilherme B. Chaves. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002. p. 47; 49.



O Reino de Gana

O Reino de Gana foi fundado no século VI por povos do deserto. Ficava localizado entre o deserto do Saara e os rios Senegal e Niger. As principais cidades de Gana eram Koumbi Saleh e Tegdaoust.

Os habitantes de Gana, conhecidos como **soninquês**, dedicavam-se à agricultura, ao comércio e à exploração aurífera, atividades que trouxeram grande prosperidade ao reino.

O soberano do reino era chamado de **gana**. Seus súditos lhe deviam tributos e eram obrigados a prestar serviços militares em tempos de guerra. Uma particularidade do Reino de Gana era que, para seus soberanos, era mais importante ter muitos súditos do que grandes extensões de terra.

Leia o texto.

[...] Sua soberania exercia-se sobre os homens e não sobre a terra. O monarca não estava interessado em ampliar seu poder pela adição de novos territórios, mas em submeter números crescentes de **sobados**, cidades, aldeias e grupos humanos, que lhe pagassem tributo e lhe pudessem fornecer soldados para a guerra, servidores para a Corte, lavradores para os campos reais. [...]

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 277.

Os servidores do reino

Os soberanos do Reino de Gana tinham à sua disposição um grande número de servidores, que atuavam em diferentes setores. Havia desde servidores encarregados de cuidar das atividades cotidianas no palácio, onde vivia o soberano, até aqueles que desempenhavam papéis mais ligados ao funcionamento do Estado, como os encarregados pelo controle do setor financeiro.

Militarmente, o reino dispunha de um grande exército, formado tanto por povos aliados como por povos que haviam sido subjugados. O papel do exército era fundamental para a manutenção do reino, já que, além de defender o território de ataques inimigos, era o responsável pela conquista de novos sobados.



Biblioteca Ambrosiana, Milão, Itália/Album/De Agostini/Fotoarena

Sobado: território que ficava sob a autoridade de um líder político chamado soba.

Gravura do século XIX que representa o soberano de Gana e seus súditos.

O assunto explorado nesta página favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI03**, ao apresentar algumas características do **Reino de Gana**, com destaque para a sua organização social. Ao abordar o tema com a turma, peça-lhes que leiam atentamente os textos, procurando identificar os diferentes grupos sociais que compunham essa sociedade (soninquês, servidores do reino e o próprio gana). Incentive os alunos a descrever, também, como era a relação entre o soberano (gana) e os habitantes do reino (súditos). O objetivo é que eles compreendam a dinâmica social que se desenvolveu no Reino de Gana, no qual os súditos pagavam tributos e prestavam serviços ao soberano como forma de manter e ampliar o poderio do reino.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que escavações arqueológicas realizadas em Koumbi Saleh têm revelado importantes informações sobre como viviam as pessoas da cidade. Entre os vestígios escavados estão centros religiosos, moradias e vários objetos de cerâmica, metal, vidro e pedra. Caso julgue oportuno, retome com os alunos o mapa da página 48, a fim de que eles possam identificar a localização dessa cidade no território correspondente ao Reino de Gana.

■ O texto a seguir apresenta mais informações sobre o **Império Mali**. Caso julgue oportuno, compartilhe essas informações com a turma.

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

[...]

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

De manto vermelho e boné dourado, envolto num turbante de brocados de ouro, Sulaimã dava audiências. Sentava-se em almofadas de seda, sob um guarda-sol encimado por um pássaro de ouro, do tamanho de um falcão. Cercavam-no os chefes militares, a pé e a cavalo, a trazerem, nas ocasiões mais solenes, aljavas de ouro e prata, espadas de ouro, lanças de ouro e cristal. À sua volta dispunham-se também os altos funcionários, e grande número de pajens, soldados, escravos, e músicos com tambores, trompas, xilo-

fofes e mandolins de duas cordas. Traziam para si junto do rei duas éguas ricamente ajaezadas. E dois carneiros, para cortar o mau-olhado.

[...]

SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 335; 337.

O Império Mali

No século XIII, o Reino de Gana foi conquistado por povos vizinhos, que fundaram o Império Mali. O soberano do Mali, denominado **mansa**, era o comandante militar, político e religioso do Império, e recebia tributos de seus súditos.

As principais cidades do Império eram Jené, Gaô e Tombuctu. Diferentes povos habitavam o Mali, como mostra o texto a seguir.

A população do Mali era composta de várias etnias, sendo os mandingas a principal delas. No século XIV o império era composto de povos da região do rio Senegal, como jalofos, sereres, tucoles e fulas; das cabeceiras do Níger, como bambaras e soninquês [...].

SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006. p. 35.

Representação do Império Mali em que aparece um *mansa* sentado em seu trono, usando uma coroa. Detalhe de mapa de Abraão Cresques, 1375.



Museu Marítimo de Barcelona. Espanha/Ramon Manenti/Album/Fotoarena

Adobe: tijolo de construção feito a partir da mistura de barro argiloso e palha.

Mesquita de Jené, no Mali, considerada a maior construção em **adobe** da atualidade. Em 1998, essa mesquita foi classificada como Patrimônio da Humanidade pela Unesco. Fotografia de 2018.



Dmitry Trushchenko/Shutterstock.com



A importância do comércio

O comércio era uma das atividades mais importantes nas cidades do Mali. Entre os produtos comercializados, estavam sal, ouro, cobre, marfim, tecidos e **noz-de-cola**. Nas cidades do Mali também havia o comércio de pessoas, que eram vendidas ou compradas para trabalhar como escravizadas.

Apesar da importância do comércio nas principais cidades, como Jené, Gaô e Tombuctu, muitas pessoas exerciam outros tipos de atividades. Grande parte da população do Império vivia em pequenos vilarejos e dependia da pesca, da agricultura e da criação de animais para a sobrevivência.

Em razão da influência do Islamismo na região, em algumas cidades, como Jené e Tombuctu, foram construídas mesquitas e, também, madrasas, escolas destinadas aos estudos religiosos.

O cavalo era um animal muito valorizado no Império Mali, e seu comércio era realizado por criadores especializados. Ao lado, escultura do século XIII encontrada em Jené que representa um homem a cavalo.

Noz-de-cola: planta de gosto amargo que possui propriedades estimulantes e revigorantes. No Brasil, é conhecida como obi e orobó.



Instituto de Artes de Detroit, EUA/Album/alg-images/Werner Forman/Photoarena

O trabalho com o texto sobre a importância do comércio possibilita a abordagem da habilidade **EF07HI14**, ao tratar da relação entre o comércio e o desenvolvimento das cidades no Império Mali. Ao tratar do tema com os alunos, enfatize que, por causa do intenso intercâmbio cultural proporcionado pelas rotas de comércio, o Império Mali foi habitado por pessoas de diferentes etnias, como mandingas, jalofos, sereres, tucolores e fulas. Além disso, a influência islâmica nessa região foi marcante, o que acarretou a construção de vários centros de estudos islâmicos e mesquitas (como a retratada na página 54), algumas em atividade até os dias atuais.



O sujeito na história Ibn Battuta

Ibn Battuta nasceu em Tânger, no atual Marrocos, por volta de 1304. Quando tinha aproximadamente 20 anos de idade, Battuta deu início a uma série de viagens pelo Oriente, passando muitos anos de sua vida viajando pela África e pela Ásia: Meca, na Península Arábica; Alexandria, no Egito; Pequim, na China; Constantinopla, no Império Bizantino; entre tantas outras localidades.

Por volta de 1350, Ibn Battuta esteve nos domínios do Império Mali e deixou alguns relatos sobre essa visita. Ele descreveu geograficamente a região e fez comentários sobre a corte do *mansa*, o imperador. Battuta também destacou a riqueza e o poder do Império, fazendo observações sobre a hierarquia política dos membros da corte, a força militar e os rituais religiosos praticados na região.

Passou seis meses na cidade de Tombuctu, relatando sua importância comercial e a admiração pela mesquita de Jené.

Representação de Ibn Battuta acompanhado de um guia durante uma de suas viagens à África. Litogravura do início do século XX, feita por Hippolyte Léon Benett.



Hippolyte Leon Benett. séc. XX. Coleção particular



O tema abordado no boxe contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar o trabalho dos **griôs** como uma forma de saber, relacionado à preservação e transmissão das tradições culturais dos povos africanos. Ao abordar o tema com os alunos, comente que, em várias regiões do continente africano, os griôs se destacam como importantes agentes históricos, pois transmitem de geração em geração as histórias de seus ancestrais.

Orientações gerais

■ O texto a seguir traz algumas reflexões sobre o trabalho dos **griôs**. Caso julgue interessante, leia-o para os alunos como forma de complementar o trabalho com o tema.

[...]

Mas afinal quem são os griôs? São trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores públicos para os quais a disciplina da verdade perde rigidez, sendo-lhes facultada uma linguagem mais livre. Ainda assim, sobressai o compromisso com a verdade sem o qual perderiam a capacidade de atuar para manter a harmonia e a coesão grupais, com base em uma função genealógica de fixar mitologias familiares no âmbito de sociedades tradicionais. [...]

Muitas vezes respaldados pela música e valendo-se da coreografia contam coisas antigas, cantando as grandes realizações dos “bravos e dos justos”, celebrando o heroísmo e a salvaguarda da honra. Em contrapartida, evocam o desprezo pelo medo da morte e denunciavam os desonestos e os ladrões, revelando aos nobres os exemplos a serem seguidos ou repudiados.

Por seu turno, emprestando um caráter mítico às áreas narrativas, os griôs versam sobre epopeias de heróis, desde os seus nascimentos até suas mortes, como símbolos da gênese de seus povos e de suas trajetórias. Dois exemplos clássicos são as recitações sobre Sundjata Keita, fundador do Império Mali, e de Chaka, fundador do reino Zulu, no sul da África.

[...]

HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula: visita à História contemporânea**. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 30-31.



História em construção

Os griôs e a história de Mali

No Mali, assim como em outras sociedades da África, a história social, política e religiosa geralmente era transmitida por meio da **tradição oral**. Nessas sociedades, havia os griôs, homens que percorriam longas distâncias narrando os acontecimentos passados. Os griôs narravam os fatos em forma de poesia, enquanto tocavam instrumentos musicais. Em suas viagens, eles aproveitavam para conversar com as pessoas e conhecer novas histórias, a fim de incorporá-las em suas narrativas.

Os griôs transmitiram seus conhecimentos de geração em geração, possibilitando que vários aspectos da história do Império Mali se tornassem conhecidos atualmente. Esse é o caso da história de Sundjata Keita, considerado o fundador do Império Mali.

O texto a seguir conta por que Sundjata foi tão importante para a história do Mali. Para produzir esse texto, o historiador senegalês Djibril Tamsir Niane (1932-) baseou-se nas histórias contadas pelos griôs sobre o Império Mali. Leia-o.



Tuul and Bruno Morand/Alamy/Fotocarena

Há reis que são poderosos graças à sua força militar: todo o mundo treme diante deles. Contudo, quando eles morrem, só se fala mal deles. Há outros, que não fazem nem bem, nem mal: quando morrem, são simplesmente esquecidos. Outros são temidos porque têm força, mas sabem utilizá-la e são amados porque amam a justiça. Sundjata pertenceu a este último grupo. O povo o temia, mas o amava também. Ele foi o pai do **Mandinga**; ele deu a paz ao mundo. Depois dele, o mundo não conheceu maior conquistador [...].

NIANE, Djibril Tamsir. **Sundjata ou A epopeia mandinga**. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982. p. 120. Disponível em: <www.casadasafricas.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Fotografia de griôs em Sofara, Mali, na atualidade.

- Produza um breve texto explicando como era o trabalho dos griôs e qual é a sua importância para a história do Império Mali.

Espera-se que os alunos componham seu texto com as informações citadas na seção e valorizem o trabalho dos griôs, percebendo-os como importantes agentes históricos

Tradição oral: transmissão, realizada por meio da fala, da história e da cultura de um povo ou de um grupo social.

Mandinga: o mesmo que Império Mali.

da tradição oral do continente africano.

O Império Songai

Assim como aconteceu com o Reino de Gana, o Império Mali também foi conquistado por um povo vizinho. Conhecido como songai, esse povo fundou um poderoso Império na região do rio Níger: o Império Songai.

Em Tombuctu, os songais conseguiram melhorar o abastecimento de água da cidade canalizando o rio Níger e perfurando poços. Essas melhorias também possibilitaram que os agricultores tivessem uma produção maior e mais estável.

Sob o domínio songai, Tombuctu se tornou um grande centro de estudos. Com cerca de 180 escolas, o ensino islâmico na cidade abrangia desde a educação infantil até o ensino superior.

[...]

Os comerciantes levaram à cidade livros e manuscritos vindos do outro lado do Mediterrâneo e do Oriente Médio, e livros eram comprados e vendidos em [Tombuctu] — em árabe e em idiomas locais como o songhai e o tamashek, o idioma dos tuaregues nômades.

[Tombuctu] no passado abrigava a Universidade Sankore, que em seu pico servia de centro para 25 mil estudiosos. Escribas conhecidos por seu talento caligráfico ganhavam a vida copiando manuscritos trazidos por viajantes. Famílias importantes acrescentavam cópias desses trabalhos às suas bibliotecas. A cidade acumulou uma extensa e eclética coleção de manuscritos.

“Temos trabalhos sobre lei islâmica, lei familiar, direitos das mulheres, direitos humanos, leis sobre gado, direitos das crianças. Todos os assuntos imagináveis estão aqui”. disse Ali Imam Ben Essayouti, de uma família de **imãs** que preservou uma biblioteca em uma das mesquitas da cidade.

Imã: na religião islâmica, é um homem considerado sábio, um guia espiritual.

[...]

POLGREEN, Lyda. Timbuktu, Mali, sonha ser nova Alexandria. **Folha de S.Paulo**. São Paulo, 12 ago. 2007. Mundo. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/mundo/ft1208200704.htm>>. Acesso em: 5 set. 2018.

Coleção particular/Michael Gottschalk/Photothek/Getty Images



Manuscrito de Tombuctu com estudos de Astronomia, século XVI.

O conteúdo abordado nesta página favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI03**, ao apresentar aspectos do **Império Songai**, com ênfase na produção de saberes. Promova uma conversa em sala de aula, a fim de despertar uma reflexão sobre a importância de Tombuctu como centro cultural do Império Songai. Comente que os manuscritos preservados em Tombuctu são fontes históricas importantíssimas, que nos possibilitam conhecer mais sobre a legislação no Império Songai, sobre o desenvolvimento da ciência e da medicina no período, além de anotações sobre as transações comerciais, mudanças climáticas e informações referentes à família imperial.

Orientações gerais

- Caso julgue necessário, explique aos alunos que um **manuscrito** é um documento que foi escrito à mão. O suporte físico utilizado para a produção do manuscrito pode ser de diferentes tipos, como pergaminho, papiro ou papel. Diga-lhes que a preservação de um manuscrito depende das condições climáticas e de conservação. Peça-lhes que observem o manuscrito de Tombuctu, retratado na página, chamando a atenção para o seu bom estado de preservação. Mostre que, embora apresente manchas e desgastes, o texto foi mantido quase que completamente e, ainda, aparece legível.

O conteúdo explorado nestas páginas possibilita o desenvolvimento da habilidade **EF07HI03**, ao apresentar características dos reinos iorubás, com destaque para as manifestações artísticas, as relações comerciais e a organização política.

Orientações gerais

■ O texto a seguir apresenta informações sobre os **reinos iorubás**. Utilize-o como subsídio para abordar o tema com os alunos.

[...]

Habitantes de cidades e aldeias que se estendiam das savanas às florestas, os iorubás nunca chegaram a constituir um império centralizado, no qual uma cidade dominasse politicamente às outras. E muito menos se percebiam como pertencentes a um único povo, apesar de acreditarem possuir uma origem em comum.[...]

[...] No caso iorubá, as próprias cidades, e algumas aldeias sob suas influências, formavam aquilo que foi chamado de reino, ou seja, elas deveriam possuir suas próprias linhagens dinásticas e guardavam uma relativa autonomia política com relação às outras [...].

Porém, alertamos que o emprego da ideia de que esses grupos africanos seguiam uma estrutura política parecida com uma federação, reino ou império deve ser percebida em uma dimensão um tanto diversa da europeia. Se o uso dos termos é uma ação comum, seus sentidos ou significados não são idênticos. É fato que certos costumes, comportamentos e estruturas políticas, práticas sociais e elaborações culturais possuem alguma semelhança, mas os vínculos com as cosmologias e cosmogonias religiosas locais, a legitimação de chefias e linhagens, os laços comerciais internos eram evi-



Os reinos iorubás

Na região da atual Nigéria se desenvolveram, principalmente a partir do século X, diferentes reinos formados por povos da etnia iorubá, como os de Ifé, Owo, Queto e Benin.

Ifé era o reino mais importante para os iorubás. Formado no século VI, se tornou importante graças à sua posição de entreposto comercial e, também, porque seus artesãos aprenderam, desde cedo, técnicas de fundição do ferro.

Além disso, Ifé era um importante centro religioso e político. Nesse reino, morava o *oni*, o principal rei iorubá. Os demais reis eram denominados *obás*, e todos deviam respeitar a autoridade do *oni*.

Terracota: argila cozida no forno.

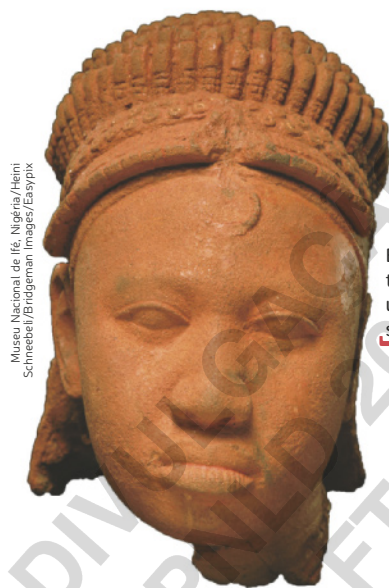
Oni de Ifé. Escultura em **terracota**, século XVI.



Coleção particular/Dirk Bakker/Bridgeman Images/EasyPix

A arte em Ifé

Escavações arqueológicas realizadas em Ifé revelaram que a arte iorubá era muito elaborada. Foram encontradas esculturas em terracota, cobre e latão, que datam dos séculos XII ao XV. Entre elas estão algumas esculturas que representam cabeças de reis, rainhas e outros nobres. Observe.



Museu Nacional de Ifé, Nigéria/Heni Schneebeli/Bridgeman Images/EasyPix

Escultura feita em terracota representando uma rainha iorubá, século XIII.



Museu Britânico, Londres, Inglaterra/Granger/Glow Images

Escultura de bronze representando um rei iorubá, século XIV.

58

dentes e a noção de fronteira e propriedade entre os africanos destacam as diferenças entre os dois modelos. [...]

OLIVA, Anderson Ribeiro. A invenção dos iorubás na África Ocidental: reflexões e apontamentos acerca do papel da tradição oral na construção da identidade étnica. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 27, 2005, p. 10-12. Disponível em: <<http://www.joaoferreiradias.net/wp-content/uploads/2012/02/A-inven%C3%A7%C3%A3o-dos-iorub%C3%A1s-na-%C3%81frica-Ocidental.pdf>>. Acesso em: 1 out. 2018.



O Reino do Benin

Um dos mais importantes reinos iorubás foi o Reino do Benin. Fundado no século XV, esse reino prosperou principalmente por causa da atividade mercantil. Por esse reino passavam produtos como sal, peixe seco, **dendê**, tecidos e cobre. Para tornar mais ágeis as trocas comerciais, os edos utilizavam como moeda **manilhas** e barras de cobre.

O poder do reino era centralizado na figura do *obá*, que governava auxiliado por um conselho de nobres. O *obá* também controlava os chefes das aldeias que faziam parte do reino.

[Manilha: objeto em forma de argola usado como adorno.

A arte do Benin

Os artesãos do Benin produziram grande quantidade de esculturas e relevos em placas de metal, que mostram diferentes aspectos de sua cultura. Um exemplo dessa arte é a placa de bronze mostrada abaixo, que representa um *obá* acompanhado por chefes guerreiros e servos. Observe-a.

O dendê

Fruto de uma palmeira originária da região do Benin, o dendê foi introduzido na América no início do século XVI. De sua semente é extraído um óleo de excelente qualidade, que atualmente é um dos mais consumidos no mundo. O azeite de dendê é um ingrediente indispensável na elaboração de vários pratos da cozinha afro-brasileira, como o vatapá e o acarajé.



Museu Britânico, Londres, Inglaterra/Ann Ronan Pictures/Print Collector/Getty Images

O tamanho do personagem é uma indicação de sua importância na sociedade, por isso, o *obá* é o personagem maior.

A espada cerimonial era um dos principais símbolos do poder do *obá* e da realeza do Benin.

O colar de contas, que cobre todo o pescoço do *obá*, era reservado apenas às pessoas da elite do reino.

Esse personagem, assim como o que está no lado oposto da imagem, é um dos chefes guerreiros do *obá*.

Esses dois personagens são servos do *obá*, e sua posição social inferior é indicada por seu tamanho menor.

Relevo em placa de bronze, século XVI.

- Explore com os alunos a imagem da página, pedindo-lhes que analisem a placa de bronze, seguindo as orientações em destaque. Aproveite o momento para **avaliar** a capacidade de análise crítica dos alunos e o conhecimento sobre essa forma de representação. Questione-os, por exemplo, sobre os elementos apresentados na imagem (disposição, tamanho dos personagens, adornos utilizados etc.). Pergunte-lhes, também, se eles já viram esse tipo de representação. Espera-se que eles comentem que o revelo apresentado na página de abertura (página 47) é semelhante a esse e também foi produzido por artesãos do Benin. Além das semelhanças estéticas e do material trabalhado (placa de bronze), eles podem notar a forma de representação do *obá* e dos guerreiros, os adereços e armaduras utilizados.

O tema explorado nesta seção favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 1**, ao apresentar alguns aspectos da religião tradicional iorubá. Explore com os alunos o mito de origem iorubá e as características dos orixás de modo a incentivar a valorização e o respeito a todas as tradições religiosas.

Orientações gerais

■ Caso julgue necessário, ao explorar com a turma a lenda de origem iorubá, comente que nas crenças africanas tradicionais não há separação rígida entre o mundo natural e o sobrenatural, uma vez que os seres humanos, os espíritos ancestrais, as entidades e as divindades fazem parte de um mesmo universo.

Respostas

- a) Orixás são deuses encarregados da criação e do governo do mundo.
- b) Segundo a religião iorubá, Orixalá recebeu a tarefa de povoar a Terra. Ele moldava os corpos dos homens, que teriam a vida insuflada por Olodumaré.
- c) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos comentem sobre outras versões a respeito da criação da Terra e da humanidade.

Encontro com... Antropologia

A religião tradicional iorubá

Os povos iorubá criaram uma religião bastante influente, que serviu como base para a formação de outras religiões em diferentes lugares do mundo.

Na religião iorubá, o deus supremo recebe o nome de Olodumaré ou Olorum. Foi ele quem gerou os orixás, deuses que ficaram encarregados da criação e do governo do mundo. A cidade de Ifé é considerada o local de nascimento da religião tradicional iorubá, onde as divindades criaram parte do mundo.

Leia o texto a seguir, que apresenta a lenda iorubá para o surgimento da humanidade.

Agindo segundo as instruções de Olodumaré e carregando consigo o material necessário, Orixalá desceu sobre o deserto aquoso. Levava consigo uma concha cheia de areia, uma galinha branca e uma pomba. Chegando a um determinado ponto do imenso vácuo, jogou a areia e soltou as aves que começaram imediatamente a ciscar o chão com as patinhas, espalhando areia por toda parte. Onde esta caía transformava-se o pântano em terra seca e, por cair de forma irregular, ia formando montanhas e vales. Terminada estava a primeira fase da criação.

Então, Olodumaré ordenou a seu inspetor de tarefas — o camaleão — que fiscalizasse o trabalho e, após duas visitas, ele retornou informando estar tudo perfeito. Orixalá foi incumbido de povoar a terra. Criou primeiro as aves que rapidamente multiplicaram-se e plantou árvores para suprir a necessidade de água. Orelueré liderou um grupo de seres especialmente criados para habitar a porção já sólida. Estes multiplicaram-se e a quantidade de água tornou-se insuficiente. Orixalá pediu mais água e Olodumaré enviou a chuva.

Incumbido, a seguir, de moldar os corpos dos homens com o pó da terra, Orixalá os moldava perfeitos ou defeituosos, desde que a forma resultante pudesse receber a essência da Vida, que aí seria insuflada por Olodumaré.

RIBEIRO, Ronilda Iyakemi. *Alma africana no Brasil: os iorubás*. São Paulo: Oduduwa, 1996. p. 37-38.

- a) Quem são os orixás? *Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.*
- b) Segundo a religião iorubá, de que maneira surgiram os seres humanos?
- c) Você conhece a versão de outras religiões para o surgimento da Terra e da humanidade? Quais?



Segundo a tradição iorubá, a partir da criação dos primeiros seres humanos na cidade de Ifé a humanidade teria se espalhado para as demais regiões do mundo.

Na sociedade iorubá, cada ser humano que chega à Terra não é visto apenas como fruto de seus pais, mas também como um mensageiro do mundo espiritual. O nome da criança não é inventado, mas descoberto: antes de seu nascimento, seus pais consultam um oráculo para descobrir a procedência espiritual de seu filho.

De acordo com a religiosidade iorubá, cada orixá tem um caráter único que é religiosamente atribuído aos seus seguidores.

Conheça a seguir alguns dos orixás da religião iorubá.



Orixalá

É o orixá responsável por criar as partes de terra de nosso mundo, além de ter dado forma aos seres humanos. É considerado o representante de Olodumaré na Terra e muito reverenciado pelos que seguem os orixás. Seus seguidores gostam do poder, são criativos, determinados e muitas vezes mandões.

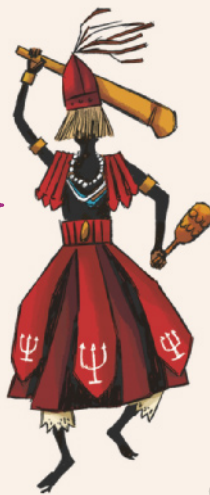


Oxum

É a divindade da água doce, dos rios, lagos e cachoeiras. As mulheres que desejam ter filhos dirigem-se a Oxum, pois seus poderes estão relacionados com a fertilidade. Seu símbolo é um espelho em forma de leque.

Exu

Responsável por levar aos demais orixás as oferendas feitas pelos humanos. Está associado ao poder de fertilização e à força transformadora das coisas. Acredita-se que os seguidores de Exu são espertos e rápidos. Seu símbolo é o ogô, um tipo de porrete que ele sempre carrega.



Obaluaê

É a divindade da varíola e das doenças contagiosas, costuma punir com doenças aqueles que não lhe respeitam. Porém, também está relacionado à cura de diversas enfermidades. Os seguidores de Obaluaê geralmente são tímidos e tornam-se sábios quando envelhecem, mas alguns preferem ficar sozinhos, isolando-se do mundo. Seu símbolo é a xaxará, uma espécie de vassoura que ele usa para varrer as pestes para longe.



Ilustrações: Art Capri

Ogum

Divindade do ferro, da guerra e da caça. É conhecido por ter o poder de facilitar a prosperidade das pessoas. Conhece os segredos da metalurgia necessários para a fabricação de instrumentos agrícolas e de guerra. Seus seguidores são apaixonados e teimosos. Seus símbolos são a espada e ferramentas como a pá e a enxada.



Comente com os alunos que a **religiosidade iorubá** foi trazida ao Brasil por africanos escravizados originários principalmente das regiões da atual Angola, Nigéria e Benim. Mencione que a religiosidade e as redes de solidariedade estabelecidas entre os membros de um mesmo grupo religioso foram importantes formas de identidade cultural e de resistência à situação opressiva da escravidão. O texto a seguir pode ser utilizado para embasar a abordagem desse tema com a turma.

Encontramos atualmente no Brasil traços culturais que existiram ou que ainda existem na África. Porém, não podemos nos esquecer de que nenhuma cultura permanece igual em tempos e espaços diferentes.

Os aspectos culturais que sobreviveram ao trajeto entre a África e o Brasil e que conseguiram aqui se reproduzir foram em parte modificados pelas circunstâncias a que estiveram submetidos [...] Da mesma forma, elementos da cultura africana alteraram e continuam alterando outros traços culturais que já existiam no Brasil, inclusive aqueles trazidos da Europa. [...]

O termo cultura afro-brasileira deveria ter um plural. Já sabemos que africanos de diversos lugares vieram para o Brasil. Cada grupo trazia uma rica bagagem cultural que era, muitas vezes, diferente das outras.

[...] Costuma-se dizer que o candomblé é uma religião brasileira de matriz africana. [...] Sendo assim, podemos entender o candomblé como uma prática religiosa que tem

fortes ligações com uma religião que já existia em alguns lugares da África, mas que se desenvolveu e se transformou segundo as condições que encontrou no Brasil.

Há vários tipos de candomblé, que diferem entre si em alguns aspectos, de acordo com a região da África de onde foram trazidos. Exemplos: o angola (de Angola), o nagô (da

Nigéria) e o jeje (do atual Benim). [...]

Existem outros ritos nagôs que não têm origem na Bahia, como o batuque, do Rio Grande do Sul, ou o xangô, de Pernambuco.

[...]

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003. p. 15-17.



- Ao abordar o tema destas páginas, proponha aos alunos a realização da **sequência didática 3**, na qual eles irão construir suas próprias máscaras, em uma atividade lúdica.



Máscaras africanas

A utilização de máscaras fazia parte dos costumes de grande parte dos povos africanos. Elas eram produzidas para diversas celebrações religiosas, como rituais de guerra, ritos de passagem, cultos aos antepassados, entre outros.

A maioria das máscaras africanas era feita de madeira e adornada com conchas, ferro, bronze, marfim e pedras coloridas. A natureza e seus elementos serviam como inspiração para o artesão que confeccionava a máscara. De acordo com essas sociedades, as máscaras tinham funções específicas.

Pelos ritmos da música e da dança, pelos santuários e recintos sagrados, pelas máscaras e esculturas criadas por artesãos anônimos, os povos africanos ligavam-se aos seus ancestrais e ao mundo paralelo — e, às vezes, ao invasor — dos espíritos. Essas crenças e práticas davam estabilidade e um sentido firme de identidade às comunidades e santificavam a relação delas com a terra que as sustentava.

BOYLE, Charles. *A era da calamidade*. Rio de Janeiro: Abril, 1995. p. 165. (História em revista).

Artefatos sagrados

As máscaras eram consideradas elementos de ligação entre o mundo dos vivos e o mundo sobrenatural. Elas podiam simbolizar, por exemplo, o antepassado a ser cultuado. Por isso, elas eram entendidas como objetos sagrados e, portanto, tinham de ser produzidas sob alguns cuidados especiais.

Até os dias atuais, em diferentes sociedades africanas, as máscaras são utilizadas em festas, rituais, danças etc.



Dançarinos dogons utilizando máscaras em ritual. Fotografia tirada no Mali, 2018.



A diversidade

Como o continente africano é composto por uma grande diversidade de etnias e tradições culturais, existem vários tipos de máscaras.

A seguir, observe alguns exemplos dessa diversidade de máscaras africanas.

Galeria Envisite de Londres, Inglaterra/Werner Forman Archive/Bridgeman Images/Esyypix



Máscara da região de Angola representando uma jovem mulher ancestral, século XIX. É usada pelos homens para imitar as mulheres e para celebrar o papel feminino nas sociedades africanas.

Essa máscara, século XX, é da região de Camarões. Ela representa um elefante e é feita de tecidos, contas e barbante. Os dançarinos usam essa máscara para demonstrar a força e o poder da autoridade de seu governante.



Coleção particular/Heini Schneebeli/Bridgeman Images/Esyypix

Coleção particular/André Held/Album/akg-images/Fotoarena



Máscara *kplekple* da região da Costa do Marfim, século XIX, representando um animal, provavelmente um antílope. É usada durante um ritual de dança e simboliza a oposição entre o mundo selvagem e o mundo humano.



Museu Etnológico de Barcelona, Espanha/Album/Prisma/Fotoarena

A máscara acima, século XX, é característica do povo iorubá. Tem a função de transmitir ensinamentos relacionados às representações posicionadas sobre a figura de um rosto. Geralmente, essa máscara é colocada na parte de cima da cabeça, como uma espécie de capacete.



Museu do Quai Branly, Paris, França/Peter Horree/Alamy/Fotoarena

Máscara *ngil*, da etnia *fang*, século XIX, é da região do Gabão e tem como objetivo causar medo e intimidar as más influências entre a etnia *fang*, principalmente.

Máscara do século XIX da região da Nigéria, que representa Owu, o espírito da água. É utilizada em celebrações que comemoram o retorno da chuva. São pintadas com pó de caulim, um tipo de argila branca responsável pelo seu aspecto esbranquiçado.



Comissão Nacional de Museus e Monumentos, Lagos, Nigéria/Werner Forman Archive/Esyypix

O assunto explorado nesta página favorece a abordagem do tema contemporâneo **Diversidade cultural**, ao apresentar as diferentes tradições do continente africano por meio de um elemento comum: as máscaras. Explore as diferentes máscaras representadas na página, orientando os alunos a identificarem as especificidades de cada uma delas, como a região de origem, a função cultural, o material utilizado na sua confecção, o formato etc. O objetivo é fazer que os alunos percebam que as máscaras africanas se diferenciam quanto ao significado e à função de acordo com sua cultura de origem.



Comente com os alunos que a cidade de **Banza Congo**, também conhecida como M'Banza Congo, foi capital do Reino do Congo e é atualmente a capital da província no Zaine, no norte de Angola. Caso julgue oportuno, mencione que ela foi fundada no século XIII, em torno de um núcleo inicial, formado pela árvore sagrada, pela residência real e pelo tribunal. Informe-lhes que essa área, atualmente, forma o centro histórico da cidade e foi declarada Patrimônio Mundial da Humanidade pela Unesco em 2017.



O Reino do Congo

O Reino do Congo foi fundado próximo ao rio Congo no final do século XIV. A capital desse reino era chamada Banza Congo, e nela vivia o *mani* Congo, seu principal governante. Leia o texto.

[O *mani* Congo era] o chefe supremo, por isso podemos dizer que o poder estava centralizado nas suas mãos, ainda que fosse auxiliado por um conselho real.

O reino era muito forte e estava dividido em províncias, cada qual controlada e administrada por um chefe local. Esses chefes coletavam impostos e eram responsáveis pelo controle da produção econômica de cada região.

No Reino do Congo, havia enormes mercados onde eram trocados produtos como sal, tecidos e metais vindos de várias regiões. Além disso, uma moeda circulava por todo o reino, facilitando as trocas. Ela era feita de uma concha, chamada *nzimbu*, que só se encontrava na ilha de Luanda (Angola atual).



N. Akira

Ilustração do *nzimbu*, a moeda que circulava no Reino do Congo.

ARAUJO, Kelly Cristina. **Áfricas no Brasil**. São Paulo: Scipione, 2003. p. 34. (Diálogo na Sala de Aula).



Universidade de Virgínia, Charlottesville, EUA

Banza Congo, capital do Reino do Congo, em gravura do século XVII. Com a influência do Cristianismo, essa cidade teve seu nome mudado para São Salvador do Congo.

A África explicada aos meus filhos

Alberto da Costa e Silva. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

O livro é organizado como se fosse uma conversa com um dos maiores especialistas brasileiros em África. Com perguntas e respostas, o livro aborda diversas questões do presente e do passado do continente africano.



O Cristianismo no Reino do Congo

No século XV, os portugueses iniciaram a exploração do litoral africano em busca de metais preciosos e rotas de comércio e, em 1483, desembarcaram no Reino do Congo. Muitos chefes locais congolese se aliaram aos portugueses, que tinham maior poder militar, e converteram-se ao Cristianismo. Ao fazer alianças com os portugueses, esses chefes congolese conseguiram armamentos e apoio dos portugueses, conquistando maior poder na região. Em 1489, o próprio *mani* Congo se converteu ao Cristianismo e procurou impor essa religião a toda a população do reino. Muitos congolese, no entanto, recusaram-se a renunciar sua religião tradicional.

Após a conversão do *mani*, vários símbolos cristãos passaram a fazer parte da cultura congolese. Ao lado, crucifixo de metal produzido no Reino do Congo, século XVI.



A escravidão no Reino do Congo

O contato com os portugueses deu início a um processo de profunda transformação na sociedade congolese, não apenas do ponto de vista religioso, mas também político, econômico e social.

Antes da chegada dos portugueses, já havia alguma organização em torno da captura e venda de pessoas escravizadas no Reino do Congo. Na maioria dos casos, a escravidão era doméstica e os cativos auxiliavam no trabalho familiar, realizando as mesmas tarefas que os membros da família a que pertenciam.

Durante o século XVI, a crescente demanda por mão de obra escrava nas colônias portuguesas ampliou drasticamente o comércio de pessoas escravizadas no Reino do Congo, trazendo riqueza, poder e prestígio aos chefes locais.

Em pouco tempo, a manutenção do poder do rei passou a depender das armas trazidas pelos portugueses, assim como dos artigos de luxo, com os quais o rei costumava presentear os nobres congolese em troca de apoio. Esses produtos só podiam ser adquiridos em troca de pessoas escravizadas.

A busca por novos escravizados intensificou as guerras com povos vizinhos e, além disso, a própria relação dos congolese com o trabalho escravo foi alterada após o contato com os portugueses. Ao longo do século XVI, o número de escravizados passou a ser maior do que o de pessoas livres no Reino do Congo, fazendo com que toda a produção do reino fosse dependente da escravidão.



Ilustração do século XIX que representa cativos sendo transportados em canoa pelo rio Congo.

Orientações gerais

■ O texto a seguir apresenta informações sobre a organização social no **Reino do Congo**. Compartilhe essas informações com a turma.

[...]

A divisão fundamental na sociedade congolese era entre as cidades - *mbanza* - e as comunidades de aldeia - *lubata*. A tradição representava esta divisão como entre povos que vieram de fora e os nativos, submetidos àqueles. Os estrangeiros seriam os membros da nobreza, os habitantes da capital, os governantes das províncias indicados pelo rei, isto é, os que ocupavam as posições superiores do reino. A *lubata* era dominada pela *mbanza*, que podia requisitar parte do excedente aldeão. Os chefes de aldeia - *nkuluntu* - faziam a ligação entre os setores, recebendo o excedente agrícola e repassando parte deste para os representantes das cidades, reconhecidos como superiores políticos. Nas comunidades rurais, a apropriação do excedente era justificada pelo poder de mediação com o sobrenatural do *kitomi*, ou pelo privilégio do mais velho, o *nkuluntu*. Como nelas a produção supria apenas as necessidades básicas, não havia um acúmulo de bens que permitisse sinais exteriores de *status* para os chefes. Enquanto nas aldeias os chefes não tinham controle sobre a produção, baseada na estrutura familiar e na divisão sexual do trabalho, nas cidades eram os nobres [...] que controlavam a produção, fruto do trabalho escravo no cultivo de terras controladas pela nobreza. As diferenças básicas que distinguiam

as cidades das aldeias eram a maior concentração da população e a administração da produção por parte da nobreza, que se apropriava de parte do trabalho escravo.

[...]

VAINFAS, Ronaldo; SOUZA, Marina de Mello e. Catolização e poder no tempo do tráfico: o reino do Congo da conversão coroada ao movimento antoniano, séculos XV-XVIII. **Tempo**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, v. 3, n. 6, dez/1998, p. 95-118. Disponível em: <http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-7.pdf>. Acesso em: 2 out. 2018.

O assunto explorado nesta seção favorece a abordagem do tema contemporâneo **Trabalho**, ao abordar o desenvolvimento da metalurgia no continente africano. Ao tratar o tema com os alunos, converse sobre o papel desempenhado pelos ferreiros nessas sociedades, destacando que, mais do que um profissional, o ferreiro é considerado detentor de um conhecimento tradicional.

O conteúdo apresentado no box possibilita que os alunos verifiquem que a **metalurgia no Brasil** se desenvolveu graças à influência da tradição metalúrgica africana, trazida pelos escravizados. A compreensão desse processo favorece o desenvolvimento da **competência geral 1**.

Orientações gerais

- Sobre o surgimento da **metalurgia do ferro** na África, comente com os alunos que ainda não existe consenso sobre suas origens na África subsaariana. Alguns autores defendem que as técnicas de fundição desse minério vieram de fora, pois na África subsaariana não havia sinais de trabalho com o cobre e o bronze, tradicionalmente considerados etapas necessárias para se chegar à tecnologia da fundição do ferro, que é mais complexa. Para esses estudiosos, as técnicas podem ter tido origens diversas e seguido caminhos diferentes: origem cartaginesa, que a transmitiu aos berberes, que a levaram através do Saara, no sentido norte-sul; ou origem asiática, através do Mar Vermelho, passando por Méroe, no sentido leste-oeste e atingindo a África Central e Ocidental. Por outro lado, recentemente muitos estudiosos

Explorando o tema



A metalurgia nas sociedades africanas

Os seres humanos desenvolveram as primeiras técnicas de fundição há cerca de seis mil anos. O primeiro metal trabalhado foi o cobre, que podia ser extraído da natureza com certa facilidade. Posteriormente, adicionando ao cobre outro metal, o estanho, foi possível produzir o bronze, uma liga metálica mais resistente do que o cobre.

Da mesma maneira que outros povos, os africanos dominaram técnicas de fundição de metais. Acredita-se que no continente africano a metalurgia do cobre e do bronze tenha se desenvolvido inicialmente no Egito, por volta de 3500 a.C.

A metalurgia também se desenvolveu em várias outras regiões da África. Na região do Reino do Benin, por exemplo, a metalurgia já era utilizada por volta do ano 1000 a.C.

A metalurgia do ferro foi a que mais se proliferou na África graças à relativa abundância desse metal e por ser mais duro e resistente do que o cobre e o bronze.

Com o ferro, os africanos puderam fabricar ferramentas mais fortes, como machados, enxadas, foices e facões. Também melhoraram seus armamentos, aumentando a capacidade bélica dos exércitos, o que dava mais poder aos chefes africanos.

Logo que foram descobertas e dominadas, as técnicas de fundição do ferro se disseminaram por todo o continente africano.

Museu do Quai Branly, Paris, França
© RMN-Grand Palais (musée du quai Branly - Jacques Chirac)/Jean-Gilles



66

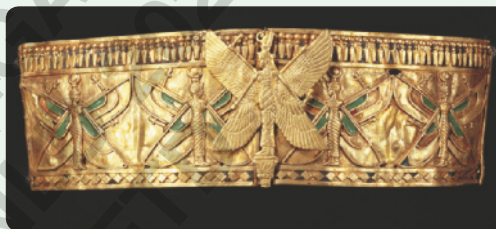
Espada cerimonial de um *obá* do Benin. Sua lâmina foi confeccionada com ferro forjado, século XVI.

Museu Egípcio, Cairo, Egito/Albany/akg-images/fotocarena



Machado cerimonial do faraó egípcio Amósis I. Para a sua fabricação, os artesãos egípcios utilizaram lâminas de cobre, século XVI a.C.

Museu Nacional de Arte Egípcia, Munique, Alemanha/Bildarchiv/Hansmann/interfoto/fotocarena



Bracelete de ouro da candace Amanischaete, encontrado no Sudão, século I a.C.

africanos vêm defendendo o domínio autônomo dessa tecnologia na própria África. Baseados em vestígios arqueológicos — que, no entanto, não são aceitos por todos os estudiosos do assunto —, eles defendem que, desde o final do terceiro milênio antes de Cristo, o trabalho com o ferro era realizado por povos de origem bantu e, desde a metade do primeiro milênio a.C., pelos povos da chamada cultura nok.



O ferreiro africano

Nas sociedades africanas, os metais não se relacionam apenas às necessidades materiais, pois estão ligados a aspectos simbólicos, religiosos e culturais. A atividade do ferreiro é comparada à magia, o que lhe dá prestígio e também faz com que seja temido.

Ainda hoje, muitos ferreiros da África Ocidental vivem em aldeias e empregam as técnicas tradicionais da metalurgia do ferro. Essas técnicas são transmitidas de pai para filho e, desse modo, costumam ficar no interior da comunidade a que pertencem. Leia o texto a seguir.

O ferreiro vive ainda hoje nas aldeias da África do Oeste e tem importante papel social, diferente do ferreiro europeu. Na Europa, um ferreiro é alguém especializado em trabalhar e consertar objetos de ferro, com auxílio da bigorna, do martelo ou de outros instrumentos. Na África tradicional, o termo “ferreiro” é como um recipiente no qual podemos também colocar outras palavras, como ourives, escultor de máscaras, construtor de canoas. [...]

Nas sociedades africanas, o ferreiro pertence a uma casta, que é muito respeitada, porque seus membros são considerados detentores do saber e praticantes da magia. Eles só se casam com mulheres de sua casta. [...]

Também a mulher do ferreiro desempenha na sociedade africana tradicional um papel definido: ela é a oleira da comunidade, fabricando [recipientes cerâmicos]. As funções do ferreiro são transmitidas de pai para filho, e suas crianças começam logo a desempenhar as funções de aprendizes. A oficina é um assunto de família: quem provém de outros clãs familiares não pode entrar ali nem nunca poderá tornar-se ferreiro.

KOUROUMA, Ahmadou. *História da África*. Tradução: Roberta Barni. São Paulo: Edições SM, 2009. p. 118-124.



Jonathan Blair/Getty Images

Ferreiro martela um objeto de ferro incandescente sobre uma bigorna, para atingir o formato e o acabamento desejados, Sudão, 2010.

Metalurgia africana no Brasil

A tradição da metalurgia africana chegou ao Brasil, no período Colonial, com os africanos que para cá foram trazidos na condição de escravizados.

No Brasil, os escravizados de origem banto, especialistas na fundição do ferro, eram procurados pelos senhores de engenho para a fabricação de ferramentas em geral, que necessitam ser constantemente trocadas em virtude do desgaste provocado pelo uso.

Além disso, os conhecimentos metalúrgicos dos africanos colaboraram para a fabricação de ferramentas para a agricultura, como enxadas e machados, e de instrumentos próprios para o trabalho de artesãos, como o enxó, ferramenta utilizada para dar acabamento a peças de madeira.

- a) Qual era o papel dos ferreiros nas sociedades africanas? *Essa tradição estava vinculada a elementos simbólicos, religiosos e culturais e era considerada uma atividade de prestígio.*
- b) E atualmente? O papel dos ferreiros nessas sociedades se manteve? Explique sua resposta. *Sim, na atualidade as técnicas desenvolvidas pelos ferreiros ainda são utilizadas em alguns locais na África e são transmitidas de pai para filho, de forma que as tradições se perpetuem.*

67

Sugestão de atividade Diálogo

Para ampliar a abordagem do tema contemporâneo **Trabalho**, realize uma atividade de diálogo com os alunos sobre o ofício da metalurgia nas sociedades africanas. Apresente-lhes os seguintes questionamentos.

► Como o trabalho envolvendo a metalurgia é realizado em algumas sociedades africanas?

► Como são exercidas as atividades de metalurgia em nossa sociedade?

► Esses processos se parecem? Por quê?

► O objetivo é desenvolver o pensamento crítico dos alunos sobre as diferentes formas de compreender atividades profissionais. Espera-se que eles comentem que nas sociedades africanas o

trabalho metalúrgico é muito valorizado, uma vez que era entendido como um conhecimento sagrado. É uma forma de conhecimento passada de geração em geração. No Brasil, o trabalho metalúrgico está ligado principalmente à produção em larga escala, nas grandes indústrias e siderúrgicas, embora, muitas vezes, a profissão de ferreiro ainda seja passada entre gerações.

Material digital

■ Ao final do capítulo, proponha aos alunos a realização do **projeto integrador 1**, no qual eles poderão construir um jogo de origem africana e mostrar às outras turmas.

Orientações gerais

■ Aproveite as questões propostas nos **Exercícios de compreensão** para avaliar a compreensão dos alunos quanto aos temas estudados no capítulo. Caso os alunos apresentem dificuldades em alguma atividade, retome o conteúdo correspondente, a fim de sanar as deficiências na aprendizagem.



Atividades

3. Para o soberano de Gana seu poder era exercido sobre humanos e não sobre a terra ou o território, portanto ele tinha interesses de aumentar seus súditos e ganhar mais rendimentos com tributos, por exemplo.

4. Sob o domínio songai, Tombuctu se tornou um grande centro de estudos. Com cerca de 180 escolas, o ensino islâmico na cidade abrangia desde a educação infantil até o ensino superior.

5. Sal, peixe seco, dendê, tecidos e cobre. Os edos utilizavam como moeda manilhas e barras de cobre.

6. Porque eram consideradas elementos de ligação entre o mundo dos vivos e dos mortos, simbolizando o espírito de um antepassado a ser cultuado.

7. Muitos chefes congolezes se converteram ao Cristianismo ao perceberem que dessa forma teriam mais poder em sua região. O contato com as práticas portuguesas alterou também a organização envolvendo a captura e a venda de pessoas escravizadas no reino, práticas que foram ampliadas drasticamente. Além disso, essa nova situação econômica e social aumentou os conflitos entre povos vizinhos.

Exercícios de compreensão

1. Por que somente a partir do século VII formaram-se as rotas comerciais que atravessavam todo o deserto do Saara?
2. Quando o Islamismo começou a ser difundido no continente africano? Como ocorreu a difusão dessa religião na África?
3. Explique a seguinte frase: “Para o soberano do Reino de Gana, era mais importante ter muitos súditos do que grandes extensões de terra.”
4. Escreva um pequeno texto sobre a educação em Tombuctu durante o domínio songai.

8. A metalurgia africana chegou ao Brasil por meio da vinda de escravizados africanos, no período Colonial. Desde então, essas práticas contribuíram para a fabricação de ferramentas e instrumentos de trabalho agrícola, por exemplo.

Expandindo o conteúdo

9. O texto a seguir trata da escravidão no Reino do Congo. Leia-o.

Entre os escravos, os mais privilegiados eram os prisioneiros nobres, usados em atividades militares. Aí podiam ver destacadas suas características de coragem e iniciativa. Eles podiam participar da divisão do espólio de guerra e aspirar a possuir seus próprios soldados. A seguir vinham os que trabalhavam nas famílias de camponeses; estes podiam chamar o senhor de “pai” e trabalhar com seus filhos e filhas, frequentar sua casa e desfrutar um padrão de vida muito semelhante ao de seu senhor. Os menos afortunados eram destinados às fazendas de escravos, onde trabalhavam sob as ordens de um feitor e o máximo que podiam aspirar era ter uma parcela de terra para trabalhar em proveito próprio. [...] Com a passagem do tempo, a maior parte dos escravos adquiria, na prática, a maioria dos direitos dos não escravos: podiam ir e vir, receber heranças, acumular propriedades. O que os distinguia do senhor era, fundamentalmente, a impossibilidade do casamento com mulheres livres e [de participar de] assuntos políticos.

PRIORE, Mary Del; VENÂNCIO, Renato Pinto (Org.). **Ancestrais**: uma introdução à história da África Atlântica. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 17-18.

9. a) Em atividades militares, em que podiam ver destacadas suas características de coragem e iniciativa. Eles tinham o direito de participar da divisão do espólio de guerra e podiam possuir seus próprios soldados.
- a) Em que atividades eram usados os prisioneiros de origem nobre? Quais eram os seus direitos?
 - b) Eles podiam chamar o senhor de “pai” e trabalhar com seus filhos e filhas, frequentar sua casa e desfrutar um padrão de vida muito semelhante ao de seu senhor?
 - c) Que privilégios tinham os escravizados das famílias camponesas?
 - c) A que podiam aspirar os escravizados que trabalhavam nas fazendas? Só podiam aspirar, no máximo, à posse de uma parcela de terra para trabalhar em proveito próprio.
 - d) Que direitos os escravizados adquiriam com a passagem do tempo? Quais direitos não podiam adquirir? A maior parte dos escravizados adquiria, na prática, a maioria dos direitos dos não escravizados: podiam ir e vir, receber heranças, acumular propriedades. Havia dois direitos que eles não podiam adquirir: o de se casar com mulheres livres e o de participar de assuntos políticos.

10. O texto a seguir faz parte do livro **Um passeio pela África**, escrito por Alberto da Costa e Silva, especialista brasileiro em história africana. Nesse livro, o autor conta a história da viagem de três jovens brasileiros pela África, narrando suas aventuras e descobertas. No trecho a seguir, o personagem Ibrahim, que é um guia turístico, apresenta importantes informações sobre o Império Songai. Leia-o.

Estamos indo na direção de Gaô, que foi o centro de um outro grande império, o de Songai — explicou Ibrahim.

No fim do século XV, Songai substituiu o Mali como potência predominante nessa região e conquistou grande parte dos seus territórios. A própria Tombuctu passou para as mãos do rei de Songai.

Muitas canoas iam e vinham pelo rio, algumas delas parcialmente cobertas por uma espécie de abóbada feita de esteira. Nas maiores, viam-se vinte ou trinta pessoas, além de cabritos, carneiros, cestos de aves, enormes cabças e todo o tipo de fardos e amarrados.

No passado, as canoas transportavam também soldados e seus cavalos. O poder militar de Songai baseava-se em grande parte em suas flotilhas, ou grupo de canoas, que permitiam o rápido deslocamento das tropas pelo rio. Quando chegavam na proximidade do lugar de ataque, os soldados desciam dos barcos e muitos deles montavam a cavalo. Os arqueiros e os guerreiros, armados de escudos, porretes e azagaias, ou lanças de cabo curto, seguiam a pé. [...]

Os songais eram excelentes cavaleiros. Como também os do Mali. Com seus cavalos com sela, estribo e rédeas, os songais dominavam tão bem as técnicas da cavalaria pesada quanto os cavaleiros da Idade Média europeia. Do alto de seus animais, protegidos por escudos, capacetes de metal e cotas de malha, eles atacavam em massa o adversário, com longas lanças e espadas. Os cavalos tinham a cabeça e o corpo cobertos por um pano acolchoado, o *lifidi*, que amortecia as flechas inimigas. [...]

SILVA, Alberto da Costa e. **Um passeio pela África**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006. p. 17-18.

- a) Qual foi a cidade conquistada pelos songais mencionada no texto? **Tombuctu.**
- b) De acordo com o texto, o que os songais transportavam em suas canoas quando pretendiam realizar um ataque militar? **Soldados e cavalos.**
- c) O que são flotilhas? Para que os songais as utilizavam? **10. c) São grupos de canoas. Os songais utilizavam-nas para um deslocamento rápido das tropas pelo rio.**
- d) Quais eram as habilidades dos songais como cavaleiros? **10. d) Os songais possuíam as mesmas habilidades técnicas dos cavaleiros da Idade Média europeia.**

11. O relato a seguir foi recolhido por volta do ano 1960. Leia-o.

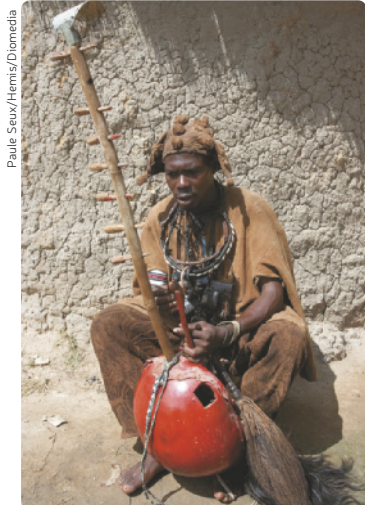
Sou griô. Meu nome é Djeli Mamadu Kuyaté, filho de Bintu Kuyaté e de Djeli Kedian Kuyaté, mestre na arte de falar. Desde tempos imemoriais estão os Kuyatês a serviço dos príncipes Keita do Mandinga: somos os sacos de palavras, somos o repositório que conserva segredos multisseculares. A Arte da Palavra não apresenta qualquer segredo para nós; sem nós, os nomes dos reis cairiam no esquecimento; nós somos a memória dos homens; através da palavra, damos vida aos fatos e façanhas dos reis perante as novas gerações.

A atividade 10 possibilita uma articulação com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Caso julgue pertinente, promova com a turma uma leitura conjunta do texto. Na sequência, realize uma análise com os alunos, pedindo-lhes que identifiquem o gênero textual e suas características. Espera-se que eles comentem que se trata de uma narrativa ficcional. Eles podem chegar a essa conclusão pela forma como a história é contada e pela presença da fala de um personagem, Ibrahim. Caso julgue pertinente, comente com os alunos que, embora seja uma ficção, o autor da obra (que é um historiador) baseou-se em fatos históricos para construir a narrativa.

Aproveite o momento para **avaliar** a capacidade de leitura e interpretação de texto dos alunos, com base nas respostas dadas às questões propostas na atividade.

A leitura do texto e a resolução das atividades sobre o relato de griô possibilitam que os alunos identifiquem interpretações e visões de mundo de um sujeito histórico que participa do processo de transmissão oral da cultura africana, o que contempla o trabalho com a **competência específica de História 4**.

A atividade de pesquisa e produção de cartaz sobre os griôs, proposta na questão 12, contribui para o desenvolvimento da **competência geral 4**, ao estimular a utilização de diferentes linguagens para o compartilhamento de informações.



Griô do Mali retratado na atualidade.

11. b) Os griôs são os mestres na arte de falar; o repositório que conserva segredos multisseculares; a memória dos homens; por meio das palavras, eles dão vida aos fatos e às façanhas dos reis perante as novas gerações.

- a) Qual é a atividade exercida pela pessoa que fez esse relato? Qual é o nome dessa pessoa? *A atividade de griô. Ele se chama Djeli Mamadu Kuyatê.*
- b) De acordo com o relato, qual é a função dos griôs na sociedade africana?
- c) Como é transmitido o conhecimento dos griôs? *É transmitido de pai para filho, e os griôs ensinam ao vulgo tudo o que é permitido transmitir-lhes.*
- d) Para o autor do relato, por que é importante que reis conheçam a história de seus ancestrais? *Para que a vida dos antigos lhes sirva de exemplo, pois o futuro deriva do passado.*

Trabalho em grupo

12. No Brasil, a tradição dos griôs foi transmitida pelos africanos aos seus descendentes e está presente em nossa cultura. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os griôs no Brasil atualmente.
- a) Pesquise em livros, revistas, jornais, internet etc. informações relacionadas aos griôs brasileiros.
- b) Procurem descobrir:
- as características dos griôs brasileiros;
 - os instrumentos musicais utilizados por eles;
 - o que os griôs contam em suas histórias;
 - a importância dos griôs para a história do Brasil. *Veja sugestões nas orientações ao professor.*
- c) Produzam um cartaz sobre os griôs contendo os dados obtidos na pesquisa. Procurem inserir imagens, trechos de histórias contadas pelos griôs etc.

Passado e presente

13. Em 2005, a Unesco realizou uma pesquisa sobre os danos que os impactos relacionados às mudanças ambientais têm causado a diversos Patrimônios Mundiais, entre eles a cidade de Tombuctu, na atual República do Mali. Essa cidade tem sofrido vários danos em decorrência do processo de desertificação do Sahel. Por isso, um projeto da Unesco foi criado com o objetivo de proteger esse patrimônio. Leia o texto.

Recebi minha ciência de meu pai Djeli Kedian, que a recebeu igualmente de seu pai; a história não tem mistério algum para nós; ensinamos ao vulgo tudo que aceitamos transmitir-lhe [...].

Conheço a lista de todos os soberanos que se sucederam ao trono do Mandinga. Sei como os homens negros se dividiram em etnias, porque meu pai me legou todo o seu saber; sei por que motivo um se chama Kamara; um outro, Keita; e um terceiro, Sidibê ou Traorê; todo nome tem um sentido, uma significação secreta.

Ensinei a reis a história de seus ancestrais, a fim de que a vida dos antigos lhes servisse de exemplo, pois o mundo é velho, mas o futuro deriva do passado.

NIANE, Djibril Tamsir. *Sundjata ou A epopeia mandinga*. Tradução: Oswaldo Biato. São Paulo: Ática, 1982. p. 11. Disponível em: <www.casadasafricanas.org.br>. Acesso em: 30 ago. 2018.

Orientações gerais

Comente com os alunos que no Brasil, assim como em regiões africanas, os griôs se caracterizam por contar as histórias do passado de seu povo, de sua comunidade. Eles são verdadeiros contadores de história, e, no Brasil, podem ser identificados como *rappers*, *violeiros*, *repentistas* ou como um membro de alguma comunidade

de que sabe histórias conhecidas por poucas pessoas. O griô é uma espécie de compêndio da memória coletiva. Ele mantém viva uma cultura em extinção, daí sua significação para a história. Comente com os alunos sobre a importância da tradição oral para a constituição da memória coletiva.

Várias ações foram empreendidas para proteger a cidade de Tombuctu dos impactos ambientais, incluindo:

- a restauração das mesquitas e casas danificadas;
- a remoção da areia nas proximidades das mesquitas;
- a criação de zonas-tampão para proteger as mesquitas da invasão de areia;
- a melhoria dos sistemas de drenagem pluviais.

Um aspecto importante desse projeto incluiu a participação de artesãos locais no processo de restauração. As técnicas tradicionais utilizadas por esses artesãos constituem uma verdadeira lição de conservação do patrimônio cultural frente aos impactos ambientais.

O sucesso dessas medidas levou o Comitê do Patrimônio Mundial a retirar Tombuctu da lista dos patrimônios mundiais em perigo. Mas os impactos ambientais são uma constante ameaça à conservação desse patrimônio.

UNESCO. **Timbuktu**: Mali. Case Studies on Climate Change and World Heritage. Disponível em: <whc.unesco.org>. Acesso em: 30 ago. 2018. (Tradução nossa).

Artesãos locais trabalham na restauração de uma mesquita em Tombuctu, 2006.



13. a) A restauração das mesquitas e casas danificadas; a remoção da areia nas proximidades das mesquitas; a criação de zonas-tampão para proteger as mesquitas da invasão de areia; a melhoria dos sistemas de drenagem pluviais.

- a) Quais ações foram empregadas pela Unesco para proteger a cidade de Tombuctu contra os danos causados pela desertificação do Sahel?
- b) Em sua opinião, qual é a importância do uso de técnicas tradicionais na restauração das construções de Tombuctu?

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- O comércio era uma atividade importante para os povos africanos, sendo responsável pela circulação de mercadorias, pessoas, crenças e ideias.
- Existia escravidão em várias sociedades africanas islamizadas.
- Muitos dos aspectos conhecidos atualmente sobre a história de Mali foram transmitidos de geração em geração pelos griôs.
- Havia muitas escolas e várias universidades em Tombuctu, na época do Império Songai.
- Na religião tradicional iorubá, os orixás desempenham papel de destaque na criação e no governo do mundo.
- Os povos africanos dominaram diversas técnicas metalúrgicas, como a fundição do ferro.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

13. b) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos atentem para o fato de que as técnicas tradicionais utilizadas por esses artesãos constituem uma lição de conservação do patrimônio porque são técnicas que vêm sendo usadas há séculos pelos artesãos locais e que, com o passar do tempo, se tornam cada vez mais aprimoradas e mais eficientes, permitindo a constante conservação das casas e mesquitas da cidade.

71

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

▪ Relembre com os alunos as rotas comerciais transaarianas, apresentadas no mapa da página 49. Peça-lhes que comentem, também, a importância do comércio no desenvolvimento de cidades como Tombuctu, enquanto importante centro cultural (EF07HI14).

▪ Promova uma reflexão sobre a escravidão nas sociedades africanas islamizadas. Incentive-os a comentar sobre como a não conversão ao Islamismo era uma forma de justificar a escravidão (EF07HI03).

▪ Peça aos alunos que comentem sobre o papel desempenhado pelos griôs na preservação da história e dos costumes de muitos povos africanos (EF07HI03).

▪ Converse com a turma sobre a educação em Tombuctu durante o Império Songai, enfatizando a presença de escolas e universidades pautadas na educação islâmica (EF07HI03).

▪ Peça aos alunos que elaborem uma ilustração do mito de origem iorubá, baseada no que foi estudado no capítulo. Caso julgue necessário, releia a lenda iorubá apresentada na página 60 (EF07HI03).

▪ Por fim, questione-os sobre o desenvolvimento da metalurgia nas sociedades africanas. Instigue-os a comentar sobre as técnicas desenvolvidas, o papel desempenhado pelos ferreiros nessas sociedades e a influência da metalurgia africana no Brasil (EF07HI03).

Material digital

- Após trabalhar os capítulos 1, 2 e 3, realize com a turma a **avaliação 1** do material digital.

Objetivos do capítulo

- Compreender o que foi o Renascimento e em qual contexto histórico ele se desenvolveu.
- Perceber que o movimento renascentista se propagou por diferentes regiões da Europa.
- Estudar as principais características do humanismo, percebendo as influências da Antiguidade clássica.
- Verificar que durante o Renascimento ocorreram grandes inovações no campo científico e nas artes.

BNCC

O capítulo aborda os movimentos do humanismo e Renascimento, que surgiram na Europa entre os séculos XIV e XVI e que marcaram a transição entre a Idade Média e a Idade Moderna. Desse modo, o capítulo aborda a habilidade **EF07HI04**, buscando trabalhar as principais características do Renascimento e seu impacto na sociedade da época. As transformações que ocorreram na Europa naquele momento não se restringiram apenas ao campo das artes, mas renovaram e valorizaram também a figura humana em seus diferentes aspectos dentro das universidades, com a intenção de melhorar o ensino nessas instituições.

Capítulo

4

Renascimento e humanismo

O Grande Canal de Veneza, Itália, 2017.

72

Orientações gerais

- As imagens das páginas 72 e 73 representam a cidade de Veneza, na Itália, um dos importantes centros renascentistas. Explore-as com os alunos, mostrando as rupturas e permanências históricas. A imagem maior é uma fotografia recente da vista do Grande Canal de Veneza, por onde circulam barcos e gôndolas. A ponte que

atravessa o canal é de alvenaria e no plano de fundo da fotografia é possível notar as edificações que se destacam pelas cores e arquitetura antiga. Na pintura de Vittore Carpaccio, na página 73, vê-se uma movimentação intensa de pessoas em torno do Grande Canal (1), entre elas religiosos e gondoleiros, representados com trajés

Neste capítulo, vamos estudar o Renascimento, movimento que teve início na Europa durante a passagem da Idade Média para a Idade Moderna. Esse movimento artístico, cultural e científico buscou romper alguns conceitos e valores medievais.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Galeria da Accademia, Veneza, Itália

Na pintura **O milagre da relíquia de Santa Cruz**, feita pelo italiano Vittore Carpaccio, em 1494, vemos a movimentação de gôndolas e o Grande Canal de Veneza.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Quanto tempo se passou entre a época de produção da imagem acima e a da fotografia ao lado? É possível identificar alguns elementos que permaneceram de uma época para a outra? Quais?
- B** Agora, identifique algumas transformações que ocorreram no Grande Canal de Veneza.
- C** Você sabe qual é a importância de Veneza para o movimento cultural do Renascimento? Converse com os colegas sobre isso.

73

característicos da época, e o fluxo das gôndolas nesse local é intenso (3) em todos os pontos. A arquitetura renascentista pode ser percebida na edificação em primeiro plano (2), com detalhes que remetem à cultura clássica. O

canal é cortado por uma ponte de madeira (4) por onde circulam as pessoas e o plano de fundo é composto por edificações (5).

Respostas

A Passaram-se 523 anos. Alguns elementos permaneceram, como o uso das gôndolas, a ponte e as edificações próximas do canal. A questão contribui para o desenvolvimento da **competência geral 2**, pois leva os alunos a observarem e refletirem sobre as transformações ocorridas em uma paisagem ao longo do tempo. Converse com os alunos sobre esse mesmo aspecto em relação ao município em que eles moram. Se possível, compare fotografias antigas e recentes de praças, ruas, avenidas etc.

B Entre as transformações percebe-se a remodelação da ponte, que antes era de madeira e atualmente é de alvenaria.

C Resposta pessoal. Espera-se que os alunos reconheçam a cidade italiana como um local de efervescência cultural e centro difusor do Renascimento, pois estava situada em um ponto estratégico entre o Oriente e o Ocidente. Se necessário, mostre em um mapa atual a localização de Veneza.



■ Explore o conhecimento prévio dos alunos: incentive-os a exercitar a memória a respeito dos conteúdos já estudados. Comente os períodos de crise que agravaram a situação da Europa no século XIV, entre eles os conflitos da Guerra dos Cem Anos e a disseminação da Peste Negra. Pergunte-lhes a respeito do contexto dessa guerra e suas consequências para a França e para a Inglaterra, como falta de recursos, tributos pesados, fracas colheitas e o agravamento da Peste Negra, doença que assolou a Europa Ocidental na época.

■ No texto a seguir, o historiador Nicolau Sevcenko explica de que forma essa chamada crise do século XIV causou uma profunda mudança na estrutura da sociedade europeia. Caso julgue conveniente, apresente-o aos alunos.

[...] Os fatores que têm sido apontados pelos historiadores como os principais responsáveis por esse refluxo do desenvolvimento econômico são: a Peste Negra, a Guerra dos Cem Anos e as revoltas populares. Essa crise do século XIV tem sido denominada também crise do feudalismo, pois acarretou transformações tão drásticas na sociedade, economia e vida política da Europa, que praticamente diluiu as últimas estruturas feudais ainda predominantes e reforçou, de forma irreversível, o desenvolvimento do comércio e da burguesia. [...]

A grande mortalidade decorrente da peste e da guerra procedeu à desorganização da produção e disseminou a fome pelos campos e cidades — razão das grandes revoltas populares que abalaram tanto a Inglaterra e a França, quanto a Itália e a Flandres nesse mesmo período.

Havia, porém, outras razões para as revoltas populares. Com o declínio demográfico causado pela



A Itália renascentista

Entre os séculos XI e XIII, a Europa passou por um processo de grande desenvolvimento econômico, graças ao aumento da produção agrícola e à expansão comercial e urbana. Entretanto, no final do século XIII, esse desenvolvimento desacelerou. Para alguns estudiosos, essa situação, chamada “crise do século XIV”, foi provocada por vários motivos, com destaque para a **Guerra dos Cem Anos** e a **Peste Negra**.



Museu de Florença, Itália

No norte e no centro da Itália, porém, a situação era diferente do restante da Europa. Nessas regiões, onde o feudalismo não exerceu forte influência, encontravam-se as regiões mais urbanizadas de toda a Europa. As maiores cidades eram movimentadas pelo comércio, o que gerava um grande fluxo de riquezas. Isso propiciou o enriquecimento de comerciantes e banqueiros e, também, estimulou as atividades manufatureiras.

Ao lado, detalhe de aquarela que representa a cidade de Florença, no final do século XV, feita por Francesco di Lorenzo Rosselli. Nessa época, Florença era um importante centro comercial, financeiro e cultural.

O mecenas



Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA/Everett — Art/Shutterstock.com

Cosme de Médici, um dos principais mecenas italianos do período do Renascimento. Pintura feita na Oficina de Bronzino, em Florença, século XVI.

As grandes cidades mercantis italianas, como Gênova, Veneza e Florença, eram cidades-Estado. Havia lutas constantes pelo poder entre as famílias mais ricas dessas cidades. Nesses conflitos, destacavam-se as forças **mercenárias**, lideradas pelos *condottieri* (comandantes), os quais muitas vezes exerciam o controle político sobre a cidade.

Entre as famílias ricas, como a dos Sforza e a dos Médici, havia também outro tipo de disputa, que se manifestava por meio da ostentação de riqueza e poder. Uma das maneiras de ostentação era tornar-se um **mecenas**, ou seja, um benfeitor das artes e da cultura, apoiando artistas que expressassem valores novos em suas obras.

Esse universo conflituoso e turbulento, em que os valores individualistas começavam a superar os valores teológicos tradicionais, criou o ambiente propício para que a Itália fosse a pioneira de um grande processo de renovação intelectual e cultural, que ficou conhecido como Renascimento.

Mercenário: soldado, geralmente estrangeiro, que serve em um exército em troca de dinheiro.

74



guerra e pela peste, os senhores feudais passaram a aumentar a carga de trabalho e impostos aos camponeses remanescentes, a fim de não diminuir seus rendimentos. Era contra essa superexploração que os trabalhadores se revoltavam. A solução foi adotar uma forma de trabalho mais rentável, através da qual poucos homens pudessem produzir mais. Adotou-se então, preferencialmente, o trabalho assalariado, o arrendamento, ou seja, os servos foram liberados para vender seus excedentes no mercado das cidades. Assim, estimula-

dos pela perspectiva de um rendimento próprio, os trabalhadores e arrendatários incrementaram técnicas e aumentaram a produção. Passaram a predominar, portanto, as atividades agrocomerciais, como a produção de cereais e de lã, e os novos empresários passaram a exigir a propriedade exclusiva e privada das terras em que investiam. Tudo isso concorreu para a dissolução do sistema feudal de produção [...].

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. 16. ed. São Paulo: Atual, 1996. p. 7-8. (Discutindo a história).



O que é Renascimento?

Renascimento é a tradução da palavra italiana *rinascita*, que significa “nascer de novo”. O Renascimento foi um movimento que buscou rever as concepções de mundo que vigoravam até aquele momento. Esse movimento teve início na Itália, mas logo se espalhou por diferentes regiões da Europa. Nessa época, o continente europeu estava passando por grandes transformações sociais, culturais, religiosas, científicas, econômicas e políticas.

O termo Renascimento foi criado no século XVI para caracterizar uma época de “renovação” em relação à Idade Média. Leia o texto.

[...] Os filósofos [...] do século XVI percebiam que viviam em uma nova época, consideravam a época anterior — o período que passou a ser chamado de Idade Média como um tempo de trevas e obscurantismo e, para marcarem sua diferença com esse tempo passado, voltaram-se para o passado mais distante — a Antiguidade. [...] Os próprios intelectuais daquele tempo chamaram a época em que viviam de Renascimento, como se na Idade Média não tivesse havido qualquer produção cultural importante. [...]

ACKER, Maria Teresa Vianna Van. **Renascimento e humanismo**: o homem e o mundo europeu do século XIX ao século XVI. São Paulo: Atual, 1992. p. 6-7. (História geral em documentos).

Períodos do Renascimento italiano

O Renascimento italiano costuma ser dividido em três principais períodos. Veja, na linha do tempo, algumas características desses períodos.

Século XIV

Trecento

Período de transição entre os valores medievais e os renascentistas, em que foram criadas as pinturas de Giotto (1267-1337) e as poesias de Francesco Petrarca (1303-1374).

Século XV

Quattrocento

Época de prosperidade econômica em algumas regiões da Itália que se refletiu na arte renascentista como um todo. Obras monumentais foram encomendadas pelos mecenas, como a cúpula da catedral de Santa Maria del Fiori, em Florença, feita pelo arquiteto Brunelleschi (1377-1446). Entre os artistas desse período, destacam-se os escultores Ghiberti (1378-1455) e Donatello (1386-1466), e os pintores Masaccio (1402-1428) e Sandro Botticelli (1445-1510).

Século XVI

Cinquecento

Época de crise econômica em várias regiões da Itália, principalmente em razão das lutas políticas entre algumas cidades-Estado italianas. É nesse período, no entanto, que a arte renascentista italiana alcançou seu esplendor. Essa época é conhecida como Idade de Ouro do Renascimento. Destacam-se artistas como Leonardo da Vinci (1452-1519), Michelangelo (1475-1564) e Rafael (1483-1520).

1300 1350 1400 1450 1500 1550 1600

75

Sugestão de atividade

Produção de texto

Para **avaliar a compreensão** dos alunos quanto ao conceito de Renascimento, peça-lhes que elaborem em seus cadernos um texto sobre o Renascimento, explicando alguns aspectos a respeito desse movimento.

- O significado da palavra.
- Lugar e época em que se desenvolveu o movimento.
- Características do movimento.
- Principais fases em que esse movimento pode ser dividido.

Auxilie os alunos nessa atividade, orientando-os a refletir primeiro sobre cada um dos tópicos indicados e, em seguida, a articular seu texto de modo coerente. A atividade também pode ser feita em duplas para que os alunos debatam o assunto e desenvolvam capacidades de diálogo e interação.

■ Explique aos alunos que o antropocentrismo é um conceito que permeia algumas correntes filosóficas ou crenças religiosas que consideram o ser humano o centro do Universo. De acordo com essa perspectiva, os humanos são vistos como seres dotados de potencial criativo, capazes de produzir novos conhecimentos e de transformar a realidade.

■ Leonardo da Vinci realizou, na década de 1490, o desenho intitulado **Homem Vitruviano**. Para fazer esse desenho conforme as medidas e proporções consideradas ideais para o corpo de um homem, Leonardo da Vinci se inspirou no estudo das proporções do corpo humano feito pelo arquiteto romano Marcos Vitruvius Polião, no século I a.C.

■ Solicite aos alunos que observem o desenho do **Homem Vitruviano**, de Leonardo da Vinci, e explique que o quadrado (1) representa o mundo físico e os quatro elementos: água, terra, fogo e ar. O círculo (2) simboliza o espírito humano, cuja área é exatamente igual à do quadrado. O homem com proporções perfeitas (3) representa um modelo ideal de beleza para o ser humano, de acordo com um padrão estético idealizado na cultura clássica. O umbigo do homem (4), como eixo central da figura, representa a razão.

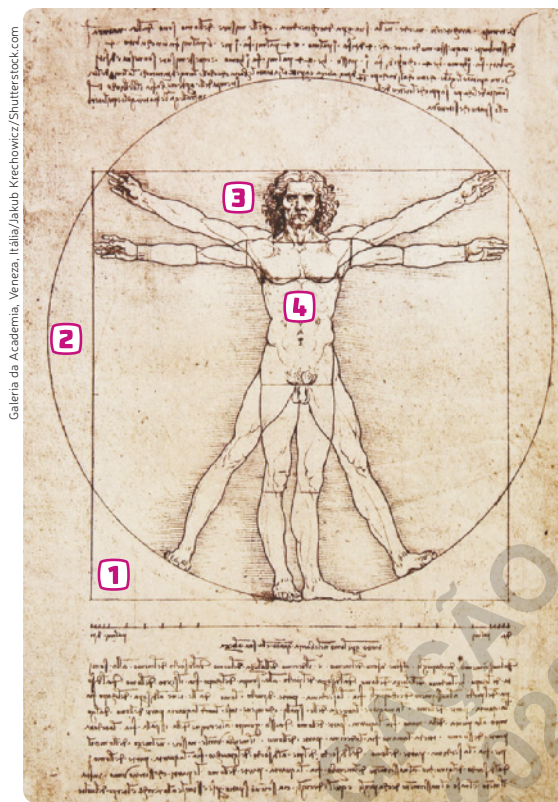


O humanismo

Durante a Idade Média, o ensino nas universidades era voltado aos estudos de Teologia, Direito e Medicina. A partir da época do Renascimento, no entanto, alguns estudiosos apresentaram novas propostas no ensino de Filosofia, História, Matemática e Poesia. Dessa forma, os **humanistas**, como esses estudiosos ficaram conhecidos mais tarde, iniciaram uma profunda reforma educacional.

Os humanistas buscavam inspiração nos antigos escritores gregos e romanos. Alguns dos principais valores da Antiguidade clássica foram retomados, como a exaltação das capacidades do indivíduo e a valorização da liberdade individual. Para melhor interpretar os textos dos autores antigos, os humanistas também se dedicaram ao estudo das línguas clássicas: o grego e o latim.

A valorização do ser humano



Galeria da Academia, Veneza, Itália/Jakub Krechowiec/Shutterstock.com

No período Medieval, de acordo com o pensamento religioso, Deus era considerado o centro do Universo (teocentrismo). Os seres humanos eram considerados pecadores incapazes de pensar livremente.

Durante o Renascimento, no entanto, houve uma valorização das capacidades do ser humano e o fortalecimento do **antropocentrismo**. Assim, o ser humano passou a ser considerado o mais importante referencial não só nas questões humanas, mas também nas questões universais.

Os humanos passaram a ser vistos como seres dotados de potencial criativo, capazes de produzir novos conhecimentos e de transformar a realidade.

Antropocentrismo: palavra originária do grego *anthropos* (homem), atribui ao ser humano uma posição central no Universo.

Por volta de 1490, Leonardo da Vinci, um dos mais importantes artistas do Renascimento, desenhou o **Homem Vitruviano**, em que representou as medidas e proporções consideradas ideais do corpo de um homem.

Explorando a imagem

- Qual elemento recebe grande destaque na obra **Homem Vitruviano**, de Leonardo da Vinci?
O ser humano.
- Relacione a sua resposta ao contexto artístico e histórico vivido por Leonardo da Vinci no período Renascentista.

O destaque dado ao ser humano na obra de Leonardo da Vinci se relaciona ao contexto vivido pelo artista, no qual o humanismo e o antropocentrismo estavam em evidência.

O Renascimento

Antonio Carlos Olivieri.
São Paulo: Ática, 2004.

Acompanhe nesse livro as aventuras do aprendiz de pintor Filipe Giardinetto, que vivia na cidade de Florença, na Europa renascentista.





O Renascimento foi um período marcado por muitas transformações também no campo científico. Os estudos humanistas abriram caminho para inovações técnicas e muitas invenções. Leia o texto.

[...] Durante o Renascimento, ocorreram grandes progressos em **anatomia**, medicina, astronomia e matemática. A prensa foi inventada e, pela primeira vez, os livros tornaram-se disponíveis para [muitas] pessoas. Foi também uma época de exploração do mundo e o início da ciência moderna. Nicolau Copérnico afirmou que a Terra girava em torno do Sol. Muitos exploradores navegaram pelos mares em busca de rotas comerciais para o Extremo Oriente. Cristóvão Colombo cruzou o Atlântico e aportou na América. As caravelas portuguesas comandadas por Pedro Álvares Cabral chegaram às terras do Brasil. Vasco da Gama contornou a África e alcançou a Índia. Os navegantes de Magalhães deram a volta no globo.



Biblioteca da Universidade de Glásqua, Escócia

HERBERT, Janis. **Leonardo da Vinci para crianças**. Tradução: Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 20-21.

Anatomia: estudo da estrutura e organização interna do corpo humano.

Pintura do século XVI, feita por John Banister, representando uma aula de anatomia.

O heliocentrismo

Elaborado pelo astrônomo Nicolau Copérnico, o heliocentrismo afirmava que o Sol era o centro do Sistema Solar, e, assim, a Terra e os demais planetas giravam ao redor dele. Essa teoria não foi aceita pela Igreja e tampouco pela maioria dos cientistas, pois contrariava o geocentrismo, ideia mais aceita na época, que afirmava que o Sol e os planetas giravam em torno da Terra.

Nessa imagem, Nicolau Copérnico é representado segurando um globo terrestre e um compasso. Detalhe de ilustração de Andreas Cellarius, feita no século XVII.



Biblioteca Britânica, Londres, Inglaterra

- Escreva no caderno um pequeno texto sobre os usos atuais das ideias heliocêntricas de Nicolau Copérnico. *Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.*



Resposta

- Se necessário, oriente os alunos a pesquisarem sobre o tema antes de compor suas respostas. É importante que eles tenham compreendido o conceito de heliocentrismo e o papel de Copérnico no desenvolvimento científico.

Esta seção aborda o tema contemporâneo **Ciência e tecnologia** ao tratar historicamente o Renascimento científico e as implicações no desenvolvimento da anatomia, da matemática, da astronomia, entre outras áreas do saber. Explique aos alunos que, com o desenvolvimento da anatomia e com o estudo mais aprofundado do corpo humano, foi possível compreender melhor o funcionamento dos órgãos e os efeitos e as causas das doenças. Leia o texto a seguir.

Para entender as implicações e a importância dos estudos anatômicos realizados durante o Renascimento, basta imaginar que, por quase mil anos, questões religiosas e culturais impediram o homem de explorar o próprio corpo e de entender o funcionamento da máquina humana — as dissecações para a observação direta do corpo humano não eram permitidas nem adotadas pelas escolas de medicina medievais. É a história desse período e o contato com as imagens de mais de 1200 desenhos anatômicos produzidos pelo próprio Leonardo da Vinci que tornam interessante o livro “Os Cadernos Anatômicos de Leonardo da Vinci” [...].

No Renascimento, artistas como Leonardo aproximaram-se de médicos-anatomistas para retratar melhor a forma humana em pinturas e esculturas. Eles foram chamados de “artistas-anatomistas”, segundo Charles O’Malley (Universidade de Stanford) e J. B. Saunders (Universidade da Califórnia), que organizaram e traduziram, do italiano para o inglês, os textos de anatomia de Leonardo da Vinci. [...]

SILVA, Alessandro. Leonardo da Vinci, o desbravador do corpo humano. **Jornal da Unicamp**, ano 2013, n. 568. Disponível em: <www.unicamp.br/unicamp/ju/568/leonardo-da-vinci-o-desbravador-do-corpo-humano>. Acesso em: 6 out. 2018.



■ Explore com os alunos o site da *Galleria dell'Accademia*, instituição que abriga não só a estátua de Davi, obra de Michelangelo mencionada nesta página, mas também possui coleções de pinturas e esculturas renascentistas produzidas entre os séculos XIII e XVI.

> *La Galleria dell'Accademia*.

Disponível em: <<http://www.galleriaaccademiafirenze.beniculturali.it/>>. Acesso em: 6 out. 2018.



A arte renascentista

A arte renascentista deve ser compreendida em conjunto com os avanços científicos da época. Os pintores, arquitetos e escultores do Renascimento geralmente conheciam as novas técnicas de arte que dependiam, por exemplo, de cálculos matemáticos e de estudos de anatomia. Leia o texto.

[...] A arte renascentista é uma arte de pesquisa, de invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos. Ela acompanha paralelamente as conquistas da física, da matemática, da geometria, da anatomia, da engenharia e da filosofia. [...]

SEVCENKO, Nicolau. *O Renascimento*. 16. ed. São Paulo: Atual, 1994. p. 27. (Discutindo a história).

A escultura

A escultura foi uma importante manifestação artística do Renascimento. Ela era caracterizada pela harmonia de seus traços, com inspiração nos modelos da Antiguidade clássica.

As esculturas geralmente eram feitas de mármore e retratavam o desejo de perfeição e o culto ao ser humano, características presentes na arte renascentista. Escultores como Ghiberti, Donatello e Michelangelo inovaram nas técnicas e deram grande expressividade aos personagens representados.

Michelangelo, além de pintor, era escultor. Ele utilizava principalmente o mármore em suas esculturas. Essa obra, **Davi**, foi esculpida por volta de 1504 e é considerada uma das mais belas obras de arte da época do Renascimento.



Academia de Belas Artes de Florença, Itália / Lukyanova Natalia / frema/Shutterstock.com

A música e a literatura

Os músicos renascentistas criaram novas formas e estruturas musicais e aperfeiçoaram vários instrumentos para que pudessem produzir maior variedade de sons. Temas rejeitados pela Igreja durante a Idade Média passaram a ser incorporados nas canções, assim como os instrumentos musicais — entre eles o alaúde e o saltério.

Na literatura, gêneros literários clássicos, como a poesia lírica e a epopeia, foram retomados e renovados pelos autores renascentistas. Destacaram-se escritores como Francesco Petrarca e Giovanni Boccaccio.

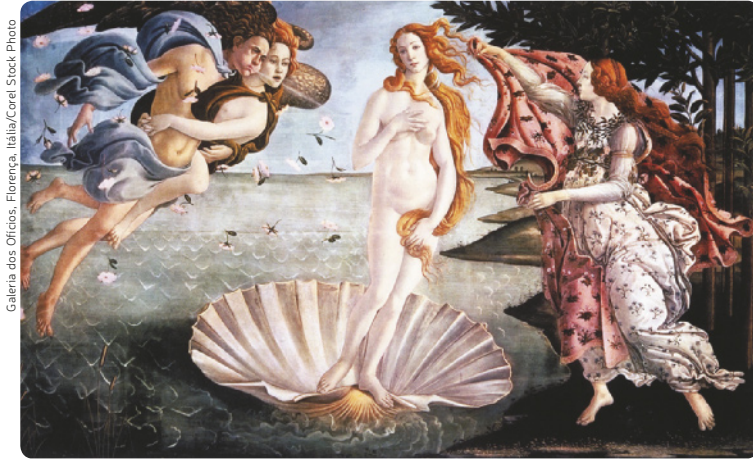
O escritor de maior destaque desse período foi Dante Alighieri, autor de **A divina comédia**. Em uma época na qual o latim era a língua mais valorizada, ele escreveu sua obra em italiano, contribuindo para o desenvolvimento literário na Itália.



A pintura

As primeiras mudanças em relação à pintura medieval podem ser percebidas na obra de Giotto. Ao contrário dos pintores medievais, Giotto representava os personagens e os objetos de maneira mais natural e realista, utilizando noções de espaço e de profundidade.

Depois dele, vários pintores renascentistas, como Rafael e Michelangelo, aprimoraram cada vez mais suas técnicas.



Galeria dos Offices, Florença, Itália/Cerel Stock Photo

A preocupação com as formas reais do corpo humano pode ser percebida nessa pintura de Sandro Botticelli, **O nascimento de Vênus**, de cerca de 1485. Nela, o pintor representou divindades da Antiguidade clássica.

A técnica da perspectiva

A arte renascentista se diferenciou mais ainda da arte medieval quando a técnica da perspectiva foi criada. Essa técnica, baseada em cálculos matemáticos e geométricos, permitia que os objetos da cena retratada parecessem estar em profundidades diferentes.

Para causar essa impressão aos observadores, os pintores traçavam linhas que se encontravam no chamado **ponto de fuga**. Observe.



Galeria dos Offices, Florença, Itália/Bridgeman Images/EasyPix

Nesse esboço feito por Leonardo da Vinci, intitulado **Adoração dos Magos**, do século XV, podemos perceber claramente o estudo de perspectiva feito pelo artista: repare nas linhas que atraem o olhar do observador para o ponto de fuga.

Brunelleschi

O arquiteto italiano Filippo Brunelleschi projetou diversos edifícios, como capelas e igrejas, que seguiam as mesmas proporções de antigos edifícios romanos.

Ele é mais conhecido, no entanto, como o criador da técnica da perspectiva.



Cúpula da Catedral Santa Maria del Fiore, em Florença, obra de Brunelleschi. Fotografia de 2018.

- Caso julgue conveniente, comente com os alunos que a música no período do Renascimento surgiu em um contexto de mudanças graduais de concepção, pois deixou de acompanhar apenas cerimônias e celebrações religiosas para ser uma arte independente. Nesse contexto, desenvolveu-se a música profana, ou seja, a música não religiosa, e o canto coral, em oposição ao canto em uníssono. Compositores e músicos uniram interpretações, habilidades técnicas e dramaticidade. Na música coral, combinou-se uma rica melodia e um equilíbrio formal de grande expressividade, preservando a inteligibilidade do texto.

- Em relação à arquitetura, na época do Renascimento era comum que burgueses, nobres e clérigos financiassem artistas para trabalhar em obras de arte que tinham como objetivo embelezar as cidades. Esses arquitetos construíam palácios, catedrais, capelas, pontes e monumentos públicos, tendo como modelo estético e técnico a arquitetura antiga. Na arquitetura renascentista religiosa utilizou-se o modelo centralizado de templo, semelhante a uma cruz grega ornamentada com cúpulas. Na arquitetura profana, os nobres ordenaram a construção de palácios de grande imponência e originalidade que lhes conferiam grande *status*.

Esta seção aborda a **competência geral 3**, pois estimula os alunos a interpretar formas diversificadas de manifestações artísticas, desenvolvendo assim seu senso estético. Para enriquecer o tema desta seção você pode comentar com os alunos que, além das representações medievais e renascentistas, As Três Graças também foram representadas na Antiguidade. Explique-lhes que a época clássica era bastante valorizada pelos pintores do Renascimento.

Investigando na prática



A arte medieval e a arte do Renascimento

No período Medieval, a arte era bastante marcada pela religiosidade. A intenção da maioria dos artistas era criar cenas que ressaltassem a moral cristã da época e, por isso, as imagens medievais são marcadas pelo caráter **didático** das representações.

Didático: que tem a finalidade de instruir e de facilitar a aprendizagem.

As imagens medievais têm aspecto bidimensional e são estáticas, sem rebuscamento, com figuras em posições frontais e sem expressões faciais bem definidas. Nelas, não havia grande preocupação com detalhes, perspectiva e técnicas mais elaboradas.

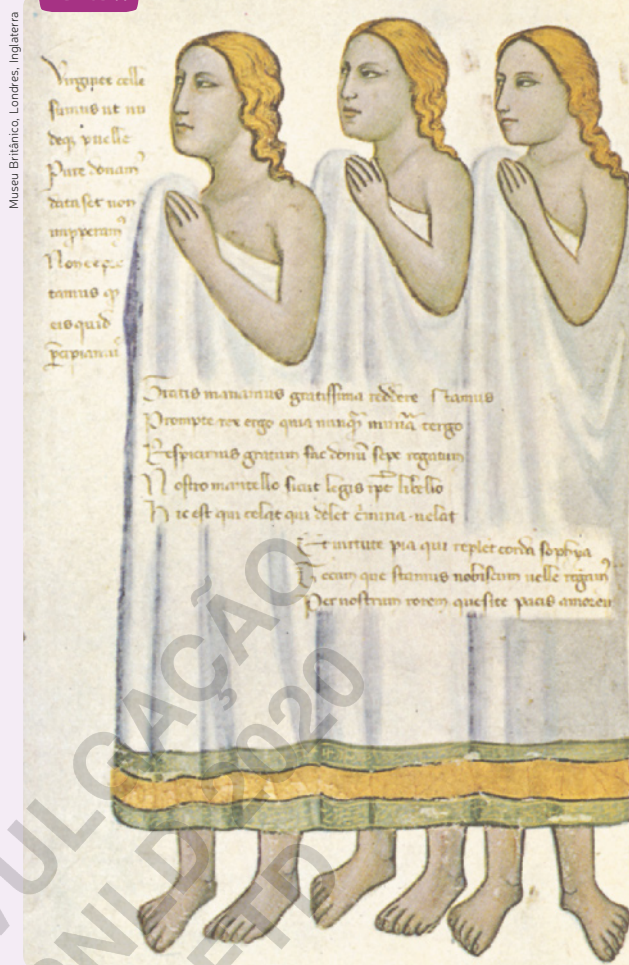
Observe abaixo um exemplo de imagem característica do período Medieval.

Essa pintura representa três deusas da Antiguidade clássica que simbolizavam beleza, graça e generosidade. Segundo a mitologia grega, elas eram as responsáveis por inspirar alegria nas pessoas.

Essa iluminura faz parte de um manuscrito italiano, do século XIV. Note que além de imagem, essa página do manuscrito contém textos escritos.

As mulheres representadas apresentam uma aparência bastante semelhante. Elas estão usando vestes iguais, estão na mesma posição e têm o cabelo do mesmo formato.

Fonte A



As Três Graças. Iluminura em manuscrito italiano, autoria desconhecida, século XIV.

Observe a expressão facial das mulheres representadas. Não é possível perceber qualquer sinal de emoção ou de expressividade.

Os traços do artista não demonstram detalhes. Assim, as vestes das mulheres são retilíneas, com poucas dobras e os dedos, pés e cotovelos, por exemplo, não apresentam articulações definidas.

Observe o caráter bidimensional da imagem. Não é possível perceber profundidade e há poucos recursos que indiquem volume.



Ao longo dos séculos XIV e XV, com o advento do Renascimento, as obras de arte passaram por algumas transformações. A questão **estética**, por exemplo, passou a fazer parte da preocupação dos artistas.

Estética: equilíbrio de cores e formas.

Observe a imagem abaixo e responda às questões a seguir no caderno.

Fonte B



Galeria dos Offices, Florença, Itália/Coréi Stock Photo

Detalhe da obra *Primavera*, de Botticelli, do século XV, em que estão representadas as Três Graças.

Agora é a sua vez!

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) Descreva a fonte B, conforme foi feito com a fonte A na página anterior.
- b) Compare as fontes A e B, apontando duas semelhanças entre elas.
- c) Observe alguns aspectos dessas imagens: técnica, traços do artista, expressividade, dimensão e profundidade. Agora, cite três diferenças entre as imagens, que envolvam alguns dos fatores citados acima.
- d) Após analisar a fonte B, elabore um breve texto explicando algumas das características do movimento renascentista presentes nessa pintura.

a) A fonte B mostra três figuras femininas que foram representadas de forma diferente uma da outra, cada uma com um penteado e com roupas diferenciadas. Elas apresentam expressões faciais que podem ser identificadas por meio dos traços detalhistas do artista. A imagem expressa também noções de movimento e profundidade.

b) As duas fontes representam figuras femininas e em ambas elas aparecem utilizando vestes semelhantes.

c) Os alunos devem perceber que, na obra medieval, as mulheres foram representadas uma ao lado da outra, com poucos detalhes, sem expressividade e sem noções de profundidade. Também não há imagens de fundo e as mulheres apresentam aparências bem semelhantes entre si. Já na obra renascentista, as mulheres formam um círculo e cada uma delas foi representada em detalhes. Há noções de profundidade e de expressividade, além das imagens de fundo.

d) Resposta pessoal. Espera-se que os alunos citem em seu texto a questão dos detalhes das personagens representadas, a utilização de noções de espaço e profundidade e a preocupação com as formas reais do corpo humano.



Ao explorar a relação entre o contexto mercantil e a expansão renascentista, mobiliza-se a **competência específica de História 5**, que propõe compreender o movimento das populações e mercadorias no tempo e no espaço. As cidades italianas tinham um intenso fluxo de circulação de pessoas e mercadorias, pois eram as rotas de passagem entre o Ocidente e o Oriente.

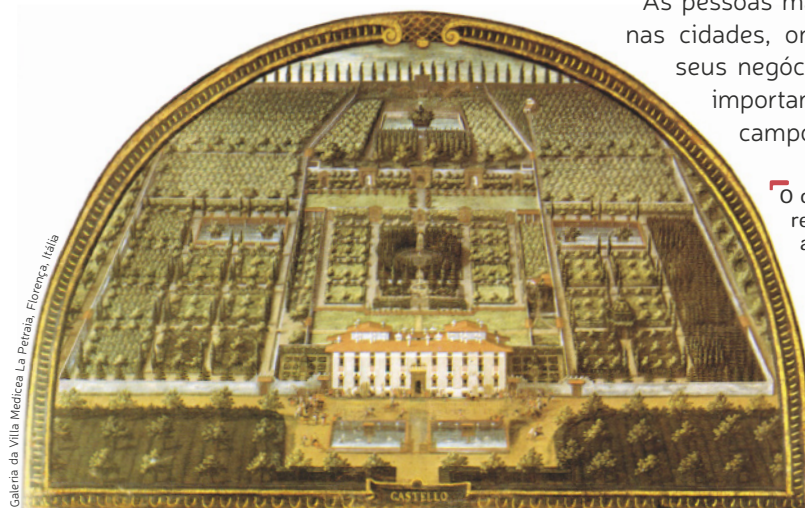


O cotidiano nas cidades italianas

No período Renascentista, as cidades italianas estavam se tornando maiores e mais movimentadas. Pequenos agricultores deixavam suas atividades no campo e passavam a viver nas cidades, realizando comércio ou prestando serviços em lojas e oficinas.

Nessas cidades havia muitos mercados, igrejas e praças, nas quais eram apresentados diferentes eventos e espetáculos.

As pessoas mais ricas apreciavam a vida nas cidades, onde geralmente realizavam seus negócios, mas também achavam importante possuir propriedades no campo para descanso da família.



Galeria da Villa Medicea La Petrasca, Florença, Itália

O costume de ir ao campo repousar era comum entre os antigos romanos. Foram eles, também, que deram o nome de *villas* às propriedades rurais. Esse costume, comum na Antiguidade clássica, foi adotado por várias pessoas ricas na época do Renascimento. A imagem ao lado representa uma *villa* italiana no final do século XVI. Pintura de Giusto Utens, de 1599.

A educação nas cidades italianas

Em algumas cidades italianas, havia escolas que geralmente eram frequentadas apenas pelas pessoas de famílias ricas. Os alunos dessas escolas, além de praticarem esportes como natação e hipismo, aprendiam literatura clássica, matemática, política e boas maneiras, ou seja, os modos de falar, ouvir, comer, se vestir e se portar em locais públicos.

Leia um trecho de **O livro da etiqueta**, publicado em 1558, escrito pelo clérigo e escritor Giovanni della Casa (1503-1556).

Todos devem vestir-se bem, de acordo com sua idade e a sua posição na sociedade. De outra forma, sua atitude será tomada como sinal de desprezo por seus semelhantes. [...]

Abstenha-se tanto quanto possível de fazer ruídos que firam os ouvidos, tais como ranger ou sugar os dentes. Deve-se tomar cuidado para não engor-durar os dedos a ponto de sujar o guardanapo com eles, pois isso desagradaria os outros. Também não é polido limpá-los no pão. [...]

Não se deve falar nem muito devagar, como se houvesse perdido o gosto pela fala, nem rápido demais, como se estivesse esfomeado por ela, mas de maneira pausada, como deve fazer um homem sóbrio. [...]

HALE, John R. **Renascença**. Tradução: Ronaldo Veras. Rio de Janeiro: José Olympio, 1970. p. 57. (Biblioteca de História Universal Life).



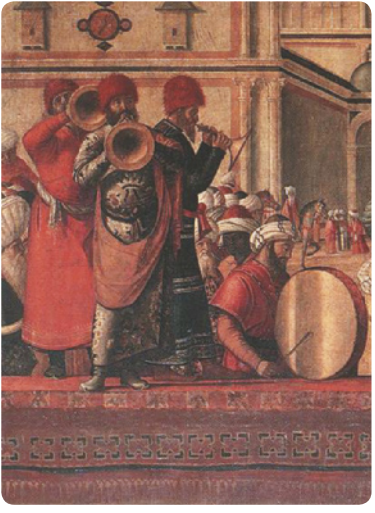
As atividades de lazer

Havia muitas festas e diversões nas ruas das cidades italianas. Carnavais, procissões e espetáculos esportivos, como corridas de cavalos e lutas, aconteciam em diferentes épocas do ano. Durante esses eventos, as pessoas usavam seus trajes mais bonitos e enfeitavam ruas e casas com tecidos coloridos, bandeiras e flores.

A importância da religião

A religião não deixou de ser importante na vida das pessoas durante o Renascimento. A Igreja continuou a ter papel de destaque nas cidades e, também, na área rural. Nas casas geralmente havia oratórios, em que as pessoas acendiam velas e cultuavam os santos católicos.

Escola de São Jorge de Schiavoni, Veneza, Itália



Durante as festividades, havia muita dança e música. Nessa imagem, vemos músicos tocando trombetas e tambor. Detalhe da pintura **São Jorge batizando os selenitas**, de Vittore Carpaccio, século XVI.



Palazzo Davanzati, Florença, Itália

Os lutadores combatiam vestidos com trajes elegantes. Detalhe da pintura **O jogo de civettino**, datada do século XV, feita por Giovanni di Ser Giovanni.

As cidades de Veneza e Florença

Na época renascentista, Florença era uma das maiores cidades europeias, com cerca de 60 mil habitantes. A cidade era cercada por muralhas e tinha grandes portões de madeira, que eram vigiados dia e noite por sentinelas armadas. Essas sentinelas controlavam a entrada e a saída das pessoas e mercadorias vindas de outros lugares da Itália e, também, de diferentes regiões do mundo. Em suas ruas havia muitas lojas, oficinas, e também igrejas e palácios.

Assim como Florença, Veneza era uma cidade agitada. Por ser cortada por canais, era comum que o transporte de pessoas fosse feito em pequenas embarcações chamadas gôndolas. A cidade recebia muitos visitantes, que passeavam em gôndolas especiais, muitas delas cobertas e manobradas por gondoleiros experientes e bem-vestidos.



Coleção Aldo Crespi, Milão, Itália

Pintura de Giovanni Antonio Canal, **O retorno de Bucentauro no dia da Ascensão**, feita no século XVIII, representando a cidade de Veneza.

- Comente com os alunos que o **Carnaval** das cidades italianas, durante a época renascentista, era diferente do Carnaval que se conhece hoje, no Brasil. Nessas regiões europeias, o elemento teatral e as representações eram recorrentes nas celebrações. Para saber mais sobre o Carnaval nas cidades italianas, leia o texto a seguir.

[...]
 Nas cidades, durante a Idade Moderna, marchavam mascaradas as chamadas “nações” de estudantes, as confrarias e irmandades de artesãos. [...]

O modelo ideal se exprime no *Carnavale* das cidades italianas, onde o jogo entre a mascarada e o teatro refletia a vida de Corte. Na Toscana, jovens aristocratas cavalgavam pelas cidades, magnificamente adornados, enquanto em Veneza multiplicavam-se os *mascareri*, artesãos que amoldavam máscaras de papelão, veludo, couro ou linho encerado. [...] O Carnaval se apropria dos elementos de teatro, tanto que Catarina de Médici (1519-1589) contratou trupes da *commedia dell'arte* para animar as comemorações que introduziu na Corte francesa. A partir do século XVIII o uso da bauta — máscara — se torna obrigatório durante as festas e nos lugares públicos. Alguns elementos sobrevivem até hoje: o *confetti* era feito em Veneza com grãos açucarados, depois substituídos por papel colorido. [...]

DEL PRIORI, Mary. Outros Carnavais: **Nossa História**, São Paulo, Vera Cruz, ano 2, n. 16, fev. 2005, p. 17.

▪ Leia para os alunos o texto a seguir, que aborda alguns aspectos da vida de Leonardo da Vinci.

Vinci, pequeno burgo situado sobre um morro na Toscana, acima de um dos afluentes do Arno, deu seu nome a uma família de advogados e prósperos proprietários rurais — e, assim, a um artista de fama mundial. Em meados do século XV, Ser Piero da Vinci, notário local e filho de 23 anos dessa família bem estabelecida, teve um caso com Caterina, uma jovem camponesa. Quando Caterina ficou grávida [de Leonardo da Vinci], um matrimônio estava fora de questão: embora um filho ilegítimo já não fosse uma desgraça permanente, a classe da moça e o fato de ela não ter dote constituíam uma barreira insuperável para o casamento. [...]

Em algum momento antes de 1468, na adolescência, Leonardo se mudou para Florença, onde foi aprendiz de Verrocchio, famoso como pintor, escultor e ourives. Sob a tutela de Verrocchio, aprendeu muitas artes. Em 1472, aos 20 anos, Leonardo foi registrado como membro da guilda dos pintores. Mas ele não queria ser apenas um artista.

As extraordinárias habilidades de Leonardo logo se manifestaram. [...] Em praticamente todos os campos, da física, da anatomia e da engenharia à música, arquitetura e ao planejamento urbano, Leonardo foi um inovador [que] [...] prefigurou e influenciou desenvolvimentos que teriam lugar nos séculos que viriam.

[...]

Como a guilda de seu pai não permitia que um filho ilegítimo se tornasse magistrado ou notário, Leonardo não aprendeu a ler e escrever numa escola formal. [...] Educado em Vinci, nunca estudou latim e os autores clássicos à maneira das crianças de classe média de Florença. [...]



Leonardo da Vinci: um gênio renascentista

Técnica do *sfumato*

Leonardo da Vinci foi o pioneiro no uso de uma técnica de pintura que ficou conhecida como *sfumato*. Com essa técnica, o pintor conseguia suavizar traços e linhas das pinturas dando um efeito “esfumaçado”.



Museu do Louvre, Paris, França

Detalhe da pintura **Virgem dos rochedos**, feita por Da Vinci por volta de 1478, com a técnica da perspectiva aérea.

Considerado um dos maiores gênios da humanidade, Leonardo da Vinci foi um dos mais importantes artistas do Renascimento e, também, um grande cientista.

Nascido na cidade italiana de Vinci, em 1452, Leonardo foi, desde pequeno, um apreciador da natureza e das artes. Além de criar novas técnicas de pintura, como o *sfumato*, ele tinha conhecimentos de arquitetura, engenharia, escultura, música, matemática e anatomia.

Leia o texto a seguir.

Na pintura e no desenho, Da Vinci explorava a diversidade da natureza. Usava sombras para dar às coisas aparência tridimensional. Não usava contornos.

Os gestos e as expressões das figuras de Da Vinci transmitem emoções verdadeiras.

Ele usava a perspectiva aérea, ou atmosférica, técnica que dava ao fundo um aspecto impreciso e empalidecido, para parecer distante.

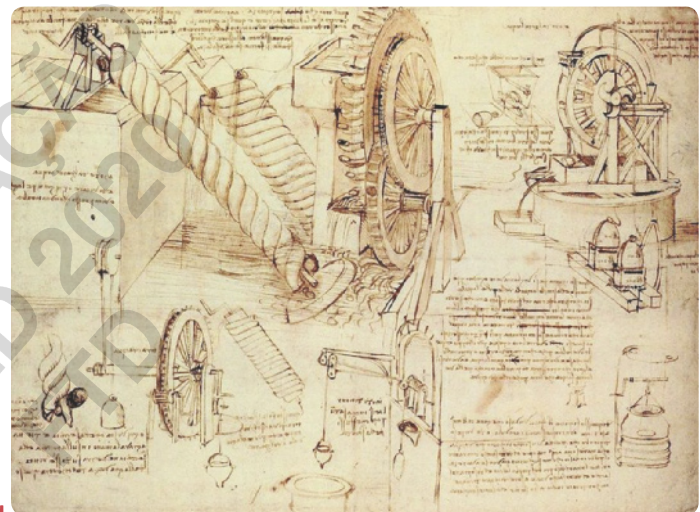
MÜHLBERGER, Richard. **O que faz de um Da Vinci um Da Vinci?** Tradução: Valentina Fraiz-Grijalba. São Paulo: Cosac & Naify, 2000. p. 48.



Biblioteca Ambrosiana, Milão, Itália

Leonardo da Vinci também se interessava por máquinas e aparelhos hidráulicos. No desenho à direita, produzido por volta de 1503, ele fez estudos de rodas-d'água.

O funcionamento dos órgãos do corpo humano interessava Leonardo da Vinci. Ao lado, estudo do coração humano e dos vasos sanguíneos, em desenho que ele fez por volta de 1513.



Biblioteca Ambrosiana, Milão, Itália

84

A *bottega*, ou oficina, de Andrea Verrocchio era, sob muitos aspectos, um microcosmo do mundo artístico e artesanal do Renascimento italiano. [...]

Nesse ambiente, Leonardo logo compreendeu que estava acima dos demais em talento artístico. [...]

MASTERS, Roger. **Da Vinci e Maquiavel: um sonho renascentista: de como o curso de um rio mudaria o destino de Florença.** Tradução: Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p. 29-30; 32-33.



A Mona Lisa

Leonardo da Vinci pintou vários quadros que são admirados até hoje por sua beleza e qualidade técnica. Mas nenhum deles ficou tão conhecido como a **Mona Lisa**, concluído por volta de 1505.

Nesse quadro, é possível identificar algumas das principais características da pintura renascentista, como o uso de tinta a óleo, a riqueza de detalhes e a busca por retratar os objetos e as pessoas de maneira natural e realista.

Conheça a seguir algumas informações sobre esse quadro.



Museu do Louvre, Paris, França/Corel Stock Photo

Pintura **Mona Lisa**, de Leonardo da Vinci, feita por volta de 1505.

A vida de Leonardo da Vinci



Direção de Renato Castellani, 1972. (93 min).

Filme que aborda a trajetória do artista, desde sua infância, e mostra o processo de criação de suas principais obras.

No fundo dessa pintura, Da Vinci utilizou a técnica da **perspectiva aérea**, uma grande novidade para a época.

Mona Lisa foi retratada **sem sobancelhas**, como era costume entre as mulheres na época renascentista.

A técnica do **sfumato** pode ser bem percebida nos cantos dos olhos e da boca de **Mona Lisa**.

Os cantos da boca de **Mona Lisa** são indefinidos, por isso se diz que ela tem um "**sorriso enigmático**".

A importância dos **detalhes** para a pintura renascentista pode ser verificada nos bordados do vestido e nas dobras dos tecidos.

A análise da obra **Mona Lisa**, apresentada nesta página, reforça a **competência geral 3**, que recomenda a valorização de diversas manifestações artísticas locais e mundiais. Peça aos alunos que leiam os boxes e identifiquem na pintura cada elemento descrito, como a técnica da perspectiva, o *sfumato*, o sorriso enigmático da personagem e a riqueza de detalhes da obra. Incentive nos alunos o desenvolvimento do senso estético e do trabalho de análise de imagens. Para complementar a análise, se julgar interessante, mostre-lhes outras representações da obra **Mona Lisa** elaboradas em diferentes épocas, por artistas como Fernando Botero, Andy Warhol e pelo cartunista Mauricio de Sousa.

Material digital

- A **sequência didática 4**, localizada no material digital, aborda o Renascimento e pode complementar o trabalho com os conteúdos destas páginas.



Sugestão de atividade Análise de imagem

Para analisar a imagem com os alunos, cite algumas características da arte renascentista presentes nas obras de Leonardo da Vinci.

Sobre o Renascimento, observa-se nas obras de Leonardo da Vinci a perspectiva, cuja técnica conferia, com

base em cálculos matemáticos e geométricos, diferentes profundidades. Outros aspectos desse movimento são a expressividade das fisionomias, os detalhes minuciosos das roupas e dos ambientes, a exploração da diversidade humana e o uso da tinta a óleo.



Ao tratar da difusão do Renascimento na Europa é importante destacar que, embora houvesse semelhanças entre os movimentos ocorridos nas cidades italianas e nos demais países, eles apresentavam traços distintos, o que fez as mudanças no padrão de produzir literatura e arte na época ganharem cada vez mais repercussão. Por isso, é necessário comparar a expansão renascentista em diferentes espaços, atendendo assim à **competência específica de Ciências Humanas 5**.

Orientações gerais

Explore a pintura **O cambista e sua mulher** com os alunos com o auxílio das informações a seguir. Aproveite o momento para reforçar a respeito das muitas possibilidades de interpretação de uma mesma fonte histórica. As fontes iconográficas, que incluem fotografias, pinturas e caricaturas, permitem ao historiador múltiplas possibilidades de abordagem. Sobre esse assunto, comente com os alunos que o quadro do pintor flamengo Quentin Metsys pode sugerir algumas interpretações. Entre elas, a de mostrar o cambista como um profissional respeitável, que trabalha rotineiramente ao lado da esposa. Outras análises, no entanto, indicam que a obra do artista teria um caráter moralizante, satirizando a avareza e a ganância do banqueiro. Há ainda outra análise cujo pressuposto afirma que a obra tinha a intenção de relacionar o comércio à doutrina da Igreja, simbolizada pelo livro que a mulher folheia.

Sobre a pintura, é possível ver que o cambista examina e pesa alguns objetos, como (1) moedas, anéis de ouro e pérolas. O livro (2) é provavelmente

O Renascimento em outras regiões da Europa

As ideias renascentistas se propagaram por diferentes regiões da Europa, porém em cada lugar elas apresentaram características próprias.

Flandres



Museu do Louvre, Paris, França

Durante o Renascimento, a pintura foi uma das principais manifestações artísticas em Flandres, região da atual Bélgica. Os flamengos, como eram chamados os habitantes dessa região, pintaram muitas cenas do cotidiano familiar, as quais retratavam a riqueza dos palácios de banqueiros e comerciantes burgueses.

Os flamengos foram os introdutores da tinta a óleo na Europa. Essa técnica, que conferia mais vivacidade às pinturas, abriu novas possibilidades artísticas e influenciou muitos artistas europeus.

Os pintores flamengos retratavam muitas cenas da vida cotidiana e se interessavam pelos detalhes. Observe a quantidade de pequenos objetos presentes em **O cambista e sua mulher**, de **Quentin Metsys** (1466-1530), feito em 1514.

França



Coleção particular/Stefano Bianchetti/Corbis Historical/Getty Images

Os franceses se destacaram nas mais diferentes manifestações artísticas renascentistas, como a pintura, a escultura e a arquitetura. A atuação dos mecenas foi muito importante na França, pois eles financiaram o trabalho de pintores e, também, de humanistas, linguistas, poetas e arquitetos.

Na literatura, destacou-se François Rabelais (cerca de 1490-1553), autor de **Gargântua e Pantagruel**. Nessa obra, Rabelais se utiliza das imagens de dois gigantes medievais fabulosos, famosos pela sua força e grande apetite, buscando valorizar os aspectos naturais e corporais da existência humana. Rabelais defende a liberdade individual, por meio de uma única regra moral: "Faze o que tu queres".

Essa ilustração, feita pelo artista francês Gustave Doré, em 1873, representa Gargântua sendo alimentado.

86

um guia litúrgico de orações e salmos, conhecido como **Livro das Horas**, por indicar as orações específicas para as ações feitas ao longo do dia. No espelho convexo (3) há a figura de um homem de turbante ao lado da janela. É possível que esse personagem seja um autorretrato do pintor.

Após a análise, peça aos alunos que exponham suas opiniões sobre o conteúdo da pintura. Proponha que troquem informações com os colegas e compartilhem suas interpre-

tações a respeito do documento.

Comente com os alunos que a suposta descoberta da técnica de pintura a óleo pelos flamengos tem sido questionada por pesquisas mais recentes. Isso porque em investigações arqueológicas de 2008, na região do Afeganistão, foram encontradas pinturas datadas do século VII feitas com uma espécie de tinta a óleo – provavelmente extraído de nozes ou papoulas.

Espanha

As primeiras manifestações do Renascimento espanhol datam principalmente do início do século XVI. A grande marca do Renascimento na Espanha é a forte religiosidade presente nas pinturas e esculturas da época.

Na literatura, uma das obras mais conhecidas do Renascimento espanhol é **Dom Quixote de La Mancha**, do escritor Miguel de Cervantes (1547-1616). O livro conta as aventuras fantasiosas de um cavaleiro medieval, parodiando os romances de cavalaria como forma de criticar a sociedade espanhola da época, considerada atrasada e ainda feudal.

Essa imagem representa Dom Quixote, à direita, e seu companheiro Sancho Pança. Gravura de E. Vela, século XIX.



Coleção particular/Prisma/UGC/Getty Images

Material digital

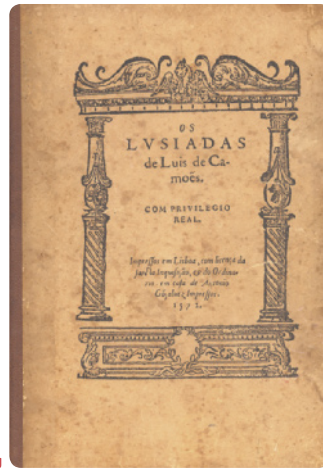
- Para aprofundar o tema do Renascimento com a turma, siga as propostas do **projeto integrador 2** do material digital.

Portugal

O Renascimento português se desenvolveu no início do século XVI. Em Portugal, as principais manifestações renascentistas ocorreram na literatura e no teatro. O grande nome da literatura portuguesa foi Luís Vaz de Camões (1525-1580), autor de **Os Lusíadas**.

No teatro, o principal expoente foi Gil Vicente (1470-1536), autor de peças como o **Auto da barca do inferno**, o **Auto das almas** e **A farsa de Inês Pereira**.

Publicado pela primeira vez em 1572, a obra **Os Lusíadas** narra a descoberta do caminho marítimo para as Índias por Vasco da Gama. A imagem ao lado retrata o frontispício dessa obra.



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro

Alemanha

Quando houve a difusão dos ideais renascentistas e humanistas na Alemanha, no final do século XV e início do XVI, a região estava sob o impacto da Reforma Protestante liderada por Martinho Lutero, que criticava os abusos da Igreja Católica.

Nesse contexto conturbado, os ideais renascentistas influenciaram, principalmente, a produção artística, em que se destacaram as obras de Albrecht Dürer (1471-1528) e Hans Holbein (1497-1543). Suas gravuras e pinturas receberam influência da Renascença italiana, mas apresentavam também características propriamente germânicas, geralmente abordando temas religiosos de maneira sombria.

Combate de São Miguel com um dragão, gravura de Albrecht Dürer, cerca de 1498. Os europeus associavam a figura mitológica do dragão ao mal.



Museu Metropolitano de Arte, Nova York, EUA



Análise de Filme

Se julgar interessante, desenvolva esta atividade de análise de filme, baseado na produção de Shakespeare. O objetivo é levar os alunos a perceberem que as produções cinematográficas com temas históricos devem ser analisadas levando em consideração seu contexto de produção, por isso não devem ser entendidas como retrato fiel do passado, portanto é necessária uma releitura dessa obra de Shakespeare.

► Filme de Baz Luhrmann. **Romeu e Julieta**. EUA. 1996. 135 minutos.

O filme **Romeu e Julieta**, de 1996, foi dirigido pelo cineasta australiano Baz Luhrmann. O roteiro baseia-se na peça homônima escrita pelo inglês William Shakespeare na década de 1590. Essa adaptação foi feita em comemoração aos 441 anos da peça e ganhou características contemporâneas, fazendo prevalecer, no entanto, a linguagem poética e dramática da literatura shakespeariana. A trama se passa na cidade fictícia de Verona Beach, marcada pela violência entre duas famílias rivais, os Montecchio e os Capuleto. Essa hostilidade, entretanto, não impediu que o jovem Romeu, um Montecchio, se apaixonasse pela jovem Julieta, uma Capuleto. As disputas e rivalidades entre as famílias são acompanhadas pela mídia da cidade, que anunciou o desfecho trágico da história de amor entre Romeu e Julieta.

88

Encontro com... Literatura

William Shakespeare

O poeta e **dramaturgo** William Shakespeare (1564-1618) foi um dos maiores representantes do Renascimento na Inglaterra e é considerado por muitos estudiosos o maior escritor da língua inglesa. Segundo esses estudiosos, isso se deve à sua qualidade linguística e também à capacidade de perceber emoções e atitudes humanas (como amor, cinismo, desilusão, traição, mentira, inveja), representando-as por meio da arte.

Atualmente, as peças escritas por Shakespeare são mundialmente famosas e mesmo após quatro séculos de sua morte, são encenadas em teatros de todo o mundo e, além disso, são adaptadas para o cinema e a televisão.



Detalhe de retrato de William Shakespeare, pintado por volta de 1610.

Produção literária

Dramaturgo: autor de peças de teatro.

A produção literária de Shakespeare pode ser dividida basicamente em quatro estilos: a tragédia, a comédia, os dramas históricos e a poesia.

As tragédias se caracterizam por abordar temas intensos, violentos e dramáticos, como o sofrimento e a impossibilidade de o ser humano desafiar o destino.

As comédias têm o propósito de divertir os espectadores, pela abordagem cômica de situações e de costumes.

Já os dramas históricos são as obras baseadas nas vidas de alguns reis da Inglaterra (Ricardo II e Henrique V, por exemplo).

Shakespeare produziu cerca de 38 peças, além de várias poesias. Veja a seguir algumas de suas principais obras.

O amor de Romeu e Julieta

A peça **Romeu e Julieta**, de 1595, é uma das mais famosas de Shakespeare. Essa tragédia, ambientada na cidade de Verona, aborda a paixão entre Romeu Montecchio e Julieta Capuleto. Por pertencerem a famílias rivais, os jovens são impedidos de se unirem e, por isso, seu romance tem um desfecho trágico.

Cena do filme **Romeu e Julieta**, produzido em 1996.



Filme de Baz Luhrmann. Romeu e Julieta. EUA. 1996. Foto: 20th Century Fox/Album/Fotorena

A tragédia de Macbeth

Nessa peça, o general Macbeth assassina o rei Duncan da Escócia e toma-lhe o trono. Após tornar-se rei, Macbeth utiliza-se de mais violência para manter-se no poder. Diante disso, soldados e nobres escoceses e ingleses se unem para combatê-lo.

Escrita por volta de 1606, essa tragédia tem como tema central a ambição pelo poder e a realização da justiça.

Contos de Shakespeare

Adaptado por Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Pixel Média, 2006.

Leia essa adaptação, que contém as principais histórias de Shakespeare, e conheça mais sobre as obras desse importante escritor.

Filme de Akira Kurosawa. Trono Manchado de Sangue, Japão, 1957. Foto: Everett Collection/Fotoarena



Cena do filme **Trono manchado de sangue**, 1957. Essa adaptação cinematográfica japonesa de **Macbeth** mostra como a obra de Shakespeare influencia culturas diferentes em vários períodos.

A tragédia de Hamlet

Escrita por volta de 1601, essa tragédia tem como tema central a vingança de Hamlet, príncipe da Dinamarca, que teve o pai assassinado pelo tio, Cláudio.

A obra **Hamlet** possui uma das frases mais conhecidas da língua inglesa: *"To be or not to be, that's the question"* ("Ser ou não ser, eis a questão"), dita pelo príncipe ao refletir sobre as razões de sua vida.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- “Quatrocentos anos após serem escritas, as peças de Shakespeare ainda estão vivas”. Explique essa frase.
- Você já conhecia alguma das obras de Shakespeare? Comente com os colegas.

Ator em uma cena da peça **Hamlet**, em Berlim, 2006.



Na atividade 3, explique aos alunos que no período Medieval os homens eram vistos como pecadores e a Igreja os condenava de que não eram dignos de representar nenhuma posição de destaque no Universo, pois esse seria o lugar ocupado por Deus. Contudo, com a ascensão dos humanistas o homem passou a ser o grande referencial em diversos âmbitos da humanidade. Isso ocorreu ao serem questionadas as concepções consideradas verdades absolutas na época, cuja emergência do antropocentrismo colocou o homem como o centro das atenções, sendo capaz de alcançar a própria glória. Nesse sentido, muitos valores da Antiguidade foram retomados e esse movimento de ideias ficou conhecido como Renascimento.

Na atividade 5, cabe destacar aos alunos que a teoria do heliocentrismo não foi aceita pela Igreja nem pela maioria dos cientistas, pois contrariava o geocentrismo, suposição mais aceita na época, que afirmava que o Sol e os planetas giravam em torno da Terra.



Atividades

4. Invenção da prensa móvel, a noção de que a Terra gira em torno do Sol, avanços nas técnicas de navegação. Além disso, ocorreram grandes progressos em anatomia, medicina, astronomia e matemática.

5. Uma teoria elaborada pelo astrônomo Nicolau Copérnico, na qual afirmava que o Sol era o centro do Sistema Solar, e, assim, a Terra e os demais planetas giravam ao redor dele.

7. Era marcada pela técnica da perspectiva, baseada em cálculos matemáticos, na identificação do "ponto de fuga" e no cuidado com as representações realistas das formas humanas e de seus traços.

1. Era um benfeitor das artes e da cultura, que apoiava artistas que expressavam valores novos em suas obras. Eles foram importantes pois patrocinavam artistas que contribuíram para o Renascimento.

2. Eles consideravam a Idade Média como um tempo de trevas e obscurantismo e, para marcarem sua diferença com esse tempo, voltaram-se para o passado mais distante – a Antiguidade.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos utilizem as palavras apresentadas e as relacionem de acordo com os conteúdos estudados.

Exercícios de compreensão

1. O que é um mecenas? Qual sua importância no Renascimento?
2. Explique por que os filósofos do século XVI chamavam de Renascimento a época em que estavam vivendo.
3. Escreva no caderno um texto que contenha as palavras do quadro abaixo.

humanistas • Antiguidade • valores pecadores • antropocentrismo

4. Cite algumas conquistas científicas da época do Renascimento.
5. O que é heliocentrismo?

Expandindo o conteúdo

10. Leia o texto a seguir.

6. Os pintores, arquitetos e escultores do Renascimento, geralmente, conheciam as novas técnicas de arte e tinham conhecimentos científicos pois dependiam, por exemplo, de cálculos matemáticos e de estudos de anatomia para a elaboração de suas obras. Era uma arte de pesquisa, invenções, inovações e aperfeiçoamentos técnicos, que acompanhava as conquistas da física, matemática, geometria, anatomia, engenharia e filosofia.

Os modelos de Ptolomeu e Copérnico

Cláudio Ptolomeu foi um astrônomo e geógrafo grego que viveu [...] provavelmente entre os anos de 90 e 168. Ptolomeu propôs um modelo para explicar o movimento que observamos todos os dias: o nascer e o pôr do sol.



Gravura de Andreas Cellarius, feita no século XVII, representando o modelo geocêntrico de Ptolomeu.

Ele também procurou elucidar o movimento dos planetas e das estrelas. Em seu modelo a Terra era o centro do Universo. Tudo girava ao seu redor. Cada astro circundava a Terra em sua órbita. Em volta da Terra estariam, primeiro, a Lua; depois, Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno.

[...] Esse modelo, baseado na física de Aristóteles, foi assumido como verdadeiro pela Igreja ao longo da Idade Média. [...]

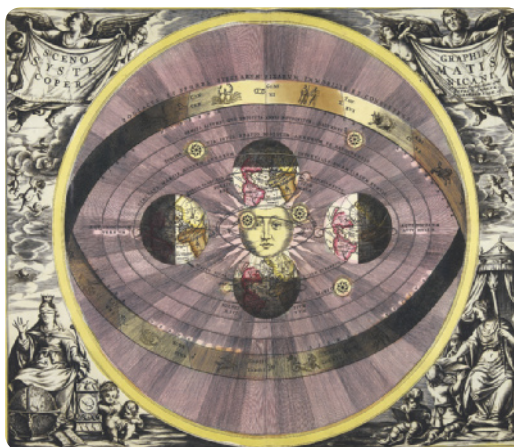
No século XVI, [...] aproximadamente 1500 anos após Ptolomeu, um cônego polonês chamado Nicolau Copérnico (1473-1543), ao estudar o movimento dos planetas, achou que o modelo geocêntrico de Ptolomeu era muito complicado. [...]

8. As escolas geralmente eram frequentadas apenas pelas pessoas de famílias ricas. Além de praticarem esportes como natação e hipismo, os alunos aprendiam sobre literatura clássica, matemática, política e boas maneiras.

Copérnico pensou que o Sol, sendo o único astro com luz própria do sistema, não poderia ficar fora do centro, para que pudesse iluminar bem os demais planetas. Cogitou, então, em construir um outro modelo, no qual mudava o centro das órbitas dos planetas da Terra para o Sol. Esse modelo ficou conhecido como heliocêntrico, isto é, o Sol no centro.

GUERRA, Andreia et al. **Galileu e o nascimento da ciência moderna**. São Paulo: Atual, 1997. p. 27-28. (Ciência no tempo).

Gravura de Andreas Cellarius, feita no século XVII, representando o modelo geocêntrico de Copérnico.



Andreas Cellarius. Séc. XVII. Coleção particular

- a) Qual foi o modelo proposto por Cláudio Ptolomeu para explicar o movimento dos planetas e das estrelas? Que nome foi dado a esse modelo?
- b) Por que Nicolau Copérnico achou que o Sol deveria ser o centro do Universo?
- c) Como ficou conhecido o modelo proposto por Copérnico?
11. O escritor português Luís Vaz de Camões foi um dos principais representantes do Renascimento em Portugal. Em sua obra, **Os Lusíadas** (1572), ele narra as aventuras da expedição de Vasco da Gama em busca do caminho marítimo para as Índias. Leia o trecho de uma adaptação de **Os Lusíadas**.

A reunião dos deuses

Os portugueses navegavam pelo grande oceano desconhecido. O vento manso inchava as velas das naus. As proas cortavam as águas, deixando a superfície coberta de espuma branca.

Enquanto isso, os deuses estavam reunidos no monte Olimpo, convocados por Júpiter, senhor dos raios.

Com uma voz de meter medo, o pai de todos os deuses falou:

— Eternos moradores do céu estrelado! Chamei vocês aqui por causa desse pequeno povo da Europa descendente do deus Luso e que agora vai realizar grandes feitos. Suas façanhas serão maiores que as dos assírios, dos persas, dos gregos e dos romanos, os quatro povos que já dominaram o mundo.

E Júpiter continuou falando:

— O destino prometeu a eles o governo do mar do Sol nascente. Assim, é justo que encontrem logo a terra desejada. [...]

11. a) Sim, pois Camões utiliza a mitologia grega para explicar a predestinação dos portugueses em conquistar terras. De acordo com esse texto, os deuses do Olimpo, convocados por Júpiter, conversam sobre o destino reservado aos portugueses, que são os descendentes do deus Luso.

- a) É possível perceber a influência da Antiguidade clássica nesse trecho de **Os Lusíadas**? Por quê?
- b) De acordo com o texto, quais povos já haviam dominado o mundo na época da expedição de Vasco da Gama? Escolha um desses povos e produza um texto com o conhecimento que você tem sobre ele.
- Assírios, persas, gregos e romanos. O restante da resposta é pessoal. Espera-se que os alunos escrevam as informações que sabem a respeito de um dos povos citados.

10. a) Modelo do geocentrismo, que afirmava que a Terra era o centro do Universo e, por isso, os planetas e estrelas giravam ao seu redor. Em volta da Terra estariam girando a Lua, Mercúrio, Vênus, Sol, Marte, Júpiter e Saturno. O modelo de Ptolomeu era baseado na física de Aristóteles, e foi assumido como verdadeiro pela Igreja ao longo da Idade Média.

10. b) Copérnico pensou ser o Sol o centro do Universo porque, sendo o único astro com luz própria do sistema, não poderia ficar fora do centro para que pudesse iluminar bem os demais planetas.

Se julgar interessante, realize uma atividade integrada com o componente curricular **Ciências** para que os alunos reproduzam os planetas do Sistema Solar e seus corpos celestes. Veja as orientações a seguir sobre como conduzir a atividade.

a) Solicite uma pesquisa aos alunos sobre o funcionamento do Sistema Solar, considerando as primeiras teorias que o heliocentrismo propunha, como a de Copérnico, até explicações científicas mais atuais sobre o sistema.

b) Em seguida, divida os alunos em grupos e sorteie os nomes dos planetas e corpos celestes que deverão ser produzidos.

c) Verifique a possibilidade de fornecer aos alunos os materiais para a aula seguinte: pincel e bolas de isopor proporcionais a cada planeta e corpo celeste.

d) Depois que as bolas de isopor estiverem prontas pendure-as na sala de aula com barbante ou fio de nylon, seguindo a disposição real do nosso Sistema Solar.

Nesta atividade prática, é importante que os alunos compreendam o conceito de heliocentrismo, identificando a função do Sol e da Terra na disposição dos corpos celestes.

Orientações gerais

Trabalhar com obras de arte em sala de aula é muito enriquecedor. Além de propiciar a compreensão de contextos históricos diversos, as obras de arte também instigam a criatividade e o senso estético nos alunos. Leia o texto a seguir sobre o tema.

A manifestação artística tem em comum com outras áreas de conhecimento um caráter de busca de sentido, criação, inovação. Essencialmente, por seu ato criador, em qualquer das formas de conhecimento humano, ou em suas conexões, o homem estrutura e organiza o mundo, respondendo aos desafios que dele emanam, em um constante processo de transformação de si e da realidade circundante. O ser humano tem procurado distinguir e verificar os fenômenos da natureza, o ciclo das estações, os astros no céu, as diferentes plantas e animais, as relações sociais, políticas e econômicas, para compreender seu lugar no universo, buscando a significação da vida.

Tanto a ciência como a arte respondem a essa necessidade de busca de significações na construção de objetos de conhecimento que, juntamente com as relações sociais, políticas e econômicas, sistemas filosóficos, éticos e estéticos, formam o conjunto de manifestações simbólicas das culturas. Ciência e arte são, assim, produtos que expressam as experiências e representações imaginárias das distintas culturas, que se renovam através dos tempos, construindo o percurso da história humana. [...]

Assim, é papel da escola estabelecer os vínculos entre os conhecimentos escolares sobre a arte e os modos de produção e aplicação desses conhecimentos na sociedade. Por isso um ensino e [uma] aprendizagem de arte que se processe criadoramente poderá contribuir para que conhecer seja também

12. O artista flamengo Jan Van Eyck foi um dos primeiros a utilizar a técnica da pintura a óleo. A pintura a seguir, de 1434, ficou conhecida como **O casal Arnolfini** e retrata um casal burguês em sua residência. Observe-a e, depois, responda às questões em seu caderno.



O casal Arnolfini,
óleo sobre tela de
Jan Van Eyck, 1434.

- a) Associe cada elemento indicado na pintura à sua descrição correspondente.

- D 1** A rica decoração da casa, com móveis adornados e um lustre de bronze, enfatiza a posição social do casal.
- E 2** As dobras do vestido utilizado pela figura feminina realçam a qualidade e o peso do tecido, simbolizando a riqueza da burguesia do norte da Europa no século XV.
- B 3** O espelho atrás do casal está localizado no ponto de fuga do quadro. O pintor usa a perspectiva para criar a impressão de profundidade e espaço.
- A 4** O rosto da figura masculina está parcialmente iluminado. Utilizando tinta a óleo, o pintor criava diversas camadas para representar texturas e os efeitos da luz sobre as superfícies.
- C 5** Graças à técnica a óleo, é possível perceber pequenos detalhes do quadro, como os veios da madeira e a sujeira de lama nos calçados.

92

maravilhar-se, divertir-se, brincar com o desconhecido, ariscar hipóteses ousadas, trabalhar muito, esforçar-se e alegrar-se com descobertas. Porque o aluno desfruta na sua própria vida as aprendizagens que realiza.

[...]

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais:** terceiro e quarto ciclos do fundamental – Arte. Brasília: MEC/SEF, 1998. p. 30-31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2018.

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

- Explique aos alunos que o estudo do Renascimento permite compreender não só as transformações ocorridas nas cidades italianas da época, mas também acompanhar as transformações do campo artístico e cultural no período de transição entre Idade Média e mundo moderno (**EF07HI04**).

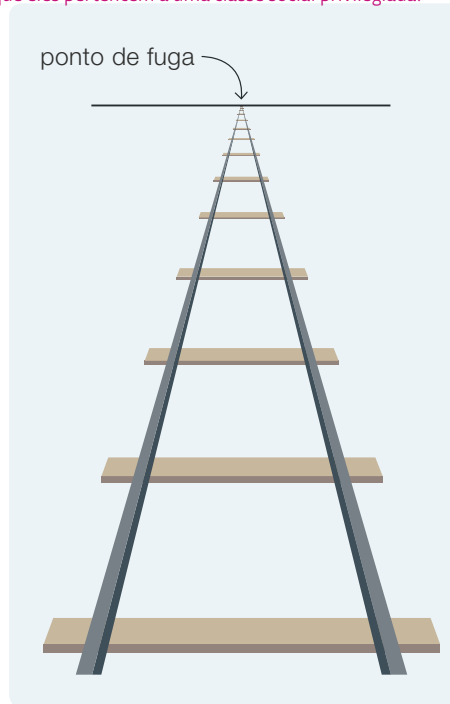
- b) Escreva um pequeno texto descrevendo a imagem. Destaque, por exemplo, as expressões das personagens, a decoração da casa, os elementos da pintura que sugerem a posição social do casal, a sensação que a imagem causou em você, as técnicas utilizadas na pintura e sua riqueza de detalhes.

13. Leia o texto a seguir. *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos escrevam em seu texto que o casal foi representado de maneira bem detalhada e sua casa também. Eles podem descrever os objetos que representam esses detalhes, como o cachorro, os sapatos, o espelho na parede, a mobília e as vestes do casal. Por meio desses elementos, é possível perceber também que eles pertencem a uma classe social privilegiada.*

Nas pinturas da Idade Média, os objetos e as pessoas pareciam chapados e fora de proporção. Foi durante o Renascimento que os artistas passaram a usar a perspectiva e começaram a desenhar as coisas do modo como as viam na natureza.

Pensando bem, não é fácil mostrar profundidade e espaço em uma figura desenhada sobre uma superfície plana. [...] No mundo real, quanto mais longe as coisas estão, menores parecem. Basta olhar para uma fila de postes de telefone para comprovar. Os postes mais próximos de você parecem maiores do que os que estão mais longe, embora tenham o mesmo tamanho. [...] Você pode ver outro exemplo de perspectiva na ilustração dos trilhos de trem [...] ao lado. As linhas paralelas parecem se juntar à medida que se distanciam de você. Em arte, esse ponto onde as linhas se encontram chama-se ponto de fuga.

HERBERT, Janis. **Leonardo da Vinci para crianças**. Tradução: Fernanda Abreu. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002. p. 22.



- a) Escreva um pequeno texto explicando o que você entendeu sobre perspectiva e ponto de fuga. Se precisar, cite exemplos para ajudar na sua explicação.
- b) Faça um desenho utilizando a técnica do ponto de fuga.

Resposta pessoal. Os alunos podem escolher um tema da preferência deles para ilustrar. Se possível, mostre mais imagens com o ponto de fuga para os alunos.

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- O Renascimento foi um movimento que buscou rever as concepções medievais europeias do mundo.
- Após se desenvolver na região da Itália, o Renascimento se difundiu para outras regiões europeias, gerando transformações nas produções artísticas do período.
- Os humanistas utilizavam diversos valores da Antiguidade clássica como referências para seus estudos.
- O movimento renascentista provocou grandes transformações em diversas áreas, entre elas a ciência e a arte.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

13. a) Resposta pessoal. Se possível, mostre aos alunos outras obras produzidas durante o Renascimento, para que eles possam analisá-las.

93

• Explique aos alunos que o Renascimento se expandiu e atingiu diferentes regiões da Europa. Se julgar pertinente, leve um mapa-múndi para a sala de aula para indicar as regiões nas quais o renascimento se desenvolveu, como Flandres, Inglaterra, Portugal, Alemanha, entre outras (EF07HI04).

• Questione os alunos sobre as características da Antiguidade que serviram de inspiração para o desenvolvimento do movimento renascentista. Comente que os humanistas apresentavam concepções que fortaleciam as ideias antropocêntricas, nas quais os seres humanos se tornaram os referenciais mais importantes em detrimento de Deus (EF07HI04).

• Relembre com os alunos quais foram as áreas do conhecimento nas quais o movimento renascentista gerou transformações, como é o caso dos campos científico e artístico (EF07HI04).

Objetivos do capítulo

- Compreender o contexto do mundo moderno, analisando de modo crítico a questão da dominação europeia.
- Entender o que foram as Grandes Navegações e qual foi a sua importância.
- Analisar as interações que ocorreram nos oceanos na época das Grandes Navegações.
- Compreender as Grandes Navegações dentro do contexto mercantil europeu.

Orientações gerais

As imagens destas páginas representam importantes aspectos relacionados à mentalidade e ao imaginário europeu na época em que se desenvolveram as Grandes Navegações. A gravura apresentada nesta página, por exemplo, mostra uma grande embarcação a vela em alto-mar, rodeada por monstros e criaturas marinhas. Esses seres foram representados com olhos e corpos direcionados à embarcação, como se tivessem a intenção de atacá-la. Comente com os alunos que essas criaturas fizeram parte do imaginário europeu da época, sobretudo daqueles que se lançariam ao mar em busca de novos territórios.

O mapa-múndi, apresentado na página 95, foi produzido em pergaminho por Jerônimo Marini, no ano de 1512. Veja algumas informações para comentar com os alunos.

1. Apesar de representar alguns territórios com grandes distorções, Marini atingiu uma precisão inovadora no desenho de algumas regiões, como a Escandinávia e a Península da Malásia.

2. A Ásia ocupa grande parte do globo, influência do interesse mercantil

Capítulo

5

As Grandes Navegações

Imagem que representa embarcações europeias e monstros marinhos. Gravura de Joannes Stradanus, século XVII.

94

dos venezianos sobre essa região.

3. Nos cantos inferiores, há a representação de esfinges que remetem ao mistério das terras desconhecidas. Esse mistério foi desvendado com base na circum-navegação de Fernão de Magalhães, cuja tripulação retornou à Espanha em 1522. Já os cantos superiores trazem as alegorias do Sol e da Lua.

4. O mapa é orientado pelo Sul, por influência da cartografia árabe. Assim, os territórios meridionais da Terra são representados na parte inferior do mapa, e os setentrionais na parte superior.

5. A Palestina é localizada no centro do globo, conforme a tradição medieval, e representada com um presépio que indica o local onde Jesus teria nascido.

Respostas

A A imagem indica que o imaginário europeu na época das Grandes Navegações era permeado por seres fantásticos. Essas visões eram recorrentes porque os oceanos ainda eram desconhecidos e não haviam sido totalmente explorados pelos europeus.

B A principal diferença se refere à orientação do mapa, pois a do século XVI é uma versão invertida quando comparada à de um mapa atual. Aproveite e sugira aos alunos que comparem o mapa de Jerônimo Marini com o mapa-múndi da página 97.

C Resposta pessoal. Espera-se que os alunos levantem hipóteses sobre o termo moderno e exponham seus conhecimentos prévios acerca desse período histórico.

Como vimos no capítulo anterior, a Idade Moderna foi uma época de profundas transformações. Nesse período, por meio das Grandes Navegações, os europeus entraram em contato com outros povos e culturas e também ampliaram seus conhecimentos geográficos.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Mapoteca do Itamaraty/Ministério das Relações Exteriores, Rio de Janeiro

Mapa-múndi produzido em 1512 pelo italiano Jerônimo Marini.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Analise a imagem ao lado. Que informações ela pode nos fornecer sobre o imaginário europeu na época das Grandes Navegações?
- B** Qual é a principal diferença entre o mapa-múndi acima, produzido no século XVI, e um mapa-múndi produzido na atualidade?
- C** O que você sabe sobre o mundo moderno? Converse com os colegas.

6. Esse mapa foi o primeiro em que a palavra Brasil foi usada para nomear os territórios portugueses na América, que até então eram mais conhecidos como Vera Cruz, Santa Cruz e Terra dos Papagaios. A América é representada apenas em sua costa oriental, com destaque para o Brasil.



Os conteúdos desta página favorecem a abordagem da habilidade EF07HI01, pois possibilitam aos alunos refletir sobre o conceito de modernidade e as implicações das transformações dentro do contexto mundial.

Orientações gerais

■ Analise a imagem com os alunos, mostrando-lhes as figuras representadas por Michelangelo: Adão (1) aparece ao lado da divindade (2) cercada de anjos durante o momento da criação, descrito em uma passagem bíblica. O afresco encontra-se no teto da Capela Sistina, no Vaticano. Para fazer um tour virtual e conhecer o restante dessa pintura, acesse o site oficial.

> Capela Sistina. Disponível em: <<http://www.museivaticani.va/content/museivaticani/en/collezioni/musei/cappella-sistina/tour-virtuale.html>>. Acesso em: 1º out. 2018.

■ O texto a seguir apresenta mais informações sobre as Grandes Navegações.

Entre o desejo dos europeus do século XV de se lançarem aos oceanos, para descobrir novas rotas comerciais e riquezas, e sua capacidade de realizar este desejo existia uma distância muito grande, quase um abismo. Os europeus desconheciam os oceanos e não possuíam navios e instrumentos náuticos adequados para viajar em mar aberto; seus conhecimentos sobre a Terra e o Universo eram insuficientes.

Antes dos grandes descobrimentos, portanto, foi necessário realizar numerosas transformações científicas e técnicas, além de todas as transformações econômicas, sociais, políticas e culturais [...]. Foi necessário inventar novos instrumentos, criar outros conhecimentos e aperfeiçoar os existentes. Algumas dessas transformações técnicas e científicas aconteceram antes das grandes navegações. A maioria delas, entretanto,

O nascimento do mundo moderno

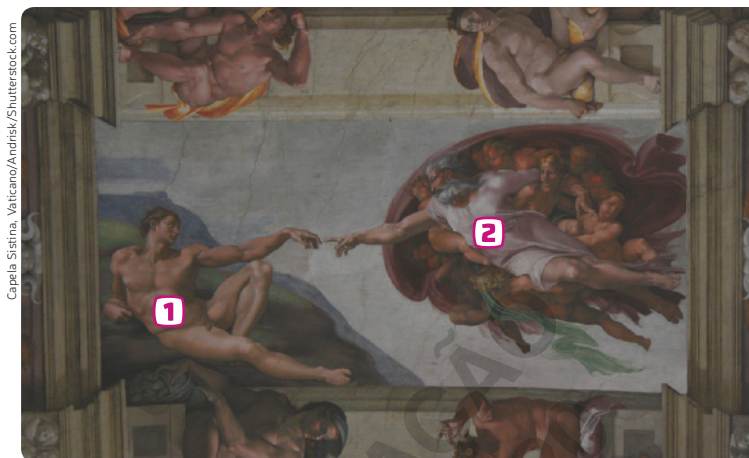
O termo “moderno” é de origem latina (*modernus*) e significa “recentemente”. A partir do século XVI, esse termo passou a ser usado na Europa como meio de expressar uma ruptura com o passado medieval, considerado por alguns como atrasado, obscuro, intolerante e sem desenvolvimento intelectual, cultural ou técnico.

Atualmente, sabemos que a Idade Média (séculos V a XV) foi um período de grandes transformações na história da Europa. Além de inovações tecnológicas, nesse período aconteceram transformações culturais, como o fortalecimento do Cristianismo. A Igreja Católica se tornou uma instituição poderosa e influenciou o modo de vida e a percepção de mundo dos europeus. No século XVI, era essa percepção de mundo que os modernos queriam combater, pois acreditavam que a razão estava acima da religião.

Leia o texto.

[...] Antes, essas esferas de valor estavam embutidas na religião. Mas a partir da Idade Moderna, [...] a ciência deixou de precisar do **respaldo** (e dos limites) da religião; o comportamento moral também foi separado da religião, e o Ocidente começou desde então a acreditar que uma pessoa, para ser boa, não precisaria necessariamente ser religiosa. Ela poderia ser racionalmente boa e instituir para si mesmo normas de conduta que norteariam sua relação com o mundo e com as outras pessoas. [...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, 2006. p. 298.



Capela Sistina. Vaticano/Andriisk/Shutterstock.com

■ A Igreja Católica, mesmo perdendo espaço para o pensamento científico e racional, manteve sua importância na Europa durante o **período Moderno**. Temas religiosos como esse da pintura ao lado eram amplamente usados pelos artistas modernos. **Criação de Adão**, afresco de Michelangelo Buonarroti, século XVI.

Respaldo: aprovar, concordar, apoiar, aceitar.

Período Moderno: período da história europeia que vai de 1453 (tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos) a 1789 (Revolução Francesa).

Veja no material audiovisual um vídeo sobre as transformações do mundo moderno.

Impactos da modernidade e das Grandes Navegações

Essa transformação no pensamento gerou em muitos europeus um sentimento de superioridade. Eles passaram a acreditar que eram mais racionais, civilizados, cultos e evoluídos que os demais povos do mundo.

Na época das Grandes Navegações, a conquista e a dominação de povos nativos de outros continentes pelos europeus tinham respaldo dessa percepção de modernidade do século XVI, que colocava a Europa como modelo de civilização a ser seguido.

foi ocorrendo à medida que portugueses e espanhóis se aventuravam pelos mares.

[...]

AMADO, Janaina; GARCIA, Ledonias Franco. **Navegar é preciso:** grandes descobrimentos marítimos europeus. São Paulo: Atual, 1989. p. 22. (História em documentos).

Material audiovisual

■ Sobre os impactos das Grandes Navegações, acesse o vídeo do material audiovisual da coleção.



O que foram as Grandes Navegações?

Grandes Navegações é o nome dado ao conjunto de expedições marítimas realizadas principalmente por portugueses e espanhóis entre os séculos XV e XVI. Nessas expedições, os europeus se lançaram ao mar em busca de novos territórios, de **especiarias** e de metais preciosos. Até o início do século XV, o comércio de especiarias na Europa era quase todo feito por mercadores árabes e italianos.

O medo do desconhecido

Na época das Grandes Navegações, os europeus tiveram de enfrentar muitos perigos nos mares, mas nada era tão assustador como o medo do desconhecido.

Eles acreditavam que os oceanos eram habitados por peixes gigantes, dragões e outros monstros e temiam ser devorados por esses seres imaginários.

As rotas das navegações

Os europeus desenvolveram uma tecnologia de navegação que permitiu a realização de grandes viagens marítimas. Observe, no mapa, as principais rotas das Grandes Navegações.



Coleção particular/Granger/Fotoarena

Representação de um monstro imaginário atacando uma caravela, gravura do século XVI.

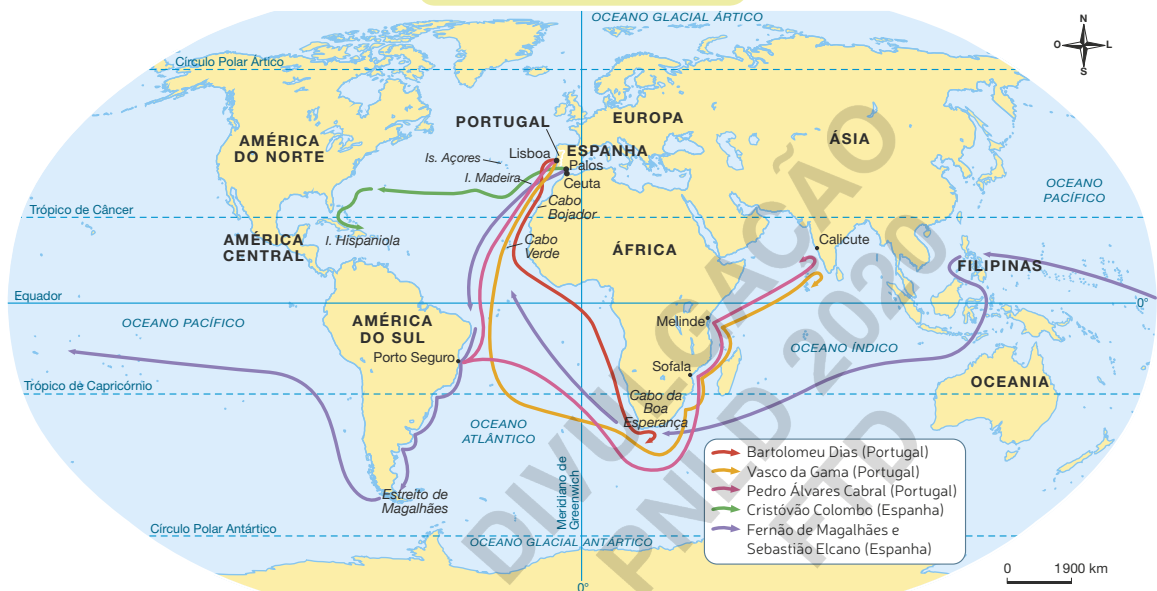
Especiarias: produtos como pimenta, cravo, canela, noz-moscada e gengibre, que na época das Grandes Navegações eram muito valorizados pelos europeus.

Como era difícil conservar os alimentos na época das Grandes Navegações, as pessoas usavam especiarias como pimenta-do-reino, cravo, canela, noz-moscada e gengibre, melhorando o sabor deles, principalmente o das carnes. Essas especiarias, no entanto, eram muito caras na Europa e sua comercialização integrava as lógicas mercantis do período Moderno. Leia o texto a seguir e utilize-o para explorar a habilidade EF07HI13 com os alunos.

[No século XV], [...] a Europa já negociava com o Norte da África e a Ásia, inclusive com o Extremo Oriente. Como as distâncias entre esses locais eram enormes e os europeus não controlavam sozinhos todas as rotas, havia uma série de intermediários no comércio. Os principais intermediários eram os árabes [...], que traziam a maioria das mercadorias até as cidades italianas, como Veneza, Gênova, Pisa etc. Daí os produtos eram distribuídos por toda a Europa [...]. Passando por tantas mãos, as mercadorias chegavam muito caras aos destinos. [...]

AMADO, Janaina; GARCIA, Ledonias Franco. **Navegar é preciso:** grandes descobrimentos marítimos europeus. São Paulo: Atual, 1989. p. 14. (História em documentos).

As Grandes Navegações



Fonte: BLACK, Jeremy (Ed.). **World History Atlas.** Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 80-81.

Orientações gerais

• **Avalie o conhecimento prévio** dos alunos perguntando-lhes quais especiarias conhecem ou já consumiram. Comente que muitos desses produtos estão presentes em nosso cotidiano, como no preparo de pratos ou para cura de doenças e alívio de dores. A canela, por exemplo, é larga-

mente utilizada para aprimorar o sabor de alguns doces, como o curau e o arroz-doce; já a noz-moscada tempera pratos salgados, como molhos e purê de batatas. O gengibre, além de ser utilizado para fins culinários, é um dos ingredientes do preparo de xaropes caseiros para curar tosses.

• Explique aos alunos que, em 1453, a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos dificultou ainda mais o acesso dos europeus ao comércio de especiarias. Essa dificuldade acabou estimulando a procura de um caminho marítimo para as Índias.



■ O texto a seguir apresenta o contexto histórico que possibilitou aos portugueses darem início às **Grandes Navegações**.

[...]

Uma das principais características da Modernidade na Europa Ocidental foi a centralização do poder nas mãos dos reis, fator fundamental na formação dos Estados nacionais. Os reis, “pela graça de Deus”, estimularam a expansão ultramarina e comercial, proporcionando novas oportunidades para seus súditos, sobretudo os comerciantes, principais aliados das monarquias [...].

Dois fatores impulsionaram a expansão geográfica europeia do início do século XV. Em primeiro lugar, a necessidade de alimentar uma população cada vez maior provocou o desbravamento de áreas de fronteira e a colonização das ilhas atlânticas descobertas por Portugal durante o século XV. [...]

Em segundo lugar, a expansão comercial do final da Idade Média estimulou a procura por metais preciosos, sobretudo ouro e prata. Entre os fatores que contribuíram para “enriquecer” a Europa Ocidental merecem destaque as Cruzadas. [...]

O ideal de cruzada contra o “infiel” muçulmano fundamentou, inicialmente, a expansão portuguesa, embora então — e como sinal dos novos tempos — já se reconhecesse que, sem o dinheiro proveniente do comércio, a conversão e o combate aos “infiéis” e “hereges”, além da conquista de novas almas, tornavam-se tarefa impossível de realizar. Isso explica, em grande parte, os privilégios concedidos pelo papado aos reis de Portugal. [...]

Obras de astrônomos e matemáticos árabes, que vinham sendo traduzidas na Península Ibérica desde o século XII, forneceram o instrumental teórico necessário à navegação oceânica e, nessas viagens pioneiras, possibilitaram às naus ir e — mais importante ainda — voltar. [...].

A experiência da navegação até as ilhas do Atlântico forneceu o conhecimento do sistema de ventos e das correntes dessa parte do oceano. A descoberta e o controle da rota de retorno em arco, que se afastava da costa africana, beirando o arquipélago dos Açores e contornando os ventos alísios e a corrente de Nordeste, foram elementos importantíssimos no processo de expansão. [...]

Outros fatores pesaram, entretanto, para que Portugal



A formação dos Estados modernos

No século XV, em razão do aumento das trocas comerciais, muitas cidades europeias passavam por um momento de grande crescimento. Desse modo, as relações feudais estavam se enfraquecendo.

Nesse contexto, os comerciantes, conhecidos como burgueses, enfrentavam dificuldades para vender seus produtos, pois as estradas que eles percorriam eram precárias e inseguras. Além disso, não havia uma moeda unificada para todos os feudos.

Para intensificar as relações comerciais, os reis financiaram a construção de novas estradas e garantiram sua segurança. Também padronizaram as moedas e, assim, passaram a controlar melhor a arrecadação de impostos de todas as regiões de seus reinos. Além disso, com os impostos arrecadados, eles formaram exércitos que não estavam submetidos ao poder dos senhores feudais.

Mais poder ao rei

Os comerciantes apoiavam os reis, pois as mudanças promovidas por eles estimulavam as relações comerciais. Os nobres, apesar de se enfraquecerem com essas mudanças, também apoiavam os reis, pois mantinham muitos privilégios, como a isenção do pagamento de impostos e o recebimento de pensões.

O apoio da burguesia e da nobreza fortaleceu o poder dos reis e possibilitou a centralização política dos reinos, que foram se constituindo em Estados, ou seja, grandes extensões territoriais que tinham suas próprias leis e um governo forte e centralizado.

Essa centralização possibilitou aos reis investir seus recursos na procura por novos territórios e riquezas, como ouro e especiarias, incentivando as navegações marítimas a partir do século XV.



Representação do navegante Cristóvão Colombo sendo recebido pelos reis espanhóis Fernando de Aragão e Isabel I de Castela, que investiram recursos para a realização das explorações marítimas do século XV. Detalhe de pintura em azulejo na Plaza de España, em Sevilha, Espanha, século XX.



se tornasse pioneiro entre as monarquias cristãs no empreendimento da expansão comercial europeia rumo ao desconhecido. A posição geográfica do pequeno reino seria de grande vantagem, dada a proximidade com o continente africano e a presença de correntes marítimas, que levavam quase naturalmente para as ilhas do Atlântico. [...]



O Estado moderno português

Durante o século VIII, parte da Península Ibérica foi dominada pelos muçulmanos, que estabeleceram um governo próprio e passaram a administrar a região.

Os cristãos que ocupavam a região ao norte da Península passaram a organizar expedições para conquistar os territórios muçulmanos. Essas batalhas se intensificaram a partir do século XI e, mais tarde, passaram a ser chamadas **Reconquista**.

Foi nesse contexto que teve início a formação do Reino de Portugal. A partir de 1125, o nobre D. Afonso Henriques passa a lutar para tornar o Condado Portucalense um reino independente. Em 1139, D. Afonso venceu batalhas contra exércitos muçulmanos e, também, contra o reino cristão de Leão e Castela (um dos reinos que no final do século XV formaria o Reino da Espanha).

Em seguida, D. Afonso fundou o Reino de Portugal, tornando-se rei do primeiro Estado moderno europeu e dando início à dinastia de Borgonha. Após a criação do reino, os portugueses passaram a expandir seu território, dominando novas regiões até então ocupadas pelos muçulmanos.

Em 1385, subiu ao trono português a dinastia de Avis, que consolidou a unificação política do Reino de Portugal. A centralização do poder nas mãos do rei, a posição geográfica de Portugal e o conhecimento sobre navegação que os ibéricos tinham aprendido com os muçulmanos foram fundamentais para que os portugueses pudessem iniciar as Grandes Navegações, no começo do século XV.



Gravura de Theodore de Bry, feita no século XVI, que representa a movimentação de embarcações no porto de Lisboa.

Orientações gerais

- Leia o texto abaixo, sobre o termo **Reconquista**.

[...]

O tema da Reconquista é referenciado em praticamente toda a bibliografia sobre a Península Ibérica medieval e, apesar de ter seus diversos momentos e facetas analisados por um sem-fim de trabalhos, este está longe de ter-se esgotado e gerado um consenso dos estudiosos em torno de sua própria definição e de seus desdobramentos. [...]

[...] A primeira contenção [...] é a própria acepção do termo Reconquista. Tomar de volta, recuperar, conquistar algo que lhe pertence são as impressões primeiras que o termo suscita. Até o início do século XX, o tema da “Perda e Restauração da Espanha” era caro em vários meios acadêmicos [...]. Assim posto, confirma o indicado acima: perda, indicando a ideia de propriedade anterior, e Espanha, se remetendo a uma unidade étnico-territorial original. [...]

Mais do que tudo, e antes mesmo do que um conflito religioso ou territorial, a Península Ibérica viveu um confronto entre duas sociedades, a cristã e a muçulmana. Apesar da heterogeneidade destas sociedades, na medida em que o tempo avançava, tomavam consciência deste choque e de si mesmas. Dito isto, o processo de reconquista não pode ser compreendido como um processo homogêneo e linear. A multiplicidade de elementos e variáveis envolvidos, sem contar o longo espaço de tempo, implica impossibilidade de adotar um modelo único de interpretação [...].

VEREZA, Renata. Reconquista: conceito polissêmico. **Revista Brasileira de História Militar**, Rio de Janeiro, ano V, n. 15, dez. 2014, p. 40; 48. Disponível em: <<http://www.historiamilitar.com.br/wp-content/uploads/2017/08/RBHM-V-15.pdf>>. Acesso: em: 2 out. 2018.

História em construção Reconquista?

O uso do termo Reconquista tem sido contestado nas últimas décadas. Apesar de ainda ser amplamente utilizado, alguns historiadores, como Abilio Barbero e Marcelo Vigil, afirmam que esse termo não é adequado para se referir às batalhas para expulsar os povos muçulmanos da Península Ibérica.

Segundo esses historiadores, não havia espanhóis ou portugueses na Península Ibérica antes de os muçulmanos conquistarem a região. Naquela época, a região era habitada por povos germânicos, como visigodos e suevos. Por isso, não é correto tratar essas guerras como uma retomada de território, como sugere o termo Reconquista.

As guerras contra os muçulmanos teriam sido um movimento de expansão promovido pelos portugueses e espanhóis, que estavam alcançando maior desenvolvimento econômico e social, sendo, assim, um movimento de conquista.

- Por que o termo Reconquista é considerado inadequado por alguns historiadores? Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Comente com os alunos que D. Henrique, o Navegador, filho de D. João I, foi o responsável por organizar muitos dos empreendimentos de exploração na costa ocidental africana, inclusive a expedição a Ceuta, considerada um importante marco nas navegações portuguesas. D. Henrique também é considerado organizador da chamada Escola de Sagres, um centro de conhecimento que teria reunido diversos estudiosos e navegadores. No entanto, pesquisas mais recentes questionam o *status* de institui-

ção formal atribuído a Sagres e consideram o local um ambiente de trocas de experiências entre navegadores.

Resposta

Porque a presença de espanhóis e portugueses na Península Ibérica, antes da chegada dos muçulmanos, é questionada por alguns historiadores. Para esses estudiosos, a região era habitada por diversos povos germânicos.

Estas páginas abordam o tema da chegada dos europeus à África e à América e analisam como ocorreu a interação entre diferentes sociedades, trabalhando assim com a habilidade EF07HI02.

Orientações gerais

■ Caso queira complementar o estudo destas páginas, comente com os alunos que os pioneirismos português e espanhol, no processo de expansão marítima, podem ser explicados por alguns motivos, entre os quais:

> Conquista de Ceuta: em 1415 os portugueses conquistaram a cidade de Ceuta, que era dominada pelos mouros. Isso possibilitou aos lusitanos o controle de um importante centro comercial e estratégico no norte da África.

> Conquista de Constantinopla: com a tomada de Constantinopla pelos turcos otomanos em 1453, os europeus encontraram dificuldades para conseguir especiarias provenientes das Índias percorrendo caminhos terrestres. Diante disso, tiveram que utilizar a navegação para conseguí-las.

> Conquista de Granada: em 1492, o recém-formado Estado espanhol pôs fim ao processo de reconquista da Península Ibérica, dominada pelos mouros desde o século VII.

> Acúmulo de metais preciosos: o acúmulo de metais preciosos, entre eles o ouro, era uma prática comum nos Estados europeus dos séculos XV e XVI.

> Religiosidade: o ideal de evangelização, ou seja, levar a fé cristã a pessoas que não a conheciam, era muito forte em Portugal e na Espanha nos séculos XV e XVI.



O caminho marítimo para as Índias

Portugueses e espanhóis foram os primeiros a tentar encontrar um caminho marítimo ligando a Europa e as Índias.

A chegada ao sul da África

Os portugueses fizeram grandes esforços para encontrar um caminho marítimo para as Índias. Eles enviaram várias expedições, que percorreram o litoral ocidental da África, entrando em contato com as populações locais e tomando conhecimento da geografia e das correntes marítimas. Isso possibilitou um aprimoramento dos mapas e abriu caminho para que novos marinheiros se aventurassem pelo oceano Atlântico.

Conhecendo algumas informações básicas sobre o litoral africano e suas correntes marítimas, os portugueses foram cada vez mais longe, até que, em 1487, uma expedição comandada por Bartolomeu Dias ultrapassou o **cabo** das Tormentas, nome dado pelos portugueses a uma região no extremo sul do continente africano. Animado com a conquista, o rei português D. João II mudou o nome do lugar para cabo da Boa Esperança e investiu em uma nova expedição exploradora.

Cabo: parte do continente que avança no mar.

As “Índias”

Na época das Grandes Navegações, os europeus chamavam de “Índias” diferentes regiões, principalmente, do continente asiático, como a China, o Japão e a Índia.

A chegada à América

Os reis espanhóis, por sua vez, apoiaram uma expedição que também tinha o objetivo de encontrar um caminho marítimo para as Índias. Comandada por Cristóvão Colombo, essa expedição saiu do porto de Palos, na Espanha, em agosto de 1492. Ele sabia que a Terra é redonda e acreditava que seria possível chegar às Índias navegando sempre na direção oeste.

Em 12 de outubro, pouco mais de dois meses após a partida, Colombo desembarcou no território que acreditou se tratar das Índias. Ele, na verdade, estava equivocado, pois havia chegado a um continente até então desconhecido dos europeus, o qual, mais tarde, seria chamado América.



Theodore de Bry, Séc. XVI. Coleção particular

Gravura de Theodore de Bry, feita no século XVI, que representa a chegada de Cristóvão Colombo à América.

100

Respostas

- a) Colombo é a figura de destaque (2); ele aparece no centro, de chapéu, segurando uma lança e usando vestes ornamentadas, características da nobreza europeia.
- b) O símbolo de madeira é uma cruz (1) e representa a instituição da Igreja Católica. Ao trazê-la para o território americano, os europeus pretendiam ter proteção em sua

viagem e também evangelizar os povos encontrados em terras distantes.

c) Os nativos (3) estão carregando objetos feitos em ouro, que atraíam a atenção dos europeus que buscavam riquezas.

Explorando a imagem

- a) Identifique na gravura ao lado a figura que representa Cristóvão Colombo. Quais elementos da imagem permitiram que você chegasse a essa conclusão?
- b) Observe o símbolo de madeira que aparece representado do lado esquerdo da imagem. Que instituição esse objeto representa? O que os europeus pretendiam ao trazê-lo para o território americano?
- c) Descreva os objetos que os habitantes nativos estão carregando e comente com os colegas qual era o interesse dos europeus nesses objetos.
Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.



O Tratado de Tordesilhas

Logo após a chegada de Colombo à América, os reis espanhóis tentaram garantir a posse do território para a Espanha. Eles recorreram ao papa Alexandre VI, que, em maio de 1493, publicou a chamada **bula Inter Coetera**. Essa bula estabelecia uma linha imaginária localizada a 100 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde: as terras encontradas a leste dessa linha seriam portuguesas e as terras a oeste seriam espanholas.

Insatisfeito com essa partilha, o rei de Portugal propôs que a linha divisória ficasse a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde, aumentando a área de domínio português. Esse acordo, conhecido como Tratado de Tordesilhas, foi assinado pelos reis de Portugal e Espanha, em 1494.

A chegada às Índias

Poucos anos depois, em 1497, o governo português enviou uma nova expedição para tentar finalmente chegar às Índias por um caminho marítimo. Essa expedição, comandada por Vasco da Gama, atingiu seu objetivo, chegando à cidade de Calicute, na Índia, em 1498. Os portugueses negociaram com os indianos e voltaram para Portugal com os navios repletos de especiarias e artigos de luxo. Foram recebidos como verdadeiros heróis em sua terra natal.

A chegada ao Brasil

Com o sucesso da expedição de Vasco da Gama, os governantes portugueses enviaram uma nova expedição para buscar especiarias e estabelecer contatos comerciais com os indianos. Essa expedição, composta por 13 embarcações, partiu de Portugal sob o comando de Pedro Álvares Cabral.

Antes de chegar ao seu destino, no entanto, a expedição se afastou demais da costa africana e acabou chegando ao litoral do atual estado da Bahia, no Brasil, em 22 de abril de 1500. Os portugueses permaneceram neste território cerca de dez dias, fizeram contatos com os povos nativos e depois seguiram viagem rumo à Índia.

Tratados entre Portugal e Espanha



Fonte: GOES FILHO, Synesio Sampaio. **Navegantes, bandeirantes, diplomatas:** um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 45.

Bula: documento religioso que traz determinações do papa.
Légua: antiga medida de distância equivalente a cerca de 6,5 quilômetros.



Gravura de Theodore de Bry, feita no século XVI, que representa a chegada de Cabral ao Brasil.

- Comente com os alunos que *inter coetera* é uma expressão latina que significa “entre outros” e que este documento foi a primeira determinação papal a dividir as terras encontradas entre Portugal e Espanha.

- Sobre as ideias de Cristóvão Colombo, a respeito da possibilidade de navegar a oeste, explique aos alunos que ele se baseou em cronistas e estudiosos da Antiguidade e do período Medieval, como Ptolomeu e Marco Polo. Em suas pesquisas, Colombo estipulou o cálculo da distância entre as Ilhas Canárias (na costa oeste da África) e a Ásia, que, segundo ele, seria de 2400 milhas náuticas. No entanto, hoje se sabe que essa distância é de 10600 milhas. Com base em mapas e cálculos imprecisos, a informação estipulada por Colombo acabou levando-o a acreditar que o globo terrestre fosse aproximadamente 25% menor do que ele realmente é. Assim, quando navegou ao oeste e alcançou as terras hoje americanas, ele acreditou que estava em terras orientais.

- Ao abordar a chegada dos portugueses ao atual território brasileiro, explique aos alunos que existem historiadores que defendem a ideia da intencionalidade, ou seja, a de que os europeus teriam se aproximado da região de propósito, porque já sabiam de sua existência. Foi Joaquim Norberto de Sousa e Silva, um dos fundadores do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, que, no século XIX, sugeriu essa ideia.

Comente com os alunos que, ao longo do século XX, a historiografia passou a utilizar outros documentos em suas pesquisas históricas, além dos chamados oficiais, considerados até então os únicos documentos passíveis de análise para o historiador. Assim, imagens, fotografias, relatos orais, inventários, objetos materiais, diários, cartas e, inclusive, a literatura também passaram a ser entendidos como objetos de estudo para a historiografia. Essas fontes, como as obras literárias, poderiam expressar valores e ideais característicos da época de sua produção, auxiliando os historiadores na percepção de aspectos relacionados a um determinado contexto histórico, como é o caso das obras de Luís Vaz de Camões e de Fernando Pessoa. As ilustrações, a capa e a circulação de um livro também podem fornecer informações sobre a preferência estética de um grupo durante um período, as técnicas disponíveis para esses recursos e a recepção da obra pelo público. No Brasil, as obras de muitos literatos, como Machado de Assis, Aluísio Azevedo, Graciliano Ramos e Lima Barreto, constituem-se como ricas fontes históricas que revelam costumes e modos de vida da época que representam e também do momento em que foram escritas.

Épico: texto que, por meio de versos, conta uma ação heroica.



Coletado por: tur/álgo-images/Prisma/Album/fotografia

Encontro com... Literatura

As Grandes Navegações na literatura

As Grandes Navegações foram abordadas em várias obras literárias, em diferentes épocas e lugares. Esse tema serviu de inspiração para dois grandes poetas portugueses: Luís Vaz de Camões e Fernando Pessoa.

Camões e Os Lusíadas

Em 1572, foi publicada na cidade de Lisboa uma das principais obras da literatura portuguesa: **Os Lusíadas**, escrita por Luís Vaz de Camões (cerca de 1524-1580).

Os Lusíadas é um poema **épico**, que narra vários acontecimentos relacionados à história do povo português. O principal fato narrado nessa obra é a viagem de Vasco da Gama às Índias, em 1497.

Por causa de sua temática, a obra **Os Lusíadas** é utilizada por historiadores como fonte para o estudo da sociedade portuguesa do século XVI, pois, assim como outras obras literárias, tem grande valor histórico. Leia o texto.

[...] Nas últimas décadas os textos literários passaram a ser vistos pelos historiadores como materiais propícios a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo. Dessa perspectiva resultam numerosos trabalhos históricos que abrangem [...] a exploração desse tipo de fonte.

FERREIRA, Antonio Celso. Literatura: a fonte fecunda. In: PINSKY, Carla Bassanezi; DE LUCA, Tania Regina (Org.). **O Historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2012. p. 61.

Representação de Camões. Viajante e combatente, o escritor ficou cego do olho direito, em 1549, após ser ferido em uma batalha contra os árabes, em Ceuta. Gravura de Arturo Carretero, século XIX.



Fernando Pessoa e a valorização da história portuguesa

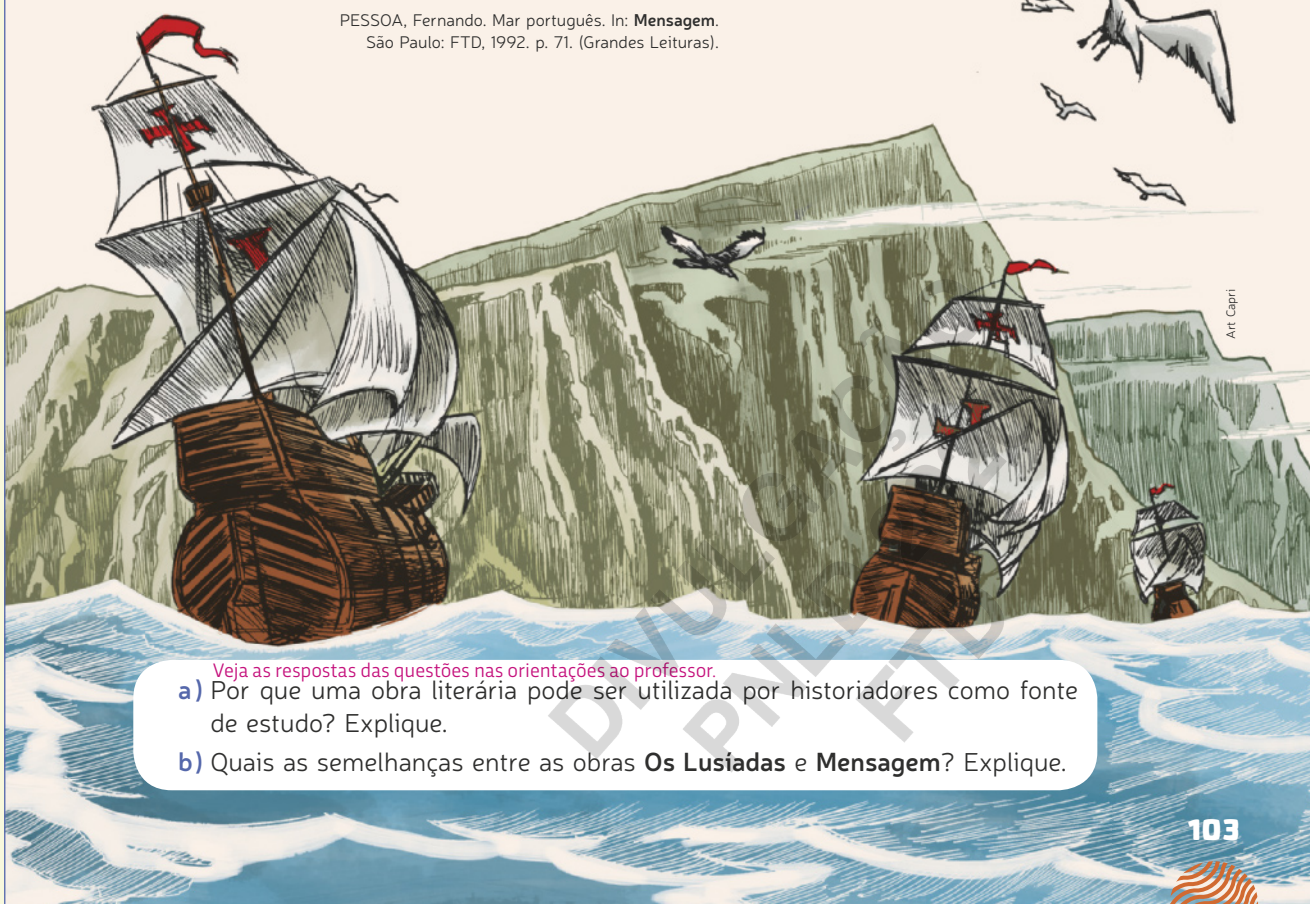
No século XX, com a publicação do livro de poemas **Mensagem** (1934), o escritor português Fernando Pessoa abordou o tema das expedições marítimas portuguesas nos séculos XV e XVI. Com esses poemas, ele procurou valorizar a história de seu país, destacando o pioneirismo de Portugal nas Grandes Navegações. Leia a seguir o poema **Mar Português**.

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mãos choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!
Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor,
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

PESSOA, Fernando. Mar português. In: **Mensagem**.
São Paulo: FTD, 1992. p. 71. (Grandes Leituras).



Fotografia de Fernando Pessoa, 1924.



Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- Por que uma obra literária pode ser utilizada por historiadores como fonte de estudo? Explique.
- Quais as semelhanças entre as obras **Os Lusíadas** e **Mensagem**? Explique.

103

Orientações gerais

■ Questione os alunos se eles conhecem autores ou obras que apresentem aspectos históricos, como as apresentadas nesta seção. Se julgar necessário o aprofundamento do tema, verifique a possibilidade de analisar um dos poemas dos escritores apresentados. Não se esqueça de considerar a historicidade do documento no momento da análise, ou seja, o período em que foi escrito, as características da sociedade daquele período e a biografia do autor.

Material digital

■ Para se aprofundar no trabalho com as obras **Os Lusíadas** e **Mensagem**, realize a **seqüência didática 5** com os alunos.

Respostas

a) A obra literária pode ser utilizada pelo historiador como fonte de estudo porque ela pode conter informações do contexto de sua produção, como as características sociais da época que aborda, as condições de vida dos sujeitos e seus costumes. Na análise dessas fontes, deve-se

considerar também os ideais que guiaram a subjetividade do autor no texto literário.

b) As duas obras abordam o contexto de Portugal durante o período da expansão marítima e foram criadas no formato de poemas.



Esta seção favorece o trabalho com os temas contemporâneos **Educação alimentar e nutricional** e **Saúde**. Explore com os alunos os boxes apresentados na ilustração, estabelecendo um diálogo sobre as condições que afetavam o dia a dia das pessoas nas embarcações. Comente com eles sobre as consequências de uma alimentação com falta de nutrientes, trazendo as discussões para o contexto da atualidade e do cotidiano deles. Faça alguns questionamentos à turma, como: “Vocês se preocupam com os nutrientes ao fazer uma refeição?”; “Analisando a situação dos marinheiros nas Grandes Navegações, o que podemos perceber sobre a importância de uma alimentação saudável?”; “Como nossa saúde está relacionada àquilo que comemos?”. Essas discussões são muito importantes no contexto escolar e o tema da seção pode dar subsídios para ampliar a abordagem com os alunos. Leia o texto a seguir para mais informações.

As mudanças ocorridas nas práticas alimentares contemporâneas, fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos na indústria de alimentos e pela globalização, têm sido objeto de atenção do Setor Saúde desde que se estabeleceu uma relação entre a alimentação e algumas doenças crônicas não transmissíveis.

A promoção de hábitos saudáveis integra políticas nacionais e internacionais, sendo a alimentação uma das ações priorizadas para sua implementação.

A escola é espaço de promoção da saúde, pelo papel destacado na formação cidadã, estimulando a autonomia, o exercício dos direitos e deveres, o controle das condições de saúde e qualidade de vida, bem como na obtenção de comportamentos e atitudes considerados como saudáveis.

Explorando o tema



O cotidiano em alto-mar

Na época das Grandes Navegações, a tripulação de uma embarcação vivia um cotidiano difícil e perigoso, com viagens longas e desconfortáveis. Os viajantes estavam sujeitos a vários riscos, como naufrágios ou ataques de piratas. O dia a dia das embarcações era marcado pelo desconforto, pela fome e pela falta de higiene. As precárias condições de vida facilitavam a disseminação de doenças que ameaçavam toda a tripulação.

O escorbuto

Uma das doenças mais comuns entre os tripulantes das embarcações era o escorbuto. Essa doença, decorrente da falta de vitamina C, causa hemorragias, dores nas articulações e feridas pelo corpo. As gengivas ficam inchadas e com pus. Como não tinham acesso a frutas e legumes frescos durante as viagens, era comum que os marinheiros morressem por causa dessa doença.

Crianças e adolescentes, entre nove e dezesseis anos, eram alistados nas embarcações para trabalhar como **grumetes**. Os grumetes faziam o mesmo trabalho pesado que os marinheiros e frequentemente sofriam maus-tratos.

Nos **momentos de folga**, os marujos divertiam-se, por exemplo, pescando, jogando cartas ou cantando. Outro passatempo comum entre eles era contar e ouvir histórias de viagens e aventuras.

A **alimentação** nas embarcações era geralmente composta de carne seca, peixe seco, queijo, cebolas, grãos e biscoitos. Por causa da dificuldade de conservação, os alimentos, e também a água, facilmente ficavam embolorados e impróprios para o consumo. Era comum a proliferação de ratos nas embarcações, que contaminavam os alimentos e transmitiam doenças.

As atividades educativas promotoras de saúde na escola, em particular a promoção da alimentação saudável (PAS), representam possibilidade concreta de produção de impacto sobre a saúde, a autoestima, os comportamentos e o desenvolvimento de habilidades para a vida de todos os membros da comunidade escolar. [...]

CAMOZZI, Aida Bruna Q. et al. Promoção da alimentação saudável na escola: realidade ou utopia? *Caderno de Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 1, p. 32-37, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n1/1414-462X-cadsc-23-01-00032.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2018.

Sugestão de atividade Produção textual

Para explorar esta seção, proponha a produção de um texto coletivo, em formato de narrativa, sobre o dia a dia dos tripulantes de um navio durante a época das Grandes Navegações. Siga o roteiro a seguir.

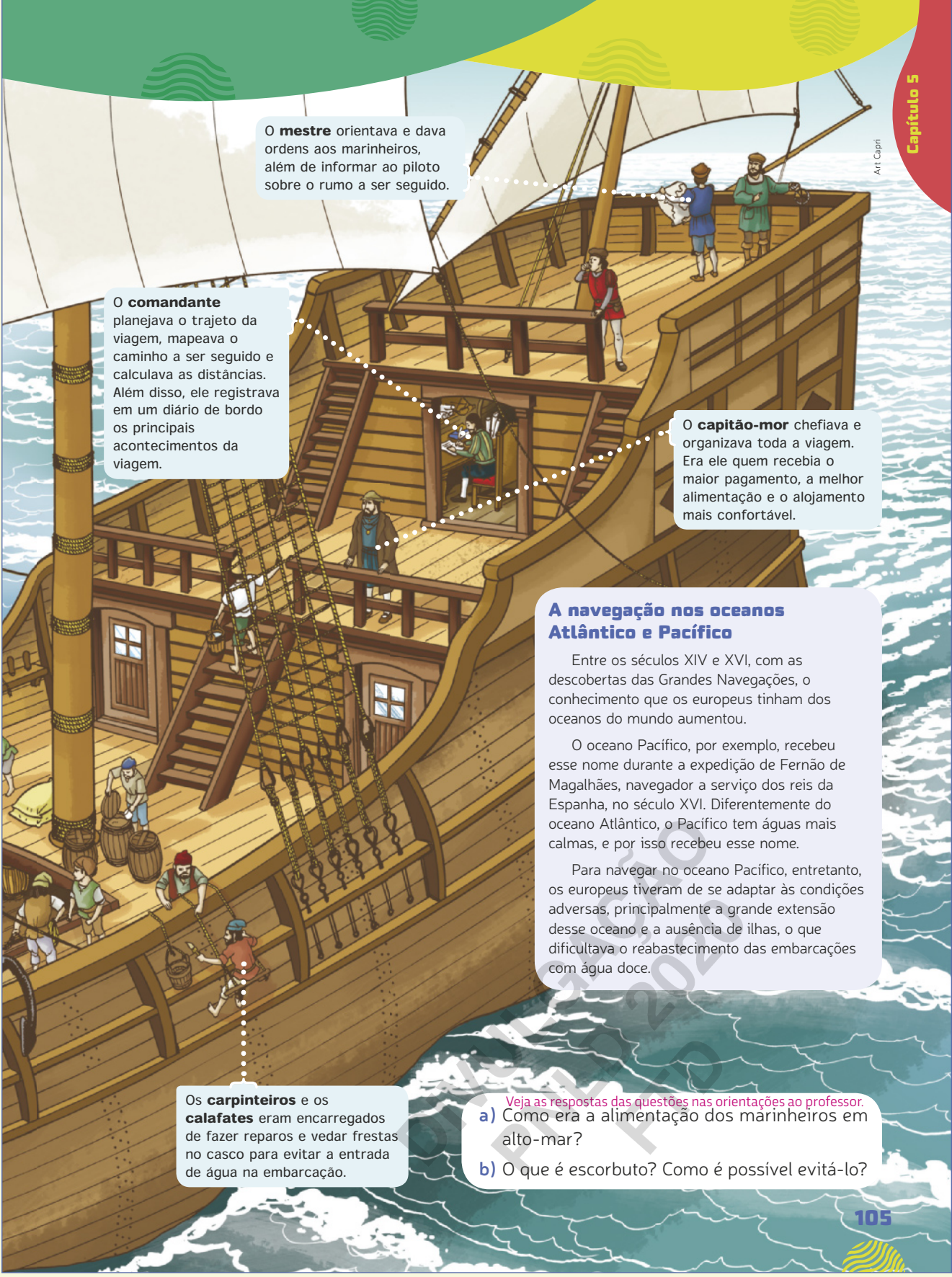
► Oriente os alunos a montar um projeto de seu texto, escolhendo os nomes dos protagonistas, o nome do na-



O boxe apresentado nesta seção aborda informações sobre as navegações nos oceanos Pacífico e Atlântico, tratando assim da habilidade EF07HI06.

Respostas

- a) A alimentação era bastante precária, com produtos como carne seca, peixe seco, queijo, cebolas, grãos e biscoitos.
- b) O escorbuto é uma doença decorrente da falta de vitamina C, causando hemorragias, dores nas articulações e feridas pelo corpo. Essa doença era comum entre os marinheiros, pois eles não tinham acesso a frutas e legumes frescos durante as longas viagens. O escorbuto pode ser evitado por meio de uma alimentação saudável, rica em vitaminas.



Art: Capri

O **mestre** orientava e dava ordens aos marinheiros, além de informar ao piloto sobre o rumo a ser seguido.

O **comandante** planejava o trajeto da viagem, mapeava o caminho a ser seguido e calculava as distâncias. Além disso, ele registrava em um diário de bordo os principais acontecimentos da viagem.

O **capitão-mor** chefiava e organizava toda a viagem. Era ele quem recebia o maior pagamento, a melhor alimentação e o alojamento mais confortável.

A navegação nos oceanos Atlântico e Pacífico

Entre os séculos XIV e XVI, com as descobertas das Grandes Navegações, o conhecimento que os europeus tinham dos oceanos do mundo aumentou.

O oceano Pacífico, por exemplo, recebeu esse nome durante a expedição de Fernão de Magalhães, navegador a serviço dos reis da Espanha, no século XVI. Diferentemente do oceano Atlântico, o Pacífico tem águas mais calmas, e por isso recebeu esse nome.

Para navegar no oceano Pacífico, entretanto, os europeus tiveram de se adaptar às condições adversas, principalmente a grande extensão desse oceano e a ausência de ilhas, o que dificultava o reabastecimento das embarcações com água doce.

Os **carpinteiros** e os **calafates** eram encarregados de fazer reparos e vedar frestas no casco para evitar a entrada de água na embarcação.

- Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.
- a) Como era a alimentação dos marinheiros em alto-mar?
 - b) O que é escorbuto? Como é possível evitá-lo?

vio, o ano, a origem e o destino da viagem.

- A narrativa deverá ter um clímax, ou seja, um conflito principal. Sugira aos alunos algumas opções, como: perigos em alto-mar, propagação de uma doença na embarcação, exploração do trabalho dos tripulantes etc. Faça uma votação para os alunos escolherem uma dessas op-

ções, que poderão configurar o fio condutor da narrativa.

- Estabeleça com eles, então, a estrutura central do texto – introdução, desenvolvimento e conclusão –, resumindo em forma de tópicos o que será descrito em cada parte.
- Componha, em seguida, o texto em conjunto com os alunos. Estimule a participação e contribuição de todos.



Para complementar o assunto desta seção, leia o texto abaixo que aborda alguns conceitos dentro do campo da Cartografia.

De acordo com alguns pesquisadores, a provável origem da palavra mapa parece ser cartaginesa, com o significado de “toalha de mesa”. Esta conotação teria derivado das conversas realizadas por comerciantes que, desenhando sobre as ditas toalhas, os mapas, identificavam rotas, caminhos, localidades e outros tantos informes gráficos auxiliares aos seus negócios.

Com o passar dos tempos, diversas terminologias foram sendo agregadas para definir tais representações, cada uma com a sua especificidade. Os termos cartas e plantas, além dos já citados mapas, são usados muitas vezes como sinônimos, o que deve ser encarado com certos cuidados. [...]

Mapa: “representação gráfica, em geral uma superfície plana e numa determinada escala, com a representação de acidentes físicos e culturais da superfície da Terra, ou de um planeta ou satélite”.

Carta: “representação dos aspectos naturais e artificiais da Terra, destinada a fins práticos da atividade humana, permitindo a avaliação precisa de distâncias, direções e a localização plana, geralmente em média ou grande escala, de uma superfície da Terra, subdividida em folhas, de forma sistemática, obedecendo a um plano nacional ou internacional”.

[...]

FITZ, Paulo Roberto. **Cartografia básica**. 2. ed. Canoas: Centro Universitário La Salle, 2005. p. 41-42.

Investigando na prática



O desenvolvimento da Cartografia

As navegações, empreendidas nos séculos XV e XVI, estimularam o desenvolvimento de diversas áreas de conhecimento, transformando a concepção de mundo dos europeus. Pesquisas que pudessem auxiliar as navegações passaram a ser impulsionadas, em especial nas áreas da Astronomia e da Geografia. Com base nas novas descobertas, a Cartografia se desenvolveu muito durante esse período, produzindo mapas cada vez mais detalhados das regiões exploradas pelos navegadores. Observe o mapa a seguir, produzido no início do século XV.

A linha do Tratado de Tordesilhas é representada no mapa marcando a divisão do território entre Portugal e Espanha.

Os territórios mais conhecidos pelos europeus, como a Europa e a costa da África, são representados com uma grande quantidade de detalhes, de maneira parecida ao que conhecemos hoje.



Mapa de Cantino, 1502.

A América Central e a América do Norte são representadas de maneira incompleta, apresentando poucos detalhes.

Em 1502, data em que o mapa foi confeccionado, os portugueses ainda não conheciam plenamente o território do Brasil, apenas uma parte desse território aparece no mapa. O litoral brasileiro é representado com grandes árvores e pássaros.

No mapa são representados quatro continentes. Em 1502, os europeus não tinham conhecimento da existência da Oceania.



Observe o mapa abaixo, produzido no final do século XVI, e responda no caderno às questões a seguir.

Lupa.



Theatrum Mundi, de João Batista Lamanha e Luís Teixeira, 1597.

Agora é a sua vez! Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) Qual dos dois mapas é o mais antigo? Quantos anos de diferença há entre eles?
- b) Quais as diferenças na maneira como a América do Norte e a América Central foram representadas nos dois mapas?
- c) Quais as diferenças entre a maneira como o Brasil foi representado nos dois mapas?
- d) Qual dos dois mapas se assemelha mais ao mapa-múndi que conhecemos atualmente?
- e) Em sua opinião, por que os dois mapas são tão diferentes?

Respostas

- a) O Mapa de Cantino, de 1502. São 95 anos de diferença entre os dois mapas.
- b) No mapa de 1502, a América do Norte foi representada de forma bastante incompleta e a América Central em tamanho grande e desproporcional. Já no mapa de 1597, as dimensões territoriais estão mais detalhadas.
- c) No mapa de 1502 foi representada somente a costa do território brasileiro, enquanto no de 1597 é possível ver o território mais completo.
- d) O mapa de 1597 se parece mais com o da atualidade.
- e) Espera-se que os alunos percebam que em 1502 os europeus ainda não conheciam muito além dos litorais dos territórios americanos. Contudo, em 1597, muitas expedições já tinham sido enviadas para identificar melhor os territórios e, por isso, o mapa é mais completo.



As atividades 10 e 11 favorecem o trabalho com a habilidade EF07HI06, ao abordar as navegações nos oceanos Pacífico, Atlântico e Índico e ao discorrer sobre suas características.



Atividades

1. Os europeus acreditavam que ser moderno era romper com o passado medieval, o qual consideravam obscuro, atrasado e intolerante. Os impactos dessa concepção foram a dominação dos europeus sobre os povos de outros continentes.

2. Conjunto de expedições marítimas realizadas principalmente por portugueses e espanhóis entre os séculos XV e XVI. Nessas expedições, os europeus se lançaram ao mar em busca de novos territórios, de especiarias e de metais preciosos e acabaram entrando em contato com povos de diferentes regiões do planeta.

Exercícios de compreensão

3. Era feito basicamente por terra. Os principais intermediários eram os árabes e os italianos.
4. A centralização do poder nas mãos do rei, a posição geográfica e o conhecimento sobre a navegação.
5. Eram diferentes regiões, principalmente do continente asiático, como China, Japão e Índia.
7. Encontrar um caminho marítimo para as Índias, conforme desejavam os reis espanhóis, que apoiaram a expedição. Essa expedição acabou chegando, em 1492, ao continente que, mais tarde, seria chamado América.
8. O Tratado foi assinado em 1494. Ele determinou que a linha divisória das terras espanholas e portuguesas ficasse a 370 léguas a oeste das ilhas de Cabo Verde, aumentando a área de domínio português que havia sido estabelecida pela bula *Inter Coetera*.
9. Buscar especiarias e estabelecer contatos comerciais com os indianos. Porém, antes de chegar ao seu destino, essa expedição se afastou demais da costa africana e acabou chegando ao litoral do atual estado da Bahia, no Brasil, em 22 de abril de 1500.
1. Explique a concepção de modernidade para os europeus do século XVI e comente sobre os impactos dessa concepção para as populações não europeias.
2. Explique o que foram as Grandes Navegações.
3. Antes da descoberta do caminho marítimo para as Índias, como era feito o comércio de especiarias? Que povos controlavam esse comércio?
4. Quais foram as condições que tornaram possível a Portugal iniciar as Grandes Navegações?
5. O que eram as Índias?
6. Onde fica localizado o cabo da Boa Esperança? Como era chamado esse cabo antes de 1487?
No extremo sul do continente africano. Antes de 1487, ele era chamado cabo das Tormentas.
7. Qual era o objetivo da expedição comandada por Cristóvão Colombo? Em que continente essa expedição acabou chegando? Quando isso ocorreu?
8. Em que ano foi assinado o Tratado de Tordesilhas? O que esse tratado determinava?
9. Qual era o objetivo da expedição comandada por Pedro Álvares Cabral? Antes de chegar ao destino, em que lugar essa expedição aportou? Quando isso ocorreu?
10. Por que a navegação no oceano Pacífico era diferente da navegação no oceano Atlântico?
Porque as águas do oceano Pacífico são mais calmas, porém eram difíceis de navegar por causa da grande extensão desse oceano e da ausência de ilhas, o que dificultava o abastecimento das embarcações.

Expandindo o conteúdo

11. Leia o texto a seguir e responda às questões.

Qual é o maior oceano do mundo?

Ele abrange uma enorme área (entre América, Ásia e Oceania) e possui cerca da metade da água marinha do planeta! É o oceano Pacífico, que, apesar da grandiosidade, recebeu esse nome por ter águas calmas.

169 milhões: área do oceano Pacífico em quilômetros quadrados (quase 20 vezes a área do Brasil)!

Pacífico foi a palavra usada pelo explorador espanhol Vasco de Balboa (o primeiro europeu a avistar a oceano, em 1513) para descrever, em uma carta ao rei da Espanha, as águas tranquilas que viu. Mais tarde, em 1520, durante uma viagem do português Fernão de Magalhães (o primeiro a atravessar o Pacífico), o oceano ganhou de vez o nome.

[...]

Oceano Índico

Apesar de perder em tamanho para o Pacífico e para o Atlântico, o oceano Índico tem ondas com cerca de 30 metros de altura! Ele fica a leste da África, ao sul da Ásia, a oeste da Oceania e ao norte da Antártida — e banha 38 países.



Existem vários mares dentro do oceano Índico. Os mais famosos são o mar Vermelho, o golfo Pérsico, o golfo de Aden, o mar da Arábia e o canal de Moçambique.

Mas você sabe a diferença entre mar e oceano? Oceanos são porções extensas de água profunda, que passam por continentes. Já mares são menores, passam por países, tem águas mais rasas e sempre se ligam a um oceano.

75 milhões: área do oceano Índico em quilômetros quadrados (cerca de 10 vezes a área da Austrália)!

Oceano Atlântico

Segundo maior do mundo (perde apenas para o Pacífico), fica entre a Europa e a África (a leste) e a América (a oeste), banhando o litoral do Brasil. O nome vem de Atlas, filho de Netuno — na mitologia romana, Netuno era o deus dos mares.

[...]

106 milhões: área do oceano Atlântico em quilômetros quadrados (cerca de 11 vezes a área dos Estados Unidos)!

Qual é o maior oceano do mundo? **Recreio**. Disponível em: <<http://recreio.uol.com.br/noticias/curiosidades/qual-e-o-maior-oceano-do-mundo.phtml#.W5gvw-hKiUk>>. Acesso em: 11 set. 2018. © Recreio/Editora Caras S.A.

Mapa digital do relevo da América do Sul, com o oceano Atlântico banhando a costa leste do Brasil.



Anton Balazh/Shutterstock.com

- 11. a) O oceano Pacífico.
 - 11. b) Espera-se que os alunos façam no caderno uma tabela como a do modelo apresentado. Dados da tabela: oceano Pacífico (tamanho: 169 milhões de quilômetros quadrados. Curiosidade: recebeu esse nome dos europeus no século XVI porque tem águas calmas); oceano Atlântico (tamanho: 106 milhões de quilômetros quadrados. Curiosidade: o nome vem de Atlas, filho de Netuno, deus dos mares); oceano Índico (tamanho: 75 milhões de quilômetros quadrados. Curiosidade: tem ondas com cerca de 30 metros de altura).
- a) Qual é o maior oceano do mundo?
- b) Faça no caderno uma tabela comparando o tamanho dos oceanos Pacífico, Atlântico e Índico e escrevendo uma curiosidade sobre esses oceanos. Veja abaixo um modelo para a sua tabela.

	Oceano Pacífico	Oceano Atlântico	Oceano Índico
Tamanho			
Curiosidade			

- c) Qual é a diferença entre mar e oceano?
12. O Brasil não teve sempre esse nome. Quando os portugueses chegaram, nomearam esse território de Vera Cruz. Nos anos seguintes, surgiram nomes diferentes. Leia o texto a seguir que trata dessa questão.

[...] No dia 9 de março de 1500, a armada comandada pelo fidalgo Pedro Álvares Cabral (com 13 embarcações e cerca de 1 300 homens) deixou Lisboa e rumou em direção ao Cabo Verde. Depois de lá passar, dirigiu-se ao

> **Google Earth**. Disponível em: <<https://www.google.com/earth/>>. Acesso em: 2 out. 2018.



Orientações gerais

■ Auxilie os alunos na análise do mapa apresentado nesta página. Para isso, você pode orientá-los a virar o livro para ler os nomes inscritos na imagem. Comente sobre a importância da análise de fontes no estudo da História, elemento fundamental para garantir os critérios de pesquisa.

oceano para, um mês depois, avistar alguns sinais de terra. Na manhã do dia 22 de abril, avistam um monte redondo, a que chamaram de Pascoal por estarem na semana da Páscoa. [...] Nomeada, pelo capitão mor, como Terra de Vera Cruz, foi posteriormente mudada para Terra de Santa Cruz e, garantida a sua posse, para Província de Santa Cruz. A terra também foi apelidada, naqueles tempos, de “Terra dos Papagaios”, em razão das grandes e coloridas araras que Pedro Álvares fez enviar para Portugal. O nome dado à província, “de Santa Cruz”, foi logo corrompido para o de Brasil. O nome vinha de um pau que ali abundava e era chamado de “Brasil” pela cor abradada e vermelha que tinha, com que se tingiam panos. [...]

BITTENCOURT, Circe (Org.). *Dicionário de datas da história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007, p. 111-112.



- De acordo com o texto, quais nomes o Brasil já teve?
- Qual desses nomes foi utilizado no mapa ao lado?
- Com base no mapa, na data em que ele foi elaborado e em seus conhecimentos sobre o período, responda: você acha que os cartógrafos conheciam bem o litoral do território que forma hoje o Brasil? Justifique sua resposta.
- Você consegue identificar elementos da geografia do Brasil representados no mapa ao lado? Quais?

12. a) Terra de Vera Cruz, Terra de Santa Cruz e Província de Santa Cruz.
12. b) Terra de Santa Cruz e Brasil.

Mapa feito pelo cartógrafo português João Teixeira Albernaz, em 1640.

12. c) Resposta esperada: sim, pois o mapa de 1640 apresenta informações detalhadas sobre o litoral brasileiro, contendo representações de ilhas, praias, baías e outros elementos geográficos da costa.

12. d) É possível identificar parte do litoral, algumas ilhas e o rio da Prata.

13. O uso da expressão “descobrimento” vem sendo cada vez mais contestado pelos historiadores. Leia o texto a seguir, que trata dessa questão.

Descobrimento é um termo tradicionalmente empregado pela historiografia [...], desde o século XIX, para se referir à chegada dos primeiros europeus à América e ao início da colonização desse continente. [...] Capistrano de Abreu, historiador do final do século XIX [...] utiliza, de acordo com o uso então comum, a expressão “descobrimento do Brasil” para falar das primeiras expedições ao que viria ser o território brasileiro. Mas o termo parece ter caído em desuso no fim do século XX. A crítica ao processo predatório de colonização rendeu frutos e atualmente a maioria dos

110

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

■ Retome com eles o conceito de modernidade. Para isso, escreva essa palavra na lousa e peça que escrevam ao redor dela algumas palavras que remetam ao seu significado. Esta proposta permite explorar as ideias gerais

dos alunos quanto ao conceito. Em seguida, leia com eles aquilo que foi escrito e desenvolva uma conversa sobre o tema em sala de aula (EF07HI01).

■ Incentive a imaginação e a empatia dos alunos ao tratar sobre o encontro de civilizações ocorrido a partir das Grandes Navegações. É importante que eles percebam as

historiadores [...] preferem nem mesmo falar de descobrimento, mas de conquista e de colonização. [...]

[...] Descoberta e descobrimento, para autores como Vicente Romano, têm cunho eurocêntrico muito forte. Isso porque o sentido etimológico da palavra descobrimento refere-se àquilo que está sendo encontrado pela primeira vez, que ninguém nunca encontrou antes. O que, ao ser empregado com relação às conquistas territoriais empreendidas pelos europeus, dá a entender que esses tinham direito de estar nesses lugares — a América, a Oceania, a África, a Ásia —, já que teriam sido os primeiros a chegar. Dessa forma, o conceito de descobrimento, tal como empregado tradicionalmente, desconsidera por completo a existência de povos nativos nesses territórios. [...]



Marcos Amend/Pulsar Imagens

Marco do descobrimento, século XVI. Porto Seguro (BA), 2016.

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 93-94.

13. a) A expressão “descobrimento” do Brasil vem sendo cada vez mais contestada pelos historiadores. Quando a frota de Cabral aqui chegou, este território já era habitado por cerca de três milhões de indígenas. Desse modo, o uso da expressão “descoberta” é diretamente vinculado ao ponto de vista europeu.

- a) Com base nas informações do texto e em seus conhecimentos, explique a seguinte frase: “Descoberta é uma palavra que tem forte cunho eurocêntrico”.
- b) Quais os termos utilizados pelos historiadores na atualidade no lugar de “Descobrimento”? Quais as razões para a utilização desses termos?

13. b) Na atualidade, o termo “descobrimento” pode ser substituído por: encontro, chegada, conquista, os quais dão a ideia de que já existia uma população vivendo na América, diferentemente do termo descobrimento.

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- A concepção de modernidade dos europeus do século XVI considerava a Europa o modelo de civilização a ser seguido, justificando a dominação sobre povos de outros continentes.
- Por meio das Grandes Navegações, povos de várias partes do mundo foram conectados, aumentando a integração e as trocas culturais, entretanto, também causando a dominação dos europeus sobre outros povos.
- O oceano Pacífico recebeu esse nome por causa de suas águas calmas, sendo porém de difícil navegação pela sua grande extensão e ausência de ilhas para reabastecimento dos navios.
- As Grandes Navegações representaram o domínio comercial e mercantil dos europeus sobre as populações do mundo Atlântico.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam o conteúdo e as habilidades trabalhadas neste capítulo.

Esta atividade auxilia na problematização do uso do termo “descobrimento”, fazendo os alunos refletir sob uma perspectiva crítica e explorando, assim, a **competência específica de História 6**.

Orientações gerais

- Para conhecer mais sobre o tema das Grandes Navegações, veja os livros a seguir.
- SILVA, Janice Theodoro. **Pensadores, exploradores e mercadores**. São Paulo: Scipione, 1994.
- GRUZINSKI, Serge. **A passagem do século – 1480-1520: as origens da globalização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

lógicas de dominação e os tipos de interação que ocorreram nesse processo, desenvolvendo assim seu senso crítico sobre o tema da modernidade (EF07HI02).

- Ao trabalhar as navegações, retome a concepção dos alunos sobre os dois oceanos abordados, Atlântico e Pacífico, e verifique se eles conseguiram identificar e comparar as navegações entre os dois (EF07HI06).

- Sobre as Grandes Navegações, é essencial que os alunos as compreendam dentro do contexto mercantilista europeu. Desse modo, questione-os sobre os motivos que levaram alguns Estados a investir nessas expedições, levando-os à compreensão do contexto comercial da busca de lucro pelos europeus (EF07HI13).

Objetivos do capítulo

- Verificar os principais aspectos das Reformas religiosas ocorridas no século XVI e suas repercussões na cultura da época.
- Relacionar o contexto das Reformas com o Brasil, verificando aspectos sobre os calvinistas.
- Entender o que foi a Contrarreforma e quais foram seus impactos.
- Analisar as ações da Inquisição, verificando também sobre o contexto brasileiro.
- Compreender o processo de formação dos Estados absolutistas europeus.
- Descrever a passagem do mercantilismo para o capitalismo, analisando o papel da burguesia.

Orientações gerais

As imagens apresentadas nestas páginas fazem referência a dois importantes movimentos europeus que caracterizaram a época moderna: o Absolutismo e as Reformas religiosas. Comente com os alunos que o palácio apresentado na imagem da página 112 representa o poder, a riqueza e a ostentação do monarca francês Luís XIV. Sobre esse assunto, leia o texto abaixo para os alunos.

Elaborada tal qual um grande teatro, um teatro do Estado, a atuação do rei se transforma em *performance*; os seus trajes viram fantasia. Na verdade, esculpida de maneira cuidadosa, a figura do rei corresponde aos quesitos estéticos necessários à construção da “coisa pública”. Saltos altos para garantir um olhar acima dos demais, perucas logo ao levantar, vestes magníficas mesmo nos locais da intimidade; enfim, trata-se de projetar a imagem de um homem público, caracterizado pela ausência de espaços privados de convivência. Tal qual um evento

Capítulo



Reformas religiosas e Absolutismo



Vista dos jardins do Palácio de Versalhes, na França, 2018. Esse palácio chegou a abrigar cerca de 4 mil pessoas da Corte francesa, durante o reinado do rei absolutista Luís XIV (1638-1715).

112

multimídia, o rei estará presente em todos os lugares, será cantado em verso e prosa, retratado nos afrescos e alegorias, recriado como um Deus nas estátuas e tapeçarias.

Senhor de um ritual cujo controle é por princípio impecável, o monarca transforma seu exercício diário numa grande dramatização, equilibrando-se no poder por meio da concessão alargada e programada de títulos, medalhas e

privilégios. Dádivas que carregam a imagem do líder, esses rituais de consagração da monarquia acabam ajudando a cultivar e estender a própria personalidade do rei, que dessa forma paira muito acima de seus súditos.

SCHWARCZ, Lília K. Moritz. A fabricação do rei: a construção da imagem pública de Luís XIV. *Revista de Antropologia*, v. 43, n. 1, p. 257-261, 2000. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-7701200000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 19 set. 2018.



Na Europa, durante a Idade Moderna, a política e a religião passaram por grandes transformações. A unidade religiosa europeia foi quebrada por diversos movimentos reformadores que contestavam a autoridade da Igreja Católica. Já no campo político, os reis procuravam aumentar seu poder. Neste capítulo estudaremos as reformas religiosas e a formação dos Estados absolutistas.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Execução de Savonarola na Piazza della Signoria, pintura de 1498 representando uma cena da Inquisição italiana.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Observe a imagem ao lado e cite algumas características do Palácio de Versalhes que demonstrem o poder do monarca absolutista francês.
- B** A imagem acima representa uma cena da Inquisição na Europa. Você sabe o que foi a Inquisição? Comente com os colegas.
- C** Comente o que você já sabe sobre os movimentos da Reforma e da Contrarreforma.

- A imagem da página 113 representa um ato público pela punição das pessoas condenadas por heresia pelo Tribunal do Santo Ofício (a Inquisição católica). De acordo com os costumes da época, muitas dessas punições começavam com uma procissão, que partia da prisão da Inquisição e ia até a praça central. Participavam dessa procissão todos os habitantes locais, incluindo os condenados. Na praça, era celebrada uma longa missa e, em seguida, começavam os rituais de punição dos hereges.

- Explique aos alunos, de modo a despertar seu interesse para os assuntos do capítulo, que a Inquisição foi criada pela Igreja Católica com o objetivo de investigar e punir os que cometiam ações consideradas condenáveis pela Igreja. As penas da Inquisição podiam variar desde a perda de liberdade até a morte, com o indivíduo queimado na fogueira.

- Para saber mais sobre o Absolutismo e as reformas religiosas na Europa nos séculos XVI e XVII, leia os livros indicados abaixo.

> ELIAS, Norbert. **A Sociedade da Corte**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

> COHN, Gabriel. **Max Weber**. São Paulo: Ática, 2003.

> DELUMEAU, Jean. **Nascimento e afirmação da Reforma**. São Paulo: Pioneira, 1989.

Respostas

A O espaço do palácio é bastante amplo, com um jardim formado por esculturas, arranjos de plantas e uma fonte. Pela análise da imagem, pode-se constatar que a construção é grandiosa e luxuosa.

B Resposta pessoal. Descreva a cena representada com os alunos, atentando-se para al-

guns elementos, como a quantidade de pessoas que estão na fogueira, as vestes dos carascos que as conduzem à execução e as moradias ao fundo da imagem. Outra questão a ser discutida com os alunos é o fato de a pena estar sendo aplicada em um local público e representar um “exemplo” às outras pessoas

para que seguissem as doutrinas da Igreja.

C Aproveite para fazer com os alunos uma dinâmica em grupo. Permita a eles que exponham seus conhecimentos e suas ideias sobre a temática. Questione-os sobre a relação entre um movimento e outro e destaque o termo “contra” para facilitar a associação.



■ O texto a seguir apresenta algumas contribuições das Reformas religiosas para a formação dos Estados modernos, além de suas influências em um novo modelo estrutural político, social, econômico e religioso que marcou a Idade Moderna.

A Reforma e a Idade Moderna

[...] A Reforma contribuiu, em muitos aspectos importantes, para a formação da modernidade. Ao dividir a cristandade em católica e protestante, destruiu a unidade religiosa da Europa, a principal característica da Idade Média, e enfraqueceu a Igreja, principal instituição da sociedade medieval. Fortalecendo o poder dos monarcas às expensas dos órgãos religiosos, a Reforma estimulou o crescimento do Estado moderno, secular e centralizado. [...]

A Reforma contribuiu também para a criação da ética individualista que caracteriza o mundo moderno. Uma vez que os protestantes, ao contrário dos católicos, não tinham nenhum intérprete oficial das Escrituras, ficava a cargo do indivíduo a terrível responsabilidade de interpretar a Bíblia de acordo com os ditames de sua consciência. [...] A devoção não era determinada pela igreja, mas pelo indivíduo autônomo, cuja consciência, iluminada por Deus, era a fonte de todo julgamento e autoridade. [...]

Ao ressaltar a consciência individual, a Reforma pode ter contribuído para o desenvolvimento do espírito capitalista, que fundamenta a economia moderna. Assim argumentou o sociólogo alemão Max Weber em *[A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo]* (1904). [...] Os homens de negócio protestantes acreditavam ter a obrigação religiosa de enriquecer, e sua fé lhes dava a autodisciplina ne-

cessária para isso. [...]

[...] O protestantismo produziu, portanto, uma atitude profundamente individualista que valorizava a força interior, a autodisciplina e o comportamento sóbrio e metódico – atributos necessários a uma classe média em busca de sucesso num mundo altamente competitivo.

MARVIN, Perry. *Civilização ocidental: uma história concisa*. 3. ed. Tradução: Waltensir Dutra; Silvana Vieira. São Paulo: Martins Fontes, 2002. p. 244-246.



A Europa nos séculos XVI e XVII

No início do século XVI, as ideias humanistas difundidas durante o Renascimento circulavam cada vez mais e, com isso, vários pensadores passaram a questionar a posição **hegemônica** da Igreja Católica nas sociedades europeias.

No campo científico, ocorreram importantes inovações nesse período. O aprimoramento da **luneta**, por Galileu Galilei (1564-1642), por exemplo, possibilitou que a teoria geocêntrica – defendida pela Igreja – fosse contestada com base em argumentos científicos. O aprimoramento da luneta contribuiu para a descoberta de evidências que validaram a teoria heliocêntrica, segundo a qual o Sol estaria no centro do Universo.

Além disso, por conta de várias inovações técnicas, as ideias começavam a ser transmitidas com maior rapidez. Entre essas inovações estavam a substituição do pergaminho pelo papel e, também, a invenção da **prensa móvel**, que contribuíram para diminuir os custos de produção de livros.

A prensa móvel, inventada por volta de 1450 pelo alemão Johannes Gutenberg, possibilitou um grande aumento no número de livros em circulação na Europa.



Museu Galileu, Florença, Itália/Leemage/OJO/Getty Images

Lunetas de Galileu Galilei, 1610.

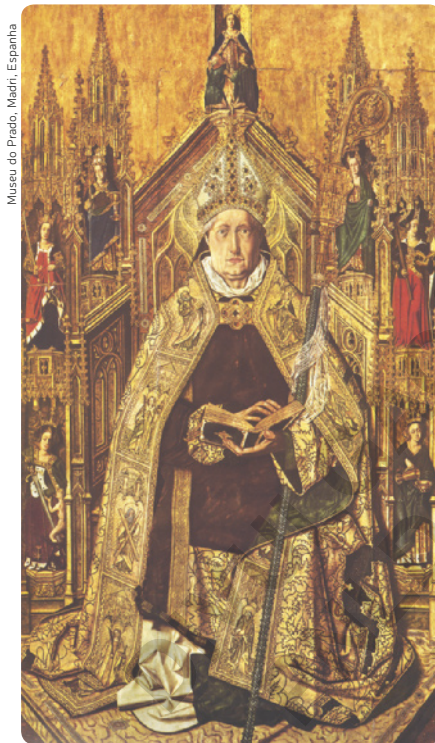
Críticas à Igreja Católica

Nesse contexto, na Europa cristã do século XVI, começaram a surgir manifestações de contestação aos dogmas da Igreja. Nessa época, muitos religiosos se manifestavam contra o enriquecimento da Igreja e o afastamento de seus membros das questões espirituais.

O que causava maior descontentamento, no entanto, era a institucionalização de práticas como a **simonia** (venda de relíquias sagradas e favores divinos), além do comportamento desregrado de muitos clérigos, que não observavam os votos de castidade.

A partir do século XVI, o enriquecimento da Igreja Católica passou a ser duramente criticado. Na imagem, essa riqueza pode ser notada no altar folheado a ouro e nas vestimentas luxuosas do religioso representado. **São Domingos de Silios**, óleo sobre tela de Bartolomé Bermejo, século XV.

Hegemonia: influência predominante, autoridade absoluta.



Museu do Prado, Madrid, Espanha



A Reforma foi liderada por Martinho Lutero, que contestou diversas práticas da Igreja Católica. Nascido na cidade alemã de Eisleben, em 1483, Lutero teve uma educação rígida com base nos ensinamentos católicos. Estudou em colégios religiosos e, em 1505, formou-se em Teologia. Nesse mesmo ano, foi contratado para dar aulas na Universidade de Wittenberg.

As teses de Lutero

Em 1517, em protesto contra a presença de um vendedor de **indulgências** em Wittenberg, Lutero afixou na porta da igreja da cidade um cartaz com 95 teses que denunciavam, entre outras coisas, esse procedimento da Igreja Católica. Conheça três dessas teses.

21. Erram, pois, os pregadores das indulgências que dizem que, pelas indulgências do papa, o homem fica livre de toda a pena e fica salvo. [...]

32. Serão condenados para toda a eternidade, com os seus mestres, aqueles que creem estar seguros da sua salvação por cartas de indulgências. [...]

43. É preciso ensinar aos cristãos que aquele que dá aos pobres, ou empresta a quem está necessitado, faz melhor do que se comprasse indulgências.

LUTERO, Martinho. Obras. In: MARQUES, Adhemar e outros. **História moderna através de textos**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-120. (Textos e documentos).

As indulgências

Na doutrina católica, indulgência é o perdão pelos pecados cometidos. Uma indulgência pode ser obtida por meio de orações, penitências, jejuns. Na época de Lutero, estavam ocorrendo abusos por parte de alguns líderes católicos na concessão de indulgências. O papa Leão X, por exemplo, ofereceu indulgências àqueles que contribuissem em dinheiro para a reforma da Basílica de São Pedro, em Roma.



Detalhe da porta da igreja de Wittenberg, Alemanha, onde Lutero pregou suas 95 teses, em 1517. Fotografia de 2018.

Igreja do Castelo de Wittenberg, Alemanha/Bill Perry/Shutterstock.com

O tema das Reformas religiosas favorece a abordagem da habilidade **EF07HI05**. É importante que os alunos compreendam o contexto das Reformas, mas também seus impactos sobre a cultura da época. Comente que a alfabetização, por exemplo, foi estimulada pelos movimentos protestantes. As doutrinas protestantes estimulavam que a leitura da **Bíblia** fosse feita diretamente pelo fiel, e não apenas por intermédio dos sacerdotes.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que **Lutero**, ao fundamentar sua doutrina, baseou-se na ideia de justificação pela fé, ou seja, a salvação cristã dependeria da crença das pessoas em Deus, e não da realização dos rituais católicos. Além disso, acreditava que somente a **Bíblia** podia revelar a vontade de Deus, sem precisar da interpretação teológica dos clérigos católicos. Outro importante elemento da doutrina luterana era o sacerdócio universal, isto é, o princípio de que todos os fiéis seriam membros do sacerdócio, eliminando a diferença entre leigos e clérigos. Consequentemente, deveria ser eliminada toda a autoridade do papa e da Igreja. Lutero também traduziu a **Bíblia** do latim para o alemão, possibilitando a mais pessoas que pudessem ter acesso direto ao que os cristãos consideravam a palavra de Deus. A tradução colaborou para a sistematização da escrita em alemão, contribuindo para o desenvolvimento da língua alemã moderna.



Material digital

- Veja na **sequência didática 6** uma proposta diferente para abordar o contexto da Reforma.



O texto sobre o calvinismo no Brasil favorece o trabalho com a habilidade **EF07HI05**, pois permite estabelecer relações entre o contexto Moderno europeu com a história da América. Essa proposta, ao abordar diferentes localidades em determinado período histórico, também favorece o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**.

Orientações gerais

■ Sobre outros **movimentos reformistas**, leia as informações a seguir e comente-as com os alunos.

■ Diferentemente das outras reformas religiosas que ocorreram na Europa no início do século XVI, o movimento reformista na Inglaterra, conhecido como **Reforma anglicana**, foi comandado pelo próprio rei. Por não conseguir um herdeiro com a rainha Catarina de Aragão, o rei Henrique VIII pediu a anulação de seu casamento para se casar com uma dama da Corte, Ana Bolena, que já estava grávida dele.

■ Como a anulação do casamento não foi concedida pelo papa, o rei tomou medidas que restringiram a influência de Roma e do papado na Inglaterra, iniciando, assim, o movimento de Reforma. Essas medidas também foram motivadas pelo interesse da Coroa inglesa em se apoderar das terras e das riquezas da Igreja.

■ Concebida pelo religioso suíço Ulrich Zwinglio, o **zwinglianismo** caracterizou-se pela negação de muitos rituais católicos, como o culto às imagens e a celebração de missas. Os zwinglianistas defendiam, além disso, que a **Bíblia** era a única portadora da palavra de Deus, e não a Igreja Católica.

Outros movimentos reformistas

As ideias de Lutero se difundiram pela Alemanha e, em pouco tempo, já haviam alcançado outros países europeus, como Suécia, Dinamarca e Noruega. Em todos esses países, Lutero conquistou vários seguidores, que ficaram conhecidos como luteranos ou protestantes.

Alguns seguidores de Lutero, no entanto, foram mais radicais e começaram a pregar fervorosamente contra alguns ensinamentos da Igreja Católica. Essas pessoas deram origem a outros movimentos reformistas, como o **calvinismo**.

A doutrina calvinista, fundada por João Calvino (1509-1564), se caracteriza pela crença na predestinação, ou seja, a salvação ou a condenação humana é determinada por Deus, decisão em que o ser humano não pode intervir. Outra característica da doutrina calvinista é a supervalorização do trabalho. Muitos calvinistas acreditam que seu sucesso no trabalho e sua prosperidade material são sinais divinos de sua salvação.

O calvinismo no Brasil

Os movimentos reformistas não se restringiram somente à Europa. Seus efeitos foram sentidos em outros continentes, entre eles o americano.

No Brasil, o calvinismo foi um dos movimentos reformistas que atuou ainda no século XVI. Leia o texto.

A história do protestantismo no Brasil tem seu marco inicial em 1555 com o estabelecimento de uma base, na Baía da Guanabara, de franceses católicos e protestantes calvinistas sob as ordens de Nicolas Durand de Villegagnon. A partir dessa empreitada, que durou menos de cinco anos, um desses franceses protestantes, Jean de Léry, escreveu uma obra intitulada **Viagem à Terra do Brasil**, classificada como crônica de viagem. Essa obra

descreve sua viagem e permanência no Brasil, o território e os habitantes brasileiros. Nesse relato há diversas menções sobre a prática e os valores religiosos do autor. [...]

CARDOSO, Dario de Araujo. A presença do calvinismo na crônica **Viagem à terra do Brasil** de Jean de Léry. **Abralic**, Curitiba, UFPR, jul. 2011. Disponível em: <<http://www.abralic.org.br/eventos/cong2011/AnaisOnline/resumos/TC0935-1.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2018.



Representação de calvinistas europeus observando indígenas sendo atacados por seres diabólicos. Gravura de Theodore de Bry feita para a obra **Viagem à Terra do Brasil**, de Jean de Léry, século XVI. Esse tipo de imagem servia para reforçar a ideia preconceituosa de que os indígenas estariam “perdidos” sem a religião cristã.

116



■ Os anabatistas, liderados por Conrad Grebel, formaram um grupo divergente do zwinglianismo. Os seguidores do **anabatismo** (“novo batismo”) não aceitavam que o batismo fosse feito em crianças, pois acreditavam

que somente pessoas adultas tinham condições de decidir sobre sua religiosidade. Os anabatistas foram duramente perseguidos, mas vários de seus princípios influenciaram outros grupos, como os batistas e os *quakers*.





Segundo o sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), para realizar uma análise do sistema capitalista é preciso compreender não somente a economia, mas também perceber as manifestações culturais que contribuíram para o desenvolvimento desse sistema econômico.

Partindo desse princípio, em seu livro **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**, publicado no início do século XX, Weber propôs a tese de que o protestantismo favoreceu o desenvolvimento do capitalismo.

A racionalização da vida

De acordo com Weber, a Idade Moderna foi marcada por um processo de racionalização da vida que afetou as esferas política, econômica e cultural.

A racionalização econômica contribuiu para o fim das práticas feudais e para o surgimento de uma nova mentalidade, baseada na técnica, na administração, na contabilidade e no trabalho livre realizado em troca de um salário.

Com a racionalização política, o poder medieval, fragmentado e descentralizado, deu lugar ao Estado moderno, centralizado e caracterizado pela burocracia.

Culturalmente, ocorreu na modernidade o que Weber chamou de “desencantamento do mundo”, ou seja, a racionalidade passou a ser utilizada como fonte de interpretação do mundo, enquanto mitos e lendas perderam importância.

A valorização do trabalho e o espírito do capitalismo

Com base nesse contexto, no qual tanto o protestantismo quanto o capitalismo se desenvolveram, Weber formulou o conceito de “espírito do capitalismo”, que seria um tipo de conduta ético-religiosa típico do protestantismo. Essa conduta valorizava a austeridade, a moderação, a poupança e o tempo (“Tempo é dinheiro”). Além disso, o protestantismo passou a conferir ao trabalho um valor religioso, como algo fundamental para dignificar o ser humano e fazer cumprir a vontade divina (“O trabalho dignifica o homem”).

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- Explique o significado da expressão “desencantamento do mundo”, utilizada por Weber.
- Segundo Weber, o que seria o “espírito do capitalismo”?



Capa de edição brasileira de **A Ética Protestante e o “Espírito” do Capitalismo**, 2004.

Editora Companhia das Letras

Orientações gerais

- Para dar suporte a esta seção, leia um trecho da obra de Max Weber, **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**.

Basta uma vista de olhos pelas estatísticas ocupacionais de um país pluriconfessional para constatar a notável frequência de um fenômeno por diversas vezes vivamente discutido na imprensa e na literatura católicas bem como nos congressos católicos da Alemanha: o caráter predominantemente protestante dos proprietários do capital e empresários, assim como das camadas superiores da mão de obra qualificada, notadamente do pessoal de mais alta qualificação técnica ou comercial das empresas modernas. Não só nos lugares onde a diferença de confissão religiosa coincide com uma diferença de nacionalidade, e, portanto, com um grau distinto de desenvolvimento cultural, como ocorre no Leste da Alemanha entre alemães e poloneses, mas em quase toda parte onde o desenvolvimento do capitalismo [na época de sua expansão] esteve com as mãos livres para redistribuir a população em camadas sociais e profissionais em função de suas necessidades – e quanto mais assim se deu, tanto mais nitidamente esse fenômeno aparece estampado em números na estatística religiosa. Está claro que a participação de protestantes na propriedade do capital, na direção e nos postos de trabalho mais elevados das grandes empresas modernas industriais e comerciais, é relativamente mais forte, ou seja, superior à sua porcentagem na população total, e isso se deve em parte a razões históricas que remontam a um passado distante em que a pertença a uma confissão religiosa não aparece como causa de fenômenos econômicos, mas antes, até certo ponto, como consequência deles.

WEBER, Max. **A ética protestante e o “espírito” do capitalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004, p. 29-30.



Respostas

a) A expressão faz referência à utilização da racionalidade para explicar e interpretar o mundo, o que possibilitou o “desencantamento” de lendas e mitos usados anteriormente para essas explicações.

b) O “espírito do capitalismo”, para Weber, seria um determinado tipo de conduta ético-religiosa característico do protestantismo. Essa conduta valorizava a austeridade, a moderação, a poupança e o tempo.



■ Explique aos alunos que, no período Medieval, o tribunal da Igreja responsável por julgar as pessoas consideradas hereges chamava-se **Tribunal do Santo Ofício**. Esse tribunal, geralmente, punia os pecadores com a excomunhão. Já no século XV, sob o nome de **Tribunal da Inquisição**, criado na Espanha, o tribunal perseguia principalmente os cristãos-novos. Na época da Contrarreforma, no entanto, a Inquisição passou a perseguir protestantes, cientistas que contrariavam os dogmas da Igreja, homossexuais e polígamos. Leia o texto.

[...] No rastro do concílio de Trento (1545-1563), marco institucional da Contrarreforma, as Inquisições passaram a se preocupar com o perigo do protestante e a defender a pureza de dogmas e leis da Igreja de Roma: perseguir os que duvidavam da virgindade de Maria, [...] os que negavam existir o Purgatório, os que questionavam os sacramentos, os bigamos. Animados por uma política de intervenção contra o avanço da “heresia luterana”, os inquisidores acabariam movendo fortíssima campanha moralizante, processo controlador e adestrador de condutas individuais. No limite os inquisidores trariam para o seu foro delitos sexuais [...]. Some-se a isso a tradicional perseguição à feitiçaria [...].

VAINFAS, Ronaldo (Org.).

Confissões da Bahia: Santo ofício da inquisição de Lisboa. São Paulo: Companhia das Letras, 1997, p. 9-10. (Retratos do Brasil).



A Contrarreforma

Inconformados com a grande aceitação das ideias de Lutero na Europa, a Igreja Católica iniciou uma reação, que ficou conhecida como Contrarreforma. Assim, as principais autoridades católicas participaram de reuniões, entre 1545 e 1563, para discutir formas de combater o movimento protestante e reavaliar a conduta dos líderes do catolicismo.

Esses encontros ocorreram na cidade italiana de Trento, por isso ficaram conhecidos como **Concílio** de Trento.

Concílio:

assembleia de autoridades da Igreja Católica para tratar de assuntos doutrinários, dogmáticos e disciplinares.

Mártir:

pessoa que, por não renunciar a uma crença, é submetida à tortura ou à pena de morte.

A Companhia de Jesus

Fundada pelo espanhol Inácio de Loyola, em 1540, a Companhia de Jesus participou ativamente das reuniões do Concílio de Trento e se tornou uma das principais representantes do movimento da Contrarreforma.

Os jesuítas, como eram chamados seus membros, fundaram vários colégios com o objetivo de ensinar a fé católica e se tornaram os principais propagadores do catolicismo no mundo.

O Tribunal da Inquisição

Órgão da Igreja Católica criado no século XIII, a Inquisição ganhou força durante o movimento da Contrarreforma. Desde então, em várias regiões da Europa, os juízes do Tribunal da Inquisição torturaram e condenaram à morte milhares de homens e mulheres cristãos acusados de heresia.



O sujeito na história Giordano Bruno

Nascido em 1548 na cidade italiana de Nola, Giordano Bruno se tornou padre em 1572. Pouco depois, no entanto, foi acusado de heresia por causa de suas ideias, entre elas a de que o Universo é infinito e a de que Deus está em todos os seres vivos, cada planta, cada animal.

Em 1592, foi preso pelo Tribunal da Inquisição e, mesmo sofrendo com a tortura, não negou suas ideias. Ele foi então condenado à morte na fogueira e executado em 1600.

Giordano Bruno é considerado por muitos um **mártir** do pensamento científico. Suas ideias marcaram o início das discussões entre a fé e a razão.

Estátua de Giordano Bruno, século XIX, localizada onde ele foi executado, em Roma, na Itália.



Campano de Fiori, Roma, Itália/DFCC Prints/Shutterstock.com





A Inquisição foi criada no século XIII pela Igreja Católica com o objetivo de investigar e combater as heresias, ou seja, os discursos e as práticas que contestavam os dogmas da Igreja. Também conhecida como Tribunal do Santo Ofício, a Inquisição julgou e condenou milhares de homens e mulheres.

Os principais alvos da perseguição

Qualquer um poderia ser um delator, ou seja, acusar alguém suspeito de praticar heresia. A identidade do delator era preservada, e muitas vezes os acusados não sabiam qual era a acusação contra eles.

Entre os perseguidos estavam os chamados **cristãos-novos**, pessoas recém-convertidas ao catolicismo — muitos dos quais eram judeus ou muçulmanos. Muitos cristãos-novos sofriam perseguição porque ficavam sob suspeita de manter suas antigas crenças em segredo.

Outras práticas fontes de perseguição eram aquelas consideradas pagãs, como a magia, a alquimia e a astrologia, chamadas pelos inquisidores de bruxaria ou feitiçaria. Entre as punições aplicadas pela Inquisição estavam: torturas, prisões, confisco de bens e **degredo**.

Os crimes contra a fé católica eram os mais graves e frequentemente eram punidos com a morte. Para obter confissões, eram utilizados métodos violentos, como a tortura. As execuções, muitas vezes feitas por meio da cremação em fogueira, eram realizadas em grandes eventos públicos, chamados **autos de fé**.



Três mulheres acusadas de bruxaria são queimadas na Alemanha, gravura de 1555.

[**Degredo**: banimento, exílio.]

A Inquisição no Brasil

A partir do século XVI, o Tribunal do Santo Ofício enviou inquisidores ao Brasil para investigar acusações de heresias. O principal alvo das investigações em terras brasileiras foram os cristãos-novos, acusados de permanecerem adeptos do Judaísmo.

Além de cristãos-novos, a Inquisição no Brasil perseguiu também “feiticeiras”, homossexuais e o sincretismo religioso (mistura de práticas cristãs, indígenas e africanas). Adivinhações, fabricação de unguentos e poções mágicas, feitiços, benzeduras e usos de amuletos eram algumas das crenças e práticas compartilhadas pela população colonial no Brasil. Após a investigação, os acusados podiam ser presos e levados a julgamento em Portugal. No Brasil, cerca de 1100 pessoas foram investigadas, entre as quais cerca de 30 foram condenadas à morte na fogueira.

- Por que algumas pessoas eram perseguidas pela Inquisição?

Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

119

Orientações gerais

▪ A Inquisição definia como feitiçaria ou **bruxaria** todas as crenças e rituais mágico-religiosos, práticas mais comumente associadas às mulheres. Milhares delas foram perseguidas e condenadas à morte na fogueira sob acusação de feitiçaria ou bruxaria. Existiam manuais que eram utilizados durante o período de “caça às bruxas”; eles orientavam os

inquisidores sobre como identificar, interrogar e extrair a confissão nos processos.

▪ Nas regiões onde o protestantismo era dominante, não foram criados tribunais oficiais de Inquisição, mas também houve **perseguição** e intolerância religiosa. A discordância dos dogmas protestantes, o adultério e a bruxaria

foram alguns dos crimes perseguidos. Na Inglaterra, por exemplo, instaurou-se a caça às bruxas, e centenas de mulheres acusadas de bruxaria foram condenadas à morte. Na Alemanha, grupos religiosos que não aceitavam as regras da Igreja Protestante foram perseguidos, e milhares de pessoas foram torturadas e executadas em nome dos dogmas protestantes.



Orientações gerais

■ Explique aos alunos que o barroco também se manifestou na literatura, no teatro e na música. Além disso, esse estilo artístico ficou conhecido por outras denominações, como gongorismo, marinismo e preciosismo, variando conforme as diferentes regiões da Europa e o tipo de manifestação artística.

Integrando saberes

Se julgar conveniente um maior aprofundamento desse tema e uma articulação com o componente curricular **Arte**, solicite aos alunos que façam uma atividade de pesquisa. Para isso, divida a turma em três grupos e peça-lhes que produzam cartazes ou painéis sobre os seguintes artistas barrocos e suas principais obras: Peter Paul Rubens, Rembrandt e Diego Velázquez. Os cartazes podem conter informações biográficas dos artistas, imagens de suas obras, curiosidades, técnicas utilizadas, entre outras informações. Além disso, solicite-lhes que contemplem na pesquisa o contexto histórico em que viveu cada um dos artistas pesquisados e as influências desse contexto sobre sua obra. Posteriormente, exponha os cartazes na sala e compare com os alunos os três artistas e suas obras e aproveite para identificar com eles as características barrocas nas produções artísticas. Por fim, verifique a possibilidade de expor esses trabalhos em um mural da escola.



Encontro com... Arte

O barroco europeu

Na Europa, no final do século XVI, emergiu um estilo artístico chamado barroco. Esse movimento ocorreu ao longo do século XVII e no início do XVIII. Nesse período, os governos absolutistas, a burguesia protestante e o movimento da Contrarreforma recorreram à arte e ao barroco para propagar seus valores e demonstrar seu poder.

O barroco é caracterizado pelos exageros, detalhes, movimento, profundidade, jogo de luz e sombra e expressões marcantes. Essas características fazem parte do contexto de dualidade vivido pelos europeus naquela época, com o frequente confronto entre fé e razão, equilíbrio e instabilidade, clareza e obscuridade etc.

Essa dualidade normalmente induzia nas pessoas um sentimento de autorreflexão. Leia o texto abaixo.

[...] Se a atenção do homem medieval se focalizava no céu, e a do homem da Renascença neste mundo, a atenção dos homens do século XVII estava voltada para dentro, residindo na natureza e nas emoções do próprio ser humano. A expressão cultural desse período introspectivo, centralizado no homem, é geralmente chamada Barroco. [...]

SAVELLE, Max (Coord.). **Os tempos modernos**: história da civilização mundial. Belo Horizonte: Itatiaia Limitada, 1968. p. 32.

Manifestações artísticas barrocas

O barroco se manifestou em várias vertentes da cultura europeia e adquiriu características diversas em cada região onde se desenvolveu. Na pintura, o barroco teve como um de seus principais representantes o pintor italiano Michelangelo Merisi da Caravaggio. Suas obras tinham um caráter bem marcante, dramático e muito expressivo.

As linhas de expressão dos personagens são marcadas com clareza. Seus olhares demonstram a dramaticidade da cena. Nas obras com temas religiosos, Caravaggio se baseava em pessoas comuns, se recusando a representar santos como algo distante da realidade dos homens.



Galleria Borghese, Roma, Itália/
Album/Fine Art Images/Fotoarena

São Jerônimo escrevendo, óleo sobre tela de Caravaggio, século XVI.

- De acordo com o texto, as obras barrocas induziam os europeus a um sentimento de autorreflexão. Por que isso acontecia?
Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

A **escultura** barroca é caracterizada pela dramaticidade em excesso, dinamismo e monumentalidade. Um dos principais artistas dessa vertente foi o italiano Gian Lorenzo Bernini. Observe na escultura ao lado a expressão marcante e dramática dos personagens.



Galleria Borghese, Roma, Itália/
iStockphoto/Shutterstock.com

O rapto de Proserpina, escultura em mármore de Gian Lorenzo Bernini, século XVII.

Resposta

- A autorreflexão era provocada pelo contexto de dualidade que marcava o período, com o confronto entre fé e razão.





A formação dos Estados absolutistas

As discussões acerca de questões religiosas acabaram provocando conflitos generalizados por mais de um século em toda a Europa.

A **Guerra dos Trinta Anos** (1618-1648) foi o último, o mais longo e o mais destrutivo dos conflitos religiosos iniciados por líderes católicos e protestantes. A estimativa é que esse conflito tenha causado a morte de mais de quatro milhões de pessoas.

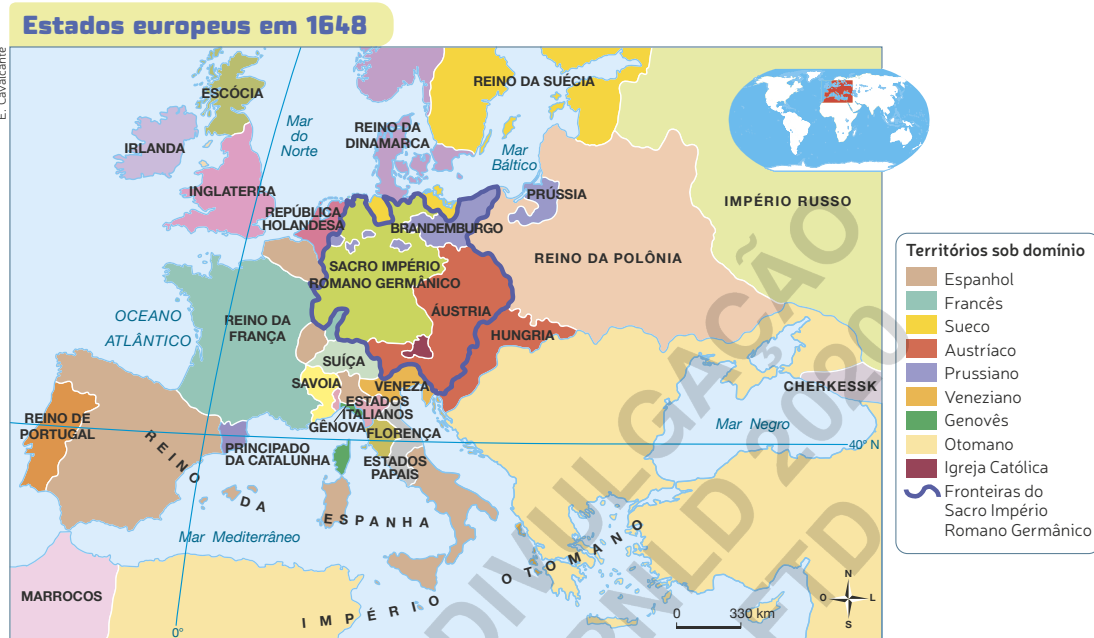
Os protestantes, reunidos principalmente em torno de uma coligação de principados alemães e contando com o apoio da França, acabaram derrotando os católicos, reunidos em torno dos soberanos do Sacro Império Romano Germânico e da Espanha. Essa derrota pôs fim ao projeto da Contrarreforma de erradicar o protestantismo na Europa.

O Tratado de Vestfália

A Guerra dos Trinta Anos chegou ao fim em 1648, com a assinatura do Tratado de Vestfália, que determinou mudanças nas fronteiras de vários Estados europeus.

Além disso, o tratado estabeleceu o princípio de **soberania nacional**, ou seja, os países seriam autônomos e não poderiam sofrer intervenções estrangeiras em seu território.

A principal resolução desse tratado, no entanto, foi dar aos governantes o direito de determinar uma religião oficial em seu território, fosse ela católica, luterana ou calvinista. Com o tratado, o princípio do interesse nacional ganhou precedência mediante às reivindicações religiosas.



Fonte: MCEVEDY, Colin. *Atlas de História Moderna (até 1815)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 49.

Os assuntos tratados nas páginas 121 a 129 auxiliam os alunos a compreender os processos de consolidação das monarquias europeias, contemplando, desse modo, a habilidade EF07HI07.

Orientações gerais

- Explique aos alunos que a derrota na Guerra dos Trinta Anos forçou os católicos a frearem a Contrarreforma e a firmarem acordos de paz com os protestantes. Desse modo, buscando diminuir a tensão na qual os protestantes – até então duramente combatidos pelo catolicismo – se encontravam, o Tratado de Vestfália estabeleceu a liberdade de culto religioso na Europa. Na prática, isso significou o reconhecimento das doutrinas protestantes, principalmente as pregadas por Martinho Lutero (luteranismo) e por João Calvino (calvinismo). Além disso, o tratado determinou que se um rei mudasse de religião, ele não poderia interferir na religião da população.



■ Sobre os acordos estabelecidos em Vestfália e sua relação com o cenário internacional da atualidade, leia o texto abaixo.

[...] Os acordos de Westphalen representam o ponto de partida de toda a evolução do direito internacional contemporâneo. A partir deles, emerge um sistema político em que os Estados passam a aceitar regras e instituições que limitem a sua ação, quando isso for evidenciado como interesse comum. [...] A ordem na sociedade internacional é mantida através da formulação de um sentido de interesses comuns, o que deriva de um cálculo racional do desejo dos Estados de aceitarem restrições recíprocas à liberdade de ação. [...]

Contudo, o paradigma westphaliano mostra-se atualmente como um tecido esgarçado progressivamente pela impossibilidade de uma ação internacional unicamente individual, na medida em que se dilatam as demandas intergovernamentais, da mesma forma que as relações internacionais não mais transitam somente pelas vias estatais, agregando outros atores ao cenário transnacional.

[...]

Diante dos crescentes fluxos transnacionais, das fronteiras mais permeáveis e cada vez menos respeito à não intervenção, o direito internacional segue objetivando fornecer eficientes mecanismos para proceder à coexistência e à cooperação entre os atores desse novo contexto. Sejam permanentes ou não as mudanças vividas na conjuntura internacional contemporânea, [...] é perceptível um sistema político internacional mais flexível quanto aos atores e suas características, mas que ainda não pode abdicar totalmente daqueles valores propostos ainda no século XVII.

LIMA, Bárbara. O Sistema Político e o Direito Internacional: da Guerra dos Trinta Anos às Críticas da Contemporaneidade. In: SILVA, Francisco Carlos Teixeira da (Coord.). **Impérios na história**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2009, p. 151-156.

Encontro com... Sociologia

Consequências do Tratado de Vestfália

O Tratado de Vestfália ocasionou profundas mudanças nas relações políticas e diplomáticas europeias. Além de estabelecer novas divisões territoriais, determinar a liberdade de culto religioso e a afirmação do Estado soberano e laico.

O princípio de soberania nacional e o Estado laico

No âmbito político, o Tratado de Vestfália contribuiu para a formação do Estado moderno soberano e laico. Nesse contexto, entende-se como Estado soberano aquele que possui autoridade política para lidar com os assuntos internos. Além disso, essa autoridade não poderia ser limitada por nenhum outro poder nem sofrer intervenção estrangeira.

Os territórios que surgiram com a fragmentação do Sacro Império Romano Germânico após a Guerra dos Trinta Anos, por exemplo, se tornaram Estados soberanos, e seus príncipes possuíam autoridade para governá-los com autonomia.

Além do princípio de soberania, o Tratado de Vestfália consolidou também a ideia de **razão de Estado**. Essa ideia estabeleceu uma separação entre os interesses do Estado e os interesses da religião, indicando, ainda, que os interesses estatais seriam prioridade diante dos valores religiosos.

Diplomacia: ciência internacional que trata dos direitos e interesses entre diferentes países.
Laico: que não é eclesiástico.

A soberania nacional no mundo contemporâneo

Desde o Tratado de Vestfália, o conceito de soberania do Estado tem sido revisto e questionado.

Nas últimas décadas, houve críticas em relação à interferência de grandes potências em territórios estrangeiros, seja por intromissão em conflitos locais ou mesmo por motivações humanitárias, sem o consentimento diplomático internacional.

Atualmente, com a emergência de uma sociedade globalizada, ocorrem problemas que ultrapassam os limites de um Estado, por exemplo, tráfico, terrorismo, problemas ambientais e desenvolvimento de armas nucleares.

Em muitos desses casos, os problemas ocorrem dentro das fronteiras de um país, mas afetam a sociedade em escala global. Assim, torna-se imperativo que os Estados estabeleçam acordos com a finalidade de encontrar soluções para esses problemas.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- Quais as principais resoluções do Tratado de Vestfália? Explique-as.
- Quais as questões levantadas no mundo contemporâneo em torno do princípio de soberania nacional, resultante do Tratado de Vestfália? Explique.

Muitos gases que causam poluição atmosférica são expelidos por fábricas de diversos países, no entanto, o acúmulo desses gases na atmosfera vem causando graves desequilíbrios em escala global. Fotografia de 2018 retratando refinaria de petróleo no Texas, Estados Unidos, país considerado um dos maiores poluidores do planeta.



Trong Nguyen/Shutterstock.com

122

Respostas

- Estabeleceram novas divisões territoriais (como no caso da França, que incorporou os territórios da Lorena e Alsácia), determinaram a liberdade de culto religioso (como no reconhecimento das religiões luterana e calvinista) e afirmaram o Estado soberano e laico.
- Com o desenvolvimento de uma sociedade cada vez mais globalizada, tornou-se mais comum o surgimento

de problemas que acabam ultrapassando os limites de um Estado e atingem a população mundial, como a poluição e os diversos tipos de tráfico. Nesses casos, os argumentos mais recentes questionam os limites de atuação dos Estados, que não poderiam, se fossem seguir os Tratados de Vestfália, atuar além das fronteiras de seu território.





A formação do Antigo Regime

A partir do século XI, na Europa, houve um aumento da produção agrícola, além de um rápido crescimento da população e do número de moradores nas cidades. A produção artesanal também cresceu com muitos artesãos trabalhando na fabricação de tecidos de lã, ferramentas, joias, sapatos e objetos de madeira. O **excedente agrícola** e os produtos artesanais eram comercializados entre os feudos e também com povos de outros continentes.

Nessa época, os comerciantes, também chamados **burgueses**, foram se tornando mais numerosos e mais influentes na economia medieval. Inicialmente, os burgueses ocupavam uma posição social intermediária. Porém, por causa do desenvolvimento das atividades urbanas no final da Idade Média, eles tiveram condições de prosperar e enriquecer, passando a ocupar uma posição destacada na sociedade. As cidades foram se tornando importantes centros comerciais e, com isso, os burgueses conquistaram maior autonomia em relação aos senhores feudais. Essas transformações sociais acabaram provocando uma profunda **crise no sistema feudal**.

A burguesia e a nobreza apoiam o rei

Nesse contexto de crise do sistema feudal, parte da nobreza e alguns grandes mercadores buscaram a proteção e o apoio dos reis.

Os burgueses passaram a apoiar os reis para que eles promovessem mudanças que estimulassem as relações comerciais. O sistema feudal impunha diversos empecilhos ao desenvolvimento do comércio e não havia, por exemplo, uma moeda nem um sistema de pesos e medidas unificados.

Os reis estimularam os negócios burgueses desfazendo parte desses empecilhos feudais. Com isso, conseguiram arrecadar mais impostos, enriquecendo seus reinos e fortalecendo seu poder.

Com os recursos vindos dos impostos, os reis passaram a manter uma administração centralizada. Os cargos das instituições administrativas do governo foram ocupados, em sua maioria, por nobres, possibilitando a eles a manutenção de diversos privilégios. Dessa maneira, assim como os burgueses, parte da nobreza tornou-se dependente do rei.

Excedente agrícola: quando uma comunidade produz mais alimentos do que o necessário para sua alimentação, há excedente agrícola, que pode ser comercializado.



Burgueses realizando trocas comerciais. Iluminura de Jean Fouquet, século XV.

Orientações gerais

- Caso julgue conveniente, leia com os alunos o texto a seguir, que trata dos motivos que levaram à **crise do sistema feudal**.

[...] O tempo de criação e de equilíbrio do regime feudal foi de duração limitada. Na Europa, nos séculos XIV e XV, vemos eclodir e prolongar-se uma crise geral da sociedade feudal, que não é a última. Ainda que o declinar do mundo feudal dure relativamente menos tempo que o declinar do mundo antigo, ocupa vários séculos (XV-XVIII), até o momento em que uma nova classe – a burguesia – persegue conscientemente sua destruição e sua substituição.

No século XIV, torna-se evidente em todos os países da Europa ocidental que [...] nem a extensão, nem a intensificação da agricultura podem fazer frente ao aumento da população. Os arroteamentos detêm-se, as terras esgotam-se. Fomes terríveis, seguidas de epidemias, afetando sobretudo os mais pobres, sucedem-se com um ritmo bastante rápido. A “Peste Negra” – 1348-1349 – é a mais célebre [...]. A constituição dos primeiros Estados nacionais apoiada sobre a estrutura política feudal provoca guerras terríveis como a Guerra dos Cem Anos, entre a França e a Inglaterra. [...]

A crise provém do agravamento da exploração das massas camponesas. [...] Os impostos senhoriais chegaram a ser puramente parasitários, e aumentaram com o gosto pelo luxo e com o desenvolvimento das trocas no seio das classes superiores. [...]

As revoltas camponesas, que marcaram esse amplo período de crise,



tiveram resultados diferentes, mas todas possuíam um caráter comum: nenhuma delas pôde provocar uma transformação social revolucionária. [...]

Por outro lado, a terra foi com frequência arrendada aos capitalistas das cidades, burgueses que transferiam para os campos o capital adquirido dos negócios.

O futuro pertencia a esses arrendatários capi-

talistas; mas enquanto durasse o regime feudal e sua forma de Estado, esses indivíduos continuavam sofrendo o peso dos dízimos, dos tributos feudais, ao mesmo tempo a injusta repartição dos impostos reais e as dificuldades para o comércio. Certamente, às vezes esses arrendatários integravam-se de uma forma contraditória no regime existente, daí conseguindo retirar lucros, tornando-se arrendatários dos direitos senho-

riais e entregando-se localmente a variadas atividades comerciais. Mas a tendência fundamental, a longo prazo, era a de esses arrendatários terem interesse, pelas mesmas razões dos pequenos camponeses ou dos burgueses, na destruição do regime feudal.

PARAIN, Charles. A evolução do sistema feudal europeu. Tradução: Theo Santiago. In: SANTIAGO, Theo. **Do feudalismo ao capitalismo**: uma discussão histórica. São Paulo: Contexto, 2006. p. 31-35. (Textos e documentos).



Na época moderna, ocorreu a transição entre o sistema mercantilista para o capitalista. O trabalho com esta página favorece, desse modo, a abordagem da habilidade EF07HI17.

Orientações gerais

■ Sobre o **mercantilismo**, explique aos alunos que, além de premissas como o metalismo e a balança comercial favorável, essa prática econômica foi marcada pela industrialização, pelo protecionismo alfandegário e pelo pacto colonial. As indústrias podiam ser estimuladas pelo governo, visando à exportação de manufaturas. Nessa medida, o protecionismo alfandegário visava inibir ao máximo a entrada de produtos estrangeiros, cobrando-lhes altos impostos, estimulando a indústria nacional e evitando a saída de riquezas para outros países, na tentativa de manter a balança comercial positiva. Além disso, o pacto colonial primava por acordos comerciais de exclusividade por parte das colônias, em que seus produtos eram comprados a preços baixos e vendidos a preços elevados. Esse processo envolvia, então, a adoção de um sistema de monopólio, que também fez parte das características mercantilistas. Muitas vezes, em troca de apoio político, alguns reis concediam exclusividade de comércio ou de produção de certos produtos a mercadores individuais ou organizados em companhias.

A centralização política

O apoio da burguesia e de parte da nobreza fortaleceu o poder dos reis e possibilitou, gradativamente, a centralização política dos reinos, que foram se constituindo em Estados, ou seja, grandes extensões territoriais que tinham suas próprias leis e um governo forte e centralizado.

A criação de exércitos permanentes, disciplinados e fiéis ao Estado e a imposição de uma única língua e uma religião oficial também foram imprescindíveis para a conquista da soberania desses territórios. Todos esses elementos estão presentes na formação dos Estados modernos.

Esse contexto histórico europeu ficou conhecido, especialmente na França, como Antigo Regime e se estendeu entre os séculos XVI e XVIII. Por causa do grande poder exercido pelos reis, as monarquias europeias desse período ficaram conhecidas como monarquias absolutas e o conjunto de práticas políticas estabelecidas pelos monarcas foi chamado Absolutismo.

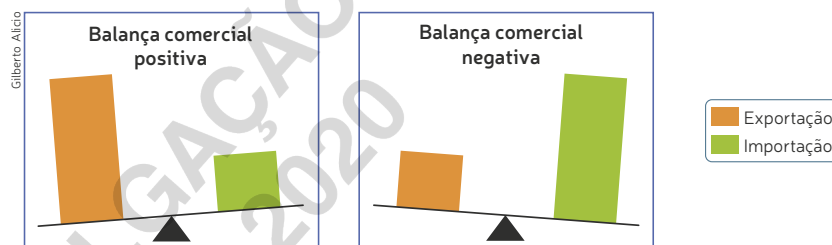
O mercantilismo

A partir do século XVI, muitos Estados modernos adotaram determinadas práticas econômicas que mais tarde ficaram conhecidas como mercantilismo. Sua principal característica era a forte intervenção do Estado na economia.

As práticas mercantilistas foram adotadas no contexto da expansão marítima europeia. Durante esse período, houve um grande crescimento do comércio e a criação de um mercado mundial, fortalecendo a economia dos Estados europeus.

Apesar das variações de um país para outro, os objetivos comuns dos Estados centravam-se na acumulação de metais preciosos, como ouro e prata. Essa prática ficou conhecida como **metalismo**.

O governo também se empenhava em manter a **balança comercial positiva**, diminuindo as importações do país. Isso era alcançado por meio de políticas protecionistas impostas pelo Estado, que cobrava altos impostos sobre os produtos estrangeiros a fim de proteger a produção nacional.



Outra característica importante do mercantilismo era o colonialismo, ou seja, a exploração de colônias localizadas principalmente na América e na Ásia. Nessas colônias, os reinos europeus obtinham produtos valiosos, como especiarias e metais preciosos.

Desse modo, o mercantilismo complementou e fortaleceu o poder do rei, ao mesmo tempo em que beneficiou a burguesia nascente, frequentemente associada aos empreendimentos do Estado.





A divisão social no Antigo Regime

Durante o Antigo Regime, a sociedade europeia era dividida em camadas sociais distintas. As pessoas faziam parte de uma camada social de acordo com suas condições políticas e financeiras. Na França, por exemplo, as camadas sociais eram chamadas estamentos ou estados.

O primeiro estado

O primeiro estado era composto pelo alto e pelo baixo clero. O alto clero era formado por nobres que se tornavam religiosos e recebiam os títulos de bispos, arcebispos e abades. Já o baixo clero era constituído por padres de origem popular.

O segundo estado

Príncipes, duques, condes e barões formavam o segundo estado. Essa camada social, também chamada nobreza, era a menos numerosa do Antigo Regime, porém a que mais gerava custos para o restante da população.

No Antigo Regime, os membros da nobreza tinham muitos privilégios, pois era comum que as pensões e os cargos administrativos fossem distribuídos principalmente entre eles. Além disso, assim como os clérigos, os membros do segundo estado não pagavam impostos. A nobreza, na época do Antigo Regime, era dividida em três grupos: cortesã, **togada** e provincial.

O terceiro estado

O terceiro estado era a camada mais numerosa e diversificada da sociedade do Antigo Regime. Todos aqueles que não eram membros do clero ou da nobreza faziam parte desse grupo.

Coleção particular/Tanker/Bridgeman Images/EasyPix



Isso não vai durar para sempre, gravura do século XVIII que representa membros dos três estados da sociedade francesa no Antigo Regime.

Togada: que usa toga, roupa utilizada por magistrados.

Explorando a imagem

- Em sua opinião, que pessoa representa o terceiro estado nessa gravura? Por quê?

Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Sugestão de atividade

Para sistematizar o conteúdo desta página com os alunos, proponha a eles a elaboração de um esquema com a divisão social durante o Antigo Regime. Para isso, escreva na lousa o quadro a seguir para que eles o completem com as descrições dos grupos sociais.

Primeiro estado	
Segundo estado	
Terceiro estado	

É importante que os alunos tenham autonomia para fazer a leitura do conteúdo no livro e elaborar suas frases para completar as lacunas do quadro. Auxilie-os a perceber as discrepâncias entre os grupos sociais, apontando que todos eram responsáveis por determinado papel social e tinham (ou não) privilégios.

Resposta

- A pessoa que representa o terceiro estado nesta gravura é a que está carregando uma grande quantidade de coisas nas costas enquanto trabalha, e as pessoas dos outros estados apenas a observam. É possível chegar a essa conclusão porque, naquela época, eram as pessoas do terceiro estado que efetivamente trabalhavam.



Explique aos alunos que a localização geográfica da Península Ibérica foi determinante no processo de formação dos Estados modernos, assim como para o desenvolvimento das Grandes Navegações. Para explorar esse aspecto com mais profundidade em sala de aula, fazendo também uma articulação com o componente curricular **Geografia**, leve os alunos à sala de informática e peça que acessem o site indicado.

► A Península Ibérica na Europa medieval. Disponível em: <<https://atlas.fgv.br/marcos/expansao-europeia-e-grandes-navegacoes/mapas/peninsula-iberica-na-europa-medieval>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Em seguida, oriente os alunos a anotarem no caderno detalhes que observarem no mapa: quais os oceanos e mares que estão próximo à Península Ibérica, quais os reinos que fazem fronteira com os territórios portugueses e espanhóis, quais as principais cidades da época, qual é a quantidade de pessoas que vivia nessas cidades, como eram distribuídas as religiões etc. Essa atividade proporciona aos alunos o contato com a linguagem cartográfica, abordando, assim, a **competência específica de Ciências Humanas 7**. Além disso, a proposta favorece a abordagem da **competência específica de História 7** pois sugere o uso responsável das tecnologias.

O Absolutismo

A centralização do poder na Espanha e em Portugal impulsionou a expansão marítima desses Estados e a conquista de territórios.

A formação do Estado moderno espanhol

No final do século XV, o casamento de Isabel I, do Reino de Castela, com Fernando II, do Reino de Aragão, permitiu a unificação política de boa parte do território espanhol. Fernando e Isabel procuraram transformar as regiões de fronteira em domínios da Coroa e, assim, manter um controle maior sobre o território.

A Península Ibérica no final do século XV



Eles estabeleceram a sede de seu governo na região de Castela e deram início a um movimento de expansão territorial. Uma das principais realizações desses reis foi promover, em 1492, a expulsão dos últimos muçulmanos que ainda permaneciam em Granada, região Sul da Península Ibérica. Por esse motivo, Fernando e Isabel ficaram conhecidos como “reis católicos”.

Fonte: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. **Atlas Historique**. Paris: Perrin, 1992. p. 182.

O Absolutismo espanhol

No século XVI, a Coroa espanhola deu grande incentivo financeiro à expansão marítima e investiu na colonização de territórios distantes. A Espanha tornou-se um poderoso Império, com colônias na América, na Ásia e na África. Nessa época, o regime absolutista espanhol se fortaleceu, apesar das várias guerras travadas entre espanhóis e outras nações europeias, como Inglaterra, Países Baixos e Suécia.

A chegada dos europeus à América

Os “reis católicos” espanhóis incentivavam a expansão marítima e financiaram a expedição do navegador Cristóvão Colombo. Em 1492, Colombo chegou a um continente, até então desconhecido pelos europeus, que receberia o nome de América.

No século seguinte, o Absolutismo espanhol continuou fortalecido, principalmente em razão da intensa exploração de metais preciosos na América, que favoreceu o governo espanhol e a política econômica do metalismo.

A sociedade espanhola do Antigo Regime, assim como nos outros Estados absolutistas, era dividida em três camadas. A primeira camada era composta pelo clero, a segunda, pela nobreza, e a terceira camada era formada por burgueses, camponeses, artesãos e pessoas pobres. Este último grupo era o mais numeroso da Espanha.

O Absolutismo em Portugal

O Absolutismo português começou a ganhar força no século XV, quando D. João II assumiu o trono português e reforçou a centralização do poder em suas mãos. Esse rei incentivou a expansão marítima de Portugal, contratando navegadores experientes e negociando com investidores para que eles financiassem a construção de navios.

Durante o governo de D. João II, foi assinado o Tratado de Tordesilhas, que dividia o recém-descoberto continente americano entre Espanha e Portugal.

Em 1495 subiu ao trono português o rei D. Manuel I, que melhorou a organização do Estado, o que possibilitou maior concentração de poderes na figura do monarca.

D. Manuel I, conhecido como “o Venturoso”, continuou incentivando as navegações e, durante seu reinado, os portugueses chegaram ao Brasil, à Índia, à China e ao Japão, tornando-se importantes comerciantes de especiarias na Europa. Foi também nesse período que a Coroa portuguesa iniciou a colonização do Brasil.

A União Ibérica

No final do século XVI, o reino português enfrentou uma crise sucessória que provocou a união das Coroas portuguesa e espanhola. Esse período, em que os dois reinos foram governados pelo rei da Espanha, foi chamado União Ibérica e durou até 1640. No entanto, mesmo sob o governo da Espanha, Portugal continuou sendo um reino absolutista, pois o rei espanhol também centralizava o poder nos moldes do Antigo Regime.



Museu da Marinha, Lisboa, Portugal/Album/Olonez/Photoema

D. Manuel I. Pintura de autor anônimo, século XVI.

Enquanto isso... no Brasil

Na mesma época em que os portugueses começaram a vender na Europa as mercadorias que eles compravam na China e no Japão, a Coroa portuguesa instalou no Brasil o Governo-geral, com sede em Salvador. Nessa ocasião, o português Tomé de Souza foi nomeado para ser o primeiro governador-geral da Colônia.

Ao instalar o Governo-geral, a Coroa portuguesa tinha como objetivo centralizar e organizar a administração da Colônia, exercendo um maior controle sobre as atividades ali desenvolvidas.



Gravura do século XVI representando a baía de Todos-os-Santos e a cidade de Salvador.

Coleção particular/IBL Collections/Mary Evans/Easypix

Compreender a formação do Absolutismo espanhol e do português é fundamental para a compreensão do contexto brasileiro colonial. Desse modo, o trabalho com esta página favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 5**, pois proporciona aos alunos reflexões sobre a vinda dos portugueses ao Brasil e os interesses econômicos ligados a esse processo.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que, na época da afirmação de **Portugal** como um Estado moderno, problemas na sucessão do trono português quase levaram o reino a ser reincorporado por Castela. Enquanto uma parcela da nobreza portuguesa apoiava a integração do reino à Castela, a maior parte da população, principalmente as camadas burguesas, defendia a causa de D. João, mestre da ordem militar de Avis, que foi proclamado rei de Portugal. Essa vitória, que ficou conhecida como Revolução de Avis (1385), consolidou a centralização política do reino.



Orientações gerais

Comente com os alunos que o século XVII na França foi marcado pela ascensão política da burguesia. A crise financeira que atingiu a França nessa época levou o governo a vender cargos públicos como meio de aumentar a receita. Assim, muitos membros da burguesia puderam adquirir títulos, ocupando cargos antes reservados aos membros da nobreza, sinalizando maior mobilidade social e consequente rivalidade entre os membros do segundo e do terceiro estado.

Sugestão de atividade

Análise de imagem

Aproveite para analisar com os alunos os elementos que compõem a pintura do rei Luís XIV apresentada nesta página. Se julgar necessário, utilize as questões abaixo.

a) Cite alguns elementos da imagem que simbolizam o poder desse monarca.

b) Que relações podem ser estabelecidas entre essa imagem e o Absolutismo na França?

Respostas

a) O monarca foi representado na imagem com trajes típicos da cerimônia de coroação. Alguns elementos fazem referência ao seu poder soberano, como a espada; o cetro, sinal de autoridade; a vestimenta ornamentada e a flor-de-lis estampada em seu manto, símbolo da família real dos Bourbon.

b) A imagem do rei francês Luís XIV apresenta elementos relacionados à superioridade, autoridade, monarquia e poder. Esses aspectos se relacionam com o contexto do Absolutismo, período em que o poder dos reis tornou-se soberano na França e em outras regiões europeias.

O Absolutismo inglês

O início do Absolutismo inglês é datado do final do século XV, quando Henrique Tudor assumiu o trono inglês e procurou centralizar o poder em suas mãos, além de investir na melhoria da frota naval de seu país.

Na Inglaterra, o Absolutismo apresentou elementos que o diferenciaram dos demais Estados absolutistas da Europa. Desde o século XIII, o poder dos reis ingleses foi limitado pela **Carta Magna**, documento que instituiu um Parlamento que governava juntamente com o rei. No período absolutista, no entanto, o Parlamento inglês foi fechado diversas vezes e, assim, vários reis conseguiram exercer o poder absoluto.

A Carta Magna

De acordo com a Carta Magna, assinada em 1215 pelo rei João Sem Terra, o monarca era obrigado a governar com o Parlamento, que era uma assembleia formada por representantes da nobreza. Assim, sempre que o rei queria aprovar novas leis ou aumentar os impostos, precisava da aprovação dos parlamentares.

O Absolutismo francês

Na época do Antigo Regime francês, o poder estava fortemente centralizado nas mãos do rei. Era ele quem controlava a economia e o desenvolvimento comercial do Estado. Ele também era responsável pela defesa do território e pela elaboração das leis.

Na França, o Antigo Regime atingiu seu auge durante o reinado de Luís XIV, entre os anos de 1661 e 1715. Esse monarca, conhecido como “Rei Sol”, foi o que melhor incorporou o ideal do poder absoluto. Foi atribuída a ele a famosa frase “o Estado sou eu”.



128

No século XVIII, os comerciantes franceses se sentiam prejudicados com o controle do rei sobre a economia e o comércio. Nesse período, começaram a surgir as primeiras indústrias na França e, assim como os comerciantes, os industriais também estavam insatisfeitos com as práticas mercantilistas do Estado, pois elas dificultavam o desenvolvimento industrial. Apesar disso, os comerciantes e industriais franceses enriqueciam cada vez mais e reivindicavam maior participação nas decisões políticas.

A nobreza, por sua vez, vivia à custa dos impostos pagos pelos membros do terceiro estado, recebendo pensões e outros favores. Esses nobres recusavam-se a colaborar com qualquer reforma administrativa ou fiscal que limitasse seus privilégios, e, por isso, eles impediam a aprovação de leis que estendessem o pagamento de impostos a todos os habitantes do reino.

Retrato de Luís XIV, óleo sobre tela de Hyacinthe Rigaud, 1701.

Após responderem às questões, comente com os alunos que na época do Antigo Regime, muitas vezes, a imagem de um monarca era construída para impressionar seus súditos, impor sua autoridade e criar uma visão idealizada sobre a família real.

Respostas

a) Ele representa o Estado que, segundo Hobbes, está centralizado no rei. É possível perceber que se trata da representação do Estado, pois o homem, que ocupa o centro da imagem, possui elementos distintivos do poder do rei (como a coroa e o cetro), e sua figura é composta por muitas pessoas – simbolizando a população que forma um Estado.



Apesar das características comuns aos Estados absolutistas, as teorias que justificavam esse regime apresentavam diferenças que variavam conforme cada Estado. Alguns escritores procuraram apoiar o poder absoluto dos reis, indicando justificativas teóricas que defendiam o poder do soberano. Essas teorias poderiam estar mais voltadas aos princípios políticos, religiosos ou filosóficos.

O italiano Nicolau Maquiavel (1469-1527) foi um desses escritores. Na obra **O príncipe**, publicada em 1532, o autor debateu, entre outros assuntos, as estratégias que deveriam ser adotadas pelos governantes a fim de manter o domínio sobre um território já conquistado.

O francês Jean Bodin (1530-1596) defendia a ideia do caráter divino dos reis, assim como sustentava que a obediência absoluta dos súditos ao rei era uma obrigação suprema. De acordo com Bodin, o poder do rei não poderia ser limitado pelo parlamento.

Já para o religioso francês Jacques Bossuet (1627-1704), o poder do soberano era estabelecido por Deus para melhor governar os seres humanos. Assim, o rei seria a própria imagem de Deus na Terra e quem o traisse, trairia a Deus.

O inglês Thomas Hobbes (1588-1679), outro teórico do Absolutismo, afirmava que a autoridade do rei era fruto de um contrato firmado entre ele e seus súditos. De acordo com Hobbes, esse contrato era estabelecido quando um grupo de pessoas transferia ao rei o direito de governar e administrar seus negócios. No caso do Absolutismo, esse poder era concedido ao Estado, representado na figura do soberano.

Hobbes acreditava que os seres humanos tinham uma natureza má e egoísta. Em sua obra **Leviatã**, ele defendeu a necessidade de o Estado ser forte o suficiente para conseguir anular os conflitos provocados pelos seres humanos. Observe o frontispício dessa obra, publicada em 1651.

Explorando a imagem

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) O que o homem que aparece no centro da imagem representa? Identifique elementos da imagem que permitiram a você chegar a essa resposta.
b) Observe a imagem atentamente. Por que o corpo desse homem foi representado pela reunião de diversas pessoas em miniatura? Explique sua resposta com base na teoria de Hobbes.



Frontispício da obra **Leviatã ou Matéria, Forma e Poder de um Estado Eclesiástico e Civil**, 1651.

Coleção particular/Sarín Images/Granger/Fotoarena

O tema da seção faz referência a importantes teóricos que analisavam a questão dos regimes políticos. Na atualidade, o estudo dessas temáticas faz parte de uma vertente da história que tem buscado se renovar, assumindo metodologias mais condizentes com as perspectivas historiográficas contemporâneas. Leia o texto a seguir.

[...]

Símbolo da historiografia mais tradicional – dos Estados, dos reis, das instituições e das guerras –, a história política (e com ela a história militar, qualificada de “história-batalha”) perdeu, durante a primeira metade do século XX, o lugar de honra que mantinha como digna herdeira de Tucídides. A crítica dirigida a uma história limitada aos meios dirigentes e às mudanças factuais não era completamente nova [...], mas teve uma repercussão inédita com a rejeição do particular e do acontecimento que caracterizou a orientação epistemológica iniciada na Escola dos Annales. Finalmente, o político surgia como um fenômeno secundário, “destilado pelo econômico e social” [...]. Entretanto, esse campo ficaria decididamente à margem da corrente que encarnava, bem ou mal, a audácia e a modernidade. [...]

Esse descrédito, parcialmente justificado, impôs aos especialistas de história política uma redefinição radical do seu objeto de estudo, que acabou não somente por resgatar sua legitimidade, mas ainda por lhe fornecer meios para rivalizar com a supremacia da história social [...]. O historiador passou a contribuir para a análise do conteúdo e da evolução política propriamente dita (o factual não era ignorado) através do estudo do conjunto dos atores (não somente dos dirigentes, mas também do corpo político, das associações, dos intelectuais ou da opinião pública) como manifestações de poder (suas concepções e sua representação). Nesse contexto, um

b) Porque, segundo Hobbes, a população deveria transferir ao rei o direito de governar e seria firmado um contrato em que a população passaria a ser representada pela figura do rei.

amplo espaço foi concedido à história das ideias políticas e ao peso das ideologias, aos sistemas de crença (sensibilidades políticas). Todos esses campos de pesquisa visam atualmente reunir-se em torno do conceito globalizante de “cultura política” [...].

CADIOU, François e outros. Como se faz a história: historiografia, método e pesquisa. Tradução: Giselle Unti. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 181-183.



Comente com os alunos que, na época do Antigo Regime, as crianças eram tratadas como pequenos adultos: começavam a trabalhar muito novas, não frequentavam a escola e não dispunham de tempo para praticar atividades que atualmente são típicas do universo infantil.



O público e o privado no Antigo Regime

Atualmente, é comum a utilização do termo “público” em oposição a “privado”. Assim, o “público” pode designar alguma coisa pertencente ao povo (coletividade) ou ao Estado. Já o conceito de “privado” refere-se ao ambiente doméstico, familiar ou à atividade particular de um indivíduo ou grupo. Dessa forma, há diversas características que separam o público do privado. No entanto, essa distinção foi construída ao longo da história das sociedades, mais especificamente a partir do início da Idade Moderna.

Novos papéis sociais do Estado

A partir do século XVI, na Europa, o Estado passou a interferir cada vez mais nos espaços sociais da comunidade. Além das funções administrativas, jurídicas e militares, passou a exercer maior controle social. A maior interferência do Estado sobre a sociedade propiciou o desenvolvimento de novas normas de conduta e padrões de comportamento. Assim, torna-se cada vez mais nítida a divisão entre o que se pode fazer em público e o que deve ser mantido distante do olhar dos outros.

Além do fortalecimento do Estado moderno, os historiadores apontam outros fatores que contribuíram para o processo de divisão entre o público e o privado, entre eles as reformas religiosas e o aumento nos índices de alfabetização. Nesse sentido, diversas mudanças podem ser observadas, por exemplo, nos costumes da vida cotidiana, nas moradias e nas formas de lazer e divertimento.



Museu de História de Lorena, Nancy, França/Album/DeA Picture Library/Fotoarena

Nas casas, houve aumento do número de cômodos, assim como a diminuição de seus tamanhos. Essa mudança está ligada à ideia de preservação da intimidade no ambiente familiar. **Interior de casa de classe média em Nancy**, pintura de André Leon Larue, século XVIII.





Nessa gravura do século XVII, vemos um professor ensinando seu aluno a ler e escrever. A difusão da alfabetização contribuiu para a prática da leitura. Além disso, as pessoas passaram a escrever mais sobre si mesmas por meio de cartas e diários íntimos. Inicialmente, contudo, o acesso à alfabetização se restringia às camadas mais ricas da sociedade.

Orientações gerais

■ Analise o relato de Caxton com os alunos e questione-os sobre suas impressões. Pergunte-lhes que tipos de comportamentos eram mais valorizados naquela época, de acordo com a análise desta fonte histórica. É possível também estabelecer uma relação com a imagem apresentada, comentando com os alunos que ela mostra uma família, aparentemente da nobreza, que está utilizando as novas regras de comportamento ao tomar chá.

A vida cotidiana

No final da Idade Média, geralmente, as pessoas de uma comunidade mantinham vínculos de dependência entre si. Dessa maneira, a vida social, profissional e doméstica muitas vezes se confundia e não havia lugar para privacidade ou segredos.

Durante a transição da Idade Média para a Idade Moderna, além das transformações políticas, religiosas e sociais, os costumes também sofreram mudanças, que, por sua vez, criaram novos hábitos nas sociedades ocidentais.

O modo de falar e o comportamento à mesa são exemplos de hábitos que sofreram mudanças ao longo do tempo, como forma de diferenciação entre os grupos sociais e modelo de civilidade.

Novas regras de comportamento

Diversos textos e tratados demonstram as transformações dos costumes durante esse período de transição da Idade Média para a Idade Moderna. Esses textos enfatizavam os bons costumes como indicadores de um comportamento social aceitável. Leia o fragmento a seguir.

Espera, meu filho, comporta-se com boas maneiras
Quando à mesa te sentares para a tua refeição;
Em cada agrupamento e em cada companhia,
Vai disposto a ser tão sociável
Que os homens falem de ti de modo elogioso;
Pois, podes bem crê, é por tua conduta
Que irão te condenar-te ou louvar-te...

Caxton. In: ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Tradução: Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994. v. 1, p. 92.



Museu, Vitrines e Alibatis (V&A), Londres, Inglaterra/DeAgostini/Getty Images

Família tomando chá, óleo sobre tela de Richard Collins, século XVIII.



Esta seção permite abordar o tema contemporâneo **Vida familiar e social**, ao apresentar aos alunos aspectos sobre o cotidiano na época do Antigo Regime. Para isso, explore a ilustração com os alunos e inicie com eles uma discussão. Incentive-os a observar os personagens, as atividades praticadas, as roupas e adornos utilizados e os produtos comercializados. Em seguida, faça-lhes perguntas, como: A qual camada social essas pessoas pertenciam?; Que membros dessa camada foram representados na ilustração?; Quais dessas pessoas poderiam enriquecer e se tornar nobres?; Quem eram os homens livres e por quais motivos esses homens viviam em condições precárias, muitas vezes perambulando pelas ruas como mendigos?; Em sua opinião, o que poderia ter sido feito para sanar a desigualdade social no Antigo Regime? Aproveite o momento para exercitar o senso crítico dos alunos, fazendo-os refletir sobre as desigualdades sociais existentes na atualidade.

Explorando o tema



Uma feira na época do Antigo Regime

Na época do Antigo Regime, as pessoas geralmente compravam os produtos de que necessitavam em feiras. Elas eram organizadas nas ruas das cidades, onde os comerciantes expunham seus produtos em barracas improvisadas. Nelas, havia também lojas e oficinas de artesãos. Veja a ilustração a seguir, que representa uma feira na época do Antigo Regime, na França.

Os **vendedores ambulantes** circulavam entre as pessoas anunciando seus produtos. Alguns deles prestavam diversos serviços, como amolar facas, carregar mercadorias e caçar ratos.

Batata, cereais, frutas, peixes, entre outros eram comercializados pelos **vendedores de alimentos**.

Os **vendedores de tecidos** exibiam suas peças em bancas dispostas nas laterais das ruas. Eles vendiam principalmente tecidos de lã, linho e seda.

Essa ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos.



Os **burgueses** iam à feira para tratar de seus negócios financeiros. Muitos deles eram donos das lojas que ficavam na lateral das ruas comerciais.

Os **açougueiros** vendiam carnes e peles de animais, como carneiros, bois e porcos.

Muitos **trabalhadores rurais** iam até as cidades à procura de trabalho. Como eles não tinham um local para ficar, perambulavam pelas ruas.

Naquela época, os **sapateiros** mediam o tamanho do pé dos seus fregueses e produziam os sapatos sob medida.

Os **vendedores de especiarias** comercializavam produtos como gengibre, cravo, canela, pimenta e noz-moscada.

▪ Você já foi a uma feira em sua cidade? Se já foi, descreva aos colegas como era essa feira e compare-a com a feira da época do Antigo Regime.
Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Resposta

▪ Resposta pessoal. Espere-se que os alunos compartilhem com os colegas suas experiências. Aproveite esse questionamento para **avaliar a compreensão** dos alunos em relação ao contexto histórico estudado. Se julgar pertinente, peça que observem a ilustração e escrevam um pequeno texto comentando sobre o que chamou mais sua atenção.



A atividade 13 sobre as descobertas de Galileu Galilei trabalha com os alunos o tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**, principalmente ao incentivar reflexões sobre as pesquisas desse estudioso e as inovações propostas por ele. Motive os alunos a reconhecerem a importância desse estudioso.

Orientações gerais

■ Utilize as questões de 1 a 12 para **avaliar** o aprendizado dos alunos. Se julgar interessante, solicite a eles que façam essas atividades em duplas, para que possam trocar ideias sobre os temas e socializar suas opiniões.

■ Na atividade 12, retome com os alunos as ideias de Max Weber.

► Para Weber, o processo de racionalização da vida e de valorização religiosa do trabalho modificou a visão que se tinha sobre a riqueza. Enquanto na Idade Média a riqueza não poderia ser um fim em si mesma, na Idade Moderna ela passou a ser vista de maneira positiva, como o resultado do trabalho honesto e dedicado a Deus. Por outro lado, a preguiça, o ócio, as atividades esportivas e artísticas foram considerados nocivos ao trabalho, o qual passou a ser visto como a principal obrigação e o meio de conseguir a graça divina.

► A racionalização e o individualismo pregados pelo protestantismo foram fundamentais para a emergência de uma nova classe dominante e predominantemente protestante: a burguesia, cuja moral religiosa e o modo de vida serviram de base para a conduta capitalista, com impulso para a aquisição, acumulação e riqueza.



Atividades

2. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos escolham uma das teses citadas e explique-a.
3. O calvinismo chegou ao Brasil no século XVI, pelo estabelecimento de uma base de franceses calvinistas na Baía de Guanabara. O período de estadia dos calvinistas foi relatado na obra *Viagem à Terra do Brasil*, de Jean de Léry. Além dos valores religiosos do autor, essa obra expressou por meio de gravuras, o preconceito dos calvinistas com a religiosidade dos indígenas.

Exercícios de compreensão

4. Movimento de reação da Igreja Católica contra o avanço do protestantismo. Foram realizados encontros entre 1545 e 1563 para discutir as formas de combater o movimento protestante e reavaliar a conduta dos líderes do catolicismo.

5. Foi um órgão da Igreja Católica criado no século XIII que ganhou força durante o movimento da Contrarreforma. A partir de então, em várias regiões da Europa, os juízes do chamado Tribunal do Santo Ofício julgaram e condenaram à morte milhares de homens e mulheres acusados de heresia.

6. O Tratado de Vestfália foi assinado em 1648, marcando o fim da Guerra dos Trinta Anos. A principal resolução desse tratado foi dar aos governantes o direito de oficializar uma religião em seu território, fosse ela católica, luterana ou calvinista. Com o tratado, o princípio do interesse nacional ganhou precedência perante as reivindicações religiosas.

1. Cite um procedimento da Igreja Católica contestado por Lutero em suas 95 teses e explique-o.

2. Escolha uma das teses de Lutero apresentadas na página 115 e explique o que você entendeu.

3. Escreva um pequeno texto sobre o calvinismo no Brasil.

4. O que foi a Contrarreforma?

5. Explique o que foi a Inquisição.

6. O que foi o Tratado de Vestfália? Quais foram as consequências desse tratado?

1. A venda de indulgências pela Igreja. Esse procedimento representava a venda do perdão e da salvação aos fiéis.

8. A criação de exércitos permanentes, disciplinados e fiéis ao Estado e a imposição de uma única língua e uma religião oficial.

10. Em decorrência do aumento das atividades urbanas, a burguesia passou a ocupar uma posição destacada na sociedade; as cidades, por sua vez, foram se tornando importantes centros comerciais e conquistaram maior autonomia em relação aos senhores feudais. Essas transformações sociais acabaram provocando profunda crise no sistema feudal.

A revolução de Galileu

[...] 11. O desenvolvimento das atividades urbanas no final da Idade Média deu aos burgueses condições de prosperar e enriquecer, passando a ocupar uma posição destacada na sociedade.

Galileu era francamente favorável ao heliocentrismo, mas, até então, não havia nada que provasse essas ideias nem uma prova evidente de que o sistema geocêntrico estivesse errado. Tendo ouvido falar que um holandês [...] havia construído um “aparelho” que aproximava os objetos distantes, Galileu, por sua conta, estudou como deveria ser e passou a construí-lo.

Essa primeira luneta logo foi apontada para o céu em busca de novos conhecimentos. Com ela foram feitas as descobertas que abalaram seu tempo: a Lua não era uma esfera geometricamente perfeita como se pensava; lá existiam vales, montanhas e outros acidentes, como na Terra.

Júpiter tinha ao seu redor várias pequenas luas. Isso era uma grande prova, pois, segundo o pensamento dominante, todos os objetos celestes deviam girar ao redor da Terra, centro do Universo.

Achava-se que o Sol, como todas as coisas do céu, devia ser perfeito e, portanto, sem manchas. Mas as manchas do Sol apareceram na luneta de Galileu.

E a mais importante descoberta dessa série foram as fases de Vênus. Esse planeta apresentava fases semelhantes às da Lua. E mais: seu tamanho, visto com a mesma luneta, apresentava variações que evidenciavam seu movimento ao redor do Sol, e não da Terra. [...]

12. Demissão de funcionários e ministros de origem nobre e substituição desses funcionários por homens de origem burguesa; construção de portos e estradas; implantação de fábricas de seda, de lã e de artigos de luxo, bem como de armas e aumento da tributação.



Para Galileu, parecia evidente que, depois dessas provas, o heliocentrismo seria aceito como verdade científica. Isso, entretanto, não aconteceu. Ele foi chamado pela Inquisição e advertido para que não voltasse a pregar o “erro” e a “heresia”. Em 1638 publicou os seus Diálogos com argumentos ainda mais claros em defesa das novas ideias. Pouco depois, para escapar às torturas, teve que, em público e diante do Tribunal da Inquisição, abjurar, isto é, confessar e reconhecer o “mal” que faziam suas ideias. [...]

Aqueles que o prenderam e o fizeram “confessar” conseguiram retardar, mas não impedir que as ideias se espalhassem e frutificassem. Galileu é um patrimônio da humanidade.

CANIATO, Rodolpho. *O céu*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993. p. 63-64, 66-67. (Na sala de aula).

13. b) Galileu descobriu que a Lua não era uma esfera geograficamente perfeita como se pensava, pois nela existiam vales, montanhas e outros acidentes, como na Terra.

- a) Que instrumento possibilitou a Galileu comprovar que a Terra não era o centro do Universo? **A luneta.**
- b) Por meio de suas observações, o que Galileu descobriu sobre a Lua?
- c) E sobre o Sol, o que ele descobriu?
- d) De acordo com o texto, qual foi a mais importante descoberta de Galileu?
- e) O que aconteceu com Galileu quando ele apresentou suas conclusões?

f) Em sua opinião, por que o autor do texto afirmou que Galileu é um “patrimônio da humanidade”?

13. c) **A respeito do Sol, Galileu descobriu que ele não era perfeito, pois apresentava várias manchas. Além disso, ele percebeu que Vênus girava em torno do Sol, o que contribuiu para que a teoria heliocêntrica de Copérnico ganhasse destaque.**

14. **O texto a seguir apresenta a resolução do Concílio de Trento sobre a venda de indulgências. Leia-o.**

13. d) **Foi perceber as fases de Vênus. Esse planeta apresentava fases semelhantes às da Lua. E mais: seu tamanho, visto com a mesma luneta, apresentava variações que evidenciavam seu movimento ao redor do Sol, e não da Terra.**
 13. e) **Galileu foi chamado pela Inquisição para que não voltasse a falar desse “erro” e “heresia”. Em 1638, publicou os Diálogos, em que apresentava argumentos ainda mais claros em defesa das novas ideias. Pouco depois, para escapar às torturas da Inquisição, teve de admitir em público confessando e reconhecendo o “mal” que faziam suas ideias.**

Havendo Jesus Cristo concedido à sua Igreja o poder de conceder indulgência, e tendo a Igreja usado desta faculdade que Deus lhe concedeu, desde os tempos mais remotos; ensina e ordena o sacrossanto Concílio que o uso das indulgências [...] deve conservar-se pela Igreja, e fulmina o anátema contra os que, ou afirmam serem elas inúteis, ou neguem que a Igreja tenha poderes para concedê-las. Não obstante, deseja que se proceda com moderação na sua concessão, [e] estabelece em geral, pelo presente decreto, que se exterminem de forma absoluta todos os lucros ilícitos que se cobram dos fiéis para que as consigam [...].

SESSÃO XXV do Concílio de Trento. In: MARTINS, Adhemar et al. *História moderna através de textos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 121. (Textos e documentos).

13. f) **Resposta pessoal. A obra de Galileu foi fundamental para o desenvolvimento tecnológico e científico, possibilitando aos cientistas posteriores a ele que se utilizassem das suas ideias para construir novas teorias científicas.**

- a) O que o Concílio de Trento decidiu sobre o poder da Igreja Católica de conceder indulgências? **Decidiram que a venda das indulgências deveria continuar, pois era uma concessão que Jesus havia dado à Igreja.**
- b) De acordo com o texto, o que aconteceria com aqueles que afirmassem que as indulgências eram inúteis? **Aqueles que negassem a validade da venda das indulgências deveriam ser excomungados.**
- c) O que esse decreto estabeleceu em relação à concessão de indulgências pela Igreja? **Ficou decidido nessa sessão do concílio que as indulgências deveriam ser concedidas com moderação e que os lucros obtidos com essas vendas fossem exterminados.**



Réplica da luneta de Galileu, feita por volta de 1610.

Museu da Ciência de Londres, Inglaterra/Album/Fotorena

Material digital

- Ao final deste capítulo, é possível aplicar a avaliação 2 do material digital, que aborda conteúdos referentes aos capítulos 4, 5 e 6.

Sugestão de atividade

Biografia

Para ampliar o trabalho sobre Galileu Galilei, sugira aos alunos a atividade de elaboração de uma biografia desse estudioso. Para isso, siga as orientações a seguir.

a) Divida a turma em duplas para que eles possam desenvolver sua capacidade de socialização. Explique-lhes no que consiste o gênero textual biografia, comentando que se trata de um texto de caráter informativo sobre a vida de alguém.

b) Em seguida, peça que façam em casa uma pesquisa sobre a vida de Galileu Galilei. Para isso, eles podem anotar informações sobre onde ele nasceu, em que ano, como foram seus estudos, onde ele trabalhou, quais foram suas descobertas etc.

c) Depois, com as informações da pesquisa em sala de aula, eles podem montar, em uma folha de papel sulfite, um perfil de Galileu, com um desenho (de acordo com as pesquisas), suas informações de vida pessoal e seus feitos científicos.

d) Para finalizar a atividade, exponha os perfis biográficos elaborados pelos alunos na escola.

Na atividade 15, com a leitura e interpretação do texto proposto, os alunos poderão desenvolver a habilidade EF07HI17, analisando o contexto de transição entre mercantilismo e capitalismo. Para explorar melhor o texto, solicite aos alunos que escrevam no caderno as ideias gerais de cada parágrafo e que respondam às questões.

Material audiovisual

Para aprofundar o estudo sobre o capitalismo, veja o vídeo no material audiovisual desta coleção.

Veja no material audiovisual um vídeo sobre o capitalismo.

Museu Albertina, Viena, Áustria/Aktg-Images/Album/Fotocoarena



Representação de mulher da burguesia. Pintura de Albrecht Dürer, 1500.

15. Leia o texto a seguir, que trata da passagem do mercantilismo para o capitalismo.

[...]

No período feudal, a sociedade se estruturava na servidão completa e explícita dos servos aos seus senhores. [...] A Igreja católica mantinha o monopólio de todo o conhecimento produzido, exercendo o poder de ensinar o que lhe era conveniente ou confinar este conhecimento quando ele ameaçasse a ordem estabelecida [...]. No entanto, os feudos foram abalados por transformações erigidas por contradições incontroláveis, que espalharam outra ordem por toda Europa, marcando o declínio do Regime Feudal e a ascensão do Mercantilismo. A Igreja já não podia mais conter ideias consideradas subversivas, mesmo tendo agido com todo empenho e rigor de que dispunha, como nos temerosos tribunais da Inquisição.

O movimento da Renascença pôs em marcha um levante de transformações socioeconômicas, políticas e culturais que desequilibrou toda estrutura de poder Feudal, questionando a ordem do mundo clerical e da imobilidade social do período, culminando em grandes revoluções culturais, políticas e econômicas. O capitalismo se afirma no seio dessas contradições/transformações com a nascente classe burguesa que logo se constitui como classe economicamente dominante. Desejando o domínio político, a burguesia questiona a ordem social fechada, os demasiados poderes da Igreja e os privilégios de uma nobreza ociosa e conservadora [...].

[...] O capitalismo surge como renovador das relações humanas, das relações de trabalho, das relações com o conhecimento e de visão de mundo.

[...]

OLIVEIRA, Juliar Souza; TOLEDO, Marcio Roberto. A educação e a racionalidade capitalista na atualidade: reflexões críticas de suas ideologias estruturantes. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 17, n. 3, set./dez. 2013. p. 108-109. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/viewFile/12495/pdf>>. Acesso em: 13 set. 2018.

15. b) Mantinha o monopólio de todo o conhecimento produzido, exercendo o poder de ensinar o que lhe era conveniente ou confinar este conhecimento quando ele ameaçasse a ordem estabelecida.

- a) De acordo com o texto, como estava estruturada a sociedade feudal? *Estava estruturada na servidão completa e explícita dos servos aos seus senhores.*
- b) Qual era o papel da Igreja Católica nesse contexto?
- c) Quem eram os burgueses? Qual seu papel na passagem do mercantilismo para o capitalismo? *Comerciantes que foram se tornando mais numerosos e mais influentes na economia medieval. Tornaram-se a classe economicamente dominante, questionaram a ordem social fechada, os demasiados poderes da Igreja e os privilégios da nobreza.*

136

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique a compreensão deles sobre os conteúdos estudados ao longo do capítulo.

Retome com os alunos o que foi a Reforma religiosa e suas consequências. Para isso, peça que citem algumas palavras que se relacionem a esse contexto histórico e escreva-as na lousa. Conforme eles forem citando, bus-

que retomar os conteúdos dialogando com a turma e verificando suas dificuldades (EF07HI05).

Solicite a um dos alunos que releia a página 116. Em seguida, peça à turma que comente sobre o tema, estabelecendo as relações entre o contexto europeu e o brasileiro (EF07HI05).

16. Observe a imagem e responda às questões.



O usurário e sua mulher, pintura de Marinus van Reymerswaele, século XVI.

16. b) As pessoas apresentadas nessa imagem pertenciam ao terceiro estado, pois no Antigo Regime os comerciantes, burgueses e banqueiros faziam parte dessa camada.

- a) Descreva essa imagem. Considere: o que os personagens representados estão fazendo; como eles se comportam; como é a vestimenta deles; como é o lugar onde eles estão etc. *Espera-se que os alunos façam uma descrição dos detalhes da obra.*
- b) A qual camada social do Antigo Regime você acha que esses personagens pertenciam? Justifique sua resposta.
- c) Com base no capítulo estudado, responda: por que durante a crise do Antigo Regime esse grupo social estava insatisfeito? *Porque o modo absolutista de administrar o Estado dificultava o desenvolvimento mercantil e industrial. Além disso, os burgueses não tinham direito à participação política e, portanto, ficavam submetidos às ordens do rei.*

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- As reformas religiosas do século XVI tiveram grande impacto cultural nas sociedades da Europa e de outros continentes.
- O movimento da Reforma chegou ao Brasil ainda no século XVI, com os calvinistas.
- A Contrarreforma foi uma reação da Igreja Católica contra o avanço do protestantismo.
- A Inquisição, tribunal da Igreja Católica durante a Contrarreforma, atuou na Europa e em outros continentes, atingindo inclusive o Brasil.
- A centralização do poder, a soberania territorial e o mercantilismo são características dos Estados absolutistas no Antigo Regime.
- A burguesia foi a classe social que representou a passagem do mercantilismo para o capitalismo.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

137

■ Escreva na lousa o termo Contrarreforma e peça a cada aluno que se direcione à lousa para escrever o que se recorda acerca do tema. É importante que eles estabeleçam relações com o contexto da Reforma e com as reações da Igreja em relação a isso (EF07HI05).

■ A compreensão dos conceitos de poder centralizado, soberania, mercantilismo e Absolutismo é essencial para que os alunos consigam articular seus conhecimentos. Para retomar esses conceitos, peça que escrevam no caderno uma espécie de glossário com esses termos, para que eles possam consultar quando tiverem dúvidas (EF07HI07).

■ Escreva na lousa um quadro com duas colunas: Mercantilismo/Capitalismo. Em seguida, solicite aos alunos que citem elementos para completar as colunas, estabelecendo as respectivas diferenciações entre esses regimes econômicos (EF07HI17).

Objetivos do capítulo

- Contextualizar a conquista dos Impérios Asteca e Inca pelos espanhóis, tendo em vista as alianças, conflitos e resistências.
- Conhecer as estratégias utilizadas pelos espanhóis na conquista dos Impérios Asteca e Inca.
- Relacionar os impactos da conquista e a colonização do território americano, com ênfase nas consequências para as populações locais.
- Identificar diferentes interpretações sobre as dinâmicas da sociedade colonial.
- Reconhecer a luta atual dos descendentes de indígenas na América Latina.

Orientações gerais

- As imagens apresentadas nestas páginas permitem **avaliar os conhecimentos prévios** dos alunos a respeito dos assuntos que serão trabalhados neste capítulo. Inicie essa dinâmica questionando-os a respeito do domínio espanhol sobre os povos americanos no período Colonial e verifique o que eles já sabem sobre o assunto.
- Para dar início à abordagem, comente com os alunos a fotografia que retrata a Praça das Três Culturas, localizada sobre as ruínas do Templo Maior asteca, em Tlatelolco, que era um dos principais bairros da cidade de Tenochtitlán (atual Cidade do México). O mercado de Tlatelolco era, de acordo com os relatos espanhóis, mais movimentado que qualquer cidade mercantil europeia, abastecendo povos de toda a Mesoamérica. Foi em Tlatelolco, no dia 13 de agosto de 1521, que as tropas espanholas, coordenadas por Cortez, ven-

Capítulo



A colonização na América espanhola

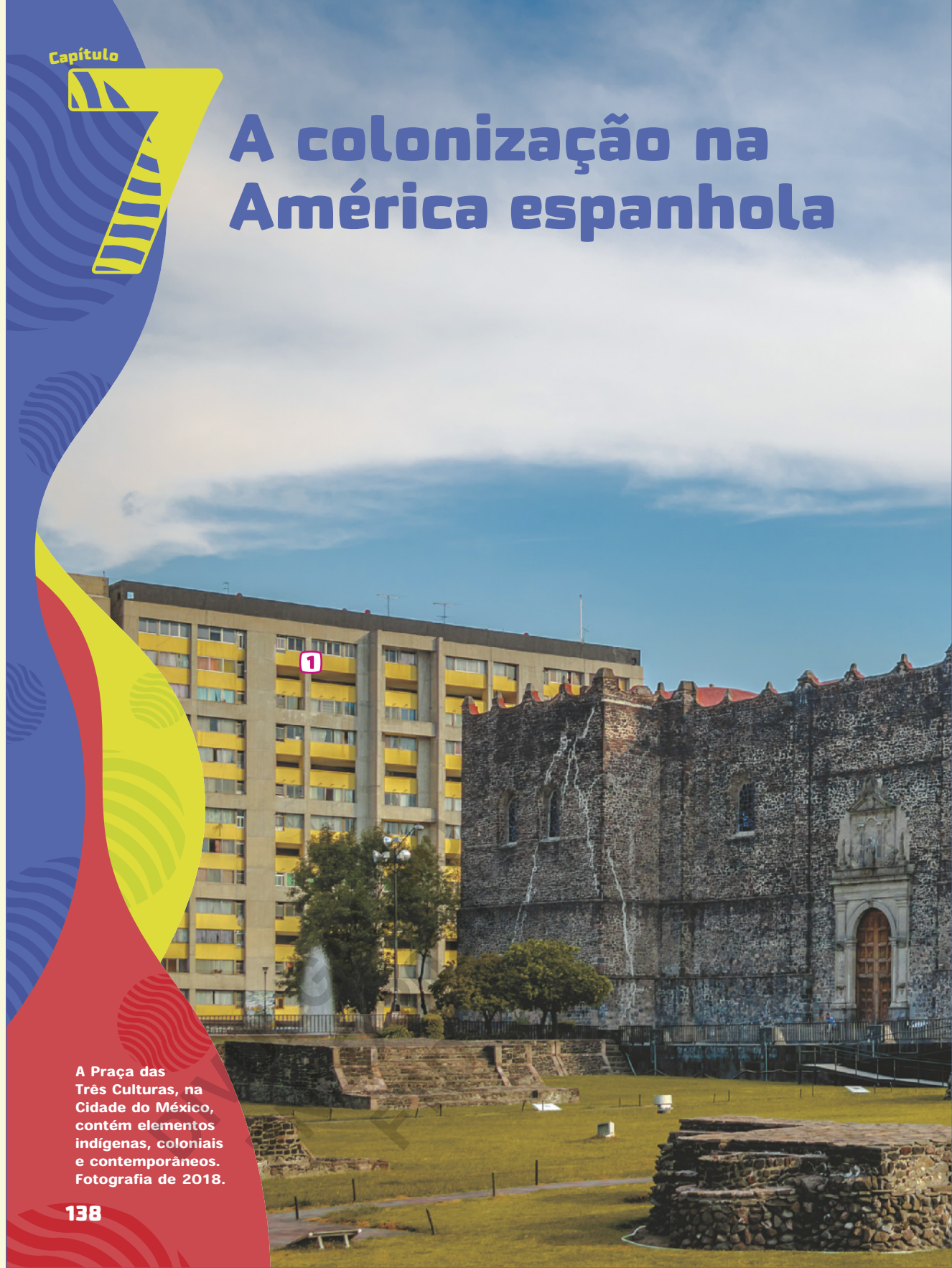
A Praça das Três Culturas, na Cidade do México, contém elementos indígenas, coloniais e contemporâneos. Fotografia de 2018.

138

ceram definitivamente a resistência dos astecas, liderada por Cuauhtémoc (sobrinho de Montezuma II, último imperador asteca).

- Comente ainda que, atualmente, localizam-se na Praça das Três Culturas: ruínas das pirâmides construídas pela população de Tlatelolco (representando a cultura asteca,

também chamada de mexica), em primeiro plano (3); a Catedral de Santiago (representando a cultura católica dos colonos hispano-americanos), no centro da fotografia (2); além de edifícios modernos, como a Secretaria de Relações Exteriores do México (representando a cultura da nação mexicana independente), no plano de fundo (1).

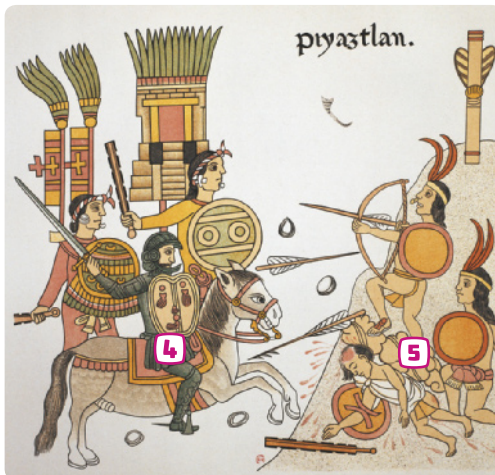




Diego Grandi/Shutterstock.com

Com a chegada dos espanhóis ao continente americano, ocorreram profundas transformações no modo de vida das populações nativas. A conquista e a colonização espanhola na América causaram a morte de milhares de indígenas, em decorrência de guerras, maus-tratos, trabalho compulsório e doenças de origem europeia.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Biblioteca Nacional, Paris, França/Album/Agf-images/Fotoarena

Batalha entre astecas e invasores espanhóis e seus aliados. Litografia de 1892 feita com base no manuscrito mexicano **Lienzo de Tlaxcala**, século XV.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Observe a fotografia da praça e associe as construções com suas respectivas origens: indígenas, coloniais ou contemporâneas.
- B** Identifique na imagem acima quem são os astecas e quem são os espanhóis. Como você chegou a essa conclusão?
- C** Por meio da análise das imagens apresentadas, quais informações podem ser obtidas sobre a conquista e a colonização espanhola na América?

Respostas

A Espera-se que os alunos identifiquem que a origem indígena se refere às escadarias feitas em pedra, no primeiro plano da fotografia (3). A origem colonial se refere à igreja, elemento cultural trazido com a vinda dos colonizadores (2). E a origem contemporânea se refere aos prédios no plano de fundo da imagem (1).

B Os astecas (5) estão do lado direito da imagem, segurando arcos, flechas e escudos. Alguns deles estão lutando, enquanto outros já foram mortos. Os espanhóis (4) estão do lado esquerdo da imagem, portando espadas e escudos. Um deles está montado a cavalo e nenhum deles está morto ou ferido.

C Nota-se que os primeiros anos de conquista e colonização espanhola na América significaram violência, submissão e morte de muitos nativos. Os europeus que ali chegaram dominaram o território e submeteram os indígenas a trabalhos forçados e à conversão religiosa.

Comente com os alunos que o códice asteca de 1550 representa um combate entre astecas (5) (lado direito da imagem) e espanhóis (4) (do lado esquerdo). Na imagem, os guerreiros astecas foram representados com escudos e pequenos arcos e flechas. Alguns deles usam cocar e pinturas no rosto, característicos de sua etnia. Do outro lado, os espanhóis, portando lanças e espadas, avançam mon-

tados a cavalo. Comente com os alunos que as ilustrações dos códices produzidos pelos indígenas mesoamericanos neste período são caracterizadas por cenas de conflito e mortes violentas (sangue jorrando, órgãos humanos espalhados, corpos dilacerados). Leve-os a refletir sobre essa ilustração, fazendo que a percebam como reflexo da brutalidade e violência sofridas pelos povos da América.



O tema explorado nesta página contempla o trabalho com a habilidade **EF07HIO9**, ao apresentar as consequências da chegada dos europeus ao continente americano. Ao abordar esse assunto com a turma, instigue-os a identificar os diferentes impactos da conquista e colonização europeia para as populações que habitavam o continente americano.

O conteúdo abordado na página favorece, também, o desenvolvimento da **competência geral 9** e da **competência específica de Ciências Humanas 1**, ao promover uma reflexão sobre o choque entre esses dois mundos, exercitando a empatia pelas diferentes culturas que habitaram a América.

Orientações gerais

■ Ao abordar a temática com os alunos, procure **avaliar** se eles conseguem estabelecer a relação entre a conquista e colonização da América e os problemas atuais de muitos países da América Latina, como as desigualdades sociais. Caso julgue necessário, comente que o modo como a população local foi destituída de suas terras e teve sua mão de obra explorada refletiu na marginalização dessas comunidades e na exclusão social.



O choque entre dois mundos

Quando Cristóvão Colombo chegou à América, em 12 de outubro de 1492, esse continente era habitado por milhões de pessoas. Essa população era composta por diferentes sociedades, cada uma com sua língua, seus costumes e seu modo de vida. Havia desde pequenos grupos habitando as florestas tropicais até grandes impérios, como o dos incas e o dos astecas, formados por milhões de pessoas.

Para a população nativa da América, a chegada dos europeus representou uma verdadeira catástrofe. No caminho aberto por Colombo, vieram conquistadores interessados em riquezas, principalmente o ouro e a prata. Na busca pelo enriquecimento rápido, esses conquistadores deixaram um rastro de devastação e sofrimento.

Os sobreviventes das guerras de conquista foram incorporados ao processo de colonização. Os colonizadores se apossaram das terras, escravizaram e impuseram suas leis e sua cultura aos indígenas. Além disso, a fome, a violência e as doenças causaram a morte de milhões de indígenas e a destruição de povos inteiros.

A conquista e a colonização do continente americano podem ser consideradas como um choque entre dois mundos. Desse encontro nasceu um continente produtor de grandes riquezas que, no entanto, foram distribuídas de maneira desigual. As consequências da conquista, como as desigualdades e as injustiças sociais, deixaram marcas profundas que até os dias atuais estão presentes principalmente nas sociedades da América Latina.

Biblioteca Nacional da França. Paris/Album/alg-images/Fotorena



140

Sugestão de atividade Análise de imagem

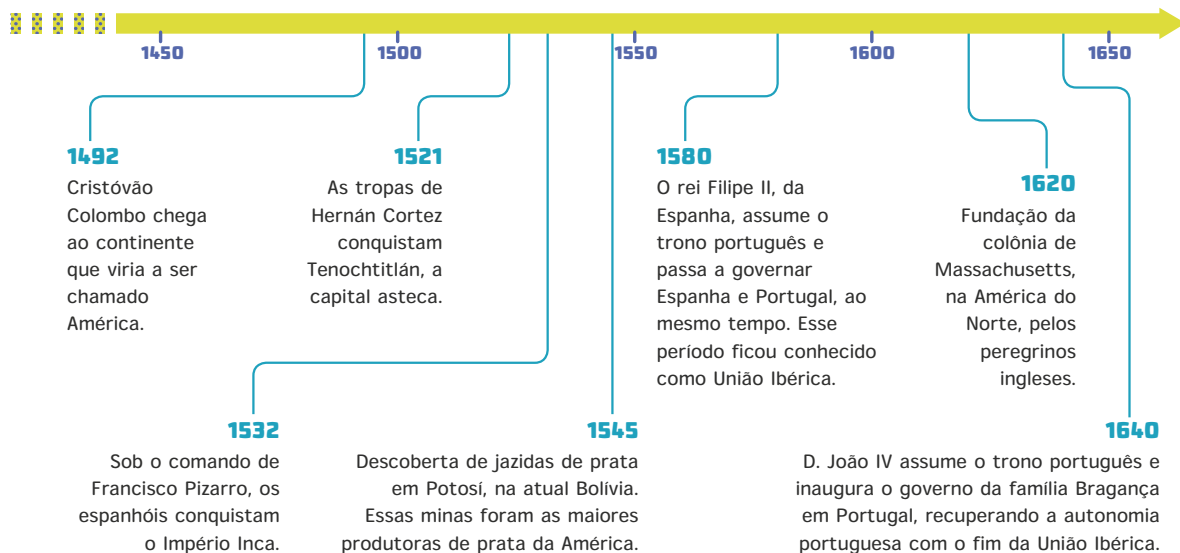
Oriente os alunos na análise da imagem, pedindo-lhes que identifiquem o tema da litografia e seu contexto de produção. Se necessário, mostre-lhes que essas informações podem ser encontradas na legenda. O objetivo é fazê-los perceber que se trata de uma representação posterior, elaborada a partir de um documento do século XV. Na obra, o autor apresenta a exploração do trabalho

de povos indígenas pelos conquistadores espanhóis. Na sequência, incentive-os a explorar os elementos representados, identificando, por exemplo, que tipos de atividades estão sendo feitas, quem são espanhóis e quem são indígenas etc. Espera-se que eles os diferenciem pelos trajes utilizados e pela atividade que estão realizando. Caso seja necessário, informe que os espanhóis



A América entre os séculos XV e XVII

Observe, na linha do tempo a seguir, alguns fatos que marcaram a conquista e a colonização da América.



O genocídio americano

De acordo com os principais estudiosos do assunto, a população da América na época da chegada dos europeus era aproximadamente 50 milhões de pessoas. Em decorrência das guerras de conquista e das doenças trazidas pelos europeus, milhões de indígenas foram dizimados. Vários estudiosos consideram que esse foi o maior **genocídio** da história.

Genocídio: extermínio total ou parcial de um determinado grupo étnico.

O boxe sobre o tema do genocídio propicia a abordagem do tema contemporâneo **Direitos humanos**, ao apresentar as consequências da colonização da América para a população nativa. Aproveite o momento para conversar com os alunos sobre como os povos indígenas tiveram seus direitos negados com a colonização. Como o direito às terras, à manifestação das práticas culturais e religiosas, à liberdade etc.

Orientações gerais

- Explore a **linha do tempo** com os alunos, pedindo-lhes que leiam os acontecimentos destacados. Conduza a análise a fim de que eles compreendam que a conquista e colonização ocorreram de maneira processual e diversa nas diferentes partes do continente americano. Comente que neste capítulo será explorada, apenas, a colonização da América espanhola. Aproveite a linha do tempo para estabelecer relações com outros conteúdos já abordados, como as civilizações americanas (capítulo 2) e as Grandes Navegações (capítulo 5).
- Ao abordar a temática do boxe com a turma, comente que, em menos de um século após a chegada dos europeus ao continente americano, grande parte dos 50 milhões de indígenas que viviam na América havia morrido. Essas mortes foram provocadas pelas guerras de conquistas, pelas doenças disseminadas entre os nativos, que não possuíam anticorpos para combater os vírus, e pelas difíceis condições de trabalho a que foram submetidos.

aparecem vigiando o trabalho dos indígenas, enquanto estes realizam trabalhos pesados, como carregar madeira e blocos de pedra. Na parte inferior direita da imagem, é possível ver um espanhol castigando um indígena, como uma forma de demonstrar que, além de serem submetidos a trabalhos pesados, os indígenas ainda estavam sujeitos a castigos corporais.

A temática abordada nestas páginas possibilita o trabalho com a habilidade **EF07HI08**, ao apresentar a conquista do Império Asteca, liderada por Hernán Cortez e a resistência apresentada pelos astecas. Ao conversar com os alunos, resalte que a conquista foi recebida de diferentes formas pelos povos indígenas. De um lado, ela não foi aceita passivamente pela população nativa, causando conflitos e revolta, resultando na morte de milhares de astecas. Por outro, houve colaboracionismo de alguns povos que viviam sob o domínio do Império Asteca, que queriam se libertar de uma condição subalterna.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que, para combater os astecas, os espanhóis contaram com a colaboração de indígenas aliados. Por meio de seus intérpretes, Cortez conseguiu administrar um eficiente sistema de informação e, assim, pode perceber, entre outras coisas, o descontentamento dos povos submetidos ao domínio asteca em relação ao governo de Montezuma. Tais informações foram decisivas para garantir a vitória dos espanhóis sobre os indígenas.
- O texto a seguir traz trechos de um relato sobre a colaboração de outros povos indígenas na **conquista do Império Asteca**. Caso julgue interessante, leia-o para os alunos.

[...] “Vendo as discórdias e a animosidade de uns e de outros, fiquei muito satisfeito, pois me pareceu que isso contribuiria muito para o que me propunha a fazer e

que eu poderia encontrar um meio de subjugar-los mais rapidamente. Pois, como diz o ditado, ‘dividir para reinar’ etc., e lembrei-me da palavra evangélica, que diz que todo reino dividido será destruído” [...]. Os [indígenas] chegariam a solicitar a intervenção de Cortez em seus próprios conflitos; como escreve Pierre Martyr: “Esperavam que, de-

fendidos por tais heróis, teriam, contra seus vizinhos, auxílio e proteção, pois eles também são corroídos por essa doença que nunca desapareceu e é, de certo modo, inata na humanidade: eles têm, como os outros homens, a fúria da dominação. [...]

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3. ed. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 149.



A conquista do Império Asteca

A conquista do Império Asteca pelos espanhóis foi comandada por um jovem oficial espanhol chamado Hernán Cortez. Ele partiu de Cuba, à frente de um grupo de 100 marinheiros e 600 soldados, e desembarcou em Vera Cruz, no litoral do México, em 1519.



Biblioteca Nacional da França, Paris/Album/akg-images/Fotoarena

A notícia da presença de pessoas estranhas na região chegou rapidamente ao conhecimento de Montezuma, o imperador asteca. Quando Cortez chegou em Tenochtitlán, a capital do império, ele foi recebido respeitosamente e ficou hospedado no palácio de Montezuma.

Hernán Cortez e sua comitiva se dirigem para o encontro com Montezuma. Ilustração de 1519.

A prisão de Montezuma

Os espanhóis, no entanto, aproveitando-se da situação, aprisionaram o imperador, obrigando-o a contar onde estavam escondidos os tesouros dos astecas.



Biblioteca Laurenziana, Florença, Itália/De Agostini Picture Library/Album/Fotoarena

A população asteca, no entanto, só percebeu claramente seu engano quando um fato inesperado deflagrou o conflito: em uma cerimônia religiosa ocorrida durante a ausência de Cortez, os espanhóis fecharam as portas do templo e massacraram cerca de 2000 astecas. A população se revoltou e atacou os espanhóis, matando muitos deles e perseguindo os sobreviventes até a saída da cidade. Durante os conflitos, no entanto, o imperador Montezuma foi morto.

Montezuma sendo aprisionado por Cortez. Ilustração de Bernardino Ribeira de Sahagun, para a obra **Historia general de las cosas de la Nueva España**, também conhecida como **Códice Florentino**, século XVI.

142



Orientações gerais

■ Ao explorar a seção **O sujeito na história** com a turma, comente que a figura de **Malinche** é bastante contraditória para os mexicanos. Enquanto alguns costumam responsabilizá-la pela derrota dos astecas, acusando-a de traição e de submissão à cultura e ao poder dos espanhóis, outros mexicanos admiram-na e exaltam-na como a fundadora do povo e da cultura mexicana, marcados pela miscigenação étnica. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 4**, uma vez que as diferentes visões sobre a figura de Malinche, revelam distintos pontos de vista e sentimentos dos mexicanos quanto ao contexto da conquista e colonização da América.

■ Para mais informações sobre a conquista do Império Asteca e sobre os pontos de vista dos diferentes sujeitos históricos que fizeram parte desse processo, leia o livro indicado a seguir.

► TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro**. 3. ed. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Material digital

■ Veja no manual digital desta coleção a **sequência didática 7**, que aborda o tema da conquista da América espanhola.

A tomada da capital asteca

Depois dessa derrota, Cortez buscou reforços principalmente entre os povos indígenas inimigos dos astecas. Com suas tropas reorganizadas, Cortez promoveu um cerco a Tenochtitlán e envenenou as fontes de água da cidade.

Durante o cerco, que durou 75 dias, milhares de astecas morreram envenenados ou em razão da fome e das doenças. Por fim, em agosto de 1521, os espanhóis invadiram a cidade, mataram o sucessor de Montezuma e conquistaram a capital asteca.

Maias, astecas e incas

Clécia Aragão Buchweitz (Dir.). São Paulo: Ciranda Cultural, 2011.

Conheça mais informações sobre os povos da América, entre eles os astecas, nesse livro em formato de pirâmide. Nele, você vai conhecer muitos aspectos sobre a cultura desses povos.

Estátua de pedra do século XV representando o deus Xiuhtecuhtli, encontrada no Templo Maior de Tenochtitlán, no México.



Museu Nacional de Antropologia da Cidade do México, México/DEA/Agostini/Getty Images

O sujeito na história Malinche

A conquista do Império Asteca teve a participação decisiva de uma indígena que ficou conhecida como Malinche. De origem asteca, ela foi vendida como escravizada a um chefe maia que, depois, a ofereceu como presente a Hernán Cortez. Malinche falava o nahuatl, língua dos astecas, e também a língua dos maias.

Por meio do contato com os conquistadores, ela logo aprendeu o espanhol. Cortez, aproveitando a habilidade de Malinche no entendimento da língua e dos costumes indígenas, usou-a como sua intérprete.

As habilidades de Malinche como intérprete possibilitaram a Cortez comunicar-se com diversos grupos indígenas e, assim, estabelecer alianças e conseguir aliados para combater os astecas.

Malinche atuando como intérprete. Litografia de 1892 feita com base no manuscrito mexicano **Lienzo de Tlaxcala**, 1550.



Biblioteca Nacional da França, Paris/Album/alg-images/Fotoarena



O tema explorado nesta página contempla a habilidade **EF07HI08**, ao apresentar o processo de conquista do Império Inca, iniciado pelo espanhol Francisco Pizarro. Ao trabalhar os elementos da página com os alunos, enfatize que os incas não aceitaram passivamente a dominação espanhola e, em vários momentos, lutaram para expulsar os invasores.

Orientações gerais

▪ Caso julgue necessário, auxilie os alunos na análise da imagem, destacando alguns elementos. Mostre-lhes que no desenho de Felipe Guaman Poma de Ayala, os conquistadores espanhóis Diego de Almagro (1) e Francisco Pizarro (2), junto ao frei dominicano Vicente de Valverde (4), encontram-se ajoelhados diante do imperador inca Atahualpa (3). Mencione que Diego de Almagro acompanhou Pizarro na conquista do Peru; mais tarde, os dois conquistadores tornaram-se rivais e Almagro foi o primeiro europeu a descobrir o Chile. Apesar do genocídio perpetrado por Pizarro, ele casou-se com uma inca e não retornou mais à Espanha. Aponte que no canto direito da imagem há um homem com adornos indígenas e vestimentas europeias, trata-se de Felipillo (5), nativo de uma tribo dominada pelo Império Inca, que aprendeu o espanhol com os soldados de Pizarro e, desde então, atuou como tradutor.



A conquista do Império Inca

A conquista do Império Inca foi liderada por um oficial espanhol chamado Francisco Pizarro.

Pizarro chegou à América do Sul em 1532, acompanhado de cerca de 180 homens vestidos com armaduras de metal, trazendo 30 cavalos e muitas armas, como **arcabuzes**, espadas e canhões. Ao chegar, ele tomou conhecimento de que o imperador Atahualpa encontrava-se na cidade de Cajamarca, com um exército de cerca de 30 mil soldados incas.

Acompanhado de seus homens e de um grupo de indígenas hostis aos incas, Pizarro partiu para Cajamarca. Ao chegar à cidade, convidou Atahualpa para um encontro pacífico. O imperador aceitou o convite e dirigiu-se ao lugar combinado acompanhado de cerca de cinco mil homens.



Arcabuz: antiga arma de fogo de cano curto e longo, semelhante a uma espingarda.

Primeiro encontro entre Pizarro e Atahualpa. Além dos soldados incas que faziam a guarda de seu soberano, nota-se, na imagem, a presença de um religioso e de outros membros da expedição espanhola. Manuscrito de Felipe Guaman Poma de Ayala, cerca de 1600.

Explorando a imagem

- Descreva como Atahualpa foi representado na imagem.
- Identifique o europeu religioso e explique que elementos você observou para identificá-lo. *Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.*

A execução de Atahualpa

Ao sinal de Pizarro, os soldados espanhóis atacaram os homens de Atahualpa e prenderam o imperador. Para que fosse libertado, Atahualpa ofereceu aos espanhóis uma enorme quantidade de ouro. Pizarro aceitou a proposta e em pouco tempo o ouro foi reunido e entregue ao conquistador. Pizarro, no entanto, em vez de cumprir sua parte no acordo, mandou executar Atahualpa.

144



▪ Após a análise, converse com os alunos sobre o domínio espanhol no Império Inca, de modo a explorar sua percepção sobre a estratégia empregada por Pizarro, a execução do imperador Atahualpa, o genocídio indígena, os motivos da conquista e, de que maneira esse contexto histórico se reflete na situação dos indígenas da América na atualidade.

Respostas

- Atahualpa foi representado em destaque, sentado em um nível mais elevado que as outras pessoas. Ele está usando vestimentas com ornamentos e um acessório na cabeça.
- O religioso está de túnica marrom, segurando uma Bíblia e uma cruz.



A tomada de Cuzco

Em seguida, Pizarro comandou a tomada de Cuzco, a capital do Império. Em 1535, ele fundou a cidade de Lima, no litoral, e instalou ali a sede do governo espanhol, assumindo o controle do Império Inca.

Byelkova Oksana/Shutterstock.com



O Real Caçador do Sol

Direção de Irving Lerner, 1969. (121 min).

Filme que aborda a relação entre espanhóis e indígenas, trazendo a figura de Francisco Pizarro no contexto da conquista do Império Inca.

Ruínas da fortaleza inca de Sacsayhuaman, em Cuzco, Peru. Fotografia de 2018.

O trabalho com a seção **Enquanto isso...** contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao estimular a noção de simultaneidade nos alunos. Ao abordar o conteúdo do boxe, incentive-os a identificar as semelhanças entre a conquista da América por espanhóis e portugueses, no início do século XVI. Eles poderão mencionar, por exemplo, o uso da violência e o desrespeito às populações nativas.

Orientações gerais

- Sobre a resistência inca, comente com os alunos que em 1536, após vários crimes cometidos pelos espanhóis contra as mulheres da nobreza, o inca Manco Capac fugiu de Cuzco com muitos de seus súditos. Ele e seu exército sitiaram a cidade por um ano, mas não conseguiram vencer os espanhóis, que receberam apoio de tropas vindas do Panamá. Manco, então, refugiou-se nas florestas de Vilcabamba, na Amazônia. Nessa região, os incas resistiram à dominação estrangeira até 1572, quando o último imperador, Tupac Amaru I, foi preso e executado sumariamente. Assim terminava a resistência inca. Com o passar dos anos, Tupac Amaru I tornou-se um ícone da luta contra o domínio estrangeiro em toda a América.

Enquanto isso... no Brasil

Na época em que Pizarro iniciou as guerras de conquista do Império Inca, os portugueses iniciavam a colonização do território onde hoje fica o Brasil.

No ano de 1532, durante uma expedição colonizadora comandada por Martim Afonso de Souza, os portugueses fundaram São Vicente, a primeira vila brasileira.

A colonização portuguesa, assim como a espanhola, provocou a morte de muitos indígenas que habitavam a região e significou a tomada das terras desses povos.

Museu Paulista da USP, São Paulo



Fundação de São Vicente, óleo sobre tela de Benedito Calixto, 1900.

Para mais informações sobre a conquista da América espanhola sob o ponto de vista dos povos conquistados, consulte o livro a seguir.

► LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A Conquista da América Latina vista pelos índios**: relatos astecas, maias e incas. Petrópolis: Vozes, 1987.

O tema abordado na seção propicia a abordagem da habilidade EF07HI09, ao estimular uma reflexão sobre as razões da vitória espanhola sob as sociedades nativas, apesar da resistência apresentada por esses povos.

Orientações gerais

▪ A vitória da conquista espanhola sobre os astecas não é mais atribuída apenas a uma suposta “superioridade” europeia. Muitos historiadores têm buscado explicar os diversos fatores que podem ser envolvidos nessa questão. Veja a seguir um texto que destaca a heterogeneidade dos povos conquistados pelos europeus, elemento que também contribuiu para a conquista.

[...] Um mistério continua ligado à conquista; trata-se do resultado do combate. Por que esta vitória fulgurante, se os habitantes da América são tão superiores em número a seus adversários, e lutam em seu próprio solo? [...] como explicar que Cortez, liderando algumas centenas de homens, tenha conseguido tomar o reino de Montezuma, que dispunha de várias centenas de milhares de guerreiros? [...]

[...] A resposta desloca a pergunta: os índios das regiões atravessadas por Cortez no início não ficam muito impressionados com suas intenções colonizadoras, porque esses índios já foram conquistados e colonizados – pelos astecas. O México de então não é um estado homogêneo, e sim um conglomerado de populações subjugadas pelos astecas, que ocupam o topo da pirâmide. Desse modo, longe de encarnar o mal absoluto, Cortez frequentemente aparecerá como um mal menor, como um



História em construção

Por que os espanhóis venceram?

Durante muito tempo, a vitória dos espanhóis sobre os astecas foi explicada pelos historiadores por meio de uma interpretação eurocêntrica, que atribuía a vitória espanhola a uma suposta inferioridade “natural” das populações indígenas tidas como “selvagens”. No entanto, com o avanço das pesquisas e a superação dos preconceitos eurocêntricos, atualmente o êxito dos espanhóis é atribuído a uma combinação de diversos fatores.

Leia o texto a seguir, que trata desse assunto.

A rapidez com que os espanhóis conquistaram o Império Asteca leva sempre a uma questão: como um punhado de europeus puderam enfrentar um império [com] milhões de habitantes? A resposta é complexa. A luta de Cortez tinha vários aliados. Entre esses aliados [...] havia outros povos do México que não aceitavam o domínio asteca, e acabaram por engrossar, de forma significativa, as fracas tropas de Cortez.

Também o uso das armas de fogo e dos cavalos representou um formidável aliado dos planos dos invasores. Porém, um aliado invisível seria o mais fundamental: as epidemias. O contato com os espanhóis expôs os astecas a novas formas de doenças, para as quais não tinham defesa: a varíola, a gripe, o sarampo e tantas outras. Essas doenças existiam há séculos na Europa e já faziam parte do cotidiano dos europeus. Na América, porém, eram uma novidade, e causaram epidemias que dizimaram milhares de nativos. [...] Totalmente despreparados para esta guerra bacteriológica, os astecas acreditaram que seus deuses os puniam com a doença, enfraquecendo ainda mais o ânimo da resistência. [...]

KARNAL, Leandro. **A conquista do México**. São Paulo: FTD, 1996. p. 30. (Para Conhecer Melhor).



Biblioteca Nacional da Espanha, Madrid/DeAgostini/Getty Images

Soldados espanhóis e indígenas aliados de Cortez construindo barcos para atacar os astecas. Note que nessa imagem aparecem Cortez e um líder indígena coordenando os trabalhos. Ilustração do manuscrito **Historia de las Indias de Nueva España**, de Diego Duran, 1579.

▪ Cite os principais motivos que determinaram a derrota dos astecas diante dos conquistadores europeus. [Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.](#)

146

libertador, mantidas as proporções, que permite acabar com uma tirania particularmente detestável, porque muito mais próxima.

[...]

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. 3. ed. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 73; 80-81.

Resposta

▪ A derrota asteca, segundo o texto, pode ser explicada por vários motivos, como o fato de os povos que eram contra o domínio de Montezuma terem se aliado aos espanhóis, o uso de armas de fogo e de cavalos, além das epidemias.



A administração das colônias

No período que se seguiu ao das guerras de conquista houve enorme violência contra os indígenas. Os conquistadores queriam enriquecer rapidamente e, por isso, saquearam templos e túmulos, roubando ídolos e objetos sagrados. Além do saque, os conquistadores europeus escravizaram os indígenas, obrigando-os a fazer trabalhos pesados.

Os vice-reinos

Para organizar a exploração de riquezas nas terras conquistadas, o governo espanhol dividiu o território em dois vice-reinos: o da Nova Espanha e o do Peru.

Para administrar os territórios conquistados, o governo espanhol enviou vice-reis, que tinham amplos poderes para governar. Esses governantes geralmente prestavam contas de suas atividades ao Conselho das Índias, um órgão criado especialmente para resolver conflitos e nomear autoridades para administrar as colônias.

Para auxiliar na administração, havia as *Audiencias*, que eram tribunais responsáveis pela aplicação da justiça. Além disso, as cidades maiores tinham uma administração municipal, chamada *Cabildo*. Os membros desse órgão geralmente eram grandes proprietários de terras e comerciantes bem-sucedidos.

Domínios espanhóis na América



Fonte: BLACK, Jeremy (Ed.). *World History Atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 82.

Orientações gerais

- Sobre o Museu Nacional do Cabildo e da Revolução de Maio, comente com os alunos que ele se localiza próximo à Praça de Maio, um dos principais pontos turísticos de Buenos Aires. Construído no século XVI, o edifício passou por uma série de reforma até adquirir o formato atual. Informe aos alunos que em 1933, o *Cabildo* foi declarado Monumento Histórico Nacional e, seis anos depois, foi reinaugurado como museu. Caso julgue interessante, comente que a Revolução de Maio, que dá nome ao museu e à praça, ocorreu em 1810 e marcou a independência argentina do domínio espanhol.

saiko3p/Shutterstock.com



Museu Histórico Nacional do *Cabildo*, Buenos Aires, Argentina, que funcionou como sede da administração colonial espanhola na América. Fotografia de 2018.



■ Sobre o processo de **catequização**, comente com os alunos que, na colonização da América, a Igreja Católica esteve bastante presente. Seu poder era submetido ao Estado metropolitano por conta do regime do padroado. Com ele, a Coroa aumentou seu poder sobre as instituições religiosas, nomeando bispos e controlando os benefícios eclesiásticos, como o dízimo, que deveria ser empregado na difusão da fé católica pelas regiões conquistadas. A atuação da Igreja nas colônias foi missionária, buscando reunir os indígenas em aldeamentos, chamados de missões (ou reduções), com o intuito de catequizá-los, isto é, convertê-los ao Catolicismo. As missões eram comandadas por religiosos (dominicanos, franciscanos ou jesuítas), que procuravam transmitir aos indígenas os valores da cultura cristã europeia por meio de peças de teatro, pinturas, esculturas e outras manifestações artísticas.

Material digital

■ Para complementar os conteúdos abordados no capítulo, realize com os alunos o **projeto integrador 3** do material digital que propõe a criação de vídeos sobre a colonização da América.



A organização da economia

A economia na América espanhola baseou-se na mineração e na produção agrícola, desenvolvidas principalmente com a exploração da mão de obra indígena.

A mineração

A exploração das minas de metais preciosos nas colônias espanholas na América contribuiu para o desenvolvimento econômico da Espanha. Após a conquista e a pilhagem das sociedades indígenas, o governo espanhol investiu na mineração de prata e de ouro. As minas de ouro logo se esgotaram, mas foram encontradas grandes jazidas de prata em Zacatecas, no México, e em Potosí, na atual Bolívia. A exploração de metais preciosos nas colônias fez da Espanha o Estado mais poderoso da Europa no século XVI.

Para abastecer os grandes centros mineradores que se formavam, foram estabelecidas propriedades agrícolas e pecuárias, como as da região dos Pampas, na Argentina. Essas propriedades abasteciam as regiões mineiras fornecendo principalmente alimentos e animais para o trabalho.

Catequizar:
converter à fé católica.

Charque:
tipo de carne bovina que é salgada e seca ao Sol.

Após a segunda metade do século XVII, o declínio da mineração aumentou a importância da agricultura e da pecuária nas colônias espanholas. Assim, o governo da Espanha estimulou o plantio de grandes lavouras de cacau, café e cana-de-açúcar, e a criação de rebanhos fornecedores de couro e **charque**, para comercializar esses produtos na Europa.

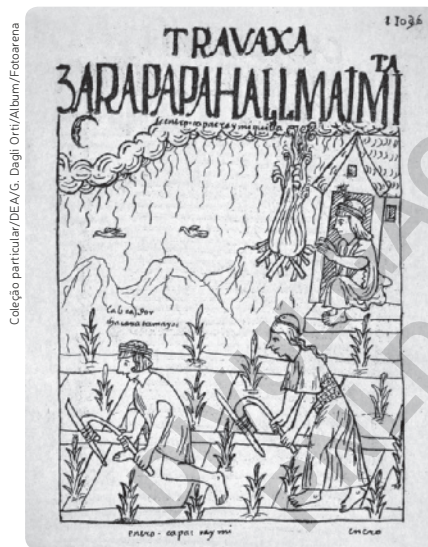
O trabalho nas colônias espanholas

Embora o trabalho de escravizados africanos também tenha sido utilizado, a economia das colônias baseou-se principalmente na exploração da mão de obra indígena. Os indígenas foram submetidos a dois tipos de organização do trabalho: a *encomienda* e a *mita*.

Na *encomienda*, um proprietário de minas ou de fazendas agrícolas pagava tributos à Coroa espanhola para adquirir um grupo de indígenas. O proprietário ficava responsável pelo fornecimento de roupas, alimentos e, também, pela **catequização**, e em troca explorava a mão de obra desses indígenas.

A *mita*, de origem inca, foi adaptada pelos espanhóis. Eles sorteavam alguns indígenas em suas comunidades e os obrigavam a trabalhar em outras regiões da colônia. Esses indígenas, chamados *mitayos*, geralmente trabalhavam por quatro meses e recebiam um pequeno salário. A *mita* foi muito usada nas minas do Peru, onde as péssimas condições de trabalho e os abusos dos proprietários causaram a morte de milhares de indígenas.

Incas trabalhando na agricultura. Manuscrito **Nueva Corónica y Buen Gobierno**, de Felipe Guaman Poma de Ayala, 1587.



Coletânea particular/DEAVG. Dagli Orti/Album/Fotarena





A sociedade colonial

A sociedade na América espanhola era formada por cinco grupos principais: os *chapetones*, os *criollos*, os *mestizos*, os indígenas e os escravizados africanos. Essa divisão se baseava principalmente em aspectos étnicos, que eram usados para determinar a posição de cada um na economia da colônia.

Os *chapetones* eram espanhóis que migraram para a América e dominaram o grande comércio entre as colônias e a metrópole, atuando como fornecedores de produtos e como banqueiros. Além disso, ocupavam os cargos administrativos mais importantes.



Os *criollos* eram os descendentes de espanhóis nascidos na América. Mesmo excluídos dos cargos mais importantes da administração colonial, eram grandes proprietários rurais e exploradores de minas. Os *criollos*, juntamente com os *chapetones*, formavam a elite das colônias.



Um grupo que ganhou importância no decorrer da colonização era formado pelos *mestizos*. Filhos de espanhóis e de mulheres indígenas, esse grupo cresceu em quantidade e causou preocupação à Coroa espanhola, que temia revoltas sociais. As populações mestiças geralmente exerciam trabalhos ligados ao artesanato e ao pequeno comércio.



Os indígenas constituíam a maioria da população colonial. Durante a colonização, a mão de obra indígena passou a ser usada pelos espanhóis, principalmente na mineração e na agricultura.



A mão de obra de escravizados africanos também foi utilizada nas colônias espanholas da América. Os escravizados trabalhavam como pedreiros, carregadores de mercadorias e prestadores de serviços domésticos. Nas Antilhas, os escravizados trabalharam principalmente nas lavouras de cana-de-açúcar.



Essas ilustrações são representações artísticas feitas com base em estudos históricos. Baseadas na ilustração **Mapa Etnográfico do México**, de Antonio Garcia Cubas, 1885.

Ilustrações: Art Capri



O assunto explorado na página favorece a abordagem do tema contemporâneo **Vida familiar e social**, ao apresentar a composição da sociedade colonial que se constituiu a partir da conquista da América espanhola. Explore os textos e as ilustrações com os alunos, pedindo-lhes que identifiquem quais eram os grupos sociais da época, sua composição étnica e o papel desempenhado na sociedade.



O tema explorado nestas páginas contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2** e da **competência específica de Ciências Humanas 5**, ao estimular os alunos a identificarem acontecimentos simultâneos à colonização da América espanhola. O objetivo é fazer com que os alunos verifiquem como outras partes do continente americano foram conquistadas e colonizadas por ingleses e franceses, simultaneamente à colonização da América espanhola. Ao tratar do assunto com a turma, destaque as semelhanças e diferenças entre esses processos.

Sugestão de atividade

Quadro comparativo

Para ampliar o trabalho com o tema conquista e colonização da América, solicite aos alunos que construam um quadro comparativo sobre os diferentes processos de conquista e colonização do continente americano. Nesse quadro, os alunos deverão relacionar quais foram as regiões conquistadas, quando se deu a conquista, quais os povos conquistados, quais foram os povos conquistadores, como se deu esse processo e quais foram as formas de colonização. Caso julgue necessário, peça aos alunos que façam uma pesquisa sobre a conquista das colônias inglesas e francesas, a fim de obter essas informações. Ao final da atividade, peça aos alunos que mostrem seus quadros aos colegas de sala, a fim de comparar as informações obtidas. Aproveite o momento para **avaliar o aprendizado** dos alunos quanto aos conteúdos estudados até o momento.



Enquanto isso... nas colônias inglesas e francesas

A partir do século XVI, a Inglaterra e a França tentaram estabelecer e explorar colônias na América. Porém, foi somente no século XVII que franceses e ingleses ocuparam efetivamente territórios no continente americano.

Conquista e colonização inglesa

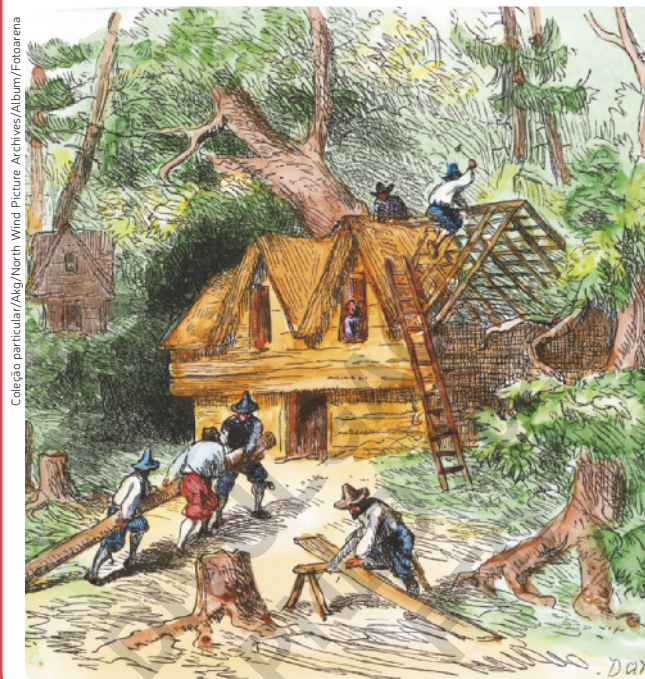


Coleção particular/Alg/North Wind Picture Archives/Album/Fotoarena

Diversos fatores contribuíram para o início da colonização inglesa, entre eles, as péssimas condições de vida de grande parte da população e as perseguições políticas e religiosas. Isso fez com que muitas pessoas se dispusessem a tentar uma nova vida na América.

Quando desembarcaram nesse continente, os ingleses se depararam com um grande número de povos indígenas, como os *sioux* e os *cherokees*. Esses indígenas lutaram contra os ingleses, porém foram exterminados ou tiveram de se submeter aos invasores.

Colonos ingleses desembarcam na América do Norte, por volta de 1620. Xilogravura de artista desconhecido, século XIX.



Coleção particular/Alg/North Wind Picture Archives/Album/Fotoarena

Depois de conquistar territórios na América do Norte e nas Antilhas, comerciantes das cidades de Londres e Plymouth, na Inglaterra, conseguiram a autorização do governo inglês para a criação de duas companhias de comércio para administrar a colonização inglesa na América do Norte. Essas companhias deveriam atrair imigrantes para a América, facilitando a aquisição de terras e financiando a viagem daqueles que não podiam pagá-la.

Colonos ingleses construindo casas em Massachusetts, Estados Unidos, por volta de 1620. Xilogravura de Felix Octavius Carr Darley, século XIX.



A colonização francesa na América

A colonização francesa foi empreendida pelas companhias de comércio, organizadas por particulares e sem o apoio financeiro do governo francês. Sendo assim, foram fundadas as primeiras colônias na região do atual Canadá.

A partir dos primeiros núcleos de povoamento, teve início a penetração no território canadense, empreendida por caçadores e comerciantes de peles de animais, como castores e cervos, e então os primeiros contatos com os nativos foram acontecendo. Alguns anos depois, vários padres jesuítas começaram a ingressar nessa região, com o objetivo de catequizar esses indígenas.



Coleção particular/Alamy/North Wind Picture Archives/Album/Photoarena

Franceses comercializam peles de animais no Canadá, por volta de 1670. Xilogravura de artista desconhecido, século XIX.

Os franceses também tiveram de enfrentar uma forte resistência de diversos povos nativos que viviam na região, como os *dakotas* e os *comanches*. Além disso, os constantes conflitos entre franceses e ingleses pela posse de territórios americanos dificultaram a colonização francesa na região.

Na região das Antilhas, os franceses ocuparam várias ilhas que haviam sido abandonadas pelos espanhóis e deram início ao cultivo de produtos tropicais. Nessas ilhas, predominou o trabalho escravizado africano. Na América do Sul, os franceses conquistaram um pequeno território que, atualmente, chama-se Guiana Francesa. Nessa região, eles passaram a produzir principalmente algodão, cana-de-açúcar e café.

Observe ao lado o mapa que representa as regiões de domínio inglês e francês na América.

Domínios ingleses e franceses em territórios americanos



E. Cavalcante

Fonte: BLACK, Jeremy (Ed.). *World History Atlas*. Londres: Dorling Kindersley, 2005. p. 129.

- Caso julgue necessário, auxilie os alunos a identificar no mapa os domínios franceses e ingleses na América. Verifique, também, se eles conseguem perceber que esses domínios se encontram na parte norte do continente americano, nos territórios que, atualmente, correspondem à parte leste dos Estados Unidos da América e do Canadá.

■ Sobre o trabalho dos indígenas nas **minas de Potosí**, leia as informações a seguir.

[...] O índio passa 8 horas na mina, mas as dimensões das galerias só permitem quatro horas de trabalho por trabalhador; a descida se realiza por escada de mão feita com barra de madeira e armação de couro: há uma para a subida e outra para a descida. Há umas “barbacoas” para as pausas necessárias; os trabalhadores descem de três em três, o primeiro leva uma vela de sebo, que ilumina pouco, mas que a todo instante é apagada pelo vento; cada carregador deve sair com duas arrobas (23 kg) de mineral em uma bolsa em forma de saco armada ao peito. As subidas são, em média, de 150 “estados” (de 1,57 metros, ou seja 250 m). [...]

O que ameaça o índio que trabalha no fundo da mina, a curto prazo, é a pneumonia, ao sair do calor da mina ele se encontra na montanha exposto ao vento, a 4.000 m de altitude; a longo prazo é a “tosse” silicose pulmonar, contraída na poeira e na fumaça das velas que enchem as galerias das minas.

[...]

VILLAR, Pierre. **Ouro e Moeda na história**. 1450-1920. Tradução: Philomena Gebran. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. p. 156-157.



A mineração em Potosí

Por volta de 1600, a região de Potosí era a maior produtora de prata do mundo, possibilitando à Espanha conquistar uma posição de destaque na economia mundial.

A pintura abaixo, produzida no século XVI, representa as principais etapas da produção de prata em Potosí.



Fabrics Nacional da Moeda e História, Madrid, Espanha. (A. M. / Album/Orozco/Fotoarena)

Moeda de 1687 feita com prata extraída de Potosí.

1

Inicialmente, as minas de Potosí foram exploradas superficialmente, nas partes mais altas da montanha. Depois, foram cavadas galerias cada vez mais profundas e perigosas.

2

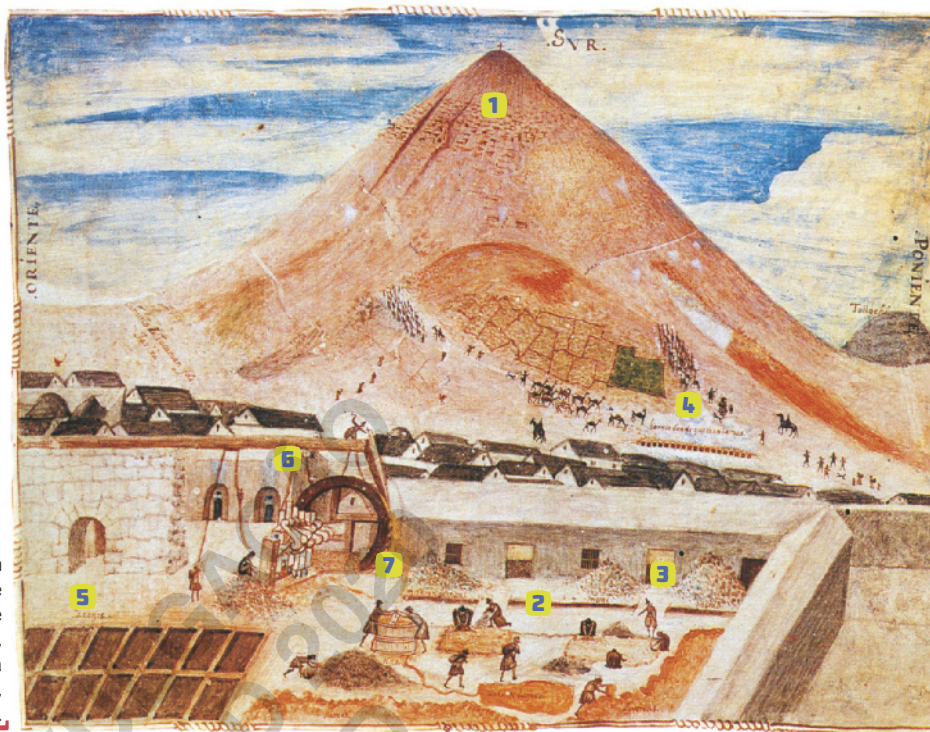
Os indígenas eram a principal mão de obra nas minas espanholas da América. Eram eles que trabalhavam em todo o processo de produção da prata, desde a extração do minério até a fundição do metal.

3

Os *azogueros* supervisionavam o trabalho dos indígenas.

4

O *huayra* era um tipo de forno usado para aquecer e fundir a prata. De origem indígena, o *huayra* ficava nas encostas da montanha para aproveitar os ventos fortes que sopravam nesse local.



Pintura com as etapas de produção de prata em Potosí, de artista desconhecido, 1584.

Sociedade Hispânica da América, Nova York, EUA

5

Os *cajones* eram tanques de pedra onde os indígenas faziam o amálgama, isto é, a mistura do minério de prata com o mercúrio.

6

O triturador era utilizado para moer o minério de prata extraído da montanha. Ele era formado por pesados pilões de ferro, que eram movidos por um moinho d'água.

7

A tina era um tanque com água usado para separar a prata das impurezas e do excesso de mercúrio.



A situação atual em Potosí

Atualmente, Potosí é a capital da província de Tomás Frías, na Bolívia. A atividade mineradora ainda ocorre na região, sendo uma das principais fontes de renda para os habitantes locais.

Correndo grandes riscos diariamente, cerca de 10 mil mineradores trabalham na mina de Cerro Rico, a principal de Potosí.

Além de soterramentos e acidentes no interior da montanha, os mineradores estão sujeitos à silicose, doença pulmonar causada pela inalação de pó de sílica, substância altamente tóxica.

Leia o texto.

A cidade sobrevive da mineração descontrolada e, fundamentalmente, ilegal. Os mineiros de Potosí estão entregues a toda a sorte de problemas, trabalhando 6 a 7 dias por semana, sem descanso, com baixos salários e contraindo doenças como a silicose.

JACOBI, Pedro. O caos em Potosí: milhares de mineradores sem controle ambiental. *O Portal do Geólogo*, 8 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.geologo.com.br/MAINLINK2014.ASP?VAIPARA=0%20caos%20em%20Potosi:%20milhares%20de%20mineradores%20sem%20controle%20ambiental>>. Acesso em: 4 set. 2018.



Mineradoras durante protesto contra as más condições de trabalho em Potosí, 2015.



Vista de Potosí, em Tomás Frías, Bolívia, na atualidade.



Esta seção tem por objetivo estimular uma reflexão sobre a atuação das populações indígenas na América Latina e sobre o protagonismo desses grupos na reivindicação por direitos. Essa abordagem favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena**.

A reflexão proposta na seção contribui, também, para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 2**, ao indagar sobre as reivindicações atuais dos povos indígenas. Ao abordar o tema com os alunos, comente que a principal reivindicação de muitos indígenas na atualidade é a reforma agrária, ou seja, uma divisão mais igualitária da terra. Além disso, eles lutam pelo direito à saúde, à educação e à manutenção de seus costumes e tradições.

Explorando o tema



Os indígenas na América Latina atual

De acordo com estimativas recentes, a população da América Latina é composta por cerca de 35 milhões de indígenas.

Apesar da violência de que foram vítimas desde a época da chegada dos europeus, os indígenas latino-americanos têm grande participação na formação populacional e cultural de vários países da América Latina.

A conquista e a colonização da América pelos europeus deixaram marcas profundas nos países latino-americanos. Os indígenas, que formam grande parte da população camponesa desses países, frequentemente são expulsos de suas terras e deixados à margem da economia e da política dos países onde vivem.



Mãe e crianças peruanas usando roupas típicas. Cuzco, Peru, 2018.

Mulher participando da *chuta*, uma dança típica do carnaval boliviano. Oruro, Bolívia, 2017.



Diálogo

Apresente o texto a seguir aos alunos.

Quando surgiu no cenário mundial em janeiro de 1994 o Exército Zapatista de Libertação Nacional apresentava características parecidas com as de outros grupos guerrilheiros presentes na história da América Latina. [...] Com o tempo, o uso de recursos audiovisuais, como a televisão e a internet, se impôs como uma nova tática de guerrilha. [...]

Além dos textos jornalísticos da cobertura dos meios de comunicação e dos comunicados zapatistas, apareceram nos endereços sobre Chiapas na internet relatórios das organizações humanitárias presentes na zona de conflito sobre os ataques das tropas federais à população civil, sobre os números de mortos e feridos no conflito e violações aos direitos humanos. [...]

[...] A partir do momento que os zapatistas começam a utilizar a internet como forma de divulgação e ataque ao governo mexicano, apresenta-se uma nova via de combate utilizando um instrumento que dificulta o controle e a censura por parte do Estado. [...]

BISCO JÚNIOR, José Gaspar; LINO, Sonia Cristina. Guerrilha Eletrônica: o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) e o uso das mídias audiovisuais contemporâneas. In: **XII Encontro Regional de História: usos do passado**. n. 12. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, ago. 2006. p. 1; 4.

Na sequência, faça uma atividade na qual sobressaia o diálogo sobre o papel das mídias contemporâneas como fontes para o estudo das ações promovidas por movimentos sociais. Peça-lhes, também, que manifestem suas opiniões sobre o uso de mídias, como a internet, em seu cotidiano. Incentive-os a refletir sobre como a internet pode interferir na vida das pessoas. Aproveite o momento para debater o uso dessas mídias com ética e respeito ao próximo.

Os Movimentos Sociais Indígenas

Os indígenas são povos que possuem cultura, identidade e modos de vida distintos da cultura cristã ocidental. Por meio de organizações e movimentos sociais, os grupos indígenas e de camponeses lutam pela defesa de seus direitos, procuram garantir a posse de suas terras e preservar sua cultura e suas tradições.

O Movimento de Unidade Plurinacional Pachakutik-Nuevo País (MUPP-NP) surgiu em 1995 com a finalidade de representar os interesses dos povos indígenas do Equador. Nas eleições presidenciais de 1996, o Pachakutik conseguiu ocupar oito cadeiras no Congresso. É o maior partido político comandado por indígenas daquele país, com ampla participação na defesa dos seus interesses no Equador.

O Conselho Regional Indígena do Cauca (CRIC) é uma das principais organizações indígenas da Colômbia. Esse conselho luta por maior autonomia desses povos e também pelos direitos dos povos indígenas à educação pública, de acordo com a cultura de cada etnia.

No México, o Exército Zapatista de Libertação Nacional (EZLN) é uma organização político-militar que recebe apoio de vários setores da sociedade mexicana, como professores, artistas, estudantes, sindicatos, ONGs, entre outros.

Formado essencialmente por camponeses de origem indígena, o EZLN luta pelo direito à posse coletiva da terra e pelo fim da opressão.

- Quais são os principais objetivos das atuais lutas dos indígenas na América Latina?
Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

O EZLN tem como princípios básicos a defesa de direitos individuais e coletivos negados aos povos indígenas mexicanos e a construção de um país livre, democrático e justo. Nessa fotografia, de 2005, líderes do EZLN caminham em direção a uma assembleia em Ocosingo, localizada no estado de Chiapas, México.



Alfredo Estrella/AFP/Getty Images

Resposta

- Os grupos indígenas lutam a favor de seus direitos, pela proteção de suas terras e pela preservação de suas tradições e sua cultura, de modo geral.



A atividade 5 contempla o trabalho com a habilidade EF07HI10, ao possibilitar que os alunos conheçam e analisem um documento histórico, que apresenta o relato de um indígena sobre as consequências do encontro com os espanhóis.

A atividade 2 contribui para o desenvolvimento da **competência específica de História 2**, ao solicitar aos alunos que contextualizem os acontecimentos sobre a conquista da América espanhola e os organizem de forma cronológica.

Orientações gerais

As questões propostas na seção **Exercícios de compreensão** possibilitam **avaliar a aprendizagem** dos alunos quanto aos assuntos abordados no capítulo. Caso julgue oportuno, corrija esses exercícios de maneira conjunta. Aproveite o momento para verificar os seguintes pontos.

Na atividade 1, verifique se eles são capazes de relacionar as consequências desse encontro para os povos indígenas que viviam na América.

Caso julgue oportuno, construa uma linha do tempo na lousa e peça aos alunos que a completem conforme proposto na atividade 2. Observe se eles foram capazes de associar os acontecimentos apresentados às suas respectivas datas, respeitando a ordem cronológica, do seguinte modo: 1492 – Cristóvão Colombo desembarca na América; 1519 – Hernán Cortez chega a Vera Cruz; 1521 – Espanhóis conquistam a capital do Império Asteca; 1532 –



Atividades

1. Entre outras consequências, a morte de milhões de pessoas, a exploração dos recursos naturais e a imposição dos valores e cultura europeus aos indígenas.

2. Oriente os alunos a procurar no capítulo as datas referentes aos acontecimentos propostos. Depois, oriente-os a elaborar uma linha do tempo, respeitando a escala por eles adotada.

3. O Conselho das Índias foi um órgão criado pelo governo espanhol para resolver conflitos e nomear autoridades para administrar as colônias. As Audiencias eram tribunais responsáveis pela aplicação da justiça. Os Cabildos eram órgãos responsáveis pela administração municipal.

4. Na *encomienda*, um proprietário de minas ou de fazendas agrícolas pagava tributos à Coroa espanhola para adquirir um grupo de indígenas. A *mita*, de origem inca, foi adaptada pelos espanhóis. Eles sorteavam alguns indígenas em suas comunidades e os obrigavam a trabalhar em outras regiões da colônia.

Exercícios de compreensão

- Quais foram as consequências da chegada dos europeus à América para a população indígena americana?
- Leia as frases a seguir, que apresentam fatos relacionados à conquista do Império Asteca e do Império Inca. Depois, no caderno, elabore uma linha do tempo organizando cronologicamente esses fatos, incluindo a data de cada um deles.
 - Francisco Pizarro chega à América do Sul.

- Cristóvão Colombo desembarca na América.
 - Hernán Cortez chega a Vera Cruz.
 - Espanhóis conquistam a capital do Império Asteca.
 - Pizarro funda a cidade de Lima, no Peru, assumindo o controle do Império Inca.
- Explique as funções do Conselho das Índias, das Audiencias e dos Cabildos.
 - Explique o que era a *encomienda* e o que era a *mita*.

Expandindo o conteúdo

- O texto a seguir foi escrito por um indígena da América que aprendeu a língua espanhola, alguns anos após a conquista do Império Asteca. Esse texto narra a morte de muitos indígenas em decorrência de uma epidemia de varíola, transmitida a eles pelos soldados de Cortez. Leia-o.

Quando se foram os espanhóis do México e ainda não se preparavam os espanhóis contra nós, primeiro se difundiu entre nós uma grande peste, uma enfermidade geral. Começou em Tepéilhuitl [mês do calendário asteca]. Sobre nós se estendeu: grande destruidora de gente. Alguns bem os cobriu, por todas partes (de seu corpo) se estendeu. Na cara, na cabeça, no peito etc.

Era uma enfermidade destruidora. Muitas pessoas morreram dela. Ninguém podia andar, no máximo estavam deitadas, estendidas em sua cama.

Ninguém podia mover-se, não podia virar o pescoço, não podia movimentar o corpo, não podia deitar de cabeça para baixo, nem deitar-se sobre as costas, nem mover-se de um lado ao outro. E quando moviam algo, davam gritos. A muitos deu morte a pegajosa, atormentadora, dura enfermidade dos grãos.



Coleção particular/Everett Historical/Shutterstock.com

Astecas contaminados por varíola em Tenochtitlán. Cópia colorida de ilustração do **Códice Florentino**, século XVI.

156

Francisco Pizarro chega à América do Sul; 1535 – Pizarro funda a cidade de Lima, no Peru, assumindo o controle do Império Inca.

Na atividade 4, indague-os sobre as condições de trabalho dos *mitayos* a fim de averiguar se eles compre-

deram que geralmente esses indígenas trabalhavam por quatro meses e recebiam um pequeno salário. No caso das minas do Peru, as péssimas condições de trabalho e os abusos dos proprietários causaram a morte de milhares de trabalhadores.



Muitos morreram dela, mas muitos somente de fome morreram: houve mortos pela fome: já ninguém cuidava de ninguém, ninguém com outros se preocupava. [...] Uns ficaram cegos, perderam a visão. O tempo que esta peste manteve-se forte foi de sessenta dias, sessenta dias funestos. [...]

LEÓN-PORTILLA, Miguel. **A visão dos vencidos**: a tragédia da conquista narrada pelos astecas. Tradução: Carlos Urbim; Jacques Waimberg. Porto Alegre: L&PM, 1985. p. 99-100.

- a) De acordo com o autor, quais eram os sintomas da doença?
- b) Além da doença, o que causou a morte de muitos indígenas? **A fome.**
- c) Quanto tempo durou a doença? **Sessenta dias.**
- d) Como o adoecimento dos indígenas facilitou a conquista do Império Asteca pelos espanhóis? **O adoecimento os tornou fracos para a batalha e desestabilizou a organização da sociedade.**
6. Leia o texto a seguir, que traz a opinião do historiador Serge Gruzinski sobre o uso de imagens durante o processo de catequização dos indígenas na América espanhola. Depois, responda às questões.

[...]

Baseado nos missionários e nos seus cronistas, Gruzinski indica que a catequese obteve frutos somente a partir de 1530. O autor afirma que a conversão foi completada quando os índios foram obrigados a casar e a constituir uma família segundo o modelo cristão. Os índios passaram, assim, a ser regidos pelas leis fundamentais da sociedade cristã. Contudo, o historiador ressalta as resistências enfrentadas pela Igreja.

Para transformar os índios, não bastava só impor o cristianismo. Assim, sustenta que os missionários procuravam, com as imagens e, sobretudo, com a encenação modificar o imaginário dos índios, inculcar nos índios o imaginário ocidental.

Na Nova Espanha, antes de a imagem cristã ser veiculada, houve a eliminação de todas as imagens indígenas. A imposição da imagem cristã e a destruição das representações indígenas foram modos de continuar e de consolidar a conquista. A imposição da imagem cristã era a imposição da religião cristã, isto é, de seus dogmas, de sua história, de sua iconografia e de seu simbolismo. A imagem foi utilizada para catequizar uma vez que as duas partes tinham muitas dificuldades de comunicação. No entanto, Gruzinski defende que, mais do que catequizar, as imagens cristãs serviram para estabelecer um imaginário e infundir, nos índios, os valores europeus, suas atitudes, seus comportamentos. [...]

ALMEIDA, Ana Carolina Lima; AMARAL, Clinio de Oliveira. Colonização, evangelização e resistência indígena na América Espanhola: um breve balanço historiográfico. **Tempo de Conquista**, n. 9, jun. 2011. p. 4. Disponível em: <<http://revistatempodeconquista.com.br/documents/RTC9/CLINIOAMARALEANACAROLINAALMEIDA.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

- a) De acordo com o historiador Gruzinski, quando ocorreu a conversão completa dos indígenas ao catolicismo?
- b) Por que, de acordo com o texto, os missionários usavam imagens no processo de catequização dos indígenas?
Porque as duas partes tinham muitas dificuldades de comunicação.
- c) Quais os impactos da catequização para os indígenas?
Suas práticas religiosas foram eliminadas e eles foram obrigados a adotar o catolicismo.

5. a) Dores no corpo, na cabeça e no peito. As pessoas não podiam andar e, por isso, ficavam deitadas, não podiam virar o pescoço nem movimentar o corpo, não podiam deitar de cabeça para baixo nem sobre as costas, não podiam mover-se de um lado para o outro. Quando algumas delas se moviam, davam gritos de dor.

6. a) Quando os indígenas foram obrigados a casar e a constituir uma família segundo o modelo cristão.

A atividade 7 contempla a abordagem da habilidade EF07HI10, bem como da **competência específica de História 4**, ao apresentar dois documentos históricos contemporâneos do período da colonização da América espanhola, que tratam do mesmo tema: a escravização de povos indígenas. Isso permite que os alunos identifiquem e analisem diferentes interpretações sobre as relações entre indígenas e espanhóis no período Colonial.

O trabalho com as fontes históricas, proposto na atividade 7, possibilita, também, o desenvolvimento da **competência específica de História 6**, ao propiciar que os alunos se familiarizem com os procedimentos da produção historiográfica. Caso julgue necessário, relembre com os alunos que as fontes históricas documentais não são expressão de verdades absolutas, nem são atestados do que realmente aconteceu, mas interpretações da realidade de determinados sujeitos históricos, produzidas com base em suas visões de mundo e seus pontos de vista, conforme seus interesses e objetivos.

Discutindo a história

7. Os textos a seguir contêm as opiniões de dois membros da Igreja Católica (um teólogo e um frade) sobre a escravização de indígenas por meio da chamada “guerra justa”.

Fonte A

[...] É justo e útil que [os indígenas] sejam servos, e vemos que isso é sancionado pela própria lei divina. Pois está escrito no livro dos provérbios: “o tolo servirá ao sábio”. Assim são as nações bárbaras e desumanas, estranhas à vida civil e aos costumes pacíficos. E sempre será justo e de acordo com o direito natural que essas pessoas sejam submetidas ao império de príncipes e de nações mais cultivadas e humanas, de modo que, graças à virtude dos últimos e à prudência de suas leis, eles abandonam a barbárie e se adaptam a uma vida mais humana e ao culto da virtude. E se recusam esse império, é permissível impô-lo por meio das armas e tal guerra será justa, assim como declara o direito natural [...].

SEPÚLVEDA, Juan Ginés de. *Dialogum de justis belli causis*. In: ROMANO, Ruggiero. *Os mecanismos da conquista colonial: os conquistadores*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1989. p. 85.

Fonte B

[...] Indo e vindo das Índias [Ocidentais à] Castela [espanhola] e de Castela às Índias muitas vezes, cerca de cinquenta anos, desde o ano de 1514, somente por Deus e por compaixão de ver perecer tantas multidões de homens racionais, domésticos, humildes, mansíssimos e simplíssimos, muito prontos para receber nossa santa fé católica e toda doutrina moral e serem dotados de todos os bons costumes, como Deus é testemunha de que nunca pretendi outro interesse. Por isso digo que tenho certeza e creio assim, porque creio e julgo que assim o terá a santa Igreja Romana, regra e medida do nosso crer, que tudo quanto foi cometido pelos espanhóis contra aqueles povos, roubos, mortes e usurpações dos estados e dos domínios dos reis e senhores naturais, terras, reinos e outros infinitos bens com crueldades tão malditas, foi contra a lei retíssima imaculada de Jesus Cristo e contra toda razão natural, em grandíssima infâmia do nome de Jesus Cristo e sua religião cristã [...].

Cláusula do Testamento de Bartolomé de Las Casas, em 17 de março de 1564. In: SUESS, Paulo (Coord.). *A conquista espiritual da América espanhola: 200 documentos – Século XVI*. Tradução: José de Sá Porto; Jaime Agostinho Clasen. Petrópolis: Vozes, 1992. p. 557.

O padre dominicano Bartolomé de Las Casas denunciou a brutalidade dos conquistadores e o extermínio das populações indígenas. Páginas da **Brevísima relación de la destrucción de las Indias**, de Bartolomé de Las Casas, 1598.



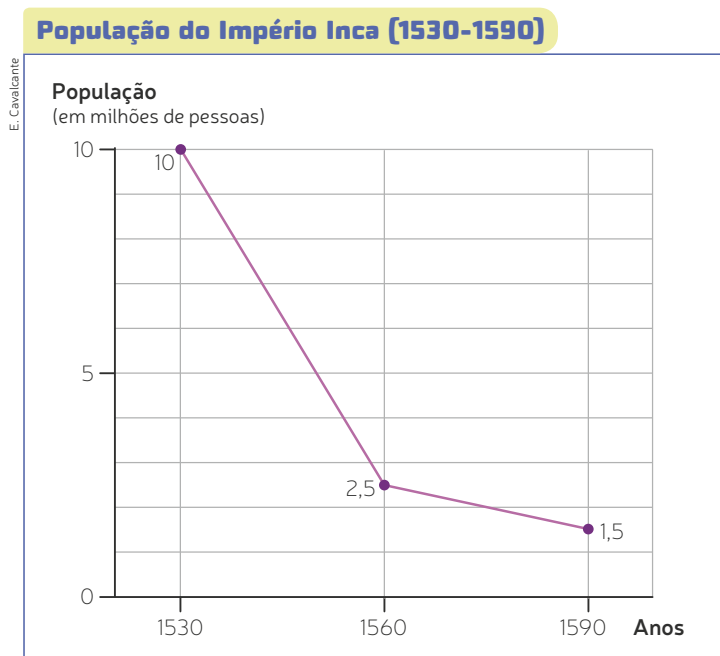
7. b) Ele condena a dominação violenta, pois a população indígena é composta de homens racionais, dóceis e prontos para receber a fé católica.

a) Quais argumentos são apresentados por Sepúlveda para justificar a submissão dos indígenas? Sepúlveda justifica a submissão dos indígenas por considerá-los de “nações bárbaras e desumanas” que devem servir aos “sábios”.

b) Quais argumentos são apresentados por Bartolomé de Las Casas para condenar a dominação violenta sobre os indígenas?

c) Quais são as diferenças entre os dois argumentos? E as semelhanças? Os argumentos se diferem quanto à necessidade de escravização dos indígenas, mas são semelhantes quanto à conversão deles à fé católica e aos costumes ocidentais.

8. Observe o gráfico a seguir.



Fonte: BETHEL, Leslie (Org.). *História da América Latina: a América Latina Colonial*. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 1.

- a) O que está representado no gráfico? **A população do Império Inca entre os anos de 1530 e 1590.**
- b) Quantas pessoas havia no Império Inca em 1530? **10 milhões de pessoas.**
- c) E no ano de 1590, qual era a população do Império Inca? **1,5 milhão.**
- d) O que é possível concluir com base na análise desse gráfico?
- e) Como essa diminuição da população inca pode ser explicada?

8. d) É possível concluir que, em pouco tempo, 60 anos, a população do Império Inca diminuiu consideravelmente.

8. e) Essa diminuição pode ser explicada pela chegada dos europeus, seguida pelo conflito e dizimação de grande parte da população inca.

A análise de gráfico proposta na atividade 8, contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao permitir que os alunos analisem e utilizem linguagem gráfica como meio de refletir sobre o impacto que colonização teve na sociedade inca.

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

- Converse com os alunos sobre as estratégias empregadas pelos espanhóis na conquista do Império Asteca, com destaque para a aliança com povos inimigos. Questione-os sobre os possíveis interesses desses povos com essas alianças, a fim de verificar a compreensão deles quanto às relações entre o Império Asteca e os povos que estavam sob seu domínio (EF07HI08).
- Solicite aos alunos que contextualizem a conquista espanhola e as tentativas de resistência dos incas e astecas. Peça-lhes que relacionem, também, outros fatores que minaram a resistência desses povos. Eles podem mencionar, além das epidemias que mataram milhares de indígenas, o uso de armas de fogo e de cavalos pelos espanhóis, que garantiram uma enorme vantagem durante as batalhas (EF07HI08).
- Questione-os a fim de verificar se eles compreenderam que para a população nativa da América, a chegada dos europeus representou uma verdadeira catástrofe. Comente que a fome, a violência, a exploração do trabalho e as doenças causaram a morte de milhões de indígenas e a destruição de povos inteiros (EF07HI09).

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- Durante o processo de tomada do Império Asteca, os espanhóis fizeram alianças com indígenas inimigos dos astecas.
- A resistência indígena durante a tomada de Tenochtitlán e de Cuzco foi minada pelos espanhóis, que mataram os líderes dos astecas e dos incas.
- A conquista e a colonização do território americano causaram a morte de milhões de indígenas.
- Os membros da Igreja Católica tinham diferentes interpretações sobre a dinâmica colonial e a submissão dos povos indígenas.
- Atualmente, os descendentes de indígenas continuam lutando por seus direitos.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e habilidades trabalhados neste capítulo.

- Peça-lhes que elaborem um pequeno texto que trate das diferentes visões expressas por Sepúlveda e Bartolomé de Las Casas sobre a dinâmica da sociedade colonial e a escravização dos povos nativos (EF07HI10).
- Converse com os alunos sobre relação entre as formas de resistência apresentadas pelos povos indígenas na época da

conquista e colonização e sobre as lutas atuais dos povos indígenas na América Latina. Espera-se que eles percebam que a preservação de costumes e tradições culturais e as lutas por direitos representam uma forma de resistência dos povos indígenas à aculturação e à dominação europeia, que permanecem em pauta nos dias atuais (EF07HI09).

Objetivos do capítulo

- Conhecer os principais acontecimentos que marcaram os primeiros anos da colonização portuguesa na América.
- Analisar as diferentes versões da divisão geográfica das capitanias hereditárias.
- Compreender aspectos da mão de obra escravizada na produção açucareira.
- Compreender o funcionamento de um engenho de açúcar.
- Refletir sobre a interação dos europeus e indígenas no início da colonização.
- Relacionar a escravidão moderna à questão econômica.
- Analisar a trajetória dos africanos escravizados até o Brasil.

BNCC

A análise do mapa histórico favorece a abordagem da habilidade **EF07HI11**. Explique aos alunos que este mapa mostra parte do território brasileiro logo após a chegada dos europeus. De origem portuguesa, sua autoria é atribuída ao cartógrafo Lopo Homem e foi feito à mão sobre pergaminho, provavelmente entre 1515 e 1519, durante o reinado de D. Manuel. O mapa **Terra Brasilis** faz parte da coleção de mapas conhecida como **Mapas do Atlas Miller**, que se encontra na Biblioteca Nacional da França, em Paris.

Orientações gerais

- As imagens de abertura possibilitam a abordagem da temática do trabalho durante o período Colonial na América portuguesa, assim como explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos trabalhados no capítulo. Analise-as com a turma, verificando

Capítulo



A colonização na América portuguesa



Mapa **Terra Brasilis**, de Pedro Reinel e Lopo Homem, cerca de 1519.

160

o que sabem sobre a colonização portuguesa no Brasil; eles podem citar aspectos como: a exploração do trabalho e o tipo de mão de obra utilizada; a importância do pau-brasil e, posteriormente, da cana-de-açúcar; a habitação dos trabalhadores e seus costumes.

- Para complementar a análise do mapa, apresente aos alunos as informações a seguir.

1. O imaginário europeu no século XVI era permeado de lendas de seres mitológicos, como é o caso do dragão que aparece no mapa.

2. O mapa mostra a diversidade da fauna brasileira e apresenta animais considerados exóticos pelos europeus (araras e macacos, por exemplo).

3. O nome do mapa vem do latim e significa “Terra do pau-brasil”.



A colonização portuguesa na América teve início nas primeiras décadas do século XVI. Ela foi feita com base no trabalho de indígenas e de africanos escravizados e seus descendentes. Neste capítulo você irá estudar como os portugueses exploraram as riquezas do território americano.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Engenho de açúcar no Brasil, óleo sobre tela de Frans Post, século XVII.

- Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.
- A** Quem são as pessoas representadas no mapa ao lado? O que elas estão fazendo? Que produto elas estão carregando?
 - B** Que pessoas trabalhavam nos engenhos de açúcar do Brasil? Como essas pessoas eram trazidas para cá?

■ A pintura desta página foi produzida por Frans Post (1612-1680) no século XVII. Identifique com os alunos os trabalhadores representados e as atividades que eles estão realizando. Questione-os se eles sabem o que é um engenho de açúcar e qual a principal função dessa estrutura.

Respostas

- A** As pessoas representadas são indígenas trabalhando na extração e carregamento de pau-brasil.
- B** O trabalho nos engenhos de açúcar era feito por pessoas escravizadas. Elas eram trazidas para o Brasil à força, nos navios negreiros.

- 4. O símbolo de Portugal (brasão) representa a posse e o domínio da metrópole sobre a Colônia.
- 5. Os indígenas foram representados trabalhando na extração do pau-brasil.
- 6. As árvores de pau-brasil foram representadas simbolicamente e em destaque entre os elementos da vegetação.

Fonte de pesquisa: **Nova Escola**, ano 13, n. 114. São Paulo: abril, ago/1998, p. 26-27.



Ao trabalhar esta página, é fundamental que os alunos reconheçam que a carta de Pero Vaz de Caminha constitui-se como um importante documento histórico sobre a história brasileira. Aborde esse tema com a turma e questione-os sobre o ponto de vista exposto nesse documento. Comente que a carta apresenta a perspectiva europeia sobre a chegada no território, visto que foi escrita por um dos integrantes da esquadra de Cabral. Essas reflexões possibilitam desenvolver as **competências específicas de História 4 e 6**.

Orientações gerais

■ Para mais informações sobre a colonização portuguesa no território brasileiro, leia o texto a seguir.

[...]

Com a instalação dos colonos e a produção colonial, começaram as hostilidades entre portugueses e índios no litoral, que levaram à destruição das populações nativas da costa em pouco menos de um século.

Interessados nas manufaturas europeias, os índios eram capazes de fornecer alimentos, mulheres e prisioneiros de guerra aos colonos e de colaborar vez ou outra na construção de suas vilas, fortalezas e engenhos. Quando achavam que já tinham bens e ferramentas o suficiente, paravam de trabalhar voluntariamente para os colonos. Quando não viam nenhuma vantagem em ter europeus invadindo seu território e instalando-se em suas terras, atacavam. A opção portuguesa pelo investimento na produção açucareira aumentou as dificuldades de relacionamento entre nativos e colonos.

As plantações ocupavam sem permissão territórios indígenas e exigiam, para dar lucro, um grande número de trabalhadores

empenhados em tarefas pesadas e longas jornadas em péssimas condições de trabalho. Os portugueses eram poucos e não tinham interesse em trabalhar dessa forma, queriam uma vida melhor e não pior do que a que teriam na Europa. Os índios também não tinham nenhuma vontade de atuar permanentemente nessas atividades e sem pagamentos compensadores do seu ponto de vista. Então, para solucionar seu problema com a mão de obra de maneira extremamente rentável, os portugueses resolveram

utilizar-se de escravos indígenas em suas plantações e engenhos. Começaram comprando e obrigando ao trabalho forçado índios aprisionados por tribos amigas. Com o sucesso e a expansão da economia açucareira, passaram a escravizar tanto índios rebeldes e hostis quanto aliados.

[...]

Inúmeros conflitos e massacres indígenas resultaram da ambição escravista dos portugueses. As lavouras lusitanas avançavam à medida que as indígenas se deterioravam em

A chegada dos europeus

Em 22 de abril de 1500, uma esquadra portuguesa comandada por Pedro Álvares Cabral chegou às terras que hoje formam o Sul do estado da Bahia. No dia seguinte, os portugueses avistaram um grupo de indígenas na praia e desembarcaram para estabelecer os primeiros contatos.

Alguns fatos ocorridos nesse primeiro encontro foram narrados em uma carta que o escrivão português Pero Vaz de Caminha enviou ao rei de Portugal.

Leia a seguir um trecho dessa carta.



Museus Estatais de Berlim, Alemanha

Homem Tapuia de Pé, desenho de Albert Eckhout, século XVII.

E dali tivemos a visão de homens que andavam pela praia, cerca de sete ou oito, segundo os navios pequenos disseram, por chegarem primeiro.

[...] E o Capitão mandou no **batel** em terra a Nicolau Coelho para ver aquele rio. E logo que ele começou a ir para lá, acudiram pela praia homens, quando dois, quando três, de maneira que, chegando o batel à beira do rio, eram ali dezoito ou vinte homens pardos, todos nus, sem nenhuma coisa que lhes cobrisse suas vergonhas. Traziam arcos nas mãos, e suas setas. Vinham todos **rijos** para o batel; e Nicolau Coelho lhes fez sinal que pousassem os arcos. E eles os pousaram.

CAMINHA, Pero Vaz de. **Carta ao rei Dom Manuel**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000. p. 17. (Prestigio).

Batel: pequena embarcação que geralmente é transportada dentro de navios maiores.
Rijo: tenso.



Arquivo Nacional da Torre do Tombo, Lisboa, Portugal

A Carta de Caminha

A carta que Pero Vaz de Caminha escreveu ao rei de Portugal, conhecida como **Carta do Achamento do Brasil**, relata o primeiro encontro dos portugueses com os nativos da terra e as impressões que seus hábitos causaram nos portugueses. Também contém descrições geográficas e impressões pessoais do autor sobre o valor do território.

Essa carta é considerada o primeiro documento escrito referente à história de nosso país. Ela foi conservada em Portugal e foi divulgada pela primeira vez em 1817, no livro **Corografia Brasileira**, escrito pelo padre Aires do Casal.

Reprodução da última página da **Carta ao rei Dom Manuel**, escrita por Pero Vaz de Caminha, em 1500.

Os indígenas

Os indígenas com os quais os portugueses estabeleceram os primeiros contatos eram os Tupiniquim. Eles falavam a língua tupi e habitavam o litoral do território que hoje forma o Brasil. Os Tupiniquim viviam em aldeias compostas por cinco a dez grandes habitações organizadas de maneira circular, com um pátio central. As aldeias eram cercadas e nelas podiam viver entre quinhentos e três mil habitantes.

Além dos Tupiniquim, outros povos indígenas habitavam a costa brasileira no século XVI, entre eles Tremembé, Potiguar, Caeté, Bororo, Tupinambá, Aimoré, Tamoio, Guarani e Charrua. Cada um desses povos tinha seu próprio modo de vida, seus costumes e tradições, enfim, sua própria cultura.



Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague

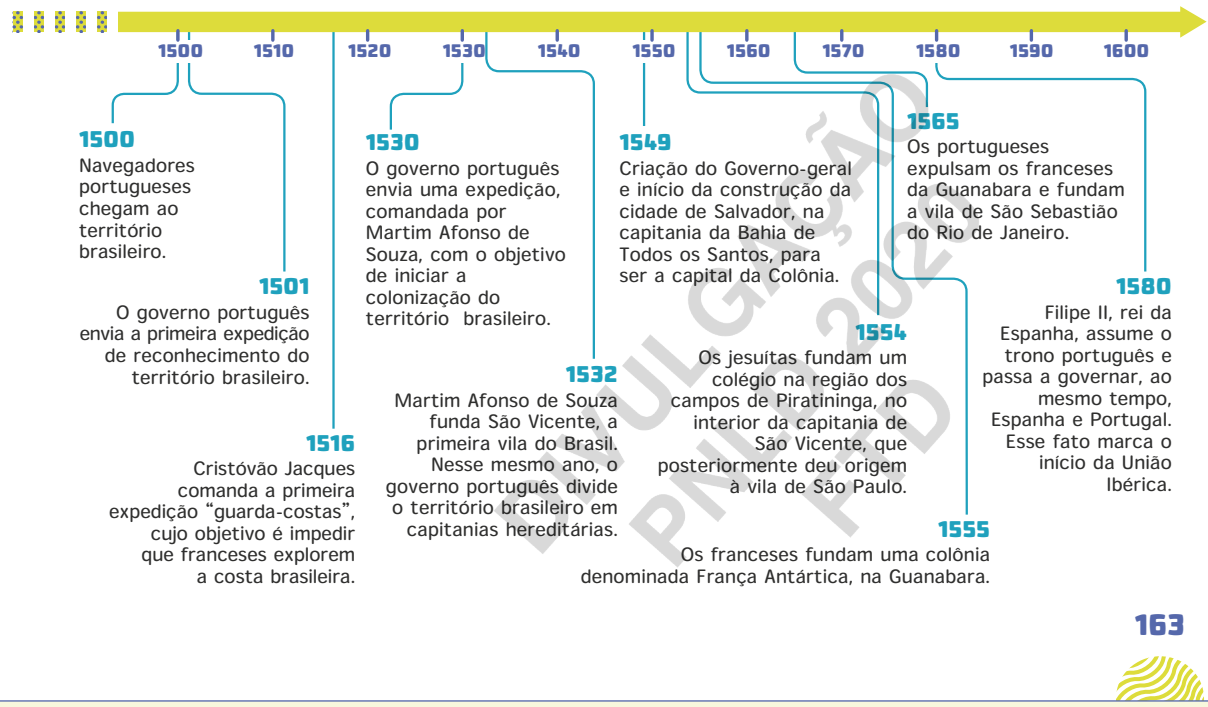
Povos indígenas no Brasil - Mirim

Site dedicado ao público infantojuvenil que, de maneira divertida, traz diversas informações sobre a grande diversidade cultural dos povos indígenas do Brasil. Veja em: <<https://mirim.org/>>. Acesso em: 4 set. 2018.

Dança Tapuia, pintura de Albert Eckhout, 1641. Nela, o artista representou indígenas que habitavam a região de Pernambuco.

Primeiras décadas de colonização

Conheça os principais acontecimentos que marcaram o início da colonização do Brasil.



Navegando no site

Realize uma atividade com os alunos para explorar o site indicado nesta página. Para isso, siga as orientações.

a) Divida a turma em quatro grupos e leve os alunos para a sala de informática da escola. Se não for possível, dê as instruções a eles e peça que façam a atividade em casa com o auxílio dos responsáveis.

b) Cada grupo deverá ficar responsável por um dos tópicos do site, disponíveis na parte superior: "Quem são", "Onde estão", "Como vivem" e "Língua".

c) Em seguida, os alunos deverão acessar os links conforme a divisão definida previamente. Eles devem anotar as informações encontradas sobre o modo de vida dos indígenas.

d) Procure incentivar a curiosidade dos alunos e auxiliá-los na percepção da diversidade indígena.

e) Os grupos deverão preparar uma apresentação aos colegas sobre o que pesquisaram. Se julgar interessante, eles podem levar diferentes recursos para sua apresentação, como imagens, cartazes ou desenhos.

Essa atividade, além de desenvolver o tema contemporâneo **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena**, também aborda as **competências gerais 2 e 5**, ao propor que os alunos trabalhem com tecnologias e também exercitem sua curiosidade intelectual.

algumas décadas. As riquezas naturais da faixa litorânea, que possibilitavam a sobrevivência e o desenvolvimento das populações indígenas, foram ocupadas pelos colonos que terminaram por expulsar ou aniquilar os nativos. Em grande desvantagem diante das armas lusitanas, submetidas, reduzidas ou dizimadas por doenças que [...] desconheciam, as populações nativas perderam para os portugueses

o controle do litoral, fugindo para o interior ou simplesmente sendo massacradas física e culturalmente. No final do século XVI, os índios já não eram mais "os senhores do litoral". Até o início do século XVII, a produção colonial era feita basicamente à custa dos índios escravizados.

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla Bassanezi. **O Brasil que os europeus encontraram**: a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000. p. 30-31. (Repensando a história).



Orientações gerais

- O tema sobre a exploração de pau-brasil deve ser analisado dentro do contexto mercantil europeu. Evidencie esse aspecto aos alunos ao trabalhar o tema em sala de aula, estabelecendo relações entre a busca pelo lucro e as possibilidades de enriquecimento que o comércio de pau-brasil proporcionava.
- Ao trabalhar sobre as primeiras formas de exploração no Brasil, comente com os alunos que a colonização da América portuguesa deu início a um longo processo de ocupação de terras que eram dos povos indígenas. Atualmente, mesmo tendo alguns direitos amparados pela Constituição brasileira de 1988, os indígenas têm buscado defender a demarcação de suas terras. Contrários a isso estão alguns grupos de proprietários, que temem prejuízos nas atividades de pecuária e de produção agrícola.



As primeiras formas de exploração

O pau-brasil foi o produto que mais interessou aos europeus no início da exploração do território.



Lena Trindade/Brazil Photos/LightRocket/Getty Images

As feitorias

Nos primeiros anos após a chegada da expedição de Cabral ao território dos indígenas, os portugueses demonstraram pouco interesse em ocupá-lo. Eles se limitaram a explorar seus recursos naturais, construindo feitorias em diferentes pontos do litoral.

O pau-brasil

Entre os produtos que interessavam aos portugueses estavam a farinha de mandioca, produzida pelos indígenas, e também animais, como araras e macacos. No entanto, o produto que mais chamou a atenção dos portugueses foi o pau-brasil. A madeira dessa árvore, de cor avermelhada, era usada na Europa para a extração de um pigmento para tingir tecidos, que tinha um alto valor comercial.

Tronco de pau-brasil, estado de Minas Gerais, 2015.

Extração de pau-brasil pelos indígenas. Entalhe em madeira, cerca de 1550.



Museu Departamental de Antiguidades, Ruão, França/Bridgeman Images/Easypix

164

Integrando saberes

A abordagem sobre a exploração do pau-brasil favorece uma integração com o componente curricular **Ciências**. Explique aos alunos que essa árvore é característica da vegetação da Mata Atlântica, um bioma que é explorado desde o início da colonização brasileira e que hoje apresenta uma área bastante reduzida em

relação à original. Leia o texto a seguir à turma, comentando os pontos principais e orientando-os a dialogarem sobre o tema abordado.

A biodiversidade brasileira é a mais rica do planeta: inclui de 15 a 25% de todas as espécies vegetais, apresenta alto grau de endemismo e está dispersa em seis biomas únicos. Esta

biodiversidade tem sido extensivamente explorada desde a ocupação do território sul-americano por populações indígenas que para cá migraram a partir do continente asiático [...].

Desde seus primórdios, o homem utiliza recursos naturais para as mais diversas finalidades, em particular na forma de medicamentos,



O escambo

Desde que aqui chegaram, os portugueses precisaram da ajuda dos indígenas para explorar o pau-brasil. Para conseguir a colaboração deles, os portugueses começaram a realizar um tipo de comércio baseado em trocas, conhecido como escambo.

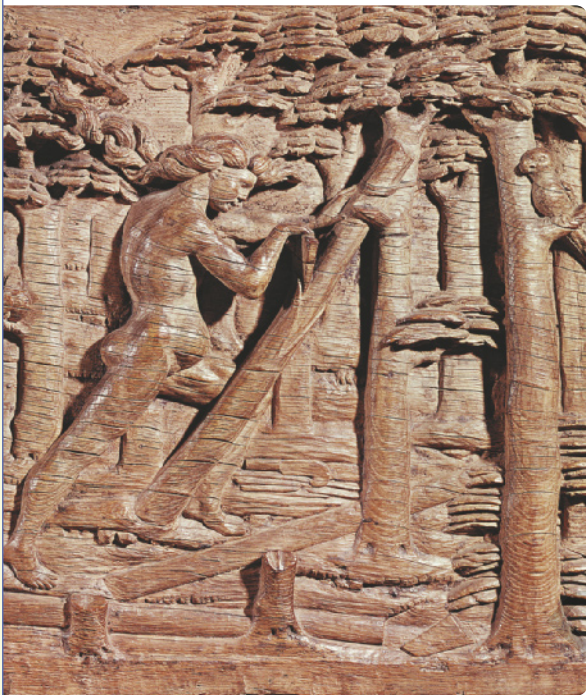
Os indígenas cortavam, transportavam e armazenavam as toras de pau-brasil nas feitorias, deixando-as prontas para serem embarcadas nos navios. Em troca, eles recebiam objetos e ferramentas que não conheciam, como facas, foices e machados.

O texto a seguir trata sobre o pau-brasil e o escambo. Ele foi escrito pelo viajante francês Jean de Léry (1536-1613), que esteve na colônia portuguesa na América no século XVI.

[...] Quanto ao modo de carregar os navios com essa mercadoria, direi que tanto por causa da dureza, e conseqüente dificuldade em derrubá-la, como por não existirem [...] animais [...] para transportá-la, é arrastada por meio de muitos homens; e se os estrangeiros que por aí viajam não fossem ajudados pelos [indígenas], não poderiam nem sequer em um ano carregar um navio de tamanho médio. [...]

LÉRY, Jean de. **Viagem à terra do Brasil**. Tradução: Sérgio Milliet. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1980. p. 168. (Reconquista do Brasil).

Além da exploração do pau-brasil, os europeus contaram com a ajuda dos indígenas para sobreviver na nova terra. Com os indígenas, eles aprenderam técnicas de caça e pesca, além de plantar e preparar os alimentos da terra e a se locomover com segurança pelas matas.



Árvore de pau-brasil, São Miguel Arcanjo (SP), 2017.

165



Orientações gerais

Capítulo 8

■ Para saber mais sobre o início do processo de colonização do Brasil e sobre os povos indígenas e escravizados, veja os recursos indicados a seguir.

► LARA, Sílvia H. **Fragmentos setecentistas: escravidão, cultura e poder na América Portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

► Índios no Brasil. Disponível em: <<https://api.tvescola.org.br/tve/videoteca/serie/indios-no-brasil>>. Acesso em: 3 out. 2018.

► SOUZA, Marina de Mello e. **África e Brasil africano**. São Paulo: Ática, 2006.

alimentos, suplementos alimentares, cosméticos, inseticidas e defensivos agrícolas. O conhecimento e o domínio de espécies vivas, seja na forma de cultivo ou na domesticação de espécies selvagens, bem como de sua exploração para os mais diversos fins, sempre constituiu um elemento importante no estabe-

lecimento de relações de poder. As atividades de descoberta, descrição e utilização de espécies de animais, plantas e microrganismos são parte intrínseca da história da humanidade. [...]

[...] Estima-se que nos primeiros anos de exploração do Pau-Brasil foram derrubadas cer-

ca de 1.200 toneladas/ano de madeira, o que corresponderia a cerca de 2 milhões de árvores entre 1500 e 1600.

BERLINCK, Roberto Gomes de Souza. Bioprospecção no Brasil: um breve histórico. **Cienc. Cult.**, São Paulo, v. 64, n. 3. 2012. p. 27-28. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252012000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 out. 2018.

165



▪ Sobre o conceito de **colonização**, leia o texto a seguir para subsidiar o trabalho em sala de aula.

[...]

Colonização, mais do que um conceito, é uma categoria histórica, porque diz respeito a diferentes sociedades e momentos ao longo do tempo. A ideia de colonização ultrapassa as fronteiras do novo mundo: é um fenômeno de expansão humana pelo planeta, que desenvolve a ocupação e o povoamento de novas regiões. Portanto, colonizar está intimamente associado a cultivar e ocupar uma área nova, instalando nela uma cultura preexistente em outro espaço. Assim sendo, a colonização em determinadas épocas históricas foi realizada sobre espaços vazios, como é o caso das migrações pré-históricas que trouxeram a espécie humana ao continente americano. Mas, desde que a humanidade se espalhou pelo mundo, diminuindo significativamente os vazios geográficos, o tipo de colonização mais comum tem sido mesmo aquele executado sobre áreas já habitadas, como a colonização grega do Mediterrâneo, na Antiguidade, e a colonização do novo mundo, na Idade Moderna.

[...]

SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique. **Dicionário de conceitos históricos**. São Paulo: Contexto, 2009. p. 67.



A colonização

As riquezas naturais existentes nas terras dos indígenas não interessavam somente aos portugueses. Outros europeus, entre eles os franceses, passaram a frequentar a costa americana para explorar principalmente o pau-brasil.

Para tentar garantir a posse das terras brasileiras, os portugueses, então, deram início à colonização do território.

As capitanias hereditárias

Para efetivar a colonização do território e fazê-lo gerar riquezas, o governo português decidiu enviar uma expedição colonizadora. Essa expedição foi chefiada pelo português Martim Afonso de Souza que, em 1532, fundou São Vicente, a primeira vila sob dominação portuguesa na América. A partir desse momento, o governo português começou a implantar em sua colônia americana o sistema de capitanias hereditárias.

As capitanias hereditárias eram grandes lotes de terras que foram doados a portugueses de posses. A pessoa que recebia uma capitania era chamada donatário. Cada donatário era responsável por promover a colonização e tornar produtivas as terras da capitania que lhe fora doada. Alguns obtiveram sucesso nessa tarefa, mas outros nem chegaram a vir tomar posse das terras recebidas.

No início, as capitanias que mais se desenvolveram foram Pernambuco, Porto Seguro, Ilhéus e São Vicente. Nelas, eram cultivadas grandes lavouras de cana-de-açúcar, que era utilizada na fabricação do **açúcar**, produto de alto valor comercial na Europa.

O Governo-geral

Diante das dificuldades enfrentadas pelos donatários nas capitanias, o rei de Portugal decidiu aumentar a presença portuguesa na Colônia. Com isso, em 1549, foi implantado um governo centralizado no Brasil, chamado Governo-geral. Para ser o primeiro governador-geral, a Coroa portuguesa nomeou Tomé de Souza.



Biblioteca do Congresso, Washington, DC, EUA

Representação da cidade de Salvador, sede do Governo-geral. Mapa de John Ogilby, 1671.

Tomé de Souza chegou ao Brasil acompanhado de funcionários portugueses para auxiliá-lo na administração da Colônia. Os principais funcionários eram o **ouvidor geral**, que cuidava da justiça, o **provedor-mor**, que era responsável pela arrecadação de impostos para a Coroa, e o **capitão-mor**, encarregado da defesa e da fiscalização do território. Vieram também soldados e muitos trabalhadores, como artesãos, carpinteiros e pedreiros. Além desses funcionários, vieram com Tomé de Souza alguns padres jesuítas, que tinham como objetivo converter os indígenas ao catolicismo.





Aproveite a abordagem desta seção para verificar se os alunos compreenderam que a historiografia está em constante reformulação, podendo ter suas teorias modificadas conforme a descoberta de novas fontes históricas. Essa abordagem favorece a competência específica de História 6. Além disso, os diferentes pontos de vista se relacionam também à interpretação que os historiadores fazem de um mesmo fato histórico. Embora o componente de História lance mão de seus próprios métodos para analisar o passado, os resultados dessas análises não deixam de estar permeadas pela subjetividade do historiador frente ao seu objeto, suas impressões e suas experiências. Nesse sentido, a nova leitura da representação cartográfica tradicional das capitanias hereditárias, até então conhecida pelos historiadores, fomenta novas discussões a respeito do povoamento de nosso território. Observe atentamente o modelo de mapa das capitanias proposto pelo pesquisador Jorge Cintra e compare-o com o modelo tradicional. Com os alunos, apontem suas semelhanças e diferenças, levando-os a perceber que o processo de construção da história nunca é estático.

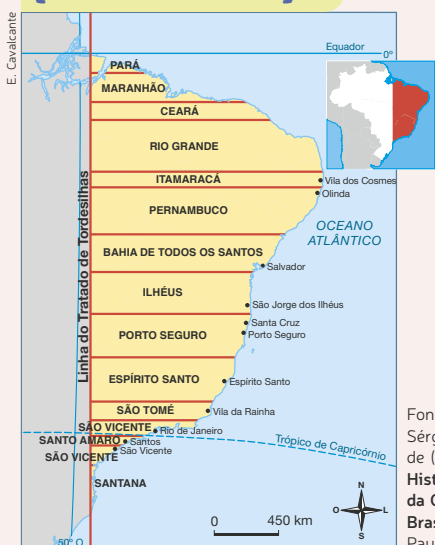
A representação cartográfica tradicional das capitanias hereditárias foi contestada em um estudo publicado em 2013, pelo professor Jorge Pimentel Cintra. Ele desenvolveu uma pesquisa sobre a cartografia das capitanias hereditárias tendo por base cópias de documentos do período Colonial, como as cartas de doação da Coroa portuguesa aos donatários.

Cintra constatou que algumas das capitanias, em especial as do norte da Colônia, eram representadas nos mapas tradicionais de maneira diferente da sugerida pelos documentos. O texto a seguir faz parte de seu estudo e cita um trecho da carta de doação da capitania do Rio Grande do Norte ao donatário João de Barros.

[...] “as quais cinquenta léguas se estenderão e serão de largo ao longo da costa e entrarão na mesma largura pelo sertão e terra firme adentro tanto quanto puder entrar e for de minha conquista que não sejam por mim provido a outro capitão”. Essa última expressão aqui grifada seria dispensável se as linhas corresse para oeste, pois nessa direção não encontrariam nenhuma outra capitania, mas sim a linha de Tordesilhas e as terras de Castela. Só há problema se as linhas corresse na direção sul, pois nesse caso encontrariam as terras de Itamaracá, doadas a Pero Lopes de Sousa.

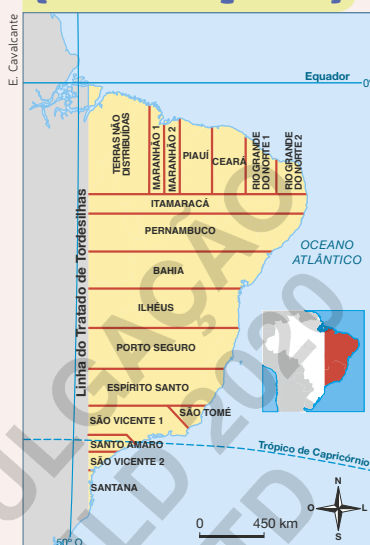
CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o Mapa das Capitanias Hereditárias. Anais do Museu Paulista, v. 21, n. 2, p. 34, jul./dez. 2013. Disponível em: <www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-47142013000200002&lng=pt&nrm=iso&lng=pt>. Acesso em: 4 set. 2018.

Capitanias hereditárias (modelo tradicional)



Fonte: HOLANDA, Sérgio Buarque de (Org.). História Geral da Civilização Brasileira. São Paulo: Difel, 1981.

Capitanias hereditárias (modelo de Jorge Cintra)



Fonte: CINTRA, Jorge Pimentel. Reconstruindo o mapa das capitanias hereditárias. Anais do Museu Paulista, v. 21, n. 2, p. 11-45, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/80840/84476>. Acesso em: 13 set. 2018.

- Quais as diferenças entre a representação da cartografia tradicional e a representação apresentada por Jorge Cintra? Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Resposta

- No mapa de Cintra algumas capitanias do norte aparecem delimitadas no sentido vertical e não horizontal como usualmente elas eram representadas.



Orientações gerais

- Caso queira aprofundar seus conhecimentos sobre o assunto, acesse o site a seguir.
> Anais do Museu Paulista – Reconstruindo o Mapa das Capitanias Hereditárias. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/anaismp/article/view/80840/84476>. Acesso em: 4 out. 2018.



▪ Sobre a atuação dos jesuítas no Brasil, leia o texto a seguir.

[...]

De modo geral, os jesuítas concentraram suas estratégias em três áreas de atuação: a conversão dos “principais”, a doutrinação dos jovens e a eliminação dos pajés. Mas, a cada passo, enfrentavam resistências, em maior ou menor grau. De fato, acompanhando os efeitos devastadores das doenças, foi a resistência indígena o principal obstáculo ao êxito do projeto missionário. Os jesuítas, como os demais europeus, contavam ingenuamente com a adesão cega ao cristianismo de seu rebanho brasileiro: não faltam, nos relatos quinhentistas, os batismos em massa, os supostos milagres e as dramáticas declarações de fé por parte das lideranças indígenas. Mas seus esforços nem sempre surtiam efeito, e mesmo a conversão de um chefe não garantia a adesão de seus seguidores. [...]

Nos primeiros anos, em parte considerando a resistência das gerações mais velhas, mas também procurando subverter formas tradicionais de educação indígena, os jesuítas dedicaram muitas energias à instrução dos meninos. Contudo, os padres encontraram dificuldades em compatibilizar seus esforços com a rotina do cotidiano dos jovens catecúmenos. [...] [O padre Manuel da] Nóbrega confessava que os meninos só acompanhavam as lições de religião três ou quatro horas por dia, já que estes mesmos alunos antes executavam outras tarefas, tais como a caça e a pesca. Após as aulas, os padres congregavam os demais habitantes do aldeamento para a missa, que sempre incluía a execução de músicas religiosas pelo coro juvenil. Finalmente, para completar as atividades soavam um sino no meio da noite, quando os meninos passariam os ensinamentos para a geração mais velha. Mas mesmo esse programa intensivo, de acordo com [o padre] Anchieta, acabava tendo pouco efeito. O êxito inicial muitas vezes regre-



Os jesuítas e os indígenas

Os jesuítas se opunham à escravização de indígenas e defendiam que eles fossem reunidos nas missões para serem catequizados.

A escravização de indígenas

Desde o início da colonização, os colonos portugueses escravizaram milhares de indígenas, que foram obrigados a realizar tarefas árduas no dia a dia dos canaviais. A maioria dos indígenas, no entanto, nunca aceitou essa situação.

[...] Descontentes, queimaram engenhos, acabaram com roças e povoados, obrigando os portugueses a recuar e fugir.

As revoltas indígenas destruíram os núcleos fundados pelos donatários do Espírito Santo, Ilhéus, Porto Seguro, Bahia e ameaçaram seriamente os de Pernambuco e São Vicente. [...]

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla B. **O Brasil que os europeus encontraram:** a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000. p. 83. (Repensando a história).

Preocupados, os donatários solicitaram a ajuda do rei de Portugal, informando-lhe que, se não enviasse reforços, as capitanias corriam sério risco de serem destruídas.

As missões jesuíticas

A maioria dos jesuítas era contra a escravização de povos nativos, e fizeram forte oposição a todos aqueles que utilizavam a mão de obra indígena escrava.

Para catequizar essa população, os jesuítas organizaram missões em várias regiões do continente americano. Nas missões, os indígenas aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizarem vários trabalhos agrícolas e artesanais. A catequização dos indígenas, no entanto, acabou modificando seu modo de vida e desorganizando suas sociedades.



Ivan Washth Rodrigues. Séc. XX. Coleção particular

Representação de missão jesuítica no Brasil colonial. Pintura de Ivan Washth Rodrigues, século XX.

168



dia na adolescência, quando, para desagrado dos jesuítas, os jovens adotavam os costumes dos anciãos.

Ao longo do século XVI, a principal frente de ação adotada pelos missionários foi a luta contra os pajés e caraíbas que, certamente, representavam a última e mais poderosa linha de defesa das tradições indígenas. Especialmente concentrada, a ofensiva contra os “feiticeiros” justificava-se na certeza de que a presença e a influência carismática dos pajés ameaçavam subverter o trabalho dos próprios padres. Certa vez, Anchieta observou que a obra missionária em São Paulo

encontrava seu mais forte rival num profeta carismático “ao qual todos seguem e veneram como a um grande santo”, e que tinha a intenção de destruir a Igreja Católica. No interior dos aldeamentos, segundo Nóbrega, os pajés espalhavam que a água do batismo constituía a causa das doenças que naquela altura assolavam as populações nativas.

[...]

MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra:** índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia da Letras, 1994. p. 47-48.



A fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga

Em 1554, os jesuítas fundaram um colégio no planalto, longe do litoral, com a intenção de catequizar os indígenas que viviam na região. A ocupação e o povoamento dessa região do interior também ajudaram na defesa e na posse do território para Portugal. O povoado que se desenvolveu ao redor desse colégio deu origem à cidade de São Paulo.



Em 1554, o Colégio de São Paulo de Piratininga era uma construção rústica de pau a pique e palha. Atualmente, no local onde ele foi fundado, existe o Pátio do Colégio, um complexo cultural com museu, biblioteca e igreja. Acima, fotografia do Museu Padre Anchieta, no Pátio do Colégio, no centro da cidade de São Paulo (SP), 2017. No detalhe, placa comemorativa do local de fundação da mesma cidade.



O sujeito na história José de Anchieta

Nascido nas Ilhas Canárias, em 1534, José de Anchieta foi um padre jesuíta que teve importante atuação na época do início da colonização do Brasil.

Aos quatorze anos, Anchieta foi estudar em Coimbra, Portugal, e poucos anos depois foi admitido como noviço no colégio jesuíta da Universidade de Coimbra.

Foi convidado para vir à colônia portuguesa na América como missionário jesuíta aos dezenove anos. Chegou à cidade de Salvador em meados de 1553, seguindo poucos meses depois para a capitania de São Vicente, onde passou a trabalhar na catequização dos indígenas.

Juntamente com outros padres jesuítas, participou da fundação do Colégio de São Paulo de Piratininga, em 1554. No colégio, Anchieta utilizou o teatro e a poesia para tornar o processo de catequização mais atraente, ensinou latim e aprendeu tupi-guarani com os indígenas, chegando a escrever a primeira gramática sobre uma língua do tronco tupi.

Após sua passagem por São Paulo, Anchieta trabalhou em diferentes localidades do Brasil, como Rio de Janeiro, Espírito Santo e Bahia, dirigindo colégios, auxiliando a fundação de povoados e ensinando, além de atuar na defesa de povos indígenas contra a escravidão. Faleceu em 1597, em Reritiba, atual Anchieta, no Espírito Santo.



Evangelho nas Selvas, óleo sobre tela de Benedito Calixto, 1893. Essa pintura representa o padre José de Anchieta no Brasil.

- Ao trabalhar com a turma o tema dos jesuítas e da catequização de indígenas, busque promover um diálogo sobre a questão das tradições indígenas e como elas foram afetadas pela chegada dos europeus. Explique que esses povos tinham seu próprio modo de vida e, com as missões jesuítas, muitos de seus costumes foram substituídos por práticas de origem europeia. Incentive a reflexão crítica dos alunos na percepção do conceito de **aculturação** e como isso prejudicou os povos nativos.

- Comente com os alunos que o prédio atual representado na fotografia desta página é uma réplica do que teria sido o colégio no século XVI.



O tema mão de obra africana e as características do comércio de escravizados podem ser trabalhados com os alunos de modo comparativo em relação aos outros tipos de regime de trabalho que eles já estudaram (principalmente no 6º ano). Para aprofundar essa temática com a turma, abordando desse modo a habilidade EF07HI15, escreva um quadro na lousa para que os alunos o copiem no caderno e depois o completem com as características de cada tipo de regime de trabalho.

Escravidão na Antiguidade

Servidão na Idade Média

Escravidão no mundo moderno

É importante que eles identifiquem as diferenças entre esses regimes de trabalho, verificando que na Antiguidade a escravidão tinha características diferentes das do mundo moderno, já que não estava inserida em um contexto mercantil. Além disso, eles devem reconhecer que na servidão a pessoa mantém sua liberdade, ficando ligada à terra por questões de proteção e acordos.

Material audiovisual

- Para ampliar a abordagem sobre o tráfico de escravizados, acesse o vídeo que compõe o material audiovisual desta coleção

Orientações gerais

- Sobre a questão do **tráfico de escravizados**, leia o texto a seguir.

A produção, a circulação e a distribuição de cativos existiam já antes da chegada dos europeus. Entretanto, essa realidade cresceu enormemente quando os europeus se estabeleceram nas costas da África, oferecendo apreciadas e abundantes mercadorias por cativos.



A mão de obra africana

Com o aumento da produção de açúcar no Brasil, tornou-se necessário o trabalho de um número cada vez maior de pessoas. Inicialmente, os portugueses escravizaram os indígenas que aqui viviam. Depois, passaram a comprar pessoas na África e trazê-las para trabalhar como escravizadas no Brasil.

Na África

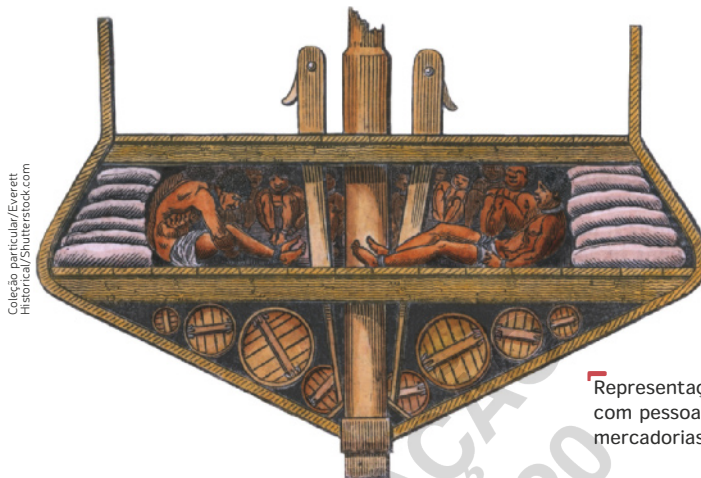
Os africanos eram capturados em suas aldeias e levados para as feitorias próximas aos portos de embarque. A compra e o transporte de africanos para o Brasil eram realizados por comerciantes portugueses e **lusos-brasileiros**. Eles negociavam com alguns chefes africanos, oferecendo produtos como tecidos, armas e tabaco em troca de escravizados.

Nas feitorias, os escravizados ficavam presos, aguardando a chegada dos navios que os levariam para a América.

Luso-brasileiro: descendente de português nascido no Brasil.

Nos navios

A etapa seguinte era a viagem de navio até o Brasil. Para aumentar os lucros, os traficantes levavam um número excessivo de escravizados nos navios. Além disso, na maioria dos casos, a água e os alimentos eram insuficientes.



Nessas viagens, que podiam durar meses, as condições eram precárias e causavam a morte de muitas pessoas. A alta mortalidade nos navios negreiros fez com que fossem conhecidos como “tumbeiros”.

Veja no material audiovisual um vídeo sobre a escravização de africanos.

Representação do interior de um navio com pessoas escravizadas e outras mercadorias. Gravura do século XIX.

Nos mercados

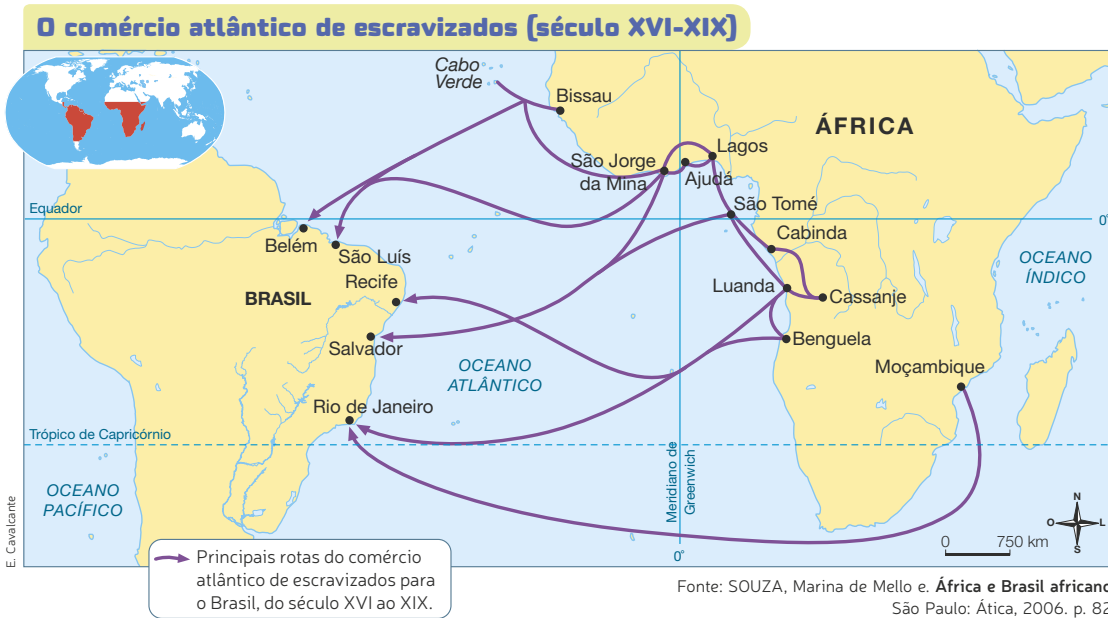
Ao chegar ao Brasil, geralmente os africanos eram levados para um mercado de escravos. Nesses mercados, eles costumavam receber uma alimentação melhor e alguns cuidados de saúde com o objetivo de melhorar sua aparência e aumentar o seu preço de venda.

Os escravos, então, ficavam expostos à venda e eram examinados minuciosamente pelos compradores, que procuravam identificar os mais fortes e saudáveis. Depois de vendidos, alguns escravos eram levados para trabalhar nas vilas e cidades. A maioria, porém, era levada às áreas rurais para trabalhar na produção de açúcar.

Observe o mapa abaixo, que representa as principais rotas de tráfico de escravizados.

BNCC
A análise do mapa sobre o tráfico de escravizados possibilita que os alunos identifiquem as zonas africanas de procedência desses escravizados, compreendendo a diversidade étnica das pessoas que foram trazidas ao Brasil, abordando, portanto, a habilidade **EF07HI16**.

Respostas
a) Na África Ocidental.
b) Origem: Bissau, São Jorge da Mina, Ajudá, Lagos, São Tomé, Cabinda, Luanda, Cassanje, Benguela, Moçambique. Destino: Belém, São Luís, Recife, Salvador, Rio de Janeiro.



Explorando a imagem Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) Em qual região da África havia mais portos de embarque de escravizados: oriental ou ocidental?
- b) Cite o nome de algumas cidades de origem e de destino das rotas marítimas.

O sujeito na história **Jinga Mbande**

Jinga Mbande foi uma rainha do Ndongo, atual região de Angola, na África. Ela viveu no século XVII, período de expansão do comércio atlântico de escravizados entre Portugal e África.

Antes de tornar-se rainha, ela já havia participado das discussões de um tratado de paz entre seu irmão, que era rei do Ndongo, e o governador português de Luanda. Nessa ocasião, Jinga foi batizada e recebeu o nome de Ana de Souza.

Após a morte do irmão, ela tornou-se rainha e passou a ser um empecilho para os interesses portugueses na região. Por vários anos, guerreou contra as forças portuguesas, muitas vezes lutando nas frentes de batalha.

Atualmente, Jinga é considerada por muitos angolanos uma heroína que sempre lutou contra a dominação estrangeira em sua terra natal.

Estátua em bronze representando a rainha Jinga, em Luanda, Angola.



Zure Lightfoot/Alamy/Fotoarena

No golfo da Guiné, no Sudão ocidental e central, na África central, aldeias e cidades eram cercadas e assaltadas por soldados poderosamente armados, que executavam os guerreiros derrotados. Os camponeses, os artesãos, as mulheres, os jovens e as crianças, aos milhares, eram levados para serem vendidos aos negreiros.

Algumas comunidades dedicaram-se à caça de cativos para não terminar em tumbeiros. Os

européus vendiam aos africanos pólvora e fuzis de pederneira. Essas ferramentas de caça e de guerra aumentavam a capacidade produtiva e militar de uma comunidade, desequilibrando as relações de força de uma região.

Milhões de fuzis foram exportados para a África. Para enfrentar os assaltos de escravizadores armados pelos europeus, frequentemente uma comunidade capturava cativos para trocá-los pe-

las armas que permitiriam defender-se. O cavalo, outra poderosa arma de guerra, era também negociado por grandes quantidades de cativos. No século XVII, um cavalo árabe chegava a valer 25 cativos.

MAESTRI, Mário. **O escravismo no Brasil**. São Paulo: Atual, 1994. p. 42-43. (Discutindo a história do Brasil).



Esta seção trabalha com os alunos as reflexões envolvendo o conceito de escravidão no contexto do domínio europeu na América. Desse modo, é contemplada a habilidade EF07HI15.

Orientações gerais

■ Observe com os alunos a litografia do navio negreiro. Em seguida, se julgar conveniente, apresente-lhes as informações a seguir.

[...]

O número de escravos por navio era... o máximo possível. Uns quinhentos numa caravela, setecentos num navio maior [...] iniciavam a viagem que demorava de 35 a 50 dias a partir de Angola até Recife, Bahia ou Rio de Janeiro, numa viagem normal. Calmarias ou correntes adversas podiam prolongar a travessia até cinco ou seis meses, tornando mais dantescas as cenas de homens, mulheres e crianças espremidos uns contra os outros, vomitando e defecando frequentemente em seus lugares, numa atmosfera de horror que o calor e o mau cheiro se encarregavam de extremar. [...]

É claro que, num ambiente desses, grassavam doenças, fazendo com que o fundo do mar se transformasse no ponto final da viagem de muitos. [...]

PINSKY, Jaime. **A escravidão no Brasil**. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2000. p. 37. (Repensando a História).



A escravidão já existia nas sociedades tradicionais africanas muito antes do contato com os europeus. Nessas sociedades, as pessoas podiam ser escravizadas por diferentes motivos, como dívidas ou crimes cometidos. A maioria dos escravizados, no entanto, era formada por prisioneiros de guerra.

A condição de vida das pessoas escravizadas também variava muito na África. Nos grandes reinos e impérios africanos, alguns escravizados trabalhavam em grandes plantações, carregavam cargas e conduziam caravanas, enquanto outros podiam fazer parte de exércitos e até mesmo tornarem-se comandantes militares, administradores e conselheiros de reis.

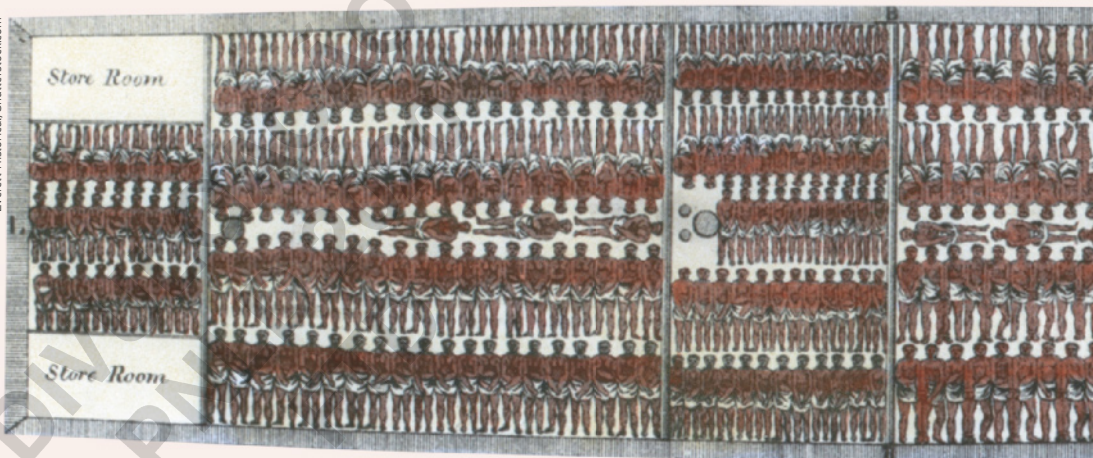
Nas sociedades organizadas em pequenas aldeias ou conjuntos de aldeias, a presença de escravizados era menor. Nelas, a importância econômica da escravidão era pequena, e a posse de escravizados, sobretudo domésticos, conferia *status* aos seus proprietários. Nessas sociedades, os escravizados tinham uma condição de vida muito semelhante à das pessoas livres da família de seus proprietários.

A grande demanda provocada pelo comércio atlântico de escravizados alterou as características da escravidão tradicional africana. Como os chefes africanos se viam fortalecidos ao adquirir produtos europeus, por exemplo, pólvora, armas de fogo, espadas e cavalos, eles passaram a se dedicar cada vez mais à captura de pessoas para vendê-las aos traficantes.

O lucro do tráfico de africanos escravizados

O tráfico de escravizados movimentou a economia colonial até a metade do século XIX. Os africanos escravizados eram levados, em sua maioria, para colônias na América. Entre os séculos XVI e XIX, mais de 11 milhões de africanos escravizados foram enviados para a América. Desse total, cerca de 4 milhões vieram para o Brasil. No Brasil, por cerca de trezentos anos, o trabalho escravo de africanos e de seus descendentes constituiu a base da economia colonial.

Biblioteca do Congresso, Washington, D.C., EUA/
Everett Historical/Shutterstock.com



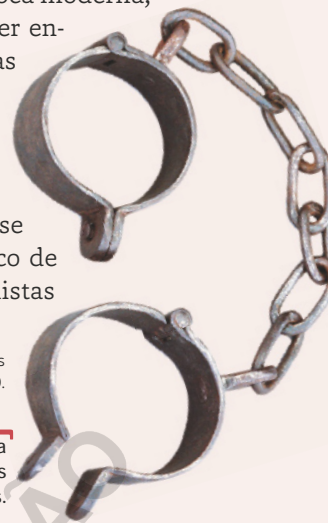
Diversos fatores contribuíram para que a escravização indígena ficasse em segundo plano, ao mesmo tempo em que a Coroa portuguesa incentivava o tráfico de escravizados africanos. Leia o texto a seguir, que aborda essa questão.

[...] Por que será que os portugueses lançaram mão da escravidão do negro africano no lugar da escravidão indígena ou mesmo da mão de obra livre europeia?

Durante muito tempo essa questão foi explicada como consequência de fatores socioculturais. Portugal tinha uma população pequena, não existia gente suficiente para colonizar todo o império que os portugueses haviam conquistado. Além disso, a escravidão indígena não teria tido êxito em virtude das características culturais dos “índios indolentes”. Assim, a única solução encontrada para a falta de portugueses e para a inaptidão indígena teria sido a utilização do negro africano. No entanto, ao longo do tempo os historiadores estudaram mais a fundo essa questão e puderam perceber que a escravidão negra se justifica muito mais por fatores econômicos. O tráfico, o comércio intercontinental de escravos, foi uma atividade extremamente lucrativa para as coroas europeias durante a época moderna, e é pela ótica das práticas mercantilistas que ele deve ser entendido. O escravo era uma das mais valiosas mercadorias que a metrópole vendia para a colônia, enriquecendo os comerciantes portugueses e facilitando a exploração do império português. A captura do índio nativo não proporcionava lucro algum para a metrópole [...]. A relação entre escravidão e comércio fica mais evidente quando se percebe que, embora iniciado pelos portugueses, o tráfico de escravos foi praticado por todas as potências mercantilistas da época moderna, como Holanda, França e Inglaterra.

BERTONI, Mauro; MALERBA, Jurandir. *Nossa gente brasileira: textos e atividades para o ensino fundamental*. Campinas: Papirus, 2001. p. 50.

Correntes do século XVIII usadas na América para prender as pernas dos africanos escravizados.



Museu de História Natural, Chicago. EUA/Bridgeman Images/EasyPix

- De acordo com o texto, por que os portugueses preferiram escravizar africanos em vez de indígenas?

Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Gravura de 1788 que representa esquematicamente o transporte de escravizados em um porão de um navio negreiro da Inglaterra. Observe como os comerciantes procuravam transportar o maior número possível de pessoas e assim aumentar seus lucros com o comércio de escravizados.



Resposta

- De acordo com o texto, os portugueses optaram pela escravização de africanos por causa do lucro extremamente alto que a atividade de tráfico propiciava aos comerciantes, aos negociadores e à Coroa portuguesa.

Material digital

- Veja no manual digital desta coleção, a **sequência didática 9**, que aborda o tema da escravidão.



■ Explore a ilustração com os alunos. Observe com eles as atividades desempenhadas no engenho, como o corte e o carregamento da cana-de-açúcar, o cultivo nas lavouras, além da produção do açúcar na casa de engenho, de modo a perceberem o cotidiano dos escravizados. Peça-lhes que observem as roupas dos personagens, os tipos de moradias e as diversas atividades realizadas. Comente com eles que as mulheres escravizadas dedicavam-se a afazeres domésticos na casa-grande, que o transporte de cana puxado por animais era conhecido como trapiche e que o moinho de cana, movido à água, chamava-se moinho real. Além disso, comente que, muitas vezes, as matas serviam como esconderijo para escravizados fugidos dos engenhos.

■ Em seguida, sugira que elaborem um texto com suas percepções a respeito da abordagem da ilustração. Proponha que mencionem os elementos trabalhados na imagem, bem como aqueles explorados em sala de aula, e comentem sobre as relações de trabalho no engenho.

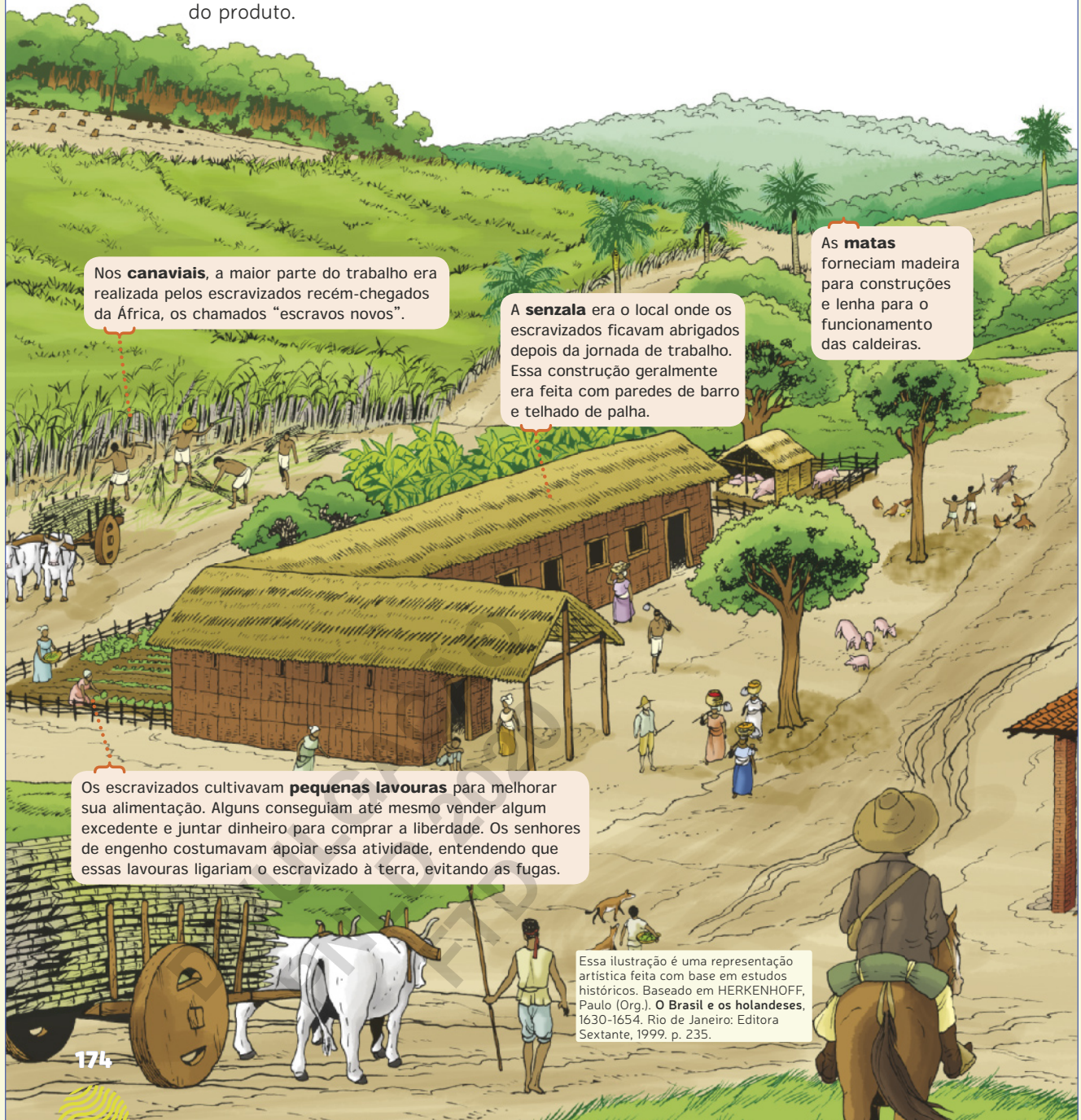


O engenho de açúcar

O açúcar era produzido nos engenhos por meio do trabalho, principalmente, de africanos escravizados.

O trabalho no engenho

O engenho era uma grande propriedade rural, onde eram realizadas todas as etapas da produção de açúcar, desde a plantação da cana-de-açúcar até a embalagem do produto.



Nos **canaviais**, a maior parte do trabalho era realizada pelos escravizados recém-chegados da África, os chamados “escravos novos”.

A **senzala** era o local onde os escravizados ficavam abrigados depois da jornada de trabalho. Essa construção geralmente era feita com paredes de barro e telhado de palha.

As **matas** forneciam madeira para construções e lenha para o funcionamento das caldeiras.

Os escravizados cultivavam **pequenas lavouras** para melhorar sua alimentação. Alguns conseguiam até mesmo vender algum excedente e juntar dinheiro para comprar a liberdade. Os senhores de engenho costumavam apoiar essa atividade, entendendo que essas lavouras ligariam o escravizado à terra, evitando as fugas.

Essa ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em HERKENHOFF, Paulo (Org.). **O Brasil e os holandeses**, 1630-1654. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 1999, p. 235.



Apesar de haver alguns trabalhadores livres, o trabalho nos engenhos era baseado na mão de obra escravizada. Além das atividades relacionadas à produção açucareira, os trabalhadores de um engenho plantavam vários alimentos, cuidavam dos rebanhos de animais, faziam os trabalhos domésticos e produziam suas próprias roupas.

Ama de leite: escravizada que amamentava os filhos pequenos do senhor de engenho.

O dono do engenho, chamado de senhor de engenho, morava com sua família na **casa-grande**, que era uma construção ampla e confortável. Na casa-grande trabalhavam escravizados domésticos, principalmente mulheres, que cuidavam dos filhos dos senhores, servindo como **amas de leite** e realizando a maior parte dos trabalhos domésticos.

Ao trabalhar a ilustração com os alunos, explique-lhes sobre a diversidade étnica brasileira. Comente que nos engenhos viviam pessoas de origem europeia, assim como mestiços e escravizados africanos e seus descendentes. Essa abordagem trabalha a habilidade **EF07HI12** com os alunos.

Material digital

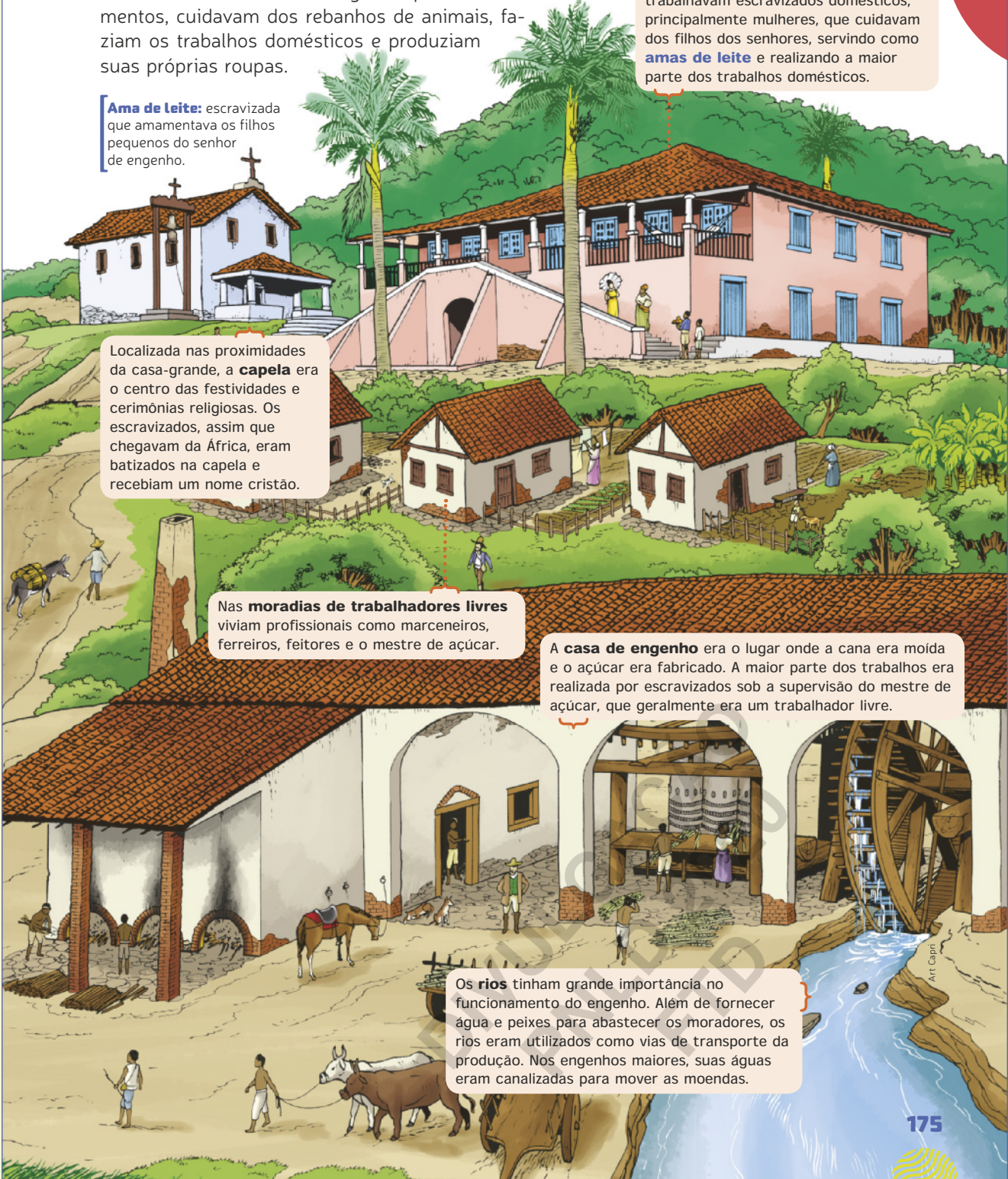
- Veja no manual digital desta coleção, a **seqüência didática 8**, que aborda o tema da colonização portuguesa na América e propõe a realização de uma maquete de engenho com a turma.

Localizada nas proximidades da casa-grande, a **capela** era o centro das festividades e cerimônias religiosas. Os escravizados, assim que chegavam da África, eram batizados na capela e recebiam um nome cristão.

Nas **moradias de trabalhadores livres** viviam profissionais como marceneiros, ferreiros, feitores e o mestre de açúcar.

A **casa de engenho** era o lugar onde a cana era moída e o açúcar era fabricado. A maior parte dos trabalhos era realizada por escravizados sob a supervisão do mestre de açúcar, que geralmente era um trabalhador livre.

Os **rios** tinham grande importância no funcionamento do engenho. Além de fornecer água e peixes para abastecer os moradores, os rios eram utilizados como vias de transporte da produção. Nos engenhos maiores, suas águas eram canalizadas para mover as moendas.



Análise de texto

Leia o texto a seguir para os alunos, que trata do modelo de produção de açúcar implantado no Brasil colonial. Depois, escreva na lousa as questões que seguem.

[...]

Antes de a produção brasileira ganhar fôlego, o açúcar consumido pelos europeus era tão caro e escasso que chegou a ser um complemento de luxo no dote de princesas. O produto foi introduzido na Europa pelos árabes e era fabricado na Sicília. Os mouros também tentaram a sua produção na Espanha. Em 1440, o quilo de açúcar chegou a valer 1,22 grama de ouro — o equivalente, na cotação do dólar em outubro de 1998, a um preço de 18 800 dólares por quilo de açúcar! Isso evidencia a importância da indústria açucareira, que produziria em grande escala em mãos portuguesas.

Em 1516, o rei Manuel I enviou ao Brasil o capitão Pedro Capico, detentor dos conhecimentos necessários ao fabrico do açúcar. Em 1521 já se noticiavam exportações de açúcar brasileiro. Mas a produção regular começou de fato em 1533, no engenho de Martim Afonso de Souza, em São Vicente (SP). Em 1540, Portugal produzia tanto açúcar nas ilhas (principalmente na Ilha da Madeira) que empregava mais de cem navios no seu transporte. Da Madeira chegaram as mudas de cana que [o donatário] Duarte Coelho plantou em Pernambuco, nas proximidades de Olinda. Em 1548 plantava-se cana na Bahia e cresciam os canaviais de São Paulo e do Rio de Janeiro.

No fim do século XVI, Pernambuco tinha 66 engenhos; [...] mais alguns de outras regiões da Colônia forneciam o grosso das exportações, que já no início das atividades eram as mais importantes do mundo. Os latifúndios, cada vez maiores, entravam no círculo vicioso da superprodução para serem lucrativos. O trabalho escravo dos negros fazia o sistema



A produção do açúcar

Para produzir o açúcar, era necessário realizar diferentes tarefas. Nas ilustrações a seguir, estão representadas as principais etapas de produção do açúcar em um engenho. Observe-as.



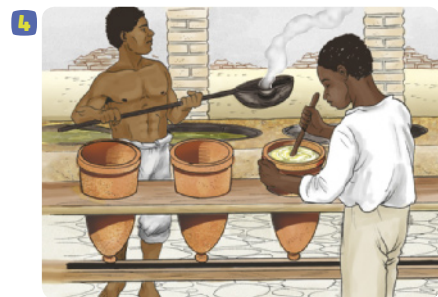
1 Os trabalhadores cortavam e recolhiam a cana e, em seguida, a transportavam até a casa de engenho.



2 Assim que chegavam com a cana na casa de engenho, os trabalhadores a moíam para extrair seu caldo.



3 Os trabalhadores cozinhavam o caldo de cana para engrossá-lo, transformando-o em melaço.



4 Depois, o melaço era coado e despejado em formas de barro, para solidificar e branquear.



5 Depois que o açúcar solidificava e branqueava, era retirado da forma, batido e colocado ao Sol para secar.



6 Assim que secava, o açúcar era encaixotado e levado ao porto para ser transportado para a Europa.

Essas ilustrações são representações artísticas feitas com base em estudos históricos.



funcionar, regando o chão com suor e sangue.

Necessitando cada vez mais de terras, [...] o latifúndio incendiou o Nordeste, apelando à coivara [queimada]: o fogo destruiu as matas, queimou a maior parte das madeiras de lei, modificou o clima, o regime das águas (agravando o problema das secas) e exterminou a fauna regional. Enquanto provocava esse impacto ecológico, o latifúndio criou duas classes: a dos escravos, brutalizados como animais, relegados à condição de máquina de trabalho; e a

dos senhores, que usufruíam da produção a serviço da metrópole portuguesa. A incipiente “classe média” (pequenos proprietários, artesãos, trabalhadores liberais) demoraria quase dois séculos para crescer.

O desenvolvimento dos engenhos e o uso extensivo da terra atenderam à grande demanda mundial. Por volta de 1550, o Brasil já era o maior produtor de açúcar do mundo. A partir daí, a produção de 4,5 mil toneladas obtida no final do século XVI atingiu rapidamente o dobro, chegando a 9 mil





Holandeses no Brasil

A invasão holandesa no Nordeste brasileiro fez parte de um processo político que envolveu a Espanha, a Holanda e Portugal. Em 1580, com a formação da **União Ibérica**, o Brasil ficou sob domínio da Espanha. Nessa época, os Países Baixos (Holanda e Bélgica) também eram governados pelos espanhóis. As cidades da Holanda, no entanto, estavam atravessando um período de grande desenvolvimento comercial.

Em 1581, depois de muitas lutas, os holandeses proclamaram sua independência, que não foi aceita pelos espanhóis. Os holandeses decidiram, então, invadir o Brasil, que, por causa da **União Ibérica**, era considerado território espanhol.

As invasões no Nordeste

Os holandeses tinham um grande interesse no Nordeste brasileiro, pois, naquela época, os engenhos da Bahia e de Pernambuco eram os maiores produtores de açúcar da Colônia, e o preço desse produto estava em alta no mercado europeu.

Com isso, em 1624, os holandeses invadiram Salvador, mas encontraram forte resistência da população. Depois de muitas disputas, eles foram expulsos da cidade em 1625. Passados alguns anos, os holandeses invadiram e dominaram a capitania de Pernambuco. Em seguida, eles invadiram outras capitanias do Nordeste, estabelecendo seu domínio sobre grande parte dessa região.

Além disso, os holandeses invadiram e dominaram Angola, na África, para garantir o fornecimento de escravizados para trabalhar nos canaviais e engenhos do Nordeste.



Representação da invasão holandesa em Salvador. Gravura em metal de Hessel Gerritz e Claes Janszoon Visscher, 1624.

Hessel Gerritz e Claes Janszoon Visscher, 1624. Coleção particular

Ao explorar a vinda dos holandeses ao Brasil, é possível abordar a **competência específica de História 5**, comentando com os alunos a importância da Companhia Holandesa das Índias Ocidentais. Em 1621, os holandeses criaram essa instituição particular, que tinha o objetivo de se apossar das principais áreas coloniais ibéricas. Essa empresa, resultado da aliança entre nobres e comerciantes, tinha apoio do governo holandês, garantindo à companhia o monopólio do comércio na costa ocidental da África e na América, bem como o direito de estabelecer alianças e tratados comerciais com os povos nativos, nomear funcionários e governadores e construir fortificações.



toneladas nos primeiros anos do século XVII. As exportações foram tão vultosas que deram à Colônia, naquela época, uma renda *per capita* que o país não tornaria a alcançar em toda sua história. Dada a exígua população, isso significou uma concentração de riqueza como nunca mais houve nas mãos de uns poucos privilegiados. [...]

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**: da senzala à abolição. São Paulo: Moderna, 1999. p. 12-13. (Polêmica).

a) Quais transformações ocorreram no mercado internacional do açúcar depois que o Brasil iniciou sua produção nos engenhos de cana?

b) Relacione a produção de açúcar nos engenhos com o processo de concentração de terras e de renda no Brasil colonial.

Respostas

a) O desenvolvimento dos engenhos brasileiros aumentou sobremaneira a quantidade de

açúcar no mercado mundial. Fazendo uso extensivo da terra, o Brasil conseguia atender a demanda açucareira mundial.

b) A produção do açúcar era feita em grandes propriedades rurais com mão de obra escrava. Por isso, à medida que a demanda crescia, a concentração das terras produtivas e da renda gerada pelo açúcar se ficavam nas mãos de alguns poucos latifundiários.



Pesquisa

Para aprofundar com os alunos o tema sobre o domínio dos holandeses no Nordeste, peça a eles que façam uma pesquisa sobre as transformações que o conde Maurício de Nassau realizou no Brasil. Para isso, leve-os à biblioteca da escola e solicite que acessem a internet para aprofundar a pesquisa. Eles podem anotar as informações coletadas para depois compartilhá-las em uma roda de conversa com a turma.

A administração de Maurício de Nassau

Depois de assegurada a conquista holandesa da capitania de Pernambuco e das áreas vizinhas, a Companhia das Índias Ocidentais e as autoridades holandesas enviaram o conde alemão Maurício de Nassau para governar a região.



Museu Siegerlandmuseum, Siegen, Alemanha

Maurício, Príncipe de Orange, óleo sobre tela de Michiel Jansz van Mierevelt, 1637.

Durante seu governo, entre 1637 a 1644, Nassau restabeleceu a região e tornou-se conhecido por ser tolerante e empreendedor. Ele assegurou a igualdade de direitos a todos os moradores, independentemente de sua nacionalidade, desde que pagassem os impostos. Também concedeu liberdade de culto aos católicos luso-brasileiros e aos judeus, que chegavam à região em grande número.

Nassau realizou diversas melhorias urbanas em Recife, calçando ruas, drenando pântanos e construindo pontes. Além disso, ordenou a construção de um zoológico, de um jardim botânico e de um museu artístico.

O desenvolvimento das artes e da ciência

Em sua comitiva, Nassau trouxe cerca de cinquenta estudiosos de diversas áreas, como artistas, cientistas, médicos, botânicos, astrônomos, entre outros.

Veja a seguir algumas das realizações produzidas por profissionais que vieram para o Brasil durante o domínio holandês no Nordeste, no século XVII.

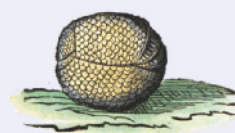


Willem Piso, 1648. Coleção particular

Estudos sobre a fauna e a flora

Escrito pelo médico Willem Piso (1611-1678), **Historia Naturalis Brasiliae** é o primeiro livro sobre a fauna e a flora brasileira. Essa obra está dividida em oito partes: as três primeiras tratam sobre 298 espécies de plantas; a quarta, sobre 133 espécies de crustáceos; a quinta, sobre 115 espécies de aves; a sexta, sobre 64 espécies de répteis e mamíferos; a sétima, sobre 55 espécies de insetos; e a oitava aborda o clima, a geografia e também os indígenas brasileiros.

Ao lado, fac-símile da folha de rosto de **Historia Naturalis Brasiliae**, 1648.



Coleção particular/Un
tatu/CC/Brigitte
Images/EasyPix

Gravura representando um tatu, publicada em **Historia Naturalis Brasiliae**, 1648.

As pinturas e os desenhos feitos pelos artistas europeus faziam parte de um estudo documentado das características da flora, da fauna e dos habitantes do Brasil.

Unindo o interesse científico ao talento artístico, as produções desses artistas serviram como principal fonte de informação durante décadas. Além disso, tornaram-se a base da imagem que os habitantes da Europa desenvolveram acerca do Brasil.

Os principais artistas que se estabeleceram no Brasil durante o domínio holandês no Nordeste foram os holandeses Albert Eckhout (1610-1666), Frans Post (1612-1680) e o alemão Zacharias Wagener (1614-1668).



Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague

Albert Eckhout representou com bastante rigor a população e os alimentos consumidos no Brasil.

Abacaxi, Melancia e Outras Frutas, óleo sobre tela de Eckhout, século XVII.



Museu Nacional de Arte da Dinamarca, Copenhague

Homem Tupi, óleo sobre tela de Albert Eckhout, 1643.



Museu do Louvre, Paris, França

O Rio São Francisco, óleo sobre tela de Frans Post, 1638. O artista especializou-se na representação das paisagens brasileiras.

179



O trabalho com as obras de Albert Eckhout e Frans Post pode ser feito em articulação com o componente curricular **Arte**. Veja algumas orientações a seguir.

a) Escreva uma tabela na lousa com o nome desses dois artistas holandeses e preencha-a com as características de cada um. Oriente os alunos a observar as imagens desta página, auxiliando-os no preenchimento da tabela.

> Albert Eckhout: registrou os habitantes nativos e estrangeiros da Colônia e nossa fauna e flora. Também pintou naturezas mortas, como vegetais, frutos e raízes típicos de nosso país, com contrastes marcantes entre luz e sombra para se aproximar da realidade.

> Frans Post: pintou representações de paisagens, cidades, vilas e vegetação natural. Em suas obras, o céu e a vegetação aparecem em destaque e a população, em segundo plano.

b) Em seguida, após discutirem sobre as características dos artistas, utilize um *data-show* para apresentar imagens desses artistas aos alunos. Acesse o *site* indicado a seguir e verifique algumas sugestões de análises a serem feitas com a turma.

> Viajando com Eckhout. Disponível em: <<http://artenaescola.org.br/eckhout/material/>>. Acesso em: 4 out. 2018.

c) Para finalizar, converse com eles sobre as pinturas, destacando que as representações foram feitas sob o ponto de vista europeu, ou seja, mostravam os indígenas, por exemplo, destituídos das características que eram consideradas selvagens, reproduzindo sua imagem com base em um tipo de representação artística totalmente pautada nos modelos de corpos e obras de arte europeus.



Esta seção aborda o tema contemporâneo **Educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena**, pois favorece reflexões sobre o reconhecimento da resistência afrodescendente na história da colonização brasileira. Explique aos alunos que muitos descendentes dos quilombolas atualmente ainda vivem nas regiões dos povoados organizados pelos escravizados. Essas populações constituem as comunidades remanescentes dos quilombos e apresentam direitos legais sobre o território que ocupam, embora em grande parte dos casos ainda lutem na justiça para efetivamente ter a legalização reconhecida. As regiões remanescentes são importantes, pois preservam inúmeras tradições de origem africana.

Orientações gerais

■ Para mais informações sobre as comunidades quilombolas no Brasil, acesse o *site* a seguir.

► **Fundação Cultural Palmares** - Informações Quilombolas. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=52126>. Acesso em: 4 out. 2018.

Explorando o tema



A resistência africana

Os africanos escravizados resistiram de diversas formas à dominação portuguesa. Uma dessas formas era a preservação dos costumes de sua terra natal, como danças, cantos e crenças. Outras ações, como a destruição de ferramentas, a queimada das plantações ou a agressão aos senhores, também eram realizadas pelos escravizados africanos.

Os quilombos

As formas mais importantes de resistência, no entanto, eram a fuga e a formação de quilombos. Durante todo o período de escravidão, houve a formação de quilombos em todas as regiões do Brasil. O texto a seguir trata desse assunto. Leia-o.

Palmares: a luta pela liberdade

Eduardo Vetillo. São Paulo: Cortez, 2010.

Conheça nessa história em quadrinhos mais detalhes sobre a escravidão no Brasil e sobre a história do quilombo dos Palmares.

[Os] quilombos [eram] povoações constituídas fundamentalmente de escravos foragidos, mas que acolhiam também homens livres e marginalizados pela sociedade. A história mais conhecida a esse respeito é a do quilombo de Palmares, [...] onde, no final do século XVI, começou a se formar uma rede de povoados que, ao longo do tempo, atingiu uma população calculada em torno de 20 mil pessoas. Era, na verdade, um conjunto de [povoados], cada qual com seu próprio chefe, organizado numa confederação, sob o comando de um rei eleito, nos moldes dos reinos africanos. [...]

BERTONI, Mauro; MALERBA, Jurandir. *Nossa gente brasileira: textos e atividades para o ensino fundamental*. Campinas: Papyrus, 2001. p. 54.



Essa ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos.

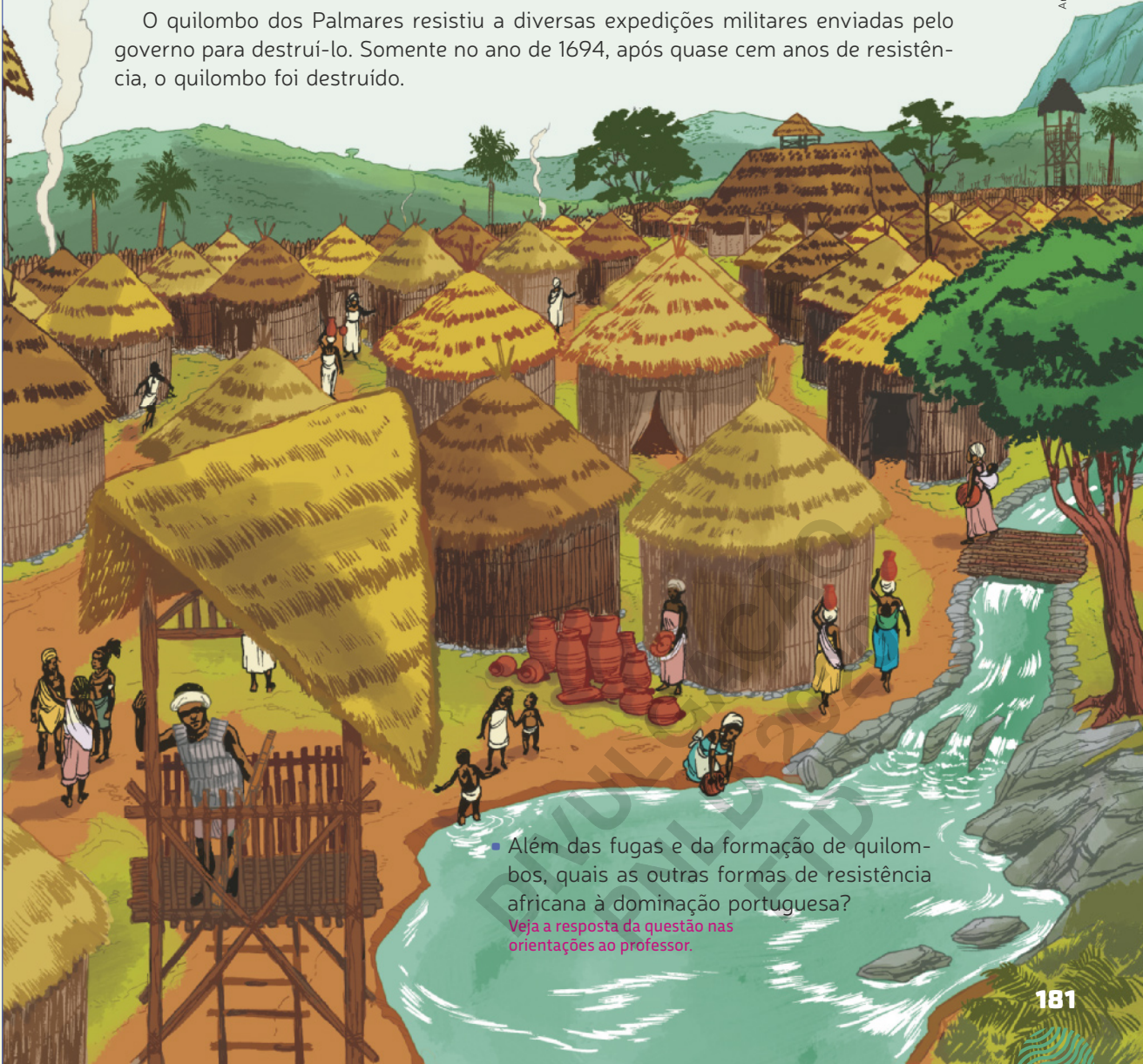


Os quilombolas

Os quilombolas, como eram chamados os moradores dos quilombos, viviam em liberdade. Para se alimentar, eles criavam porcos e galinhas, caçavam, pescavam e cultivavam lavouras de mandioca, milho, cana-de-açúcar, batata-doce e feijão. Como produziam além de suas necessidades, eles negociavam o excedente nos povoados vizinhos, obtendo em troca produtos como sal, tecidos, armas e pólvora.

O trabalho era dividido entre os quilombolas: enquanto alguns trabalhavam na agricultura ou na criação de animais, outros se dedicavam ao artesanato, à fabricação de farinha ou à metalurgia. Havia também aqueles que se dedicavam à proteção do quilombo, em razão da constante ameaça de ataques.

O quilombo dos Palmares resistiu a diversas expedições militares enviadas pelo governo para destruí-lo. Somente no ano de 1694, após quase cem anos de resistência, o quilombo foi destruído.



Art Capri

Além das fugas e da formação de quilombos, quais as outras formas de resistência africana à dominação portuguesa?
 Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Apresente aos alunos o texto a seguir, que trata do Dia Nacional da Consciência Negra.

Preservar a memória é uma das formas de construir a história. É pela disputa dessa memória, dessa história, que nos últimos [...] anos se comemora, no dia 20 de novembro, o “Dia Nacional da Consciência Negra”. Nessa data, em 1695, foi assassinado Zumbi, um dos últimos líderes do Quilombo dos Palmares, que se transformou em um grande ícone da resistência negra ao escravismo e da luta pela liberdade. Para o historiador Flávio Gomes, do Departamento de História da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a escolha do 20 de novembro foi muito mais do que uma simples oposição ao 13 de maio: “Os movimentos sociais escolheram essa data para mostrar o quanto o país está marcado por diferenças e discriminações raciais. Foi também uma luta pela visibilidade do problema. Isso não é pouca coisa, pois o tema do racismo sempre foi negado, dentro e fora do Brasil. Como se não existisse”.

[...] Diferentemente do 20 de novembro, o 13 de maio perdeu força em nossa sociedade devido a memória histórica vencedora: a que atribuiu a abolição à atitude exclusiva da princesa Isabel, aparentemente paternalista e generosa Isabel, analisa o historiador Flávio Gomes.

[...] “É preciso entender que a desigualdade no Brasil tem cor, nome e história. Esse não é um problema dos negros no Brasil, mas sim um problema do Brasil, que é de negros, brancos e outros mais”, avalia Gomes.

DIAS, Susana. Dia da Consciência Negra retrata disputa pela memória histórica. **Com Ciência**, Campinas, SBPC/Labjor-Unicamp, 10 nov. 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/reportagens/negros/03.shtml>>. Acesso em: 3 out. 2018.

Resposta

A preservação de costumes, danças, cantos e crenças, bem como a destruição de ferramentas, a queimada das plantações e a agressão aos senhores também são formas de resistência à dominação dos exploradores europeus.



A leitura e a interpretação do texto da atividade 12 favorece aos alunos entrar em contato com o modo de vida dos indígenas, conhecendo elementos sobre seu dia a dia na época em que os portugueses aportaram no território brasileiro. Essa abordagem propicia que eles desenvolvam a **competência específica de Ciências Humanas 1**, pois promove o reconhecimento de culturas e saberes variados, abordando a pluralidade.



Atividades

4. Eram grandes lotes de terras que foram doados aos portugueses de posses. A pessoa que recebia uma capitania era chamada donatário. Cada donatário era responsável por promover a colonização e tornar produtivas as terras da capitania que lhe fora doada.

5. Em 1549, com o objetivo de aumentar a presença portuguesa na Colônia.

7. Para catequizar os povos nativos, os jesuítas organizaram missões em várias regiões do continente americano. Nessas missões, esses povos aprendiam a língua e os costumes portugueses, além de realizarem vários trabalhos agrícolas e artesanais.

9. União Ibérica é o nome dado ao período em que o rei da Espanha, Filipe II, assumiu o trono português, passando a governar Portugal e Espanha ao mesmo tempo. O período de duração da União Ibérica foi de 60 anos.

10. Em 1581, depois de muitas lutas, os holandeses proclamaram sua independência, que não foi aceita pelos espanhóis. Os holandeses decidiram, então, dar continuidade à guerra contra a Espanha invadindo o Brasil.

Exercícios de compreensão

1. Elabore um texto descrevendo o encontro entre portugueses e indígenas, em 1500.
2. Com que finalidade o pau-brasil era utilizado na Europa? *Para a extração de um pigmento para tingir tecidos, que tinha um alto valor comercial.*
3. Explique o que é escambo.
4. O que eram as capitanias hereditárias? Como era chamada a pessoa que recebia uma capitania? Quais eram suas obrigações?
5. Quando foi implantado o Governo-geral? Quais eram os objetivos da Coroa portuguesa com essa medida?
6. No início da produção de açúcar no Brasil, os colonos escravizaram indígenas para trabalhar nos canaviais.

Expandindo o conteúdo

12. Leia o texto a seguir sobre o modo de vida de alguns povos indígenas na época da chegada dos portugueses.

Os [indígenas] viviam em aldeias, praticando a agricultura, a caça, a pesca e a coleta [...]. Essas aldeias podiam mudar de lugar depois de alguns anos à medida que as comunidades necessitavam deslocar-se à procura de locais mais apropriados ao exercício das atividades que lhes garantiam a sobrevivência, áreas de solo mais rico ou regiões de maior abundância de caça, peixes ou frutas de acordo com as estações. Assim, populações indígenas tinham grande mobilidade e poucos bens, que deviam ser transportados de um lugar a outro.

[Eles] cultivavam basicamente a mandioca, mas também podiam plantar milho [...], feijão, batata-doce. Alguns plantavam cará, abacaxi, abóbora, além de algodão e tabaco. Consumiam praticamente tudo o que produziam e nunca formavam grandes estoques. O objetivo de seu trabalho não era a acumulação de bens.

A divisão das tarefas na sociedade indígena determinava que além de caçar, pescar, cortar lenha e combater, os homens construíssem canoas e cabanas e limpassem o terreno para o plantio da lavoura. As mulheres plantavam, colhiam, preparavam o alimento, fiavam, teciam, faziam cestos e potes de barro e coletavam frutos, raízes e insetos comestíveis, cuidavam da casa e das crianças. [...] As crianças participavam das atividades produtivas conforme sua capacidade física e aprendiam suas tarefas observando os adultos.

MESGRAVIS, Laima; PINSKY, Carla B. **O Brasil que os europeus encontraram**: a natureza, os índios, os homens brancos. São Paulo: Contexto, 2000. p. 38-43. (Repensando a história).

182 Os holandeses tinham um grande interesse no Nordeste brasileiro porque, naquela época, os engenhos da Bahia e de Pernambuco eram os maiores produtores de açúcar da Colônia, e o preço desse produto estava em alta no mercado europeu.

1. Resposta pessoal. Espera-se que os alunos se baseiem nas páginas 162 e 163 para elaborarem seu texto e também em um documento histórico: a Carta de Caminha.

3. É um tipo de comércio baseado em trocas. Os europeus se utilizaram desse sistema para obter a colaboração dos indígenas na exploração do pau-brasil.

6. A maioria dos indígenas nunca aceitou essa situação.

Descontentes, reagiram queimando engenhos, acabando com roças e povoados, obrigando os portugueses a recuar e fugir.

Como os indígenas reagiram a essa situação?

7. Qual foi a participação dos jesuítas na colonização do Brasil?

8. Descreva o que acontecia no tráfico de escravizados em cada um dos seguintes locais: na África; nas feitorias; nos navios; e nos mercados brasileiros. *Resposta pessoal. Espera-se que os alunos usem as informações da página 170 para compor o texto.*

9. Explique o que foi a União Ibérica.

10. Quais motivos levaram os holandeses a invadir o Brasil? Por que eles preferiram invadir o Nordeste brasileiro?

11. Qual foi a região da África invadida pelos holandeses nessa época? Qual era o objetivo dessa invasão? *Angola. O objetivo da invasão e domínio holandês foi garantir o fornecimento de escravizados para trabalhar nos canaviais e engenhos do Nordeste brasileiro.*



Respostas

- Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.
- a) Por que os indígenas frequentemente mudavam suas aldeias de lugar?
 - b) Quais eram os principais produtos que eles cultivavam?
 - c) Que objetos eram considerados propriedade pessoal entre os indígenas?
 - d) Quais eram as tarefas dos homens? Quais eram as tarefas das mulheres?
 - e) Como as crianças aprendiam as tarefas cotidianas?
 - f) Em sua opinião, por que os indígenas não faziam grandes estoques de alimentos?

13. Observe a imagem abaixo, que representa a chegada dos portugueses, em 1500, às terras que hoje formam o Sul do estado da Bahia.



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500, de Oscar Pereira da Silva, 1922.

13. a) Oscar Pereira da Silva. Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro, 1500. Ela foi produzida em 1922, ou seja, 422 anos depois do desembarque de Pedro Álvares Cabral nas terras do Brasil.

13. c) Na Carta, Caminha afirma que cerca de sete ou oito indígenas estavam na praia e que os outros foram chegando ali conforme o barco se aproximava. Na pintura, no entanto, existem mais do que oito nativos na beira da praia. Além disso, Caminha afirma que apenas uma pessoa foi enviada a terra; na imagem, cerca de oito portugueses estão chegando em terra firme, incluindo o comandante-mor. De acordo com o relato de Caminha, os indígenas "estavam nus, sem coisa alguma que lhes cobrisse suas vergonhas". O pintor, por sua vez, representou-os usando uma espécie de tanga.

- a) Quem é o autor dessa obra? Qual o título dela? Quanto tempo depois da chegada dos portugueses ela foi produzida?
- b) Faça uma descrição da tela destacando as características da paisagem, das embarcações e dos trajes utilizados pelos portugueses e indígenas. *Espera-se que os alunos façam uma descrição dos detalhes da obra.*
- c) Releia o trecho da Carta de Caminha da página 162. Quais são as principais diferenças entre a descrição feita dos indígenas na carta e sua representação na tela?
- d) Explique por que um mesmo acontecimento histórico pode ser apresentado de maneiras diferentes. *Os acontecimentos históricos são construídos a partir da perspectiva de quem os narra. Assim, um mesmo acontecimento histórico pode ser apresentado de diferentes maneiras de acordo com os objetivos e as intenções daquele que narra. No caso da pintura, o artista se preocupou em mostrar esse encontro de maneira pacífica, sugerindo a submissão dos indígenas ante os portugueses (cena em que os indígenas ajoelhados beijam a mão do comandante-mor).*

14. Leia o texto a seguir e responda às questões.

O dia 20 de novembro, Dia Nacional da Consciência Negra, foi instituído oficialmente pelo governo federal em 1995, no contexto das comemorações do tricentenário da morte de Zumbi dos Palmares. Esse dia é síntese ao mesmo tempo de reflexão e ação, traduzidas como luta e reafirmação permanente de cidadania. A data refere-se à morte de um dos principais líderes negros que resistiu à escravidão [...], ocorrida, ao que se sabe, por volta de 1665. Zumbi liderou um grupo de escravos fugidos do cativoiro que deram origem à mais conhecida das comunidades a se levantar contra a escravidão, o quilombo dos Palmares.

Caminha, por sua vez, pretendia relatar ao rei de Portugal como era a terra encontrada e as pessoas que nela viviam.

- 12. a) Eles mudavam suas aldeias de lugar à medida que necessitavam se deslocar à procura de locais mais apropriados ao exercício das atividades que lhes garantiam a sobrevivência.
- b) Mandioca, milho, feijão, batata-doce, cará, abacaxi, abóbora, algodão e tabaco.
- c) Armas e enfeites.
- d) Os homens indígenas caçavam, pescavam, cortavam lenha, construía canoas e cabanas, limpavam o terreno para o plantio da lavoura e combatiam invasores e guerreiros rivais. As mulheres plantavam, colhiam, preparavam o alimento, fiavam, teciam, faziam cestos e potes de barro, coletavam frutos, raízes e insetos comestíveis e cuidavam da casa e das crianças.
- e) Observando os adultos.
- f) Resposta pessoal. Os indígenas não faziam grandes estoques de alimentos porque contavam tanto com a produção diária para sobreviver como com os alimentos disponíveis na natureza. Além disso, por mudarem de tempos em tempos o local da aldeia, era melhor que não tivessem muito o que levar.



A atividade 14 busca ampliar com os alunos as discussões sobre a importância do Dia Nacional da Consciência Negra, levando-os a reconhecer a data como uma forma de luta e resistência da população afrodescendente e também de combate ao racismo. Espera-se que eles reflitam sobre o tema e que exponham suas opiniões, argumentando e utilizando assim a **competência geral 7**.

14. b) Porque é uma data que lembra a morte de Zumbi dos Palmares e busca promover, principalmente, ações de valorização da população afrodescendente e sua cultura.

15. Busque orientar os alunos a pesquisarem sobre a comunidade quilombola mais próxima de sua cidade. Aproveite essa pesquisa para valorizar o respeito a essas comunidades e a esclarecer aos alunos a importância da concessão de terras a essa população.

Apesar de enfrentar durante séculos o silêncio sistemático imposto por aqueles que buscaram esvaziar as lutas dos africanos cativos e seus descendentes, a memória de Zumbi dos Palmares permaneceu viva e cultivada por gerações que se recusaram a calar diante do racismo e discriminação travestidos de 'democracia racial'. As lutas da população afrodescendente tornaram possível a inclusão do Dia da Consciência Negra como data cívica nacional incorporada ao calendário escolar.

O dia da Consciência Negra não serve apenas para ações comemorativas laudatórias de fundo mítico. O dia 20 de novembro busca promover ações afirmativas de valorização da população afrodescendente brasileira, mantendo luz sobre nosso passado escravista e criando formas de construir ações de combate ao seu legado funesto. [...]

Portanto, [...] é igualmente um momento para potencializar as estratégias de ações afirmativas que permitam à população afrodescendente e, por extensão, ao conjunto da população brasileira marginalizada, reafirmar sua presença social, sua cidadania. [...]

OLIVEIRA, Marco Antonio de. 20 de novembro (1995) Dia da Consciência Negra. In: BITTENCOURT, Circe (Org.). *Dicionário de datas da história do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007. p. 271, 274.

- a) Em que data é comemorado o Dia Nacional da Consciência Negra?
No dia 20 de novembro.
- b) Por que essa data comemorativa é importante?
- c) Você já viu ou participou de alguma manifestação no Dia da Consciência Negra? Qual? Escreva um pequeno texto contando como foi.
Resposta pessoal. Espera-se que os alunos componham um texto contando suas experiências.
15. Agora que você já estudou as mais importantes formas de resistência à escravidão utilizadas no Brasil pelos africanos e seus descendentes, entre elas a fuga e a formação de quilombos, vamos fazer uma pesquisa sobre esse tema na atualidade. Para isso, reúna-se a um grupo com alunos de sua turma e, sob a orientação do professor, pesquise se em sua cidade, região ou estado existem comunidades remanescentes de quilombos. Essas comunidades existem em praticamente todas as regiões do nosso país, muitas delas com seus direitos já reconhecidos, mas também há várias que ainda lutam, principalmente, para terem seus territórios demarcados. Em sua pesquisa, procure informações em livros, jornais, revistas e na internet. Depois de finalizada a pesquisa, organize o material encontrado, como fotografias, reportagens, artigos, entre outros, e monte um painel com as informações obtidas.

Discutindo a história

16. Os textos a seguir apresentam opiniões divergentes a respeito da catequização dos indígenas pelos jesuítas na época da colonização. Leia-os.

Fonte A

[...] É realmente para admirar-se [a] grandeza moral com que [os jesuítas] [...] vinham aqui assumir com tanta coragem a função de resgatar à barbárie toda uma família humana que andava perdida. [...]

POMBO, Rocha. *História do Brasil*. 9. ed. São Paulo: Melhoramentos. 1960. p. 84.

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

■ Com um mapa atual do Brasil, retome com os alunos quais foram as regiões que os portugueses ocuparam nas primeiras décadas de sua chegada à América. Desse modo, mostre-lhes as áreas litorâneas, on-

de os colonizadores construíram as primeiras feitorias (EF07HI11).

■ Problematize a divisão em capitânias hereditárias e comente que os estudos historiográficos ainda estão em construção sobre o tema. Novas pesquisas têm questionado a divisão tradicional, com base em documentos históricos (EF07HI11).

■ Relembra com a turma que, dentro da lógica mercantilista europeia, para trabalhar na produção açucareira foi necessário trazer pessoas da África de modo forçado, sob o regime de escravidão (EF07HI12)

■ Sugira aos alunos que releiam as páginas 174 e 175 e comentem sobre as populações

Reunidos [nas missões], a vida cotidiana dos [indígenas] foi completamente remodelada, tendo por base a estreita conjugação do trabalho com vida religiosa. No lugar da moradia conjunta, os [indígenas] foram obrigados a residir em casas que compartimentavam as famílias. Em vez da vida ritmada pela natureza, passaram a se submeter ao tempo tal como o concebiam os europeus [...]. O cristianismo foi sendo introduzido, na medida em que sufocava no [indígena] a manifestação cultural que lhe era própria. [...] Separando “arte e vida” [...], os traços de sua cultura, como o canto, foram adaptados para um uso mecânico e sem vida de louvação dos santos, os quais não coincidiam com o sentido de sua vida diária [...].

KOSHIBA, Luiz. *O índio e a conquista portuguesa*. São Paulo: Atual, 1994. p. 63-64. (Discutindo a história do Brasil).

- a) Escreva qual é a opinião expressa pelo autor da fonte **A** sobre a catequização de indígenas. *O autor da fonte A admira-se com a grandeza moral dos jesuítas que, com tanta coragem, vinham para o Brasil assumir a função de resgatar os indígenas da barbárie em que viviam, da perdição que era o seu modo de vida.*
- b) Qual a perspectiva defendida pelo autor da fonte **B** sobre a catequização dos indígenas promovida pelos jesuítas?

- c) Discuta com os colegas os dois pontos de vista e, para finalizar, escrevam um texto coletivo explicando qual a opinião de vocês sobre esse assunto.

Resposta pessoal. Incentive os alunos a perceberem a importância da preservação dessas comunidades e a valorizarem sua luta constante pelo reconhecimento de seus direitos, como a demarcação de seus territórios.

16. b) O autor da fonte B afirma que o cotidiano dos indígenas foi inteiramente modificado a partir do momento em que eles foram reunidos nas missões. Eles deixaram de viver na moradia conjunta, sendo divididos em núcleos familiares, de acordo com a perspectiva jesuítica de família. A percepção do tempo foi modificada e o Cristianismo foi introduzido no cotidiano desses indígenas, sufocando as manifestações culturais que lhes eram próprias. Enfim, de acordo com o autor desse texto, os jesuítas contribuíram para a extinção da cultura indígena.

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- No início da colonização, os europeus exploraram principalmente o litoral do Brasil.
- Existe mais de uma versão sobre como o território brasileiro estava dividido na época das capitânicas hereditárias.
- Africanos escravizados eram trazidos para trabalhar nas regiões açucareiras do litoral brasileiro.
- Nos engenhos de açúcar das regiões litorâneas conviviam principalmente colonizadores e africanos escravizados.
- No início da colonização, os indígenas que tiveram contato com os europeus foram escravizados e muitos obrigados a viver nas missões jesuíticas.
- A escravidão moderna se justifica por fatores econômicos, pois o tráfico de escravizados era muito lucrativo para as Coroas europeias.
- Desde que eram capturados na África, até chegarem ao Brasil, os africanos escravizados percorriam uma longa trajetória, repleta de sofrimentos e incertezas.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

185

- Aproveite a finalização deste capítulo para propor aos alunos a **avaliação 3** do material digital desta coleção, que aborda os capítulos 7 e 8.

que conviviam nos engenhos. Destaque a eles que nesses locais a maior parte da população era composta de africanos escravizados e seus descendentes, além dos colonizadores e donos de engenhos (EF07HI12).

- Questione os alunos sobre o processo de escravização dos indígenas e também sobre

o papel das missões jesuíticas. É importante que eles desenvolvam seu senso crítico nessa análise (EF07HI12).

- Verifique se os alunos relacionaram a prática da escravidão no contexto moderno com a questão do lucro e das trocas comerciais (EF07HI15).

- Ao abordar o tráfico de escravizados, é importante que os alunos identifiquem as péssimas condições sob as quais os africanos estavam submetidos (EF07HI16).

Objetivos do capítulo

- Identificar os interesses da Coroa portuguesa com as bandeiras de prospecção.
- Entender o que foram as bandeiras.
- Verificar que as regiões mineradoras no interior do Brasil eram percorridas e abastecidas pelos tropeiros e monçoeiros.
- Compreender que a mineração impulsionou a migração de grande número de pessoas para o interior do país.
- Identificar a diversidade presente na composição da população que habitava a Colônia portuguesa.

BNCC

As atividades **A** e **B** contribuem para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI11**, ao propor que os alunos analisem o **mapa histórico** apresentado na página, a fim de compreender o processo de formação histórico-geográfica do território da América portuguesa.

Orientações gerais

■ Estas páginas apresentam imagens de documentos históricos que permitem abordar o contexto colonial de formação histórico-geográfica do território brasileiro, com ênfase na expansão das fronteiras da América portuguesa. Explore-as com os alunos de modo a introduzi-las nos assuntos que serão abordados no capítulo e despertar o interesse deles para temas relacionados à história do Brasil.

■ Oriente os alunos na análise do mapa, auxiliando-os, quando preciso, na identificação das



Mapa do Brasil de 1719.

186

regiões correspondentes. Caso julgue interessante, chame a atenção deles para o fato de que a delimitação do território da América portuguesa no início do século XVIII é diferente da delimitação atual.



LE BRESIL.

dont les Côtes sont divisées en

CAPITAINERIES

Nos primeiros 200 anos de colonização do Brasil, como vimos, as atividades econômicas ficaram concentradas próximas ao litoral. A partir do século XVIII, no entanto, a colonização portuguesa avançou em direção ao interior do continente, ultrapassando os limites estabelecidos no Tratado de Tordesilhas. Neste capítulo, estudaremos como se deu esse processo e também as consequências da expansão das fronteiras da colônia.

Observe as imagens destas páginas e converse com os colegas sobre as questões a seguir.



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro/DEA/IG. Dagli Orti/Album/Fotoarena

Mina de diamante, aquarela de Carlos Julião, 1775.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- A** Que regiões do Brasil aparecem delimitadas no mapa apresentado ao lado?
- B** Você sabe por que, no século XVIII, as fronteiras da Colônia portuguesa na América foram ampliadas? Comente.
- C** Descreva a imagem acima. Que pessoas foram representadas? O que elas estão fazendo?

■ Ao analisar a aquarela com os alunos, comente que ela representa uma importante atividade exercida no território brasileiro e que foi responsável por parte da expansão territorial e do desenvolvimento urbano na região Sudeste, a mineração. Mostre a eles a presença de dois homens brancos vigiando o trabalho que é realizado por pessoas escravizadas. Comente que além dos fiscais da Coroa e dos donos das minas, o trabalho de mineração era acompanhado pelos feitores, que eram responsáveis por supervisionar os trabalhos no garimpo nas minas de ouro e diamantes.

Respostas

A As regiões do Brasil que aparecem no mapa são as regiões Nordeste e Sudoeste; partes das regiões Centro-Oeste e Norte. Caso julgue necessário, comente que as regiões destacadas em rosa e verde correspondem às primeiras áreas de ocupação do litoral brasileiro.

B Resposta pessoal. Espera-se que os alunos exponham seus conhecimentos prévios sobre o tema e utilizem as imagens das páginas de abertura para construir suas respostas. Entre as atividades que contribuíram para a expansão das fronteiras no século XVIII estão a pecuária, a extração das chamadas drogas do sertão, bem como a extração de ouro e diamante.

C A imagem mostra africanos escravizados trabalhando na atividade da mineração, no leito de um rio, enquanto dois funcionários fiscalizam o trabalho.



■ Para contextualizar a situação de Portugal no século XVII, comente com os alunos que esse foi um período bastante conturbado para a Europa Moderna, caracterizado por crises econômicas, políticas e sociais e pelo fortalecimento do Absolutismo. Caso julgue conveniente, apresente aos alunos as informações a seguir, que tratam da retomada do trono português por D. João IV.

Filho de D. Teodósio e de D. Ana Velasco, D. João IV foi o primeiro rei da dinastia de Bragança e seu reinado marcou a recuperação da soberania portuguesa após 60 anos de dominação espanhola (1580-1640). Herdeiro de D. Catarina, duquesa de Bragança e neta de D. Manuel, D. João IV era o elo de continuidade dinástica dos Avis e foi o bastião da resistência portuguesa durante o poder filipino. A “Corte de Vila Viçosa”, onde os Braganças viveram uma espécie de exílio durante a União Ibérica, tornou-se o símbolo da autonomia portuguesa, funcionando como um paço régio, distante da castelhanização do reino, sobretudo de Lisboa, levada a cabo no período. [...]

A consolidação da independência do reino foi, de fato, o maior desafio do reinado de D. João IV, aclamado em 15 de dezembro de 1640 como o “rei libertador”. [...]

O reinado de D. João IV foi marcado, assim, pelo esforço da Restauração interna e externa da Coroa Portuguesa. [...]

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial** (1500-1808). Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 164.



A situação de Portugal com o fim da União Ibérica

A União Ibérica, como vimos, foi a unidade política das Coroas espanhola e portuguesa. Durante sua vigência, que durou 60 anos, Portugal foi governado pelos reis espanhóis. Em 1640, D. João IV assumiu o trono português e pôs fim à dominação espanhola em Portugal, dando início à dinastia de Bragança.

Na época em que recuperou sua autonomia política, Portugal encontrava-se em difícil situação econômica. Havia perdido grande parte de suas possessões no Oriente e também na África. Além disso, a frota naval portuguesa estava em péssimas condições por causa da falta de manutenção e do **confisco** de embarcações por parte dos espanhóis.

Para agravar a situação de Portugal, o Nordeste brasileiro, que era a principal região produtora de açúcar na Colônia, continuava sob domínio holandês.

Retomando o controle da Colônia

Para melhorar a administração da Colônia, em 1642 o governo português criou o **Conselho Ultramarino**. Esse conselho fazia parte de uma política de renovação administrativa do reino português. Sua principal função era manter a Coroa informada sobre os assuntos relativos às suas colônias, como a cobrança de impostos, a manutenção das fortificações e as condições de povoamento. Além disso, na tentativa de resolver a crise econômica, o rei D. João IV aumentou os impostos e criou as companhias de comércio.

[Confisco: apreensão forçada de algo pertencente a outra pessoa ou país.



As companhias de comércio

Para reforçar o controle sobre o comércio e limitar a participação de estrangeiros nos negócios da Colônia, a Coroa portuguesa criou as **companhias de comércio**.

Essas companhias deveriam controlar a venda dos produtos consumidos pelos colonos, garantir o fornecimento de escravos, manter uma frota armada para proteger os navios e financiar o transporte do açúcar para a Europa.

As companhias de comércio, no entanto, não funcionaram como a Coroa portuguesa esperava. Em muitos casos, elas não cumpriram suas funções e, em outros, estabeleceram preços abusivos para os produtos, provocando muita insatisfação entre os colonos e a eclosão de revoltas.

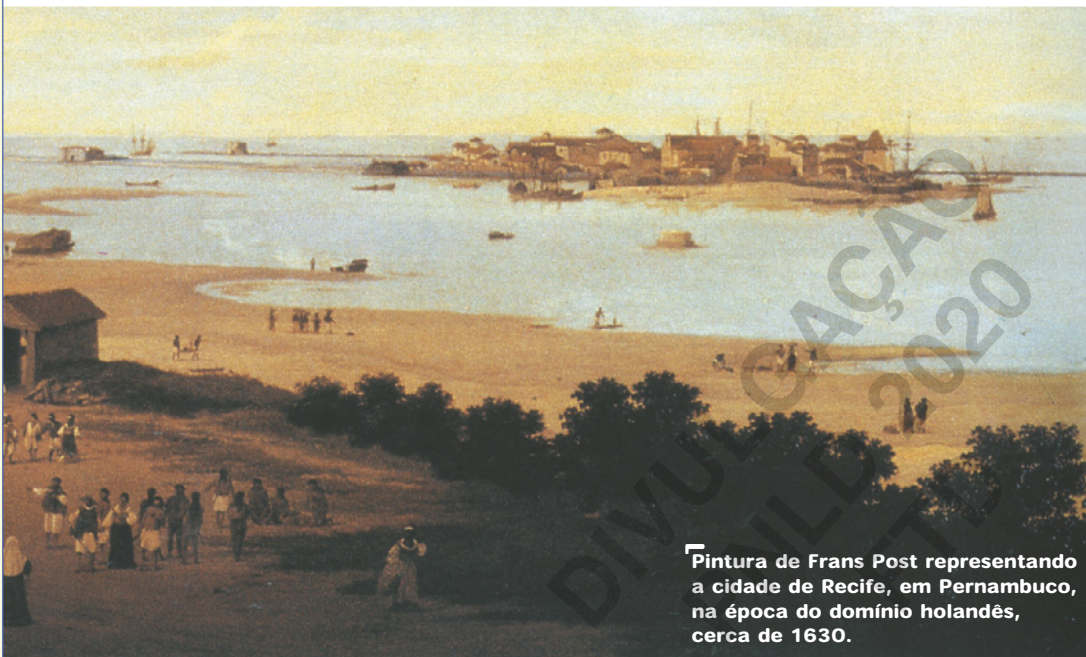
A expulsão dos holandeses

Além dessas medidas, o governo português fez vários esforços para expulsar os holandeses do Nordeste da Colônia e retomar o controle sobre essa região. Como Portugal não tinha condições de manter um exército português na Colônia, precisou contar com a participação de muitos brasileiros na luta contra os invasores. Após muitas batalhas, as tropas luso-brasileiras finalmente conseguiram, em 1654, expulsar os holandeses do Nordeste.



Museu Histórico Nacional, Rio de Janeiro

Detalhe da obra **Batalha dos Guararapes**, representando confronto entre luso-brasileiros e holandeses, autor desconhecido, 1758. Essa batalha aconteceu no morro dos Guararapes, em Pernambuco, por volta de 1650.



Frans Post, c. 1630. Coleção particular

Pintura de Frans Post representando a cidade de Recife, em Pernambuco, na época do domínio holandês, cerca de 1630.

- Antes de iniciar a abordagem sobre a **expulsão dos holandeses no território brasileiro**, converse com a turma sobre a presença deles no Nordeste, no início do século XVII, a fim de **avaliar a aprendizagem** dos alunos sobre o tema em questão. Relembre-os de que esse assunto foi estudado no capítulo anterior.
- Ao analisar a pintura de Frans Post sobre o período de domínio holandês no Brasil, comente com os alunos que, antes da chegada dos holandeses, com destaque para o conde Maurício de Nassau, Recife era um povoado controlado pela Vila de Olinda. Em 1637, o conde se estabeleceu em Recife, transformando o povoado no principal centro administrativo da região. Caso julgue importante, mencione que a paisagem urbana de Recife foi completamente transformada, passando a abrigar casas, edifícios administrativos e comerciais. Além das atividades portuárias, outros setores se desenvolveram na região, como o comércio, o que contribuiu para o crescimento da cidade.



O tema abordado nesta página contribui para o desenvolvimento da habilidade **EF07HI12**, ao permitir que os alunos identifiquem aspectos da distribuição territorial da população brasileira no período colonial, com ênfase na composição do sudeste brasileiro. Ao abordar o tema com a turma, chame a atenção deles para os diferentes grupos sociais (jesuítas, fazendeiros, bandeirantes etc.) e étnicos (colonos europeus e povos indígenas) que habitavam essa região e para a dinâmica social entre eles.

Esse tema possibilita ainda o trabalho com a **competência específica de História 5**, ao apresentar as bandeiras como expedições que permitiram explorar o interior do território brasileiro para além das fronteiras estabelecidas no Tratado de Tordesilhas. Ao tratar do assunto com os alunos, promova uma reflexão sobre a migração forçada à qual as populações nativas foram submetidas para escapar das expedições de preação promovidas pelos bandeirantes.



O bandeirantismo

A capitania de São Vicente não se desenvolveu como exportadora de açúcar, como ocorreu com Pernambuco. O insucesso da empresa açucareira no litoral da capitania de São Vicente fez muitos colonos subirem a serra do Mar para se estabelecer como agricultores, no planalto de Piratininga, na região onde os jesuítas haviam fundado a vila de São Paulo.

A partir daí, os colonos paulistas se voltaram para o cultivo de trigo, algodão, mandioca e a criação de gado tanto para a sua subsistência quanto para o abastecimento das cidades do litoral, principalmente Santos e São Vicente. Como esses colonos necessitavam de mão de obra para suas fazendas, foram buscá-la nas matas do sertão, por meio da captura de indígenas. Além disso, a venda de indígenas escravizados era um negócio lucrativo.

Os colonos da vila de São Paulo organizavam expedições que percorriam o interior do território brasileiro em busca de indígenas para escravizar e, também, de minerais preciosos. Essas expedições eram chamadas **bandeiras** e seus membros ficaram conhecidos como bandeirantes.

As bandeiras de preação

As bandeiras que tinham como objetivo capturar indígenas eram chamadas bandeiras de preação. Nelas, o número de participantes chegava a centenas de homens. A princípio, os bandeirantes faziam alianças com aldeias envolvidas em conflitos com grupos de indígenas rivais, adquirindo delas escravos capturados em guerra. Depois, passaram a atacar aldeias, mesmo as antigas aliadas. A atuação das bandeiras despovoou extensas áreas ao redor de São Paulo, onde mais tarde foram formadas vilas de colonos, como Sorocaba e Itu.

Os indígenas que sobreviveram tiveram de migrar cada vez mais para o interior. Embora a Coroa portuguesa proibisse por lei a escravização dos indígenas, ela era permitida nos casos da chamada “guerra justa”, movida principalmente contra grupos que resistiam à ocupação portuguesa no território.



Biblioteca Municipal Mário de Andrade, São Paulo

Representação de indígenas aprisionados, gravura de Jean-Baptiste Debret, século XIX.

190

Orientações gerais

Informe aos alunos que a gravura de Debret intitulada **Soldados índios da Província de Curitiba escoltando selvagens** foi produzida em 1827. Chame a atenção deles para o fato de que, nessa imagem, tanto os perseguidores quanto os perseguidos são indígenas. Isso se deve ao fato de que, durante o período das bandeiras de preação, alguns indígenas e mestiços da costa se aliaram aos por-

tugueses para capturar indígenas do interior e escravizá-los. Comente com eles que isso acontecia em razão de uma série de fatores, entre eles, o fato de muitos mestiços serem filhos dos próprios portugueses com mulheres indígenas. Além disso, desde antes da chegada dos portugueses ao continente, muitos povos indígenas já eram inimigos entre si.



A procura por minerais preciosos

Desde o início da colonização, a Coroa portuguesa estimulou a procura por minerais preciosos em solo brasileiro. No entanto, a partir do século XVII, o governo português intensificou a busca por jazidas de ouro, prata e pedras preciosas, oferecendo prêmios e títulos de nobreza para aqueles que as encontrassem.

As bandeiras de prospecção

Para atender à solicitação da Coroa portuguesa, os bandeirantes passaram a organizar expedições chamadas bandeiras de prospecção. Elas eram formadas por pequenos grupos de até cinquenta pessoas, que percorriam o interior do território à procura, principalmente, de minas de ouro e de pedras preciosas.

Finalmente, em 1693, os bandeirantes paulistas encontraram as primeiras minas de ouro, em uma região próxima à atual cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais. Nos anos seguintes, várias minas foram encontradas nessa região.

Nas bandeiras de prospecção, os bandeirantes viajavam a pé ou com um número reduzido de animais de carga. Os caminhos eram difíceis de atravessar e, para sobreviver, eles tinham de caçar, pescar, coletar frutos e encontrar água potável. Ao lado, bandeirantes procurando minerais preciosos.

Óleo sobre tela de Henrique Bernardelli, cerca de 1889.



Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro

A exploração do interior

As expedições promovidas pelos bandeirantes tornaram conhecidas para a Coroa portuguesa vastas regiões do interior do território brasileiro, localizadas além dos limites do Tratado de Tordesilhas. Posteriormente, muitas dessas regiões foram colonizadas, o que acabou ampliando consideravelmente os domínios dos portugueses na América.

A representação dos bandeirantes

Nas gravuras tradicionais, os bandeirantes são representados como homens brancos imponentes e bem equipados, usando longas botas e largos chapéus.

Estudos recentes mostram que a realidade era diferente: além de bandeirantes brancos, havia muitos mestiços. Eles costumavam andar descalços, possuíam poucos equipamentos, preferindo usar, na maioria das vezes, facões, espadas, arcs e flechas.

Retrato do bandeirante Domingos Jorge Velho.
Óleo sobre tela de Benedito Calixto, 1903.



Museu Paulista da USP, São Paulo

■ Ao explorar o boxe da página com os alunos, promova uma reflexão sobre as diferentes representações dos bandeirantes. Comente que essas representações, muitas vezes, fazem parte da construção de uma imagem histórica idealizada – ou seja, nem sempre corresponde à realidade – que busca corroborar um determinado discurso sobre o passado. Como é o caso da figura do bandeirante, que muitas vezes foi descrito como um herói, um desbravador do interior. Caso julgue oportuno, estabeleça uma relação com a escrita da História, questionando-os, por exemplo, sobre como e por que as interpretações sobre o passado podem se alterar ao longo do tempo. Eles podem comentar que a forma como são estudados acontecimentos e personagens do passado pode ser alterada devido ao surgimento de novas fontes, de novas abordagens, de outros pontos de vista etc. O objetivo é fazer com que os alunos problematizem os procedimentos relacionados à construção do conhecimento histórico, o que favorece o desenvolvimento da **competência específica de História 6**.



Comente com os alunos que, na época da mineração brasileira, foram formadas associações de fiéis católicos nas regiões das minas, as chamadas **irmandades**. Explique que as irmandades exerciam um importante papel na promoção do convívio social, pois reuniam pessoas de diferentes grupos da sociedade mineira. Elas atuavam na melhoria dos serviços públicos, promoviam a construção de asilos, orfanatos e hospitais, e prestavam assistência àqueles que necessitavam de alimentação, vestuário ou moradia. Além disso, realizavam procissões e festas religiosas, que contavam com a participação de músicos e artistas de Minas Gerais. Informe-os que no final do período colonial, estima-se que existiam cerca de 300 irmandades nessa capitania.



A mineração

Com a descoberta do ouro, teve início uma grande migração de pessoas para a região das minas. Atraídos pela notícia da descoberta, muitos aventureiros se deslocaram de todas as partes do Brasil, de Portugal e também de outros países. Em pouco tempo, milhares de pessoas estavam explorando as ricas jazidas.

O controle de Portugal

Com tanta gente explorando o ouro, em 1720 o governo português decidiu criar a capitania de Minas Gerais. Além disso, tomou outras providências para controlar a extração do minério e a cobrança de impostos. Leia o texto.

[...] A metrópole temia, primeiro, que se formasse ali [na região das minas] um aglomerado humano fora do seu controle; segundo, que uma corrida ao ouro desviasse mão de obra das outras atividades econômicas, principalmente do plantio de cana-de-açúcar e fumo, que tinham sido durante um século e meio a razão de ser da colônia; e havia ainda a dificuldade em tributar a exploração do ouro: a quinta parte de todo o metal precioso extraído deveria ir para a Coroa portuguesa.

[...]

A cada ano se descobriam novas jazidas e a produção crescia, mas Portugal ainda não tinha implantado uma forma eficaz de cobrança do quinto real. [...]

[Para controlar a cobrança de impostos] foram criadas as Casas de Fundição, para onde era enviado todo o ouro extraído, para ser fundido e retirada a quinta parte devida à Coroa. O restante era transformado em barras marcadas com o selo real e devolvido ao dono. A esse processo chamava-se “quintar o ouro”.

LEMINSKI, Cristina. **Tiradentes e a conspiração de Minas Gerais**. São Paulo: Scipione, 1994. p. 18-20. (História em aberto).

O **quinto** era apenas um dos impostos cobrados pelo governo português e equivalia a 20% de toda a produção de ouro e pedras preciosas. A Coroa portuguesa cobrava impostos sobre mercadorias e, também, sobre pessoas que circulavam na região das minas. Havia impostos cobrados, por exemplo, sobre os produtos trazidos de outras regiões da Colônia e sobre o uso de estradas ou pontes.



Barra de ouro quintada, século XVIII.

Museu Histórico Nacional.
Rio de Janeiro.
Fotografia: Tempo Composto

192

Integrando saberes

Para facilitar a compreensão dos alunos sobre o **quinto**, realize uma articulação com o componente curricular **Matemática**. Se possível, desenhe um retângulo na lousa, dividindo-o em cinco partes iguais. Depois, pinte uma das partes a fim de representar a fração $1/5$. Explique aos alunos que o retângulo representa toda a produção de ouro e pedras preciosas extraídos das minas, enquanto a parte

destacada representa o imposto pago ao governo. Questione-os sobre como podemos escrever essa fração $1/5$ na forma de porcentagem. Se necessário, informe-os que, para essa conversão, podemos escrever uma fração equivalente a $1/5$ cujo denominador seja 100 ($1/5 \cdot 20 = 20/100$). Em seguida, escreva essa fração na forma de porcentagem ($20/100 = 20:100 = 20\%$), ou seja, $1/5$ equivale a 20%.



O contrabando

Insatisfeitos com a alta tributação imposta pelo governo de Portugal, muitos mineradores tentavam contrabandear o ouro para evitar o pagamento dos impostos. Eles procuravam esconder o metal extraído dentro de suas botas ou chapéus, debaixo da sela do cavalo ou dentro de suas armas, de maneira a passar despercebidos pelos fiscais e evitar o pagamento do quinto real.

Outra maneira de esconder o ouro era colocá-lo dentro de estatuetas de santos feitas de madeira e ocas. Essas estatuetas ficaram conhecidas como “santos do pau oco”.

“Santo do pau oco”. Escultura em madeira, século XVIII.



Museu da Inconfidência, Ouro Preto/
Rômulo Fialdini/Tempo Composto

Integrando saberes

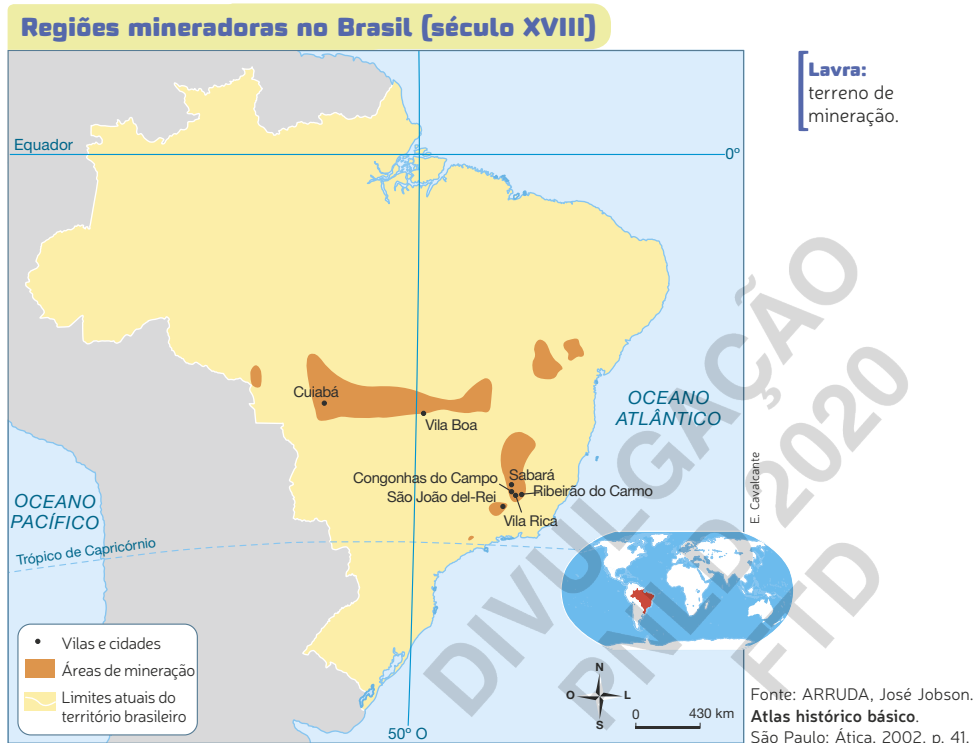
O conteúdo explorado nesta página possibilita uma articulação com o componente curricular **Língua Portuguesa**. Para promover essa integração, converse com os alunos sobre a expressão popular “**santo do pau oco**”. Comente que se trata de uma **expressão idiomática** de origem histórica. Caso julgue necessário, explique aos alunos que as expressões idiomáticas são termos ou frases que possuem significado global, ou seja, só podem ser entendidas em conjunto, assumindo um significado diferente daquele apresentado pelas palavras isoladas. Como é caso das expressões “cara de pau”, “lavar as mãos” etc. Informe que as expressões idiomáticas de origem histórica são aquelas cujo significado está relacionado a acontecimentos históricos, como é o caso da expressão “santo do pau oco”, que tem suas origens nas estatuetas feitas de madeira que tinham seu interior oco para esconder objetos (como mostrado na imagem).

Questione os alunos a fim de identificar se eles já ouviram essa expressão, em qual contexto e se estão familiarizados com seu significado. Caso julgue necessário, explique que a expressão se refere a uma pessoa de caráter duvidoso, que não é o que aparenta ser.

Novas descobertas

Em 1718, foram encontradas novas minas de ouro no atual Mato Grosso e, em 1725, no atual estado de Goiás. Por volta de 1729, foram também descobertas jazidas de diamantes em Serro Frio, na capitania de Minas Gerais. Próximo às **lavras**, desenvolveu-se o Arraial do Tijuco, que deu origem à cidade de Diamantina.

Observe o mapa a seguir, que representa as principais regiões mineradoras no Brasil durante o século XVIII.



Orientações gerais

■ Ao explorar o mapa da página com a turma, comente que a descoberta de minas de ouro e de diamantes teve consequências importantes e causou uma série de transformações na Colônia. Graças ao grande deslocamento de pesso-

as para a região das minas, foram formadas várias vilas e cidades no interior do território. Entre as cidades fundadas nessa época, estão Ouro Preto, Diamantina e Tiradentes, em Minas Gerais, e Pirenópolis, Corumbá e Jaraguá, em Goiás.

O tema abordado nesta página contempla o trabalho com a **competência específica de História 1**, ao possibilitar que os alunos conheçam e compreendam os conflitos e as relações de poder estabelecidas nesse período. Ao explorar os principais conflitos e revoltas do período Colonial, instigue os alunos a identificar os locais onde eles aconteceram, os motivos, os sujeitos históricos envolvidos e o desfecho de cada um.

Sugestão de atividade

Pesquisa

Como forma de complementar o trabalho realizado com o tema **Conflitos e revoltas no período colonial**, peça aos alunos que realizem uma pesquisa sobre as principais revoltas que ocorreram no período. Caso julgue conveniente, divida a turma em grupos, de modo que cada grupo fique responsável por pesquisar uma revolta. Oriente-os nesta tarefa, indicando *sites* e livros para consulta. Para compartilhar as informações pesquisadas com os colegas de sala, eles poderão elaborar uma apresentação utilizando cartazes ou mesmo uma apresentação em *slides*. Ao final das apresentações, organize uma roda de conversa com o intuito de promover uma discussão sobre esses acontecimentos. Incentive-os a comentar, por exemplo, as semelhanças e diferenças entre os conflitos citados, as consequências das revoltas e guerras e os seus desfechos.



Conflitos e revoltas no período Colonial

Os conflitos ocorridos no início do século XVIII tiveram motivações variadas. Em parte, foram causados pela pesada tributação praticada pelo governo português, que se intensificou após a crise enfrentada por Portugal no século XVII.

Por outro lado, havia disputas entre grupos de uma mesma região, envolvendo diferentes interesses econômicos e políticos.

Entre os principais conflitos desse período estão a Guerra dos Emboabas, a Guerra dos Mascates e a Revolta de Felipe dos Santos.

A Guerra dos Emboabas

A grande migração de pessoas para a região das minas gerou conflitos. As pessoas recém-chegadas à região entraram em choque com os paulistas, que, por terem descoberto as minas, julgavam-se no direito de explorar o ouro sozinhos.

Por isso, eles tentaram conseguir a exclusividade da exploração junto à Coroa portuguesa, que não atendeu aos seus pedidos. Entre 1708 e 1709, tentaram expulsar os forasteiros (apelidados de emboabas), mas foram derrotados.

Depois dessa derrota, os paulistas realizaram novas bandeiras de prospecção, que resultaram na descoberta de jazidas de ouro próximas a Cuiabá, no Mato Grosso, em 1718, e em uma região localizada no atual estado de Goiás, em 1725.



Monumento na cidade de São Paulo (SP) em homenagem a Borba Gato, líder dos paulistas na Guerra dos Emboabas. Escultura de Júlio Guerra, 1963. Fotografia de 2017.



■ Para mais informações sobre as revoltas no período colonial, consulte o livro indicado a seguir.

► FIGUEIREDO, Luciano. **Rebeliões no Brasil Colônia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. (Descobrimo o Brasil).

A Guerra dos Mascates

A queda nos preços do açúcar trouxe prejuízos à economia açucareira do Nordeste brasileiro. Em Olinda, o baixo preço do açúcar fez com que muitos senhores de engenho se endividassem ao tomar empréstimos de comerciantes portugueses de Recife, chamados de mascates. O declínio financeiro desses senhores e a ascensão dos comerciantes portugueses gerou uma disputa de poder entre os dois grupos.

Em 1710, os recifenses conseguiram a elevação do povoado de Recife à condição de vila, tornando-a independente de Olinda. O fato gerou grande insatisfação entre os senhores de engenho olindenses, pois isso significava a perda de parte de seu poder em relação aos comerciantes.

Os olindenses organizaram um ataque a Recife, dando início a um violento conflito. A guerra só terminou após a intervenção do governo português, que prendeu alguns dos envolvidos e concedeu o perdão de parte das dívidas aos senhores de engenho.



Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro/Albun/DEA/G. DAGLI ORTI/Forearena

Vista da cidade de Recife (PE), onde ocorreu a Guerra dos Mascates. Gravura de F. Kaus, cerca de 1850.

A Revolta de Felipe dos Santos

Em 1720, alguns mineradores de Vila Rica, atual Ouro Preto, revoltaram-se contra o governo, exigindo a diminuição dos impostos e do preço dos alimentos. Além disso, eles queriam o fim das Casas de Fundição, onde todo o ouro deveria ser derretido para a extração do quinto.

Liderados pelo tropeiro Felipe dos Santos e pelo minerador Pascoal da Silva Guimarães, os rebeldes conseguiram dominar Vila Rica por alguns dias. Contudo, o movimento foi duramente reprimido por tropas portuguesas. Vários rebeldes foram presos e Felipe dos Santos foi condenado à morte.

Além de manter as Casas de Fundição, o governo português resolveu desmembrar a região de Minas Gerais da capitania de São Paulo, com o objetivo de aumentar o controle sobre a região, criando, em 1720, a capitania de Minas Gerais.



Esta seção tem como objetivo apresentar os recursos e as tecnologias empregadas na mineração do ouro no período Colonial, o que favorece o trabalho com o tema contemporâneo **Ciência e tecnologia**. Ao explorar os recursos da seção com os alunos, explique que o trabalho das minas seguia um processo que incluía a extração, a remoção e o beneficiamento do ouro. Chame a atenção deles para o fato de que esse trabalho era realizado, preponderantemente, por trabalhadores escravizados. Por fim, enfatize que as técnicas desenvolvidas na mineração do período colonial tiveram grande contribuição dos conhecimentos africanos trazidos pelos escravizados, como a utilização da bateia e da canoa, por exemplo. Caso julgue oportuno, lembre com os alunos que os povos africanos desde cedo desenvolveram técnicas de mineração e fundição de metais (estudados no capítulo 3), que foram, posteriormente, difundidas no Brasil pelos africanos trazidos na condição de escravizados.

Material digital

■ Para aprofundar o trabalho com a questão dos escravizados, realize com a turma a **seqüência didática 10** do material digital.

Orientações gerais

■ O texto a seguir trata das **técnicas de mineração** empregadas no processo de produção nas minas no período colonial. Utilize-o como subsídio para abordar os elementos da seção com a turma.

Explorando o tema



Tecnologias de mineração de ouro na Colônia

Para extrair ouro das jazidas, eram usadas diferentes técnicas e instrumentos, como o almocafre e bateia. Existia o ouro de grupiara, de aluvião e de galeria.



Para tornar mais eficiente a cobrança de impostos, a Coroa portuguesa criou o cargo de **fiscal da Coroa**. Esse funcionário era responsável pela cobrança dos impostos na Colônia.

A **bateia** é uma vasilha redonda e afunilada, feita de madeira ou metal, utilizada para separar o ouro da areia e do cascalho. Esse instrumento foi introduzido no Brasil pelos africanos.

Quando um escravizado encontrava uma grande pepita de ouro, ele era recompensado com parte desse metal e podia até comprar a **sua alforria**.

O **dono da mina** precisava ter pelo menos 12 escravizados para ter o direito de explorar uma jazida.

Os **feitores** geralmente eram trabalhadores livres encarregados de vigiar o trabalho dos escravizados.

A **grupiara** era a escavação feita nas encostas das montanhas. Nesse tipo de exploração, a água era canalizada para descer pelas encostas dos morros e arrastar o mineral precioso até o tanque de coleta, chamado **mundéu**. Esse tanque era forrado com couro de boi, que retinha o ouro e deixava a água escorrer.

196

[...] nos primeiros anos do Setecentos, os mineiros eram catadores de ouro, separado com pedaços de paus e recolhido em pratos de estanho ou gamelas de madeira. Esse processo foi aperfeiçoado pela adoção da bateia, introduzida pelos africanos e que “representava um avanço na técnica de apuração”. Uma vez tornando es-

cassas as faisqueiras, os mineiros passaram a trabalhar os tabuleiros (extração do ouro misturado no cascalho) e grupiaras [...]. Nesses dois métodos o uso da água para lavagem do minério e a utilização de ferramentas, como almocafres, eram indispensáveis. Havia necessidade de maior investimento de capital, tanto na mão de



A extração do ouro exigia o trabalho de muitas pessoas. Observe a seguir quais eram as tecnologias utilizadas para a extração do ouro em uma mina.

Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) Qual a diferença entre ouro de grupiara, de aluvião e de galeria?
- b) Qual instrumento usado na mineração é de origem africana?
- c) Na atualidade, quais são as técnicas mais usadas na exploração de minérios no Brasil?



O **almocafre** é uma espécie de enxada pontiaguda que era usada para escavar a encosta dos morros.

O ouro retirado das margens dos rios era chamado de **ouro de aluvião**. Essa forma de exploração do ouro foi muito praticada, pois era simples e não exigia grandes investimentos. As reservas de ouro de aluvião, no entanto, logo se esgotavam.

Os **escravizados** cumpriam longas jornadas de trabalhos penosos e recebiam uma alimentação insuficiente. Em razão das precárias condições de vida, a saúde desses escravizados se esgotava depois de poucos anos de trabalho.

Essa ilustração é uma representação artística feita com base em estudos históricos. Baseado em J. M. Rugendas. **Mineração de ouro por lavagem perto do morro do Itacolomi, c. 1835.**

A mineração de **galeria** era a exploração do ouro no interior dos morros. Conforme se escavava, os túneis eram escorados com estacas de madeira. Esse tipo de mineração era muito perigoso por causa dos riscos de desabamentos.

Respostas

- a) O ouro de grupiara era escavado das encostas das montanhas. Já o ouro de aluvião era retirado das margens dos rios. O ouro de galeria, por sua vez, era extraído no interior dos morros.
- b) A bateia. Trata-se de uma vasilha afunilada ou redonda, utilizada para separar o ouro da areia e do cascalho.
- c) Caso julgue necessário, auxilie os alunos a identificar que no Brasil, atualmente, a extração de minérios (como o ferro, o manganês, o cobre, o estanho, o alumínio, o ouro etc.) é um dos principais recursos econômicos do país. As técnicas de extração dependem do tipo de minério e do tipo de mina. Entre as técnicas utilizadas estão a perfuração (com máquinas hidráulicas), o desmonte (realizado com a detonação de explosivos) e a remoção (feitas como meio de transporte para grandes cargas). Comente que a extração em larga escala prevê obrigatoriedade de práticas internacionais de sustentabilidade, que visam à responsabilidade social e à preservação ambiental. Contudo, essas práticas nem sempre são seguidas, o que pode causar danos ambientais e sociais.

Material digital

- Para explorar de modo aprofundado a questão da **escravidão** com os alunos, estabelecendo relações com as condições atuais de trabalho em nossa sociedade, realize com eles o **projeto integrador 4** do material digital.

obra como nos serviços de irrigação, os mundéus. Quanto às formas de beneficiamento do minério, podem ser apontadas desde o uso apenas das mãos, que separavam partículas do ouro visíveis misturadas no cascalho, passando pelo uso da bateia, a qual permitia retirar pepitas e ouro em pó, até a utilização de canoas, também introduzidas pelos escravos africanos e os bolinetes, canoas maiores e mais aperfeiçoados. Uma vez extraído, o minério era reduzido a pó pela britagem, manualmente feita por cativos utilizando

martelos ou marretas de ferro. Seguia-se a pulverização manual da brita, reduzida a pó na bigorna, com malho pesado.

[...] SOUZA, Tânia M. F. de; REIS, Liana. Técnicas Mineratórias e Escravidão nas Minas Gerais dos Séculos XVIII e XIX: uma análise comparativa introdutória. In: **Anais do XII Seminário sobre a Economia Mineira**. Cedeplar, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006. p. 3-4. Disponível em: <http://www.cedeplar.ufmg.br/seminarios/seminario_diamantina/2006/DO6A018.pdf>. Acesso em: 7 out. 2018.

- Comente com os alunos que para levar as mercadorias para as regiões das minas e abastecer os mercados foram abertos vários caminhos, que propiciaram ligação maior entre as regiões da Colônia. Mencione que o percurso feito por **tropeiros** e **monçoeiros** era longo e cansativo, sendo necessárias várias paradas para descanso. Nesses locais de parada, também se formaram pequenos núcleos populacionais, que, no decorrer do tempo, tornaram-se cidades, como é o caso de Ponta Grossa, no atual estado do Paraná, e Anápolis, no atual estado de Goiás.

- Caso julgue conveniente, comente com os alunos que a alimentação dos **tropeiros** consistia principalmente em carne-seca, mandioca e leguminosas como o feijão. O feijão com farinha, quase sem caldo, misturado à carne-seca e/ou à linguiça deu origem ao prato conhecido como feijão-tropeiro.

- Para saber mais sobre a interiorização da metrópole, a mineração, as bandeiras e as monções, leia o livro indicado abaixo.

> FURTADO, Júnia Ferreira. **Homens de negócio:** a interiorização da metrópole e do comércio nas minas setecentistas. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.



Tropeiros e monçoeiros

Para abastecer as regiões de mineração, eram trazidos de outras regiões da Colônia ferramentas, roupas, animais e alimentos.

A maioria dessas mercadorias era levada no lombo de mulas por comerciantes conhecidos como **tropeiros**. Leia o texto.

No início do século XVIII, a oportunidade de abastecer o mercado com mulas, gado e mercadorias variadas fez surgir o tropeirismo. O movimento econômico atendia, em especial, às necessidades de Minas Gerais, cuja população voltava-se quase [...] exclusivamente à extração de ouro e pedras preciosas, precisando adquirir todo tipo de produto. As tropas eram conduzidas numa rota que partia de Viamão, no Rio Grande do Sul, e ia até Sorocaba, em São Paulo. [...]

CORRÊA, Maria Celeste; KOCK, Zig (Org.). **Museu vivo:** guia ilustrado da história do Paraná. Curitiba: Zig Fotografias, 2007. p. 64.

As tropas de mulas trazidas do Rio Grande do Sul eram compradas por tropeiros que viajavam comercializando produtos como ferramentas, tecidos e alimentos. Essas mercadorias, trazidas principalmente de São Paulo e Rio de Janeiro, eram transportadas no lombo das mulas para serem vendidas na região das minas.



Johann Jacobo Steinmann, 1834. Coleção particular

Caravana de tropeiros com suas mulas carregadas de mercadorias. Litogravura de Johann Jacob Steinmann, 1834.

Expedições fluviais

Outro tipo de expedição que auxiliou no abastecimento de regiões mineradoras foi chamado **monções**. As monções eram expedições fluviais feitas por meio de canoas que abasteciam as regiões de Cuiabá e de Goiás.

Os monçoeiros geralmente partiam de Porto Feliz, no rio Tietê, no atual estado de São Paulo, e chegavam até o rio Cuiabá, no atual estado do Mato Grosso.

A maior parte da viagem era feita por vias fluviais, mas havia trechos em que as canoas, chamadas **batelões**, eram transportadas por terra.

Cada canoa usada nas monções tinha capacidade para transportar cerca de vinte pessoas, além das mercadorias que eram levadas para serem trocadas por ouro nas minas do Mato Grosso.





A delimitação das fronteiras

Na segunda metade do século XVIII, diversos tratados foram assinados entre o governo português e o governo espanhol, na tentativa de delimitar as fronteiras de suas colônias na América. O principal deles foi o **Tratado de Madri**, assinado no ano de 1750.

Nesse tratado, prevaleceu o princípio do *uti possidetis*, segundo o qual quem tem direito a um território é a nação que efetivamente o ocupa. Antes da assinatura do tratado, por exemplo, a cidade de Cuiabá era ocupada por portugueses, porém ficava em território espanhol. Após a assinatura do tratado, essa cidade passou a pertencer à Coroa portuguesa.

O Tratado de Madri estabeleceu que as fronteiras entre a Colônia portuguesa e as colônias espanholas na América seriam determinadas, principalmente, por acidentes geográficos, como rios e montanhas.

As fronteiras da Colônia portuguesa no século XVIII



Fonte: HOLANDA, Sérgio Buarque de; CAMPOS, Pedro Moacyr de (Dir.). **A Época Colonial**. São Paulo: Difusão Editorial, 1981. v. 1. p. 371.

A transferência da capital

Em 1763, a capital da Colônia foi transferida de Salvador para o Rio de Janeiro. A cidade do Rio de Janeiro ficava mais próxima da região das minas e em seu porto era embarcada para Portugal a maior parte do ouro brasileiro.

Com a transferência da capital, o governo português pretendia exercer maior controle sobre a produção e o transporte de ouro e, também, sobre a cobrança de impostos na Colônia. Além disso, com sede no Rio de Janeiro, o governo português ficava mais próximo da região do rio da Prata, disputada entre Portugal e Espanha.

O conteúdo abordado nesta página possibilita o desenvolvimento da habilidade EF07HI12, ao apresentar a delimitação territorial do Brasil, durante a vigência do Tratado de Madri. Ao explorar o mapa da página com a turma, chame a atenção para as áreas de maior ocupação (vilas e cidades). Comente que mesmo as áreas que não estão destacadas como conhecidas eram, muitas vezes, habitadas por povos nativos.

Orientações gerais

- Ao analisar o mapa com os alunos, questione-os sobre a maior concentração de vilas e cidades nas áreas litorâneas e sobre a presença de áreas sob a influência de vilas e cidades na região Centro-Oeste. Aproveite o momento para **avaliar** o aprendizado dos alunos no que se refere ao início da colonização do território brasileiro (a partir do litoral) e sobre o processo de exploração das regiões do interior (a partir das bandeiras e da mineração).



O trabalho com elementos desta seção favorece a abordagem da habilidade EF07HI11, ao possibilitar que os alunos analisem e comparem mapas históricos do Brasil colonial, a fim de compreender o processo de formação histórico-geográfica do território da América portuguesa.

A análise dos mapas contribui também no desenvolvimento da linguagem cartográfica, que está entre os atributos previstos na **competência específica de Ciências Humanas 7**.

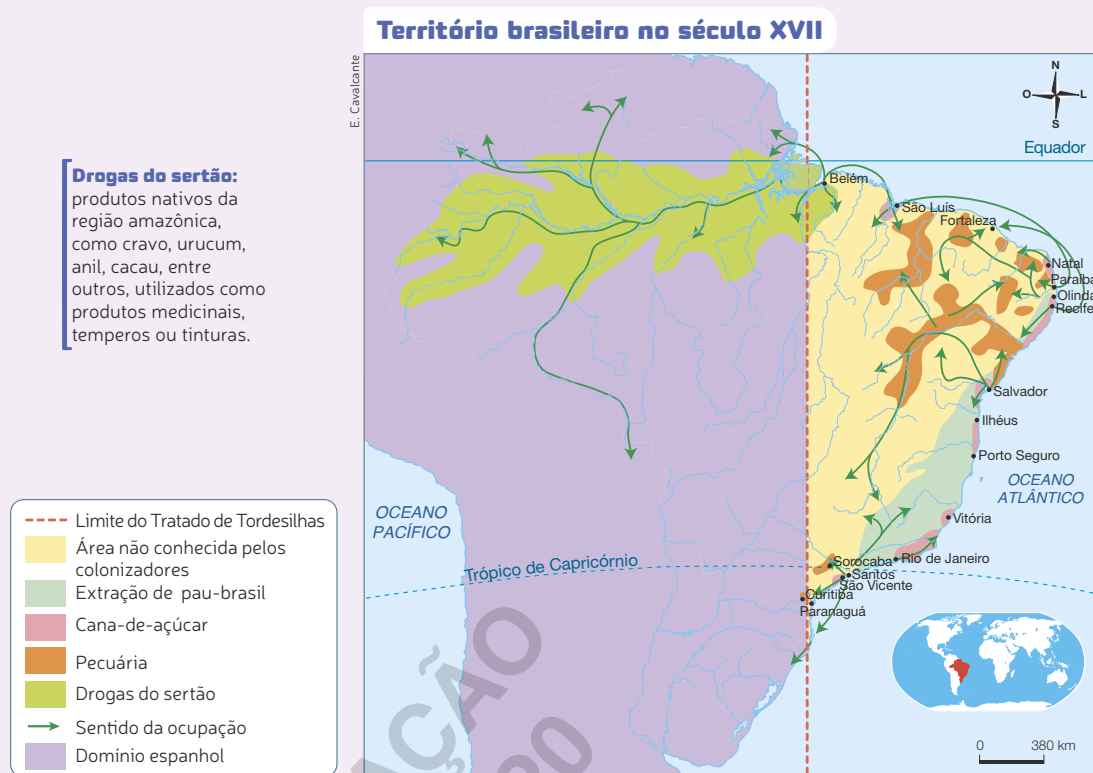
Investigando na prática



O território brasileiro nos séculos XVII e XVIII

A divisão do território brasileiro não foi sempre como conhecemos atualmente. A primeira definição de suas fronteiras data de 1494, antes mesmo da chegada dos portugueses à América, com o Tratado de Tordesilhas. Até o final do século XVI, as atividades econômicas e o povoamento ficavam restritos ao litoral. Porém, nos séculos seguintes, diversos fatores contribuíram para a expansão territorial do país.

Observe o mapa abaixo, que apresenta os limites do território brasileiro no século XVII, bem como as atividades econômicas desenvolvidas nessa época.



No século XVII, as principais atividades que influenciaram a expansão dos limites do território colonial foram a pecuária e a extração das chamadas **drogas do sertão**.

A pecuária se desenvolveu principalmente no Nordeste, em áreas que não eram favoráveis ao plantio da cana-de-açúcar. O gado, além de fornecer carne e couro, servia para a tração e para o transporte de cargas.

As drogas do sertão eram extraídas principalmente na região amazônica. As riquezas naturais dessa região interessavam à Coroa portuguesa, pois a venda dos produtos no mercado europeu era bastante lucrativa.

200

Orientações gerais

Se julgar interessante, leia para os alunos um trecho do **Tratado de Madri**, transcrito a seguir.

Tratado de Madrid, 13 de janeiro de 1750

Trato de limites das conquistas entre os muito altos e poderosos senhores D. João V, rei de Portugal, e D. Fernando VI, rei de Espanha, assinado

em 13 de janeiro de 1750, em Madrid, e ratificado em Lisboa a 26 do dito mês, e em Madrid a 8 de fevereiro do mesmo ano.

Em nome da Santíssima Trindade Os sereníssimos reis de Portugal e Espanha, desejando eficazmente consolidar e estreitar a sincera e cordial amizade, que entre si professam, consideraram que o meio mais conducente para conseguir tão saudável intento é tirar todos os

pretextos, e alhanar os embaraços, que possam adiante alterá-la, e particularmente os que se podem oferecer com o motivo dos limites das duas coroas na América, cujas conquistas se têm adiantado com incerteza e dúvida, por se não haverem averiguado até agora os verdadeiros limites daqueles domínios, ou a paragem donde se há de imaginar a linha divisória, que havia de ser o princípio inalterável da demarca-

200

No século XVIII, favoreceram a expansão das fronteiras da Colônia principalmente a pecuária, nas regiões Sul e Centro-Oeste, e a extração de ouro e diamante, nas regiões dos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

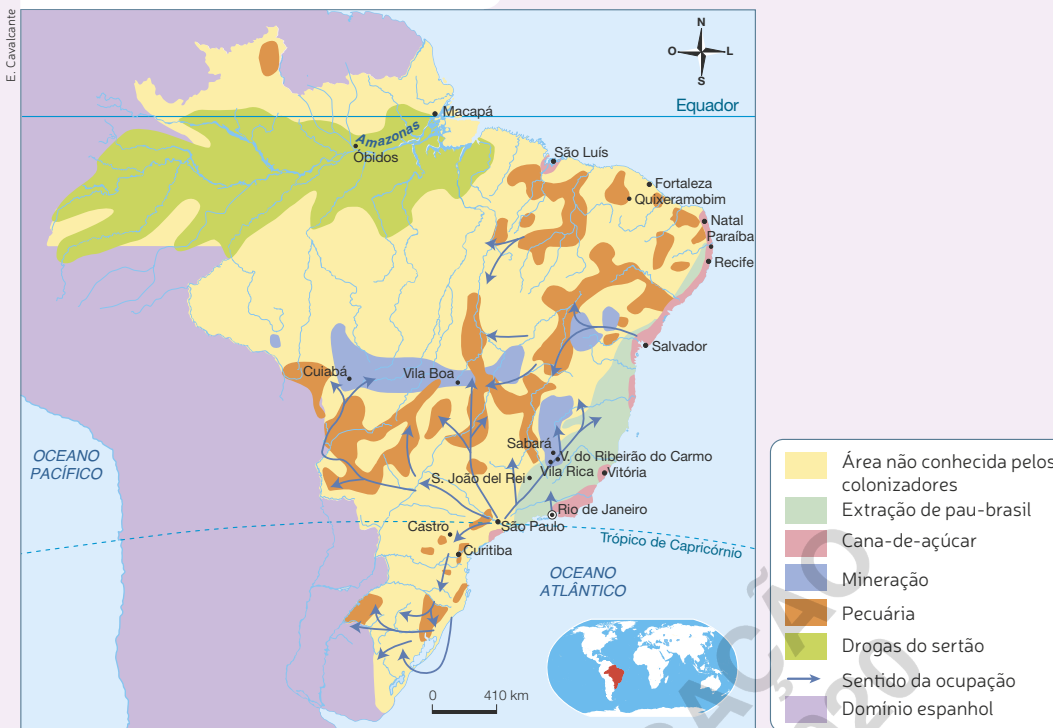
Desse modo, os portugueses foram, aos poucos, ultrapassando o limite definido pelo Tratado de Tordesilhas e no século XVIII já ocupavam várias regiões espanholas.

O reconhecimento da legalidade da presença portuguesa, em grande parte dos territórios coloniais, a oeste da linha do Tratado de Tordesilhas ocorreu em 1750, com a assinatura do Tratado de Madri.

O Tratado de Madri estabeleceu os limites do território brasileiro, que já se encontravam bem próximos dos atuais.

Observe o mapa e responda no caderno às questões.

Território brasileiro no século XVIII



Fonte: Atlas Histórico e Geográfico Brasileiro. Rio de Janeiro: Fename; MEC, 1967. p. 26.

Agora é a sua vez! Veja as respostas das questões nas orientações ao professor.

- a) Quais as principais atividades econômicas desenvolvidas no Brasil colonial no século XVII?
- b) Quais as atividades econômicas desenvolvidas no Brasil colonial no século XVIII?
- c) Quais fatores contribuíram para a ocupação e o povoamento do interior da Colônia no século XVII? E no século XVIII?
- d) Como as fronteiras do Brasil Colônia foram definidas no século XVIII?

ção de cada coroa. E considerando as dificuldades invencíveis, que se ofereciam se houvesse de assinalar-se esta linha com o conhecimento prático que se requer; resolveram examinar as razões e dúvidas, que se oferecessem por ambas as partes, e à vista delas concluir o ajuste com recíproca satisfação e conveniência. [...]

Artigo XI

Ao mesmo tempo que os comissários nomea-

dos por ambas as coroas forem assinalando os limites em toda a fronteira, farão as observações necessárias para formar um mapa individual de toda ela; do qual se tirarão as cópias, que parecerem necessárias, firmadas por todos, que se guardarão pelas duas cortes para o caso que ao diante se ofereça alguma disputa, pelo motivo de qualquer infração; em cujo caso, e em outro qualquer, se terão por autênticas, e farão plena

prova. E para que se não ofereça a mais leve dúvida, os referidos comissários porão nome de comum acordo aos rios, e montes que o não tiverem, e assinalarão tudo no mapa com a individualização possível.

TRATADO de Madri, 13 de janeiro de 1750. In: SOUSA, Octávio Tarquínio. Coleção documentos brasileiros, v. 19. Rio de Janeiro: José Olympio, 1939. Disponível em: <http://social.stoa.usp.br/articles/0015/6395/05_Tratado_de_Madri_1750.pdf>. Acesso em: 8 out. 2018.



O tema abordado nesta página contempla a habilidade **EF07HI12**, ao apresentar os diferentes grupos étnico-raciais e etnoculturais que compunham a população da Colônia portuguesa no século XVI. Converse com os alunos sobre o assunto, enfatizando os diferentes processos de migração a que esses grupos foram submetidos. Explique, por exemplo, que as populações indígenas que não foram exterminadas ou escravizadas migraram, muitas vezes, para áreas do interior com a intenção de fugir da dominação portuguesa. Do mesmo modo, a população africana sofreu um processo de migração forçada para a América portuguesa, por meio do tráfico de escravizados.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que a incorporação das populações africanas e indígenas à sociedade colonial ocorreu, na maioria das vezes, de forma violenta e com desprezo às culturas e às tradições desses povos.
- Ao explorar a imagem com os alunos, chame a atenção deles para a presença de uma criança branca, que está sendo carregada por uma das mulheres (à esquerda). Comente que provavelmente se trata do filho do proprietário da mulher escravizada. Comente ainda que os escravizados urbanos, que trabalhavam no comércio, os chamados escravizados de ganho, eram responsáveis, muitas vezes, por fabricar e vender os produtos, ficando os ganhos desse comércio com seu proprietário (senhor).



A população da Colônia portuguesa

Desde o início da colonização do Brasil, no século XVI, a população da Colônia era diversificada.

Os colonizadores

A maior parte dos europeus que veio para o Brasil, principalmente no início da colonização, era de homens. Isso gerou uma miscigenação entre homens europeus e mulheres indígenas e africanas.

Os colonizadores do Brasil não formavam um grupo homogêneo. A minoria era composta de pessoas ricas, que aqui se tornam capitães donatários, senhores de engenho, donos de minas ou funcionários do governo português. A maioria era composta de pessoas pobres, degredados, criminosos, aventureiros e exploradores.

Os portugueses eram a maioria dos europeus que vieram para o Brasil durante o período Colonial, porém, não eram os únicos. Havia também espanhóis, holandeses, franceses, ingleses, entre outros.

Os indígenas

Muitos indígenas foram escravizados e mortos ao longo do processo colonizador do Brasil. Alguns conseguiam fugir para o interior do território e outros eram capturados pelos colonizadores e incorporados à sociedade colonial, por meio da catequização e do aldeamento nas missões religiosas.

Veja no material audiovisual um vídeo sobre elementos da cultura de origem africana.

Os africanos e descendentes

Africanos escravizados e seus descendentes eram a principal mão de obra na Colônia portuguesa na América. Eles trabalhavam nos engenhos de açúcar, nas casas dos senhores, nas minas de ouro e diamantes, nos cafezais e em muitas outras atividades rurais e urbanas.



O tráfico de africanos escravizados para o Brasil esteve sempre relacionado às atividades econômicas da Colônia. Desse modo, durante o período de mineração, no século XVIII, por exemplo, houve um grande aumento da entrada de africanos escravizados no Brasil. Nessa época, em várias regiões da Colônia, o número de africanos e descendentes era maior do que o de colonos e indígenas.

Representação de africanas escravizadas trabalhando como vendedoras ambulantes. Aquarela de Carlos Julião, século XVIII.

202

Material audiovisual

- Para explorar mais informações sobre a cultura africana, acesse o vídeo que compõe o material audiovisual desta coleção.

Material digital

- Para abordar a diversidade étnica no Brasil Colonial, realize com a turma a **sequência didática 11** do material digital.

Encontro com... Arte

O barroco mineiro

O barroco é um estilo artístico que surgiu na Europa no final do século XVI. No Brasil, esse estilo se desenvolveu com base no modelo europeu. No entanto, foi adaptado às condições brasileiras. Dessa forma, o barroco brasileiro ganhou características próprias e suas influências podem ser observadas em diversas áreas, como a arte, a literatura e a arquitetura.

Aleijadinho e o barroco mineiro

Considerado o maior representante do barroco mineiro, o artista Antônio Francisco Lisboa, conhecido como “Aleijadinho”, nasceu em Vila Rica, atual Ouro Preto, por volta de 1730. Durante toda a sua vida, Aleijadinho dedicou-se à elaboração de esculturas e à decoração de igrejas na região das minas e acabou se tornando o mais célebre artista brasileiro de seu tempo.

Aos 40 anos de idade, Aleijadinho foi acometido por uma doença que degenerou seus membros e dificultou seu trabalho. Com o auxílio de seus aprendizes, no entanto, ele continuou a produzir belíssimas obras de arte, como **Os Doze Profetas**, localizados na Igreja de Bom Jesus de Matosinhos, em Congonhas do Campo, Minas Gerais.

- Quais eram as principais características do barroco mineiro?

Veja a resposta da questão nas orientações ao professor.

Relevos e curvas: o barroco no Brasil

Nereide Schilaro Santa Rosa. *Rio de Janeiro: Pinakotheke, 2006.*

Direcionado ao público infantojuvenil, esse livro aborda as principais características do barroco brasileiro, assim como seus artistas e suas obras mais importantes.

BNCC

O tema abordado nesta seção favorece o trabalho com a **competência geral 3**, ao explorar algumas características do **barroco mineiro**. Ao abordar o tema com a turma, comente que, foram os artistas portugueses que apresentaram o estilo e as técnicas barrocas a artistas brasileiros. Contudo, apesar dessa inspiração, o barroco brasileiro se desenvolveu com características próprias.

Orientações gerais

- Comente com os alunos que o barroco caracteriza-se pela exuberância das formas nas obras de arte. Inspirado pela Contrarreforma, o estilo barroco trazia um forte fervor religioso, que, no caso brasileiro, foi especialmente acentuado em Minas Gerais, em razão da competição entre as irmandades católicas. No início do século XVII, as ordens monásticas, como a dos jesuitas, começaram a estimular a utilização do estilo artístico barroco no Brasil. A partir de meados do século XVIII, o barroco mineiro passou a adquirir feições próprias, sob a influência do estilo rococó, caracterizado pela policromia (uso de diversas cores) e pelo aumento da utilização de dourados, imprimindo elegância às obras.

- Para mais informações sobre a vida e as obras de Aleijadinho, e para uma visita virtual pela obra **Os Doze Profetas** acesse o site a seguir.

> **Mostra Explorando os 12 Profetas de Aleijadinho**: uma visita em 3 dimensões (Museu de Ciências da USP). Disponível em: <<http://200.144.182.66/aleijadinho/>>. Acesso em: 7 out. 2018.



Resposta

- O barroco mineiro possui uma grande originalidade, notável pela introdução de elementos que, na época, eram inovadores, como a utilização de tons fortes das cores azul e vermelha, e a representação de anjos com feições afro-brasileiras.

Material digital

- Para aprofundar o trabalho com o barroco e com a questão do desenvolvimento cultural na Colônia, realize com a turma a **sequência didática 12** do material digital.



Material digital

■ Ao final do capítulo, utilize a **avaliação 4**, do material digital, a fim de verificar a aprendizagem dos alunos quanto aos conteúdos estudados.

Orientações gerais

■ Aproveite as questões propostas na seção **Exercícios de compreensão** para **avaliar** a compreensão dos alunos quanto aos temas estudados no capítulo. Caso os alunos apresentem dificuldades em alguma questão, retome o conteúdo correspondente, a fim de sanar as deficiências na aprendizagem.



Atividades

3. Para controlar a cobrança de impostos. Todo o ouro extraído nas minas brasileiras era enviado para as Casas de Fundição. Depois de fundido, a quinta parte devida à Coroa era retirada, o restante do ouro era transformado em barras marcadas com o selo real, e devolvido ao dono. A esse processo chamava-se “quintar o ouro”.

4. Sobre mercadorias e, também, sobre pessoas que circulavam na região das minas. Havia impostos cobrados, por exemplo, sobre os produtos trazidos de outras regiões da Colônia e sobre o uso de estradas ou pontes.

5. O tropeirismo foi um movimento formado por tropas de comerciantes, que carregavam em mulas e cavalos produtos para abastecer as regiões mineradoras e proximidades. As monções eram expedições fluviais, feitas por meio de canoas, que abasteciam as regiões de Cuiabá e de Goiás.

Exercícios de compreensão

1. Quais as dificuldades de Portugal após o fim da União Ibérica?
2. Quais eram os dois principais tipos de bandeiras?
3. Por que o governo português criou as Casas de Fundição? O que era “quintar o ouro”?

Expandindo o conteúdo

7. A gravura a seguir, feita por Rugendas no século XIX, representa a extração de ouro em uma mina. Observe-a.

1. A difícil situação econômica enfrentada pelo país; as péssimas condições em que se encontrava a frota naval portuguesa por causa da falta de manutenção e ao confisco de embarcações por parte dos espanhóis. Além disso, o Nordeste brasileiro, que era a principal região produtora de açúcar na Colônia, continuava sob domínio holandês.

2. Bandeiras de preação (capturar indígenas) e as bandeiras de prospecção (procurar minas de ouro e pedras preciosas).

4. Sobre quais produtos e serviços a Coroa portuguesa cobrava impostos na região das minas?

5. Explique o que eram o tropeirismo e as monções.

6. O que foi o Tratado de Madri? Nesse tratado, qual princípio prevaleceu? O que ele significava?

6. Foi o principal tratado assinado entre o governo português e o espanhol a respeito da delimitação de fronteiras das colônias americanas. Nesse tratado, prevaleceu o princípio do *uti possidetis*, segundo o qual quem tem direito a um território é a nação que efetivamente o ocupa.



Mineração de ouro por lavagem perto do morro do Itacolomi, gravura de Johann Moritz Rugendas, cerca de 1835.

BN Digital/Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro



- a) Produza um texto com base na imagem apresentada. Nesse texto, descreva quais pessoas foram representadas; o que estão fazendo; que roupas estão usando; como era o dia a dia dessas pessoas; como o artista retratou a paisagem etc. Procure incluir no texto os tipos de mineração que estão sendo realizados e os nomes dos objetos utilizados em cada um desses tipos.
- b) Depois de pronto, troque seu texto com o de um colega e verifiquem quais são as semelhanças e diferenças entre eles.

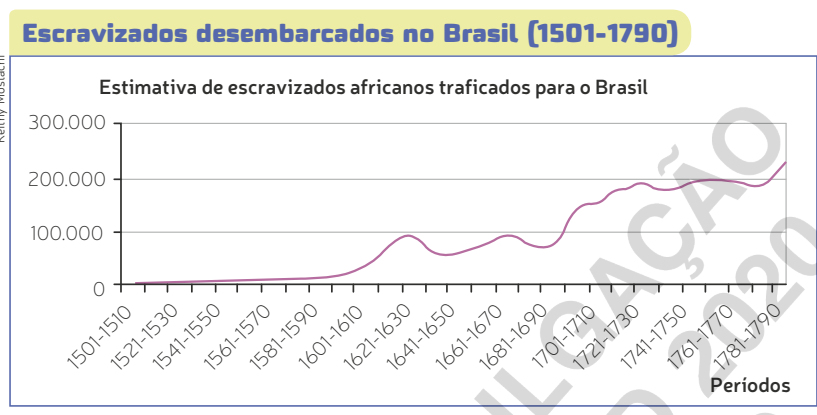
8. Leia o texto a seguir sobre o destino do ouro brasileiro.

[...] O resultado [da grande produção de ouro nas Minas Gerais] foi a redução de Portugal à condição de entreposto, de um lado para os produtos importados da Inglaterra e do Norte da Europa demandados pelos brasileiros, mas que Portugal era incapaz de suprir; de outro, para as remessas do ouro brasileiro, que chegavam ao [rio] Tejo apenas para serem despachadas para Londres para pagar essas importações. [...] O ouro brasileiro [...] estimulou o comércio e as exportações inglesas para Portugal durante toda a primeira metade do século XVIII. (É possível dizer que o ouro brasileiro lançou as bases para a futura Revolução Industrial na Inglaterra) [...].

RUSSELL-WOOD, A. J. R. O Brasil colonial. In: BETHELL, Leslie (Org.). *História da América Latina: América Latina Colonial*. Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros; Magda Lopes. São Paulo: Edusp; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. v. 2. p. 524.

- a) De onde provinham os produtos importados consumidos no Brasil? Qual era a função de Portugal nesse comércio?
- b) Qual era o destino final do ouro brasileiro? **A Inglaterra.**
- c) Qual foi o resultado para Portugal da grande produção de ouro em Minas Gerais?

9. O gráfico a seguir mostra a quantidade de escravizados desembarcados no Brasil, entre 1501 e 1790.



Fonte: LUNA, Francisco Vidal; KLEIN, Herbert S. *Escravidão no Brasil*. São Paulo: Edusp; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2010. p. 33.

- a) Analise o gráfico. Em qual século houve um aumento no número de africanos escravizados trazidos para o Brasil? **Século XVIII.**
- b) Qual é a relação entre os dados deste gráfico e o contexto econômico na Colônia portuguesa na América?

O aumento do número de escravizados trazidos para o Brasil no século XVIII está relacionado ao contexto econômico de exploração de ouro e pedras preciosas na Colônia portuguesa.

7. a) Resposta pessoal. Se julgar necessário, auxilie os alunos a utilizarem os elementos da ilustração das páginas 196 e 197. Oriente-os a analisar, por exemplo, pessoas: fiscal da Coroa, dono da mina, feitores e escravos; tipos de mineração: retirada do ouro de aluvião, mineração de galeria, grupiara; objetos: bateia, almocafre, couros de boi que ficam no mundéu.

7. b) Resposta pessoal. Comente com os alunos o quanto a análise e interpretação de uma obra podem ser realizadas de diferentes formas, sendo que um aspecto pode ser destacado ou até mesmo omitido, de acordo com as observações de cada um.

8. a) Vinham da Inglaterra e do Norte da Europa. Nesse comércio, Portugal tinha a função de entreposto comercial, recebendo esses produtos importados e enviando-os para o Brasil.

8. c) Foi sua redução à condição de entreposto comercial, pois passou a mediar o comércio da Inglaterra e Norte da Europa com o Brasil.

A análise de gráfico proposta na atividade 9, contribui para o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 7**, ao permitir que os alunos analisem e utilizem linguagem gráfica como meio de refletir o tráfico de escravizados e o contexto econômico na Colônia portuguesa, no decorrer de quase três séculos. Caso julgue necessário, auxilie os alunos na leitura do gráfico, relacionando os dados sobre o número de escravizados trazidos para o Brasil com o período correspondente.



A atividade 10 possibilita o desenvolvimento da **competência específica de Ciências Humanas 6**, ao instigar os alunos a elaborar argumento e defender opiniões sobre a questão dos impostos no Brasil e a aplicação do dinheiro público, tendo como base os conhecimentos das Ciências Humanas e as informações pesquisadas.

A leitura do texto e a resolução das questões propostas na atividade 11 possibilitam que os alunos identifiquem interpretações e visões de diferentes sujeitos históricos (historiadores e artista plástico) sobre os bandeirantes e como esses sujeitos construíram diferentes representações desses personagens da história do Brasil no período colonial. Essa abordagem contempla o trabalho com a **competência específica de História 4**.

10. Resposta pessoal. Se julgar necessário, auxilie os alunos a pesquisar o significado dos nomes dos impostos (que normalmente vêm em siglas), explicando que, ao analisar o nome do imposto, é possível deduzir sobre qual atividade ele incide. Promova entre os alunos o respeito às diferentes opiniões que possam surgir.

Trabalho em grupo

10. A cobrança de impostos é uma característica comum às sociedades humanas de diversas épocas. No entanto, a destinação dada a esses impostos varia de acordo com os interesses das sociedades e de seus governantes. Nas sociedades democráticas, o objetivo principal do governo é garantir o bem-estar da população, atendendo aos interesses da maioria. Desse modo, é muito importante que os cidadãos de cada país saibam como o dinheiro recolhido é aplicado pelo governo. Realize com os colegas uma pesquisa sobre os impostos no Brasil atualmente.
- Pesquisem em livros, revistas, jornais, internet etc. informações sobre o tema.
 - Procurem descobrir:
 - quais os nomes dos principais impostos pagos atualmente pelos brasileiros;
 - como o dinheiro recolhido por meio dos impostos é utilizado pelo governo.
 - Em sala, conversem com os colegas dos outros grupos sobre a aplicação do dinheiro público. Depois, produzam um texto coletivo com as opiniões de vocês sobre o assunto.
 - Por fim, produzam um cartaz explicativo sobre os impostos no Brasil usando os dados obtidos na pesquisa. Apresentem seu cartaz aos colegas.

Discutindo a história

11. Leia o texto a seguir, que apresenta diferentes visões sobre os bandeirantes paulistas.

[...] O bandeirantismo e os bandeirantes figuram entre os grandes mitos da historiografia brasileira, sobretudo a produzida em São Paulo [...] no século XIX e início do XX. O viajante francês Saint-Hilaire, que esteve no Brasil entre 1816 e 1822, encantou-se com as conquistas dos paulistas e escreveu sobre os longos percursos das bandeiras e a expansão territorial, considerando-os como pertencentes a uma “raça de gigantes”. Essa expressão tornou-se célebre ponto de referência para a criação do herói bandeirante. Taunay e Alfredo Elis Jr., historiadores do início do século XX, consideraram os bandeirantes como responsáveis pela atual dimensão territorial do Brasil. Oliveira Viana também forneceu elementos para a construção do mito dos bandeirantes, descrevendo-os como homens instruídos e acostumados ao luxo.

Foi Capistrano de Abreu, no entanto, quem inaugurou uma vertente historiográfica dedicada a contestar a figura heroica do bandeirante. A partir da documentação jesuítica, destacou o emprego da violência, a destruição das [missões] religiosas e a escravidão indiscriminada dos [indígenas]. Viana Moog seguiu a mesma trilha, relacionando a ação bandeirante com as práticas predatórias que se perpetuam na história do Brasil, a falta de interesses coletivos, a busca de fortuna rápida e a instabilidade social.

Alcântara Machado, em 1929, foi o autor que inovou muito no estudo dos bandeirantes. Relativizou o mito dos bandeirantes, sem negá-lo de todo, e foi pioneiro, entre nossos historiadores, no uso de inventários e testamentos como fonte histórica. Constatou que os bandeirantes não eram



nobres nem ricos mercadores, como defendia Oliveira Viana, senão modestos lavradores, pequenos mercadores e aventureiros rústicos. Mostrou que se dedicavam à agricultura de subsistência e à captura de [indígenas] pelo interior. Nesse estudo pioneiro, debruçou-se sobre o cotidiano da sociedade paulista para contestar a historiografia tradicional, destinada a erguer o mito dos bandeirantes.

VAINFAS, Ronaldo (Dir.). *Dicionário do Brasil Colonial (1500-1808)*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000. p. 64-65.

11. a) Taunay e Alfredo Elis Jr. Eles consideraram os bandeirantes como responsáveis pela atual dimensão territorial do Brasil. Oliveira Viana, por sua vez, descreveu-os como homens instruídos e acostumados ao luxo.

- Quais historiadores contribuíram para a criação do mito do herói bandeirante? Quais argumentos eles utilizaram para transformar os bandeirantes em heróis?
- Qual é a visão de Capistrano de Abreu sobre os bandeirantes?
- E qual é a visão de Viana Moog?
- Como Alcântara Machado definiu os bandeirantes? Quais fontes históricas ele usou para estudar os bandeirantes?
- Na pintura ao lado, como foi representado o bandeirante? Essa representação contribui com o mito do herói bandeirante? Justifique sua resposta.

11. b) Capistrano de Abreu via os bandeirantes como pessoas que empregaram a violência, destruíram missões religiosas e escravizavam indígenas indiscriminadamente.

11. c) Para Viana Moog, os bandeirantes eram como agentes predatórios, cujas práticas se perpetuam na história do Brasil em aspectos como a falta de interesses coletivos, a busca de fortuna rápida e a instabilidade social. Representação de Fernão Dias Paes Leme, bandeirante paulista. **Chefe Bandeirante**, óleo sobre tela de Henrique Bernardelli, cerca de 1929.



Museu Mariano Procópio, Juiz de Fora

11. d) Alcântara Machado definiu os bandeirantes como modestos lavradores, pequenos mercadores e aventureiros rústicos. Para estudar os bandeirantes, Alcântara Machado utilizou inventários e testamentos como fontes históricas.

Refletindo sobre o capítulo

Agora que você finalizou o estudo deste capítulo, faça uma **autoavaliação** de seu aprendizado. Verifique se você compreende as afirmações a seguir.

- A Coroa portuguesa financiava expedições para a procura de minerais preciosos em sua Colônia na América.
- As bandeiras eram expedições promovidas pelos paulistas que tinham o objetivo de aprisionar indígenas e de encontrar ouro e pedras preciosas.
- Tropeiros e monçoeiros auxiliaram no fornecimento de mercadorias para a região das minas.
- A mineração provocou a migração de muitas pessoas para a região das minas, promovendo a expansão territorial e a interligação de várias regiões do Brasil.
- A população da Colônia portuguesa era diversificada no século XVIII. Além dos indígenas, viviam colonizadores, africanos escravizados e seus descendentes.

Após refletir sobre essas afirmações, converse com os colegas e o professor para certificar-se de que todos compreenderam os conteúdos e as habilidades trabalhados neste capítulo.

11. e) O bandeirante foi representado com uma postura de superioridade, vestindo roupas tradicionais e armado. Notoriamente, a representação contribuiu para a imagem do bandeirante como herói e responsável por grandes feitos.

207

Refletindo sobre o capítulo

Auxilie os alunos na **autoavaliação** e verifique o desenvolvimento das habilidades.

- Peça aos alunos que comentem os interesses da Coroa portuguesa ao financiar as chamadas bandeiras de prospecção. Espera-se que eles comentem que o objetivo era descobrir novas minas de ouro de diamante. Ao explorar o interior em busca das minas, os bandeirantes contribuíram para a expansão das fronteiras do território colonial (EF07HI12).
- Questione os alunos sobre o que foram as bandeiras e sobre como elas contribuíram para a migração de populações indígenas. Caso julgue necessário, explique que vários povos eram presos e levados para vilas e aldeias, outros, com o intuito de escapar, acabavam migrando para outras regiões (EF07HI12).
- Retome o mapa da página 199 com a turma e peça-lhes que associem o trabalho realizado pelos tropeiros e monçoeiros à formação de vilas e cidades nas regiões Sudeste e Sul do país. Espera-se que eles comentem que, para levar as mercadorias para as regiões das minas e abastecer os mercados, foram abertos vários caminhos, que propiciaram ligação maior entre as regiões da Colônia. E que nesses locais de parada se formaram pequenos núcleos populacionais (EF07HI11 e EF07HI12).

Questione os alunos sobre as consequências da mineração na transformação da dinâmica espacial da Colônia. Eles podem comentar que essa atividade contribuiu para a formação de vilas e cidades e a expansão das fronteiras. Caso julgue oportuno, retome o mapa da página 201 e peça aos alunos que analisem as setas que indicam o sentido de ocupação que mostra a migração de pessoas para as regiões das minas (EF07HI11 e EF07HI12).

Peça aos alunos que redijam um pequeno texto sobre a população que habitava a América portuguesa no século XVIII. Aproveite para verificar se eles compreenderam a diversidade populacional do período e a dinâmica estabelecida entre os diferentes grupos étnicos e sociais (EF07HI12).

- BEAUD, Michel. **História do capitalismo**: de 1500 até nossos dias. Tradução: Maria Ermantina Galvão Gomes Pereira. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- BETHELL, Leslie (Coord.). **História da América Latina**. São Paulo: Edusp/Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2004-2005. 6 v.
- BITTENCOURT, Circe (Org.). **Dicionário de datas da história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DONGHI, Túlio Halperin. **História da América Latina**. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 13. ed. São Paulo: Edusp/FDE, 2008. (Didática).
- FUNARI, Pedro Paulo; PIÑÓN, Ana. **A temática indígena na escola**: subsídios para o professor. São Paulo: Contexto, 2011.
- GOES FILHO, Synesio Sampaio. **Navegantes, bandeirantes e diplomatas**: um ensaio sobre a formação das fronteiras do Brasil. São Paulo: Martins Fontes, 1999. (Temas brasileiros).
- GRAHAM, Sandra Lauderdale. **Caetana diz não**: histórias de mulheres na sociedade escravista brasileira. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
- HERNANDEZ, Leila Maria Gonçalves Leite. **A África na sala de aula**: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de (Dir.). **A época colonial**. São Paulo: Difel, 1981-1982. 2 v. (História geral da civilização brasileira).
- _____. **O Brasil monárquico**. São Paulo: Difel, 1978-1983. 5 v. (História geral da civilização brasileira).
- LINHARES, Maria Yedda (Org.). **História geral do Brasil**. 9. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
- LOPEZ, Adriana; MOTA, Carlos Guilherme. **História do Brasil**: uma interpretação. São Paulo: Senac, 2008.
- LUNA, Francisco Vidal e outros. **Escravidão em São Paulo e Minas Gerais**. São Paulo: Imprensa Oficial; Edusp, 2009.
- MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. São Paulo: Contexto, 2008.
- MONTEIRO, John Manuel. **Negros da terra**: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- PREZIA, Benedito; HOORNAERT, Eduardo. **Brasil indígena**: 500 anos de resistência. São Paulo: FTD, 2000.
- SILVA, Alberto da Costa e. **A enxada e a lança**: a África antes dos portugueses. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- _____. **A manilha e o libambo**: a África e a escravidão, de 1500 a 1700. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.
- TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**: a questão do outro. Tradução: Beatriz Perrone Moisés. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- TURAZZI, Maria Inez; GABRIEL, Carmen Teresa. **Tempo e história**. São Paulo: Moderna, 2000.
- VAINFAS, Ronaldo (Dir.). **Dicionário do Brasil Colonial**: 1500-1808. Rio de Janeiro: Objetiva, 2000.



