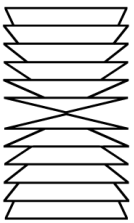
ORGANIZAÇÃO:
ARNALDO MARTIN SZLACHTA JUNIOR BRUNO UCHOA BORGONGINO
BRUNO KAWAI SOUTO MAIOR DE MELO ÉRICA LÔPO DE ARAÚJO
FELIPE AUGUSTO RIBEIRO

FOLHAS DE HISTÓRIA

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PENSAR HISTORICAMENTE

Editora CABANA

FOLHAS DE HISTÓRIA



FOLHAS DE HISTÓRIA

RECURSOS DIDÁTICOS PARA O PENSAR HISTORICAMENTE

Editora CABANA

Organizadores:
Arnaldo Martin Szlachta Junior
Bruno Uchoa Borgongino
Bruno Kawai Souto Maior de Melo
Érica Lôpo de Araújo
Felipe Augusto Ribeiro

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
PROGRAD PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO
Laeh LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM E ENSINO DE HISTÓRIA UFPE
NEMAtl NÚCLEO DE ESTUDOS DO MUNDO ATLÂNTICO
LEMe LABORATÓRIO DE ESTUDOS MEDIEVAIS NÚCLEO UFPE

Copyright © by Organizadores
Copyright © 2022 Editora Cabana
Copyright do texto © 2022 Os autores
Todos os direitos desta edição reservados

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade dos autores.

Projeto gráfico:
Eder Ferreira Monteiro
Edição e diagramação:
Helison Geraldo Ferreira Cavalcante
Capa:
Eder Ferreira Monteiro
Tayane Ferreira de Almeida
Coordenação editorial:
Ernesto Padovani Netto
Revisão:
Jeniffer Yara de Jesus Silva

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Folhas de História [Recurso eletrônico] Recursos didáticos para o pensar históricamente/ Organizadores: Arnaldo Martin Szlachta Junior... [et al.]. – Ananindeua: Cabana, 2022.

Vários autores.
Formato PDF
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
285 p.: foto.; 14x21

ISBN: 978-65-89849-37-7

1. Ensino de História do Rio Grande do Norte; 2. História do Rio Grande **1.** História – Estudo e ensino. **2.** Prática de ensino. **3.** Professores de história – Formação. **I.** Szlachta Junior, Arnaldo Martin. **II.** Borgongino, Bruno Uchoa. **III.** Melo, Bruno Kawai Souto Maior de. **IV.** Araújo, Érika Lôpo de. **V.** Ribeiro, Felipe Augusto.

CDD 900.7

[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N ° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

Universidade Federal de Pernambuco
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Reitor: Alfredo Macedo Gomes

Vice-Reitor: Moacyr Cunha de Araújo Filho

Direção do CFCH: Maria da Conceição Lafayette de Almeida

Vice direção do CFCH: Ricardo Pinto de Medeiros

Chefe do Departamento de História: Rômulo Luiz Xavier do Nascimento

Coordenador da Licenciatura em História: Bruno Uchoa Borgongino

Coordenador do projeto Folhas de História: Arnaldo Martin Szlachta Junior

Técnicos Administrativos do departamento de História:

Levi Rodrigues de Souza Silva

Maria Gilca Lopes Caraciolo e Silva

Paulo Roberto Cavalcanti de Lima

Amanda Giselly Argemiro Alves

Técnicos em Assuntos Educacionais do departamento de História:

Rogéria Feitosa de Sa Cavalcanti de Albuquerque

ESSA PUBLICAÇÃO É RESULTADO DO PROJETO DE ENSINO DO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA, CONTEMPLADO NO EDITAL 12/2020/PROGRAD, E CONTOU COM RECURSOS DA PRÓ-REITORIA DE GRADUAÇÃO DA UFPE

SUMÁRIO

Apresentação.....10

FOLHAS DE HISTÓRIA ANTIGA

As mulheres na sociedade do Antigo Egito.....15
Luana Karolyna de Macêdo Simões Mendonça
Suênia Vieira Damásio

O Antigo Israel e a origem do povo judeu.....29
Bruno César da Silva Lima

Grécia Antiga: um lugar de pluralidades.....39
José Eduardo Gomes de Castro Silva

A democracia na Atenas Antiga.....51
Javan Gabriel Pontes de Souza

A ascensão do cristianismo no antigo Império Romano.....67
Luana Karolyna de Macêdo Simões Mendonça
Suênia Vieira Damásio

FOLHAS DE HISTÓRIA MEDIEVAL

Idade Média a partir de Trotula Di Ruggiero:
uma herança esquecida.....85
Gabriel Marques Marques Alves de Melo
Maria Luisa do Nascimento Silva

A representação da figura feminina nas iluminuras
do *Codex Manesse*.....101
Silayne Emyre Silva Souza
Mileide Caroline Da Silva

Relações de servidão na idade média através do conto
Os Vilões de Verson.....110
Mileide Caroline Da Silva
Silayne Emyre Silva Souza

Influência da Igreja Católica no cotidiano dos camponeses, durante a Idade Medieval.....119
Guilherme Pedro Ferreira e Silva
Claudia Karolayne Oliveira da Silva

Para um novo olhar da Idade Média: o Atlas Catalão 126
Evellyn Ricardo da Silva
Jeremias Jeffeson Gomes da Silva

A "peste negra" retratada n'o Decamerão e nas imagens da dança macabra e Hieronymus Bosch.....141
Wallyson Felipe Oliveira Pádua
Luiz Felipe Santos da Silva

FOLHAS DE AMÉRICAS COLONIAIS

Conquistas, narrativas e memória mexicas através de imagens.....155
Gisele Maria de Azevedo
Kerolayne Correia de Oliveira

As "conquistas" da América na visão de Bartolomé de Las Casas e Ginés de Sepúlveda.....169
Karolina Beatriz Barros Cavalcanti
Lays Caetano da Silva

Resistências e etnogênese: a sociedade andina em contraste na perspectiva do cronista Felipe Guamán Poma de Ayala.....179
Thomaz Carlos Santiago
Tiago Joaquim dos Santos

A Revolução Haitiana e suas apropriações.....196
Mateus Santos Ferraz
Thales Nascimento

Vida escrava em Cuba na perspectiva da autobiografia de Juan Francisco, o poeta-escravizado.....212
Salatiele Letícia Calado de Oliveira
Willams Fernando Santos da Silva

FOLHAS DE HISTÓRIA MODERNA

O périplo africano a partir da crônica da tomada de Ceuta de Gomes Eannes de Zurara.....225
Maria Eduarda Viana Gomes
Maria Larissa de França Araújo

O poder político no antigo regime: desconstruindo o absolutismo.....236
Dawyd Thiago de Oliveira Almeida
Thiago Abercio Cordeiro de Oliveira

O Renascimento através das obras de Leonardo da Vinci.....249
Mateus Martins R. Alves
Ruy F. Costa Neto

Caravaggio e o papel das artes sacras na Contrarreforma.....260
Luana Magalhães Ribeiro
Victor Gabriel Soares de Lima Lacerda

O imperialismo europeu e a representação dos povos árabe-islamicos na visão de Eugène Delacroix.....269
Daniela de Andrade Lins Mendes
Guilherme Lima Ferreira

APRESENTAÇÃO

PENSAR HISTORICAMENTE NA SALA DE AULA

A pesquisa histórica consiste em realizar análises e interpretações dos resquícios da presença humana através do tempo, que, metodologicamente, chamamos de fontes históricas, no entanto, a utilização das fontes como recursos didáticos para o ensino de história escolar promove uma discussão que ganhou destaque nas produções e debates acadêmicos da História somente nas últimas duas décadas.

A História sempre se apresentou como uma ciência de disputas entre as suas diversas correntes teóricas e de abordagens, entretanto, durante várias décadas ela relegou o Ensino de História à Educação, o que gerou a falsa impressão, para alguns historiadores, que o Ensino de História seria um reprodutivismo das pesqui-

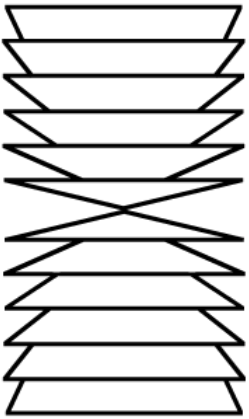
sas acadêmicas de forma mais simplificada, adequada à realidade escolar.

O ***Folhas da História*** surge como um projeto de ensino, em que, por meio de recursos da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, trabalhamos com os licenciandos na construção desse produto, cuja vocação é pensar a formação dos historiadores docentes a partir das especificidades da disciplina histórica. Com este propósito, reunimos graduandos do curso de Licenciatura em História da UFPE que, sob nossa orientação, empenharam-se na criação de recursos didáticos centrados no uso de fontes dentro do contexto escolar.

Não entendemos o uso de fontes na sala de aula, como pregam os positivistas os quais, na perspectiva de "documento primário", enxergavam a fonte como uma prova irrefutável do passado e acreditavam que através dos documentos era possível chegar a uma verdade absoluta sobre o tempo, pela simples leitura e interpretação dos resquícios dos homens pelo tempo. Nessa perspectiva, caberia ao historiador apenas o papel de compilar e organizar os documentos cronologicamente - e, por extensão, caberia ao professor somente o papel de "mostrar" os documentos. Entendemos tal exercício como um passo inicial para que os estudantes possam se entender como sujeitos pertencentes à história e possam compreender que o aprendizado da história envolve a consciência das disputas, construções e rompimentos através dos quais ela se edifica. A missão do ***Folhas***, assim, é possibilitar a reflexão e a criticidade sobre os mecanismos de construção da própria história, bem como as relações de espaço, tempo e sociedade.

Trouxemos, nesta primeira edição, diversas atividades didáticas com fontes históricas, cujo mote principal é o pensar historicamente na sala de aula. As atividades que elaboramos e oferecemos aos docentes, para a aplicação em sala de aula, compõem a estratégia de significação das fontes, para que elas sejam usadas de forma reflexiva, crítica e construtiva. As indicações pensadas pelos historiadores em formação, orientadas por historiadores docentes da UFPE, e direcionados aos historiadores docentes da Educação Básica, pretendem pensar a aula a partir das inquietações e questionamentos que constituem a condição tão peculiar para a ciência Histórica: o agir dos homens no tempo.

Arnaldo Martin Szlachta Junior
Bruno Uchoa Borgongino
Bruno Kawai Souto Maior de Melo
Érica Lôpo de Araújo
Felipe Augusto Ribeiro



PENSANDO HISTORICAMENTE

A ANTIGUIDADE

AS MULHERES NA SOCIEDADE DO ANTIGO EGITO

Luana Karolyna de Macêdo Simões Mendonça
Suênia Vieira Damásio

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Os temas das discussões de gênero e do lugar social da mulher estão em voga atualmente. Para além dos embates políticos e das polêmicas morais que eles suscitam, é importante refletir sobre eles na medida em que ajudam a entender como os papéis de gênero foram se construindo na sociedade, historicamente, de um modo patriarcal, o qual relega o gênero feminino às margens da vida social e dos processos históricos. Esta atividade pretende entregar às professoras e aos professores um roteiro de reflexão sobre esse assunto, a partir de um caso histórico concreto e particular: a condição das mulheres no Egito Antigo.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é compreender o lugar social que a mulher egípcia ocupava, podendo fazer paralelos com as construções posteriores do feminino. Os objetivos específicos de aprendizagem são:

a) conhecer as possibilidades de inserção social que as mulheres tinham no Egito Antigo; b) entender a função do casamento na antiga sociedade egípcia; c) compreender o papel político das rainhas no governo do Egito Antigo; d) perceber como a religião afeta a maneira como a sociedade se organiza.

Além disso, esta tarefa pode municiar o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, conforme a tabela abaixo. Elas estão prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1] para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Habilidades a serem desenvolvidas nesta atividade (BNCC, p. 420-421)		
Unidade temática	**Objetos do conhecimento**	**Habilidades**
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios)	**(EF06HI07)** Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades
Lógicas de organização política	As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados	**(EF06HI13)** Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas

MANUAL PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Duração: 1 hora e 40 minutos, ou seja, dois módulos-aula de 50 minutos cada.

Local e recursos necessários: No regime remoto de ensino pode ser feito em casa com auxílio do computador ou de telefone com acesso à internet. Já na escola, pode

[1] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 mai 2021.

ser utilizada uma sala de informática ou uso de celular ou tablet com acesso à internet.

Organização dos alunos: Os alunos devem se organizar em duplas ou trios.

Este material é composto por um roteiro e por uma breve lista de referências bibliográficas, destinados a orientar o professor na condução da atividade. Utilize-o para mediar discussões com os alunos sobre os temas elencados, analisando as imagens selecionadas.

PASSO 1 – ESPAÇOS E POSIÇÕES SOCIAIS ACESSÍVEIS ÀS MULHERES EGÍPCIAS

Este passo visa ao objetivo A e à contextualização sobre a antiga sociedade egípcia. Use-o como pontapé inicial para a leitura das imagens que os alunos colherem. Esta etapa deve consumir cerca de 20 minutos de aula.

Quando pensamos nos papéis sociais ocupados pelas mulheres da Antiguidade, tendemos a olhar para a Roma e para a Grécia e pensar que o papel submisso ali identificado se aplica a todas as outras sociedades antigas, como a egípcia. Contudo, o papel da mulher no Egito antigo era diferente: mesmo que ali ela também não tivesse papéis dominantes, a mulher egípcia possuía maior liberdade em comparação com as mulheres romanas e gregas.

As mulheres egípcias tinham direito a possuir bens e propriedades, mesmo que elas fossem administradas pelo marido. Elas deviam sair para fazer compras, cuidar do lar e dos filhos, mas isso não as impedia de ter outras ocupações na sociedade (ROMANO, 1990: 5 apud GRALHA, 2012). As mulheres de estamentos mais altos conseguiam alcançar cargos impor-

tantes nos tempos do Faraó, chegando a funções como inspetoras, escribas, sacerdotisas e médicas. Todavia, existiam mulheres que se encontravam em estamentos mais baixos, como as servas e as escravas, as quais exerciam um trabalho servil.

Analisando a mulher na sociedade egípcia, percebemos que a sua condição de existência não estava integralmente subjugada à tutela masculina. Os lugares sociais ocupados pelas mulheres também estavam associados a representações atribuídas ao masculino e ao feminino, em que o homem personificava a figura do guerreiro, do caçador e do mágico, enquanto a mulher significava a fecundidade, o amor ou mesmo a solitude, representando a amante, a mãe e a carpideira (NOBLECOURT, 1994: 201).

PASSO 2 – AS FUNÇÕES SOCIAIS ATRIBUÍDAS AO GÊNERO FEMININO: AMOR, CASAMENTO E DIVÓRCIO

Este passo visa ao objetivo B e à primeira habilidade acima elencada (identificar diferentes tipos de registros históricos, bem como seus significados culturais). Ele deve ocupar cerca de 25 minutos da aula.

As as jovens mulheres, desde cedo, por volta dos 12 a 14 anos, faziam preces para a deusa Hathor[2] na tentativa de conseguir um bom pretendente para o seu casamento. Além disso, a sociedade egípcia produziu diversos poemas de amor, apontados pelos historiadores como textos de autoria feminina, produzidos no contexto matrimonial, o que atesta que as mulheres de estamentos mais elevados, principalmente as nobres, podiam ser alfabetizadas. Um exemplo desses poemas está nos versos abaixo (**compartilhe-os com os alunos**).

[2] A deusa Hathor é uma deusa ligada ao amor, à beleza e à festividade, por vezes associada à deusa Ísis pela ligação com a maternidade.

Oh! Tu, o mais belo dos homens!
Meu desejo é velar por teus bens
Como dona de casa,
Que teu braço cubra o meu braço
E meu amor te conforte.
Eu confio ao meu coração
Um desejo de amante!
Que eu possa tê-lo esta noite por esposo!
Sem ele eu sou apenas um ente na tumba,
Pois não és a saúde e a vida?[3]

As mulheres egípcias tinham o mesmo direito que os homens a requerer o divórcio, assegurado nos contratos de casamento. Acredita-se que o casamento era feito apenas no âmbito privado do casal, já que não há relatos de festas e de grandes cerimônias jurídicas e religiosas, como é comum hoje: os casamentos não eram ocasiões públicas. Assim como a cerimônia matrimonial, os contratos eram realizados sem qualquer cunho religioso ou jurídico. Não existia uma legislação que regulamentasse os casamentos; eles eram apenas pacto entre o casal e suas famílias.

Os registros de contratos de casamento egípcios são encontrados a partir do ano VIII e foram muito significativos na era ptolomaica[4] (GRALHA, 2012: 191-192). Havia três tipos de convenções previstas pelos contratos: eles definiam qual dos parceiros ficaria encarregado de custear a celebração e toda a vida matrimonial – o marido ou a esposa, qual fosse mais rico – e prescrevem até um "capital alimentar", espécie de pensão alimentícia oferecida como um dote ao parcei-

[3] Disponível em: BAKOS & BARRIOS, 1999 apud FUNARI, 2001: 23.

[4] A era ptolomaica foi o período em que os governantes eram descendentes de Ptolomeu I Sóter, general de Alexandre, o Grande que passou a governar o Egito em 303 AEC com a divisão do Império Macedônico entre os generais do célebre conquistador. A dinastia ptolomaica se encerra em 30 AEC com a morte daquela que foi a sua última governante, a rainha Cleópatra VII Filopátor.

ro. O divórcio podia ocorrer por diversas razões: adultério, esterilidade e até incompatibilidade de gênios. O adultério não era bem visto e estava sujeito a punições severas, já que era entendido como um grande crime.

Para o divórcio, do mesmo modo que para o casamento, não havia nenhuma cerimônia, sendo necessário apenas o repúdio oral de uma das partes. Se a separação fosse efetivada, as mulheres e seus filhos estavam resguardados pelo "capital alimentar" e tinham direito a uma partilha de bens, na qual um terço de todo o patrimônio da família ficava para a mulher, o outro terço para o homem e a última parte para os filhos do casal. Tais contratos eram tão frequentes que provavelmente estavam profundamente enraizados no costume egípcio (NOBLECOURT, 1994: 247).

PASSO 3 – MULHERES EM POSIÇÕES DE PODER: AS RAINHAS E AS FARAÓS

Este passo visa ao objetivo C e pode preencher cerca de 30 minutos da aula. Ele serve para exercitar a segunda habilidade acima elencada.

As esposas reais geralmente são citadas como atuantes na política desde o Império Antigo[5], quando algumas dessas rainhas podem ter, de fato, chegado a reinar como faraós, visto que não há indícios de que a legislação egípcia proibisse. No Império Médio[6], é pos-

[5] Império Antigo é um período na cronologia do Egito Antigo que geralmente corresponde de 2686 AEC a 2181 AEC, englobando da III à VI dinastia do Egito. Esse período sucederia o Período Arcaico do Egito Antigo, no qual houve a unificação do Baixo e do Alto Egito num único império, sendo marcado pela construção de grandes pirâmides como espaços de sepultamento de seus governantes, como as da famosa Necrópole de Gizé, sendo referida como a "era das pirâmides", os primeiros textos funerários, que ficaram conhecidos como "Textos das Pirâmides", também datam também desse período.

[6] Império Médio é um período na cronologia do Egito Antigo que corresponde de 2055 a 1650 AEC, englobando as dinastias XII e XIII, sendo marcado pela reuni-

sível que Neferusobeque, esposa do faraó Amenemés IV (1815-1806 AEC), da XII dinastia, tenha sucedido o marido na chefia do império no período entre 1806 e 1802 AEC. Entretanto, os registros mais claros dos poderes dessas rainhas só podem ser observados a partir do Império Novo[7], em que algumas rainhas assumiram um importante papel de governo, como Nefertiti (1352-1336 AEC), da XVIII dinastia, e Nefertari (1279-1255 AEC), da XIX dinastia, além de Hatshepsut (1493-1458), da XVIII dinastia e Cleópatra VII Filopátor (51-30 AEC), da dinastia ptolomaica, as duas últimas as quais teriam governado o Egito como soberanas (GRALHA, 2012: 198).

Hatshepsut, referida como a primeira mulher a reinar como faraó, inicialmente, era a esposa de seu irmão, o rei Tutmés II (1493-1479 AEC), que faleceu deixando um herdeiro muito jovem, Tutmés III (1458-1425 AEC). Hatshepsut, a última descendente de duas linhagens importantes na reunificação do Egito que marcou o início do Império Novo, a thutméssida e a ahméssida, conseguiu assumir o governo de modo legítimo ao se proclamar filha do deus Amon, divindade patrona de Tebas, onde residia o poder faraônico no período (GRALHA, 2012: 1999).

O cargo de faraó era de atribuição masculina, visto que o faraó, em vida, era a personificação da divindade Hórus, sendo um dos nomes presentes na titulatura real egípcia, o nome de Hórus. Hatshepsut, durante seu reinado como faraó, utilizou-se de indu-

ficação do Egito sob uma única dinastia, sucedendo o chamado Primeiro Período Intermediário, o qual foi marcado pelas disputas de poder entre dinastias que reinaram simultaneamente.

[7] Império Novo é um período na cronologia do Egito Antigo que corresponde de 1550 a 1069 AEC, englobando da XVIII até a XX dinastia, o qual é conhecido como o auge do poder do Egito Antigo, sucedendo o então Segundo Período Intermediário, que foi marcado pela instabilidade política e domínio estrangeiro dos hicsos.

mentárias relacionadas a atributos masculinos, mas apesar de assumir o título de "rei", sua titulatura a nomeava como "Hórus fêmea" e a sua filha, Neferure, provavelmente teria assumido o papel de esposa real, de forma a manter a dualidade entre feminino e masculino. Ademais, Hatshepsut teria sido a primeira faraó a instituir o culto de si mesma ainda em vida, como mostra a iconografia presente na Capela Vermelha de Amon (GRALHA, 2012: 198).

FIGURA 1 – Relevo da Capela Vermelha de Amon em Karnak (Egito), representando Hatshepsut em uma posição masculina, queimando incenso à sua própria imagem divinizada, também com atributos masculinos[8].

[8] Disponível em: GRALHA, 2012: 190-202.

Nefertiti e seu marido, o faraó Akhenaton (1353-1336 AEC), eram cultuados em vida como correspondentes divinos do deus Aton. Nefertiti teria exercido uma grande participação na reforma religiosa empreendida por Akhenaton, atuando como diplomata e sacerdotisa de Aton. A partir de ícones que retratam Nefertiti em posições de combate típicas de representações de um faraó, cogita-se que ela possa ter reinado após a morte de Akhenaton entre 1336-1334 AEC, sob o nome de Smenkhara (GRALHA, 2012: 200).

FIGURA 2 – Iconografia de Nefertiti em posição de ataque, típica de faraós[9]

Cleópatra VII Filopátor, que governava o Egito em conjunto a seu irmão, Ptolemeu XIII Téo Filópator (51-47 AEC) – outro costume da dinastia ptolomaica – teve conflitos com ele que culminaram em uma guerra civil. A rainha, descrita como uma intelectual, poliglota e hábil diplomata, conseguiu escapar do irmão e estabeleceu uma aliança com o general romano Júlio César (49-44 AEC), com o qual conseguiu derrotar seu rival

[9] Exposto no Museu de Belas Artes, em Boston (disponível em: https://www.mfa.org/. Acesso em: 28 jun 2021).

e assumir o governo, como uma rainha solo. Após o assassinato de Júlio César, ela ainda se aliou com um dos membros do Segundo Triunvirato, Marco Antônio (43-30 AEC), para conseguir o apoio necessário à manutenção do seu poder sobre o Egito e à preservação da independência do reino. Contudo, no final, Marco Antônio e Cleópatra foram derrotados por outro membro do então extinto Segundo Triunvirato, Otaviano (43 AEC - 14 EC) – que viria a se tornar o fundador do Império Romano sob o nome de Augusto – o qual anexou o Egito como uma província do Império, o que tornou Cleópatra a última governante de um Egito soberano.

PASSO 4 – O FEMININO NAS CRENÇAS EGÍPCIAS

Este passo visa ao objetivo D e de ocupar cerca de 20 minutos.

É importante entender o fenômeno da religião não como uma esfera à parte da sociedade, mas como algo que está intrinsecamente ligado ao seu funcionamento, influenciando vários âmbitos da vida pública, como o direito, a arte e os negócios privados; em suma, a religião é que conferia os parâmetros morais a todas as atividades da vida prática na Antiguidade (MICHELET, 2002: 11). Na religião egípcia, o conceito de divindade era semelhante ao conceito de princípios naturais (***neteru***) que guiava toda a vida humana; os ***neter***, princípios masculinos, eram os princípios primordiais nos mitos de criação do mundo, como Atum-Rá e Ptah. Porém, também havia facetas femininas desses princípios, como veremos abaixo, os ***neteret***, com os quais os princípios masculinos deveriam existir em equilíbrio. Essa dualidade pode ser exemplificada pela cosmogonia de Heliópolis, assim como na Ogdoáde (agrupa-

mento de oito divindades) de Hermópolis, na qual há uma igual distribuição de quatro princípios masculinos e quatro femininos (GRALHA, 2012: 194-195).

O princípio que mantinha a ordem cósmica também era uma divindade feminina, ***Ma'at*** (GRALHA, 2012: 196), a qual possuía uma grande visibilidade, assim como as outras divindades femininas também costumavam assumir papéis de destaque nos mitos egípcios. A deusa Ísis ou ***Aset***, cujo nome, em hieróglifos, representava o trono do faraó, era uma das deusas mais importantes a partir do Império Médio e possuía um papel fundamental nos mitos de Osíris e Hórus, respectivamente, seu marido e filho. Ela era responsável por proteger e curar ambos, assegurando-lhes seu poder. Hórus era referido como ***Heru-sa-Aset***, Hórus filho de Ísis, um exemplo mitológico do costume egípcio de nomear a prole pela descendência materna (GRALHA, 2012: 190-191). O papel de importância de Ísis nos mitos pode observado por meio dessa passagem do ***Livro dos Mortos do Antigo Egito***:

> [Ísis diz:] "Vim para ser tua protetora. Sopro o ar em tuas narinas e o vento do norte que vem do deus Tum em teu nariz. Vim para refazer teus pulmões. Fiz de ti um deus. Teus inimigos sucumbiram sob meu pés. Tu és vitorioso em Nut, e tens poder acima dos deuses". [A chama de Ísis diz:] "Eu te protejo com esta chama, e afasto aquele (o inimigo) do vale da tumba, e removo a areia dos teus pés. Abraço Osíris, que é triunfante na paz e na justiça e na verdade" (BUDGE, 2020: 142-143).

Há, também, um exemplo mitológico para o registro de Peseshet – uma dama da IV dinastia que possuía o título de supervisora das mulheres médicas – em ***Sekhmet***, uma divindade feminina patrona da medicina

cultuada especialmente em Mênfis (GRALHA, 2012: 194). Pode-se observar, portanto, que a importância dada às divindades femininas contribuiu para o prestígio da mulher na própria sociedade egípcia (FUNARI, 2001: 23), como se observa também nos ofícios sacerdotais, nos quais as mulheres tinham papéis fundamentais, participando das atividades nos templos, entoando cânticos e tocando instrumentos. Apesar de haver mais homens ocupando os sacerdócios, mulheres também ocupavam tais cargos, as quais recebiam o nome ***hemet neter***, esposa da divindade.

As esposas reais dos faraós costumavam assumir essa posição e realizavam ritos importantes da realeza. Geralmente, as mulheres ocupavam cargos de sacerdócio em templos de divindades femininas e homens nos de divindades masculinas, o que não era regra, como se pode observar nos registros de algumas sacerdotisas de divindades masculinas, como o de Karomana, ***hemet neter*** de Amon, datado da XXII dinastia. As atividades do sacerdócio no Egito antigo eram feitas em épocas específicas do ano, nos quais os sacerdotes tinham uma vida civil fora dessa época, podendo se casar, adquirir propriedades, etc., sejam homens ou mulheres.

CONCLUSÕES

Nos 5 minutos finais de aula o professor deve fechar o debate com a seguinte conclusão: mesmo em sociedades altamente hierárquicas, como a do Egito Antigo, havia espaço para a participação das mulheres nas várias dimensões da esfera pública e elas não estavam restritas ao ambiente doméstico e ao matrimônio. Para tanto, é preciso que entendamos que a religião antiga, ao contrário da moderna, era um domínio públi-

co, estava vinculada ao estado e tinha função política. Do mesmo modo, é necessário que entendamos que o casamento, na Antiguidade, não tinha o caráter sagrado que tem hoje.

AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Peça que os alunos façam o seu próprio trabalho de pesquisa documental: solicite que naveguem pelos sites dos museus a seguir, coletando imagens que representem mulheres egípcias: Grande Museu Egípcio de Gizé[10]; Museu Britânico de Londres[11]; Museu Egípcio do Cairo[12]; Museu do Louvre, em Paris[13]; Museu Metropolitano de Arte de Nova Iorque[14]; Museu Novo de Berlim[15]. Tal pesquisa deve ser feita como "tarefa de casa", fora do tempo de aula, antes do início da atividade. Selecionadas as imagens, é hora de os alunos registrarem o conhecimento que construíram discutindo as fontes escolhidas e tratadas durante as aulas. Cada trio ou dupla deve escrever um relatório com uma análise de no máximo 15 linhas sobre elas, e depois apresentá-la, oralmente, para a turma. O professor deve avaliar os discentes tanto a partir da exposição oral de cada um deles quanto a partir de sua expressão escrita, no relatório que os alunos lhe entregarão. O docente deve verificar se os objetivos previstos foram atingidos e se as habilidades preconizadas foram exercitadas.

[10] Disponível em: http://www.gem.gov.eg/. Acesso em: 3 jul 2021.

[11] Disponível em: https://www.britishmuseum.org/. Acesso em: 3 jul 2021.

[12] Disponível em: https://egymonuments.gov.eg/en/subportals-group/the-egyptian-museum/. Acesso em: 3 jul 2021.

[13] Disponível em: https://www.louvre.fr. Acesso em: 3 jul 2021.

[14] Disponível em: https://www.metmuseum.org/. Acesso em: 3 jul 2021.

[15] Disponível em: https://www.smb.museum/museen-einrichtungen/neues-museum/home/. Acesso em: 3 jul 2021.

REFERÊNCIAS

BAKOS, Margareth Marchiori & BARRIOS, Adriana Masciadri. O povo da esfinge. Porto Alegre: UFRGS, 1999.

BUDGE, E. A. Wallis. O Livro dos Mortos do Antigo Egito. São Paulo: Madras, 2020.

FUNARI, Raquel dos Santos. O Egito dos faraós e sacerdotes. São Paulo: Atual, 2001.

GRALHA, Julio. Senhora da Casa, Divindade e Faraó: as várias imagens da mulher do Antigo Egito. In: CÂNDIDO, Maria Regina (org.). Mulheres na Antiguidade: Novas Perspectivas e Abordagens. Rio de Janeiro: UERJ/NEA; Gráfica e Editora DG, 2012.

MICHELET, Jules. A Bíblia da Humanidade: Mitologias da Índia, Pérsia, Grécia e Egito. São Paulo: Ediouro, 2002.

NOBLECOURT, Christiane Desroches. A Mulher no Tempo dos Faraós. Campinas: Papirus, 1994.

O ANTIGO ISRAEL E A ORIGEM DO POVO JUDEU

Bruno César da Silva Lima

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM E JUSTIFICATIVA DO MATERIAL

Atualmente, a emergência dos movimentos evangélicos tem provocado uma nova onda de interesse sobre a História do Estado de Israel e do povo judeu. Este material, portanto, justifica-se na oferta de subsídios teóricos, metodológicos e empíricos para que o professor possa proceder ao estudo dessa história e à condução de seus alunos na construção de um conhecimento historicamente acurado, referenciado e crítico, sobre essa terra e esse povo cujo passado tem atraído tanto a atenção dos brasileiros.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é historicizar as narrativas de origem dos hebreus, empregando não somente os relatos bíblicos, mas também outros dados, como aqueles obtidos por meio das escavações arqueológicas. Os objetivos específicos são: 1) conhecer diferentes tipos de fontes da história, como objetos da

cultura material, textos e fotografias; 2) compreender como população e território se cruzam na formação de uma ideia de "povo"; 3) entender a função simbólica e sacramental que os espaços têm para a identidade cultural de um povo.

Além disso, esta tarefa pode municiar o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, conforme a tabela abaixo. Elas estão prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1] para o 5º ano do Ensino Fundamental. Tais aquisições podem ser alcançadas por meio do exercício de cinco operações fundamentais do pensamento histórico: **identificação, contextualização, análise, interpretação e comparação** (BNCC: 398-400).

Habilidades e competências a serem desenvolvidas (BNCC, p. 414-415)		
Unidades temáticas	**Objetos do conhecimento**	**Habilidades**
Povos e culturas: meu lugar no mundo e meu grupo social	O que forma um povo: do nomadismo aos primeiros povos sedentarizados	**(EF05HI01)** Identificar os processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado.
	O papel das religiões e da cultura para a formação dos povos antigos	**(EF05HI03)** Analisar o papel das culturas e das religiões na composição identitária dos povos antigos

MANUAL PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Duração da atividade: um módulo-aula completo (50 minutos).

Local e recursos necessários: caso a atividade seja executada na modalidade presencial de ensino, será necessária uma sala de vídeo com projetor. Se a atividade for ministrada no modo remoto, será necessário um computador com acesso à ***internet*** e um aplicativo de

[1] Ela pode ser consultada, gratuitamente, no site do Ministério da Educação: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 mai 2021.

reuniões ***on-line*** que permita a projeção ou compartilhamento de tela.

Organização: não é requerida nenhuma organização específica dos alunos em grupos.

Esta atividade consiste na análise da representação visual de um pequeno dossiê de documentos oriundos da cultura material e da cultura escrita dos povos antigos. Eles estão acompanhados de roteiros que informam o professor. O docente deve compartilhar os documentos com os alunos e usar o roteiro para orientar a si mesmo e a discussão das fontes. Através da interpretação dos registros oferecidos, ele poderá conduzir os estudantes na construção de um pensamento histórico sobre a origem do povo judeu e do Estado de Israel.

A proposta se estrutura em quatro passos e em cada um deles aplica-se um procedimento da reflexão histórica. Estima-se que cada etapa leve cerca de dez minutos, totalizando quarenta minutos; o docente pode usar os dez minutos restantes para realizar as conclusões, conforme descrito abaixo. Como a atividade foi pensada no formato oral, discursivo e expositivo, é fundamental que a discussão seja iniciada pelo professor e que os alunos possam apresentar as suas opiniões e dúvidas a respeito da temática.

PASSO 1 – A ESTELA DE MERNEPTÁ E OS DIVERSOS TIPOS DE REGISTRO DA HISTÓRIA

Neste passo deve-se aplicar o procedimento da **identificação** para conduzir os alunos no reconhecimento de diversos tipos de documentos históricos - neste caso, o material, o iconográfico e o escrito. O professor deve projetar a figura abaixo para a visualização dos alunos e pedir que identifiquem os aspectos materiais e iconográ-

ficos do objeto representado. Com isso, pretende-se que exercitem as três primeiras habilidades da tabela acima: espera-se que reconheçam a cultura material e a cultura escrita como registros da memória e de tradições orais; por conseguinte, os alunos devem ser capazes de entender que esses registros constituem patrimônios da humanidade, devido ao seu inestimável valor histórico.

FIGURA 1 – Estela de Merneptá[2]

PASSO 2 – A PRIMEIRA MENÇÃO AO ANTIGO ISRAEL

Aqui o professor deve operar a **contextualização** do objeto observado, conforme as seguintes informações:

A Estela de Merneptá (ou Merenptah), também conhecida como Estela de Israel, é o primeiro registro histórico que menciona o povo hebreu. Trata-se de uma pedra de basalto negro, com cerca de 3 metros de altura por 1,6 metros de largura; nela foi esculpida a imagem

[2] Fonte: Wikipedia. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Estela_de_Mernept%C3%A1. Acesso em: 31 mai 2021.

do faraó Merneptá (o quarto monarca da 19ª dinastia do Egito, vivido entre 1224 e 1204 a. C.) e dos deuses Amon, Mut e Khonsu, que presenteiam o faraó com uma espada curva, símbolo da força. Os egípcios tinham o costume de usar tais pedras para registrar os eventos significativos de sua história: exemplo disso é que no verso da Estela de Israel encontramos os restos de uma inscrição dos tempos dos faraós Amenhotep e Amenófis (1402-1354 a. C.), indicando que a mesma pedra podia ser reutilizada várias vezes (DIAS, 2005: 27) - rochas de basalto como essa, grandes e pesadas, eram caras e, por isso, procurava-se reciclá-las sempre que possível. Outras estelas produzidas para Merneptá foram, depois, reutilizadas por faraós sucessores (DIAS, 2005: 28).

O objeto celebra uma série de vitórias militares de Merneptá, dentre elas aquela obtida no 5º ano do reinado do faraó, sobre um conjunto populacional denominado como Israel. A menção está em um conjunto de vinte e oito linhas de um texto poético escrito em hieróglifos, que segue abaixo dos ícones. O artefato foi encontrado em 1896, nas ruínas do templo funerário do faraó Merneptá, na cidade de Tebas, no Egito, e, atualmente, o objeto está guardado no Museu do Cairo (DIAS, 2005: 26-27). Nos versos gravados na pedra, entre as linhas 26 e 29, encontramos os dizeres:

> Os príncipes estão prostrados, dizendo: "Paz!".
> Entre os Nove Arcos, nenhum levanta a cabeça.
> Tehenu está desolado; Hatti está em paz;
> Canaã [sic] está saqueado com todas as desgraças;
> Asheqelon está exilado; Guezer está prisioneiro;
> Yanoam está no estado daquilo que não existe;
> Israel está devastado, sem semente;
> Huru tornou-se uma viúva para o Egito!
> Todas as terras em conjunto estão em paz;
> Toda aquela que estava irrequieta foi dominada[3].

[3] O poema foi integralmente transcrito e traduzido para o português por DIAS, 2005: 29-31.

PASSO 3 – COMO SE CONSTITUI UM "POVO"? O PAPEL DA TERRA E DA SUA OCUPAÇÃO

Nesta etapa opera-se a **análise** e a **interpretação** das fontes oferecidas. O professor deve conduzir a discussão sobre a imagem e o texto acima, conforme o roteiro abaixo.

A primeira coisa a salientar é que o texto menciona Israel como um povo, não como um lugar. Israel não aparece pela primeira vez na história, portanto, como um Estado, nem sequer como território, mas como um conjunto de pessoas. Repare-se que os versos mencionam príncipes, dizendo que eles se renderam, pedindo paz. Todas as consequências do conflito, bem como o gestual descrito, são de pessoas derrotadas: cabeças baixas, prisões, viuvez. A terra só é efetivamente mencionada no penúltimo verso, apenas para repetir que, após a guerra promovida pelo faraó, todos os conquistados foram pacificados. Mesmo quando se diz que Israel foi devastada e deixada "sem semente", deve-se entender que aquele povo foi deixado sem herdeiros, e não que a terra foi esterilizada – afinal, ela era um recurso importante e um dos principais prêmios da conquista bélica. Outro indício disso é a representação das pessoas vencidas por Merneptá: estão todas vestidas com o mesmo traje, a longa túnica típica da cultura cananeia (DIAS, 2005: 29); também estão todas sentadas diante do faraó, ao contrário da representação comum que os egípcios usavam para designar Estados submetidos, desenhados como cidades (DIAS, 2005: 28). Em suma, todos os nomes mencionados no poema identificam grupos seminômades que disputavam as mesmas terras, esperando poder instalar-se definitivamente nelas (DIAS, 2005: 27).

O segundo ponto a esclarecer diz respeito à origem étnica do povo israelita e à sua relação com os cananeus, um agrupamento enorme e etnicamente variado, do ponto de vista interno. Segundo Israel Finkelstein e Neil Asher Silberman (2018: 104), as escavações arqueológicas feitas na região encontraram objetos comprovando que os israelitas também eram nativos de Canaã e que só posteriormente criaram uma identidade étnica diferente, própria. Os autores corroboram a tese de que foi durante os conflitos retratados pela estela que os israelitas começaram a se estabelecer na região e adotaram um modo de vida sedentário (FINKELSTEIN & SILBERMAN, 2018: 106 e 107). Assim, o processo de formação de Israel teria sido o oposto do que encontramos na Bíblia: o aparecimento desse povo foi o resultado, não a causa do colapso da cultura cananeia, como se verá abaixo. A maioria dos israelitas não se originaram fora de Canaã, mas dentro dela; eram, a princípio, todos cananeus. A origem do povo israelita teria sido, então, o resultado de uma cisão interna do povo cananeu. A maioria das pessoas que formaram o Antigo Israel eram, portanto, habitantes locais – as mesmas pessoas que encontramos nas terras altas durante as Idades do Bronze e do Ferro (FINKELSTEIN & SILBERMAN, 2018: 121) – não um grupo imenso reunido no momento de um único e grande êxodo, como ocorrido no século XVI a. C. (DIAS, 2005: 25)[4].

[4] É provável que, em lugar de um grande e único êxodo, conduzido pelo lendário profeta Moisés, tenha havido várias migrações da população cananeia que servia aos egípcios nos séculos XVII-XVI a. C. (BERLESI, 2007: 17). Os cananeus provavelmente foram para o Egito durante a invasão que os hicsos, povo de origem semítica, promoveram no grande reino; uma dinastia hicsa chegou a governar o Egito durante cem anos, mas ela foi expulsa por volta de 1550 a. C. e o mais provável é que os cananeus tenham se retirado do país junto com eles (DIAS, 2005: 26, 29) e, depois disso, tenham se fragmentado em diversos grupos menores, dentre eles, os israelitas.

PASSO 4 – ISRAEL MULTICULTURAL: OS DIVERSOS NOMES DA TERRA SANTA

Nesta etapa deve-se proceder à **comparação** do material arqueológico com a tradição textual de um documento histórico mais conhecido: a Bíblia.

A narrativa bíblica é pródiga em mostrar como se subdividiram, sequencialmente, geração após geração, os povos palestinos: Canaã, que era um dos filhos de Cam, o jovem herdeiro de Noé, responsável pelo repovoamento da terra após o Dilúvio. A história desses patriarcas é contada no livro do ***Gênesis***: "Estas, pois, são as gerações dos filhos de Noé: Sem, Cam e Jafé; e nasceram-lhes filhos depois do dilúvio" (Gn 10: 1). Ali é descrita também a descendência de Cam: "Estes foram os filhos de Cam: Cuxe, Mizraim, Fute e Canaã" (Gn 10: 6). Os herdeiros de Canaã são enumerados em seguida: "Canaã gerou Sidom, seu filho mais velho, e Hete. Posteriormente, os clãs cananeus se espalharam" (Gn 10: 15). Em suma, Canaã, antes de ser uma terra, era uma pessoa: a identificação dos grupos sociais, na Antiguidade, não era feita a partir do território, mas da descendência. A terra de Canaã foi nomeada a partir de seu proprietário, não de nenhuma característica geofísica do território. O ***Gênesis*** informa, inclusive, os limites da propriedade fundiária deixada por Cam a seu filho, estabelecendo um verdadeiro mapeamento dos grupos que habitavam aquelas terras: "As fronteiras de Canaã estendiam-se desde Sidom, iam até Gerar, e chegavam a Gaza e, de lá, prosseguiam até Sodoma, Gomorra, Admá e Zeboim, chegando até Lasa" (Gn 10: 19).

Por fim, cumpre diferenciar os nomes que aparecem vinculados aos povos antigos que habitavam a região. O nome mais antigo relativo a esta história é

"hebreu": ele significa "o povo do outro lado do rio" e é revelador também, porque indica uma primitiva identificação dos grupos humanos de acordo com a sua colocação no espaço; os hebreus eram a parte do grande grupo cananeu que habitava a margem ocidental do Rio Jordão. Em seguida, apareceu o nome "israelita", que adota a identificação pela genealogia: ele indica o grupo descendente de Israel, nome dado por Deus a Jacó, filho de Isaque e neto de Abraão. Por último, temos o nome "judeu", que segue o padrão genealógico e identifica o grupo descendente de Judá, um dos filhos de Israel (cuja terra habitada era chamada de Judeia). Assim, se na Estela de Merneptá são reconhecidas as diferenças internas aos cananeus, significa que no século XIII a. C., quando os egípcios chegaram à Palestina e a conquistaram, ela já estava etnicamente subdividida por causa dos conflitos internos (DIAS, 2005: 29). Portanto, a região da chamada Terra Santa (atualmente Palestina, Israel e Jordânia, incluindo a cidade sagrada de Jerusalém) é, há pelo menos 3300 anos, um espaço multiétnico e multicultural.

CONCLUSÕES

Observamos que há vários critérios para a identificação de um grupo social e que tais critérios podem mudar ao longo do tempo. No caso em tela, tal padrão desnuda a natureza da relação que os homens estabeleciam com a terra: ela não era importante por si só, mas em função de sua habitação, a ponto de ser nomeada de acordo com o patriarca do grupo habitante. Se hoje somos nomeados a partir da terra em que nascemos (somos "brasileiros" porque nascemos no Brasil), na Antiguidade, a terra é que recebia o nome dos seus habitantes. O

lugar geográfico é uma das características representativas de um grupo étnico, mas ele nunca é monocultural; as pessoas migram, litigam, diferenciam-se e separam-se, então é fatal que todo espaço seja, em alguma medida, multicultural, como é o atual Estado de Israel.

AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Sugere-se que a avaliação dos alunos seja feita ao longo dos debates, com base na exposição oral dos estudantes. Não é necessário que o professor aplique outro instrumento avaliativo, embora ele possa fazê-lo, se assim o desejar. Na avaliação, o docente deve refletir se os estudantes atingiram os objetivos geral e específicos prescritos, bem como se exercitaram as habilidades elencadas.

REFERÊNCIAS

BERLESI, Josué. História, arqueologia e a cronologia do Êxodo: historiografia e problematizações. Dissertação de Mestrado em Teologia apresentada à Escola Superior de Teologia (EST). São Leopoldo: EST, 2007. Disponível em: http://dspace.est.edu.br:8080/jspui/handle/BR-SlFE/609. Acesso em: 11 jun 2021.

BÍBLIA Sagrada. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 2002. Disponível em: http://www.paulus.com.br/biblia-pastoral/_INDEX.HTM. Acesso em: 11 jun 2021.

DIAS, Geraldo José Amadeu Coelho. O nome de ISRAEL na estela do faraó MERENPTAH. Didaskalia, v. 35, n. 1-2, 2005. Disponível em: https://revistas.ucp.pt/index.php/didaskalia/article/view/1683. Acesso em: 31 mai 2021.

FINKELSTEIN, Israel & SILBERMAN, Neil. A Bíblia desenterrada: a nova visão arqueológica do antigo Israel e das origens dos seus textos sagrados. Petrópolis: Vozes. 2018.

GRÉCIA ANTIGA: UM LUGAR DE PLURALIDADES

José Eduardo Gomes de Castro Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Atualmente, tanto no Brasil quanto em outras regiões do planeta, a discussão pública sobre as relações étnico-raciais tem ganhado cada vez mais espaço nas mídias. As concepções de "raça" que temos hoje são frutos de criações modernas, mais especificamente oriundas de teorias segregacionistas do século XIX. No mundo antigo, as pessoas se diferenciavam e identificavam seus grupos de pertencimento de diferentes maneiras, portanto, os aspectos físicos, as cores da pele e dos olhos, a textura dos cabelos, determinados traços faciais, origem geográfica, entre outras características fenotípicas não eram para eles questões relevantes nesse sentido. O que de fato definia aquilo que os gregos chamavam de ***ethnos*** (que nós traduzimos por etnia, significando tribo ou simplesmente "família"[1]) eram os interesses comuns

[1] Poder-se conferir a etimologia da palavra, por exemplo, no verbete ethnos (ἔθνος), presente em LIDELL, Henry George & SCOTT, Robert. A Greek–English Lexicon. Oxford: Clarendon Press, 1940. Disponível em: http://www.perseus.tufts.edu/hopper/text?doc=Perseus:text:1999.04.0057:entry=e)/anos. Acesso em: 3 jun 2021. Acrescentamos: a palavra "raça" sequer existia no vocabulário grego, nem no latino, usado pelos romanos.

e os laços de solidariedade entre os membros do grupo, bem como a fidelidade a um líder e a participação nos mesmos ritos religiosos, dedicados aos deuses escolhidos pela coletividade como patronos. Em vista disso, este material procura fornecer aos professores instrumentos para o desenvolvimento de uma discussão que possibilite o questionamento e a desconstrução das hegemônicas ideias racialistas, por meio da observação de experiências humanas, históricas e sociais distintas das nossas.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é compreender a complexidade e a heterogeneidade dos povos que compunham a antiga sociedade grega, desconstruindo o estereótipo de forte unidade. Os objetivos específicos de aprendizagem são: a) reconhecer objetos da cultura visual como documentos históricos; b) compreender como as pessoas constituem ideias de alteridade, isto é, de reconhecimento do outro, com suas semelhanças e diferenças; c) desenvolver diversas habilidades a partir de uma metodologia de aprendizagem criativa e holística (por meio do modelo teatral), abarcando aspectos políticos, sociais, religiosos e culturais. Além disso, esta tarefa pode municiar o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, conforme a tabela abaixo. Elas estão prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[2] para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Habilidades a serem desenvolvidas nesta atividade (BNCC, p. 414-415)		
Unidade temática	**Objetos do conhecimento**	**Habilidades**
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	**(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços

[2] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 mai 2021.

MANUAL PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Duração: 1 hora e 40 minutos, ou seja, dois módulos-aula de 50 minutos.

Local e recursos necessários: na modalidade de ensino presencial, para realizar o teatro sugerido, o docente precisará de um cenário (que pode ser feito com madeira, papelão, papel emborrachado ou outro tipo de material disponível) e de dois bonecos de pano para colocá-los e manuseá-los com as mãos. Na modalidade remota, ele pode construir digitalmente esses elementos, utilizando os panos de fundo dos ***softwares*** de videochamada.

Organização dos alunos: no modo de ensino presencial, depois da encenação teatral, o professor deve organizar a discussão posicionando as cadeiras da sala de aula de modo circular (ou, se assim preferir, realizar uma roda de diálogo no próprio piso da sala de aula). No modo remoto, ele pode dividir a classe em dois grupos que representarão as cidades de Atenas e Esparta.

Esta atividade é composta de um roteiro que orienta o professor na condução de debates sobre a alteridade étnica na antiguidade grega. Ele municia o docente para a interpretação de um conjunto documental, composto de várias imagens, que deve ser compartilhado com os alunos: o professor deve pedir que a turma observe e descreva as imagens, atentando para os seus mínimos detalhes. A análise das imagens subsidiará a construção, pelos alunos, de uma ideia de alteridade, de reconhecimento étnico do outro, o qual será, por fim, praticada por meio de uma atividade lúdica: a realização de um teatro.

PASSO 1 – DAS "TRIBOS" AO "POVO": AS GUERRAS APROXIMAM E AFASTAM OS GREGOS

Esta etapa deve tomar os primeiros vinte e cinco minutos da primeira aula. Durante esse tempo, conduza os alunos na interpretação das imagens a seguir.

Apesar de suas semelhanças religiosas e culturais, os povos que compunham o que chamamos, às vezes, de "antiga civilização grega", viam-se como grupos distintos (jônios, eólios, dórios, acádios, entre outros). Apenas quando era conveniente esses grupos se uniam, como em situações de guerra, quando era necessário que organizassem uma defesa comum contra invasores estrangeiros, de fora da Península Grega. Nessas ocasiões os vários grupos que habitavam tal território se reconheciam e autodenominavam "helenos", por acreditarem que possuíam uma ancestralidade comum: eram todos descendentes da mítica e famosa Helena de Tróia, considerada pelos próprios deuses como a mulher mais bela que já havia existido (ABULAFIA, 2014). Pelo mesmo motivo, a região povoada e governada por esses grupos era chamada, por eles mesmos, de Hélade (FINLEY, 1992).

Como vemos na imagem abaixo, a morte do herói troiano Heitor, durante a Guerra de Troia, foi motivo de grande comoção. Segundo conta o mítico poeta Homero, o funeral de Heitor foi uma ocasião tão célebre que mesmo os seus inimigos, os vários grupos gregos que atacavam Troia, uniram-se para prestar-lhe as devidas honras. Os troianos também tinham ascendência grega – eram colonos saídos da Península Grega – então, ainda que estivessem lutando uns contra os outros, todos se reconheciam como iguais e a morte de um afamado guerreiro emocionava a todos. Não à toa a

morte de Heitor foi, por muitos séculos, lembrada com devoção, mesmo entre os romanos, como se percebe no relevo do sarcófago.

FIGURA 1 – O corpo de Heitor é levado para Tróia. Sarcófago romano do século II d. C.[3]

Contudo, se algumas guerras antigas foram marcadas pela união de todos os gregos, outras se caracterizaram pela desavença entre eles. Entre 431 e 404 a. C., por exemplo, ocorreu a Guerra do Peloponeso, que colocou de lados opostos, muito duramente, atenienses e espartanos, na busca de uma certa soberania na região. Ao término do conflito, ambas as cidades, Atenas e Esparta, saíram destruídas, falidas e arrasadas, assim como toda a Hélade, que, ao se fragilizar, fi-

[3] O relevo se baseia na cena do Canto XXIV da ***Ilíada***, de Homero, que narra a recuperação do cadáver de Heitor, a pedido de seu pai, Príamo. Fonte: Wikipedia (Disponível em: https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Hector_brought_back_to_Troy.jpg. Acesso em: 4 jul 2021. O sarcófago está, hoje, no Museu do Louvre.

cou mais suscetível aos ataques externos. Para o antigo historiador Tucídides (c. 460-400 a. C.), o motivo do sangrento duelo foi o seguinte:

> [a guerra] começou quando os atenienses e peloponésios [espartanos] romperam a trégua de trinta anos. [...] A explicação mais verídica, apesar de menos frequentemente alegada, é, em minha opinião, que os atenienses estavam se tornando muito poderosos, e isto inquietava os lacedemônios, compelindo-os a recorrerem à guerra (TUCÍDIDES, 2011).

Ainda segundo esse relato histórico, a Guerra do Peloponeso teve uma gigantesca dimensão destrutiva, tanto o combate em si, quanto as demais consequências, como epidemias, instabilidades e a fome. O prolongamento desse "conflito interno" foi até considerado mais tortuoso do que as anteriores batalhas contra os persas.

A despeito dos conflitos que opuseram os gregos, eles ainda podiam se ver como equivalentes. Temos uma mostra disso na imagem a seguir (figura 2), que representa duas personagens da Guerra de Troia. Observem como é retratado o guerreiro grego: seu elmo, escudo, túnica, armas. O guerreiro é Neoptolemus, filho de Aquiles, o rei dos mirmidões, um dos vários grupos que habitavam a Grécia. Agora observem a figura seguinte (3), que retrata um hoplita (soldado) espartano: vejam que ele traja exatamente a mesma indumentária militar. Isso nos diz que, malgrado compusessem grupos étnicos distintos, mirmidões, espartanos, atenienses, tebanos – ou o que quer que fossem – compartilhavam os mesmos aspectos culturais: a língua (certamente, eles só podiam lutar juntos se entendessem uns aos outros, ainda que possuíssem dialetos ligeiramente diferentes), os costumes indumentários e até os mesmos estilos de lutar.

Mas de onde veio, então, o nome "grego"? Trata-se de uma identificação tardia: foram os romanos, a partir do século, que o cunharam, pois deram, em sua própria língua (o latim), o nome ***Graecia*** ao território da península. Isso também aconteceu em um contexto militar, durante o processo expansionista através do qual os romanos conquistaram não apenas a Grécia, mas também o norte da África, a Síria e a Palestina (FINLEY, 1992). Quando os romanos conquistaram a Grécia, os gregos estavam novamente divididos. Não havia, portanto, um "Estado Grego" com o qual eles tenham se defrontado.

FIGURA 2 – Neoptolemus, filho de Aquiles, mata Príamo, rei de Troia[4]

[4] Detalhe de uma ânfora datada de c. 520 a. C. Fonte: Wikipedia (disponível em: https://en.wikipedia.org/wiki/Trojan_War#/media/File:Amphora_death_Priam_Louvre_F222.jpg. Acesso em: 4 jul 2021).

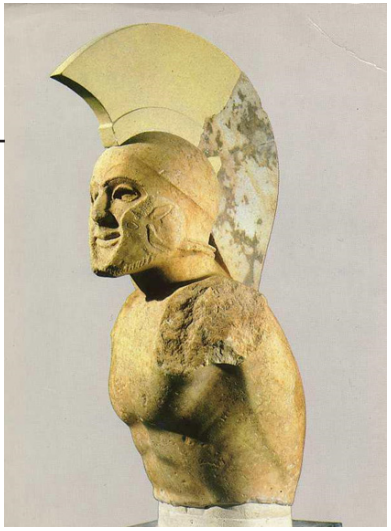


FIGURA 3 – Estátua de um hoplita espartano[5]

PASSO 2 – O OUTRO ESTRANHO: OS GREGOS DIANTE DOS NÃO-GREGOS

Nesta etapa gaste mais vinte minutos.

A alteridade dos antigos gregos fica ainda mais evidente no confronto que travaram com povos não-gregos. Durante as guerras contra os persas, por exemplo, eles souberam reconhecer as diferenças de um povo que não habitava a Grécia, como se vê nas figuras a seguir:

[5] Peça datada do século V a. C. Museu Arqueológico de Esparta. Fonte: Wikipedia (disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Esparta#/media/Ficheiro:Helmed_Hoplite_Sparta.JPG. Acesso em: 4 jul 2021).

FIGURA 4 – Soldado persa, à esquerda, prostrado diante de um hoplita grego (direita)[6]

Repare que as duas figuras trajam vestimentas radicalmente distintas. O guerreiro grego ostenta um escudo, ao contrário do lutador persa, que parece desprotegido. A diferença entre eles, porém, parece parar aí: seus rostos têm os mesmos traços, as barbas são parecidas, a cor de pele também. Até a espada que empunham parece ser a mesma.

Os gregos não se defrontaram somente com os persas, mas também com os egípcios. E as marcas desse encontro ficaram em sua cultura: na imagem a seguir

[6] Pintura de um cílice (espécie de cálice para beber vinho) datado do século V a. C. Fonte: Wikipedia (disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerras_M%C3%A9dicas#/media/Ficheiro:Greek-Persian_duel.jpg. Acesso em: 4 jul 2021).

percebemos como um espartano, no século VI a. C., fazia-se representar com traços muito semelhantes aos usados pelos egípcios em suas obras de arte.

FIGURA 5 – Cavaleiro espartano cercado de anjos e pássaros[7]

CONCLUSÕES

Terminado os debates, conduza os alunos às seguintes conclusões, **durante cinco minutos.**

Os homens se movem pelo espaço, o tempo todo; eles estão incessantemente em migração, e a guer-

[7] Pintura de um cílice, c. 550 a. C. Fonte: Wikipedia (disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Esparta#/media/Ficheiro:Rider_BM_B1.jpg. Acesso em: 4 jul 2021).

ra é um dos principais motivos dessa mobilidade. É durante os movimentos migratórios que os grupos se encontram – algumas vezes de modo pacífico, outras de modo belicoso – se interrelacionam e, consequentemente, estabelecem os critérios que lhes permitem identificar os outros e a si mesmos.

AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM:

Com a primeira aula dedicada à análise das fontes e à discussão, dedique uma segunda aula, inteira, à realização de uma atividade lúdica sobre o tema, com a qual você poderá aferir o aprendizado dos alunos. Peça-lhes que organizem uma pequena e rápida cena teatral.

Utilizando como base as representações iconográficas acima, peça que os alunos montem e encenem o roteiro de um teatro em que representarão personagens atenienses, espartanos, persas, enfim, toda a pluralidade de gentes da Grécia Antiga. Se a atividade estiver sendo executada na modalidade presencial de ensino, eles podem usar as imagens acima como inspiração para elaborar o figurino das personagens e podem representá-las eles mesmos ou fazer bonecos das personagens. Se a atividade estiver sendo desenvolvida na modalidade remota, eles podem, ao invés de um teatro, encenar uma história em quadrinhos, desenhando as personagens, com suas respectivas falas, em ***slides***, projetando-os para a turma e para o professor. Durante a encenação, verifique se os alunos atingiram os objetivos e habilidades elencadas para a atividade e se conseguiram se apropriar da antiga história grega para exercitar a alteridade necessária no reconhecimento do outro e de suas diferenças.

REFERÊNCIAS

ABULAFIA, David. Os herdeiros de Odisseu 800 a. C. - 550 a. C. In: O grande mar: uma história humana do mediterrâneo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2014.

FINLEY, Moses. Homero e os gregos. In: O mundo de Ulisses. Lisboa: Presença, 1992.

TUCÍDIDES. A história da guerra do Peloponeso. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

A DEMOCRACIA NA ATENAS ANTIGA

Javan Gabriel Pontes de Souza

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A democracia é um tema sempre presente no nosso cotidiano, mas ela é uma invenção antiquíssima. Acreditamos que olhar para a antiga experiência ateniense ainda pode nos ajudar a pensar e a buscar melhoramentos para a nossa própria democracia. Por isso, esta atividade oferece reflexões destinadas a ajudar o professor na educação política de seus estudantes e na formação de cidadãos conscientes do que é viver em uma democracia e de como ela funciona.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é compreender o funcionamento histórico da democracia. Os objetivos específicos de aprendizagem são: a) entender a democracia como o governo do povo ou da maioria, inclusive em suas contradições e limitações; b) compreender a importância da existência de um funcionalismo público e de magistraturas independentes.

Além disso, esta tarefa pode municiar o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, conforme a tabela abaixo. Elas estão prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)[1] para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Habilidades a serem desenvolvidas nesta atividade (BNCC, p. 420-421)		
Unidade temática	**Objetos do conhecimento**	**Habilidade**
Lógicas de organização política	As noções da cidadania e política na Grécia e em Roma	**(EF06HI12)** Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas

MANUAL PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Duração: um módulo-aula de 50 minutos.

Local e recursos necessários: se a atividade for realizada na modalidade presencial de ensino, basta uma sala de aula com equipamento de projeção para que sejam compartilhados os documentos – na ausência desse equipamento o professor pode simplesmente imprimir os documentos e distribuí-los para a turma. Na modalidade de ensino remoto, basta um ***software*** que simule asala de aula, com compartilhamento de vídeo, áudio, tela e arquivos.

ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS: NÃO É NECESSÁRIA NENHUMA ORGANIZAÇÃO DOS ALUNOS EM GRUPOS.

Esta atividade se estrutura sobre dois eixos: primeiro, um conjunto de documentos – citações textuais de autores antigos, como Aristóteles, Plutarco e Ésquines – e, segundo, um roteiro de interpretação e análise. O professor deve compartilhar os documentos

[1] Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 mai 2021.

com os alunos, pois os debates serão feitos sobre a leitura deles; já o roteiro é para uso exclusivo do docente, é um manancial de informações destinadas a orientá-lo na condução dos debates. Destarte, a dinâmica da atividade deve ser conduzida da seguinte forma: leitura e debate livre do documento, por parte dos alunos, seguido da mediação do professor, orientado pelo roteiro. Ao final, lidos e discutidos todos os documentos, o professor encerra o debate com as conclusões e aplica a avaliação.

PASSO 1 – O FUNDAMENTO POPULAR DA DEMOCRACIA

Nesta primeira etapa da atividade deve ser perseguido o objetivo A. Ela deve tomar 20 minutos.

A democracia surgiu em Atenas por volta do ano de 510 a. C., a partir de uma vitória do político Clístenes (565-492)[2], um aristocrata que liderou uma revolta popular contra o último tirano grego, Hípias (m. 490). Segundo o antigo historiador Tucídides (c. 460-400), Péricles (c. 495-429), um dos principais artífices da democracia, assim a descreveu:

Documento 1

> Chama-se democracia porque funciona para o maior número, e não para uma minoria. Todos participam igualmente nas leis respeitando aos assuntos privados, é apenas o valor que introduz distinções, e as honras vão mais para os méritos do que para a fortuna. Nem a pobreza nem a obscuridade impedem de servir a um cidadão capaz de servir a cidade. Sendo livre no que respeita à vida

[2] As siglas de marcação temporal significam: "morto" (m., usado quando não se conhece a data de nascimento de alguém, somente a data de morte); "cerca de" (c., do latim ***circa***, usado quando não se conhece uma data com precisão). Como estamos falando de um período muito anterior ao nascimento de Jesus Cristo, subentende-se que todas as datas aqui mencionadas são "antes de Cristo" (a. C.).

> pública, somo-lo igualmente nas relações cotidianas. [...] nós esforçamo-nos por nada fazer de ilegal na nossa vida pública. Nós continuamos obedientes aos magistrados e às leis, sobretudo àquelas que protegem contra a injustiça [...] (TUCÍDIDES apud MOSSÉ, 1985: 157).

No discurso que Tucídides atribui a Péricles fica marcado o fundamento central da democracia: o governo de muitos. Porém, a antiga democracia ateniense tinha seus limites e contradições. A cidadania, com o direito de participar do governo, era restrita: ela contemplava somente os homens (excluía as mulheres) livres (excluía os escravos, que eram numerosos) e nascidos em Atenas (excluía estrangeiros e imigrantes), além de ser censitária, como destacou o antigo filósofo Aristóteles (384-322), remetendo-se a uma lei editada pelo antigo legislador Sólon (638-558):

Documento 2

> [...] os cidadãos eram repartidos em quatro classes, como tinha sido estabelecido anteriormente[3]: pentacosimedimnos, cavaleiros, zêugitas e tetes. E ele [Sólon] decidiu que as magistraturas seriam reservadas aos pentacosimedimnos, aos cavaleiros e aos zêugitas, e que seriam tomados de entre eles os nove arcontes, os tesoureiros, os poletas, os onze, os colacretas dando a cada um uma magistratura correspondente ao seu censo[4]. Quanto aos que eram classificados entre os tetes, ele apenas lhes deu o direito de participar na assembleia e nos tribunais (ARISTÓTELES apud MOSSÉ, 1985: 155)[5].

[3] Nas leis de Dracon, antigo legislador ateniense, que teria vivido no século VII a. C.

[4] Arcontes eram os magistrados que representavam a aristocracia ateniense; os poletas trabalhavam junto aos tesoureiros na gestão do erário público, especialmente na venda de bens confiscados a inimigos públicos. Os colacretas eram baixos funcionários responsáveis por organizar os banquetes públicos realizados no Pritaneu, o palácio que sediava o governo ateniense e os "onze" eram uma junta de cidadãos responsáveis por organizar a polícia da cidade.

[5] Os pentacosimedimnos eram a classe mais alta da sociedade ateniense, que tinha

Outro problema da democracia antiga é que mesmo os homens livres nem sempre tinham condições socioeconômicas de efetivamente participar do governo da cidade. Os mais pobres precisavam cuidar de seus negócios particulares (quando eram pequenos mercadores) ou de sua terra e seu rebanho (quando era pequenos agricultores e pastores), de onde tiravam o seu sustento, e isso lhes ocupava o dia inteiro, impedindo-os de se dirigir até a arena pública para debater e votar os assuntos políticos na assembleia, ou de aceitar o exercício de algum cargo. O antigo historiador Plutarco (c. 46-120), lembrando o trabalho de Tucídides, afirmou que, por isso, Péricles precisou instituir a mistoforia, isto é, uma pequena remuneração destinada a permitir que os pobres pudessem se dedicar à política e não a deixassem inteiramente nas mãos dos ricos, como se vê abaixo.

Documento 3

> Tucídides descreve o regime instituído por Péricles como uma espécie de aristocracia que apenas no nome era uma democracia, porque de fato o primeiro dos atenienses exerceu um domínio real. Numerosos outros historiadores afirmam que este homem eminente deu ao povo o hábito contrário à moral das clerúquias, espetáculos gratuitos e retribuição das funções públicas. Estes métodos de governo enriqueceram e corromperam, dizem, uma classe de homens até então sóbrios e trabalhando por suas próprias mãos (PLUTARCO, apud MOSSÉ, 1985: 156).

---

renda anual igual ou superior a 500 ***medimnos*** (a moeda da época); os cavaleiros eram a segunda classe, possuíam renda suficiente para custear um cavalo e todos os equipamentos de guerra adequados; a terceira classe, dos zêugitas, era composta por aqueles que tinham capacidade de custear as próprias armas (escudo, lança, espada), mas não conseguiam custear um cavalo; por fim, a classe mais baixa, dos tetes, era composta pelos homens que trabalhavam como assalariados e não conseguiam acumular nem sequer 200 ***medimnoi***, portanto, eles não conseguiam armar-se para a guerra. Dessa divisão podemos depurar que a cidadania ateniense estava intimamente atrelada ao serviço militar: os próprios cidadãos custeavam suas armas e aqueles que não conseguiam fazê-lo estavam excluídos do acesso às magistraturas.

Percebemos que Plutarco e Tucídides reputaram como negativa a prática da mistoforia (além das clerúquias, a oferta de divertimentos à multidão), pois viam nela uma medida corruptora da vida pública: segundo esses historiadores – que, diga-se de passagem, detestaram a democracia e se opuseram a ela, condenando-a em seus escritos – os homens deixavam de trabalhar para viver da remuneração pública. Porém, o próprio Plutarco, referindo-se ao que Aristóteles já havia observado, esclarece que a mistoforia evitava que muitos homens caíssem na miséria e dependessem da caridade alheia:

Documento 4

> No início, como o disse, querendo Péricles opor-se à influência que Címon tinha sobre o povo, procurava ganhá-lo para a sua causa. Mas, menos rico do que o seu adversário, não dispunha dos bens que aquele usava para ajudar os pobres. Címon todos os dias oferecia uma refeição àqueles dos atenienses que lhe pedissem. Dava roupas aos idosos, tirava os marcos das suas propriedades para deixar colher os frutos a quem o quisesse. Não podendo vencê-lo neste aspecto, Péricles, sob o conselho de Damônides, do demo [povo] de Oa, recorreu à distribuição dos fundos públicos, como nos ensina Aristóteles. E bem depressa, tendo atraído a multidão pelas compensações dos espetáculos e a retribuição das funções judiciárias, e ainda por outras liberalidades, se serviu dela contra o Areópago[6], de que ele próprio não fazia parte, porque a sorte não o tinha designado nem como arconte, nem como tesmóteta, nem como rei, nem como polemarco[7] (PLUTARCO apud MOSSÉ, 1985: 156-157).

[6] Areópago era a parte da cidade (uma colina) onde se reuniam os tribunais e conselhos de governo.

[7] Polemarco era um comandante militar e tesmóteta era um oficial judiciário encarregado de fazer observar as leis.

Por esse relato podemos saber todas as polêmicas que envolvem a remuneração pública dos homens encarregados da política: Címon, que era rico, mantinha o povo sob o seu controle oferecendo-lhes esmolas; seu rival, Péricles, que não dispunha dos mesmos meios para cooptar a plebe, teve a ideia de utilizar-se do erário estatal para fazê-lo. Assim, a remuneração das magistraturas sempre esteve envolta, desde a sua invenção, no debate sobre duas consequências: o seu uso para a manipulação das massas e a sua utilidade para libertá-las do controle da aristocracia.

Apesar dessas contradições, a marca fundamental da democracia, desde Atenas, é a participação popular, o fato de que todo o povo, todo o conjunto de cidadãos comuns, pode ocupar magistraturas e participar das decisões públicas, ou seja, pode governar a cidade, ainda que durante um curto período. Com efeito, a palavra democracia significa, literalmente, o poder (***kratos***) ou governo do povo (***demos***) (LEITE, 2019: 70). Os seus princípios fundamentais são: a reunião da coletividade para a tomada de decisões; o livre exercício da palavra; a persuasão no lugar da violência como mecanismo de exercício do poder e o igual direito de ação política, conferido a todos os cidadãos (LEITE, 2019: 69). Outro pilar da democracia é a separação entre as esferas pública e privada (TRABULSI, 2016: 9). Mas, para que tais princípios funcionem bem é necessário outro fundamento capital: a lei, que ordena e divide, com isonomia, a participação política entre todos os cidadãos (LEITE, 2019: 72). Na Atenas antiga, mesmo a vontade popular estava submetida aos limites da lei elaborada pelo próprio povo, com a finalidade de evitar desvios e exageros, bem como a perda de direitos conquistados pela coletividade (TRABULSI, 2016: 9).

Em suma, a democracia funda-se em uma cultura política da participação popular direta no governo da coisa pública, bem como em um ordenamento legal destinado a zelar para que tal participação aconteça da melhor forma possível (TRABULSI, 2016: 17).

O princípio popular da antiga democracia ateniense tornou-a o regime politicamente mais inclusivo que já se viu na história: estima-se que cerca de ¾ dos cidadãos pobres puderam participar do governo da cidade, fosse votando nas assembleias, fosse exercendo alguma magistratura. Essa ampla participação era causa e consequência de uma distribuição minimamente justa da propriedade da terra (TRABULSI, 2016: 16), o alicerce da riqueza e, consequentemente, um dos principais índices de bem-estar e de dignidade naquela sociedade. Todos os cidadãos atenienses tinham, pelo menos, uma pequena porção de terra para lavrar e sustentar a sua família. Isso nos diz que a igualdade política anda ***pari passu*** com a igualdade socioeconômica: só é possível haver boa política havendo boa distribuição de renda. A democracia é, desde a sua fundação, o governo dos trabalhadores (TRABULSI, 2016: 17).

PASSO 2 – OS MECANISMOS DE FUNCIONAMENTO DE UM REGIME DEMOCRÁTICO

Esta etapa visa ao objetivo B e deve consumir 25 minutos da aula. Estudadas as características principais da antiga democracia ateniense, é hora de conhecer as suas engrenagens de funcionamento: como eram escolhidos os magistrados e como o seu mandato era fiscalizado.

Curiosamente, as eleições não eram a principal via de acesso e ocupação das magistraturas na democracia antiga. Os atenienses preferiram outro mecanis-

mo de seleção dos governantes: o sorteio. Mais uma vez é Aristóteles quem nos mostra como eram compostos o conselho e a assembleia popular na Atenas antiga:

Documento 5

> O conselho é designado pela sorte, à razão de cinquenta buleutas por tribo. Cada tribo exerce a pritania à vez, segundo a ordem indicada pela sorte, as quatro primeiras durante trinta e seis dias, as seis últimas durante trinta e cinco dias, sendo o ano estabelecido em função da Lua. Aqueles que exercem a pritania tomam as suas refeições em comum, no Tholos[8], para isso recebendo uma compensação da cidade[9]. São eles que reúnem a Boulé e o povo; a Boulé todos os dias, exceto nos feriados, o povo quatro vezes por pritania. Eles preparam a lista dos assuntos de que se deve ocupar a Boulé, a ordem do dia de cada sessão, e indicam o lugar onde a reunião se realizará. Preparam do mesmo modo as assembleias: a primeira, assembleia principal, onde são confirmados nos seus cargos os magistrados cuja gestão foi considerada satisfatória, onde se delibera sobre o abastecimento de cereais e sobre a guarda do território [...] (ARISTÓTELES apud MOSSÉ, 1985: 157-158).

O filósofo é claro: a Boulé, conselho legislativo dos atenienses, era formado "pela sorte". Cada tribo – podemos entendê-las como famílias ou vizinhanças da cidade – tinha direito a ter cinquenta homens sorteados para integrar a Boulé (os buleutas). E as tribos se revezavam no exercício da pritania, isto é, da presidência do Pritaneu, o palácio de governo. Repare-se que o mandato de cada tribo era extremamente curto: cerca de trinta e cinco dias; além do sorteio, restringir os mandatos a curtíssimas durações era uma das principais estratégias que se tinha para evitar a concentra-

[8] Tholos era o ambiente interno do Pritaneu onde os buleutas se reuniam.

[9] Percebam que aqui se indica: mesmo os prítanes, ocupantes dos mais altos cargos da democracia, a partir de certo momento, passaram a receber a mistoforia, o que nos indica que a proposta de remuneração pública das magistraturas venceu.

ção e o abuso de poder por parte de poucos. Toda a dinâmica democrática era assentada sobre o sorteio e a rotatividade do poder[10].

Contudo, pairavam muitas dúvidas sobre os benefícios do sorteio: em suma, alegava-se que o Estado devia ser governado pelos melhores homens, os mais sábios e educados, e que os sorteios não permitiam tal escolha. No entanto, Platão – reportando as ideias do orador Protágoras e do filósofo Sócrates – propôs que a competência necessária às práticas administrativas pode ser aprendida por qualquer cidadão, desde que ele tenha a oportunidade de exercitá-la. A ideia é que todo cidadão, independentemente de sua educação e profissão, tem algo a oferecer para o bem-estar da comunidade, da qual ele próprio participa e com a qual, por conseguinte, ele certamente se preocupa (TRABULSI, 2016: 13)[11].

A preferência pelos sorteios tinha um objetivo claro: evitar o domínio da elite sobre o governo, o controle das magistraturas pelos ricos. Se os magistrados eram sorteados, as chances de que os pobres também pudessem governar aumentava; sem os sorteios, os poderosos sempre conseguiriam se apropriar dos cargos de Estado, utilizando a sua riqueza para comprá-los ou empregando a violência para intimidar os pobres e repeli-los da vida pública. Outra estratégia que os atenienses empregaram para evitar a hegemonia dos ricos foi limitar a duração dos mandatos, o que fizeram

[10] Aristóteles ressalvou, contudo, que cargos considerados muito técnicos e delicados, como os de comando militar, eram escolhidos por eleição: "todas as funções militares são eletivas, a começar pelos dez estrategos [estrategistas], antigamente tomados à razão de dez por tribo, hoje escolhidos dentre o conjunto de cidadãos" (apud MOSSÉ, 1985: 168).

[11] Os atenienses só aplicavam o princípio da eleição para cargos considerados extremamente técnicos, como o de estratego, isto é, comandante militar. E, mesmo assim, faziam-no também porque esperavam que o eleito, geralmente um rico, empregasse a própria riqueza para financiar o exército e a logística de guerra.

de duas maneiras: primeiro, definindo uma curtíssima duração para cada exercício, geralmente de seis meses ou, no máximo, de um ano (TRABULSI, 2016: 18); segundo, proibindo as reconduções – inclusive o sorteio de um mesmo cidadão só podia ser validado com interstício de um ano. Segundo Aristóteles, tais medidas promoviam uma intensa rotatividade na ocupação dos cargos públicos, gerando dois efeitos benéficos para o regime: dava a todos o direito de participação no governo pelo menos uma vez na vida e, ao mesmo tempo, impedia que um único cidadão se apegasse demasiadamente ao poder, abusando dele para benefício próprio (TRABULSI, 2016: 18).

O trecho acima também indica quais eram as funções dos magistrados: os prítanes, presidentes dos órgãos de governo, eram responsáveis por convocar tanto a Boulé quanto a assembleia popular. Eram eles que determinavam a agenda a ser votada em cada sessão legislativa, e ela contemplava qualquer assunto importante para a comunidade, desde a confirmação dos cargos sorteados até o abastecimento alimentar da cidade. A Boulé deliberava, diariamente, as leis e todos os demais assuntos públicos que fossem necessários. Já a assembleia popular era convocada cerca de quatro vezes por mês, que era o período de duração de uma pritania, ou seja, do mandato da "presidência da mesa", da chefia do Areópago. As moções indicadas pela pritania e encaminhadas pela Boulé eram, finalmente, votadas na assembleia, sendo ali aprovadas ou reprovadas.

Por fim, um terceiro elemento crucial da democracia antiga diz respeito à transparência e à fiscalização dos atos administrativos. No excerto acima já se vislumbra: os magistrados estavam sujeitos a fiscalizações periódicas e, a qualquer momento, se sua gestão

fosse reprovada pela assembleia, ele podia perder o cargo e sofrer punições civis, como o confisco de bens e o ostracismo (exílio). A esse respeito, o orador Ésquines (c. 389-314) nos dá testemunho valioso:

Documento 6

> Nesta cidade tão antiga e tão respeitada pela sua grandeza, ninguém dentre as pessoas que ocupam um cargo público pode escapar à prestação de contas: [...] a lei impõe a prestação de contas aos sacerdotes e às sacerdotisas, a todos em geral e a cada um em particular, quando eles apenas têm de receber as oferendas e rezar aos deuses por nós [...]. A lei impõe igualmente a prestação de contas aos trierarcos[12], que não detêm bens pertencentes à comunidade, que não desviaram uma grande parte dos vossos recursos, nem gastam do Estado senão uma pequena parte, que não pretendem fazer-vos doações dando-vos o que é vosso, mas, pelo contrário, põem à vossa disposição o seu patrimônio, para receber de vós recompensas honoríficas. E não apenas os trierarcas, mas também os maiores dentre os colégios de magistrados da cidade são submetidos ao veredito dos tribunais. E, antes de tudo, a lei obriga a Boulé do Areópago a prestar contas face [...] a essa assembleia temível, senhora dos mais importantes assuntos, submete-se assim ao vosso voto (ÉSQUINES apud MOSSÉ, 1985: 164).

Segundo Ésquines, nem os mais altos magistrados escapavam à fiscalização coletiva exercida por uma assembleia que era "senhora dos mais importantes assuntos" e, por isso mesmo, temida. Se acreditamos no discurso do orador, verificamos que o povo ateniense, reunido, tinha enorme poder sobre as magistraturas e vigiava de perto o emprego dos recursos públicos, no

[12] Magistrados encarregados da manutenção dos navios que compunham a marinha ateniense.

intuito de impedir que os magistrados os empregassem em causa própria e não em benefício da coletividade. Todo cidadão, ao findar seu mandato, era submetido à docimásia, uma devassa da sua vida particular, destinada a verificar se ele não havia enriquecido ilicitamente utilizando o seu cargo (MOSSÉ, 1985: 173). Enquanto ela era feita, o cidadão estava, inclusive, proibido de deixar a cidade.

Na democracia não é aceitável que ninguém tenha poderes ilimitados e os antigos atenienses sabiam disso. Até a Boulé estava submetida à suma autoridade da assembleia popular. O orador Demóstenes (384-322), por exemplo, em um de seus discursos, lembrou que "a lei impede formalmente a Boulé de receber uma recompensa se ela não tiver cumprido o programa de construção de trirremes" (apud MOSSÉ, 1985: 163): ou seja, os magistrados assumiam compromissos públicos perante o povo e tinham metas a cumprir; se não as atingissem, não tinham direito à mistoforia. Em última instância, a autoridade máxima da democracia era a assembleia popular, que, de acordo com Aristóteles, votava os seus assuntos por meio de uma técnica muito simples: todos os presentes no Areópago levantavam a mão direita quando aprovavam uma moção e, do alto da colina, a mesa dos prítanes contabilizava os votos (apud MOSSÉ, 1985: 168). O voto era ***per capita***, e tinha o mesmo peso para todos os cidadãos, independente da classe social. Uma moção era, enfim, aprovada quando tinha a maioria simples dos votos.

CONCLUSÕES

Em um panorama geral, o docente deve conduzir os alunos às seguintes conclusões:

Para muitos ideólogos, a participação popular na política é considerada perigosa, inviável e indesejável, porque, supostamente, o povo é ignorante e inapto para as tarefas de governo. Por isso os fundadores das democracias modernas, incluída a brasileira, propuseram sistemas em que o povo não participa, diretamente, do governo, atuando somente através de representantes periodicamente eleitos (LEITE, 2019: 69). No entanto, observamos, historicamente, que a democracia foi o regime que mais assegurou a liberdade dos indivíduos e a soberania coletiva de todos eles, reunidos em uma nação ou país. Tais conquistas só foram viáveis precisamente porque um tipo ativo de cidadania foi estendido ao maior número possível de pessoas (TRABULSI, 2016: 10). O que se verifica na experiência democrática é que a própria participação política educa os cidadãos e favorece a formação de uma ética pública capaz de proteger o Estado contra a corrupção (TRABULSI, 2016: 11). Os atenienses entenderam que decisões tomadas por muitas pessoas, de forma colegiada, são mais eficientes que decisões tomadas por poucos, ainda que esses poucos sejam experts (TRABULSI, 2016: 13). Ademais, a democracia também parece o tipo de governo mais capaz de lidar com as terríveis contradições da vida social, pois ela promove a resolução saudável dos conflitos por meio da retórica e não da violência:

> a longevidade da democracia ateniense indica que ela foi uma resposta ético-política a determinados problemas vivenciados. Mesmo quando a democracia recebe ferrenhas críticas sobre seu funcionamento, ela é capaz de

> fornecer ao homem um projeto de construção que visa a autonomia, aprimoramento ético e moral, e participação direta e efetiva nos processos decisórios. [...] A democracia sempre estará ligada aos ideais de liberdade, igualdade e justiça, que não devem ser encarados como mitos, mas algo passível de realização (LEITE, 2019: 80).

AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Para aferir o aprendizado dos estudantes, sugerimos o seguinte procedimento: peça-lhes que imaginem o que aconteceria caso um ateniense do século V a. C. viajasse no tempo e viesse para os dias atuais. Daí, faça-lhes as seguintes perguntas: como esse ateniense veria a democracia nos modelos atuais? Quais as principais diferenças que ele perceberia? Ele acharia essas mudanças positivas ou negativas? Eles podem responder tais questões de várias formas: através de um texto escrito pelos alunos (mínimo de 15 linhas); através de um debate entre alunos ou alguma outra dinâmica que explore a habilidade de criação argumentativa dos estudantes. Com essa atividade, o docente poderá observar dois pontos acerca do desenvolvimento da tarefa: o engajamento dos alunos na atividade; e o conhecimento dos alunos a respeito da democracia brasileira. Se os discentes não souberem muito sobre a democracia atual, o professor deve oferecer-lhes algumas explicações gerais, contando como funciona a votação e como ela auxilia na tomada de decisões e fazendo paralelos com a antiga democracia ateniense. Com isso, o docente poderá despertar um pouco do senso político da turma, sem, necessariamente, passar por questões partidárias. Por fim, sugerimos que o educador passe para a turma um questionário de "verdadeiro ou falso" ou de múltipla escolha, com o qual ele poderá checar o

aprendizado. O questionário deve priorizar a comparação histórica entre a democracia antiga e a brasileira.

REFERÊNCIAS

LEITE, Priscila Gontijo. Breves considerações sobre a democracia e o demos em Heródoto e Aristóteles. Phoînix, v. 25, n. 1, 2019. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/phoinix/article/view/32334>. Acesso em: 16 jun 2021.

MOSSÉ, Claude. As instituições gregas. Lisboa: Ed. 70, 1985.

TRABULSI, José Antonio Dabdab. A democracia ateniense e nós. E-hum, v. 9, n. 2, 2016. Disponível em: ,https://revistas.unibh.br/dchla/article/view/2144. Acesso em: 17 jun 2021.

A ASCENSÃO DO CRISTIANISMO NO ANTIGO IMPÉRIO ROMANO

Luana Karolyna de Macêdo Simões Mendonça
Suênia Vieira Damásio

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Vivemos em um país fortemente influenciado, em vários âmbitos, pelo Cristianismo. É importante, pois, aprendermos sobre as origens dessa religião e sobre os processos que se envolveram à ascensão do que era, inicialmente, uma seita, à condição de religião dominante em todo o Ocidente. Este material se destina a oferecer aos professores uma atividade capaz de conduzir os estudantes em uma reflexão que situa o Cristianismo na História, para além da religião que permeia o nosso dia a dia.

OBJETIVOS

O objetivo geral desta atividade é compreender o Cristianismo como um fenômeno sociopolítico e intelectual, bem como um processo histórico, que teve

como contexto particular o mundo conquistado e colonizado pelo Império Romano. Os objetivos específicos de aprendizagem são: a) contextualizar o surgimento do Cristianismo; b) conhecer as posições que alguns romanos tiveram contra a nova religião; c) analisar e interpretar os aspectos da nascente ideologia cristã, bem como da ideologia anticristã que lhe fez frente; d) comparar os dois lados da história, avaliando os possíveis impactos, positivos e negativos, que o Cristianismo teve sobre o mundo romano[1].

Além disso, esta tarefa pode municiar o desenvolvimento de algumas habilidades e competências, conforme a tabela abaixo. Elas estão prescritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o 6º ano do Ensino Fundamental.

Habilidades a serem desenvolvidas nesta atividade (BNCC, p. 420-421)		
Unidade temática	**Objetos do conhecimento**	**Habilidade**
Lógicas de organização política	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	**(EF06HI14)** Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços

MANUAL PARA A EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

Duração: 1 hora e 40 minutos (ou seja, dois módulos de aula, com 50 minutos cada).

Local e recursos necessários: esta atividade pode ser realizada em sala de aula presencial – que disponha de equipamentos para a exibição prévia dos documentos aos alunos (eles também podem ser impressos

[1] Estes objetivos estão amparados nas operações fundamentais do pensamento histórico, conforme descrito na BNCC, p. 398-400. Ela está disponível para consulta pública, gratuita, em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 31 mai 2021.

e distribuídos para a turma) – ou pela internet, usando aplicativos que simulam salas de aula, com compartilhamento de vídeo, áudio, tela e documentos.

Organização dos alunos: O docente deverá organizar os discentes em três grupos, conforme está descrito abaixo.

Esta atividade consiste na seguinte dinâmica: ela se inicia com uma contextualização histórica do período estudado (**passo 1**) e segue com um pequeno conjunto de documentos, que o professor deve distribuir entre os alunos, divididos em três grupos (**passo 2**). Cada documento é acompanhado de informações que constituem um roteiro para a orientação exclusiva do docente; o roteiro deve guiá-lo na execução de um debate entre todos os membros da turma. O docente deve compartilhar os documentos com os alunos e dar-lhes tempo para lê-los e interpretá-los. Em seguida, ele deve colocar os grupos para discutirem entre si as suas interpretações documentais.

PASSO 1 – CONTEXTO DE SURGIMENTO DO CRISTIANISMO E OS VARIADOS TRATAMENTOS AOS CRISTÃOS

Este roteiro introdutório deve ser entregue para todos os alunos, para que eles tenham em mente o contexto histórico de surgimento do Cristianismo. **Recomendamos que o professor gaste um módulo-aula (50 minutos) inteiro lendo, debatendo este roteiro e tirando as dúvidas necessárias. Este é o momento de perseguir o objetivo específico A, estipulado acima.**

Ao falarmos de cristianização do Império Romano, trazemos à tona um longo processo que alternou perseguição e calmaria; as motivações desses

processos ainda são alvos de debate entre os historiadores. Todavia, para compreender como ocorreu o surgimento do Cristianismo em Roma, é importante entender como ele se espraiou pelo Império Romano e como se desenvolveu.

O Cristianismo surgiu no século I EC[2] na Palestina, região conquistada em 64 EC pelos romanos. A Judéia havia sido anexada ao Império em 40 AEC (GIORDANI, 2014: 308): tratava-se de uma região culturalmente efervescente e socialmente turbulenta, na qual muitas revoltas frequentemente estouravam, obrigando as autoridades romanas a empregarem meios violentos para reprimir os rebeldes. Assim, a perseguição aos cristãos não foi um fenômeno novo; os judeus já sofriam bastante com a repressão romana.

Mas nem só de conflitos vivia a Palestina antiga; mesmo sob a dominação romana a região ainda pôde gozar de períodos estáveis. Os judeus gozavam de liberdade religiosa, por exemplo, e, embora estivessem submetidos a impostos mais altos, não eram obrigados a prestar culto ao imperador romano, como era de praxe nas províncias anexadas por Roma. O Cristianismo, contudo, nasceu como uma seita, um movimento sectário não só aos olhos das autoridades romanas, mas também das judaicas: o grupo reunido por Jesus Cristo pregava mensagens que desafiavam os poderes instituídos e, por isso, não gozavam da mesma liberdade que os judeus (GIORDANI, 2014:332). Durante séculos o Cristianismo permaneceu como um movimento rebelde, tanto para os romanos quanto para os judeus, e, por isso mesmo, era considerado ilegal e marginal.

[2] "EC" é a sigla para "Era Comum", sistema de datação atualmente usual entre os historiadores. Ele corresponde ao sistema de datação cristão e equivale a "depois de Cristo" (d. C.). Quando queremos falar do período "antes de Cristo" (a. C.), usamos "Antes da Era Comum" (AEC).

Todavia, ao contrário do que se costuma dizer, os cristãos não eram perseguidos o tempo todo, pois constituíam uma minoria que, até certo ponto, não ameaçava a autoridade pública imperial, nem mesmo a autoridade religiosa judaica (CASTOLDI, 2014: 31). Destarte, as perseguições a eles foram esporádicas e relativamente curtas, tendo durado apenas cerca de 86 anos no século I e 24 anos no século II (GIORDANI, 2002: 331). As causas da repressão foram variadas, mas podem ser assim resumidas: quando o Cristianismo apareceu, ele foi recebido como uma vertente do Judaísmo. Contudo, com a queda de Jerusalém e a destruição do Grande Templo da cidade, em 70 EC, as duas religiões se separaram. Como os judeus estavam legalmente dispensados da obrigatoriedade de realizar o culto ao imperador, os cristãos – judeus, antes de tudo – também não eram obrigados a tanto. No entanto, ao se separarem dos judeus, os cristãos tornaram-se suscetíveis a perseguições das quais os judeus estavam, ***a priori***, protegidos: o motivo para a separação foi a recusa dos cristãos não apenas em cultuar o Imperador, mas também em pagar-lhes tributos (CASTOLDI, 2014: 23,33).

Se, por um lado, a cultura judaica não aceitava a divinização e o culto a homens reais, que viviam entre eles, a cultura romana estava mais bem preparada para receber a ideia de um homem divinizado como Jesus Cristo. O imperador Otávio Augusto (27 AEC - 14 EC), sobrinho de Júlio César (100-44 AEC), já havia divinizado a memória do tio como o grande fundador do Império, salvador de Roma e criador de uma nova ordem. Além disso, mesmo em vida, os imperadores romanos, desde Otávio, exerciam também a função de ***pontifex maximus*** (sumo pontífice), responsáveis pela manuten-

ção e promoção da religião romana (GRANT & POTTINGER, 1965: 44 apud CASTOLDI, 2014: 13).

O imperador Nero (54-68 EC) foi considerado um grande perseguidor dos cristãos, já que via o cristianismo como algo que ameaçava subverter a religião romana (HURLBUT, 2007:63 apud CASTOLDI, 2014: 39). Mesmo Domiciano (81-90 EC), reputado como um imperador competente, perseguiu os cristãos, pois a força de seu governo amparava-se no culto imperial que os cristãos se recusavam a fazer: Domiciano exigia ser chamado de "Senhor Deus", o que afrontava a fé cristã e a sua fidelidade a Deus (GIORDANI, 2002: 336). Outro grande perseguidor dos cristãos foi Marco Aurélio (161-180 EC), que, assim como Nero, via como imperativo a manutenção da religião oficial, e por isso o seu governo foi um dos mais violentos e "sanguinários" na repressão àqueles que se recusavam a cultuar o imperador (OLIVEIRA, 1985: 31 apud CASTOLDI, 2014: 42).

De 98 EC até 161 EC, sob os reinados de Nerva, Trajano, Adriano e Antonino Pio, considera-se que houve um período de paz para os cristãos, sem grandes perseguições. O governo de Adriano, em particular, foi visto como um bom momento para os cristãos, já que nesse período os cristãos conseguiram acumular patrimônio e aumentar a riqueza de suas igrejas, bem como inserir-se em estratos maiores da sociedade romana. Esse momento de brandura se encerra com a ascensão de Marco Aurélio ao poder.

As perseguições voltaram sob Sétimo Severo (193-211 EC), que levou a Roma novas divindades para adoração e procurou restaurar a integridade da religião do Estado e o respeito aos costumes ancestrais (OLIVEIRA, 1985: 31 apud CASTOLDI, 2014:

43). Depois dele, Galieno (260-268 EC) cessou, mais uma vez, temporariamente, as perseguições, dando aos cristãos a licença necessária para que as suas práticas religiosas não fossem reprimidas. Por fim, Diocleciano (284-305 EC) retomou as violências, ordenando a tortura e a execução de vários cristãos, bem como a queima de seus livros sagrados (CASTOLDI, 2014: 45, 44).

PASSO 2 – OS EMBATES IDEOLÓGICOS PELA CRISTIANIZAÇÃO DO MUNDO ROMANO

Esta é a principal etapa desta tarefa, **hora de perseguir os objetivos B e C**. Depois de ter empregado uma aula inteira para debater o contexto de surgimento do Cristianismo, agora o professor deve distribuir os documentos a seguir entre os alunos (3, 4 e 6 para o grupo que interpretará a facção anticristã e 1, 2, 5 e 7 para o grupo que interpretará a facção cristã), conforme as instruções abaixo. **Dê a eles cerca de 10 minutos** para lê-los, analisá-los e interpretá-los (são documentos curtos). O roteiro que acompanha os documentos deve orientar o professor na mediação dos debates.

Foi no governo do imperador Constantino I (306-337 EC) que a situação do Cristianismo no Império começou a se modificar de forma expressiva, a partir do decreto que instituiu a tolerância da religião. Com a conversão de Constantino ao Cristianismo a religião pôde, paulatinamente, sair da condição de fé marginal e sectária para assumir uma posição hegemônica em todo o Mediterrâneo. O decreto, conhecido como Édito de Milão, promulgado em 313 EC, colocou o Império em uma posição de neutralidade religiosa, o que retirava o politeísmo romano da posição de religião oficial do Império e concedia liberdade de culto para as de-

mais, tornando, então, o Cristianismo uma ***religio licita***, garantindo uma série de direitos a mesma, inclusive a devolução de propriedades (que serviam como local de culto pelos cristãos), as quais haviam sido confiscadas pelo Estado, devido a tais práticas serem julgadas ilegais porque a religião era ilícita (CARLAN, 2009: 2).

A principal fonte sobre Constantino é a sua biografia, escrita pelo bispo Eusébio de Cesareia (c. 265-339 EC), chamada ***Vida de Constantino***, um elogio encomendado para o imperador, cujas vitórias Eusébio atribuiu à providência divina[3]. A seguir, é possível observar como Constantino é descrito pelo seu biógrafo:

Documento 1

> Constantino, que era o superior em dignidade e posição imperial, primeiro teve compaixão dos oprimidos em Roma, e tendo invocado em oração o Deus do céu, e sua Palavra, e o próprio Jesus Cristo, o Salvador de todos, como seu auxílio, avançou com todo o seu exército, propondo-se a restaurar ao Romanos, sua liberdade ancestral (EUSÉBIO DE CESAREIA, 2019: 1508).

No entanto, há indícios de que, mesmo após tal data, Constantino teria continuado a seguir a longa tradição do culto imperial romano, na qual imperadores se associavam com várias divindades incorporadas a religião romana, tais como Hércules e o Deus Sol Invicto, a principal divindade imperial no período, símbolo cunhado nas moedas de Constantino até 322 EC, ademais dele ter utilizado o título mais alto da hierarquia da antiga religião romana, ***pontifex maximus***, durante

[3] Eusébio narra a Batalha da Ponte Mílvia (312 EC), em que Constantino combateu Magêncio, que disputava com ele o trono imperial. Segundo Eusébio, nas vésperas da batalha Constantino teria sonhado com o sinal da cruz cristã e teria ouvido uma voz lhe dizer: "sob este sinal vencerás". Constantino, então, teria mandado pintar a cruz nos escudos de seus soldados e, com isso, venceu a batalha.

todo o seu governo (VEYNE, 2011: 62). Foi apenas a partir de 317 EC que Constantino teria professado claramente a fé cristã e passado a ir adotando parcialmente os seus símbolos.

Apesar de ter professado a fé cristã publicamente, convocado o Primeiro Concílio de Nicéia em 325 EC - no qual se reuniu com bispos cristãos para debater assuntos dogmáticos da Igreja - e ter educado seus filhos no Cristianismo, Constantino não foi descrito como um frequentador dos rituais litúrgicos cristãos, nunca tendo assistido uma missa ou recebido a eucaristia (VEYNE, 2011: 41). Ou seja, a conversão de Constantino não foi plena nem foi uma confissão de fé sincera, mas a expressão de interesses políticos.

Com a morte de Constantino, o Império foi dividido entre seus três filhos, Constantino II, Constante I e Constâncio II. Os irmãos emitiram decretos que baniram os sacrifícios nos templos em 341 EC e Constâncio II decretou o encerramento das atividades de todos os templos pertencentes ao Estado em 356 EC. Após a morte dos seus irmãos, Constâncio II tornou-se Imperador único e nomeou seu primo Constâncio Galo, também um cristão, como César no Oriente. Assim, o Cristianismo saiu da condição de religião proscrita para se tornar uma religião de Estado.

Operada tal inversão, o aparato persecutório do Estado também trocou de alvo. Ainda sob Constantino, os politeístas é que passaram a ser perseguidos: o imperador chegou a ordenar a destruição de templos politeístas, de acordo com Eusébio de Cesaréia:

Documento 2

Eles haviam honrado os demônios com ofertas: Constantino expôs seu erro e distribuiu continuamente os

> materiais agora inúteis para o sacrifício, para aqueles que os aplicassem para um melhor uso. Eles haviam ordenado que os templos pagãos fossem suntuosamente adornados: ele arrasou até seus alicerces aqueles que haviam sido os principais objetos de reverência supersticiosa (EUSÉBIO DE CESAREIA, 2019: 1730).

As práticas rituais politeístas passaram, então, a ser condenadas, do mesmo modo como o Cristianismo o era em seu início. Segundo o testemunho do antigo historiador romano Amiano Marcelino (330-391) – que assistiu todo esse processo acontecer – a magia, associada a práticas "pagãs"[4], as quais suas práticas nocivas já costumavam ser alvo de processos, observou um aumento significativo dos mesmos, até com práticas não consideradas nocivas, sob os governos de Constâncio II (337-361) e Galo (351-354):

Documento 3

> Se qualquer pessoa consultasse um vidente sobre o barulho de um rato do campo, ou o aparecimento de uma doninha, ou qualquer presságio semelhante, ou tivesse usado cânticos de mulheres para aliviar a dor – uma prática que até as autoridades médicas não proíbem sempre – esse indivíduo seria imediatamente denunciado, sem saber quem fez a acusação, e levado a um tribunal, sendo condenado à morte. Pois se alguém usasse ao redor do pescoço um amuleto contra febre quartã ou qualquer outra doença, ou se por alguma informação dada por seus malfeitores era acusado de ter passado em um sepulcro ao anoitecer, sendo, portanto, um feiticeiro, aquele que lidou com os horrores dos túmulos e das

[4] "Pagão", do latim ***paganus***, foi um termo pejorativo empregado a partir de meados do final do século IV, em um contexto de cristianização avançada nas áreas urbanas, para se referir aos adeptos da religião romana. O termo relegava ao politeísmo romano um status de religião de segunda classe, de homens do ***pagus***, camponeses, não sendo digno de nobres bem-educados manterem tal crença (BROWN, 1999: 53).

> zombarias vãs das sombras que os assombram, ele foi considerado culpado e condenado à morte (AMIANO MARCELINO, 2016: 47, 82).

Em suma, percebemos que, tão logo o Cristianismo conseguiu se aproximar do Estado romano, empregou o mesmo aparato persecutório que lhe havia vitimado para reprimir os seus adversários. Todavia, as disputas continuavam abertas e houve influxos: o governo do imperador Juliano (355-363 EC) foi marcado por reformas político-religiosas que visavam a restaurar o politeísmo romano, o que lhe deu a alcunha de "o apóstata", pois ele abandonou a fé cristã na qual foi educado e retrocedeu no processo de cristianização do Império. Em 361 EC, na cidade de Constantinopla, Juliano chegou a revogar os decretos de Constantino e de seus herdeiros, reabrindo os templos e retomando a prática de sacrifícios nos mesmos. Em 362 EC ele decretou uma lei que proibia os mestres cristãos de ensinarem retórica e literatura helênica. Juliano escreveu algumas obras para combater a filosofia cristã, dentre as quais podemos destacar o tratado ***Contra os Galileus***[5], na qual ele justifica o seu decreto:

> **Documento 4**
>
> Por que motivo vós mordiscais os ensinamentos dos helenos[6], se a leitura das vossas escrituras é suficiente? Que voltem à igreja dos galileus e que comentem Mateus e Lucas. Mas vós também sabeis, como me parece, a diferença de entendimento dos vossos escritos em comparação com os nossos e que, a partir dos vossos, nenhum homem nobre surgiria, ou melhor, sequer um

[5] Ao nomear seu tratado desta forma, se referindo aos cristãos por "galileus", Juliano ressalta a sua visão do Cristianismo como uma seita local da Galiléia, tentando atribuir ao mesmo um caráter de culto étnico.

[6] "Helenos" é como os antigos chamavam os gregos.

> razoável, ao passo que, a partir dos nossos, todo homem poderia tornar-se melhor do que si mesmo, mesmo que seja totalmente sem qualidade natural. Mas, tendo o bem da natureza e obtendo a educação desses ensinamentos, torna-se sem dúvida uma dádiva dos deuses para os homens (JULIANO, 2011: 55).

Os filósofos cristãos, por sua vez, mencionando tal decreto em seus escritos, teceram várias críticas a Juliano, acusando-o de ser um perseguidor violento. Gregório de Nazianzo (c. 329-389 EC), por exemplo, registrou em seu texto ***Contra Juliano***:

Documento 5

> No que [...] nem Diocleciano [...] nem [...] Maximiano planejaram jamais, nem Maximiano [...] isso o pensou aquele [Juliano] [...] havia de privar aos cristãos de toda liberdade da palavra, apartando-os dos recrutamentos, das assembleias e celebrações políticas e dos tribunais; com efeito, não se podia utilizar quem não sacrificasse nos altares diante das vítimas [...] E o sábio raciocínio desse príncipe assassino e legislador ilegal [...] era que "é próprio da nossa lei não participar [os cristãos] nem no combate, nem nos juízos, nem possuir nenhuma magistratura, nem considerar nada como próprio, senão viver em outro lugar, e largar as coisas daqui como se não existissem (GREGÓRIO DE NAZIANZO, 2010: 96-97).

Havia, pois, uma franca disputa discursiva entre os filósofos cristãos e os não cristãos, disputas que eram religiosas, mas também políticas, que se centravam na defesa da superioridade moral e espiritual de uma ou outra crença, no intuito de legitimar, cada uma, o seu poder. Nesse conflito ideológico, ambos os lados se acusaram de decrepitude moral e de ineficácia religiosa – ou seja, de representarem uma fé inútil para o bom ordenamento do mundo; diante das acusações

dos adversários, o filósofo Jâmblico (250-330 EC), por exemplo, teve que defender a prática geral da Teurgia ("arte de atuar com os deuses"), distinguindo-as de alguns tipos de magia, as quais eram consideradas nocivas e até criminalizadas:

Documento 6

> Mas agora, você disse, não é a mais alta finalidade da arte hierática ascender ao Uno, que é supremo mestre de toda a multiplicidade (de divindades), e de acordo com isso, ao mesmo tempo faz corte a todas as outras essências e princípios? (JÂMBLICO, 2003: 315).

Em seu texto, Jâmblico defendeu tais rituais que considerava sagrados, e que, segundo ele, também tinham a função de auxiliar a ascensão da alma, de modo similar ao que os cristãos pregavam. Havia, portanto, uma competição entre visões de mundo diferentes que, no entanto, pretendiam a mesma coisa: o bom ordenamento do mundo. O bispo Agostinho de Hipona (354-430 EC), por outro lado, condenou, de forma incisiva, as práticas mágicas "pagãs", as quais associou à influência de seres malignos e enganadores, condenados pela divindade suprema do Cristianismo:

Documento 7

> É impossível a gente deter-se em qualquer suposição sem conceber indigna opinião a respeito dos deuses, torna-se necessário recusar todo crédito às alegações de Apuleio e dos filósofos que com ele compartilham os mesmos sentimentos acerca da intercessão dos demônios, acerca da troca de súplicas e graças a que servem de mediadores. Longe disso, trata-se de espíritos perversos, possuídos da necessidade de prejudicar, para sempre desviados da justiça, inflados de orgulho, devorados pelo ciúme,

> sutis forjadores de enganos. Habitam o ar, é certo, mas em castigo de inexpiável prevaricação é que, precipitados das altas regiões do céu, permanecem confinados nesse elemento, como em prisão análoga à sua própria natureza (AGOSTINHO DE HIPONA, 2017: 494).

Após a tentativa de restauração politeísta de Juliano, tais crenças politeístas parecem ter sido toleradas até 375 EC, sob o governo dos imperadores cristãos Joviano e Valentiniano I. Sob os governos de Graciano, Valentiniano II e Teodósio I, a perseguição religiosa aos politeístas foi retomada, visto que sob possível influência de Ambrósio, bispo de Milão, Teodósio promulgou o Édito de Tessalônica em 380, tornando o Cristianismo a religião oficial do Império. Com tais ações, os templos politeístas foram fechados, o Colégio de Sacerdotes foi dissolvido e o tradicional Altar da Vitória foi removido do Senado, fortalecendo o processo de cristianização do Império que se estendeu durante o fim da Antiguidade.

AFERIÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM: "O TRIBUNAL DE ANTIOQUIA"

O aprendizado da atividade pode ser aferido por meio de uma atividade lúdica: uma simulação de um dos antigos "tribunais de Antioquia"[7]. Depois de lidos e analisados os documentos, o professor deve moderar um debate **que pode levar cerca de trinta minutos**. Ele deve pedir que os alunos imaginem que estão no antigo mundo romano, presenciando a ascensão do Cristianismo por todo o Mediterrâneo. Divida, então, tare-

[7] O nome desta atividade vem do relato de Amiano Marcelino, segundo o qual o imperador Juliano teria presidido vários tribunais na antiga cidade de Antioquia – palco constante de conflitos político-religiosos – para mediar os embates entre cristãos e politeístas.

fas entre os três grupos: o primeiro deverá defender a posição anticristã e o segundo grupo deverá defender o Cristianismo como a melhor cultura para construir um mundo romano novo. O terceiro grupo, dos juízes, ouvirá os debates, moderando a palavra entre ambos os grupos (contando o tempo de fala para cada um, por exemplo; sugerimos três a cinco minutos para cada aluno). O docente deve avaliar, durante todo o desenvolvimento da atividade, a exposição oral dos três grupos de alunos, **com vistas ao cumprimento do objetivo D**. Ao final do debate, os juízes devem se reunir (separados dos demais alunos), discutir o que ouviram, tomar uma decisão conjunta e, em seguida, anunciá-la, em voz alta, para toda a sala, decretando qual é a cultura mais adequada para o mundo romano; **dê a eles cinco minutos para fazer isso**. Eles devem redigir, por fim, um relatório no qual explicitam e argumentam a sua sentença, que o professor também avaliará. Para os três grupos, o docente deve apreciar a coerência interna, lógica, da argumentação, bem como a sua verossimilhança, ou seja, o lastro nos documentos lidos. Deve também verificar se a habilidade prevista foi exercitada, ou seja, se os alunos conseguiram identificar e entender os motivos e mecanismos de integração, embate, adaptação e exclusão dos grupos sociais na Antiguidade.

CONCLUSÕES

Encerrado o "Tribunal de Antioquia", o docente deve fechar as discussões com as seguintes conclusões, **que podem levar cerca de cinco minutos**:

O Cristianismo é fruto de um ambiente médio-oriental efervescente e turbulento. Enquanto tal, ele também foi marcado por várias contradições: se a re-

ligião nasceu como uma seita minoritária, ilegal e perseguida, com o passar dos séculos ela conseguiu, por meio da adesão de aristocratas romanos, aproximar-se do centro de poder imperial e, então, imediatamente, ela instrumentalizou o mesmo aparato persecutório para reprimir seus adversários. Afinal, as religiões antigas não eram como hoje, profissões de fé individual, subjetiva, privada, mas manifestações de acordos e consensos públicos. E cada comunidade, a despeito de sua fé, tinha adversários com os quais competiam pela posse de templos, pela recepção de doações e pelos privilégios fiscais concedidos pelo Império. As religiões antigas eram também, sempre, políticas.

REFERÊNCIAS

Documentos:

AGOSTINHO DE HIPONA. A Cidade de Deus: contra os pagãos. Parte I. Petrópolis: Vozes, 2017.

AMIANO MARCELINO. Complete Works. Hastings: Delphi Classics, 2016. Tradução das autoras.

EUSÉBIO DE CESAREIA. Collected Works. Hastings: Delphi Classics, 2019. Tradução das autoras.

GREGÓRIO DE NAZIANZO. Contra Juliano. In: CARVALHO, Margarida Maria de. Paidéia e retórica no séc. IV d.C.: a construção da imagem do Imperador Juliano segundo Gregório de Nazianzeno. São Paulo: Annablume/FAPESP, 2010.

JÂMBLICO. De Mysteriis. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2003. Tradução das autoras.

JULIANO. Contra os Galileus. In: BARACAT JUNIOR, José Carlos. Imperador Juliano, Contra os Galileus: introdução biográfica, tradução e notas. Cadernos de Tradução, n. 27, 2011. Disponível em: <https://www.academia.edu/3846700/Imperador_Juliano_Contra_os_Galileus_introducao_biografica_traducao_e_notas_Cardenos_de_Traducao_27_UFRGS_>. Acesso em: 1 jul 2021.

Bibliografia:

BROWN, Peter. A ascensão do cristianismo no Ocidente. Lisboa: Presença, 1999.

CARLAN, Cláudio Umpierre. Constantino e as transformações do Império Romano no século IV. Revista de História da Arte e Arqueologia, Campinas, n. 11, 2009. Disponível em: <https://www.unicamp.br/chaa/rhaa/downloads/Revista%2011%20-%20artigo%202.pdf>. Acesso em: 06 jul 2021.

CASTOLDI, Ticiano Saulo Scavazza. A Igreja que conquistou um Império: História da ascensão do Cristianismo no Império Romano. Monografia (Graduação em História) apresentada ao Centro de Ciências Humanas e Jurídicas do Centro Universitário do Vale do Taquari. Lajeado: Univates, 2014. Disponível em: <https://www.univates.br/bdu/handle/10737/625>. Acesso em: 7 jun 2021.

GIORDANI, Mário Curtis. História de Roma: antiguidade clássica II. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEYNE, Paul. Quando nosso mundo se tornou cristão. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

PENSANDO HISTORICAMENTE O MEDIEVO

IDADE MÉDIA A PARTIR DE TROTULA DI RUGGIERO: UMA HERANÇA ESQUECIDA

Gabriel Marques Marques Alves de Melo
Maria Luisa do Nascimento Silva

RELEVÂNCIA PARA APRENDIZAGEM

Diante de uma perspectiva da qual grande parte das pessoas egressas do Ensino Básico ainda concebem o medievo como uma época de trevas, obscurantismo intelectual e de generalizada dominação masculina, branca e cristã nos âmbitos sociais, políticos e culturais, faz-se necessária a criação de caminhos pedagógicos que possibilitem uma ampliação do espectro dos discentes, para além de clichês históricos duramente estabelecidos na educação brasileira, incluindo alguns livros didáticos, os quais acompanham toda a formação dos alunos. Tal procedimento se faz possível por meio da análise histórica rigorosa de documentos que possibilitem a expansão de interpretações e problematizações da época em questão.

Dessa forma, a escolha da obra "Sobre as Doenças das Mulheres", de Trotula de Ruggiero, produzida no século XI - que reúne os dois dos grandes e importantes tratados produzidos pela autora: ***De passionibus mulierum ante, in e post partum*** (As doenças da mulher antes, durante e depois do parto), conhecido como ***Trotula maggiore*** (Trotula maior); ***De ornatu mulierum*** (Como tornar belas as mulheres), chamado ***Trotula minor*** (Trotula menor) - é fundamentada na sua grande capacidade de impulsionar o debate histórico, com perguntas como: "Qual o papel da mulher na sociedade medieval?", "Como se enxergava o corpo feminino e a mulher no medievo?", "Havia ciência na Idade Média?", "Quem produziu a ciência medieval?", "Como se produziu conhecimento ao longo do medievo?", "Onde esse conhecimento era produzido?", "Qual a origem desse conhecimento?", "Qual a influência da Igreja nesse contexto?" e "A herança cultural medieval está distante de nós?".

Dentro dessa lógica de pensamento, entra-se em um caminho no qual se resgataria "o outro" dentro da história, sendo a mulher um agente histórico que teve, conscientemente, sua relevância apagada ao longo de séculos por aqueles que produziam as narrativas históricas. Inclusive, Trotula foi a única mulher em sua universidade a escrever importantes tratados da medicina: ela compunha um grupo de mulheres que ficaram conhecidas como ***mulieres Salernitanae***, ou Damas da Escola de Salerno (onde Trotula estudou, se tornou mestre e lecionou medicina).

Sendo assim, a herança de Trotula foi esquecida pela sociedade ocidental. Mesmo produzindo uma obra referência para a prática e estudo da medicina para seus contemporâneos europeus, teve sua imagem, existência

e gênero questionados ou deturpados na História ao longo dos séculos, como será trabalhado através da interrogação e problematização das representações visuais da figura histórica de Trotula, sendo retratada como bruxa ou mera parteira, terá sua imagem desfavorecida. Dessa forma, não recebeu, até poucas décadas, os devidos créditos por suas produções e relevância histórica no Ocidente.

Portanto, expande-se não apenas a concepção de quem é o "outro" na história, como também o processo de registro e produção do conhecimento histórico ao longo dos séculos. Assim, com a possibilidade concreta de se comparar interpretações históricas acerca de um mesmo período, com a abertura para se realizar pontes com as mudanças e transformações do papel da mulher do passado ao presente e com a chance de demonstrar com nitidez que havia conhecimento sendo produzido na Idade Média e que o homem europeu cristão não era o único agente do processo, concretiza-se, dessa maneira, a relevância da análise proposta para o processo de aprendizagem dos discentes.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender a complexidade do legado medieval, buscando a percepção das continuidades e rupturas com o tempo presente;

- desenvolver um senso crítico acerca da importância e da presença da mulher no período medieval exercendo diversos papéis sociais, bem como a influência da igreja nesse processo.

OBJETOS DO CONHECIMENTO E HABILIDADES ESPECÍFICAS (BNCC)

Objeto do conhecimento	Habilidade específica
O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média:	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

IDADE MÉDIA A PARTIR DE TROTULA DI RUGGIERO: UMA HERANÇA ESQUECIDA E UMA IMAGEM APAGADA

Duração: 50 minutos

Local: Sala de aula

Organização dos alunos: No primeiro momento, individualmente. Posteriormente, em grupos de 5 a 7 pessoas.

Recursos e/ou material necessário: Os alunos devem ter acesso à internet, na escola ou em casa, para a visualização prévia do material teórico indicado, ou, se não, ter ele disponibilizado de modo impresso. De qualquer forma, para a atividade em sala, será necessária a disposição das atividades impressas para cada aluno.

Materiais de referência:

- RUGGIERO, Trotula di. . Tradução para o português: Alder Ferreira Calado e Karine Simoni. Santa Catarina: Tubarão, 2018.

- Said, Tabita. Pesquisadoras revelam os desafios das mulheres para fazer ciência. , São Paulo, 12 de fev. de 2021. Disponível em: <https://jornal.usp.br/universidade/pesquisadoras-revelam-os-desafios-das-mulheres-para-fazer-ciencia/>. Acesso em: 15 de jun. de 2021.

- UnBTV. UnBTV Ciência: Uma médica na Idade Média. Youtube, 6 ago. de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/E_4wz-Vn9Uw>.

Para tornar possível uma proposta pautada na participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, tal como aqui objetivado, é recomendado que seja disponibilizado e indicado aos discentes: o vídeo "UnBTV Ciência: Uma médica na Idade Média", bem como o texto abaixo (de nossa autoria, baseado nas referências bibliográficas apontadas posteriormente), e o trecho da reportagem "Pesquisadoras revelam os desafios das mulheres para fazer ciência" do Jornal da USP que o sucede, ficando aberto ao professor a indicação de outros materiais e até mesmo a concessão de liberdade para que os alunos pesquisem sobre os eixos temáticos que serão debatidos durante a aula. É indicado deixar claro para os alunos que é de suma importância para o funcionamento da dinâmica de grupo o conhecimento proporcionado pelo estudo prévio, trabalhando uma noção de responsabilidade com o desempenho do grupo. Assim, seguindo tais recomendações, pode-se alcançar uma maior dinamicidade na prática da proposta, suavizando a necessidade de longa exposição de informações.

QUEM FOI TROTULA DE SALERNO?

Trotula de Ruggiero foi uma mulher italiana que viveu no século XI, aproximadamente entre 1050 e 1097, e que se destacou pelo seu trabalho realizado como médica, especialmente cuidando das doenças das mulheres. Em um tempo no qual a Igreja Católica já tinha crescido e conquistado muito poder, de uma forma que os seus dogmas, as suas "regras", haviam penetrado fortemente na organização e na hierarquização social e política - ou seja, decidindo quem devia ser mais importante no controle e na execução de funções

dentro da sociedade. Assim, alcançava o cotidiano das pessoas, principalmente na Europa, o que fez com que as posições dessa instituição religiosa estivessem presentes em muitos aspectos da vida dos indivíduos. Um destes é a ideia de a mulher ser frágil, incompleta, não se igualando ao masculino. Dessa forma, havia uma grande questão em ser mulher no tempo de Trotula, ainda não tendo sido o momento no qual vai haver uma repressão muito mais forte em cima das mulheres, como ocorreu após o século XII (ou seja, após o tempo em que Trotula viveu), um período no qual intelectuais homens irão duvidar da existência de uma mulher capaz de pensar como Trotula, de desenvolver uma atividade intelectual notável.

Nesse cenário, há de se destacar a importância da Escola Médica de Salerno, surgida no século IX, uma das poucas instituições que não estava sob total controle do poder da Igreja Católica, o que favoreceu a entrada de estudantes mulheres com a possibilidade de formarem e tornarem-se mestres na "Arte da cura", na prática da medicina não restrita apenas ao cuidado das mulheres. Desse modo, surge um grupo de médicas, as "Damas de Salerno", mulheres atuantes dentro da sociedade, das quais Trotula é tida como a figura de maior destaque, principalmente por conseguir passar seus estudos adiante através da escrita de tratados médicos com suas ideias, algo que era um pouco complicado para as mulheres da época. Logo, dentro de uma cidade com posição geográfica privilegiada, um grande espaço de trocas culturais entre muitos povos, Trotula teve contato não apenas com o conhecimento desenvolvido na antiguidade clássica, como pelos gregos, mas também com grandes filósofos da medicina árabe.

Isso favoreceu significativamente um dos aspectos pelos quais Trotula se destacou em seu tempo: um maior afastamento das práticas mágicas e da intervenção divina na prática da cura. Dessa forma, pode-se compreender a atuação médica de Trotula como uma tentativa de pensar e dominar a natureza e a partir dela curar. Como pode ser visto pelo uso comum de uma grande combinação de componentes naturais, tais como as ervas, e a utilização de banhos nos tratamentos de doenças.

A sua obra mais conhecida é o "Tratado Sobre a Cura das Doenças das Mulheres", um compilado de textos que foi tido, por séculos, como referência no tratamento e no estudo das doenças do corpo feminino, nas principais universidades de medicina até meados do século XVI. Nesses textos é possível perceber uma visão de um corpo humano não dividido em várias partes, mas sim visto como um grande sistema interligado, que para estar saudável deve apresentar uma harmonia entre vários aspectos para a garantia da saúde, como beleza, alimentação e higiene. Dentro dessa ideia, Trotula vai se destacar por seu olhar médico especial para o corpo feminino, como a própria vai afirmar ser um diferencial nessa área, justificando ter uma maior empatia e proximidade dos problemas que atingem as mulheres, por isso, também vai conseguir ter uma relação de mais confiança com suas pacientes, o que dificilmente ocorre com os médicos homens. Em seu tratado, vai explicar a menstruação, o parto, a gravidez e o processo de se gestar uma criança. Isso tudo de uma forma contrária a algumas concepções religiosas de sua época, como a sua ideia de fazer diminuir a dor da mulher durante o parto, enquanto que, para a igreja, a mulher deveria sentir todas as dores do parto, também ressoava a ideia de que a menstruação são "flores", ou seja,

é importante no processo de produção do "fruto" (no processo de conceber um criança), além da visão sobre menstruar ser um aspecto de uma mulher saudável, em contrapartida às ideias predominantes na época, colocando a menstruação como algo negativo.

> "Ser mulher implicou que eu tivesse uma profissionalização mais tardia. E como mulher e mãe, minhas experiências internacionais foram limitadas, tornando minha carreira uspiana e brasileira. Fui a segunda titular da história da Sociologia, muitos anos depois da primeira, que era a professora Eva Blay, uma militante feminista. E a pergunta que fica é: por que as mulheres não chegaram lá? Isso tem uma profunda relação com o gênero. A sociologia, como as carreiras, no geral, nas universidades, [sic] são masculinas. Quando aparece uma mulher dirigindo uma instituição dominantemente masculina, aquilo vira um exemplo de celebração. Mas é preciso ver quantas chegaram lá! Temos que ter consciência de que é exceção, e não pode ser usado como um índice de ascensão feminina."
>
> -Maria Arminda do Nascimento Arruda, socióloga, coordenadora do Escritório USP Mulheres, ao Jornal da USP

ATIVIDADE: TESTE INDIVIDUAL (15 MINUTOS) E EM GRUPO (25 MINUTOS)

> "Como nas mulheres o calor não é tão abundante a ponto de exaurir os humores prejudiciais e supérfluos que cotidianamente nelas são concentrados, e também porque sua fragilidade não consegue aguentar uma fadiga tão grande de modo que a sua constituição possa, como nos homens, expeli-los através do suor, "

Diante do trecho destacado, constatamos um dos aspectos que tornaram Trotula uma figura notável em seu tempo, como, por exemplo:

a) A maneira como procurava explicar o corpo feminino a partir de uma visão masculina, buscando uma aproximação com as questões que atingiam os homens.

b) A forma como lidava com as questões das mulheres, de maneira a buscar compreender com mais empatia o corpo feminino, bem como o processo do parto e o ciclo menstrual.

c) O cuidado especial com a saúde feminina sem considerar o bem-estar das mulheres, já que a dor é para a mulher um caminho necessário para alcançar um corpo saudável.

I- A grande expansão da religião católica ao longo do medievo não proporcionou grandes mudanças na organização da sociedade do século XI em que Trotula viveu.

II- As concepções, ou seja, a forma como a religião compreendia a sociedade refletia na forma com que as pessoas agiam e compreendiam o mundo que as cercava.

III- A atividade social das mulheres no século XI, na qual apenas poucas mulheres conseguiam participar ativamente, é reflexo de uma construção histórica diretamente relacionada à expansão e ao fortalecimento da religião católica.

IV- A Igreja Católica foi uma instituição extremamente poderosa no medievo, influenciando e controlando diversos setores da sociedade, como a política.

Assinale a alternativa que lista unicamente as afirmações que contém alguma das características da sociedade medieval em que Trotula viveu, no século XI:

a) II, IV, III. b) III, I, IV. c) IV, II, I.

> Como esses estão posicionados em um lugar mais íntimo, por pudor e pela fragilidade da sua condição, elas não ousam revelar ao médico as aflições das suas enfermidades. Por tal motivo, eu, tendo compaixão pela sua desventura e particularmente impulsionada pela solicitação de uma certa senhora, comecei a ocupar-me diligentemente das doenças que muito frequentemente molestam o sexo feminino."

Tendo em vista o trecho destacado, podemos compreender melhor a origem da ideia que Trotula tem sobre o corpo feminino, através:

a) Das ideias religiosas católicas da época, as quais pregavam que havia uma diferença considerável entre o corpo feminino e o masculino, sendo um mais fraco e outro mais forte.

b) De estudos científicos que demonstravam que os corpos das mulheres eram mais fracos que os dos homens, completamente diferentes.

c) Da influência da Igreja Católica no cotidiano dos indivíduos, defendendo a igualdade entre homem e mulher dentro da sociedade e da espiritualidade.

> "Outro procedimento para o mesmo objetivo, que alveja os dentes deixando-os muito brancos. Após a refeição, o paciente deve lavar a boca com um bom vinho, então enxaguar bem e limpar os dentes com um pano asseado novo, depois, deve mastigar funcho todos os dias, ou levístico, ou então salsa, que é melhor para mastigar porque produz um cheiro agradável e limpa bem as gengivas, tornando bem alvejados os dentes."

Nesse trecho, Trotula demonstra como manter a higiene bucal em dia. Diante disso, podemos afirmar que:

a) A ideia de que a prática da higiene para o cuidado da saúde que Trotula propõe está muito distante dos cuidados recomendados nos dias atuais.

b) A higiene para Trotula é um aspecto dispensável, que não é tão importante para o alcance da harmonia do corpo, ou seja, para alcançar um corpo saudável.

c) A prática que Trotula propõe se aproxima das práticas atuais de cuidados com a saúde, sendo, também, um aspecto fundamental para a harmonia de um corpo saudável na concepção dela.

> "Em primeiro lugar, então, se a dificuldade no parto for observada, é preciso principalmente recorrer a Deus. Passando aos auxílios terrenos, é bom para a mulher que tem dificuldade de dar à luz banhar se na água onde foram cozidas malva, feno grego, semente de linho e cevada. [...] A mulher deve ser conduzida pela casa com passos lentos e aqueles que cuidam dela não devem olhar em seu rosto, porque as mulheres a esse olhar costumam envergonhar-se durante e depois do parto."

Por meio do texto, podemos perceber que na visão de Trotula sobre o tratamento da paciente:

a) Pode-se observar a predominância do pensamento religioso e da prática de magia no cuidado do paciente.

b) Há a presença de um pensamento religioso, porém acompanhado da ação do médico no tratamento à base de elementos naturais e de uma atenção ao cuidado da mulher;

c) Não se percebe a presença de um pensamento religioso, apenas o cuidado do paciente a partir da preocupação com a mulher, com a utilização de elementos de magia no tratamento.

> "Fui a segunda [professora] titular da história da Sociologia, muitos anos depois da primeira, que era a profes-

> sora Eva Blay, uma militante feminista. E a pergunta que fica é: por que as mulheres não chegaram lá? Isso tem uma profunda relação com o gênero. A sociologia, como as carreira, no geral, nas universidades, são masculinas. Quando aparece uma mulher dirigindo uma instituição dominantemente masculina, aquilo vira um exemplo de celebração. Mas é preciso ver quantas chegaram lá!"

A partir disso, traçar uma relação entre o tempo de Trotula e o tempo de Maria Arminda faz sentido, já que:

a) Demonstram realidades em que as mulheres são completamente livres para atuar dentro da sociedade, sem nenhum tipo de barreiras independentemente de serem mulheres ou não.

b) Mostram como as mulheres continuam sofrendo, mesmo após tanto tempo, dentro da sociedade apenas por serem do gênero feminino, o que não representa um problema para nossa sociedade.

c) São representações que dialogam no sentido de demonstrar a continuação do processo histórico em que as mulheres sofrem com barreiras para atuar ativamente na sociedade.

Gabarito: 1-B; 2-A; 3-A; 4-C; 5-B; 6-C.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Será aplicado o teste individual, o qual é indicado ocorrer sem possibilidade de consulta, a fim de que o discente tenha um primeiro contato com as questões e tire suas próprias conclusões, trabalhando o conhe-

cimento previamente estabelecido, traçando relações com as fontes primárias (trechos do tratado - relato da reportagem), intuindo uma análise acerca do papel social da mulher na Idade Média e a influência da religião cristã nessa concepção de sociedade.

Após esse momento, os discentes deverão ser destinados a grupos previamente estabelecidos pelo professor, seguindo um critério de heterogeneidade (para que não haja subdivisões devido a relações pré-estabelecidas) e adequação (de modo que haja um balanceamento das habilidades e níveis de desenvolvimento individual nos grupos). Em seus devidos grupos, debaterão as ideias acerca das questões e proposições, com a finalidade de chegarem a um consenso em relação a uma alternativa, justificando as ideias que norteiam a decisão. É interessante que os grupos recebam uma resposta rápida em relação ao gabarito das questões ao chegarem em um consenso, sendo necessário um cuidado para os grupos não trocarem conclusões ou argumentos entre si nesse momento, para não influenciar o processo de construção de ideias de cada grupo.

Tendo desenvolvido um consenso justificado, com o gabarito da questão, os grupos poderão agora anotar as suas decisões (alternativas e justificativas) e seus desempenhos (acertos e erros).

Sobre os resultados dessa atividade, representados pelas respostas e argumentos dos grupos, é interessante que se indique que devam ser claros e simples, para que, posteriormente, no momento de expor as conclusões dos grupos, se tenha uma compreensão por parte dos demais grupos, assim como para acentuar o dinamismo do diálogo. Sendo assim, nesta atividade, o professor assume um papel de instrutor, organizador e consultor.

Duração: 50 minutos

Local: Sala de aula

Organização dos alunos: em grupos de 5 a 7 pessoas.

Recursos e/ou material necessário:

Materiais de referência:

- RUGGIERO, Trotula di. **Sobre as doenças das mulheres**. Tradução para o português: Alder Ferreira Calado e Karine Simoni. Santa Catarina: Tubarão, 2018.

- Pesquisadoras revelam os desafios das mulheres para fazer ciência.

ATIVIDADE: DEBATE DAS CONCLUSÕES DOS GRUPOS (25 MINUTOS)

O professor deverá guiar um debate entre os grupos acerca de suas conclusões e justificativas, assumindo um papel de mediador, porém, intervindo com comentários sobre os testes e abordando os temas mais relevantes livremente livre para, nesse momento, complementar mais as questões que, tacitamente (de acordo com a percepção de aprendizagem dos alunos nos processos até aqui realizados), perceber que merecem reforço ou mesmo complementar questões que não foram desenvolvidas no questionário, mas que julgue importante. Assim como é indicado que se explore os trechos do tratado durante o levantamento de ideias, a fim de extrair. Recomendando-se finalizar esta troca com os alunos repassando os pontos mais relevantes trabalhados, assim como as novas percepções que se podem desenvolver sobre um mesmo período a partir da recuperação de fontes históricas “perdidas”.

ATIVIDADE: APLICAÇÃO DO CONHECIMENTO (25 MINUTOS)

Dentro de seus grupos, os alunos deverão aplicar o conhecimento trabalhado respondendo às seguintes questões:

- Vocês imaginavam que a Idade Média possuía um desenvolvimento científico e intelectual? O que mais chamou a atenção do grupo?
- Vocês conseguem imaginar semelhanças entre os desafios das mulheres na sociedade medieval e na sociedade atual? Quais?
- Afinal, tendo em vista a narrativa que fala sobre uma Idade das Trevas e as percepções discutidas ao longo da aula, é possível uma história definitiva e completa?

AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM

A avaliação da aprendizagem e dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos será possível tanto durante como ao final das atividades. Com a avaliação objetiva dos resultados dos testes, assim como uma avaliação tácita dos conceitos desenvolvidos pelos alunos ao longo do debate das conclusões dos grupos, será permitido, assim, uma melhor condução das atividades, com a possibilidade de se aferir o nível de compreensão dos alunos e adequar o discurso e a didática.

Intuindo alcançar uma avaliação geral dos conceitos apreendidos pelos alunos, bem como o alcance dos objetivos de aprendizagem, há a atividade de aplicação do conhecimento, que servirá como um diagnóstico da efetividade dos estudos e dinâmicas aplicadas. Dessa maneira, apreende-se os possíveis pontos a serem melhorados ou reforçados posteriormente.

REFERÊNCIAS

RUGGIERO, Trotula di. Sobre as doenças das mulheres. Tradução para o português: Alder Ferreira Calado e Karine Simoni. Santa Catarina: Tubarão, 2018.

LIBERA, Alain de. "A herança esquecida". In: Pensar na Idade Média. São Paulo: 34, 1999. P. 97-138.

VERGER, Jacques. "Homens e saber na Idade Média". In: Os saberes. São Paulo: Edusc, 1999.

SIMONE, Karine. De dama da Escola de Salermo à figura lendária: Trotula de Ruggiero entre a notoriedade e o esquecimento. Fazendo Gênero - Diásporas, Diversidades, Deslocamentos, n. 9, 2010. Disponível em: <http://www.fg2010.wwc2017.eventos.dype.com.br/resources/anais/1278291166_ARQUIVO_DedamadaescoladeSalernoafiguralegendariaTrotuladeRuggieroentreanotoriedadeeoesquecimento.pdf>. Acesso em: 10 mai 2021.

LE GOFF, Jaques; TRUONG, Nicolas. Uma história do corpo na Idade Média. Rio de Janeiro: Civilização Brasieleira, 2006.

COSTA, Marcos Roberto Nunes; COSTA, Rafael Ferreira. Trotula di Ruggiero (1050-1097). In: Mulheres intelectuais na idade média: entre a medicina, a história, a poesia, a dramaturgia, a filosofia, a teologia e a Mística. Porto Alegre: Editora Fi, 2019.

MASIERO, Luciana Maria. Escola médica salernitana, procedimentos cirúrgicos estéticos e Trotula de Ruggiero: um trabalho de campo em Salerno (Itália). TRIM,n. 11, 2016. Disponível em: <http://www5.uva.es/trim/TRIM/TRIM11_files/Salerno.pdf>. Acesso em: 17 de jun. de 2021.

LEVI-MONTALCINI, Rita; TRIPODI, Giuseppina. Trotula de Ruggiero (hacia 1050). In: Las pioneras: Las mujeres que cambiaron la sociedad y la ciencia desde la Antigüedad hasta nuestros días. Barcelona: Crítica, 2017.

MUNTHE, Vittoria Bonani and Katriona. Relevance of the Practice of Medicine by Trotula de Ruggiero (11C –12C), a Magistra Mulier Sapiens (female wisdom teacher). Medicine and pharmacy today rediscover the remedies of the Medical School of Salerno. Journal of Medical Biography, n. 20, 2012. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1258/jmb.2012.012020>. Acesso em: 18 de jun. de 2021.

A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS ILUMINURAS DO *CODEX MANESSE*

Silayne Emyre Silva Souza
Mileide Caroline Da Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A atividade tem como principal objetivo analisar a concepção do papel social da mulher nas sociedades medievais, levando em consideração em que medida o ***amor cortês*** influenciou na elevação da condição feminina, por meio da pesquisa e apresentação das iluminuras encontradas no ***Codex Manesse***, um manuscrito alemão que reúne canções acompanhadas de iluminuras dos seus autores.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Compreender a concepção do papel social da mulher na Idade Média, bem como a relevância do ***amor cortês*** na elevação da condição feminina nesse período.

OBJETOS DE CONHECIMENTOS E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais

A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS ILUMINURAS DO *CODEX MANESSE*

Duração: cerca de 1 hora e 10 minutos

Local: Laboratório de informática ou sala de aula

Organização dos alunos: Divididos em 6 grupos

Recursos e/ou material necessário: Um computador ou celular com acesso à internet por grupo. Caso não tenha esse recurso disponível, as iluminuras juntamente com os textos dos sites sugeridos podem ser impressos e levados para a sala de aula.

Materiais de referência:

- O amor cortês e a condição feminina: COSTA, Ricardo da e COUTINHO, Priscilla Lauret. "Entre a Pintura e a Poesia: o nascimento do Amor e a elevação da Condição Feminina na Idade Média". In: GUGLIELMI, Nilda (dir.). Apuntes sobre familia, matrimonio y sexualidad en la Edad Media. Colección Fuentes y Estudios Medievales 12. Mar del Plata: GIEM (Grupo de Investigaciones y Estudios Medievales), Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP), diciembre de 2003, p. 4-28 (ISBN 987-544-029-9). Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/artigo/entre-pintura-e-poesia-o--nascimento-do-amor-e-elevacao-da-condicao-feminina-na-idade--media .Acesso em 29 de maio de 2021.

- ***Codex Manesse*:** DA COSTA, Ricardo; DOS SANTOS GONÇALVES, Alyne. *Codex Manesse*: quatro iluminuras do Grande Livro de Canções manuscritas de Heidelberg (séc. XIII). Brathair, v. 1, n. 1, p. 03-12, 2001. Disponível em: <https://www.ricardocosta.com/artigo/codex-manesse-quatro-iluminuras-do-grande-livro-de-cancoes-manuscritas-de-heidelberg-sec-xiii> . Acesso em 29 de maio de 2021.

- Pereira, Beatriz Passamai, 1985- P436c Corpos, vestuário e estrutura social : a arte germânica da iluminura no *Codex Manesse* (século XIII) / Beatriz Passamai Pereira. – 2018. 12 8 f. : il. Orientador: Ricardo Luiz Silveira da Costa. Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Artes. Disponível em: <http://repositorio.ufes.br/handle/10/10611> Acesso em 29 de maio de 2021.

Referência das imagens:

- Albrecht von Johansdorf (1180- 1209). Disponível em:< https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0354/image.

- Duque Heinrich von Breslau (1253- 1290). Disponível em: < :https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0018/image>

- Leuthold bom Seven. Disponível em: <https://digi.ub.uni-heidelberg.de/diglit/cpg848/0324/image>

ATIVIDADE: PESQUISA SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA FIGURA FEMININA NAS ILUMINURAS DO "*CODEX MANESSE*" (30 MINUTOS)

Divida os alunos em seis grupos e sorteie a iluminura que cada grupo irá trabalhar. Peça aos grupos que iniciem a pesquisa solicitando o registro das informações no caderno ou no computador/celular, junto das imagens sobre a qual estão pesquisando. Caso não seja possível trabalhar com computador/celular, disponibilize a imagem impressa para os grupos. A iluminura deverá ser impressa e apresentada aos demais alunos na próxima aula. Na apresentação, deverá ser exposto o local onde essa iluminura está registrada, em que contexto ela foi produzida, quais personagens ela apresenta, isto é, fazer uma breve análise dessas imagens.

IMAGENS

1 - Albrecht von Johansdorf (1180- 1209).

2 - Duque Heinrich von Breslau (1253- 1290).

3 - Leuthold bom Seven.

4 - Konrad von Altstetten(1200-)

5 - Rudolf von Rotenburg (1257).

6 - Hugo von Werenwag (1258- 1279)

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Passo a passo para a análise das imagens

- Em que século ela foi produzida?
- Que época ela retrata?
- Quem são os personagens?
- Com base nas roupas e nos objetos ilustrados, você consegue identificar a posição social dos personagens?
- Quais características do período medieval podem ser observadas?
- Quanto à personagem feminina, o que ela está fazendo?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS

Imagem 1- O abraço terno e amoroso entre o trovador e sua dama é um dos elementos principais usado para retratar o ***amor cortês*** nas miniaturas medievais. Os rostos colados, nessa cena de intimidade entre os personagens, é uma postura típica na representação dos enamorados nas imagens medievais.

Imagem 2- O ***amor cortês*** é apresentado nessa imagem de um torneio medieval, observa-se a interação entre as damas da corte e os jovens cavaleiros, tanto que o Duque Heinrich von Breslau é identificado como o vencedor dessa disputa e recebe a coroa de flores da dama como reconhecimento. Além disso, pode-se notar a distinção social dos personagens por meio das roupas, considerando que Heinrich e seus companheiros faziam parte da nobreza, enquanto na porção inferior da imagem estão representados perso-

nagens com uma vestimenta mais simples, de forma que, provavelmente, faziam parte da ordem dos camponeses.

Imagem 3- Leuthold von Seven era do atual estado austríaco de Steiermark e residia em Sagen, na Áustria. A imagem do jovem cavaleiro e da dama no castelo são elementos encontrados na questão da cortesia medieval, tanto que a mulher ocupa um lugar de superioridade em relação ao homem, estando protegida pelo castelo. Nesse sentido, a presença de obstáculos é fundamental para a concepção da corte amorosa medieval.

Imagem 4- O trovador representado nessa miniatura medieval é o conde Conrado de Altstetten. O ***abraço*** amoroso é um aspecto importante nas pinturas dos cantores alemães. Assim, nesta iluminura, nota-se uma tomada de atitude por parte da mulher, dado aos seus gestos e expressões, enquanto o homem está inerte. Portanto, é possível perceber uma certa elevação da condição feminina, haja vista que, diferente das ideias difundidas por clérigos da época, esta não era uma figura passiva.

Imagem 5- Rudolf von Rotenburg pertenceu a uma família de ministeriais que se estabeleceu ao norte de Lucerna, Suíça. Eram vassalos dos governantes de Rotenburg. A imagem reforça a relevância da Cavalaria nesse período, levando em consideração a presença do cavalo, escudo e estandarte, que identifica o brasão da família a quem Rudolf serve, evidenciando que esse era um cavaleiro. Além disso, há uma hierarquia na disposição das figuras e objetos na miniatura, dado que a dama ocupa um espaço de superioridade em comparação ao cavaleiro.

Imagem 6- Essa iluminura retrata Hugo von Werenwag, que pertenceu a uma linha suábia residente no

Alto Danúbio. O ***abraço*** amoroso também é o tema dessa imagem, de forma que fica evidente a intimidade entre o casal e reforça a ideia de que a mulher não era passiva às ações do cavaleiro, mas também era participante.

APRESENTAÇÃO DAS ILUMINURAS DO *CODEX MANESSE*

Duração: cerca de 40 minutos
Local: Sala de aula
Organização dos alunos: em fileiras
Recursos e/ou materiais necessários: Imagem impressa de cada grupo, caderno, lápis, caneta e borracha.

RETOMADA DE CONTEÚDO (10 MINUTOS)

Inicie a aula retomando as informações dadas aos grupos sobre o ***Codex Manesse***, ressaltando que se trata de um livro de canções de trovadores alemães do século XIII, no qual, ao lado de cada canção, é apresentada uma imagem do poeta autor da trova. Pontue que o tema central do documento é o ***amor cortês***, característico das classes mais elevadas do medievo, de maneira que a principal característica dessa nova conduta era a submissão do homem às damas. Além disso, você deve retomar as concepções da imagem feminina no contexto histórico estudado.

Informe aos alunos que as apresentações iniciarão e que cada grupo terá, no máximo, 5 minutos para a apresentação da imagem.

ATIVIDADE- APRESENTAÇÃO DAS ILUMINURAS DO "*CODEX MANESSE*" (30 MINUTOS)

Chame um grupo de cada vez para realizar a apresentação da iluminura do ***Codex Manesse***. Após cada apresentação faça os comentários que achar necessários e complemente as informações. Peça aos alunos que façam anotações no caderno sobre as apresentações dos outros grupos.

No final da aula, faça um comentário geral dos trabalhos apresentados e proponha uma reflexão acerca do conjunto de imagens analisadas, elementos em comum e a presença feminina em cada uma delas.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser feita por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve ser considerado o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um, principalmente no que diz respeito à percepção do papel social da mulher no período medieval.

No primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar e relacionar o processo, ainda que limitado, da elevação da condição feminina ao nascimento do ***amor cortês***. Além disso, é interessante que os alunos percebam a presença dessa nova conduta social através do olhar e da análise das miniaturas medievais do ***Codex Manesse***, a fim de favorecer e incentivar o trabalho com fontes iconográficas no processo de conhecimento histórico.

RELAÇÕES DE SERVIDÃO NA IDADE MÉDIA ATRAVÉS DO CONTO OS VILÕES DE VERSON

Mileide Caroline Da Silva
Silayne Emyre Silva Souza

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A presente atividade tem como principal objetivo compreender as relações entre senhores e servos, as dinâmicas de abastecimento, organização social e do trabalho, bem como seus desdobramentos, através da análise do Conto dos vilões de Verson. Trata-se de um documento produzido por circunstância da revolta dos camponeses da aldeia de Verson-sur-Odon, perto de Caen, contra o seu senhor, o abade do Monte Saint Michel. A partir desta fonte, os alunos poderão ser divididos em grupos para pesquisar sobre diversas questões que envolvem os conflitos nas relações de senhores e servos, organização social e do trabalho, além de ser possível analisar as questões do abastecimento e taxas que eram obrigatórias para os camponeses.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Compreender as relações entre servos e senhores, organização social da sociedade feudal, estruturação das relações de trabalho e as consequências dos abusos dos senhores aos camponeses.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Relação de Senhores e servos, seus desdobramentos e representações nos contos e crônicas da Idade Média.	(EF064I16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações de senhores e servos. (EF064I17) Diferenciar escravidão, servidão trabalho livre no mundo antigo.

A RELAÇÃO DE SENHORES E SERVOS ATRAVÉS DO CONTO DOS VILÕES DE VERSON

Duração: 50 minutos

Local: Laboratório de informática ou sala de aula

Organização dos alunos: Dividir em grupos de até 8 alunos

Recursos e/ou material necessário: Um computador ou celular com conexão à internet por grupo. Caso não tenha este recurso disponível, você pode imprimir os textos e levar para a sala de aula.

Atividade: Pesquisa sobre as relações entre senhores e servos, organização social e do trabalho na Idade Média

Divida os alunos e sorteie as questões que devem ser levantadas por cada grupo, solicitando o registro das informações no caderno ou em papel ofício. Caso não seja possível trabalhar com computadores ou internet, é possível disponibilizar os textos impressos aos grupos. Os alunos devem pesquisar as questões propostas pelo professor. Na apresentação, os alunos devem relacionar o que pesquisaram a trechos da fonte, deverão expor como ocorriam as relações entre servos e senhores (conflituosas ou amistosas), os impostos pagos pelos camponeses, o abastecimento dos nobres com o trabalho dos camponeses, os motivos da revolta, a situação da vida dos servos e a dos senhores.

CONTO DOS VILÕES DE VERSON

"O primeiro serviço do ano
Eles o devem na São João
Eles devem cortar os fenos
e amontoá-los no meio do prado.
Quando os terão juntados
devem carregá-los até a mansão
quando se lhes disser...
Se suas terras são sujeitas ao champart
não poderão levar já os feixes;
Vão buscar o fiscal
que trazem com grande sofrimento...
Depois vem a feira do Pré
e a de Nossa Senhora em setembro
que é o tempo dos direitos sobre os porcos.
Se o vilão tem oito porquinhos
Ele tomará os dois mais bonitos.
E depois vem a São Dinis
que assusta os camponeses

pois vão ter que pagar o cens
Se não podem pagá-lo em dia
Estarão a mercê do senhor
Depois devem a corvéia...”

Réplica:

“Ide e fazei-os pagar
Têm de dar boa paga
Ide e tomai seus cavalos
Tomai vacas e vitelos
Pois os vilões são muito desleais.”

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Passo a passo para análise do texto: (como os alunos irão analisar a fonte)

- Qual é o ano ou século da produção?
- Qual é o contexto da produção?
- Quem são os personagens da obra?
- Quem é o vilão?
- Quem é o senhor?
- O que esses personagens representam na sociedade feudal?
- O que esses personagens fazem?
- As relações entre camponeses e senhores eram conflituosas ou amistosas?
- Como se dava as relações servis?
- Como era organizada a sociedade feudal?
- Quais eram os tributos e impostos no sistema feudal?

Qual a diferença entre servo e escravo? Informações importantes aos grupos

Situando o documento: O Conto dos Vilões de Verson está inserido no contexto geográfico da França do século XIII, na Vila Verson, que se localiza na parte da Normandia. O/os vilão(s)/camponês(es) (o(s) morador(es) da Vila Verson) busca(m) descrever as relações entre o senhor feudal e os seus vassalos, lamentando a Deus pelas condições estabelecidas ao povo de Verson pelo senhor feudal que é, nesse contexto, o Abade do Monte Saint Michel. Esta data é muito importante no contexto geral já que representa o momento em que as dificuldades de manter a produção cada vez maior estão sendo muito difíceis graças ao empobrecimento da terra, causado pelo uso contínuo sem descanso da mesma, o que, ao passar do tempo, vai deixando o solo cada vez mais pobre e as colheitas menores, assim, os senhores feudais começam a exigir cada vez mais dos camponeses, que trabalham ainda mais horas buscando produzir mais, entretanto, ficam em situações mais precárias. Nesse sentido, a irritação e o furor dos camponeses só aumentava, assim como a fome que sentiam. A falta que sentiam, nesse contexto, não era apenas de alimentos, mas igualmente de se libertar do aproveitamento abusivo dos nobres (senhores feudais).

Análise do conteúdo: O tema central do documento gira em torno das obrigações impostas pelo senhor feudal, neste caso, o abade do Monte Saint Michel aos camponeses.

● O conteúdo é reflexo do contexto ao qual eles viviam e que representava o aumento gradual das explorações servis a que eram submetidos, das consequências das altas obrigações em passar a sua produção anual para os senhores e, além disso, possuírem uma alimentação e vida extremamente precária.

● Os camponeses são atingidos pelo abuso dos nobres, que incluíam tanto senhores feudais clérigos quanto senhores da guerra, neste caso, em especial, o abuso sofrido foi ocasionado pelo senhor feudal, o abade de Monte Saint Michel.

● Os abusos resultam em uma revolta e reação por parte dos camponeses que não aguentam mais trabalhar e ter apenas o necessário para subsistir.

● O conteúdo, ainda, expõe as muitas obrigações que os camponeses tinham em relação aos senhores feudais, os quais iniciam desde o primeiro serviço do ano, passam pelo São João (metade do ano), logo após a de Nossa senhora em Setembro e, ao fim, ainda deviam a corveia.

Interesse do documento: O documento mostra o olhar do camponês/vilão em relação às obrigações servis instituídas pelo senhor feudal e expõe a contínua tensão que há entre as três ordens, na qual o campesinato trabalha para sustentar a ociosidade e os privilégios dos clérigos e dos guerreiros. E, ao sustentar estes privilégios, vivem de forma precária. Além disso, mostra que o questionamento dessas obrigações é uma reação em relação aos poderes e direitos que são extremamente desiguais.

Divisão do documento: A primeira que trata de descrições dos abusos e grande exploração aos quais os camponeses/vilões eram expostos, colocado pelos nobres como "obrigações". Obrigações estas que iniciam desde o primeiro serviço do ano, passam pelo São João (metade do ano), logo após a de Nossa senhora em Setembro e ainda deviam a corveia; A segunda (a réplica) que representa uma reação deles contra o Senhor feudal, neste caso, o abade do Monte Saint Michel. Esta reação é compreendida como um ato enérgico de

resistência, dada a situação precária em que os servos estavam sendo expostos. Este ato de resistência é mais que uma tomada de consciência, é uma ação contra os abusos e explorações.

APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES LEVANTADAS

Duração: cerca de 1 hora e 30 min

Local: Sala de aula

Organização dos alunos: Em círculo

Recursos e/ou materiais necessários: Textos impressos de cada grupo, caderno, lápis, caneta e borracha.

RETOMADA DE CONTEÚDO (15 MINUTOS)

Inicie a aula retomando as informações dadas aos grupos em relação ao texto, indicando que se trata de um documento produzido por circunstância da revolta dos camponeses da aldeia de Verson-sur-Odon, contra o seu senhor, o abade do Monte Saint Michel, mostrando que o tema central do documento são as obrigações impostas aos vilões de Verson por parte do Senhor feudal e a ação deles como forma de enfrentar e resistir ao crescente abuso que sofrem. Além disso, você deve retomar como se dava as relações de servidão e as obrigações dos servos na sociedade feudal.

Informe aos alunos que as apresentações terão início e que cada grupo terá, no máximo, 10 minutos para apresentação da questão que deve ser apresentada.

ATIVIDADE – APRESENTAÇÃO DAS QUESTÕES

Chame um grupo de cada vez para realizar a apresentação da questão selecionada. Após cada apresentação, faça os comentários necessários e complemente as informações que julgar fundamentais para compreensão. Peça aos alunos que façam anotações e escrevam possíveis dúvidas em relação à apresentação dos outros grupos.

No final da aula, faça um comentário geral dos trabalhos apresentados e proponha uma reflexão a respeito das pesquisas e conclusões dos alunos.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um, principalmente em relação a análise feita das relações entre servos e senhores e como isto influenciou no início de Revoltas.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar e relacionar as relações entre senhores e servos, os tributos e impostos no sistema feudal, organização social e do trabalho e, como os conflitos contribuíram para o surgimento de revoltas camponesas. Além disso, espera-se que os alunos compreendam a grande carga e tipos de impostos aos quais os camponeses eram obrigados a pagar para sustentar a elite religiosa e guerreira.

REFERÊNCIAS

BASCHET, Jérôme. A civilização feudal: do ano mil à colonização da América. São Paulo: Globo, 2006.

BLOCH, Marc. A sociedade feudal. Lisboa: Edições 70; São Paulo: Martins Fontes, 1982.

LE GOFF, J., A Civilização do Ocidente Medieval, vol. II, Lisboa, Estampa, 1983, p.59. (Documento: Conto Os vilões de Verson)

DUBY, Georges. Guerreiros e camponeses. Os primórdios do crescimento econômico europeu do século VII ao século XII. Lisboa: Estampa, 1980, pp. 173-196.

FRANCO JUNIOR, Hilário. O feudalismo. São Paulo, Brasiliense, 1983.

FREITAS, Gustavo de In. 900 textos e documentos de história: Antiguidade e Idade Média - Conto dos vilões de Verson, 1975.

INFLUÊNCIA DA IGREJA CATÓLICA NO COTIDIANO DOS CAMPONESES DURANTE A IDADE MEDIEVAL

Guilherme Pedro Ferreira e Silva
Claudia Karolayne Oliveira da Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

É de suma importância compreender a Igreja Católica como uma forte instituição na Idade Média, não apenas no âmbito religioso e na sua grande influência social, mas também na esfera política e econômica, estando, na verdade, interligada intimamente com a nobreza. É igualmente importante evidenciar que a divisão social medieval que encontramos nos livros didáticos pode ser - e é - mais rica e interessante do que parece. A Igreja atua diretamente na economia e na forma como as outras classes sociais no medievo conduzem sua vida, seus negócios, suas produções agrícolas e pagam suas taxas. A carta do abade de Beaulieu pode nos servir como contextualização para a carta que es-

colhemos e, além disso, como um exemplo claro das dinâmicas políticas, econômicas e sociais que envolvem o poder da Igreja Católica na Idade Média. Essa carta, se trabalhada de maneira adequada, configura uma forma didática de colocar o aluno em contato com uma forma de registro, um documento real, pondo-o em contato com as fontes e o trabalho do historiador e, ao mesmo tempo, abordando a temática proposta na aula.

OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Desenvolver habilidades com foco em processos como contextualização, comparação, interpretação e proposição de soluções.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

Objetos de conhecimento	Habilidades
Formas de registro da História e da produção do conhecimento histórico.	**EF06HI02**: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
A fragmentação do poder político na Idade Média. Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.	**EF06HI16:** Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	**EF06HI18:** Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social do período medieval.

E HABILIDADES (BNCC)

Influência da Igreja Católica no cotidiano dos camponeses durante a Idade Medieval: A relação da igreja com os camponeses e o modo que essa influência se desenvolve, a partir de imagens de vitrais e carta do Abade de Beaulieu.

Duração: cerca de 1hr e 20 min.

Local: sala de Aula

Organização dos alunos: divididos em 3 grupos

Recursos e/ou material necessário: Impressão dos textos e imagens dos sites sugeridos.

ATIVIDADE:

Para a realização da atividade, será necessário que o docente leve as imagens impressas, bem como a descrição da representação de cada imagem de acordo com a bibliografia indicada. Desse modo, o trabalho dos alunos será de interpretar qual fragmento corresponde a sua imagem e, a partir de então, ter a concepção do significado da obra de arte. Assim, cada grupo terá os fragmentos representativos de todas as obras e escolherá qual se encaixa na imagem que pertence a seu grupo, sendo a presença do docente essencial para dar pistas e guiar a dinâmica. Por fim, os alunos deverão expor os principais dados da obra: quem são representados nas imagens dos vitrais, o que esses personagens estão fazendo nas imagens, a motivação desses personagens, a forma que a Igreja enxergava tal grupo, etc.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Distribua, separadamente, as imagens e os recortes que as descrevem para cada grupo (ambos estão na tabela abaixo). Nos links das imagens há também informações sobre a pintura. Durante a pesquisa, passe pelos grupos, observando o impulsionamento da descrição da obra que escolheram e dê algumas informações complementares.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS:

- Quem são os personagens da obra?
- O que esses personagens fazem?
- Como a influência da Igreja pode ser relacionada a esses personagens?
- Como os personagens são representados nessas obras?

	O Zodíaco e o Trabalho e os Meses: Mês de fevereiro Um camponês descansa em uma cadeira acolchoada. Podemos observar na imagem que suas feições são brutas e está na frente de uma lareira remexendo o carvão, pois aparece uma vara recostada. O fogo é intenso, saltando as labaredas para fora da lareira, aquecendo esse camponês. Assim, mostra-nos a imagem do tempo de descanso, sendo esse tempo crucial já que o trabalho é incessante.
	O Zodíaco e o Trabalho e os Meses: Mês de Junho O mês de junho, regido pelo signo de Câncer, é o mês da ceifa, tempo de preparo do feno para alimentar os animais. Um jovem cheio de energia, camponês, cortando com uma foice uma grande área de vegetação. Provavelmente, ele usa chapéu para se proteger da luz solar. Importante ressaltar a juventude da sociedade feudal.
	O Zodíaco e o Trabalho e os Meses: Mês de setembro O mês de setembro é o tempo de transformar a uva em vinho. Após a extração da uva dos cachos, era feito o pisoteamento das uvas em larga escala, para se obter o insumo. A imagem também representa o domínio da Natureza pelo homem.

EXPOSIÇÃO SISTÊMICA DO CONTEÚDO A PARTIR DAS APRESENTAÇÕES

Ao fim da apresentação dos trabalhos, que podem ser decididos por sorteio (qual grupo falará sobre qual imagem), aproveite o momento para conectar a discussão feita na apresentação dos grupos com a Carta do abade de Beaulieu, no Limousin (Rendas e serviços dos camponeses) - (ver abaixo), a qual deve ser lida coletivamente após as apresentações, com o intuito de interligar as principais características do documento (pagamento de impostos e juros, tempo de colheita) com as imagens analisadas pelos alunos, destacando a influência da Igreja sobre os camponeses, sobre o tempo de plantar, de colher e o pagamento de taxas sobre as produções. O cruzamento de fontes e informações é uma atividade essencial para o trabalho do historiador, e a atividade proporciona aos alunos o desenvolvimento de tal prática; esse é um ponto a ser evidenciado após as apresentações e a leitura da carta.

> ***Carta do abade de Beaulieu, no Limousin (acerca das Rendas e serviços dos camponeses)***, documento do século XIII.
>
> "...Os camponeses devem entregar ao vigário no tempo da colheita duas gavelas por cada quatro de terra. E as darão segundo a lei tal como é costume, segundo o salário dos ceifadores, a mesma coisa com relação ao feno. Devem entregar por cada quarto de terra o peso que um homem pode levar normalmente desde a casa do lavrador à do vigário sem utilizar-se de artimanhas. Esta renda pagar-se-á desde São Martinho até o jejum. Quanto à mistura de trigo e centeio que devem abonar os camponeses, segundo o censo, é a seguinte: dois sectários por quarto, três medidas de aveia e um quarto de

cevada ou mistura de trigo e centeio. E se não quiserem entregar a mistura de uma só vez, ao entregá-la acrescentarão à quantidade indicada uma medida cheia e não rasa de cevada, acrescentarão uma medida colmada e de mistura de trigo e centeio em medida rasa.

Sobre o feudo do juiz, o vigário não tem jurisdição nem poder de embargo: nem tampouco o vigário tem jurisdição nem o juiz poder de embargo sobre o feudo do despenseiro, nem do cozinheiro, guarda-bosques, pescador, coletor de censos, nem sobre os bosques senhoriais. Os homens do território de São Pedro não se casarão com mulheres de fora, enquanto possam encontrar no domínio mulheres com as quais possam casar legalmente. As mulheres ficarão igualmente sujeitas a esta norma. E se o juiz ou o vigário tivessem infringido esta lei por qualquer razão, paguem ao abade ou ao preboste a multa determinada pela lei que é de 60 soldos. E se o camponês tivesse agido sem o consentimento deles, pagará segundo a lei, e o homem ou mulher voltarão para a sua terra, sem recorrer a enganos."

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um no processo de análise das obras e construção do trabalho (no momento em que estiverem divididos em grupos), e, principalmente, na apresentação dos vitrais da Catedral de Chartres.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar as imagens com sua respectiva descrição. Após, o intuito é que consigam compreender o seu significado, apresentando esse co-

nhecimento na apresentação oral. Por fim, o foco é que consigam compreender a exposição oral da carta do abade de Beaulieu, interligando os assuntos com os vitrais. Assim sendo, os comentários dos alunos durante a leitura da carta pelo docente e turma serão essenciais para avaliar tal entendimento.

REFERÊNCIAS

COSTA, Ricardo. Entre Chartres e Amiens A vida cotidiana dos camponeses medievais na Arte (séc. XIII). Ricardo Da Costa, 2017. Disponível em: < https://www.ricardocosta.com/artigo/entre-chartres-e-amiens-vida-cotidiana-dos-camponeses-medievais-na-arte-sec-xiii#footnote23_bopzcxf>. Acesso em: 21 jun 2021.

COSTA, Ricardo. Extratos de documentos medievais sobre o campesinato (sécs. V-XV). Ricardo Da Costa, 2011. Disponível em: < https://www.ricardocosta.com/extratos-de-documentos-medievais-sobre-o-campesinato-secs-v-xv#extrato-26>. Acesso em: 21 jun 2021.

PARA UM NOVO OLHAR DA IDADE MÉDIA: O ATLAS CATALÃO

Evellyn Ricardo da Silva
Jeremias Jeffeson Gomes da Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta aula tem por principal objetivo compreender a Idade Média e, consequentemente, seus contatos, diferentes dinâmicas sociais, econômicas e culturais, através de um olhar decolonial, ou seja, buscando trazer para o ensino básico outros espaços dessa época para além da Europa. Para atingir a proposta, será utilizado o Manuscrito Espagnol 30, também conhecido como Atlas Catalão, produzido muito possivelmente pelo judeu Cresques Abraham no ano, aproximadamente, de 1375, na região de Maiorca. O atlas tem importância fundamental para o desenvolvimento da atividade, visto que, devido a sua riqueza de detalhes ao representar diferentes regiões da Afro-Eurásia, assegura que tais regiões realizavam trocas entre si e que o período medieval pode ser entendido de forma plural, principalmente acerca de questões raciais.

Considera-se aqui que o ensino de Idade Média na educação básica, e até mesmo a historiografia clássica acerca desse período, privilegiam a Europa, o branco e o cristão, chegando a levantar dúvidas de que existiram outros povos e outros continentes nesta época. O estudo acadêmico acerca dos africanos e dos asiáticos na Idade Média, por exemplo, ainda são embrionários. Portanto, demonstrar um novo olhar acerca desse período é fundamental para os estudantes perceberem que a história dos espaços e das pessoas não-europeias não se inicia na Idade Moderna, no que eles costumam ser ensinados como as "grandes navegações".

Após refletirem junto com o professor acerca dessas questões, os alunos serão divididos em grupos e deverão analisar partes do Atlas Catalão em conjunto com o seu livro didático, realizando, posteriormente, cada grupo, uma apresentação para compartilhar conhecimentos e experiências.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Discutir a complexidade política, cultural, social e racial existente em diferentes espaços durante a Idade Média;
- Delinear e discutir a importância de diversas rotas e espaços comerciais que interligavam a Europa, África e a Ásia.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
A fragmentação do poder político na Idade Média.	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.

PARA UM NOVO OLHAR DA IDADE MÉDIA: O ATLAS CATALÃO

Duração: cerca de 45 minutos

Local: sala de aula ou sala de informática

Organização dos alunos: divididos em oito grupos

Recursos e/ou material necessário: Um livro didático, imagens do Atlas, texto de apoio (por grupo)

Materiais de referência:

- Painéis do Atlas Catalão. Disponível em: <https://earthlymission.com/wpcontent/uploads/2019/03/medieval_catalan_world_map.jpg>. Acessado em: 20/06/2021

ATIVIDADE: ANÁLISE DE PARTES DO ATLAS CATALÃO (35 MINUTOS)

A atividade se constituirá da seguinte forma: separe os alunos em oito grupos e sorteie entre eles os oito pedaços do Atlas. O mapa do Atlas original tem oito partes, são elas que usaremos para a atividade, e aqui as chamaremos de "painéis". O professor deve

disponibilizar um painel completo por grupo (o meio de disponibilização fica a critério do professor: impressos ou digitalmente em computador, se possível).

Separados os grupos e os painéis, o professor deverá pedir para cada grupo procurar em seu painel o que denominamos de "objeto principal", ou seja, a imagem principal que eles deverão achar e trabalhar. Para que eles procurem, o professor dará um papel com o nome do objeto, assim como o respectivo texto de apoio (os textos de apoio se encontram em "Procedimentos metodológicos") que explica o que esse objeto é. Assim, eles começarão a procura, como em um jogo de caça ao tesouro, buscando o objeto principal e destacando outros que acharem interessantes. Essa parte da atividade irá durar 15 minutos.

Após esses 15 minutos, restarão 20, que se desenrolarão da seguinte forma: os alunos devem procurar algo relacionado ao eixo temático de seu objeto principal no livro didático. **Exemplo**: se o grupo pegar o painel do Mansa Musa deverá procurar algo relacionado aos negros e ao continente africano, observando se estes são citados na parte que é destinada à Idade Média, ou observando como o negro e a África são discutidos em seu livro didático. Se pegarem o painel que retrata sobre as "Índias", devem procurar referências da importância dessa região e dos seus mares no comércio internacional medieval e moderno, e assim se segue. Caso os alunos não encontrem as relações em seus livros, por motivos delas não existirem, o grupo deve refletir acerca da razão disso não estar incluso em seu livro didático.

Abaixo vão apenas os recortes dos painéis do Atlas que se referem ao objeto principal de cada grupo, todavia, o professor deve entregar a cada grupo seu

respectivo painel completo. As oito imagens destacadas abaixo, os objetos principais, estão em sequência e se encontram distribuídas de forma respectiva em cada um dos oito painéis do Atlas. Portanto, a imagem 1 está no primeiro painel, a 2 no segundo, e assim sucessivamente. Os painéis completos se encontram em "Materiais de referência".

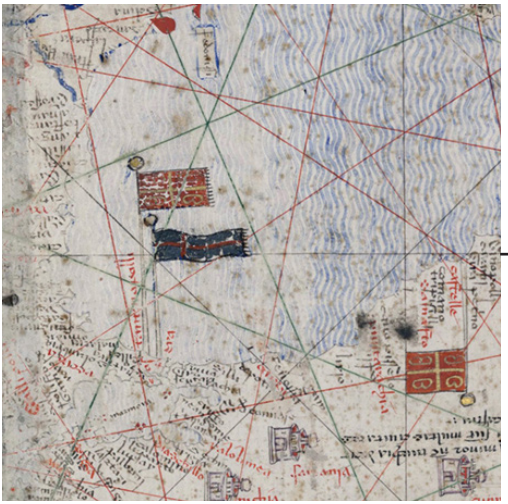
RECORTES DOS PAINÉIS

1 - Caravana aragonesa de Jaime Ferrer. Eixo temático: o contato entre Europa e África.

2 - Mansa Musa. Eixo temático: os reinos africanos e o negro na Idade Média.

3 - O Mediterrâneo. Eixo temático: o fluxo e a troca comercial entre diversos continentes na região mediterrânica

4 - Constantinopla. Eixo temático: as trocas comerciais e culturais entre a Europa e o Oriente.

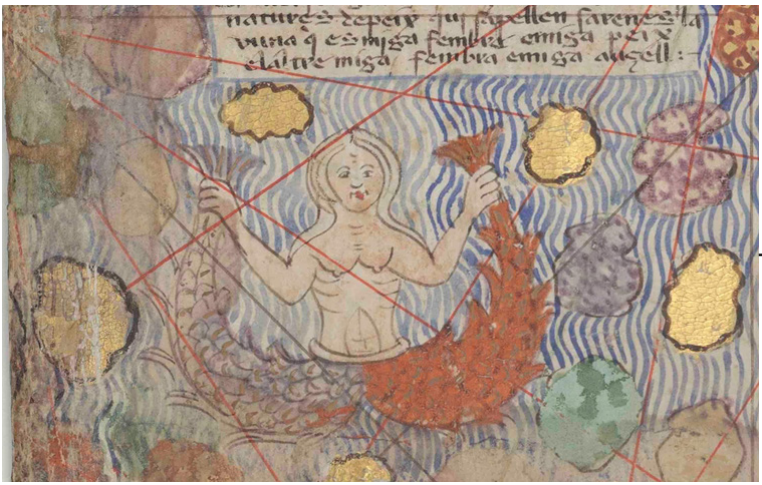


5 - Meca. Eixo temático: os árabes e o islamismo na Idade Média.

6 - Rota da Seda. Eixo temático: as trocas comerciais e culturais entre a Europa e o Oriente.

7 - Catai (China). Eixo temático: o Oriente e a China medieval.

8 - As Índias. Eixo temático: a região das "Índias" e o comércio internacional medieval e moderno.



PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante a atividade, passe pelos grupos e dê algumas informações complementares importantes sobre cada pedaço do Atlas e seu objeto principal (a seguir), contextualizando a importância de cada um, como indicaremos. Peça aos alunos que cumpram o passo a passo na análise para a produção das apresentações. Nos links em "Materiais de referência" há também informações sobre o mapa.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS:

- O que o seu livro didático aborda em relação:

A) ao objeto principal, sugerido pelo professor;

B) aos objetos secundários, encontrados pelos alunos;

C) às temáticas relacionadas (eixo temático).

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS (TEXTOS DE APOIO):

Imagem 1: O contato entre a Europa e África é milenar, e data de séculos antes do contato entre Europa e a América, por exemplo. Se a Europa teve conhecimento das terras da América em meados do século XV, o mesmo não pode se falar das terras africanas. O Atlas mostra isso ao colocar uma embarcação com uma bandeira aragonesa chegando à costa africana. A embarcação faz parte da expedição de Jaime Ferrer em busca do Rio do Ouro no ano de 1346, da qual se tem poucas informações, porém, evidencia tal contato. Existem referências de viagens litorâneas feitas à África, por exem-

plo, no texto, escrito em grego, intitulado Périplo do Mar da Eritréia, que data do século II depois de Cristo, e pelo Chinês Chao Ju-Kua no ano de 1226 na sua obra Chu-fan-chi [Descrição dos povos bárbaros].

Imagem 2: Mansa Musa (reinou, aproximadamente, entre 1312-1337), que aparece no Atlas segurando uma esfera de Ouro, foi um imperador africano do reino do Mali no século XIV, sendo largamente conhecido por sua riqueza. O Atlas se refere a ele justamente nesse ponto, o colocando como "o mais rico e mais nobre senhor de toda esta região pela abundância de ouro que se recolhe na sua terra". É conhecido também por, junto ao seu irmão Musa Suleiman, ter ajudado no fortalecimento da fé islâmica no Mali, tendo acrescentado à região grandes mesquitas e muitos ritos religiosos. Musa foi um dos maiores reis africanos de sua época, sendo ele e seu irmão reputados, por exemplo, como os detentores de mais territórios, maiores riquezas e vitórias nas guerras no continente. Musa viajou por diversas regiões do mundo, sendo assim conhecido pelo título de "O peregrino". Em sua peregrinação à Meca (1324 – 1325) estabeleceu relações com Marrocos, Egito e com a Andaluzia, na Península Ibérica, além de ser um importante nome na expansão da fé islâmica e nas trocas culturais e comerciais. Muito possivelmente foi sua extrema riqueza que atraiu diversos grupos, principalmente europeus, para explorar as regiões africanas em busca de ouro.

Imagem 3: O Mediterrâneo se destaca por sua importância no processo de expansão do comércio entre Afro-Eurásia desde a Antiguidade; a civilização fenícia, por exemplo, dominou o comércio no mar Mediterrâneo criando uma extensiva rede comercial. Du-

rante a Idade Média, fez parte das rotas de diversas embarcações que tinham como destino os portos do Norte da África, da Ásia Central e do sul da Europa.

Imagem 4: Um dos legados mais importantes de Constantinopla, a sede administrativa do Império Romano do Oriente, é sua arte. Devido à proximidade geográfica e a constante troca comercial entre Oriente e Ocidente (por sua localização privilegiada entre o estreito do Bósforo e as diversas rotas comerciais), foi possível mesclar diversas técnicas e estabelecer uma cultura que trazia características do greco-romano e oriental, aplicado nos mosaicos, esculturas e arquiteturas.

Imagem 5: Meca foi crucial para o processo de expansão islâmica, visto que foi nela, anteriormente, que Maomé passou a disseminar a nova crença monoteísta. A presença de árabes muçulmanos na Península Ibérica até a queda do último líder muçulmano no reino de Granada, em 1492, por exemplo, trouxe para o Ocidente o contato com conhecimentos acumulados durante séculos: a álgebra, astronomia, pensadores como Averróis e Avicena, entre outros. Além disso, próximo à representação de Meca também está a Rainha de Sabá, que reinou no sudoeste da Arábia, a transcrição do atlas conta que era uma região rica, abundante em ouro, prata e pedras preciosas.

Imagem 6: A rota da seda foi responsável por interligar a Ásia ao continente europeu. Por meio dessas rotas foram comercializados diversos produtos em caravanas e embarcações, incluindo o perfume e a seda. No mapa, ela é evidenciada por uma caravana que sai do Império de Sarra para o de Alcatayo (China). Além disso, a região em que esses viajantes estão é descrita como um lugar assombrado e perigoso para homens perdidos,

pois era comum ouvir vozes de demônios traiçoeiros que os levariam a se distanciar cada vez mais, até que fosse impossível reencontrar seus companheiros.

Imagem 7: As regiões orientais do mapa são as que encontramos maior número de lendas, devido ao menor conhecimento dos europeus acerca dessa região. Aqui vemos um grupo de pessoas lutando contra garças. O mapa se refere a essa imagem dizendo "aqui termina a terra do senhor de Catayo" (Catayo, Cathay ou Catai é um nome alternativo que se refere a China). Diz o Atlas que essas pessoas são tão pequenas que nascem com cerca de 5 palmas (3 pés ou 0,9 metros) de altura, e vivem uma vida normal sem prosperidade. Dada sua altura, precisam se defender das garças que as caçam como alimento. Como mencionado anteriormente, o relato é lendário, todavia, evidencia que a região da China também já era conhecida. O imperador do Catai, China, é referido no mapa como o imperador mais rico do mundo.

Imagem 8: Como já mencionado, nas regiões do Oriente são descritas várias lendas. Aqui vemos uma sereia e diversas especiarias (objetos coloridos jogados ao longo do mar). Esse mar é o Oceano Índico, chamado no Atlas de "Mar das ilhas das Índias", região muitas vezes referida como as "Índias Orientais". O Atlas diz que este é o "Mar das ilhas das Índias onde se encontram especiarias. Muitos navios de muitas nações cruzam este mar". A região das Índias é conhecida pela Europa desde a Idade Média, mas, principalmente, na Moderna, como uma região riquíssima, e é de onde vinham as especiarias do comércio Moderno das "grandes navegações". O Atlas evidencia aí que a região já era conhecida e que lá já se praticava o comér-

cio internacional. Acerca da sereia, o Atlas diz: "Aqui se encontram três filhotes de peixes chamados sereias: uma é metade peixe, metade mulher, a outra é metade mulher, metade pássaro".

APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS DO ATLAS CATALÃO

Duração: cerca de 45 minutos

Local: sala de aula ou a sala de informática (se a primeira atividade tiver se desenrolado nela)

Organização dos alunos: em fileiras

RETOMADA DE CONTEÚDOS (5 MINUTOS)

Inicie a aula relembrando a importância do Atlas Catalão para o estudo e entendimento de uma Idade Média que não se restringiu à região da Europa, mas que estabeleceu uma ampla rede de contatos entre a Afro-Eurásia em diversos aspectos, sejam eles, econômicos, culturais ou sociais.

Informe aos alunos que as apresentações terão início e que cada grupo terá, no máximo, cinco minutos para a apresentação de seu painel. De preferência transmita, via projetor, um slide com o painel usado por cada grupo, para que a sala possa acompanhar a apresentação enquanto vê o Atlas.

ATIVIDADE – APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS DO ATLAS CATALÃO (40 MINUTOS)

Chame um grupo por vez para realizar a apresentação de uma das partes do Atlas e sua relação com o livro didático. Após cada apresentação, faça os comentários que achar importante e complemente as informa-

ções. Peça aos alunos que façam anotações no caderno ao longo das apresentações e que também participem comentando os aspectos que mais os interessaram no trabalho de cada equipe.

No final da aula, faça um comentário geral dos trabalhos apresentados e proponha uma reflexão a respeito do Atlas, com seus elementos em comum e temáticas recorrentes.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem ocorrerá em dois momentos distintos.

Primeiro: de maneira continuada, o professor deve perceber o engajamento e o desenvolvimento individual de cada aluno em seu respectivo grupo, tendo em mente as relações que eles conseguiram fazer entre a temática da aula e o Atlas, assim como entre o Atlas e seu livro didático.

Segundo: o professor deverá perceber a capacidade de síntese e exposição de cada aluno na apresentação de seu grupo, assim como detectar acertos e fragilidades de sua análise do Atlas e do seu livro didático, conseguindo relacionar ambas as fontes e demonstrando um possível viés crítico ao fazê-las.

Também será interessante para o professor ver os apontamentos e dúvidas que cada aluno teve em relação à apresentação de outros grupos.

REFERÊNCIAS

BETHENCOURT, Francisco. Racismos: das cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das letras, 2018.

BORGONGINO, Bruno Uchoa. Um negro entre os "pais do deserto": reflexões sobre raça na primeira Idade Média a partir de Abba Moisés, o etíope. In.: Bueno, André; Crema, Everton; Estacheski, Dulceli T. (org.) Estudos em História e Cultura do Próximo Oriente. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Sobre Ontens/UERJ, 2020. ISBN: 978-65-00-10671-8; 154pp. Disponível em: <https://www.academia.edu/44501503/Um_negro_entre_os_Pais_do_Deserto_reflex%C3%B5es_sobre_ra%C3%A7a_na_Primeira_Idade_M%C3%A9dia_a_partir_de_abba_Mois%C3%A9s_o_Et%C3%ADope>. Acesso em: 20/06/2021.

NOGUEIRA, Magali Gomes. O manuscrito espagnol 30 e a família do judeu Cresques Abraham: um estudo sobre as fontes da cartografia maiorquina (Séculos XIII-XV). 2013. 304 f. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, departamento de Geografia. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-15012014-110307/pt-br.php>. Acesso em: 20/06/2021

NOGUEIRA, Magali Gomes. Portulanos, Presente de Reis. In.: Arquivos do Museu de História Natural e Jardim Botânico/UFMG, Belo Horizonte. Vol. 20, n 2, p. 187-202. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/mhnjb/article/view/19192>. Acesso em: 20/06/2021

SILVA, Alberto da Costa e. Imagens da África. São Paulo: Penguim, 2012.

SILVA, Marcelo Cândido da. Uma história global antes da globalização? Circulação e espaços conectados na Idade Média. Dossiê: uma história global antes da globalização? Rev. hist. (São Paulo), n.179, a06119, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9141.rh.2020.160970. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rh/a/9LrzCDHXVknFYDfVKWgZGGJ/?lang=pt>. Acesso em: 20/06/2021

SILVEIRA, A. D.; SCHMITT, B. K. "Ymage del mon": o corpo e o mundo no Atlas Catalão de Cresques Abraham, 1375. Esboços, Florianópolis, v. 27, n. 46, p. 511-533, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/esbocos/article/download/71341/45325/287422>. Acesso em: 20/06/2021

SILVEIRA, Aline Dias da. História Global da Idade Média: Estudos e propostas epistemológicas. Roda da Fortuna. Revista Eletrônica sobre Antiguidade e Medievo, 2019, Volume 8, Número 2, pp. 210-236. ISSN: 2014-7430. Disponível em: <https://www.revistarodadafortuna.com/2019-2>. Acesso em: 20/06/2021.

A "PESTE NEGRA" RETRATADA N'O DECAMERÃO E NAS IMAGENS DA DANÇA MACABRA E HIERONYMUS BOSCH

Wallyson Felipe Oliveira Pádua
Luiz Felipe Santos da Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta atividade tem como principal objetivo possibilitar o maior possível entendimento acerca de um evento do medievo europeu - a Peste Negra - através da literatura italiana de Giovanni Boccaccio - ***O Decamerão*** - e das sequências de imagens simbólicas conhecidas como a ***Dança Macabra***, além das obras do pintor Hieronymus Bosch, do século XV, que retratam de forma muito enigmática esse medievo, com elementos divinos e apocalípticos. Boccaccio escreveu a obra entre 1348 e 1358, na Itália de então, sendo, com isso, contemporâneo à pestilência, e impactante na sociedade a qual pertencia. Sua contemplação aos ocorridos - e suas consequências - estão ricamente retratadas no texto ***O Decamerão***, assim funcionando como catalisador dos efeitos da epidemia e fundamentando um importante

documento sobre a temática. Já a Dança Macabra é um conjunto de artes diversas – gravuras, pinturas - que retrata a abrangência que a morte alcançou com a propagação e mortalidade da Peste, assim como a arte de Bosch, que compartilha dos mesmos aspectos. Ambos os textos – verbais e não-verbais – oferecem um panorama europeu da doença. A partir daí, os alunos, divididos em grupos sob o crivo do professor, deverão executar uma apresentação para a o restante da turma sobre ou uma sequência d'***O Decamerão*** ou uma gravura da Dança, ou de Bosch. Esse método de abordagem oferece um diálogo entre tipos de fontes históricas, repousando sobretudo na relevância de sua aplicação.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender os processos e impactos da Peste Negra em Florença, assim como na Europa medieval.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.

A Peste Negra retratada n'O Decamerão e nas imagens da Dança Macabra e Hieronymus Bosch

Duração: cerca de 50 minutos

Local: Laboratório de Informática

Organização dos Alunos: divididos em 8 grupos

Recursos e/ou material necessário: Utilização de um computador com conexão à internet para cada grupo. No caso de não ter esse recurso disponível, pode-se utilizar tanto o projetor para a visualização das imagens e dos trechos; impressão dessas imagens; ou levar artigos e livros que contenham as obras de Hieronymus Bosch, assim como as xilogravuras do século XIV que apresentem as Danças Macabras.

Atividade: Pesquisa sobre pinturas de Hieronymus Bosch, a Dança Macabra e O Decamerão (35 minutos)

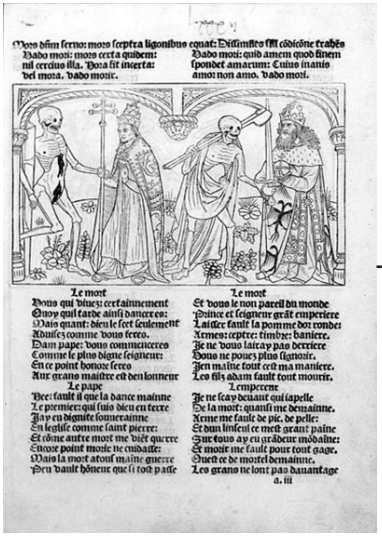
Divida os alunos em oito grupos e sorteie os recursos presentes aqui - imagens de Bosch, as xilogravuras da Dança Macabra e os excertos d'O Decamerão - com os quais cada grupo irá trabalhar. Peça aos grupos que iniciem a pesquisa, solicitando o registro das informações no caderno ou no pen drive, junto do documento sobre o qual estão pesquisando. Caso não seja possível trabalhar no computador, disponibilize-os aos grupos. As imagens e trechos documentais deverão ser impressos e apresentados aos demais alunos na próxima aula. Na apresentação, deverão ser expostos os principais dados dos textos – verbais e não-verbais –, o ano e o contexto em que foram produzidos. Ou seja, eles devem explicar o que ocorria na Europa desses documentos durante a sua produção, realizando uma breve análise dos elementos que o compõem.

IMAGENS

1 - *O juízo final, Hieronymus Bosch (1482-1516)*

2 - ***Tondal's Vision***, pintura de um seguidor de Hieronymus Bosch (entre os séculos XIV e XV).

3 - *La Danse macabre.*
Guy Marchant, 1486.



Vous dñm ferme: mons scripta ligonibus equat: Dilimites ifti cõdicõe trahis
Dabo mort mors certa quidem: Dabo mors quid amem quod finem
nil certius illa. Dona fit incerta: spondet amarum: Cuius inanis
dei mota. Dabo mors. amor non amo. Dabo mors.

Le mort
Vous qui viues: certainement
Ouoy quil tarde ainsi dancerez:
Mais quant: bien le sert seulement
Aduis comme vous serez.
Dam pape: vous commencerez
Comme le plus digne seigneur:
En ce point honour serez
Ant grant maistre est den lonneur

Le mort
Et vous le non pareil du monde
Prince et seigneur grãt emperiere
Laissez saulx la pomme dor ronde:
Armes sceptre: timbre: baniere.
Je ne vous lairay pas derriere
Vous ne pouez plus seigneur.
Jen maine tout cest ma maniere.
Les fils adam saulx tout mourir.

Le pape
Dee: fault il que la dance mainne
Le premier: qui suis dieu en terre
Jay eu dignite souueraine
En legliſe comme saint pierre:
Et cõme autre mort me diet querre
Encore point mort ne cuidaie:
Mais la mort atout maine guerre
Peu vault hõneur que il tost p asse

Lempereur
Je ne scay deuant qui lapelle
De la mort: quant i me demaine.
Armes me fault de pic de pelle:
Et dun linseul ce mest grant paine
Sur tous ay eu grãdeur mõdaine:
Et mort me fault pour tout gage.
Ouert ce de mortel demaine.
Les grans ne font pas dauantage

a. iii

14 - *La Danse macabre.*
Guy Marchant. 1486.

Vita quid ẽ bolo: nisi res vallata ruinis. Est caro nrã cinis mõ principiũ mõ finis
Omnes enim mors cadere facit. Non sũ securus hodie vel cras
sed post illam viuentibus pie: certus morsturus. Iniuro sine fosis
iudex deus mirãda promittit. est plurima causa timoris.

Le mort
Pelerin: vous aues alles
Aller en pelerinage.
Trauelle etres et lasses.
Vien apparẽt a vostre visage.
Cest cy vostre derrenier vouage
Que bon vous soit faictes deuoir
La fin couonne tout ouurage.
Selon entre payement auoir.

Le pelerin
En tout temps yuers et este.
Vouager estoit mon desir.
Or suis ie par mort arreste
Jen lone dieu: quant cest son plesir.
Et luy prie qui me doint loisir
De tous mes pechez confesser:
Pour mon ame en repos gesir.
Vng tour me faloit tout le ster.

Le mort
Bergier: dansez legierement.
Dey nest pas qnon doit songer.
Vos brebis sont certainement
Maintenant en atruy danger:
Car vous serez pour abreger
Tost partes. plus ne pouez viure
Letat de lomme est soit changer.
Qui meurt de malst malz edelure

Le bergier
Las: or demeurent en grãt danger
Mes brebis aux chaps lãs pastour
Loups effamez pour les mengier
A celle heure sont alentour.
Qu pour leur faire acun faulx tour
Loups sõt maluais de leur nature.
Son ceye il faent puis sont retour.
A tous humains la mort court sure.

b. iii

5. “Digo, pois, que já havíamos chegado ao ano profícuo da Encarnação do Filho de Deus, de 1348, quando, na egrégia cidade de Florença, mais bela do que qualquer outra cidade itálica, sobreveio a mortífera pestilência. [...] Sem tréguas, passara de um lugar a outro; e expandira-se miseravelmente para o Ocidente.” - O Decamerão. Giovanni Boccaccio, p. 30.

6. “[...] Em Florença, no começo, apareciam, tanto nos homens como nas mulheres, seja na virilha, seja na axila, determinadas inchações. Destas, algumas cresciam como maçãs; outras, como ovo; umas cresciam mais; outras, menos; o vulgo dava-lhes a denominação de bubões. Das duas partes mencionadas do corpo, dentro em breve o citado tumor mortífero passava a repontar e a surgir por toda a parte. Logo após, o aspecto da enfermidade começou a modificar-se; ela passou a pôr manchas negras ou lívidas nos doentes. Essas manchas se faziam presentes nos braços, nas coxas e em outras partes do corpo. Em algumas pessoas, as manchas se faziam grandes e raras; em outras, pequenas e abundantes. E, assim como, primeiro, o bubão fora, e ainda continuava a ser, indício fatal de futura morte, assim também as manchas se tornaram mortíferas, depois, para aqueles em que elas se instalavam.” - O Decamerão. Giovanni Boccaccio, p. 30.

7. “Esta peste foi de grande violência; porque ela se lançava contra os sãos, partindo dos enfermos, desde que enfermos e sãos ficassem juntos. A peste procedia, assim, de maneira não diversa da maneira pela qual procede o fogo; o fogo passa às coisas secas, ou untadas, quando elas lhe ficam muito próximas. O mal foi ainda além.” - O Decamerão. Giovanni Boccaccio, p. 31.

8. “Esta atribulação tinha entrado, com tamanho espavento, no peito dos homens e das mulheres, que um irmão abandonava outro; o tio abandonava o sobrinho; a irmã, a irmã; e, com frequência, a esposa desertava do seu marido. Os pais e as mães sentiam repugnância de visitar e de servir os filhos, como se estes não fossem seus [...] Porque, por imposição das circunstâncias, muitas coisas, contrárias aos costumes fundamentais de todo o cidadão, passaram a existir entre os que continuavam vivos.” – O Decamerão. Giovanni Boccaccio, p. 34.

Nos links das imagens há também informações sobre a pintura. Durante a pesquisa, passe pelos grupos e dê algumas informações complementares importantes sobre cada imagem e sobre os trechos, contextualizando a produção de cada um deles, como indicado a seguir. Peça aos alunos que cumpram o passo a passo na análise e na apresentação das imagens e trechos.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS E DOS TRECHOS:

- Ano da produção
- Quem são os personagens da obra?
- O que esses personagens fazem?
- Quais são as roupas utilizadas por esses personagens?
- Como esses personagens e suas ações podem ser relacionados com o período de sua produção e o contexto da Peste Negra?
- Ano de escrita

- Quais são os tipos de pessoas envolvidas nos trechos, qual sua classe social?
- Qual é a ideia central de cada trecho? Do que ele está falando exatamente?
- Como essas descrições podem ser relacionadas com o período de sua produção e o contexto da Peste Negra na Europa?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS

Recurso 1: Obra datada por volta de 1482, é identificado nela o "tríptico aberto", representando, respectivamente, da esquerda para a direita: o pecado original, o juízo final (tábua principal) e o inferno. Nas três pinturas é apresentado de forma distinta a figura humana. Destacando a tábua central, é mostrado uma situação de caos, miséria, morte e uma iminência do final dos tempos. A mudança das mentalidades nesse período é, portanto, visível. Desde a chegada da peste na Europa, houve um grande aumento nas taxas de mortalidade e na percepção quanto a uma proximidade da morte; por isso, há a preocupação com buscar alternativas para a salvação e amenizar a dor no pós-morte até o dia do Juízo Final.

Recurso 2: Este quadro foi pintado por algum seguidor de Hieronymus Bosch, sem aparente data de publicação por parte do autor. Essa pintura é constituída de algumas camadas: na parte lateral direita, é visível o inferno ao fundo; uma mulher provavelmente enferma à direita e rodeada de ratos. No centro e na lateral esquerda, na parte superior, é notado o pecado original, com a representação de Eva e da serpente; na parte inferior, é assistido a melancolia, o desespero e uma possível falta de esperança pelo homem. A Peste

muito foi difundida como uma punição divina, a vinda de um inevitável triunfo da morte, causada pela corrupção moral e pela cólera de Deus, além da autoflagelação como forma de amenizar a dor e a passagem para o além, com os castigos do purgatório.

Recurso 3: Guy Marchant foi um impressor de livros franceses que exerceu ofício no final do século XIV e início do XV. Seu trabalho versa, em geral, pelo caráter devocional e é notadamente conhecido pela grande quantidade de xilogravuras, dentre elas, a ***Dança Macabra***. O teor dessas imagens é o de encarnação da Morte – quase sempre sob o "corpo" de uma caveira encapuzada – que representa a Peste e seu caráter mortífero. Essa Morte funciona como nivelador social, pois, enquanto receptáculo de uma pestilência que a todos poderia abater, ela não considera nenhuma hierarquia ou papéis sociais; ela "visita" ceifando a todos, sem ver a quem. É exatamente esse princípio retratado nos fólios do livro de Marchant. Nesse, em específico, vemos a demonstração disso com a Morte ceifando personagens de alta categoria hierárquica: tanto o alto clero como os monarcas.

Recurso 4: Já neste outro fólio, repete-se o princípio da "democrática" Peste Negra. Se, por um lado, ela abateu clérigos e reis, agora vai às esferas sociais mais simples, como fica demonstrado no rapaz da direita, visivelmente um camponês mais pobre e hierarquicamente abaixo dos demais. As imagens também oferecem um rico exemplar visual dos vestuários medievais segundo a condição individual do sujeito. A melhor veste do rapaz da esquerda, a exemplo, aponta sua provável melhor condição material, embora claramente não pertencente às esferas da imagem 3. A ***Dança***

Macabra sai dos cemitérios e ganha uma indumentária típica e generalizada, mesmo em texto, por conta da dimensão mortal da Peste.

Recurso 5: O século XIV em Florença, assim como em toda a Europa por onde passou a Peste, foi um período em que as estruturas se encontravam convulsionadas e que trouxe de volta o signo de uma Era que anunciava a vinda do Anticristo. Conflitos dinásticos na Itália de então e o Grande Cisma papal somam ainda à ideia de aproximação do fim do mundo na tradição cristã vigente. O trecho destacado evoca exatamente essa mentalidade catastrofista de fim dos tempos e sua generalização por todo o Ocidente.

Recurso 6: Essa descrição enfatiza a forma como agia a Peste Negra em quem infectava. A minuciosidade das observações de Boccaccio nesse trecho oferece um amplo quadro, quase visual, do processo de acometimento pela doença e, justamente por isso, consegue transmitir o horror tanto da pestilência em si como aquele compartilhado por seus contemporâneos. A complexidade da manifestação da Peste é outro ponto de relevância no trecho em questão, uma vez que expõe os diversos tipos de feridas e virulências características suas. É um excerto precioso pelo alto valor descritivo e por oferecer um retrato dos primeiros sinais de acometimento até a síncope total e inevitável morte.

Recurso 7: Percebe-se nesse trecho a atenção dada, através do recurso literário da metáfora com o fogo, ao altíssimo grau de propagação que a Peste teve. Outro ponto identificável no excerto é, justamente pelo fácil contágio, ser essa doença "universal", "plural", pois não via o "status" ou a condição material e física do indivíduo, contaminando a todos que nele tivessem

tocado. Logo, não importava um condicionamento saudável, são, uma vez que se bastava a proximidade com infectos. Por isso a comparação com o fogo utilizada por Boccaccio: serve tanto para exemplificar a propagação fácil, para potencializar a violência da doença ("o mal [a Peste] foi muito além"); como para demonstrar os dotes literários do autor italiano e a riqueza retórica do documento, que invade o retrato de seu tema: a Peste.

Recurso 8: A Peste Negra está inserida num grande grupo de eventos que modificaram as estruturas sociais da Europa medieval. Junto com escassez e fome advindos da Guerra dos Cem Anos, a emergência da pestilência foi antes o coroamento para ruir preceitos e costumes, assim como para modificar concepções de mundo. É exatamente isso que o trecho 4 evidencia. Atuando como um verdadeiro mecanismo de desordem social, a Peste derrubaria barreiras afetivas e compromissos parentais que a estrutura familiar e mesmo religiosa – praticava e primava. O medo, a angústia, a desolação e o abandono foram efeitos que mexeram diretamente no comportamento dos indivíduos cujas estruturas sociais passaram por desestabilização. A quebra de elos e de seus compromissos afetivos – que em grande escala são mesmo compromissos sociais – é visceralmente exposta por Boccaccio.

APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS DE HIERONYMUS BOSCH, DA DANÇA MACABRA E DOS TRECHOS D'O DECAMERÃO

Duração: cerca de 50 minutos

Local: sala de aula

Organização dos alunos: em formato de círculo

Recursos e/ou materiais necessários: imagem impressa de cada grupo, caderno, lápis, caneta e borracha.

Retomada de conteúdos (5 minutos)

Inicie a aula lembrando que tanto o recurso imagético como o escrito registraram o período da Peste Negra na Europa, sendo Bosch e a Dança Macabra expressões do alcance universal da Peste; e O Decamerão um esforço literário de captar o impacto social da bubônica aliado à sua realística descrição.

Informe aos alunos que as apresentações terão início e que cada grupo terá, no máximo, quatro minutos para a apresentação das imagens e trechos.

Atividade – Apresentação das imagens de Hieronymus Bosch, da Dança Macabra e d'O Decamerão (40 minutos)

Chame um grupo de cada vez para realizar a apresentação de uma pintura de Bosch, de uma xilogravura da Dança e de um excerto de Boccaccio. Após cada apresentação, faça os comentários que achar necessários e complemente as informações. Peça aos alunos que façam anotações no caderno sobre as apresentações dos outros grupos.

No final da aula, faça um comentário geral dos trabalhos apresentados e proponha uma reflexão a respeito do conjunto das obras analisadas, elementos em comum, temáticas recorrentes.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta

sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um, principalmente na apresentação dos documentos aqui elencados.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar e relacionar os aspectos essenciais da emergência da Peste Negra e seus desdobramentos na Europa. Além disso, espera-se que os alunos percebam essa influência, sobretudo, por meio do olhar e da análise das obras de Bosch, Marchant e Boccaccio, favorecendo e incentivando o trabalho com fontes iconográficas e textuais, em conjunto sobre uma mesma temática, no processo de conhecimento histórico.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

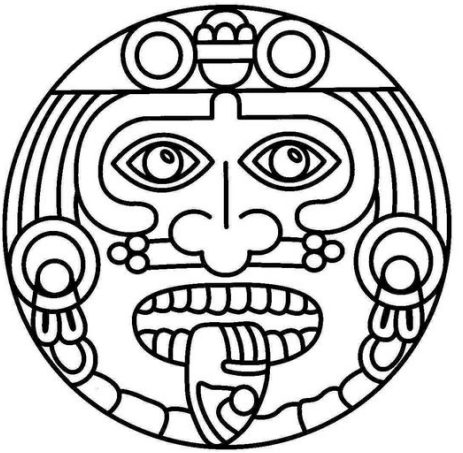
BOCCACCIO, Giovanni, 1313-1375. O decamerão, volume 1; tradução Raul de Polillo. - 2. ed. - Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2018.

"O juízo final", Hieronymus Bosch (145-1516), óleo sobre madeira 163,7cm x 127 cm , pode ser visto na Akademie der Bildende Künste, Viena, Áustria. Disponível em: < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Hieronymus_Bosch_-_The_Last_Judgement.jpg>

Tondal's Vision, pintura de um seguidor de Hieronymus Bosch (Museu: Museu Lázaro Galdiano). Disponível em: < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Follower_of_Jheronimus_Bosch_037.jpg>

La Danse macabre. Guy Marchant, 1486. Disponível em: < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Danse_Macabre_-_Guyot_Marchand3_(Pope_and_Emperor).jpg>

La Danse macabre. Guy Marchant. 1486. Disponível em: < https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Danse_Macabre_-_Guyot_Marchand19_(Pilgrim_and_Shepherd).jpg>



PENSANDO HISTORICAMENTE AS AMÉRICAS COLONIAIS

CONQUISTAS, NARRATIVAS E MEMÓRIA MEXICA ATRAVÉS DE IMAGENS

Gisele Maria de Azevedo
Kerolayne Correia de Oliveira

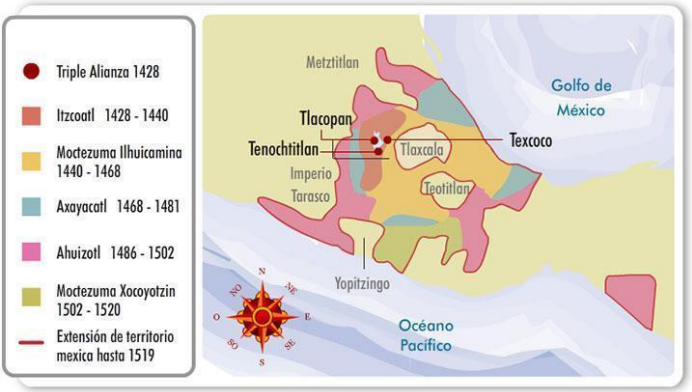
RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Os povos nativos americanos, a partir de 1492, descobriram a existência dos castelhanos que, liderados por Cristóvão Colombo, aportaram em Guanahani, ilha rebatizada por eles como São Salvador. A partir de então, os castelhanos passaram a se introduzir nas vidas e dinâmicas de diversos povos indígenas, processo denominado de colonização. A partir dessas relações, plurais, dinâmicas e marcadas por construção de alianças e conflitos, diversas narrativas foram forjadas, dentre elas, as visuais. É a partir dessas relações que a presente atividade busca se debruçar. Nos deteremos na região da Mesoamérica, que corresponde à América Central e parte do atual território do México, onde estava localizada a cidade de Tenochtitlan, um dos espaços que mais despertaram o interesse dos colonizadores. O local, que nesse período já contava com cerca de 200 mil habitantes, se sobressaía como centro urba-

no e capital do império mexica. Um dos aspectos mais interessantes é referente a sua arquitetura, que contava com a presença de templos e um complexo sistema de aquedutos, responsáveis por facilitar o acesso à água.

O exercício tem como principal objetivo estimular a compreensão das imagens enquanto narrativas sendo, assim, importantes fontes para a interpretação de práticas discursivas acerca do outro no bojo dos debates historiográficos realizados sobre as "conquistas" das Américas, visando suscitar perspectivas críticas e anti eurocêntricas. Para tal, foram utilizadas gravuras e pinturas realizadas pelos mais diversos autores e em disposição cronológica, associadas a perguntas-chave, que conduzirão os estudantes a interpretação das imagens. Para esta atividade, os alunos serão divididos em grupos e ficarão responsáveis por responder, oralmente, às perguntas propostas. A socialização das respostas servirá como ponto de partida para uma discussão conjunta sobre as narrativas visuais no contexto das conquistas dos mexicas.

El Imperio mexica 1428 - 1521



https://e1.portalacademico.cch.unam.mx/alumno/historiademexico1/unidad2/culturamexica/imperio

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender as imagens enquanto práticas discursivas para pensar a história dos mexicas a partir do olhar colonizador, sem perder, contudo, a dimensão das suas agendas políticas.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA E HABILIDADES (BNCC/EM)

Competência específica	Habilidades
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (**EM13CHS104**) Analisar objetos e vestígios da cultura material e imaterial de modo a identificar conhecimentos, valores, crenças e práticas que caracterizam a identidade e a diversidade cultural de diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço. (**EM13CHS106**) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

OS MEXICAS ATRAVÉS DAS IMAGENS

EXPLICAÇÃO DA ATIVIDADE

Duração: 90 minutos.

Local: Sala de aula.

Organização dos alunos: Em grupos de até 6 alunos, variando conforme o tamanho da turma.

Recursos e materiais necessários: Projetor. Caso não conte com a disponibilidade do equipamento, como alternativa, é possível imprimir as imagens e distribuí-las entre os grupos. Porém, se a aula for ministrada em formato remoto, você pode enviar as imagens previamente para os alunos e realizar durante o momento síncrono a apresentação dos questionamentos e a socialização da discussão. Outra opção seria a projeção do material através do modo Apresentação do ***Google Meet***.

MATERIAIS DE REFERÊNCIA:

1- FREIRE, Deolinda de Jesus. **A competição entre os discursos e as artes na Historia de la conquista de México de Dom Antonio de Solís**. TESE (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 2014. p. 242. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_68b0a19335b39b8d1ab9618bc8413741>.

2- <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/view/htu.2014.182.02>.

3- DESCONHECIDO. 1578. O alfaiate indígena. In: GRUZINSKI, Serge. **As quatro partes do mundo**: história de uma mundialização. São Paulo: EDUSP, 2014. p. 102.

4- <https://pt.wikipedia.org/wiki/Inferno_(3MNAA)#/media/Ficheiro:An

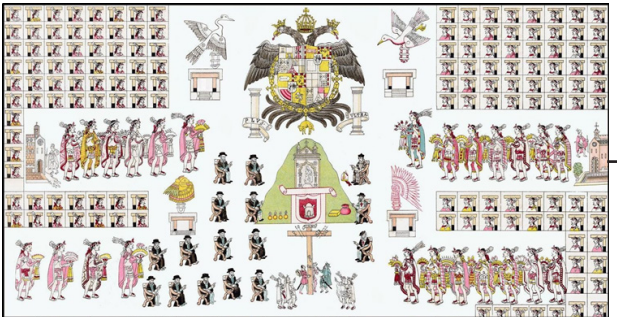
%C3%B3nimo_-_Inferno_(ca._1520).jpg>.

5- <https://www.wikiart.org/en/diego-rivera/colonisation-the-great-city-of--tenochtitlan-1952>.

6- <https://pt.m.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Murales_Rivera_-_Markt_in_Tlatelolco_3.jpg>.

IMAGENS

1 - Encontro entre Cortés e Montezuma (1742). Gravura. Dimensões desconhecidas. The history of the conquest of Mexico by the Spaniards - Biblioteca do Congresso Divisão dos Livros Raros e Coleções Especiais, Washington, D.C.



2 - "Lienzo de Tlaxcala", cena 1 (Astecas) - (1550). Detalhe. Pintura sobre algodão. 487 x 208 cm. Biblioteca Nacional de Antropologia e História, Cidade do México.

3 - O alfaiate Indígena (1578). Tinta sobre papel. Dimensões desconhecidas. Códice de Florença, Biblioteca Medicea Laurenziana, Florença.

4 - Inferno (1510-1520) 119 cm x 217,5 cm. Pintura a óleo sobre madeira. Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa.

5 - Colonização: A Grande Cidade de Tenochtitlan (1952) Fresco. 971 x 492 cm. Palácio Nacional, Cidade do México.

6 - Tenochtitlan (1945). Detalhe. Fresco. Dimensões desconhecidas. Palácio Nacional, Cidade do México.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após realizar a divisão dos alunos em até seis equipes, de acordo com a quantidade total da turma, execute um sorteio a fim de distribuir uma imagem para cada grupo. Nesse momento, se não for possível realizar a projeção das imagens, distribua o material impresso de acordo com a ordem sorteada, apresentando, antes, as imagens para todos os alunos. É interessante que na apresentação sejam explicitados, se possível, o autor de cada obra, assim como o ano em que foi produzida e o contexto que ela busca representar. Em seguida, de acordo com a ordem cronológica de produção dessas imagens, peça para que o primeiro grupo, a partir da observação do objeto que ficou responsável, responda as questões referentes à imagem, de forma a socializar suas conclusões com o restante dos alunos. É importante que você faça comentários e provocações sobre as respostas obtidas, a fim de suscitar a reflexão e criticidade da turma sobre o momento estudado.

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AO GRUPO

De acordo com Roger Chartier, as representações são forjadas segundo interesses de um grupo social. Longe de ser um retrato fiel da realidade ou de serem neutras, as imagens, nesse sentido, reproduzem estratégias e práticas sociais que enunciam planos de poder e dominação. Dessa forma, enquanto produções discursivas, proferem posições de quem as utiliza, funcionando como instrumentos que buscam legitimar o domínio de corpos e espaços no contexto colonial. Tzvetan Todorov demonstra, através dos relatos de cronistas e viajantes como Cristóvão Colombo que, menos preocupados em

aprender, estes buscavam, antes de tudo, interpretar as experiências com base nas crenças previamente consolidadas. Evidenciou-se em seus escritos, e também nas imagens construídas, diversos preconceitos, racismos, etc. É importante, assim como evidencia Héctor Bruit, observar essas imagens buscando evidenciar o invisível, isto é, os acontecimentos latentes que aludem as agendas políticas, nas palavras de Eduardo Natalino, das vidas e projetos dos povos indígenas.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS

Imagem 1: A gravura representa o encontro entre indígenas, acompanhados de Montezuma, principal líder mexica, e espanhóis, com Cortés à frente, marcando o contato entre os ditos "Velho" e "Novo" mundos. É possível perceber na imagem aspectos organizacionais importantes da sociedade ameríndia anteriores à colonização, através do destaque dado às hierarquias e modos de organização desses grupos, além do jogo de poder entre os personagens durante o contato com o outro. Na representação, vários elementos chamam a atenção, dentre eles: a posição dos indivíduos e a arquitetura, o que evidencia a interpretação do autor sobre o ocorrido. Mas quais são as diferenças que mais se destacam entre ameríndios e espanhóis? Como os corpos desses indígenas são representados? Quais seriam as intenções e possíveis interpretações na ênfase ao físico dos nativos? Quanto aos espanhóis, como se portam frente a prática de reconhecimento da autoridade de Montezuma, em comparação a grupos indígenas que estão ajoelhados e não lhe dirigem o olhar? Pode-se perceber alguma diferença entre os adornos utilizados entre espanhóis e ameríndios?

Imagem 2: É de extrema importância, quando nos referimos às conquistas das Américas, levar em consideração a participação dos indígenas em várias frentes, realidade ignorada durante muito tempo pela historiografia. A partir da leitura de códices, manuscritos produzidos por povos mesoamericanos feitos em cascas de figueiras, fibras de cacto ou peles de animais que narram relatos históricos e ideológicos, com narrativas imagéticas e escritos em nahuátl -, é possível perceber a participação ativa de diversos grupos mesoamericanos na queda da cidade de México-Tenochtitlan (1519-1521) e a manifestação dos seus interesses políticos que em muito influenciaram as futuras conquistas, sobretudo no que diz respeito à convergência de interesses entre grupos indígenas e castelhanos, como destaca Eduardo Natalino dos Santos. A cena retrata a presença castelhana em articulação com lideranças indígenas. Dessa forma, onde são representados os chefes castelhanos? Quais são os elementos centrais da cena? Ainda nesse sentido, o que podemos pensar através da escala dos elementos representados? Onde estão os chefes tlaxcaltecas e o que eles fazem? Onde estão os símbolos religiosos e o que se pode pensar a partir disso?

Imagem 3: A imagem "o alfaiate indígena" representa os impactos e consequências da colonização na vida cotidiana dos indígenas, largamente afetada, na Cidade do México. Nos primeiros tempos da ocupação espanhola, um dos ofícios aprendidos pelos indígenas foi o de alfaiate, inclusive contando com a ajuda do corpo clerical. Aptos à manufatura, por serem herdeiros de técnicas artesanais tradicionais, familiarizam-se com novos materiais e modos de fazer europeus, chegando a interferir no mercado internacional. Essa ima-

gem representa uma parcela diminuta dos indígenas, visto que a maior parte foi escravizada. É importante perceber o esforço do artista em representar o indígena como parte integrante da colônia espanhola. A que as duas imagens aludem? Como o indígena é representado? Qual o tom da sua pele? O que se pode perceber através da sua vestimenta? E da falta dela, no caso dos pés à mostra?

Imagem 4: A pintura portuguesa *Inferno*, produzida na primeira metade do século XVI, está intimamente atrelada à tensão do aspecto religioso originado durante o contato entre nativos e espanhóis. Muitas das crônicas do mesmo período são incisivas na associação do culto indígena às forças malignas ou propriamente à figura do demônio. Por vezes, o próprio ato de simulação dos índios, atualmente reconhecido como uma resistência à imposição de práticas alheias às suas, era visto como uma evidência da força de Satanás. Dessa forma, além da demonização, produziu-se, por parte da narrativa europeia, a depreciação dos cultos indígenas e a sua associação à luxúria, reforçada através da nudez dos corpos indígenas, assim como foram demonizados outros rituais, principalmente os que envolviam sacrifícios. É possível perceber essas questões na pintura? Quais elementos evidenciam esse discurso? O que a cena retrata? O que podemos perceber através da representação da figura, ao fundo, sentada? Quais são seus adereços? O que ele está fazendo?

Imagem 5: Os anos que antecederam a Revolução Mexicana (1910-1924) impulsionaram a atividade muralista de vários artistas mexicanos. Em contrapartida ao discurso colonizador, o pintor Diego

Rivera, a exemplo do mural Colonisation, busca representações das diversas mazelas impostas aos povos ameríndios, com objetivo de incitar o povo à independência. Várias eram as práticas as quais os mexicas foram expostos durante o período colonial: as tentativas de cristianização, o trabalho forçado e a imposição de castigos aliada à escravização indígena, que visava o suprimento de mão de obra na exploração dos recursos naturais. Ressaltados esses pontos, quais são os elementos representados que exemplificam essa realidade? O que as feições dos personagens expressam? Quais as ações dos povos ameríndios no mural? E quanto aos espanhóis, o que fazem? É visível a presença de castigos infligidos aos indígenas? Onde é possível perceber a atividade missionária?

Imagem 6: Ainda sobre Diego Rivera e a prática muralista, um dos recursos empregados para a manifestação de uma arte política engajada e nacionalista foi o retorno ao passado, isto é, fez-se uso da memória da antiga cidade de Tenochtitlan no período antes da colonização, mobilizando uma arte essencialmente pública, principal motor do muralismo, em uma direção de libertação nacional. Percebe-se a imponência que Tenochtitlan assume nesse fragmento do mural de Rivera. Nesse sentido, como a cidade é representada? Quais elementos a constituem? Entre eles, qual se destaca? O que acontece nas cenas em primeiro plano, nas laterais da imagem? Como essas pessoas são representadas?

AFERIÇÃO DE OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Realizada a exposição das pinturas e gravuras, a aprendizagem e a sua verificação devem ocorrer de ma-

neira formativa, durante a própria atividade. Através da participação individual, deve ser observada a visão que cada aluno possui das representações trabalhadas, além de ser incentivada a discussão e a construção conjunta do conhecimento. Com o apoio do professor, direcionamentos podem ser realizados no momento da atividade, a exemplo da observação de detalhes que podem passar despercebidos, ou a problematização de estereótipos sobre conteúdos que eventualmente surgirão durante a análise e discussão.

O objetivo é proporcionar aos alunos possíveis e distintas compreensões das imagens, referentes ao processo de contato inicial e contínuo entre ameríndios e espanhóis, enquanto práticas discursivas, e destacar, ao longo da atividade, como esse discurso imagético está atrelado à origem social e política de quem os constrói. Diferentes visões e leituras de um mesmo acontecimento surgem como decorrência. Por fim, também se espera apresentar aos alunos a percepção de imagens enquanto fontes históricas, as quais necessitam ser lidas de maneira crítica.

REFERÊNCIAS

Bibliografia:

BRUIT, Héctor. "O visível e o invisível na Conquista hispânica da América". In: América em tempo de conquista. VAINFAS, Ronaldo (org.). Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1992.

CHARTIER, Roger. A história cultural: entre práticas e representações. 2. ed. Viseu: DIFEL, 2002.

FREIRE, Deolinda de Jesus. A competição entre os discursos e as artes na História de la Conquista de México de Dom Antônio Solís. TESE (Doutorado em Letras). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), São Paulo, 2014.

GRUZINSKI, Serge. “Capítulo 4: México: o mundo e a cidade”. In: As quatro partes do mundo: História de uma mundialização. MG/SP: Editora UFMG/Edusp, 2014.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. “As conquistas de México-Tenochtitlán e da Nova Espanha. Guerras e alianças entre Castelhanos, mexicanos e tlaxcaltecas”. In: História Unisinos. 18(2): 218-232, maio/Agosto 2014.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. Deuses do México Indígena: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas. São Paulo: Palas Athena, 2002.

TODOROV, Tzvetan. “Parte 1: descobrir”. In: A Conquista da América: A questão do Outro. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

Fontes Digitais:

Lopes, Larissa. Exposição “Códices Mexicanos” revela pele e alma mesoamericanas. Jornal da Usp, São Paulo, 29 de maio de 2017. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/exposicao-codices-mexicanos-revela-a-pele-e-a-alma-mesoamericanas/>. Acesso em: 30/06/2021

AS "CONQUISTAS" DA AMÉRICA NA VISÃO DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS E GINÉS DE SEPÚLVEDA

Karolina Beatriz Barros Cavalcanti
Lays Caetano da Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A presente atividade tem por principal objetivo compreender, por meio de diferentes olhares, a chegada dos castelhanos na América e suas perspectivas diversas sobre a melhor forma de colonizar os povos nativos. Nesse contexto, pretende-se também entender como os povos indígenas foram caracterizados e estereotipados em crônicas do século XVI, e como esses documentos criaram imagens/retratos que ficaram congelados no tempo. Para tal, serão examinadas duas fontes com visões distintas acerca do processo de colonização, que são: o "***Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los índios***", escrita pelo cronista Juan Ginés de Sepúlveda e a "Carta em Defesa dos Índios de Bartolomé de Las Casas para o imperador Carlos I (c. 1548)", escrita pelo frade e cronista Bartolomé de Las Casas. Nesta sequência didática, os alunos serão divididos em grupos, receberão trechos das fontes para analisar e, ao final da atividade, farão uma apresentação do que foi debatido entre os membros dos grupos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Comparar diferentes visões acerca das "conquistas" a partir de fontes do período.
- Entender o processo da "conquista" como uma construção historiográfica eurocêntrica, que não ocorreu de forma efetiva abrangendo todo território, mas que existiram "conquistas".
- Refletir sobre os estereótipos produzidos pelos europeus em relação aos indígenas, bem como o tratamento destinado a estes.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA E HABILIDADES (BNCC)

Competência específica	Habilidades
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	**(EM13CHS101)** Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Duração: cerca de 45 minutos

Local: laboratório de informática

Organização dos alunos: divididos em 4 grupos

Recursos e/ou material necessário: um computador conectado à internet para cada grupo. Caso não possua computador e internet na escola, imprimir os trechos das fontes junto a um resumo com informações necessárias para realizar a análise. Se a escola estiver em formato remoto, uma possibilidade é que o professor disponibilize os trechos e o resumo por meio de alguma plataforma como ***Google Classroom*** e crie 4 ***forúns*** para acompanhar as pesquisas e discussões de cada grupo.

Materiais de referência:

- Carta em Defesa dos Índios de Bartolomé de Las Casas para o imperador Carlos I (c. 1548). Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-à-criação-da-Sociedade-das-Nações-até-1919/bartolome-de-las-casas-em-defesa-dos-indios-c-1548m.html>

- SEPÚLVEDA, Juan Ginés de. Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios. México: FONDO DE CULTURA ECONOMICA, 1996.

AS "CONQUISTAS" DA AMÉRICA NA VISÃO DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS E GINÉS DE SEPÚLVA

Atividade – Leitura e análise das fontes de Bartolomé de Las Casas e Ginés de Sepúlveda (45 minutos)

Divida os alunos em quatro equipes e sorteie um número que conterá um par de trechos das fontes para cada grupo. As fontes 1 e 2 foram escritas por Bartolomé de Las Casas e as fontes 3 e 4 por Ginés de Sepúlveda, estas serão acompanhadas de um breve resumo sobre a vida de cada autor. Em seguida, solicite que os alunos iniciem a leitura das fontes reservadas a seu respectivo grupo, de forma que façam uma análise, registrando em seus cadernos as

principais ideias contidas no segmento e debatam entre si. Após esse processo, peça que as equipes se preparem para a apresentação oral, que acontecerá na aula seguinte, com base nas anotações e debates feitos em conjunto.

TRECHOS POR GRUPO

GRUPO 1 (BARTOLOMÉ DE LAS CASAS)	GRUPO 2 (BARTOLOMÉ DE LAS CASAS)
Trecho 1 "[...] Se a opinião de Sepúlveda (de que as campanhas contra os índios são legítimas) for aprovada, a mais sagrada fé de Cristo, para vergonha do nome cristão, será odiosa e detestável a todos os povos do mundo que tiverem conhecimento dos crimes desumanos que os espanhóis infligem a essa raça infeliz, de modo que nem no presente nem no futuro irão aceitar nossa fé sob qualquer condição, pois vêem que seus primeiros arautos não são pastores mas saqueadores, não são pais mas tiranos, e que aqueles que a professam são ímpios, cruéis e impiedosos em sua inclemente selvageria. [...]"	**Trecho 1** "[...] O Filósofo [Aristóteles] acrescenta que é legítimo capturar ou caçar bárbaros deste tipo como animais selvagens para que possam ser conduzidos ao modo correto de vida. Dois pontos devem ser observados aqui. Primeiro, forçar os bárbaros a viverem de modo humano e civilizado não é legítimo para qualquer um e todos, mas apenas para monarcas e governantes de Estado. Segundo, deve-se ter em mente que os bárbaros não devem ser compelidos com rudeza, da maneira descrita pelo Filósofo, mas sim persuadidos gentilmente e levados docilmente a aceitar o melhor modo de vida. Pois somos ordenados pela lei divina a amar o próximo como a nós mesmos, e visto que queremos corrigir e extirpar docilmente nossos próprios vícios, devemos fazer o mesmo com nossos irmãos, mesmo que sejam bárbaros. [...]"
Trecho 2 "Se procura índios para que de maneira dócil, mansa, tranqüila e humana, e de forma cristã possa instruí-los na palavra de Deus e por seu trabalho trazê-los ao rebanho de Cristo, imprimindo o manso Cristo em suas mentes, realiza a obra de um apóstolo e receberá uma imperecível coroa de glória de nosso cordeiro sacrificado. No entanto, aqueles que agem pela espada, fogo, massacres, trapaça, violência, tirania, crueldade e uma desumanidade pior do que a bárbara, destruindo e saqueando povos totalmente inofensivos, que estão prontos a renunciar ao mal e receber a palavra de Deus, esses são filhos do demônio e os mais horríveis saqueadores de todos. Cristo disse: "O meu jugo é suave e o meu fardo é leve", Impondes fardos intoleráveis e destruís as criaturas de Deus, vós que deveríeis ser a vida para o cego e a luz para o ignorante. Escutai Dionísio: "Deve-se ensinar o ignorante, e não torturá-lo, assim como não crucificamos o cego mas o conduzimos pela mão"; e mais adiante: "É extremamente chocante, portanto, que alguém a quem Cristo, a mais extrema bondade, procura quando perdido nas montanhas, chama de volta quando se extravia e, após achado, carrega sobre seus sagrados ombros, seja atormentado, rejeitado e desprezado por vós"."	**Trecho 2** "[...] Visto que toda nação pela lei eterna tem um governante ou príncipe, é errado uma nação atacar uma outra sob o pretexto de ser superior em sabedoria ou destruir outros reinos. Pois assim age contrariamente à lei eterna, como lemos nos Provérbios: "Não removas os limites antigos que fizeram teus pais". Isto não é um ato de sabedoria, mas de grande injustiça e uma desculpa mentirosa para saquear outros povos. Por isso, toda nação, não importa quão bárbara seja, tem o direito de defender-se contra uma mais civilizada que quer conquistá-la e tirar-lhe a liberdade. E, além disso, pode punir legitimamente com a morte a mais civilizada como um agressor selvagem e cruel contra a lei da natureza. E essa guerra é certamente mais justa do que aquela que, sob pretexto de sabedoria, é empreendida contra eles. [...]"

GRUPO 3 (GINÉS DE SEPÚLVEDA)	GRUPO 4 (GINÉS DE SEPÚLVEDA)
Trecho 1 "Existem outras causas de guerra justa menos freqüentes, mas nem por isso menos justas, fundadas no direito natural e divino; e uma delas é a permissão para submeter com as armas, se outro caminho não for possível, aqueles que por condição natural devem obedecer a outros, mas se recusam a fazê-lo. Os grandes filósofos declaram que esta guerra é justa por lei da natureza." [tradução de Renata Andrade Gomes1][1]	**Trecho 1** "Bem podes compreender, oh Leopoldo, se é que conheces os costumes e a natureza de um outro povo, que com perfeito direito os espanhóis imperam sobre esses bárbaros do Novo Mundo e ilhas adjacentes, os quais em prudência, inteligência, virtude e humanidade são tão inferiores aos espanhóis como as crianças são inferiores aos adultos e as mulheres aos varões, havendo entre eles tantas diferenças como a que existe entre as pessoas cruéis e inumanas e aquelas piedosas, entre aquelas extremamente intempestivas e as contidas e moderadas e, enfim, entre os símios em relação aos homens." [tradução de Renata Andrade Gomes]
Trecho 2 "E a grande diferença entre esta guerra dos bárbaros e esta outra guerra na qual eles imprudentemente pegam em armas contra um príncipe inadequado, é que essa guerra é feita sem a autoridade do príncipe e contra o príncipe legítimo, esta por ordem e vontade do príncipe; que viola os juramentos, as leis, as instituições e os costumes dos anciãos, com grande perturbação da república, e este tem como propósito o cumprimento da lei natural para o grande bem dos vencidos, para que possam aprender com os cristãos a humanidade, para que possam se acostumar com a virtude, de modo que com doutrina sólida e ensinamentos piedosos preparam seus espíritos para receber com prazer a religião cristã; e como isso só pode ser feito depois de subjugado ao nosso império, os bárbaros os bárbaros devem obedecer aos espanhóis, e quando eles se recusam, podem ser obrigados à justiça e à probidade." [tradução nossa]	**Trecho 2** "Compara agora estes dotes de prudência, talento, magnanimidade, moderação, humanidade e religião, com os que têm esses homúnculos nos quais apenas encontrará vestígios de humanidade; eles não apenas não possuem ciência, como também não conhecem as letras nem conservam nenhum monumento de sua história senão certa obscura e vaga reminiscência de algumas coisas consignadas em certas pinturas, e tampouco têm leis escritas, mas apenas instituições e costumes bárbaros. Pois se falarmos das virtudes, que moderação ou mansidão podes esperar de homens que estavam entregues a todo tipo de intemperança e leviandades, e comiam carne humana?" [tradução de Renata Andrade Gomes]

[1] GOMES, Renata Andrade. "COM QUE DIREITO?": análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda - Valladolid, 1550 e 1551. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

As fontes selecionadas para cada grupo serão acompanhadas de informações adicionais necessárias para uma melhor compreensão e análise. A partir do início da atividade, passe por cada grupo para se certificar de que estão seguindo os passos indicados e também para fornecer ajuda, caso alguma equipe necessite.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS FONTES:

- Como o autor acha que os indígenas devem ser tratados?
- Quais aspectos são utilizados para caracterizar os indígenas?
- É dada alguma alternativa aos indígenas sem ser a evangelização/colonização?
- Como essa fonte pode auxiliar na compreensão do processo de colonização da América?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS

- **Grupo 1 e Grupo 2:**

Nascido na Espanha, único filho homem do comerciante Pedro de Las Casas, Bartolomé torna-se clérigo aos 18 anos. Desde cedo recebeu informações acerca da América, pois seu pai foi um dos comerciantes que embarcou com Colombo em sua segunda expedição. Com a volta deste, Las Casas recebe um nativo como presente. Portanto, ainda na Europa, passa a ter

convívio com um indígena trazido da América. Por volta da década de 1510, Las Casas parte para a América juntamente com outros frades, com o objetivo de propagar a fé cristã para os nativos e evangelizá-los. Em seus primeiros anos no território americano, o frade não se destacou na atividade de catequese e nem se diferenciou dos colonizadores. Contudo, em sua segunda ida ao continente, começou a manifestar oposição às ***encomiendas***: concessão inalienável do direito de exploração de mão de obra indígena, que consistia em uma maneira de conseguir dos indígenas bens ou serviços pelo uso da autoridade indígena local e com base em unidades políticas já existentes. Era de responsabilidade do ***encomiendero*** contratar religiosos para trabalhar em suas concessões a fim de realizar a conversão dos indígenas em católicos.

O frade liderou ações que defendiam uma colonização baseada na evangelização, contudo, não questionou a submissão dos povos indígenas. Bartolomé de Las Casas ficou marcado por suas produções acerca das questões que debatem a natureza dos povos indígenas e a forma como estes deveriam ser dominados.

- **Grupo 3 e Grupo 4:**

Juan Ginés de Sepúlveda nasceu em 1489 em Pozoblanco, localizado na província de Córdoba na Espanha. Sua formação ficou marcada, principalmente, pelas universidades de Alcalá e Salamanca, sendo seus interesses de estudo mais marcantes em Filosofia (especialmente sobre Aristóteles), Teologia e Artes. Estabeleceu fortes vínculos com a nobreza e com o corpo eclesiástico, tendo a família Médici e o Papa Clemente VII como exemplos. Em 1529 foi convidado para fazer parte da corte do im-

perador Carlos V para ser preceptor do príncipe Felipe, mas atuou majoritariamente como cronista até falecer. Teve uma grande produção histórica, teológica, filosófica e jurídica, a exemplo de "***Tratado sobre las justas causas de la guerra contra los indios***" (escolhida para análise da atividade). Essa obra foi alvo de inúmeras polêmicas, chegando a ter sua publicação proibida por trazer novas dimensões para a reflexão da colonização e da evangelização dos indígenas do território americano com as quais nem todos concordavam. Um dos sujeitos que eram contrários ao que foi proposto nos escritos do Sepúlveda é o frei Bartolomé de Las Casas.

APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DAS FONTES DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS E GINÉS DE SEPÚLVEDA

Duração: cerca de 45 minutos

Local: sala de aula

Organização dos alunos: meio círculo

Recursos e/ou materiais necessários: Caso haja retroprojetor, apresentar as fontes de cada grupo. Ademais, será preciso lápis e papel para as anotações de cada grupo.

Retomada de conteúdos (5 minutos)

Inicie a aula refletindo e dialogando junto com os alunos sobre a importância das fontes históricas, dando ênfase às que foram trabalhadas pelos discentes. Dê espaço para que eles coloquem seus pontos de vista e, após isso, informe-os que as apresentações serão iniciadas. Explique que cada grupo terá cerca de 10 minutos para desenvolver suas ideias, explorando as fontes, a partir das perguntas que foram direcionadas para analisá-las, e o contexto da época.

ATIVIDADE – APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DAS FONTES DE BARTOLOMÉ DE LAS CASAS E GINÉS DE SEPÚLVEDA (40 MINUTOS)

Peça para que os alunos façam anotações sobre a apresentação dos outros grupos e comece a chamar um grupo de cada vez. Ao final de cada apresentação, abra um pequeno espaço de tempo para eventuais perguntas e alguns apontamentos necessários para enriquecer ainda mais cada exposição. Depois de concluído, faça uma análise geral das fontes, acompanhada de um momento para que os alunos exponham sua experiência com a atividade.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

O processo avaliativo pode levar em consideração tanto a participação individual, quanto o desenvolvimento do grupo. Para tanto, o quesito individual deve ser avaliado no engajamento do aluno na primeira parte da atividade, quando ficarão encarregados de ler as fontes e debatê-las. Quanto a nota do grupo, deve-se atentar se a apresentação conseguiu atingir alguns pontos levantados no passo a passo da análise das fontes. Isto é, espera-se que os discentes consigam identificar a pluralidade de narrativas existentes sobre um mesmo acontecimento, tendo em vista os elementos presentes nestas, como a caracterização dos indígenas e o embate a partir dos olhares distintos de Bartolomé de Las Casas e Ginés de Sepúlveda sobre qual projeto de colonização seria o ideal.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS:

BRUIT, Héctor. "O visível e o invisível na Conquista hispânica da América". In: América em tempo de conquista. VAINFAS, Ronaldo (org.). Rio de Janeiro: Zahar Editor, 1992, pp. 77-100.

GOMES, Renata Andrade. "COM QUE DIREITO?": análise do debate entre Las Casas e Sepúlveda - Valladolid, 1550 e 1551. Dissertação (Mestrado em Direito) – Pontíficia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2006.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. "As conquistas de México-Tenochtitlán e da Nova Espanha. Guerras e alianças entre Castelhanos, mexicanos e tlaxcaltecas". In: História Unisinos. 18(2): 218-232, maio/Agosto 2014.

SANTOS, Eduardo Natalino dos. Conquistas: História e Historiografias. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n58_W95F6xY>.

SCHWARTZ, Stuart; LOCHART, James. América Latina na época colonial. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

RESISTÊNCIAS E ETNOGÊNESE: A SOCIEDADE ANDINA EM CONTRASTE NA PERSPECTIVA DO CRONISTA FELIPE GUAMÁN POMA DE AYALA

Thomaz Carlos Santiago
Tiago Joaquim dos Santos

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A presente atividade tem por principal objetivo analisar a obra de Felipe Guamán Poma de Ayala, cronista indígena peruano que serviu ao rei da Espanha e participou ativamente no processo de colonização hispânica no Peru, sob uma ótica de resistência e etnogênese. Entende-se etnogênese como o processo de emergência social e cultural de novas identidades, construção de uma nova formação social ou de uma nova identidade étnica a partir do contato entre grupos distintos. Busca-se ainda compreender as dinâmicas sociais que compuseram o período, através das pesquisas e apresentação de imagens e documentos presentes no livro Nueva Coronica y Buen Gobierno (1615) escrito por Ayala. Nesta sequência, os alunos, divididos em grupos, irão analisar as iconografias em conjunto com os documentos disponibilizados e farão uma exposição para os demais alunos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.

COMPETÊNCIA ESPECÍFICA E HABILIDADES (BNCC/EM)

Competência específica	Habilidades
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

RESISTÊNCIAS E ETNOGÊNESE: A SOCIEDADE ANDINA EM CONTRASTE NA PERSPECTIVA DO CRONISTA FELIPE GUAMÁN POMA DE AYALA.

Atividade: Análise e debate em grupo sobre as imagens (35 minutos)

Divida a turma em 4 grupos. Distribua uma imagem e seu respectivo texto (entre 6-9) para cada uma das equipes. Peça aos grupos que iniciem a análise, requisitando o registro individual no caderno. Após esta etapa, solicite que os grupos reúnam suas anotações tanto das imagens quanto dos textos. No ensino

remoto, peça que os alunos criem um documento compartilhado em que você possa conferir a contribuição de cada aluno durante a execução da atividade. Ao fim, durante a apresentação, os alunos deverão expor, a partir de uma narrativa, quais as principais características da imagem, o que está contido nelas e como elas dialogam com os documentos propostos e com os memes previamente expostos no início da aula. Logo, os alunos devem mostrar quais são as concepções que um cronista indígena poderia produzir acerca do processo de colonização indígena.

Duração: cerca de 45 minutos

Local: Sala de aula

Organização dos alunos: divididos em 4 grupos

Recursos e/ou material necessário: Projetor. Na ausência deste recurso, o professor pode imprimir os textos, assim como as imagens para a aula. No ensino remoto, será preciso o uso de computadores com conexão à internet.

Materiais de referência:

Meme 2: < https://forum.outerspace.com.br/index.php?threads/t%C3%93pico-dos-memes-de-pol%C3%8Dtica-2018-2019.527794/page-47 >.

Memes: < https://photos.google.com/share/AF1QipOYVSkc7X2Xr_M73yX9kv497Lm5f0yUfOyGCY=5-MFfR5xG6KOsbQFbNpSbyCHnvIg?key=VHFKRTBQM2hQcDNzZzB5Wi1Xa0J2Mkk2Q3dfR2tn >

Desenho 145: Conselho real dos reinos Qhapaq Inka Tawantin Suyu kamachikuq apukuna, e os senhores Incas que governavam o Tawantinsuyu. Disponível em: http://www5.kb.dk/permalink/2006/poma/366/es/image/?open=idm46480313279264.

Desenho 146: Guamán Poma diz: “Mas, diga-me”, enquanto ele pergunta sobre a História do Antigo Peru. Disponível em: http://www5.kb.dk/permalink/2006/poma/368/es/text/?open=idm45821230546960.

Desenho 5: O padre eremita Martín de Ayala instruindo Felipe Guamán e seus pais na fé cristã. Disponível em: http://www5.kb.dk/permalink/2006/poma/17/es/image?open=idm46480313620672.

Desenho 8: A segunda era do mundo: Noé. Disponível em: http://www5.kb.dk/permalink/2006/poma/24/es/image/?open=idm46480313612384.

Desenho 231: “Má confissão”: Durante o sacramento da confissão, um sacerdote maltrata uma andina paroquiana grávida. Disponível em: http://www5.kb.dk/permalink/2006/poma/590/es/image/?open=idm46480313045344.

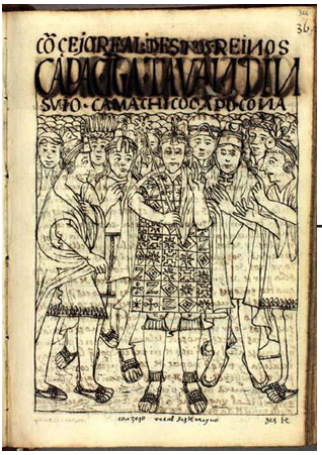
Desenho 242: Sermão de cura em quechua traz sono para alguns da congregação e a pomba do Espírito Santos para todos. Disponível em: http://www5.kb.dk/permalink/2006/poma/623/es/image/?open=idm46480313045344.

MEMES

MEME 1 - O seguinte meme apresenta, nos dois primeiros quadros (da esquerda para a direita), Atahualpa, o último imperador Inca. Nos dois últimos, temos o espanhol Francisco Pizarro.

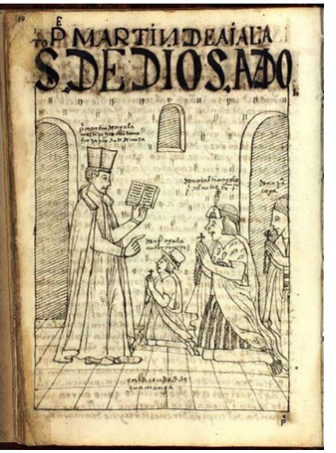
MEME 2

MEME 3



4 - Desenho 145: *Conselho real dos reinos Qhapaq Inka Tawantin Suyu kamachikuq apukuna, e os senhores Incas que governavam o Tawantinsuy.*

5 - Desenho 5: *Guamán Poma diz: "Mas, diga-me", enquanto ele pergunta sobre a História do Antigo Peru.*



6 - Desenho 146: *O padre eremita Martín de Ayala instruindo Guamán Poma e seus pais na fé cristã.*

7 - Desenho 8: *A segunda era do mundo: Noé.*

8 - Desenho 231: *"Má confissão": Durante o sacramento da confissão, um sacerdote maltrata uma andina paroquiana grávida.*

9 - Desenho 242: *Sermão de cura em "quechua" traz sono para alguns da congregação e a pomba do Espírito Santos para todos.*

Texto para a imagem 4	Texto para a imagem 5
Através dos relatos que coletou, Felipe Guamán Poma de Ayala disserta sobre o antigo conselho que se reunia na cidade de Cuzco: "O conselho acontecia em Cuzco, a grande capital do Império Inca, no meio do reino que se estendia desde o Chile, passando por Tucuman e Paraguai ao Reino de Nova Granada, Panamá e Santo Domingo. O reino era chamado Tahuantisuyo e era dividido em quatro partes: Chinchaysuyso (norte), Antisuyo (leste), Condesuyo (oeste), Collasuyo (sul). A partir de Cuzco era dividido em duas partes: Hanan Cuzco, chinchayuso e Hurin Cuzco, Collasuyo. Esses importantes senhores, vice-reis, príncipes, capac apos, apos, curacas, allicacs e outro senhor residiam na grande cidade de Cuzco. Estes foram os conselhos reais do Tahuantisuyo, camahicoc capac apocona. Eles fizeram um bom governo, exercendo punições para pessoas ruins e favores para pessoas boas. Dois Incas governaram; dois dos mais importantes foram de Hanan Cuzco e outros dois de Hurin Cuzco (...). Se alguém deixasse o posto de governante, ele seria substituído por um de seus filhos ou irmãos. Como já foi dito, esses cargos não eram ocupados por homens pobres que não eram de alta linhagem, mesmo que o pobre fosse capaz, pois a alta realeza não é compatível com plebeus pobres, como se os senhores fossem de classe baixa e os da majestade do Inca desprezado. O Inca nunca falou com um pobre índio ou mulher, o Inca tinha um intérprete e conselheiro para ouvir o seu raciocínio, mas o Inca sempre favoreceu o pobre, o órfão ou a viúva". (Buen Gobierno, P.365)	Carta do Don Felipe Guamán Poma de Ayala para sua majestade, rei Felipe: "Vossa sagrada católica majestade real, eu hesitei por muitos meses antes de começar esse empreendimento, e depois que eu comecei, senti como se o estivesse abandonando. Eu pensei que meu plano era precipitado, pois não me achei capaz de levá-lo adiante apropriadamente já que deveria ser baseado em narrativas não escritas, retirada dos quipos ou memoriais e relatos dos antigos tempos rememorados por antigos sábios indígenas; homens e mulheres, testemunhas oculares, para informações confiáveis que podem suportar julgamento crítico". (Nueva Coronica, P.8)

Texto para a imagem 6:	Texto para a imagem 7
Guamán Poma de Ayala direciona esse trecho para um possível leitor Inca: "Você verá o que aconteceu desde o início da Manco Capac até a morte do legítimo Huascar Inca. Oh, Inca perdido! Eu falo com você desta forma porque desde o momento que você assumiu o poder você era um idólatra, inimigo de Deus, criador do homem e do mundo, que é o que os índios de outrora chamavam de Pachacapac, Deus Runa Rurac. Por esses nomes eles o conheciam e assim foi chamado pelo primeiro capac apo. Desta forma, eles invocaram a Deus, que é o que entrou em seus corações e de sua avó. Mama Huaco, Coya, Manco Capac Inca. Os demônios entraram, serpente má, e fizeram de você um mestre e idólatra errôneo, huaca mucha [ídolo adorador], que o fez abandonar os Dez Mandamentos e as boas obras de misericórdia. Portanto, você deve abandonar a idolatria e abraçar a Deus como se fosse seu. Sejam grandes santos do mundo. E a partir de agora sirva a Deus, à Virgem Maria e aos santos". (Nueva Coronica, p. 86)	Guamán Poma de Ayala discorre nesse trecho sobre a sua percepção da gênese: "Deus ordenou o povo para deixarem aquela terra, se espalharem e se multiplicarem pelo mundo. Dos filhos de Noé, Deus levou um dos índios; outros dizem que ele veio diretamente de Adão. Os índios se multiplicaram; Deus conhece todos eles; e com seus poderes, Ele pôde colocar esses índios em diferentes lugares. (...) Depois dos descendentes da arca de Noé se multiplicarem sob a ordem de Deus, eles se espalharam através do mundo. A primeira geração se espalhou em alguns anos. 830 anos nesse Novo Mundo chamado Índias, onde Deus os mandou. Aqueles índios eram chamados Vari Viracocha Runa, pois eles eram descendentes dos espanhóis e por essa razão os espanhóis eram chamados Viracocha. A partir dessa geração eles começaram a se multiplicar, e os descendentes depois destes foram conhecidos como deuses, e assim era sabido até então. Contando os anos de 6630, subtraindo os 830 anos já mencionados, eles se multiplicaram muito rápido, pois era a primeira geração de índios. Eles não morreram e não mataram uns aos outros. É dito que eles deram a luz a dois, homem e mulher. A partir daí vieram as outras gerações de índios chamados Pacarimoc Runa. Essas pessoas não sabiam como fazer nada, nem sabiam fazer roupas; elas usavam folhas de árvores, esteiras e tecido de palha". (Nueva Coronica, P.25-49)

Texto para a imagem 8	Texto para a imagem 9
Sobre os missionários religiosos, Guamán Poma elogiou a conduta dos franciscanos, ermitãos, monjas e jesuítas, mas apontou os abusos e problemas pelos dominicanos, que não seguiam os preceitos da contra-reforma, não rezavam missas, embora fossem cobradas; escravizavam os indígenas, não pagavam o que deviam. Tinham filhos, que eram despachados para Lima. Os padres casavam os índios à força e interferiam na elaboração de seus testamentos. O visitador também foi alvo de críticas, pois roubava os índios. Os caciques também não escaparam de críticas por terem sido cooptados pelos espanhóis. Durante os relatos, Guamán Poma fez sugestões de como os assuntos deveriam ser regulados pela Coroa Espanhola. (FILHO, 2012, P.71)	Tradução do que está escrito no desenho: "Meus filhos, vou-lhes anunciar o evangelho, a sagrada escritura. Vocês Não devem servir as divindades locais. Antes, seus antepassados viveram assim, porém, agora vocês estão batizados, meus filhos". Obs. Os textos de apoio das imagens (com exceção do n. 8), são resultado de traduções livres feitas pelos autores da obra: Nueva Coronica y Buen Gobierno. Manuscrito de autoria de Felipe Guamán Poma de Ayala

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Durante a atividade, você deve instruir as equipes acerca de quais procedimentos devem ser adotados durante a análise dos documentos da imagem, assim como contextualizá-los sobre o conteúdo das imagens e dos textos.

Passo a passo para a análise das imagens e dos textos:

- Quem são os personagens identificáveis nos desenhos?
- O que esses personagens estão fazendo?
- Quais são as roupas utilizadas por esses personagens?
- Como esses personagens e suas ações podem ser relacionados com o período de sua produção e o contexto da colonização do Peru?
- Qual o conteúdo apresentado nos textos?
- Como os textos se relacionam com as imagens disponibilizadas?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS

Imagem 4: O gênero "crônica" é estrangeiro às Américas e foi trazido pelos europeus. Com esta forma de produção, também foi trazido todo o arsenal de estratégias que elevavam a escrita como uma forma de superioridade em contraste com as formas de expressão do Novo Mundo. Esse contraste é o que, em certa medida, definia os civilizados e os incivilizados, e, assim, criava-se toda uma legitimação para a dominação. Guamán Poma, que está inserido nesse contexto de "palavra sagrada" diretamente relacionada com a escrita, conheceu as obras dos cronistas espanhóis, usando-as como fontes escritas; essa exposição mostra como ao tomar outras formas de expressão ou tecnologias, o indígena não abandona sua identidade, mas agrega elementos como qualquer ser humano em um espaço de possibilidades. O que o autor andino apresenta com seu discurso crítico, organizando diferentes discursos sob a ordem da cristandade, é uma forma de legitimar suas propostas como equivalentes a todo e qualquer discurso europeu.

Imagem 5: Nesse desenho, Guamán Poma se apresenta ao leitor caracteristicamente destacado no centro do desenho enquanto está rodeado por indivíduos com vestes e acessórios destacadamente andinos. O gênero "crônica", cujas funções, até então, eram a de evidenciar façanhas de seus autores, enaltecendo-os aos olhos da administração local e dos reis, para obter vantagens, prestígio, terras e toda sorte de bens materiais, foi modificado por Guamán Poma, na medida em que ele introduz elementos totalmente diversos daqueles dos espanhóis e uma perspectiva coletiva nas suas

reivindicações. O autor indígena escreveu em favor de uma coletividade e não meramente com a finalidade de obter ganhos pessoais. Ao fazê-lo, ele instaurou outra contingência ideológica.

Imagem 6: Segundo Guamán Poma, seu pai era Guamán Mallqui de Ayala, que pertencia a uma família nobre de Huánuco. Sua mãe se chamava Curi Ocllo, mas depois de ser batizada na fé Cristã, passou a chamar-se Juana Curi Ocllo. Além disso, ela era filha de Tupac Yupamqui, o décimo Inca. Nessa imagem, podemos observar a preservação da cultura andina através das vestimentas do pai. Além disso, nota-se a presença da cruz na mão de cada um dos integrantes da imagem. Desta forma, a imagem revela a confluência de duas culturas em um mesmo espaço. É importante que os alunos correlacionem a imagem e o documento de modo a expor a importância do catolicismo nesse contexto. O texto em questão faz uma menção clara à importância da adesão ao catolicismo em detrimento do culto aos deuses locais, classificados como "idólatras". O propósito é fazer com que os alunos entendam que a cristianização foi um dos caminhos possíveis para a inserção dos nativos no mundo espanhol. No entanto, esse processo foi bilateral, ou seja, o cristianismo que se reproduz no solo americano se metamorfoseia e incrementa aspectos da cultura indígena, tal como podemos observar na presença de elementos cristãos em diálogo com a vestimenta incaica do pai de Guamán Poma.

Imagem 7: Nos primeiros desenhos de Guamán Poma já se confirmam os valores tradicionais dos quatro eixos da cultura incaica, mas introduzem-se, igualmente, como licenças métricas, personagens fora

de lugar ou elementos de um sincretismo religioso evidente. Mediante essas variantes, estaria configurado para Lotman (1978) um modelo artístico próprio que, longe de reafirmar, questiona os modelos dominantes da cultura ou culturas com que o autor dialoga. Nessa mesma lógica, o Éden de Guamán Poma apresenta sua visão artística e ficcional do mundo e da história sem se ater a evidências anteriores e posteriores do politeísmo pré-incaico. Sua originalidade consiste em afirmar que os filhos de Deus, se irmãos são, procedem diretamente dos mesmos pais e, consequentemente, têm todos os direitos sobre a terra onde foram criados no início dos tempos. Segundo Husson (2001), a imobilidade desses homens ao longo das imagens estudadas é uma reivindicação desse direito natural proposto pelo frade dominicano Bartolomeu de Las Casas, de modo a se opor a todos os invasores, incaicos ou espanhóis. Essa teoria, que para Manuel García Castellón (1992) é pioneira da Teologia da Libertação, desenvolve-se nos primeiros desenhos. Negando a culpa e fincando Adão e Eva na cordilheira dos Andes, Guamán Poma diz: tudo é Peru; Adão e Eva aqui nasceram; seus descendentes são amparados por uma lei maior, universal e divina; os incas, negando essas origens, e os conquistadores espanhóis, tomando posse da terra e dos homens, são usurpadores e infringem uma lei maior, a lei de Deus.

Imagem 8: A princípio, Guamán Poma escreveu seu manuscrito como uma carta ao rei Felipe III da Espanha. Através de sua crônica ele critica incisivamente o comportamento dos espanhóis e dos religiosos, que por anos exploravam os nativos de várias maneiras. Além de tais denúncias, ele sugeriu soluções para um "Buen Gobierno" que levassem em conta o direito dos

nativos. Foram várias as formas de violência cometidas pelos colonizadores espanhóis contra os povos indígenas na América. Além da violência simbólica, destacam-se os assassinatos e as agressões físicas dos castigos, trabalhos forçados, confinamentos e expropriação de suas terras e bens. Nota-se na imagem a violência de um padre para com uma andina.

Imagem 9: Dentro desse desenho podem-se extrair vários significados. Por mais que faça críticas ferrenhas no tópico sobre os padres, o cronista se enxerga como agente ativo e participante na doutrina. Na imagem, vemos um símbolo recorrente quando o autor pretende ilustrar a presença divina: a pomba do Espírito Santo que entra por uma abertura ou janela; cena que não acontece em outros desenhos de denúncia. A partir disso, temos os rostos dos fiéis atentos e as lágrimas de outros indivíduos. Para além de tudo, neste desenho temos o padre em uma posição diferente, como se desse espaço para os andinos sentirem e serem.

APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS MEMES E DESENHOS DO CRONISTA

Duração: cerca de 45 minutos Local: sala de aula

Organização dos alunos: em fileiras

Recursos e/ou materiais necessários: imagem impressa de cada grupo, caderno, lápis, caneta e borracha. No ensino remoto, computador com acesso à internet.

RETOMADA DE CONTEÚDOS (10 MINUTOS)

No início da aula você deve apresentar aos alunos os memes (imagens de 1-3) aqui selecionados (ou

outros que achar pertinentes). Pergunte aos alunos o que eles acham e incite-os com questionamentos breves para que expressem suas opiniões. Apresente o tema escrevendo-o no quadro ou lendo-o para toda turma. Se a escola contar com o auxílio do projetor, apresente as imagens fazendo uma leitura coletiva.

Questionamentos iniciais:

- Qual visão vocês têm sobre os indígenas?
- Um indígena pode ser cristão?
- Se um indígena se forma em Medicina ou Engenharia, ele deixa de ser um indígena?
- Se um indígena usar roupas de marca, ele deixa de ser indígena?

Depois, faça uma breve apresentação de Felipe Guamán Poma de Ayala, apontando o fato de o autor ser um cronista indígena do século XVI responsável por escrever o livro Nueva Coronica y Buen Gobierno (1615). Faça uma breve explicação da dinâmica da atividade realizando uma exposição das ilustrações das imagens 4 e 5. Informe que Guamán Poma escreveu a obra como uma forma de inserir os Incas no universo espanhol, mas também adotou um tom de denúncia dos abusos cometidos pelos invasores no contexto peruano.

Informe aos alunos que as apresentações terão início e que cada grupo terá, no máximo, cinco minutos para a apresentação da imagem.

Atividade – Apresentação das imagens e textos do Nueva Coronica y Buen Gobierno de Felipe Guamán Poma de Ayala (35 minutos)

Chame um grupo de cada vez para realizar a apresentação das imagens e dos textos de Guamán Poma. Após cada apresentação, faça os comentários que achar necessários e complemente as informações. Permita que durante os seus comentários os alunos também falem, instigue o diálogo entre as apresentações, principalmente entre os grupos que se correlacionam nas imagens que receberam, pois a imagem 4 dialoga com a 5, a 6 com a 7 e a 8 com a 9. Peça aos alunos que façam anotações no caderno, além de fazerem perguntas e apontamentos sobre as apresentações dos outros grupos também pensando seus próprios trabalhos.

Com o fim das apresentações, teça um comentário geral que permita o diálogo entre os conteúdos expostos pelos alunos, utilizando o saldo para propor debates a respeito do período colonial, bem como as releituras contemporâneas que são reproduzidas sobre esse processo.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um, os comentários que conseguiram tecer entrelaçando a leitura dos memes, dos desenhos e dos fragmentos aqui disponibilizados.

Espera-se que os alunos consigam estabelecer conexões entre as imagens e os textos e, com as informações complementares fornecidas, compreender o processo colonial a partir de uma nova perspectiva. É importante ressaltar que se almeja o incentivo ao uso de fontes não apenas escritas, mas também ima-

géticas, além do desenvolvimento de senso crítico em face dos memes produzidos e amplamente compartilhados nas redes sociais.

REFERÊNCIAS

Documento:

AYALA, F. G. P. Nueva Coronica y Buen Gobierno. Disponível em: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20191121014717/Nueva_coronica_y_buen_gobierno_1.pdf >

CORNELSEN, Elcio. BOECHAT, Melissa G. Guamán Poma e a experiência religiosa de dois universos. IPOTESI, Juiz de Fora, v.16, n.2, 2012. p.283-290

RAMÍREZ, María Dolores Aybar. O Éden americano de Guamán Poma. Congresso Internacional da ABRALIC, São Paulo, 2008.

A REVOLUÇÃO HAITIANA E SUAS APROPRIAÇÕES

Mateus Santos Ferraz
Thales Nascimento

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Revolução do Haiti (1791-1804) constituiu um processo único e de grandes rupturas na História das Américas. A um só tempo se conquistou a independência ou derrota do Antigo Regime, fim da escravidão, destruição da economia de ***plantation*** e a aniquilação da população branca. Inserida em um contexto de Revoluções atlânticas, a exemplo da chamada Revolução Americana (1776-1738) e Revolução Francesa (1789-1799), a experiência haitiana foi influenciada por outros movimentos revolucionários, mas não deve ser entendida como um mero reflexo, ou uma projeção das ideias iluministas. A Revolução Haitiana foi ela mesma apropriada por grupos americanos diversos, que a relacionaram com sua própria situação colonial e de privação de liberdades (fosse para rompê-la ou para conservá-la).

A presente atividade tem como objetivo que o aprendiz compreenda as principais características e reivindicações da Revolução Haitiana e como esse acontecimento histórico foi diversamente interpretado e utilizado no continente americano. A partir de relatos de periódicos, cartas e outros meios escritos, os aprendizes farão o exercício de identificar os processos revolucionários e as apropriações acerca das três principais características da Revolução: Independência, abolição e antirracismo. Esta sequência permite a interpretação de textos e fornece um exercício para historicizar as fontes de maneira crítica. Nesse sentido, tensiona-se que o aprendiz esteja atento às semelhanças com o contexto brasileiro, marcado por uma sociedade escravista baseada na economia açucareira de ***plantation***.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender as características da Revolução Haitiana, suas apropriações e reverberações no continente americano.
- Identificar os atores sociais que conduziram a Revolução Haitiana e como outros atores sociais reagiram a ela no continente americano.

COMPETÊNCIA ESPECIFICA E HABILIDADES (BNCC/EM)

Competência especifica	Habilidades
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(**EM13CHS101**) Identificar, analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão de ideias filosóficas e de processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos. (**EM13CHS103**) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

A REVOLUÇÃO HAITIANA E SUAS APROPRIAÇÕES

Duração: cerca de 100 minutos Local: sala de aula ou laboratório de informática.

Organização dos alunos: divididos em 5 grupos

Recursos e/ou material necessário: um computador com conexão à internet por grupo. Caso não tenha esse recurso disponível, você pode imprimir os textos. Se for em modalidade à distância, pode-se fazer uma análise

ATIVIDADE: EXPOSIÇÃO DA REVOLUÇÃO HAITIANA (20 MINUTOS)

Apresente a Revolução Haitiana destacando suas três principais características: Independência, abolição e antirracismo, e outros elementos expostos na relevância de aprendizagem da folha e exponha o mapa 2.

DISTRIBUIÇÃO DOS GRUPOS E LEITURA DOS DOCUMENTOS (30 MINUTOS)

Divida os alunos em 5 grupos, os quais devem analisar 2 documentos, seguindo a ordem em que estão expostos na folha (Grupo 1: documento 1 e 2. Grupo 2: documento 3 e 4, e assim por diante). Disponibilize os 2 documentos para cada grupo por meio impresso ou no computador do laboratório de informática. Se estiver em contexto remoto, disponibilize os links ou arquivos com os textos.

Os alunos deverão encontrar se/como, em cada excerto documental, os três aspectos centrais da Revolução foram pensados pelo autor do documento. Positivo, negativo, com ressalvas? Peça que os alunos iniciem a leitura. Passe por cada grupo para tirar dúvidas e para auxiliá-los, ajudando na compreensão de cada

documento e dando informações adicionais. Nos procedimentos iremos dispor as perguntas motivadoras.

DISCUSSÃO CONJUNTA DOS DOCUMENTOS (30 MINUTOS)

Por fim, apresente por projeção no quadro ou compartilhamento de tela cada documento, um por vez. Durante a projeção, identifique cada documento no mapa 1. Peça que o grupo responsável pelo documento apresente suas discussões e incentive respostas às perguntas norteadoras. Atente aos alunos que eles deverão anotar as discussões no caderno para uma das partes da avaliação.

DOCUMENTOS

Documento 1: Proclamação de Toussaint L'Ouverture em 1793 (apud Morel, p. 63-64):
Irmãos e amigos. Eu sou Toussaint Louverture; meu nome talvez seja conhecido de vocês. Eu realizo a vingança de minha raça. Quero que a liberdade e a igualdade reinem em São Domingos. Eu trabalho para fazê-la existir. Uni-vos, irmãos, e combatam comigo pela mesma causa. Arranquem comigo as raízes da árvore da escravidão.
Documento 2: Discurso de Independência do Haiti feito pelo General Dessalines, em 1804.
Cidadãos, não basta ter expulsado os bárbaros que ensanguentaram nossa terra por dois séculos; [...] Devemos, com um último ato da autoridade nacional, assegurar para sempre o império da liberdade no país de nosso nascimento; devemos retirar do governo desumano que têm a muito tempo mantido nosso espírito no torpor mais humilhante a esperança de nos escravizar novamente. Devemos, enfim, viver independentes ou morrer.

[…] Juremos ao universo inteiro, à posteridade, à nós mesmos, de renunciar a França e preferir a morte do que viver sobre sua dominação; de combater até o último suspiro pela Independência de nosso país. E você, povo a muito tempo desafortunado, testemunha do juramento que pronunciamos, lembrem-se que foi devido a sua constância e sua coragem que eu contei quando comecei minha carreira da liberdade para combater o despotismo e a tirania contra as quais vocês lutaram durante 14 anos.

Documento 3: Periódico "Reverbero Constitucional fluminense" que transcreveu as palavras do cubano Joaquim Infante no ensaio "Solução sobre a Questão do Direito na Emancipação da América" (1822) (apud Morel, p. 236):

A Espanha por fim se arruinará inutilmente com semelhante empenho de reconquistar a América, bastante para convencer-se desta verdade o caso recente da França com a parte de Ilha de S. Domingos, que foi sua, e teve de ceder à gente de cor que a defendia, depois de perder cem mil homens pouco mais ou menos, e gastar imensas somas estabelecendo por fim com aqueles habitantes, relações mercantis úteis a ambos os povos.

O redator do periódico comenta este trecho com o seguinte:

Não tomará Portugal esta doutrina? De nada lhe serviram as lições da História? De nada a experiência dos males alheios? Aparentando uma ignorância que não tem das coisas, e da opinião do Brasil, fazem os últimos esforços para nos enviarem tropas, e reduzir-nos […] à escravidão!

Documento 4: Memórias do capitão de milícias José Francisco Heredia, temendo que a Venezuela se tornasse o Haiti a partir da liberdade (apud Gómez, p. 253):

Este país maravilhoso [a Venezuela] foi, sobre o nome da escravidão, a morada da paz e da abundância, e cada ano progredia sua riqueza, até que a liberdade funesta, plantando a árvore da discórdia, lhe trouxe a guerra e a desolação, e que em pouco tempo, ela a fez regredir um século inteiro. Era mais fácil de prever estes efeitos com o exemplo recente da França e de Santo Domingo, do que reclamar e pedir aos reis.

Documento 5: Cubano Francisco Arango, sobre a retaliação dos franceses contra os insurgentes negros, informando ao Governador de Cuba (1803) (apud Gómez, p. 38):

Todos eles [rebeldes] morreram desde os últimos tempos do general Leclerc: o mais doce para esses desafortunados foi de serem executados por fuzilamento, e o pior nem foi de serem jogados ao mar, de dois em dois e com costa à costa. O que me fez mais tremer foi de ouvir da boca do chefe de brigada Nerau, [...] que na noite anterior, um prisioneiro negro foi jogado aos cães; e noutro dia, durante a tarde, que eles haviam surpreendido um destacamento de 12 rebeldes, cujo chefe foi entregue as tropas para que arrancassem seus olhos, enquanto vivo. Eu não compreendo como nós podemos desculpar, nem a que pode conduzir, um ato tão atroz. Eu creio que esta guerra seja interminável, se tirarmos dos rebeldes a esperança da capitulação e do perdão

Documento 6: Carta do General mulato Nicolas Geffrard, sobre a retaliação dos franceses contra os insurgentes haitianos enviada ao Governador de Cuba (1803) (apud Gómez, p. 39):

Vossa Excelência teria tremido de terror quando eles lhe dissessem a crueldade destes chefes [colonialistas], poucos satisfeitos com as condenações à morte ordenadas por escrito e sem ter visto ou ouvido os condenados mal-afortunados serem devorados todos os dias na cidade de Guarico por cães treinados para beber sangue humano [...] Mais de 15000 de nossos faleceram, jogados ao mar, sufocados nos porões dos barcos, fuzilados, enforcados, consumidos pelo fogo ou devorados pelos cães. O mesmo destino estava reservado para todos nós. Não era suficiente roubar nossa liberdade, tão solenemente proclamada, tão solenemente garantida quando fomos os vencedores dos inimigos da França.

Documento 7: Reflexão de Borges da Fonseca acerca das possibilidades de os acontecimentos do Haiti ocorrerem nos Brasil, no periódico Abelha Pernambucana, em reposta a O Cruzeiro (1822) (apud Morel, p. 270):

O redator do Cruzeiro quer fazer medo aos Brasileiros com tutus, como se faz às crianças com o lobisomem; e por isso ridiculamente empenha-se em provar a influência que os homens de cor tem no Brasil, e comparando o Brasil com S. Domingos diz: - Poderíamos desejar outro tanto no Brasil? Ou teríamos a simplicidade de crer, que os negros ali fossem mais hábeis, que os daqui, ou nós mais instruídos que os franceses? – Forte birra é a dos absolutistas e cativos em quererem fazer do Brasil S. Domingos. Ninguém no Brasil deseja ver a cenas praticadas em S. Domingos; e ninguém a que as tema. Sabemos todos quanto são baixos e submissos os homens de cor cá entre nós; sabemos qual o seu grau de luz, comparativamente aos do Haiti naquela época, e de mais sabemos que aqueles do Haiti se tal obraram, foi por influência do governo inglês. E mesmo pelo dos franceses que menos sinceros do que convinham ser procuraram a sua ruína.

E no Brasil acaso o governo inglês atrever-se-á a tanto? Não decerto. Logo donde vem a semelhança entre a circunstâncias do Brasil e S. Domingos? [...] O resto do artigo prova, que O Cruzeiro como se frustraram os seus planos de absolutismo por esta vez, endoideceu, e está a imaginar aéreas revoluções como a de S. Domingos, quando os homens de cor forem sábios, e isto é, daqui a 100 ou 200 anos, quando a Nação Brasileira já se achar superior a todas as Nações do Universo. Forte lástima.

Documento 8: Mensagem da Assembleia Provincial do Rio de Janeiro dirigida ao Governo Central de 1835, publicado no periódico Aurora Fluminense (apud Andrade p.17-18):

A todos consta que as doutrinas Haitianas são aqui pregadas com impunidade; que os escravos são aliciados com o engodo da liberdade [...] e todavia parece que a Administração policial da Corte ou tudo ignora, ou estranhamente descuidada dorme sobre a cratera do vulcão! E entretanto o incêndio já lavra perto da porta!

Documento 9: Descrição de um discurso do escravizado Francisco Fuertes, relatado em um inquérito policial a respeito de uma tentativa de revolta, em 1806 (apud Ferrer, p. 52):

Compañeros, vocês conhecem, desde que trabalham neste engenho faz tempo, as dificuldades e os castigos a que os brancos nos submetem. Eu só vos digo que nós devemos recrutar e persuadir os negros de todas as plantações de café de Guira de Melena, assim como os negros de Don Pablo Esteves, os de Garzón, El Navío e de todos os engenhos de açúcar a subir na segunda-feira para matar todos os brancos e submeter ao suplício do garrote todas as crianças, tomar todas as armas e os cavalos, e acabar com os brancos". Ele disse que sairiam livres como em Guarico [cidade no Haiti]. Na verdade, houve uma longa discussão sobre o Haiti entre os escravos, disse um dos que tentou recrutar. Ele falou da revolução, da grandeza dos seus compañeros, do feito que eles tinham realizado, e que agora eles eram os "senhores absolutos" do Haiti.

Documento 10: Jornal abolicionista americano, The Liberator (1831) (apud Gómez, p. 260):

Este sistema [a escravidão] contém o material próprio de sua destruição. Contudo, tal é a afronta imprudente daqueles que a defendem e que não hesitam em rejeitar a possibilidade da insurreição como um motivo exterior ou improvável. [...] O que acendeu o fogo em 1776 [ano da declaração de independência dos EUA]? A opressão! O que causou a recente Revolução [de julho de 1830] na França? A opressão! O que fez os poloneses pegarem em armas [contra os russos em 1830]? A opressão! O que deixou os escravos do sul loucos de ira? A OPRESSÃO!

MAPA 1: AMÉRICA E A LOCALIZAÇÃO DAS FONTES.

Disponível em: https://atlasescolar.ibge.gov.br/mapas-atlas/mapas-do-mundo/divisoes-politicas-e-regionais.html, acesso em: jun. 2021. Modificado pelos autores.

MAPA 2: CARIBE E A ILHA DE SÃO DOMINGOS.

A Ilha de São Domingos, batizada inicialmente pelos colonizadores espanhóis de ***Hispaniola***, foi no século XVII dividida em duas. Uma parte francesa e outra espanhola.

A parte ocidental, de colonização francesa, foi o palco dos eventos revolucionários. Os revolucionários nomearam seu país a partir do antigo nome indígena da ilha, Haiti. Atualmente, a parte de colonização espanhola é conhecida como República Dominicana.

Disponível em: https://atlasescolar.ibge.gov.br/mapas-atlas/mapas-do-mundo/divisoes-politicas-e-regionais.html, acesso em: jun. 2021. Modificado pelos autores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Contextualize os documentos com as informações contidas aqui, tais como: ano de produção, autor, onde foi publicado. Durante a discussão, apresente informações complementares importantes sobre cada documento, contextualizando a produção de cada um, e como pode ser interpretado. Peça aos alunos que cumpram o passo a passo na análise e na discussão dos documentos.

Passo a passo para a análise dos documentos:

- Ano da produção, sua mídia e seu autor(es).
- Para quem escreve, por que escreve.
- Qual é a informação da Revolução destacada. Que evento relata?
- Quais são os atores do evento? Quem faz o que é narrado?
- O que se pode identificar das três características da Revolução: independência, abolição e antirracismo?
- Qual é a opinião do autor(es) acerca destas características e do evento?

Informações importantes a turma:

Documento 1: Este discurso foi pronunciado no momento em que Toussaint se proclamou líder e representante dos negros. Esta decisão foi tomada em decorrência de sua não confiança nos acordos feitos entre os líderes rebeldes e os colonialistas, a partir das grandes insurreições de 1791.

Documento 2: Discurso pronunciado pelo General chefe Dessalines por ocasião da Independência do Haiti e o "fim" da Revolução. Aqui, podemos destacar como o General fala para além do povo que vê o discurso, dialogando com os povos da América Latina e da Europa (seja para ameaçar ou para incentivar).

Também aparece aqui sua defesa intransigente da Independência, e como esta Revolução foi fruto da coragem do povo haitiano.

Documento 3: Ambos os trechos evocam a Revolução Haitiana como um exemplo da independência, no qual as metrópoles não deveriam interferir, nem enviar tropas. Tudo isso é reproduzido no jornal após a recente independência do Brasil.

Documento 4: Heredia era um conservador contra a emancipação da Venezuela, e argumentava que as promessas de independência e abolição iriam trazer a destruição deste país.

Para ele, é mais fácil ver a destruição da Venezuela a partir de eventos semelhantes ao Haiti, do que pedir aos reis a independência.

Documento 5: Francisco Arango foi enviado pelo governado cubano para ver de perto e informar Cuba dos eventos que aconteciam em S. Domingo. Ou seja, ele sempre esteve do lado dos franceses e em uma alta posição social.

Deve-se prestar atenção ao fato de que mesmo não aprovando a Revolução, Arango fica chocado com a violência da retaliação. No fim, ele ainda afirma que a guerra nunca acabará se não houver um perdão aos rebeldes.

Documento 6: O General mulato haitiano Nicolas Geffrard relata todas as atrocidades cometidas pelos colonialistas franceses contra os insurgentes.

Este relato foi feito numa carta endereçada ao mesmo Governador de Cuba que Francisco Arango reportava.

No fim, ele também indica como além de tirarem a liberdade (concedida quando esteve nos interesses da França, durante a Revolução), os colonialistas ainda torturavam os haitianos.

Documento 7: Aqui, o autor enfatiza que não havia condições para que isso acontecesse no Brasil, pois:

- Os escravizados seriam submissos e faltariam "luzes" como nos do Haiti;
- A atuação dos franceses foi errada e violenta;
- A Inglaterra ajudou diretamente ao entrar em guerra com a França;
- O medo de um "novo Haiti" é uma estratégia de repressão dos absolutistas.

Documento 8: Esta mensagem foi publicada pelo jornal liberal moderado, Aurora Fluminense, em um contexto de reação frente à Revolta dos Malês. Seu editor era contra a escravidão, porém, não desejava que acabasse de forma imediata, e previa que a população negra devesse voltar à África por suas "falhas morais".

Documento 9: Aqui temos um relato de um dos líderes de uma revolta que foi suprimida quando ainda estava em planejamento. Sendo este relato exprimido no inquérito de investigação.

Neste trecho, podemos perceber como o Haiti foi utlizado pelos escravizados como uma forma de criticar a condição a que eram submetidos em Cuba. E informa que estes se relacionavam tanto em experiências cotidianas como em "ventos revolucionários do Atlântico". De toda forma, persiste a questão de como o Haiti era um desafio: se os haitianos podem, por que não nós?

Documento 10: Esta nota é escrita como uma forma de defesa contra as acusações deles serem instigadores de rebeliões. Então, o jornal argumenta que é a própria situação de opressão que instiga as rebeliões, como a do Haiti.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um, principalmente na apresentação da análise do documento.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar o evento histórico geral que o documento trata e relacioná-lo às principais características da Revolução Haitiana.

É importante que esta atividade permita aos alunos compreender a produção historiográfica e a crítica das fontes. Assim, deve-se avaliar se a discussão acerca da construção do conhecimento histórico e as diversas opiniões e perspectivas históricas acerca de um acontecimento está presente na discussão dos aprendizes.

No segundo momento da avaliação, peça para que os alunos preencham uma tabela, destacando como/se cada trecho documental avalia as três prin-

cipais características da Revolução. Peça também que eles relatem as impressões que tiveram de cada documento, assim como de comentários durante a aula que chamaram a atenção. O objetivo aqui é a solidificação das discussões tidas em sala de aula.

Este quadro pode ser disponibilizado pela internet para que os alunos os preencham diretamente, caso esteja em contexto remoto. Em contexto presencial, pode-se imprimir os quadros. Em uma terceira alternativa, é possível que os alunos redijam a resposta para cada documento em uma folha de caderno, ou documento digital, para ser entregue, destacando os dois momentos da resposta.

No final da aula, faça um comentário geral dos trabalhos apresentados e proponha uma reflexão a respeito do conjunto da documentação analisada, elementos em comum e disparidades. Também comente como essa documentação pode ser utilizada para pensar a construção do conhecimento histórico

QUADRO AVALIATIVO

Documentos	Aspectos da Revolução	Impressões/comentários
Documento 1		
Documento 2		
Documento 3		
Documento 4		
Documento 5		
Documento 6		
Documento 7		
Documento 8		
Documento 9		
Documento 10		

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcos Ferreira de. Imprensa moderada e escravidão: o debate sobre o fim do tráfico e temor do haitinismo no Brasil Regencial (1831-1835). Anais do Quarto encontro escravidão e liberdade no Brasil meridional. Curitiba. 2009.

FERRER, Ada. A sociedade escravista cubana e a Revolução Haitiana. Almanack. Guarulhos: n.03, p.37-53. 2012.

GÓMEZ, Alejandro. Le Spectre de la révolution noire: l'impact de la révolution haïtienne dans le monde atlantique, 1790-1886. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2013.

JAMES, C. L. R. Jacobinos Negros. Toussaint L'Ouverture e a revolução de São Domingos. Boitempo. 2000.

MOREL, Marco. A Revolução do Haiti e o Brasil escravista: o que não deve ser dito. Jundiaí: Paco, 2017.

A VIDA ESCRAVA EM CUBA NA PERSPECTIVA DA AUTOBIOGRAFIA DE JUAN FRANCISCO, O POETA-ESCRAVIZADO

Salatiele Letícia Calado de Oliveira
Willams Fernando Santos da Silva

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

Esta atividade tem como objetivo analisar a autobiografia de Juan Francisco Manzano, poeta e intelectual escravizado que viveu entre o período de 1797 a 1854 nos territórios de Matanzas e Havana (Cuba), de maneira a compreender o funcionamento da escravidão negra na capital cubana e em seus arredores. A ilha de Cuba, localizada no mar do Caribe, foi uma das regiões das Américas que mais se alimentou do comércio transatlântico de negros vindos de África e, através do uso de mão de obra escravizada, transformou-se em uma das maiores produtoras de açúcar e de café do chamado "Novo Mundo". Cuba foi o penúltimo país das Américas a abolir a escravidão, feito realizado em 1886, dois anos antes do Brasil (1888). Por volta de 1835, Manzano, quando adulto, retratou aspectos da sua vida individual e demonstrou como funcionava o sólido sistema escravista cubano.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

Analisar o funcionamento do sistema escravista cubano, especificamente nas redondezas de sua capital Havana, a partir da vida e relatos do poeta Juan Francisco.

HABILIDADE (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica.	(EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de natureza qualitativa e quantitativa (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos, gráficos, mapas, tabelas etc.).

A VIDA ESCRAVA EM CUBA NA PERSPECTIVA DA AUTOBIOGRAFIA DE JUAN FRANCISCO, O POETA-ESCRAVIZADO

Duração: 2 aulas (cerca de 50 minutos cada)

Local: sala de aula/ Google Meet

Organização dos alunos: divididos em 8 grupos

Recursos e/ou material necessário: Impressora/projetor ou aparelho celular/computador. O material se encontra disponível virtualmente e pode ser trabalhado em um laboratório de informática, entretanto, por fazer recortes dessa documentação, você pode optar por fazer a impressão das pá-

ginas solicitadas desse documento e entregá-las aos alunos para que eles leiam. Caso a aula ocorra em formato remoto, o documento poderá ser enviado em formato PDF para os alunos ou postado na plataforma do ***Google Classroom***.

Poemas disponíveis em: http://juanfranciscomanzano.com

Fotos do manuscrito disponíveis em: http://juanfranciscomanzano.com/manuscrito/

Texto em PDF de tradução e transcrição do documento em: http://juanfranciscomanzano.com/

MATERIAIS DE REFERÊNCIA

Atividade: Análise da vida de Juan Francisco por meio da sua autobiografia (30 minutos)

Separe os alunos em 8 grupos e sorteie os documentos selecionados para o trabalho e os entregue. Após lerem a documentação, deverão realizar uma apresentação apontando aspectos da vida de Juan Francisco como intelectual e homem escravizado presentes no arquivo. Nessa apresentação, os discentes devem compartilhar o que entenderam sobre o sistema escravista cubano e como ele afetou a vida de homens e mulheres que tiveram sua força de trabalho explorada, além de serem coisificados e terem sua intelectualidade e humanidade anuladas. No formato remoto, essa aula pode ser realizada com o auxílio da plataforma do ***Google Meet***. O docente explicará a atividade e pedirá que os alunos formem grupos de +/- 5 pessoas (a depender do número de alunos da turma), feito isso, enviará através de um e-mail para o representante do grupo o documento em PDF que eles lerão. Em seguida, o professor pode pedir aos alunos que abram uma sala paralela na plataforma do ***Google Meet***

e leiam e formulem ideias sobre a documentação. Após discutir o texto e chegar a algumas conclusões sobre ele, os grupos retornarão à sala principal para apresentar aos demais colegas as ideias contidas no documento.

Documento 1: A Intelectualidade de Juan
Já tinha eu seis anos quando, por ser esperto em demasia e mais do que todos, me enviaram à escola na casa de minha madrinha de batismo, Trinidad de Zayas. [...] Na idade de dez anos, eu repetia de memória os mais compridos sermões do Frei Luis de Granada, e o numeroso grupo que visitava a casa em que nasci me ouvia declamar aos domingos, quando eu chegava de aprender a Santa Missa com minha madrinha, pois embora na nossa casa também houvesse missa, não me permitiam ouvi-la ali por causa das brincadeiras e distrações com os outros moleques escravos. Tinha já dez anos quando fui instruído sobre religião, tanto quanto podia me instruir uma mulher. Eu repetia todo o catecismo de memória, assim como todos os sermões do Frei Luis de Granada, e ainda sabia muitos relatos, loas e interlúdios, compunha bem, sabia montar peças musicais: me levaram para a ópera francesa e vim parodiando algumas. Por causa disso, embora fosse mais pelos sermões, meus pais recebiam uma porção de gorjetas que eu recolhia na sala.
Documento 2: A Intelectualidade de Juan
Vivendo na casa do Senhor Estorino, como já disse, que sabia algo de desenho, eu pintava decorações em papel, figuras de baralho e de cartão para entreter os sinhozinhos, montava encenações de sombras chinesas assistidas por alguns sinhozinhos do povoado[...] O Senhor Dom Beranés, descobrindo em mim os primeiros sintomas da poesia, [...] Se fosse fazer um resumo exato da história da minha vida, seria uma repetição de acontecimentos todos semelhantes entre si pois, desde a minha idade de treze ou catorze anos, minha vida tem sido um conseguimento de penitências, prisões, açoites e aflições. Assim, decidi descrever os acontecimentos mais notáveis que acarretaram a opinião tão terrível quanto nociva que tinham de mim. Sei que nunca, por mais que me esforce em ter a verdade nos lábios, serei considerado um homem perfeito ou de bem[...]

Documento 3: trabalho

Minha ama, a Senhora Marquesa Jústiz, já senhora de idade, me tomou como um tipo de entretenimento e dizem que eu ficava mais nos braços dela do que nos de minha mãe, que, com todos os direitos de uma mucama e de uma meio ama de leite, havia se casado com o criado-mor e dado à sua sinhá um crioulo que ela chamava de "o sinhozinho de sua velhice" (ainda vivem algumas testemunhas dessa verdade). [...]

Contava eu sete ou oito anos, quando me perguntavam que ofício tinha, e não havia um que eu dissesse que ignorava saber. Parece que eu via os dias que me aguardavam no porvir. Na carreira de minha vida, já chegava o momento em que minha ama foi se desapegando de mim para colocar-me em um ofício, como de fato se verificou. Tendo uns dez anos, me puseram de pupilo com meus padrinhos, tomando já as primeiras lições de alfaiate por meu pai. Na época, a Senhora Marquesa Jústiz viajava com frequência a sua fazenda.

Documento 4: trabalho

Nove noites padeci esse tormento. Nove mil coisas diferentes dizia, pois ao dizer-me: "diga a verdade" e me açoitar, já não tinha eu o que dizer que fosse plausível para que não me castigassem mais. Acabada essa operação, eu ia carregar e descarregar bois, de noite ou de madrugada, segundo o turno que me cabia. Todas as manhãs, partia uma carta para minha sinhá com o que eu havia dito à noite. [...]

Me puseram, com uma grande foice, para amolecer e empilhar bagaço de cana seco, para que os balaios os conduzissem às fornalhas. Nesse dia, como um de tantos, coube a mim ir carregar açúcar para a casa de purgar. Como não conseguia caminhar, me tirar a uma pedra e teriam tirado todas, se não temessem que eu fugisse. Estava colocando as formas em um dos tablados à esquerda e acabava de soltar a forma e dado alguns passos quando pareceu desabar o firmamento atrás de mim. Era um grande pedaço do teto, com umas quantas vigas, que desabou atrás de mim, em cima do negro crioulo Andrés. Eu, com o susto, caí por uma abertura embaixo da casa de purgar. Meu cuidador gritava, a negrada toda vozeava, acudiram a tirar o Andrés e eu saí como pude pela parte baixa da porta.

Documento 5: Castigos e Repressão

Nessa época, tanto quanto em todas em que a servi, minha ama era entusiasmadíssima com a pesca e, de tarde e nas manhãs amenas, íamos até a margem do rio de San Agustín, na parte onde atravessa El Molino, procurar pesca. Eu punha a isca no anzol e ganhava o peixe que pegava. Mas, como a melancolia estava já instalada em minha alma e havia tomado em meu físico uma parte de minha existência, eu me sentava embaixo de uma guaxiúma, cujas raízes formavam uma espécie de pedestal, e me alegrava compondo alguns versos de memória, todos eram sempre tristes, que eu não escrevia por ignorar esse ramo. Por isso, sempre trazia um caderno de versos na memória e, por qualquer coisa, improvisava.

Soube minha sinhá que eu palavreava muito, porque os criados velhos de minha casa me rodeavam quando eu estava de bom humor e gostavam de ouvir minhas poesias, que não eram nem religiosas nem românticas, mas próprios produtos de minha inocência. Deu-se ordem expressa em casa para que ninguém falasse comigo, pois ninguém sabia explicar o gênero de meus versos, nem eu nunca me atrevi a recitar um, embora duas vezes isso tenha me custado uma boa surra.

Documento 6: Castigos e Repressão

Para praticar minhas coisas, que eu compunha de memória por carecer de escritura, eu falava sozinho, fazendo gestos e expressões segundo a natureza da composição. Era tal a torrente de falar que eu falava com a mesa, com o quadro, com a parede etc, e a ninguém dizia o que tinha comigo, e, por isso, somente quando podia me juntar com os sinhozinhos, eu lhes recitava muitos versos e lhes cantava contos de encantamento, que eu compunha de memória no resto do dia, cujo cantarzinho era todo alusivo à aflitiva imagem de meu coração.

Minha ama, que não me perdia de vista nem sequer dormindo, porque até sonhava comigo, havia de perceber algo.

Em uma noite de inverno, rodeado de sinhozinhos e criadas, me fizeram repetir um conto e ela se manteve oculta em outro quarto, atrás de umas persianas ou romanas. No dia seguinte, por uma ninharia, como se costuma dizer, em seguida de uma boa surra, me puseram uma grande mordaça

e de pé em um banquinho no meio da sala, com uns dizeres atrás e diante de mim, dos quais não me recordo, e severa proibição de que ninguém puxasse conversa comigo. E, quando eu quisesse ter uma conversa com alguém mais velho, deviam dar-me uma bofetada. De noite, devia ir dormir às doze ou a uma da madrugada a mais de doze quarteirões de distância, onde morava minha mãe. Eu era em extremo medroso e tinha que passar por esse infortúnio até nas noites mais chuvosas.

Documento 7: A Fuga

Eram onze da manhã de uma segunda-feira quando vi Dom Saturnino chegar. Ele se apeou e seu cavalo foi levado. Desde o momento em que essa pessoa entrou, minha vida toda se amargou. Meu coração latia com incessante agitação e meu sangue todo, em um estado de efervescência, não me deixava sossegar.

Habitualmente, o sanitário era meu quarto de meditação. Enquanto estava nele, conseguia ter algum pensamento sossegado. Assim, estava nele, perto das quatro, e ouvi que conversava uma doméstica e um criado, e perguntando aquele por que motivo teria vindo o administrador, esta respondeu, vivamente;

"Para quê há de ter vindo?! Para levar o Juan Francisco."

O criado se compadeceu e eu fiquei informado de minha má sorte.

Não me é dado ser capaz de pintar minha amarguíssima situação nesse instante. Um tremor geral se alastrou por todo o meu corpo e, ao me atacar uma dor de cabeça, quase não conseguia ficar de pé.

Já me via atravessando o povoado de Madruga como um facínora, atado, raspado e vestido como um escravo braçal, assim como estive em Matanzas, arrancado da cadeia pública para ser conduzido a El Molino. Já recordando as últimas admoestações do já citado Dom Saturnino, eu me via em El Molino, sem pais, nem sequer parentes.

Em uma palavra, mulato entre negros.

Documento 8: A Fuga

Meu pai tinha altivez e, em casa, nunca permitiu intrigas, nem que seus filhos brincassem com os negrinhos da fazenda. Minha mãe morava com ele e seus filhos, pelo que não éramos muito benquistos. Tudo isso me apareceu em minha alvoroçada imaginação.

Naquele momento, decidi minha fuga.

Lá pelas cinco da tarde, aquele que me tinha sugerido o curso que deveria tomar me disse:

"Rapaz, tira esse cavalo daí e ponha-o lá, para que fique ao ar livre. Assim, estará fazendo barulho e os amos podem acordar quando vieres buscá-lo para Dom Saturnino."
Ao me dizer isso, me entregou também as esporas, me dizendo:
"Ali está a sela sem coldre. Saberás onde está para quando for necessária. Não obstante, eu estava resolvido a jogar a sorte e a padecer com motivo. Velei até depois das doze. Aquela noite, todos se recolheram cedo, por ser noite de inverno e estava um pouco chuvosa. Selei o cavalo pela primeira vez na vida e lhe pus o freio, mas com tanto tremor que não atinava direito o que fazia.
Ao acabar essa diligência, me ajoelhei e me encomendei aos santos de minha devoção. Pus o chapéu e montei.
Quando já ia andar para retirar-me da casa, ouvi uma voz que me disse: "Deus te leve com boa ferradura. " Eu achava que ninguém me via, mas todos me observavam. Porém, ninguém tentou me impedir, como soube depois. Mas o que me aconteceu a seguir veremos na segunda parte dessa história.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Na primeira aula, tópicos gerais da escravidão em Cuba são apresentados aos alunos (15 minutos), tais como o contexto econômico e social no período abordado. Após a distribuição dos documentos entre os grupos, os alunos deverão observar o documento como um todo: sua linguagem, seu conteúdo e tudo que lhes despertar a atenção. Na segunda aula, cada grupo deverá escolher um ou dois representantes para compartilhar durante 5 minutos as impressões obtidas após a leitura, totalizando 40 minutos do andamento da aula. No restante da aula, os alunos deverão, individualmente, realizar a aferição da aprendizagem como fechamento da atividade proposta.

MAPA DE CUBA PARA PRIMEIRO MOMENTO DA AULA:

Fonte: http://minutoligado.com.br/bem-estar/turismo/mapa-cuba--conheca-pais/#

Documentos 1 e 2: Juan Francisco Manzano foi uma criança instruída e aos 6 anos de idade começou a frequentar a escola de sua madrinha. Ao longo de sua adolescência aprendeu a desenhar, pintar e escrever. Seus poemas eram feitos em sua memória e guardados lá, até o momento em que conseguiu se alfabetizar e externar para o papel tudo aquilo que sentia e pensava. A sua intelectualidade foi bastante reprimida ao longo da sua vida, por ele ser um negro escravizado. Peça aos alunos que leiam os fragmentos da obra e apontem os aspectos que acharem relevantes sobre o desenvolvimento intelectual de Juan.

Documentos 3 e 4: A exploração da força de trabalho é uma das principais marcas da vida de um

escravizado. Na vida de Juan não foi diferente. De início, foi criado por sua senhora como uma peça de entretenimento, mas à medida que foi entrando na adolescência o seu ofício como escravizado já foi sendo designado. Foi alfaiate quando viveu como um criado da casa de sua senhora e depois como forma de castigo foi mandado para o trabalho árduo do campo. Juan trabalhou na plantação de açúcar, uma das atividades que mais lucrativas para o país. E é importante destacar que, na maioria das vezes em que Manzano sofreu algum tipo de castigo, foi quando demonstrou aspectos de sua intelectualidade, o que não era observado com bons olhos por seus senhores. Os escravizados eram costumeiramente direcionados para trabalhos braçais, na casa do seu senhor ou no campo. Algumas dessas atividades demandavam um domínio intelectual desses escravizados, mas demonstrar essa intelectualidade fora do que era exigido em sua função poderia não ser aceito em meio aos senhores.

Documentos 5 e 6: Apesar das inúmeras aptidões descritas em sua autobiografia e de todos os seus aprendizados e esforços, a figura de Manzano está inserida em um sistema que não permite a expansão e o cultivo dessas habilidades por pessoas escravizadas. A admiração de seus senhores ou os elogios de muitos não foram suficientes para livrar Juan dos horrores da escravidão. Nestas fontes, Juan relata uma das punições por ele sofridas: foi castigado por contar histórias e declamar versos que eram de sua própria autoria quando ainda era uma criança. Oriente aos alunos que destaquem as consequências da intelectualidade de Juan para si e seus sentimentos.

Documentos 7 e 8: Ao contrário do que possamos imaginar, Juan Francisco não adquire sua liberdade após a fuga da casa de sua senhora. Durante toda a sua vida, o mesmo transitou por diversos casarões e diversos senhores, regressando diversas vezes aos mesmos. A alforria tão negada e tão sonhada por Juan só acontece após a finalização de sua autobiografia, encomendada por volta de 1835 por literatos da elite e abolicionistas da época.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

Buscando aferir a capacidade de sistematização das ideias dos alunos através da interpretação de texto e também com o objetivo de exercitar a escrita, sugere-se a construção de um texto dissertativo de 10 a 20 linhas, em que os estudantes deverão pontuar aquilo que mais lhes chamou a atenção nos documentos referente ao sistema escravista na capital de Cuba: Havana e seus arredores. Ademais, devem pontuar os aspectos que se destacam acerca da vida do Juan, pensando sua intelectualidade como um homem negro escravizado, no seu trabalho e em como esse sistema escravista o violentou.

INDICAÇÕES BIBLIOGRÁFICAS

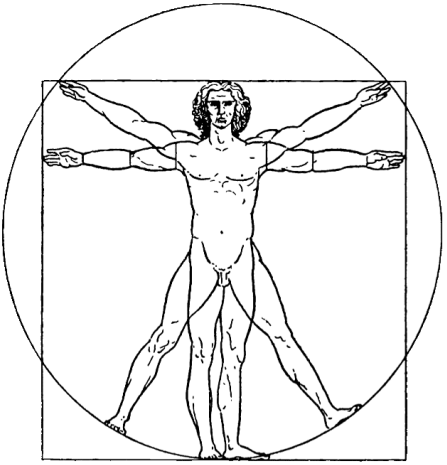
BENATTI, Andre Rezende; CANDIDO, Alcione Rafael. Cartas para Minha Mãe, de Teresa Cárdenas: Racismo e Resistência na voz de uma literata negra. Revista África e Africanidades, [s. l.], ano XVIII, n. 35, p. 110- - 140, 2020. Disponível em: <https://africaeafricanidades.online/documentos/0010082020.pdf>.

CASTRO, Alex. A autobiografia do poeta-escravo: Juan Francisco Manzano. Editora Hedra, São Paulo: 2015.

CASTELLANOS, Dimas. A discriminação do negro em Cuba: causas e consequências. Revista Lugar Comum, 2012, n° 29. Págs. 99-116. Disponível em: <https://uninomade.net/wp-content/files_mf/110610120204A%20discriminacao%20do%20negro%20em%20Cuba%20-%20Dimas%20Castellanos.pdf>.

MARQUESE, Rafael. PARRON, Tâmis. Revolta escrava e política da escravidão: Brasil e Cuba, 1791-1825. Revista de Indias, 2011, vol. LXXI, n°. 251 Págs. 19-52, ISSN: 0034-8341 doi:10.3989/revindias.2011.002.

MATA, Iacy Maia. Conspirações de "raça de cor": escravidão, liberdade e tensões raciais em Santiago de Cuba (1864-1881). Campinas, SP: 2012.



PENSANDO HISTORICAMENTE A MODERNIDADE

O PÉRIPLO AFRICANO A PARTIR DA CRÔNICA DA TOMADA DE CEUTA DE GOMES EANNES DE ZURARA

Maria Eduarda Viana Gomes
Maria Larissa de França Araújo

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A análise aqui proposta tem por objetivo discutir o processo de expansão marítima portuguesa a partir do Périplo Africano. Para isso, utilizaremos a Crônica da Tomada de Ceuta (1453), escrita pelo cronista oficial do reino de Portugal, Gomes Eannes de Zurara, apontando as possíveis leituras e abordagens historiográficas que construíram o imaginário da conquista sobre o continente africano no início da época moderna. Com esse propósito, em um primeiro momento, serão apresentados e questionados os elementos constitutivos do que chamaremos de périplo. Em seguida, será sugerida uma atividade escrita seguida da exposição dos conhecimentos registrados para a turma. Esta sequência didática proporciona a interdisciplinaridade com os conhecimentos geográficos e estímulo às habilidades argumentativas.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender o que foi o Périplo Africano e seu impacto na primeira modernidade, a partir de uma análise crítica da Crônica da Tomada de Ceuta (1453).

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
As descobertas científicas e a expansão marítima	(EF07HI06) Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.

Duração: Duas aulas de 50 minutos

Local: Sala de Aula presencial ou interação educativa pelo ***Google Meet***

Organização dos alunos: em fileiras

Recursos e/ou materiais necessários: Anotações no caderno, quadro, projetor e computador.

Materiais de referência:

- BERTOLI, André Luiz. Uma Leitura Possível da Crônica da Tomada de Ceuta, levando em conta a Representação do Infante D. Henrique nessa obra de Zurara. Sociedade em Estudos, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 89-102, 2007. Disponível em: <http://www.sociedadeemestudos.ufpr.br/atual/arquivos/bertoli%20pag%2089.pdf>

- Documento da CRÓNICA DA TOMADA DE CEUTA POR D. JOÃO I, TERCEIRA PARTE, POR GOMES EANES DE ZURARA. Disponível no Digitarq, Arquivo Nacional da Torre do Tombo. Disponível em: <https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4162612>

- MICHELAN, Kátia Brasilino. Olhares historiográficos acerca da Tomada de Ceuta (1415). Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP – Campinas, setembro, 2012. Disponível em: <http://www.encontro2012.sp.anpuh.org/resources/anais/17/1342402179_ARQUIVO_TextoANPUH2012.pdf>

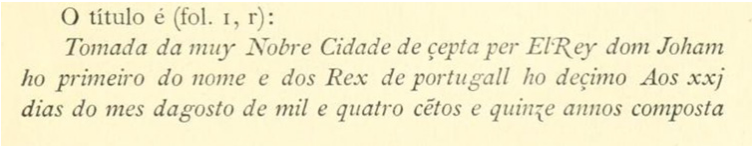
O PÉRIPLO AFRICANO A PARTIR DA CRÔNICA DA TOMADA DE CEUTA (1453) DE GOMES EANNES DE ZURARA

Atividade: Aula dialogada seguida por uma atividade escrita (duas aulas de 50 minutos cada)

A partir do que foi trabalhado durante a primeira aula, o professor distribuirá uma ficha contendo algumas perguntas sobre o tema discutido na primeira aula. A atividade deverá ser respondida em casa. Na aula seguinte, os alunos devem expor para a turma suas respostas, pontuando, em seguida, as partes que mais entendeu e aquelas que não foram totalmente esclarecidas.

01

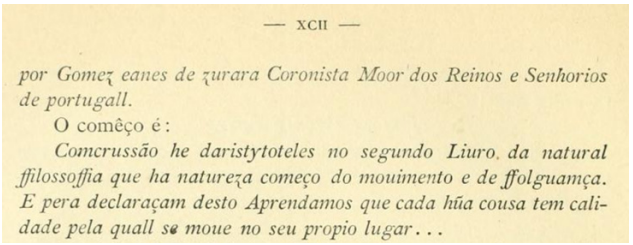
A



O título é (fol. 1, r):

Tomada da muy Nobre Cidade de ҫepta per ElRey dom Joham ho primeiro do nome e dos Rex de portugall ho deҫimo Aos xxj dias do mes dagosto de mil e quatro cẽtos e quinze annos composta

B



— XCII —

por Gomez eanes de ҫurara Coronista Moor dos Reinos e Senhorios de portugall.

O comêҫo é:

Comcrussão he daristytoteles no segundo Liuro, da natural ffilossoffia que ha natureza começo do mouimento e de ffolguamça. E pera declaraçam desto Aprendamos que cada hũa cousa tem calidade pela quall se moue no seu propio lugar...

Informações sobre as fontes:

- A imagem 1 foi retirada do documento original da CRÓNICA DA TOMADA DE CEUTA POR D. JOÃO I, TERCEIRA PARTE, POR GOMES EANES DE ZURARA. Disponível no Digitarq, Arquivo Nacional da Torre do Tombo. (Imagem 1 - f. PT-TT-CRN-14_m0005.TIF) – Disponível em: https://digitarq.arquivos.pt/viewer?id=4162612
- As imagens A e B foram retiradas da transcrição presente em ZURARA, G. E. Crônicas da Tomada de Ceuta por El Rei D. João I. Introdução e notas de Francisco Maria Esteves Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1915. Imagem A- pág. XCI; Imagem B- pág. XCII.
- A e B são transcrições referentes ao documento original 01.

1.° AULA – APRESENTAÇÃO CONTEÚDO

Duração: cerca de 50 minutos Local: sala de aula

Organização dos alunos: em fileiras.

Recursos e/ou materiais necessários: quadro, computaror, projetor, caderno, lápis, caneta e borracha.

Explicação dos conteúdos (45 minutos)

● Mostrar aos alunos que a crônica escolhida para esta aula se preocupa com a construção de uma narrativa que beneficiava os interesses do Reino de Portugal a partir dos registros de Gomes Eannes de Zurara, cronista oficial lusitano durante o reinado de D. João I.

● Explicar que no documento há a utilização repetida do conceito "tomada" para simbolizar a chegada de Portugal à cidade Ceuta no ano de 1453. É preciso deixar claro o caráter plural e variado que a história adquire ao longo dos tempos, considerando a utilização dos conceitos nos discursos como parte importante para a compreensão da realidade. Nesse caso, pensar em tomada no contexto econômico e político em que o cronista e seu superior – o rei – estava inserido, pode ser um tanto tendencioso das intencionalidades propostas pelo documento.

● Lembrar aos alunos que o processo de expansão em direção à África, Oriente e Américas, ainda não tinha sido planejado nem consolidado e que, por isso, a tentativa de se lançar ao mar era um pontapé inicial para os processos que ainda iriam ocorrer no futuro. Para os cronistas da época, este momento valia mais como um experimento de acréscimo ao currículo do monar-

ca do que um projeto de marco inaugural da História ocidental. A historiadora Kátia Michelan explica que para Zurara, por exemplo, a viagem em si mal tem importância e que no registro oficial se ocupa em tecer elogios solenes aos feitos do Rei, mais do que à grande transformação histórica relacionada ao evento.

● Levantar o questionamento entre os estudantes de, como ou quando, os cronistas começaram a enxergar a chegada a Ceuta como primeira referência da expansão marítima europeia.

● Para responder essa pergunta será preciso pensar o processo em duas partes. A primeira, apontando que na historiografia portuguesa surgiram várias ideias sobre os motivos que levaram Portugal a Ceuta. São algumas delas:

- A noção de que foi uma forma que os governantes encontraram de legitimar e reafirmar seu poder diante de seus rivais internos e externos.

- Devido a um impulso religioso contra os mouros. Nesse caso, a busca seria por uma vantagem sobre os mulçumanos que circulavam pela Península Ibérica, fazendo com que houvesse um teor cruzadista nas intenções portuguesas. Esse dado pode ser observado nos escritos de Zurara quando afirma que a tomada é mais um suporte divino no projeto de propagação da fé cristã.

- Além desses, há a explicação econômica, de que Portugal pensava em dominar o reino de Granada, associado à economia mar-

roquina e, por isso, justamente através do Marrocos é que alcançariam esse objetivo.

- Fora estas, a crise econômica e o déficit de trigo, ouro e especiarias, associado à favorável posição geográfica da cidade em relação ao Mediterrâneo e ao Atlântico revelavam ainda mais o interesse português sobre a costa africana.

● A segunda parte da explicação sobre o questionamento levantado deve mostrar que todo esse movimento de lançamento ao mar e chegada à cidade de Ceuta, foi o suficiente para fornecer as bases da relação que depois se estabeleceria entre os espaços africanos e o reino de Portugal.

● O professor pode esclarecer que os lusitanos traçaram rotas de negociação comerciais em vários pontos do continente, que facilitaram seu deslocamento ao oriente. É a partir dessa dinâmica que a Monarquia Portuguesa começa a se formular enquanto potência marítima e comercial e, assim, constituir seu poderio transatlântico sobre o mundo ocidental e oriental.

● Levar em consideração que as questões mencionadas acima nem sempre foram visões aceitas ou sugeridas pela historiografia. Durante muito tempo, a visão dos cronistas e viajantes foi tomada como versão oficial para a explicação e ilustração das grandes navegações e da volta ao continente africano, sem considerar os objetivos individuais de cada autor ao comporem suas narrativas.

● Esclarecer para os alunos que as crônicas que produziram o imaginário dos séculos XIV e XV acabaram forjando narrativas subservientes ao projeto de lançamento para além-mar. É nessa invenção de uma lógica

histórica própria que se forma a periodização temporal, tomando como centro os acontecimentos relacionados ao mundo europeu. Recomenda-se especificar que na versão historiográfica oitocentista nacionalista lusitana, minimiza-se os efeitos reversos da expansão, desconsidera-se os muitos elementos e interpretações sobre os processos de formação do período moderno, as divergências teóricas dentro dos círculos intelectuais, e coloca-se a expansão ultramarina portuguesa como um consenso geral, amplamente conhecido e aceito, inclusive, dentre outros lugares da Europa.

Utilizar o projetor de slides para mostrar a foto de um trecho retirado do documento oficial relativo à crônica, apresentando a transcrição do ano de 1915, disponível na internet archive e, se possível, uma legenda no próprio slide, para efeito de maior compreensão. O objetivo é que os alunos entendam, visualmente, como as narrativas são construídas e podem ser discutidas ao longo do tempo.

Atividade – Para casa de quatro questões (5 minutos)

Ao final da aula, o docente deve pedir que os alunos estudem e leiam mais sobre os elementos pontuados acima, para uma melhor fluidez da atividade proposta para casa. É necessário destacar que a atividade requer o uso das capacidades argumentativas a respeito da temática proposta durante esta primeira aula. Sugere-se, ainda, que o professor passe uma ficha com as questões abaixo para toda turma; que ele explique as perguntas e peça para os alunos responderem em casa, os informando que o prazo para a entrega será até a próxima aula.

EXPOSIÇÃO DA ATIVIDADE ESCRITA

Duração: cerca de 50 minutos

Local: sala de aula (presencial ou remota)

Organização dos alunos: em fileiras

Recursos e/ou materiais necessários: quadro, caderno.

Na segunda aula, o professor deverá designar 5 minutos para retomar de forma breve o conteúdo e os elementos já vistos, é preciso que ele tenha em mente 25 minutos para a correção da atividade e os 20 minutos finais deverão ser reservados à exposição das respostas e dúvidas dos alunos diante da turma.

> [...]a gloriosa fama da muito notável empresa tomada por este virtuoso e nunca vencido príncipe senhor rei Dom João que seu propósito deterem forçosamente pelas armas conquistar uma tão nobre e tão grande cidade como é Ceuta, no qual feito podemos esguardar quatro cousas: grande amor da fé, grandeza de coração, maravilhosa ordenança e proveitosa vitória. A qual foi maravilhoso o preço de seu trabalho [...](ZURARA, 1973:3). (apud MICHELAN, 2012, p.1)

No trecho acima destacado, o cronista Gomes Eanes de Zurara (1410-1474) aponta que o amor à fé cristã foi o principal motivo que levou o reino português a expandir seu território e a conquistar Ceuta. Entretanto, como é sabido pela historiografia atual, os motivos que levaram o reino português à expansão vão além dos religiosos. Com base na aula e na explicação dada por seu professor, aponte quais as outras possíveis razões contribuíram para a expansão marítima portuguesa à Ceuta. (máximo de 10 linhas)

Em sua crônica, Zurara narra:

> " [...] Tomada da cidade de Ceuta pelo Rei D. João, o primeiro do nome e dos Reis de Portugal o décimo, aos 21 dias do mês de agosto de mil quatrocentos e quinze anos composta". (Trecho retirado da crônica de Zurara, pág. XCI).

A expressão "Tomada da cidade de Ceuta" está presente diversas vezes no documento e essa escolha não foi por acaso, pois representa um importante papel no documento requerido por D. João I. Dessa forma, tendo em vista que os conceitos são importantes para o ensino de História, já que são a base para a compreensão dos conteúdos e suas relações com a realidade, leia:

> (...)Entende-se que da mesma forma que o passado está incorporado em grande parte aos nossos conceitos, ele também lhes dá um conteúdo concreto. Assim, todo conceito é criado, datado, tem a sua história. Portanto, a construção dos conceitos, como o Renascimento, humanismo, totalitarismo, faz parte dos procedimentos do ensino da História. Trata-se de um trabalho de elaboração de grades conceituais que poderão, de alguma forma, permitir que o aluno analise, interprete e compare os fatos históricos, construindo a sua própria síntese (SCHMIDT, 2004, p. 61).

A partir da leitura do trecho acima citado, responda: por que você imagina que o cronista decidiu empregar o uso do conceito TOMADA para descrever a Chegada da coroa portuguesa a Ceuta? Você acha que há alguma intenção nisso? Explique. (máximo de 10 linhas)

A partir da pergunta anterior, descreva o que você compreende por Périplo Africano e sua relação com a Tomada de Ceuta.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A aferição foi realizada a partir das análises das respostas às perguntas anteriores. Com base nisso, o professor conseguirá saber quais foram os níveis de compreensão e de dúvidas dos alunos. Por isso que foi proposto uma atividade de escrita para que eles tivessem a oportunidade de registrar o que foi entendido na primeira aula através da explicação de seu professor, pois, dessa forma, o docente conseguirá promover e estimular a capacidade crítica e argumentativa de seus discentes sobre o que podemos entender por expansão marítima e périplo africano. Além disso, promove uma maior integração entre os alunos e o professor, fazendo com que este possa averiguar na prática as competências e a capacidade discursiva desenvolvidas em sala.

REFERÊNCIAS

BERTOLI, André Luiz. Uma Leitura Possível da Crônica da Tomada de Ceuta, levando em conta a Representação do Infante D. Henrique nessa obra de Zurara. Sociedade em Estudos, Curitiba, v. 2, n. 2, p. 89-102, 2007.

GODINHO, Vitorino Magalhães. A expansão quatrocentista portuguesa. 2.° ed. Lisboa, Portugal, Editora Don Quixote, 2008.

MICHELAN, Kátia Brasilino. Olhares historiográficos acerca da Tomada de Ceuta (1415). Anais do XXI Encontro Estadual de História – ANPUH-SP – Campinas, setembro, 2012.

MICHELAN, Kátia Brasilino. Um rei em três versões: a construção da história de D. Afonso Henriques pelos cronistas medievais portugueses. 1.° ed. São Paulo, Editora Unesp, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. Ensinar História. São Paulo: Scipione, 2004.

ZURARA, G. E. Crônicas da Tomada de Ceuta por El Rei D. João I. Introdução e notas de Francisco Maria Esteves Pereira. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1915.

O PODER POLÍTICO NO ANTIGO REGIME: DESCONSTRUINDO O ABSOLUTISMO

Dawyd Thiago de Oliveira Almeida
Thiago Abercio Cordeiro de Oliveira

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A presente atividade tem como finalidade repensar visões cristalizadas em torno do poder político no Antigo Regime, em específico, desconstruir interpretações equivocadas e historicamente construídas em torno dos monarcas e dos agentes de poder nas dinâmicas sociais da modernidade. Para tal, serão utilizadas como recursos de pesquisa e análise algumas fontes escritas dos séculos XVI e XVII, assim como duas pinturas que retratam recortes do período. A primeira é denominada "Retrato de Louis XIV", pintada no início do século XVIII pelo pintor francês, de origem espanhola, Hyacinthe Rigaud. A segunda pintura, denominada "Retrato do Papa Inocêncio X", foi realizada no século XVII pelo pintor espanhol Diego Velazquez.

A proposta da aula é, partindo das impressões e visões comuns dos estudantes sobre o tema, introduzir

novos questionamentos, como também desenvolver a habilidade de identificar e analisar criticamente as narrativas e as interpretações do passado através do contato com as fontes. Dessa maneira, a atividade terá grande relevância para a formação de um conhecimento mais crítico acerca de como o poder político era exercido no Antigo Regime, introduzindo uma abordagem que terá como finalidade a inclusão de novos agentes e práticas políticas e sociais, os quais, geralmente, são excluídos quando a imagem histórica do rei com poderes absolutos é reproduzida sem questionamentos.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender e repensar imagens cristalizadas em torno do poder político no Antigo Regime, em específico, desconstruir visões equivocadas e historicamente construídas em torno dos monarcas e dos agentes de poder nas dinâmicas sociais da modernidade.
- Introduzir novos questionamentos, como também desenvolver a habilidade de identificar e analisar criticamente as narrativas e interpretações do passado através do contato com as fontes.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
- Introduzir novos questionamentos, como também desenvolver a habilidade de identificar e analisar criticamente as narrativas e interpretações do passado através do contato com as fontes. - Compreender e repensar visões cristalizadas em torno do poder político no Antigo Regime.	(**EM13CHS101**) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais. (**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais da emergência de matrizes conceituais hegemônicas (etnocentrismo, evolução, modernidade etc.), comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

O PODER POLÍTICO NA SOCIEDADE DO ANTIGO REGIME: REPENSANDO O ABSOLUTISMO

Duração: cerca de 20 minutos

Local: sala de aula

Organização dos alunos: divididos em duplas

Recursos e/ou material necessário: O docente pode realizar a impressão das imagens e dos textos sugeridos como fontes históricas para a elaboração da atividade. Caso não haja os recursos necessários para a obtenção do material a partir da alternativa supracitada, recomendamos que a leitura dos textos sugeridos seja feita coletivamente, sendo necessária a condução do professor para a realização dessa parte inicial da atividade. No caso das imagens, com a ausência de recursos, elas podem ser obtidas nos livros didáticos ou o professor pode imprimir apenas uma unidade de cada, podendo repassar para todos os alunos analisá-las.

Fontes históricas para serem trabalhadas com os estudantes:

- AZEVEDO, Luís Marinho de. Exclamaciones políticas, jurídicas e morales… Lisboa, 1645, Exclamação II, pp. 32-33.

- HESPANHA, António Manuel. O debate acerca do Estado Moderno. A historiografia portuguesa, hoje. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 144.

- ROTERDÃ, Erasmo de. A educação de um príncipe cristão. In: PORTO, Walter Costa (org.). Conselho aos governantes. Brasília-DF: Biblioteca do Senado Federal, 2007. pp. 300 e 323.

- Pintura: Luís XIV, Rei de França (1638-1715) (1702). Disponível em: <https://artsandculture.google.com/asset/louis-xiv-king-of-france-hyacinthe-rigaud/FgGUEl5poz0FlA?hl=pt-br>

- Pintura: Retrato de Inocêncio X (1650). <Disponível em: http://www.diegovelazquez.net/pope-innocent-x/>

ATIVIDADE: ANÁLISE SOBRE O PODER POLÍTICO NA SOCIEDADE DO ANTIGO REGIME NA EUROPA (CERCA DE 20 MINUTOS)

Antes da atividade ser realizada, durante aproximadamente 5 minutos, o professor deverá retomar pontos debatidos na aula anterior. Nesse momento, é necessário que seja realizado um panorama geral sobre questões referentes ao caráter corporativista das monarquias do Antigo Regime, destacando, sobretudo, a impossibilidade de haver um rei que governasse com poderes absolutos, uma vez que a sua atuação era limitada pela ação de outros órgãos políticos e sociais. Portanto, para a realização da atividade, é necessário que seja trabalhado o conceito de monarquia corporativista em contraposição ao conceito de absolutismo. Para o uso dessa abordagem historiográfica, o professor deve elucidar que, nas monarquias do Antigo Regime, o rei

era o personagem central, a cabeça, que sustentava os demais corpos sociais, devendo não agir de forma arbitrária contra eles, correndo o risco de romper com a ordem natural da sociedade e, consequentemente, ser considerado um tirano. Nessa concepção, o próprio rei deve ser entendido como alguém que não só beneficiava os agentes sociais, a partir da distribuição de poderes, mas ele próprio era favorecido, uma vez que não conseguia governar sozinho. Assim, realizar uma síntese sobre a política no período moderno, possibilitará que os estudantes consigam ir às fontes com uma nova visão, carregando determinados questionamentos críticos.

Em seguida, é necessário que o professor divida os alunos em duplas e informe-os acerca das fontes históricas que serão trabalhadas, tecendo argumentos para que os estudantes compreendam a importância fundamental do documento histórico para a construção da História. É necessário solicitar às duplas que, conforme a análise das fontes for sendo realizada, elas registrem no seu caderno as informações que conseguiram extrair e de que forma esse conteúdo obtido modifica as antigas imagens cristalizadas acerca do poder político do Antigo Regime. Assim, esse momento deverá durar aproximadamente 20 minutos, a fim de que haja uma continuidade, oferecendo um caráter construtivo ao momento da aula que interligará a explicação e a atividade solicitada. Posteriormente, o professor conduzirá o debate, em torno de 25 minutos, que contará com a participação dos estudantes e dos dados obtidos com a análise das fontes históricas.

FONTE 1

Enquanto à primeira se deve supor por coisa certíssima, que todos os Impérios, e reinos do mundo têm suas leis fundamentais, em cuja virtude estão coligados os fundamentos da República, e companhia civil, com que o Príncipe, como sua cabeça, está unido aos Estados do Reino como membros seus por meio do governo, e administração pública; e havendo o Príncipe prometido de guardá-las antes de ser confirmado na coroa do Reino com Interposição de juramento, fazendo mútua convenção com os ditos Estados, não fica livre das ditas leis, por estar ligado, e atado a elas como se fosse com fortíssima corrente: e desobrigar-se o Príncipe de semelhantes leis fundamentais, feria o mesmo, que atropelar os direitos do Reino, arrancar a cabeça dos membros, arruinar todo seu Império: o que o bom, e piedoso Príncipe não procura, nem tenta fazer…

AZEVEDO, Luís Marinho de. Exclamaciones políticas, jurídicas e morales… Lisboa, 1645, Exclamação II, pp. 32-33. [tradução dos autores]

FONTE 2

"Sem o conselho [dos juristas], o príncipe não pode editar leis, ainda que o possa fazer sem a convocação de cortes"

Escrito de um jurista do século XVII, presente em: HESPANHA, António Manuel. O debate acerca do Estado Moderno. A historiografia portuguesa, hoje. São Paulo: Hucitec, 1999. p. 144.

FONTE 3

[...] o príncipe não deve ser excitável a ponto de correr o perigo de, com a súbita ascensão ao poder, vir a tornar-se um tirano e recusar-se a aceitar advertências ou conselhos, e tampouco, por outro lado, deve ser flexível a ponto de deixar-se levar por este ou por aquele caminho pela opinião de qualquer pessoa ou de todos.

[...]

Somente quem se dedica ao estado, e não quem dedica o estado a si próprio, merece o título de 'príncipe'. Pois, se alguém governa da forma que lhe é mais conveniente e avalia todas as coisas pela forma como elas afetam sua própria conveniência, então não importa que títulos ele tenha: na prática, é certamente um tirano, não um príncipe. Assim como não há título mais honroso do que o de 'príncipe', também não há termo mais detestado e maldito por todos os motivos do que o de 'tirano'.

ROTERDÃ, Erasmo de. A educação de um príncipe cristão. In: PORTO, Walter Costa (org.). Conselho aos governantes. Brasília-DF: Biblioteca do Senado Federal, 2007. pp. 300 e 323.

FONTE 4

Retrato de Luís XIV, Rei de França (1638-1715), ***Pintado em 1701***. Pintura óleo sobre tela (2,77m x 1,84m). Museu do Louvre.

FONTE 5

Retrato do Papa Inocêncio X, Pintado em 1650. Pintura óleo sobre tela (140 x 120 cm) Roma, Palácio Doria Pamphili.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS FONTES HISTÓRICAS ESCRITAS E VISUAIS:

• Quais são as características referentes à atuação política do rei que vocês aprenderam ao longo da vida, dentro e fora da escola?

• De que forma a pintura de Luís XIV, rei de França, contrasta com as outras fontes analisadas?

• Quais questões referentes à atuação política do rei são mostradas nas fontes escritas? Ex.: o rei é mostra-

do como um tirano? O rei possui todos os poderes políticos, judiciários e legislativos concentrados nas suas mãos? O rei pode ser deposto caso não respeite os outros poderes e aja de forma tirânica? Quais são os agentes que interferem na sua atuação?

• De que forma o papa Inocêncio X é retratado na pintura? Como essa imagem contrasta com a ideia de um rei absolutista?

• De que forma as informações extraídas das fontes contrastam com aquelas que vocês possuíam antes dos conhecimentos construídos sobre o tema?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES SOBRE AS FONTES HISTÓRICAS PARA SEREM REPASSADAS ÀS DUPLAS:

Fonte 1: O escrito está presente no manifesto do importante comissário militar e secretário português do século XVII, Luís Marinho de Azevedo. Na sua obra, o autor visava mostrar bons argumentos ao papa, aos reis, aos príncipes e às repúblicas amigas e confederadas, em defesa do infante D. Duarte, o qual foi preso pelas forças do imperador Fernando III. Nele, encontram-se presentes questões referentes à forma como a monarquia do Antigo Regime possuía um caráter corporativista, sendo mencionada a importância do rei não agir de forma autoritária, rompendo com a ordem natural e com as leis fundamentais que regiam a sociedade.

Fonte 2: Retirada do texto de António Manuel Hespanha, o escrito é de um jurista português do século XVII. Ao contrário do que afirmam determinadas leituras enviesadas sobre o tema, o rei não era a fonte do direito, uma vez que o seu exercício político era li-

mitado por uma série de estatutos jurídicos próprios dos diferentes agentes que compunham a malha político-administrativa e/ou religiosa, os quais gozavam de uma série de privilégios. No entanto, era função do monarca aplicar a justiça, mantendo a ordem natural e fornecendo a cada um aquilo que estava de acordo com o seu lugar social.

Fonte 3: Ao escrever ***A educação de um príncipe cristão***, Erasmo de Roterdã, importante filósofo e teólogo holandês, realiza, além da exposição dos seus ideais políticos, uma representação do imaginário social e institucional da época moderna referente à atuação governamental dos reis. A sua obra faz parte do gênero literário denominado ***espelho dos príncipes***, o qual reunia textos destinados à educação política dos monarcas, fornecendo-lhes estratégias fundamentais para a arte de governar.

Fonte 4: Pintada por Hyacinthe Rigaud, a representação de Luís XIV possui elementos de poder, comumente associados ao absolutismo, que devem ser analisados pelos alunos e contrastados com as outras fontes. Mesmo com as medidas centralizadoras do rei francês, houve uma proliferação de cargos e funcionários do Estado, além do importante papel de Jean-Baptiste Colbert como seu ministro. Em 1648, ocorreu a Fronda, um levante realizado pela nobreza contra os abusos cometidos pelo rei Luís XIV. Esse acontecimento corrobora a compreensão de que as medidas promulgadas pelo monarca nem sempre eram aceitas sem contestação, podendo ter a sua autoridade abalada pelos demais agentes políticos.

Fonte 5: Pintada por Velásquez, a representação do papa Inocêncio X também representa uma imagem que

concentra em si muitos elementos de poder. É necessário que os alunos contrastem essa imagem do representante maior da Igreja Católica com a do rei, tentando repensar o absolutismo a partir do grande poder do clero no período.

DEBATE ACERCA DO CONTEÚDO (CERCA DE 25 MINUTOS)

Finalizada a atividade de 20 minutos feita pelos estudantes, o professor deverá mediar o debate com a turma no tempo restante da sua aula, solicitando que cada dupla mostre as informações que conseguiu extrair das fontes, argumentando acerca das novidades que extraíram do material. Durante o debate, o docente deve realizar cada uma das perguntas para as duplas, precisando obter as respostas para conduzir a discussão. Nesse sentido, é necessário que todos os alunos participem e consigam expor as suas ideias extraídas com a análise das fontes. Caso haja equívocos em determinadas argumentações realizadas pelas duplas, é papel do professor intervir corrigindo-as e fazendo apontamentos referentes ao tema.

Ao reproduzirmos a narrativa histórica que analisa o poder do Antigo Regime europeu dentro do molde absolutista, desconsideramos, por exemplo, a atuação de alguns agentes políticos e sociais que, na sua atuação dentro da sociedade da época moderna, possuíam autonomia, estatuto e poder de atuação importantes. Nesse sentido, esconde-se o mosaico de poderes políticos fundamentais que mantinham em funcionamento a jurisdição e a administração política, como os oficiais régios, os conselhos, as câmaras municipais e as instituições senhoriais. Da mesma forma, inibe-se o próprio poder da Igreja Católica, a qual possuía importante atuação na

organização da sociedade europeia do Antigo Regime, sendo detentora de um direito próprio e possuidora de inúmeros privilégios. Na época moderna, nem sempre as medidas promulgadas pelo rei eram aceitas sem contestação pelas instituições e sociedade, sendo necessário que o monarca governasse a partir da obtenção da legitimidade das suas ações perante os órgãos consultivos e da formação de negociações com as elites locais.

O debate será, sobretudo, um caminho possível para expandir na sala de aula novas formas de se compreender a primeira modernidade, desmontando determinadas imagens naturalizadas sobre o Antigo Regime europeu, reproduzidas nos materiais didáticos e na cultura de massa, as quais inibem visões mais críticas sobre o período. Nesse sentido, cabe ao professor conduzir o debate, deixando claro, com as informações e questionamentos obtidos pelos estudantes, as questões referentes à ordem natural da sociedade composta por corpos autônomos e com poderes jurisdicionais, explicar que um rei tirânico era visto com maus olhos, assim como realizar a menção aos agentes que limitavam o poder do rei.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

É necessário que todos os alunos participem do debate, sendo preciso que o professor o conduza com o objetivo de deixar todos realizarem a exposição das suas ideias e pensamentos acerca do tema proposto. Isto será de grande importância para a percepção de que todos os estudantes extraíram informações e erigiram argumentos que dialoguem entre si.

Além disso, espera-se que os estudantes consigam desconstruir as imagens cristalizadas sobre o poder político na época moderna, uma vez que ainda persiste

na sua consciência histórica como sendo o rei o sujeito que detém nas suas mãos toda a força política e todo o poder de decisão, agindo de forma arbitrária. Feito isso, o período moderno ficará bem mais complexo na visão dos envolvidos na atividade, pois poderão compreender o poder de outros agentes políticos e sociais que outrora eram renegados a uma condição de inferioridade pela imagem do rei absolutista, assim como os discursos do período sobre a figura do monarca como um agente político que não poderia concentrar todos os poderes e intervir na autonomia das outras instituições da política e sociedade em geral.

REFERÊNCIAS

BORGES, Eduardo José Santos. A economia das mercês: A coroa como centro redistribuidor de distinções. In: _____. O Antigo Regime no Brasil Colonial: elites e poder na Bahia do século XVIII. Alameda, 2017.

CARDIM, Pedro. Centralização política e Estado na recente historiografia sobre o Portugal do Antigo Regime. Nação e Defesa, 1998.

HESPANHA, António Manuel. O debate acerca do Estado Moderno. A historiografia portuguesa, hoje. São Paulo: Hucitec, p. 133-145, 1999.

HESPANHA, António Manuel. A constituição do Império português. Revisão de alguns enviesamentos correntes. In: O Antigo Regime nos Trópicos: A dinâmica imperial portuguesa (séculos XVI-XVIII). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 163-188.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. Introdução: A monarquia clássica. In: _____. O Estado Monárquico: França, 1460-1610. Companhia das Letras. 1994.

PAIVA, José Pedro. Um corpo entre outros corpos sociais: o clero. Revista de História das Ideias, v. 33, p. 165-182, 2012.

XAVIER, Ângela Barreto; HESPANHA, António Manuel. A Representação da Sociedade e do Poder. In: História de Portugal: O antigo regime (1620-1807). Org. António Manuel Hespanha. Lisboa: Estampa.

O RENASCIMENTO ATRAVÉS DAS OBRAS DE LEONARDO DA VINCI

Mateus Martins R. Alves
Ruy F. Costa Neto

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A análise aqui proposta tem por objetivo refletir sobre as principais características do Renascimento por meio do exame das pinturas do artista italiano Leonardo da Vinci, considerado um dos artistas de maior expressividade da primeira modernidade. Leonardo, nascido na pequena aldeia italiana de Vinci, foi um verdadeiro polímata, com obras que impactaram não apenas o mundo artístico, mas, de maneira geral, a ciência. Os alunos, divididos em trios, pesquisarão sobre três obras e responderão pequenos questionamentos, além de expor e defender suas observações em um debate. Esta sequência didática favorece a interdisciplinaridade com Arte e estimula o desenvolvimento de uma construção coletiva do conhecimento.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender as características apontadas como principais heranças na arte renascentista através das obras de Leonardo da Vinci.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Renascimentos artísticos e culturais.	(EF07HI04) Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.

AS HERANÇAS RENASCENTISTAS ATRAVÉS DAS OBRAS DE LEONARDO DA VINCI

Duração: cerca de 45 minutos. Local: sala de aula.

Organização dos alunos: divididos em trios.

Recursos e/ou material necessário: um aparelho celular com conexão à internet por grupo para o acesso aos respectivos sites das imagens. Para maior praticidade, abaixo de cada imagem há um QRCODE que poderá ser divulgado pelo professor para que os discentes possam ter acesso de forma mais rápida ao conteúdo. Caso não tenha esse recurso disponível, você pode imprimir os textos dos sites sugeridos, bem como suas imagens, ou buscar estas últimas em outros materiais didáticos, já que se tratam de obras amplamente difundidas.

Materiais de referência:

- A Última Ceia (1494-1498). Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/leonardo-da-vinci/a-ultima-ceia-1495>.

- O Homem Vitruviano (1490). Disponível em: <https://www.gallerieaccademia.it/node/1582#&gid=1&pid=1>.

- Mona Lisa (1571). Disponível em: <https://www.louvre.fr/en/the-palace/from-the-mona-lisa-to-wedding-feast-at-cana>. Acessado em: 18 de maio de 2021.

ATIVIDADE: PESQUISA SOBRE PINTURAS DE LEONARDO DA VINCI (40 MINUTOS)

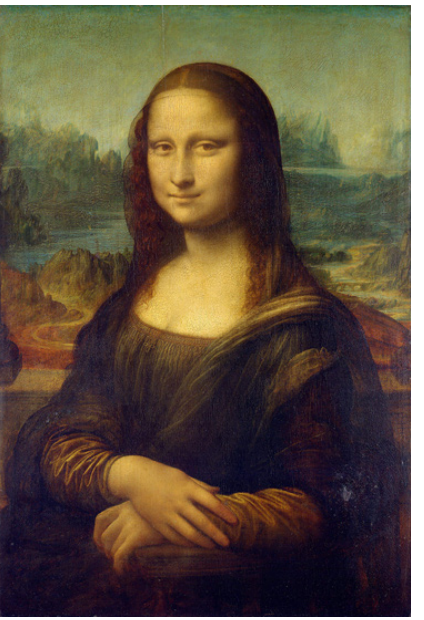
Divida os alunos em trios e atribua a cada grupo as três obras a serem trabalhadas. Peça aos grupos que iniciem a pesquisa, solicitando o registro das informações no caderno ou no verso da folha, junto das imagens. Caso não seja possível trabalhar no celular, disponibilize as imagens impressas aos grupos. Cada grupo deve apresentar os seus apontamentos no fim do tempo estipulado, com todas as perguntas propostas pelo professor já respondidas.

IMAGENS

1 - A Última Ceia, pintura datada de 1494-1498; pintada em têmpera e óleo sobre duas camadas de gesso aplicadas em estuque (460 cm × 880 cm). Refeitório de Santa Maria delle Grazie, Milão.

2 - O Homem Vitruviano, pintura datada de 1490. Lápis e tinta sobre papel (34 x 24). Gallerie dell'Accademia, Itália.

3 - Retrato de uma figura feminina com feições introspectivas e tímidas; Monalisa, datada de 1503-1506. Óleo sobre madeira de álamo (77 cm × 53 cm). Museu do Louvre.



Nos links das imagens há também informações sobre as pinturas. Durante a pesquisa, passe pelos grupos e dê algumas informações complementares sobre cada imagem, contextualizando a produção de cada uma, como indicado a seguir. Peça aos alunos que cumpram o passo a passo na análise e nas respostas dos questionamentos propostos.

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS:

- Ano da produção
- Em linhas gerais, o que está representado na imagem?
- Existem características humanistas na obra?
- É possível observar a representação de sentimentos na obra? Se sim, quais?
- Existem características religiosas ou cientificas na obra? Se sim, quais?
- Quem poderia ter financiado tal obra?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS

Sobre o Renascimento: Renascimento ou Renascimentos? Durante muito tempo, a historiografia endossada em obras como a do historiador suíço Jacob Burckhardt, reproduziu o pensamento que grande parte dos entusiastas contemporâneos do Dezesseis tinham de si. O "mito do Renascimento", como Peter Burke o descreve, fez uma verdadeira propaganda de um momento atípico, grandioso e único na História. Um movimento artístico e social que teria começado na Itália, com o empenho no estudo das áreas de gramática, retórica e dialética nas universidades, as quais ficariam conhecidas por ***studia humanitates*** e que passaram a ganhar o gosto dos artistas da época.

Entretanto, estudos mais atuais, em especial os realizados por medievalistas, nos mostram como essa visão já está um tanto defasada. Entendendo o Renascimento como um resgate de aspectos culturais da antiguidade clássica, nos é possível traçar não apenas um único e grande movimento com raízes no século XVI, mas vários "Renascimentos" durante o período medieval; não só no Ocidente, como também no Oriente.

Para além de suas heranças históricas, advindas da Antiguidade (que tanto tentavam resgatar em suas obras) e da Idade Média, diversas novidades técnicas e sociais surgiram durante o Renascimento. Dentre elas, podemos falar, por exemplo, da pintura em perspectiva e da técnica de ***sfumato***, desenvolvida cuidadosamente por Da Vinci em suas obras. Segundo ele, "o contorno devia ser sútil e invísivel, [...] confundindo de forma indicernível figura e fundo".[1]

Sobre autores do Renascimento: Durante o período do Renascimento, os próprios intelectuais colocavam-se em um patamar completamente diferente daquele que foi alcançado pelos homens do período medieval, chegando até mesmo a usar o termo de "Idade das Trevas" para referir-se ao período equivalente aos últimos séculos da Idade Média. Acreditavam fielmente que estavam combatendo um obscurantismo causado pelos medievais e enxergavam-se como um contraponto para tudo o que o período medieval representava. Acima de tudo, se colocavam como aqueles que viviam em uma época de ouro, valorizando seus princípios e artes.

Sobre o humanismo: O humanismo, como studia humanitates, tem raízes no século XIV. Possui forte foco na ideia de que o ser humano é um participante

[1] BYINGTON, Elisa. P. 50.

ativo, capaz de influenciar na História – poder que antes era relegado apenas para Deus –, além de dar ênfase ao ser humano como protagonista das obras. Ele busca certa ordem, uma lógica que orienta os fenômenos do mundo. Um princípio que sugere um retorno às ideias clássicas de proporção e harmonia, com a Antiguidade ganhando ênfase. O homem do Renascimento seria então aquele que se liberta da tradição pela dúvida e confirma seu valor através dos resultados de seus esforços, confiante de suas experiências e em sua razão; sem temer o novo, pois é responsável por sua realização dentro da temporalidade.

Religiosidade: Nos estudos tradicionais do período conhecido como Renascimento, a época é descrita, muitas vezes, como uma simples ruptura com os valores artísticos e morais da Idade Média. Atualmente, é de entendimento geral entre os pesquisadores que todo momento histórico tem suas rupturas e continuidade. O tema da religiosidade nas obras renascentistas, por exemplo, demonstra uma permanência de valores advindos das artes gótica e românica, características do período Medieval.

Mecenato: Os Mecenas ou patronos eram os responsáveis por financiar os artistas, encomendando artes diversas. Em sua maioria, os mecenas eram burgueses abastados e de famílias com muitas posses, além de membros da Igreja, guildas e sociedades, que funcionavam quase como uma espécie de financiamento coletivo. Algumas obras também eram encomendadas pelos ***signores***, dirigentes das cidades. Financiavam o trabalho desses artistas tanto pela admiração à arte, quanto pelo status que isso providenciava. A exclusividade em obras únicas era vista como um forte símbolo de poder.

Imagem 1: Da esquerda para a direita: 1. 2. 3. 4. (está curvado por trás de Judas, sussurrando no ouvido de João) 5. 6. João (sentado exatamente do lado esquerdo de Cristo, do ponto de vista do espectador) 7. (sentado exatamente do lado direito de Cristo, do ponto de vista do espectador) 8. 9. 10. 11. 12. . Existem diversas teorias que cercam essa obra, desde a conspiratória presença de Maria, até a falta de aureolas (mesmo sobre Jesus, coisa incomum em pinturas do tipo durante a Idade Média), que indicariam uma suposta intenção de Da Vinci de representar sujeitos comuns.

Imagem 2: Leonardo manteve, durante grande parte de sua vida, o costume de registrar pensamentos e ideias em diários. Em uma dessas folhas, foi encontrado um curioso estudo sobre proporções humanas. Conhecido como O Homem Vitruviano, por fazer referência à obra De Architectura, do arquiteto romano Marcus Vitruvius, ganhou os olhos da arte mundial até os nossos dias. A obra apresenta a figura de um homem completamente simétrico, representado em posições diferentes (alternância das posições de membros superiores e inferiores). A figura está inserida dentro de duas formas geométricas: o círculo e o quadrado, que eram usados na Idade Média como representações do Céu e da Terra.

Imagem 3: Como uma de suas últimas obras em vida, a Monalisa - ou a Gioconda, como também era conhecida -, além de ser repleta de mistérios, é, provavelmente, a obra mais conhecida de Da Vinci. Diversos especialistas em arte já se viram intrigados pelos detalhes minuciosos que o autor deixou implícitos nela. Além disso, a outra questão é sobre quem teria sido essa mulher, cujo sorriso ficou mundialmente conhecido e imortalizado como um dos maiores símbolos do Renascimento.

APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS DE LEONARDO DA VINCI

Duração: cerca de 45 minutos Local: sala de aula
Organização dos alunos: os mesmos trios da aula anterior
Recursos e/ou material necessário: imagem impressa de cada grupo, caderno, lápis, caneta e borracha.

Retomada de conteúdos (5 minutos)

No início da aula, faça uma breve retomada acerca da vida de Da Vinci. Ressalte que, como pintor, sua carreira começou logo cedo: aos dezesseis anos, Leonardo tornou-se aprendiz na oficina do pintor e escultor florentino Andrea del Verrocchio, então protegido e patrocinado pela família do mecena Lourenço de Medici. Foi a partir dessa relação de aprendizagem que Leonardo teve seu primeiro trabalho importante. Uma parte da tela do seu mestre, "O Batismo de Cristo", fora pintada por ele. Daí em diante, o jovem Leonardo conquistaria suas próprias telas e deixaria gravada sob elas não apenas o que suas pinturas pretendiam, mas também a realidade de seu próprio tempo.

Informe aos alunos que você dará início a uma espécie de debate. Você deverá questionar em voz alta as questões acerca das características clássicas da arte renascentista presente nas obras.

ATIVIDADE – DEBATE SOBRE AS OBRAS DE DA VINCI (40 MINUTOS)

Questione aos alunos se eles puderam observar presenças de certas características nas obras (por exem-

plo: a presença do hedonismo no "O homem vitruviano") e peça para que levantem a mão aqueles que concordaram. Peça também para que eles expliquem que pontos foram reveladores para chegarem a tais conclusões. É importante também questionar aos que responderam de maneira contrária à maioria o porquê disto.

No final das questões, aponte e comente sobre as características em cada obra (respectivamente: o humanismo presente em todas elas; a representação de sentimentos presente nas imagens 1 e 3; as características religiosas ou científicas nas obras 1 e 2; os mecenas de cada obra [A Igreja; projeto pessoal; e um possível burguês, respectivamente]), de modo a facilitar a compreensão dos alunos para a absorção geral do conteúdo e também de maneira a complementar as respostas já dadas por eles no momento do debate.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser feita de maneira continuada. Observe a participação dos alunos durante o processo de análise das obras, o material escrito entregue por eles e sua desenvoltura no momento de argumentação durante o debate, além de sua participação no mesmo.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar as características e heranças do Renascimento e sua influência no restante do mundo, tal como a problematização do termo Renascimento. Além disso, espera-se que os alunos percebam essa influência e características diretamente nas obras de Leonardo da Vinci, favorecendo o desenvolvimento de um olhar analítico sobre a importância das fontes iconográficas no processo histórico.

REFERÊNCIAS

BURCKHARDT, Jacob. A Cultura do Renascimento na Itália: um ensaio. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

BURK, Peter. O Renascimento. Texto & Grafia; 1ª edição, 2008.

BURKE, Peter. O Renascimento Italiano. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

BYINGTON, Elisa. O Projeto Renascimento. Zahar; 1ª edição, 9 junho 2009.

PANOFSKY, Erwin. Renascimento e Renascimentos na Arte Ocidental. Editorial Presença.

PESSANHA, José Américo Mota. Humanismo e Pintura. In: NOVAES, Adauto (Org.). Artepensamento. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. pp. 19-41.

REALE, Giovanni; ANTISERE, Dario. História da Filosofia: 8. ed. Do Humanismo a Kant. Vol. II. São Paulo: Paulinas, 2003.

CARAVAGGIO E O PAPEL DAS ARTES SACRAS NA CONTRARREFORMA

Luana Magalhães Ribeiro
Victor Gabriel Soares de Lima Lacerda

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A presente atividade tem como objetivo refletir a respeito da contrarreforma, a partir da utilização pedagógica da arte sacra como fortalecedora do discurso católico, o qual buscava retomar a legitimação que a Igreja havia perdido após a Reforma Protestante. Para tal, serão utilizadas imagens das obras do pintor Italiano Michelangelo Merisi, conhecido como Caravaggio, um dos maiores expoentes da arte sacra desse período. Caravaggio pintou personagens e acontecimentos bíblicos de forma realista, utilizando-se de modelos humanos, tais como prostitutas, mendigos e crianças de rua, fato este que inicialmente incomodava a Igreja, mas que durante a contrarreforma ganhou espaço devido à identificação dos fiéis com as representações do artista. Após a análise em sala das obras de Caravaggio, os alunos, divididos em grupos, irão pesquisar obras de outros artistas do período e apresentar em sala de aula, respondendo também à questão: "como as artes sacras, mais precisamente a pintura, contribuíram para o ensi-

no e fortalecimento da fé católica?". Esta sequência didática favorece a interdisciplinaridade da História com a Arte, através do uso de fontes iconográficas, ao passo que contribui para a fomentação da historiografia contrarreformista, além de ter um papel demonstrativo de como a arte pode ser considerada um viés fundamental para o entendimento das sociedades ao longo do tempo.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

- Compreender os processos da Contrarreforma e como a arte sacra fortaleceu o discurso católico nesse período.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	(**EF07HI03**) identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.

Duração: cerca de 45 minutos Local: sala de aula

Organização dos alunos: divididos em grupos de 5 alunos.

Recursos e/ou material necessário: um computador com conexão à internet e um projetor. Caso não tenha esse recurso disponível, você pode imprimir os textos dos sites sugeridos.

Materiais de referência:

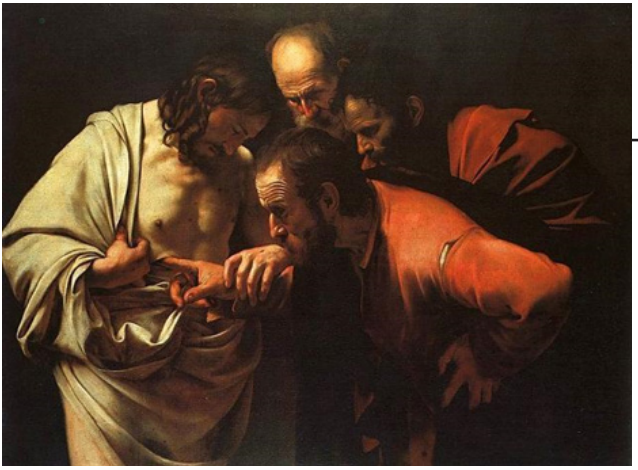
- A dúvida de Tomé (1602). Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-duvida-de-tome-caravaggio/ >.

- O Sepultamento de Cristo (1599). Disponível em: <https://virusdaarte.net/caravaggio-o-sepultamento-de-cristo/>

ATIVIDADE 1: ANÁLISE DAS OBRAS DE CARAVAGGIO COMO PANO DE FUNDO A CONTRARREFORMA (35 MINUTOS)

Após a contextualização histórica do período da Contrarreforma, será realizada a análise de três obras fundamentais de Caravaggio: (1) "***A incredulidade de São Tomé***"; (2) "***O sepultamento de Cristo***"; e (3) "***Judite e Holofernes***". Estas imagens podem ser disponibilizadas por meio de projeção ou, caso não seja possível, deverão ser impressas. Os alunos serão divididos em grupos, tendo por objetivo analisar o papel das artes sacras na contrarreforma. Tais análises serão conduzidas a partir dos direcionamentos propostos, que irão evidenciar as particularidades e especificidades de cada obra, para, assim, relacioná-las com o contexto histórico.

IMAGENS



1 - Caravaggio, A incredulidade de São Tomé. Óleo sobre tela, 107cm x 146 cm. 1599 Stiftung Schlösser und Gärten Postdam-Sanssouci, Postdam, Alemanha.

2 - Caravaggio, O Sepultamento de Cristo. óleo sobre tela 300 cm x 203cm. 1603 Pinacoteca Vaticana, Roma, Itália.

3 - Caravaggio, ***Judite e Holofernes***, óleo sobre tela, 144 cm × 195 cm, 1599. Conservada na Galeria Nacional de Arte Antiga, Roma, Itália.

Nos links das imagens há também informações sobre as pinturas. Durante a realização da atividade, escreva ou projete o passo a passo para a análise e dê cerca de 5 minutos para que os grupos discutam sobre a obra de sua escolha, dentre as três apresentadas. Ao término desse tempo, solicite que cada grupo contribua com sua análise para a construção de um conhecimento coletivo. Ao fim da aula, será solicitado que os alunos desenvolvam um trabalho que será apresentado na aula seguinte. O trabalho consiste em utilizar como base os conceitos e perspectivas abordados anteriormente aplicados a outras obras sacras, seguindo os parâmetros abaixo, em que os alunos também terão que responder o seguinte questionamento: "como as artes sacras, mais precisamente a pintura, contribuíram para o ensino e fortalecimento da fé católica?"

PASSO A PASSO PARA A ANÁLISE DAS IMAGENS:

- Qual é a principal ação dos personagens na obra?
- Quem são os personagens da obra?
- O que esses personagens fazem?
- Quais são as roupas utilizadas por esses personagens?
- Como esses personagens e suas ações podem ser relacionados com o período de sua produção e o contexto da Contrarreforma?
- Qual é o papel dessas representações na vida dos fiéis?

Imagem 1: Na obra "A incredulidade de São Tomé", Caravaggio retrata questões centrais do Barroco, como o questionamento do pensamento religioso, bem como o questionamento da existência de Deus. A cena retratada na obra está presente no livro de João, capítulo 20 do Novo Testamento, onde é relatada a ressurreição de Cristo e suas aparições. Tomé, que havia perdido a primeira aparição de Jesus, teria dito: "se eu não vir o sinal dos cravos em suas mãos, e não puser o dedo no lugar dos cravos, e não puser a minha mão no seu lado, de maneira nenhuma o crerei." A dúvida de Tomé representa, de maneira metafórica, a dúvida do homem renascentista diante do pensamento vigente do período. O dedo de São Tomé remexendo na ferida de Cristo evidencia a incredulidade humana, o ímpeto de se certificar antes de aceitar o que não parece possível.

Imagem 2: A obra "O sepultamento de Cristo" foi pintada por Caravaggio para compor o altar da segunda capela da direita em Santa Maria in Vallicella, a Chiesa Nuova (igreja nova), uma igreja construída para o Oratório de São Filipe Néri, formado após a emissão de uma Bula Papal em 1575. O artista não retratou o enterro ou a deposição, como também é chamada a obra, de forma tradicional, de maneira que Jesus não é mostrado no momento em que ele é deitado na tumba, mas sim quando é colocado por Nicodemos e João na Pedra da Unção, no local em que o sepulcro será fechado. Ao redor do corpo de Cristo estão a Virgem Maria, Maria Madalena, João, Nicodemos e Maria de Cleófas, que erguem os braços e os olhos para o céu em um gesto de alta tensão dramática. É possível perceber

na pintura diversos elementos que remetem à influência que a Igreja Católica teve sobre a obra, como a pedra cinzenta, o símbolo do catolicismo, a base dos valores; o dedo de Cristo é a representação do poder temporal e espiritual; o manto branco é a paz, inocência e pureza de Jesus e a planta passa noções de juventude, esperança e da ressurreição, entre outros.

Imagem 3: Encomendada pelo banqueiro genovês Ottavio Costa a Caravaggio, a imagem retrata um episódio bíblico onde Holofernes, general assírio de Nabucodonosor, invade a cidade de Betúlia, próximo a Jerusalém. Os assírios adotaram uma estratégia de limitar o acesso à água para a população. Sendo assim, Judite, personagem bíblica que posteriormente ficou conhecida como sendo a "salvadora de um povo", marca um encontro com o general Holofernes para seduzi-lo e, durante seu sono, o assassinar. O episódio aparece em livros de caráter Deuterocanônico (terminologia que nomeia obras escritas antes da aparição de Cristo), mais especificamente no livro de Judite. Dotada de grande realismo e naturalismo, a luz tem um papel fundamental na obra, juntamente com as expressões das três figuras envolvidas, o terror em Holofernes, a desaprovação da serva e o "nojo" na expressão de Judite. Esta obra surge no contexto da Contrarreforma, em que a Igreja luta contra as heresias, a figura de Judite representa a "Virtude" prevalecendo sobre o "Mal", associado à imagem dos protestantes da época.

APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DAS OBRAS

Duração: cerca de 45 minutos Local: sala de aula

Organização dos alunos: em fileiras ou em grupo

Recursos e/ou material necessário: imagem impressa de cada grupo, caderno, lápis, caneta e borracha.

Retomada de conteúdos (5 minutos)

Brevemente, retome o conteúdo da aula anterior, a fim de relembrar algumas características da Contrarreforma, bem como o papel da arte sacra para o fortalecimento do discurso católico. Sendo assim, após essa pequena revisão, relembre a turma como será realizada a dinâmica da atividade proposta e a inicie.

Apresentação da Atividade 2 (40 minutos)

Com as definições dos grupos já realizadas na aula anterior, chame uma equipe de cada vez para realizar a apresentação da obra pesquisada, bem como a resposta para o questionamento proposto. Após cada apresentação, é relevante tecer alguns comentários que contribuam para o complemento de informações.

Ao final da aula, faça um comentário geral dos trabalhos apresentados e proponha uma reflexão a respeito do conjunto das obras analisadas, como também das diferentes respostas obtidas acerca do questionamento e mostre que é possível explorar tal temática de diferentes formas.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um, principalmente na apresentação das pinturas de Caravaggio.

Em um primeiro momento, espera-se que os alunos sejam capazes de identificar e relacionar os processos da Contrarreforma e seus desdobramentos na Europa e no mundo, como também os esforços feitos pela Igreja para retomar a legitimação que havia perdido após a Reforma Protestante. Além disso, espera-se que os alunos percebam essa influência também por meio do olhar e da análise das obras de Caravaggio e outros artistas pesquisados durante a atividade, favorecendo e incentivando o trabalho com fontes iconográficas no processo de conhecimento histórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LUZ, Guilherme Amaral. Afetos artísticos efeitos devotos: emoções e pintura sacra na contrarreforma. Uberlândia, v.15, n 26, p 221-227, Jan-Jun 2013.

MEIER, Christiane. A não-imagem pictórica na arte sacra cristã. Revista Lumen et Virtus, v.IX, P.8-16, Dezembro/2018

MOREIRA, Fuviane Galdino. Nu e nudez na arte sacra: vestir e despir a partir do concílio de Trento UFRJ, anais do XXXVIII congresso do CBHA, P. 254-264.

Morais, Lívia Santos. Sepultamento de Caravaggio: pelas lentes de Panofsky. Revista do colóquio de arte e pesquisa do ppga-UFES, Espírito Santo, v.3 n° 5, p.188-2-2. Dezembro de 2013

LOEWEN, Andrea Buchidid. A contra-reforma, o ornamento na arte e a arquitetura religiosa. Limiar. São Paulo, v.2, n°3, p.32-66, 2° semestre de 2014.

O IMPERIALISMO EUROPEU E A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ÁRABE-ISLÂMICOS NA VISÃO DE EUGÈNE DELACROIX

Daniela de Andrade Lins Mendes
Guilherme Lima Ferreira

RELEVÂNCIA PARA A APRENDIZAGEM

A presente atividade tem como principal objetivo compreender os processos do Imperialismo europeu, tal qual seus desdobramentos no norte da África e no oriente próximo, por meio da pesquisa e da apresentação da iconografia de Eugène Delacroix, um dos mais celebrados e representativos pintores do romantismo francês. No contexto de neocolonialismo europeu e influenciado pela ideologia orientalista, Delacroix viajou ao "mundo oriental" em uma expedição oficial francesa na primeira metade do XIX; através do seu contato com o Oriente representou aqueles povos e lugares sempre tomados por um certo "exotismo" e estranhamento. Nesta abordagem proposta, os alunos, divididos em grupos, pesquisarão sobre a obra de Delacroix e realizarão uma apresentação para os demais estudantes, tornando possível transpor a arte para dentro dos domínios da História e trabalhá-la enquanto fonte historiográfica.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

● Compreender de que maneira a pintura de Delacroix se conecta com as políticas ideológicas do Imperialismo europeu (sobretudo o francês) e, ainda mais, analisar como estas representações iconográficas movimentam partículas que se agrupam num todo discursivo de estereotipização dos povos árabes islâmicos, acomodando-se como mais um dos elementos à disposição do projeto de dominação colonial em direção ao Oriente.

OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES (BNCC)

Objetos de conhecimento	Habilidades
Imperialismo europeu e seus desdobramentos no norte da África e oriente próximo.	(**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos.

	(**EM13CHS102**) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (**EM13CHS106**) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e 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 difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

O IMPERIALISMO EUROPEU E A REPRESENTAÇÃO DOS POVOS ÁRABE-ISLÂMICOS NA VISÃO DE EUGÈNE DELACROIX

Duração: cerca de 45 minutos

Local: laboratório de informática ou sala de aula

Atividade: Brainstorm, no qual o professor pedirá aos alunos que falem as primeiras palavras que vem à mente ao pensarem o tema proposto. Após esse momento, sugere-se uma pesquisa sobre pinturas de Eugene Delacroix dentro do recorte temático (45 minutos)

Organização dos alunos: divididos em 7 grupos

Recursos e/ou material necessário: projetor para apresentação das imagens em sala e um computador com conexão à internet por grupo. Caso não tenha esse recurso disponível, você pode imprimir os textos dos sites sugeridos, bem como suas imagens, e levar livros que contemplem o debate acerca das obras de Eugène Delacroix para a sala de aula. Para o brainstorm, caso deseje, pode ser feito via internet com o site indicado abaixo.

Materiais de Referência:

- As mulheres de Argel (1834). Disponível em: <https://www.universia.net/br/actualidad/vida-universitaria/conheca-obra-mulheres-argel-delacroix-1028501.html>.

- A Morte de Sardanápalo (1827). Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/a-mortede-sardanapalo-eugene-declacroix/>.

- Grécia nas Ruínas de Missolonghi (1826). Disponível em: <http://cultura-causaoperariaonline.blogspot.com/2011/08/ha-185-anos-delacroix-executava-tela.html>.

- O Massacre de Quios (1824). Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/os-massacres-de-quios-eugene-delacroix/>.

- A tomada de Constantinopla pelos Cruzados (1840). Disponível em: <http://docplayer.com.br/11222054-Ferdinand-victor-eugene-delacroix-1798-1863-o-principe-dos-romanticos.html>.

- Odalisca recostado sobre um divã (1828). Disponível em: <https://www.passeiweb.com/galeria/delacroix/1827_1828_odalisca_deitada/>.

RETOMADA DE CONTEÚDOS E BRAINSTORM (15 MINUTOS)

De antemão, retome questões relativas ao estudo do Imperialismo europeu e apresente aspectos gerais da vida e da obra de Eugène Delacroix. Em seguida, utilizando a apresentação das pinturas pelo projetor,

peça para que os estudantes falem espontânea e rapidamente o que eles pensam ao observar as imagens.

Por fim, colha as informações mencionadas e faça uma relação com estas. A ideia é capturar elementos já presentes no repertório do aluno acerca da temática e de como acontece esta associação.

Atividade: pesquisa sobre pinturas de Eugène Delacroix (30 minutos)

Após colher as respostas, divida a turma em 7 grupos e distribua para cada grupo uma das pinturas a serem analisadas. Ao fim da pesquisa, os estudantes devem correlacionar os elementos da obra com o contexto do Imperialismo europeu, além de problematizar os objetos colhidos na relação construída anteriormente durante a atividade de brainstorm. Ou seja, eles devem buscar, por meio da iconografia de Delacroix, uma aproximação entre a ideologia de dominação imperialista e o modo como as sociedades ocidentais contemporâneas percebem e interagem com as ditas sociedades orientais – mais especificamente, no caso do Oriente Próximo e dos povos árabe-islâmicos.

IMAGENS

1 - As Mulheres de Argel, 1824, óleo sobre tela, 180 cm x 229 cm, Museu do Louvre, Paris.

2 - A Morte de Sardanápalo, 1827, óleo sobre tela, 392 x 496 cm, Museu do Louvre, Paris.

3 - Grécia nas Ruínas de Missolonghi, 1826, óleo sobre tela, 208 cm x 147 cm, Museu de Belas Artes, Bordeaux.

4 - O Massacre de Quios,1824, óleo sobre tela, 4,19 m x 3,54 m, Museu do Louvre, Paris.

5- A Tomada de Constantinopla pelos Cruzados, 1840, óleo sobre tela, 498 cm × 410 cm, Museu do Louvre, Paris.

6 - Odalisca recostado sobre um divã ,1828, óleo sobre tela, 37,8 cm x 46,4 cm, Museu Fitzwilliam, Cambridge.

7 - O sultão de Marrocos 1840, óleo sobre tela, 377,0 cm x 340,0 cm, Museu de Toulouse, França.

Nos links das imagens há também informações sobre a pintura, assim como pequenos textos que fazem análises da perspectiva orientalista abordada pelo pintor. Enquanto os grupos estão analisando as imagens, observe o desenvolvimento deles e ofereça informações complementares importantes sobre cada imagem, ressaltando quais são os aspectos mais relevantes a serem observados e – à luz da crítica da ideologia de dominação europeia – de como é possível contextualizá-la junto a discursos que "exotizam" os orientais, a fim de justificar o seu apresamento pelas "potências civilizacionais" europeias. Oriente os alunos que cumpram o passo a passo (a seguir) na análise e na apresentação das imagens.

Passo a passo para a análise das imagens:

- Ano da produção
- Qual é a cena apresentada e quais são os personagens da obra?
- Como os personagens são construídos? O que fazem e qual é a percepção produzida a partir da observação da pintura?
- De que modo o vestuário dos personagens é representado?
- Como esses personagens e suas ações podem ser relacionados com as ideologias de dominação imperialista?
- De que modo a pintura se aproxima com os discursos e representações atuais sobre o Oriente?

INFORMAÇÕES IMPORTANTES AOS GRUPOS

Imagem 1: Durante sua viagem ao Marrocos e à Argélia, Delacroix fica um tanto quanto fascinado pela cultura árabe, destacando suas características "pitorescas". A pintura foi inspirada em um harém, característica da cultura que tanto chamava atenção dos europeus, que o pintavam e descreviam de forma deturpada da realidade. Colocando as mulheres em um lugar de subalternidade e submissão extrema aos seus senhores. No quadro são retratadas quatro mulheres, das quais três são brancas e apenas uma negra. A cena é espontânea e as três mulheres brancas usam roupas parecidas, com cores em tons pastel e tecidos volumosos na parte de baixo. Enquanto a mulher negra usa cores chamativas. Importante frisar que os artistas que pintavam mulheres árabes, em sua maioria, não tiveram acesso direto ao âmbito privado, usavam-se então da imaginação para retratar essas mulheres, o que fez com que, muitas vezes, fossem retratadas com traços europeus, já que era o que o artista conhecia.

Imagem 2: Este quadro é uma livre inspiração da peça Sardanapalo, escrita por Lorde Byron, publicada em 1821, que conta a história do cerco e da queda do rei da segunda dinastia assíria no final do século IX. Na peça, o rei assírio, preso em seu palácio, decide morrer em sua própria pira funerária, e é acompanhado às chamas por suas concubinas. Na versão de Delacroix, Sardanapalo ordena a seus oficiais e eunucos que mantenham todas as mulheres de seu harém, os pajens e até mesmo seus cavalos favoritos. Aqui chamamos atenção para o elemento cavalo que vai aparecer em várias obras. No quadro, as mulheres parecem conscientes de

que a sua morte estava próxima. Porém, Delacroix nos apresenta uma mistura de violência e erotismo. A figura do rei se mostra como todo poderoso e detentor de inúmeras posses, inclusive o poder de decidir quem vive e quem morre. Com postura relaxada, ele vê a violência e o caos se espalhar. Aqui, mais uma vez, é válido ressaltar a questão do modo "exotizado" com que se representa o mundo árabe.

Imagem 3: O quadro representa a guerra de independência da Grécia, então dominada pelo Império Otomano (ou seja, sob domínio de um Império Oriental). Muito influenciada pelos ideais da Revolução Francesa, a Revolução Grega, ocorrida durante a segunda década do século XVIII, foi acompanhada atentamente por muitas sociedades dentro e fora da Europa. Missolonghi é hoje uma das maiores cidades da Grécia. Atente para as ruínas da cidade, para a mulher no centro do quadro, representando a Grécia, e para outra personagem, ao fundo, representando um soldado otomano.

Imagem 4: Assim como a pintura A Grécia nas Ruínas de *Missolonghi*, este quadro também faz referência à guerra de independência da Grécia. Mais precisamente para o assassinato de cerca de 20 mil pessoas na ilha de Quios. Observe a apatia dos homens e das mulheres dominados, em contraste com o terror que exala do dominador. O cavalo, as vestimentas, as cores e os semblantes das personagens femininas representadas neste quadro se associam para demarcar o horror da guerra e da dominação Otomana.

Imagem 5: Constantinopla foi um dos mais importantes centros urbanos da antiguidade e do medievo. Na pintura, Delacroix retoma, cerca de 400 anos

depois, um dos mais importantes eventos militares do século XV, quando da tomada de Constantinopla pelo Império Otomano. Evento que, para alguns, marcaria o fim da Idade Média. Preste atenção na composição da pintura, o modo como os personagens são construídos, o vestuário, o elemento animal, o contraste claro/escuro e o sentido transmitido.

Imagem 6: Nesse quadro, mais uma vez, Delacroix pinta uma mulher oriental com feições europeias, na tentativa de retratar mulheres participantes de haréns orientais, reclinadas, ociosas, com o corpo exposto e aberto, seminu, à espera de algo. Aqui se faz importante lembrar também da inacessibilidade ao âmbito privado, ocasionando uma pintura realizada com base no imaginário do pintor. Além disso, vale trazer para a discussão a ideia de que, se o Ocidente é o lugar do desenvolvimento, da civilização, é comum também associá-lo ao masculino. Então, o Oriente torna-se o oposto, assumindo lugar do primitivo do feminino.

Imagem 7: Durante sua viagem ao Marrocos, junto com a comitiva francesa, Delacroix presencia a audiência com o imperador, Moulay Abd-er Rahman, na praça central de Meknès. Esse encontro foi registrado e resultou em três telas, realizadas em diferentes anos da vida do pintor. A austeridade e a descrição das anotações fazem desses registros quase um documento diplomático. Interessante ressaltar que um dos objetivos da expedição ao Marrocos estava ligado a problemas diplomáticos envolvendo navios franceses apreendidos na Argélia. A França, então, solicitou um posicionamento do imperador, que optou por recebê-los em Mèknes. Nessa tela, mais uma vez, há a presença do cavalo, porém, nesse momento, de forma mais suntuosa.

APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS DE EUGÈNE DELACROIX

Duração: 45 minutos

Local: sala de aula

Organização dos alunos: reunidos segundo a divisão dos grupos

Recursos e/ou material necessário: projetor para a apresentação da imagem de cada grupo.

ATIVIDADE – APRESENTAÇÃO DAS IMAGENS DE EUGÈNE DELACROIX (35 MINUTOS)

Chame um grupo de cada vez para realizar a apresentação da pintura recebida e as problematizações da relação colhida, assim como as características notadas pelo grupo. Após cada apresentação, faça os comentários que achar necessários e complemente as informações. Peça aos alunos que tomem nota das questões mais relevantes.

DESFECHO DA AULA (10 MINUTOS)

Teça considerações gerais a respeito dos trabalhos e proponha reflexões em relação ao impacto do Imperialismo europeu nas políticas coloniais dos séculos XIX e também em certas semelhanças entre estes e os discursos contemporâneos acerca dos povos árabe-islâmicos.

Observe também que os documentos históricos escritos ou não (como a fotografia, o cinema, a iconografia, a arquitetura, entre outros) não são "espelhamentos passivos", ou seja, não reproduzem uma verdade íntegra e imaculada. Atente, junto à turma, que os documen-

tos são produzidos por sujeitos e/ou instituições e que sempre possuem objetivos, declarados ou não. Portanto, carecem de exercícios de análise e crítica.

AFERIÇÃO DO OBJETIVO DE APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de aprendizagem pode ser realizada por meio das atividades propostas nesta sequência didática e deve considerar o desenvolvimento individual de cada aluno. Observe a participação de cada um ao longo de toda a sequência de atividades, priorizando o desempenho durante a apresentação da obra iconográfica de Eugène Delacroix.

Caso seja interessante e viável, faça uma pequena avaliação para que eles respondam com base nas reflexões feitas em sala de aula o que eles pensam da seguinte pergunta: "Pode uma cultura dominar a outra?".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL DE OLIVEIRA RIBEIRO, L. Composição de quadros nas anotações de viagem de Flaubert e Delacroix. Manuscrítica: Revista de Crítica Genética, [S. l.], n. 28, p. 141-152, 2015. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/manuscritica/article/view/177808. Acesso em: 1 maio. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018.

DIB, M. MULHERES ÁRABES COMO ODALISCAS: UMA IMAGEM CONSTRUÍDA PELO ORIENTALISMO ATRAVÉS DA PINTURA. Revista UFG, [S. l.], v. 13, n. 11, 2017. Disponível em: https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/48395. Acesso em: 1 maio. 2021.

FIORE, Mário. Charles Baudelaire e a Análise da Obra Romântica de Eugène Delacroix. São Paulo, 2012. Disponível em: http://www.belasartes.br/revistabelasartes/downloads/artigos/9/charles-baudelaire-e-a-analise-da-obra-romantica-de-eugene-delacroix.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.

GINZBURG, Carlo. Relações de Força: história, retórica, prova. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

Guaraldo, L. (2011). DELACROIX NO MARROCOS E A INVERSÃO DO EXÓTICO. Projeto História : Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História, 42. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/7975. Acesso em: 20 abr. 2021.

PASCHOAL, Nina. Ventre colonizado: representações da mulher árabe e seus danças na pintura. 2019. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC, São Paulo, 2019.

RIBEIRO, Lúcia. Imagens e paleta de cores nos textos de Flaubert da viagem ao Oriente. Tese (Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2014.

SAID, Edward W. Orientalismo – O oriente como invenção do ocidente. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SANTOS, J. F. M. dos. O olhar europeu ocidental sobre o outro: um paradigma da ciência. Revista Sem Aspas , [S. l.], v. 2, n. 1, p. 121–126, 2013. DOI: 10.29373/sas.v2i1.6929. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/6929. Acesso em: 29 abr. 2021.

TIERI, L. B. O Declínio de Cam: a representação científica da mulher negra nas artes do oitocentos. Epígrafe, [S. l.], v. 8, n. 8, p. 65-85, 2020. DOI: 10.11606/issn.2318-8855.v8i8p65-85. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/epigrafe/article/view/153179. Acesso em: 1 maio. 2021.

[2022]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N ° 41 (Conj. Cidade Nova I)
67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
contato@editoracabana.com
www.editoracabana.com

ISBN 978-658984937-7

A pesquisa histórica consiste em realizar análises e interpretações dos resquícios da presença humana através do tempo, que, metodologicamente, chamamos de fontes históricas, no entanto, a utilização das fontes como recursos didáticos para o ensino de história escolar promove uma discussão que ganhou destaque nas produções e debates acadêmicos da História somente nas últimas duas décadas.

O ***Folhas da História*** surge como um projeto de ensino, em que, por meio de recursos da Pró-reitoria de Graduação da Universidade Federal de Pernambuco, trabalhamos com os licenciandos na construção desse produto, cuja vocação é pensar a formação dos historiadores docentes a partir das especificidades da disciplina histórica. Com este propósito, reunimos graduandos do curso de Licenciatura em História da UFPE que, sob nossa orientação, empenharam-se na criação de recursos didáticos centrados no uso de fontes dentro do contexto escolar.

As indicações pensadas pelos historiadores em formação, orientadas por historiadores docentes da UFPE, e direcionados aos historiadores docentes da Educação Básica, pretendem pensar a aula a partir das inquietações e questionamentos que constituem a condição tão peculiar para a ciência Histórica: o agir dos homens no tempo.

Apoio:

Universidade Federal de Pernambuco

PROGRAD Pró-Reitoria de Graduação

Laeh Laboratório de Aprendizagem e Ensino de História UFPE

NEMAtl Núcleo de Estudos do Mundo Atlântico

LEMe Laboratório de Estudos Medievais Núcleo UFPE