

MANUAL DO
PROFESSOR

ALFREDO BOULOS JÚNIOR

A CONQUISTA

HISTÓRIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: História

3



CÓDIGO DA COLEÇÃO
0133P230102000040
PNLD 2023 • OBJETO 1
Material de divulgação
Versão submetida à avaliação

FTD

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

A CONQUISTA

HISTÓRIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: História



「MANUAL DO
PROFESSOR」

ALFREDO BOULOS JÚNIOR

Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo.

Lecionou nas redes pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares.

É autor de coleções paradidáticas.

Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.



A Conquista – História – 3º ano (Ensino Fundamental – Anos Iniciais)
Copyright © Alfredo Boulos Júnior, 2021

Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira

Direção editorial adjunta Luiz Tonolli

Gerência editorial Natalia Tacetti

Edição João Carlos Ribeiro Junior (coord.)

Luis Gustavo Reis, Raphael Fernandes, Carolina Bussolaro Marciano,
André Amano, Vivian Ayres, Maiza Garcia Barrientos Agunzi, Bárbara Berges,
Rosane Cristina Thahira, Renata Paiva Cesar, Siomara Sodré Spinola

Preparação e revisão de textos Viviam Moreira (sup.)

Fernando Cardoso, Paulo José Andrade

Gerência de produção e arte Ricardo Borges

Design Daniela Máximo (coord.)

Bruno Attili, Carolina Ferreira, Juliana Carvalho (capa)

Imagem de capa Wandson Rocha

Arte e Produção Vinícius Fernandes (sup.)

Sidnei Moura, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.), Marcelo dos Santos Saccomann (assist.)

Diagramação Nany Produções Gráficas

Coordenação de imagens e textos Elaine Bueno Koga

Licenciamento de textos Érica Brambila, Bárbara Clara (assist.)

Iconografia Jonathan Santos, Ana Isabela Pithan Maraschin (trat. imagens)

Ilustrações Camila Godoy, Danillo Souza, Enagio Coelho, Getulio Delphim,
Leandro Ramos, Leninha Lacerda, Lucas Farauj, Manzi, Mozart Couto, Rodval Matias,
Sílvia Otofujji, Vanessa Alexandre, Waldomiro Neto

Allmaps (cartografia), Renato Bassani (cartografia)

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

Boulos Júnior, Alfredo

A conquista : história : 3º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Alfredo Boulos
Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2021.

Componente: História.

ISBN 978-65-5742-499-5 (aluno – impresso)

ISBN 978-65-5742-500-8 (professor – impresso)

ISBN 978-65-5742-509-1 (aluno – digital em html)

ISBN 978-65-5742-510-7 (professor – digital em html)

1. História (Ensino fundamental) I. Título.

21-72388

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

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

EDITORA FTD.

Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP
CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300
Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970
www.ftd.com.br
central.relacionamento@ftd.com.br

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

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

SUMÁRIO

MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR IV

1. Ler e escrever: um compromisso de todas as áreas..... IV
2. A Base Nacional Comum Curricular VI
3. Alfabetização IX
4. Protagonismo do aluno XIV
5. Ensino de História e a nova concepção de documento XIV
6. Por que estudar a temática afro e a temática indígena? XXI
7. Orientações para o uso da internet XXII
8. Conceitos-chave da área de História XXIII

SEÇÃO INTRODUTÓRIA XXVII

9. Quadro de conteúdos da coleção.....XXVII
10. AvaliaçãoXXIX
11. Matriz articuladora deste volumeXL

BIBLIOGRAFIA COMENTADA.....XLVI

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA ESTE VOLUME 1

MATERIAL DE APOIO AO PROFESSOR

Esta coleção para os anos iniciais do Ensino Fundamental tem alguns pilares de sustentação, que listamos a seguir.

1. LER E ESCREVER: UM COMPROMISSO DE TODAS AS ÁREAS

O desenvolvimento da competência leitora e escritora é responsabilidade de todas as áreas de conhecimento, e não somente da área de Língua Portuguesa. Entendemos que ler e escrever é um compromisso de todas as áreas, como Matemática, Geografia e também História.

Isso ajuda a explicar a ênfase que demos à leitura e à escrita nos cinco volumes. A História, importante ciência humana, pode e deve dar uma contribuição decisiva nesse processo, e uma das condições para isso é o trabalho planejado com diferentes tipos de textos e com uma diversidade de linguagens (cinematográfica, fotográfica, pictórica; a dos quadrinhos, a da charge, a da literatura, a dos jornais, entre outras).

Boa parte do que os alunos aprendem nas aulas de História é resultado da leitura (de textos e imagens), daí a importância de familiarizá-los também com os procedimentos de leitura, específicos e diferenciados, e adequados a cada um desses registros. Sem nos adentrarmos na discussão teórica sobre o assunto, é importante lembrar que imagem e texto possuem estatutos diferentes e demandam tratamentos e abordagens diferenciados.

Sabendo-se que a leitura possibilita o acesso a conteúdos e conceitos históricos, a tarefa de ensinar a ler e escrever deve ser vista como parte integrante de um curso de História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ao receberem um tratamento adequado, os textos e as imagens deixam de servir só para ilustrar ou exemplificar um determinado tema e passam a ser materiais a serem interrogados, confrontados, comparados e contextualizados.

Com esse objetivo, estimulamos a leitura de diferentes gêneros de texto e exploramos de forma sistemática a leitura e a interpretação de imagens fixas. Além disso, incentivamos a escrita, inclusive porque ler e escrever são competências interdependentes e complementares. Eis uma contribuição de especialistas no assunto:

O que seria ler e escrever nas diferentes áreas do currículo escolar? Esse é um dos objetivos que estabelecemos para este livro: desconfinar a discussão sobre leitura e escrita, ampliando o seu âmbito desde a biblioteca e a aula de português para toda a escola. E um dos méritos desse desconfinamento foi a descoberta da leitura e da escrita como confluências multidisciplinares para a reflexão e ação pedagógica.

[...]

Temos claro que ler e escrever sempre foram tarefas indissociáveis da vida escolar e das atribuições dos professores. Ler e escrever bem forjaram o padrão funcional da escola elitizada do passado, que atendia a parcelas pouco numerosas da população em idade escolar. Ler e escrever massiva e superficialmente tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a quase toda a população.

A sociedade vê a escola como o espaço privilegiado para o desenvolvimento da leitura e da escrita, já que é nela que se dá o encontro decisivo entre a criança e a leitura/escrita. Todo estudante deve ter acesso a ler e escrever em boas condições, mesmo que nem sempre tenha uma caminhada escolar bem traçada. Independente de sua história, merece respeito e atenção quanto a suas vivências e expectativas. Daí a importância da intervenção mediadora do professor e da ação sistematizada da escola na qualificação de habilidades indispensáveis à cidadania e à vida em sociedade, para qualquer estudante, como são o ler e o escrever.

NEVES, Iara C. Bitencourt *et al.* (org.). **Ler e escrever**: compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 15-16.

Dáí termos usado, nesta nossa obra, textos historiográficos, históricos, literários, biográficos, depoimentos, entrevistas, notícias, obras de arte, fotografias, desenhos, charges, caricaturas, tiras de quadrinhos, mapas, gráficos, tabelas, cartazes de propaganda, entre outros.

É esse trabalho sistemático e planejado que permitirá aos alunos, leitores e escritores, com a mediação do professor, conquistar autonomia para ler e contextualizar textos e imagens. Nesta coleção, além da importância dada à leitura e à interpretação, buscamos estimular também o desenvolvimento da competência escritora.

► 1.1. NÃO BASTA ENSINAR HISTÓRIA

Para uma boa formação, os alunos precisam entender bem o que leem e saber pensar e escrever.

[...] Há muitas formas de orientar os alunos a ler o texto histórico, desviando-os da terrível decoreba. Um exemplo, à maneira de um jogo de desconstrução e reconstrução, é propor-lhes que identifiquem, a partir de uma espécie de “perguntas-chave”, as informações básicas existentes, digamos, num capítulo do livro didático: o acontecimento principal e os secundários (o quê?); os agentes históricos envolvidos – grupos sociais, instituições, indivíduos e seus respectivos interesses e motivações (quem?); o período histórico e as datas mais importantes (quando?), o lugar geográfico, político, social (onde?). Com base nessas respostas, que mais adiante serão enriquecidas com respostas de outras perguntas (como? e por quê?), o aluno poderá redigir seu texto-resumo, no qual irão figurar as informações essenciais. Essa sinopse do fato histórico é o “esqueleto”, o núcleo desse fato, e é também o que vai possibilitar ao aluno se situar no tempo, no espaço, na história, é o seu “chão” histórico, é a base para argumentação. [...]

RIBEIRO, Marcus Venício. Não basta ensinar história. **Revista Nossa História**, ano 1, n. 6, p. 76-78, abr. 2004.

► 1.2. O QUE SE ESPERA QUE O ALUNO ESCREVA EM HISTÓRIA?

O texto a seguir é de Fernando Seffner, mestre em Sociologia, doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

A leitura e a escrita de textos históricos devem levar em conta a necessidade de explicação e utilização de conceitos. Conceitos entendidos aqui como ferramentas de análise, e como possibilidade de universalizar uma discussão. Trabalhamos em história sempre com a análise de situações determinadas. Discutir a qualidade da escrita histórica envolve analisar os recursos conceituais utilizados, as fontes consultadas, a problemática construída, as questões propostas e o estilo narrativo.

[...]

Ler é compreender o mundo, e escrever é buscar intervir na sua modificação. Ao pedir que o aluno escreva um texto de análise histórica, estaremos sempre buscando extrair dele uma posição frente à discussão. Portanto, estamos trabalhando no sentido de que cada aluno desenvolva uma capacidade argumentativa própria, utilizando conceitos claros, num ambiente democrático de troca de ideias e convívio de opiniões diferenciadas. Isso colabora para a formação da identidade política de cada aluno. O que não podemos permitir é que as atividades de leitura e escrita na aula de história se transformem num ritual burocrático, em que o aluno lê sem poder discutir, responde questionários mecanicamente e escreve texto buscando concordar com o professor para ter sua boa nota assegurada. [...]

SEFFNER, Fernando. Leitura e escrita na história. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. p. 119-120.

2. A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Esta coleção foi escrita no contexto de um amplo debate nacional em torno da construção de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os alunos devem ter direito ao longo da Educação Básica.

► 2.1. A LEGISLAÇÃO QUE DÁ SUPORTE À BNCC

A BNCC está respaldada em um conjunto de marcos legais. Um deles é a Constituição de 1988, que, em seu artigo 210, já determinava que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.¹

¹ BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

Outro marco é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), que, no inciso IV de seu Artigo 9º, afirma:

cabe à União [...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

A LDB determina também que as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos.

Esta relação entre o básico-comum e o que é diverso está presente no Artigo 26 da LDB, que diz que:

os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

Disso decorre que o currículo a ser construído deve, então, ser contextualizado. Entende-se por contextualização: a inclusão e a valorização das diferenças regionais, ou mesmo locais, e o atendimento à diversidade cultural.² Isso é coerente com o fato de que o foco da BNCC não é o ensino, mas a aprendizagem como estratégia para impulsionar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

► 2.2. A BNCC E A BUSCA POR EQUIDADE

A busca por equidade na educação demanda currículos diferenciados e afinados com as inúmeras realidades existentes no país. A equidade leva em conta também a variedade de culturas constitutivas da identidade brasileira. E, além disso, reconhece a diversidade de experiências que os alunos trazem para a escola e as diferentes maneiras que eles têm de aprender.

A busca por equidade visa também incluir grupos minoritários, como indígenas, ciganos, quilombolas e o das pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola. E se compromete com alunos com algum tipo de deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/15).

² Outro marco legal em que a BNCC se apoia é na Lei nº 13.005, de 2014, que promulgou o Plano Nacional de Educação. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 30 jul. 2021.

A busca por equidade quer, enfim, propiciar igualdade de oportunidades para que todos possam ingressar, aprender e permanecer na instituição escolar. Uma escola pensada e organizada com base nesse princípio estará aberta à pluralidade e à diversidade, garantindo, assim, que todos possam desenvolver habilidades e competências requeridas no mundo contemporâneo. E conseguirá acolher e estimular a permanência dos estudantes na instituição escolar, independentemente de etnia, religião ou orientação sexual.

► 2.3. BNCC E CURRÍCULOS

A BNCC e os currículos estão afinados com os marcos legais citados nesta apresentação e têm papéis complementares. E, para cumprirem tais papéis, o texto introdutório da BNCC propõe as seguintes ações:

- contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares [...];
- decidir sobre as formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares [...];
- selecionar e aplicar metodologias e estratégias didático-pedagógicas [...];
- conceber e pôr em prática situações e procedimentos para motivar e engajar os alunos nas aprendizagens;
- construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou resultado [...];
- selecionar, produzir, aplicar e avaliar recursos didáticos e tecnológicos [...];
- criar e disponibilizar materiais e orientações para os professores [...];
- manter processos contínuos de aprendizagem sobre gestão pedagógica e curricular [...].

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: SEB, 2018. p. 16-17. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 jul. 2021.

A implementação da BNCC deverá levar em conta, então, os currículos elaborados por estados e municípios, bem como por escolas. Além de incorporar essas contribuições, a BNCC recomenda contemplar também temas relevantes para o mundo em que vivemos e dar a esses temas um tratamento interdisciplinar. Entre esses temas, merecem especial atenção:

- Direitos das crianças e adolescentes (Lei nº 8.069/90);
- Educação para o trânsito (Lei nº 9.503/97);
- Estatuto do Idoso (Lei nº 10.741/03);
- Preservação do meio ambiente (Lei nº 9.795/99);
- Educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/09);
- Educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/09).

2.3.1 BNCC E A COLABORAÇÃO DE CURRÍCULOS

No aspecto pedagógico, os conteúdos curriculares deverão estar a serviço do desenvolvimento de competências. Competência pode ser definida como possibilidade de utilizar o conhecimento em situações que requerem sua aplicação para tomar decisões pertinentes.

Não é demais lembrar que a elaboração de currículos com base em competências está presente em grande parte das reformas curriculares de diversos países do mundo. É esta também a abordagem adotada nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês).

► 2.4. A NOSSA COLEÇÃO E A BNCC

Nesse contexto pautado por reflexão, debates e mudanças e valendo-nos de uma experiência com a escrita da História acumulada ao longo dos anos, buscamos produzir materiais impressos e digitais alinhados aos pressupostos da BNCC, tais como respeito à pluralidade e à diversidade; busca por equidade e alinhamento a uma educação voltada para a inclusão.

Durante a escrita da nossa coleção didática de História, buscamos afinar a nossa sensibilidade a essas intenções nas escolhas iconográficas, nas abordagens culturais e na seleção de conteúdos, oferecendo assim à leitura uma obra capaz de contribuir efetivamente para a formação integral do ser humano, independentemente de sua origem ou condição social.

É um dos propósitos da nossa obra que esses princípios cheguem à carteira do aluno, de norte a sul do país, em forma de textos, imagens e atividades escolares. E, assim, somar nossos esforços aos dos educadores, pensadores e professores que, de fato, querem contribuir para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Acreditamos que essas escolhas vão impactar positivamente a aprendizagem dos alunos. E isso não é pouco quando se sabe que os leitores (alunos e professores) são a razão principal da nossa existência. Voltando-nos aos nossos colegas professores, criamos o Manual de apoio ao professor, com formato em “U” e orientações página a página, que incorporam experiências e reflexões oriundas da pesquisa acadêmica e do dia a dia da sala de aula.

Por fim, vale dizer que Austrália, Chile, Reino Unido e Estados Unidos construíram e implementaram uma base curricular nacional que tem favorecido a diminuição das discrepâncias educacionais e a melhoria da qualidade da Educação. Por que nós não havemos de conseguir?

3. ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização pode ser entendida como um processo que abarca desde a aquisição do código alfabético até o uso social da língua e das diferentes linguagens, nas mais diversas práticas sociais cotidianas. Nos anos iniciais, potencializamos atividades que contribuem para a aprendizagem e o domínio do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), que é a base de nossa escrita.

Aprender a utilizar a linguagem escrita é uma das formas de realizar a leitura de mundo, repleto de outras linguagens – como a linguagem pictórica, a linguagem oral, a linguagem gestual, entre outras. Assim, o processo de alfabetização não se limita à aprendizagem da mecânica da língua; não basta codificar e decodificar, é preciso construir sentidos para o que se lê e atribuir sentidos para o que se escreve.

Textos de diferentes gêneros e formatos (escritos, visuais, híbridos), bem como propostas de escrita com diferentes propósitos, contribuem para a formação do leitor e do produtor textual competente. Entende-se, por leitor competente, aquele que é capaz de realizar leituras com diferentes propósitos (para

estudar, para buscar informações, para se divertir, para seguir instruções, entre outros) e compreendê-las; e por escritor competente aquele que consegue se comunicar (verbalmente ou por escrito), se fazer compreender. Vale ressaltar que a produção oral também precisa ser considerada como produção textual e que os gêneros orais, como debates regrados, seminários, *podcasts*, vídeos-minuto, entre outros, são gêneros que precisam ser ensinados no espaço escolar.

Para a formação do leitor autônomo, faz-se necessário investir em situações que favoreçam o domínio da **fluência em leitura**. A fluência de leitura pressupõe ritmo, entonação, compreensão global tanto na leitura em voz alta quanto na leitura realizada silenciosamente.

Como refere a Política Nacional de Alfabetização, a “**compreensão de textos é o propósito da leitura**”.³ Para que o leitor seja capaz de interpretar adequadamente um texto, ele precisa dominar as diferentes estratégias de produção e condições em que um texto é produzido. Segundo a PNA, são quatro processos gerais que permitem averiguar em que medida o leitor é capaz de atribuir significado ao que lê. São eles: a) localizar e retirar informação explícita; b) fazer inferência direta; c) interpretar e relacionar ideias e informação; e d) analisar e avaliar conteúdos e elementos textuais.

Assim, além da fluência em leitura, é preciso promover também o **desenvolvimento do vocabulário**, tanto o receptivo quanto o expressivo. Para dominar o vocabulário de leitura, no processo inicial, os alunos têm como referência a própria fala, forma de linguagem que ele já desenvolveu.

A produção escrita, por sua vez, diz respeito a habilidade desde escrever palavras até produzir textos. O progresso nos níveis de produção escrita acontece à medida que se consolida a alfabetização e se avança na literacia. Para crianças mais novas, escrever ajuda a reforçar a consciência fonêmica e a instrução fônica. Para crianças mais velhas, a escrita ajuda a entender as diversas tipologias e gêneros textuais.⁴

Postas as questões anteriores sobre o significado da alfabetização, vale destacar duas premissas relevantes apresentadas na PNA. A primeira, que a aprendizagem da leitura e da escrita são processos de ensino-aprendizagem. Na leitura e na escrita, o que se ensina são estratégias que podem potencializar o processamento da informação e a construção de sentidos pelos estudantes, não apenas a identificação das combinações dos grafemas (a decodificação dos símbolos gráficos). Outra premissa destacada pela PNA coloca a família como participante deste processo, em coparticipação com a escola. Com especificidades bem definidas, família e escola podem atuar juntas no processo de alfabetização. Vamos, então, à compreensão de alguns dos conceitos fundamentais apresentados pela PNA.

► 3.1. LITERACIA E LITERACIA EMERGENTE

Entender o que e como a criança aprende, prescinde do conhecimento que se tem sobre a linguagem e sua relação com outros processos cognitivos envolvidos na relação ensino-aprendizagem. O conceito de **literacia** destaca a importância de compreender-se a

³ BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Sealf, 2019. p. 34. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

⁴ BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Sealf, 2019. p. 34. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

inter-relação entre os diferentes conhecimentos que a criança vivencia desde o momento de seu nascimento para que aprenda a ler e escrever.

Assim, é preciso ter-se em mente que o início do processo de aquisição de leitura e escrita é pautado nos modelos de linguagem que a criança já adquiriu – ou seja, a fala, como já sinalizamos anteriormente. Ao ler para e com uma criança, de maneira dialogada, compartilhando com ela as ilustrações, apontando as palavras lidas, conversando a respeito de seus significados, mostra-se a possibilidade de uso da leitura, pelo compartilhamento da ideia escrita. Ao interpretar com a criança o texto lido, vivenciando com ela uma situação prazerosa, em que a imaginação e a criatividade possam estar em jogo, promove-se o incentivo à construção daquele conhecimento e potencializa-se a aprendizagem da escrita, alicerça-se o processo de alfabetização, constituindo-se, essas práticas, na **Literacia Emergente**.

Assim, podemos falar em **Literacia** como a aprendizagem de habilidades de leitura e escrita relacionada ao sistema de escrita da cultura em que a criança está inserida. No campo da literacia, as **competências leitoras** vão ganhando contornos iniciais na relação que a criança estabelece com diferentes interlocutores. As **estratégias de leitura**, de acordo com Isabel Solé,⁵ são instrumentos necessários para o desenvolvimento de uma leitura proficiente, usadas no ensino de leitura, pressupõem que o aluno compreenda e interprete de forma independente os textos lidos, permitindo a formação de um leitor independente, crítico e reflexivo.

► 3.2. LITERACIA FAMILIAR

As práticas relacionadas à leitura e à escrita que são vivenciadas e compartilhadas no ambiente familiar compreendem a **literacia familiar**. Tais práticas consistem no compartilhamento de leituras, bilhetes, textos no cotidiano familiar que incentivam às crianças a ler e escrever como práticas significativas. No contexto familiar, assim como na escola, a **leitura dialogada**, em que os familiares conversam com a criança sobre o conteúdo lido, a **leitura compartilhada**, em que cada um lê um trecho de uma história, por exemplo, ou a elaboração de textos coletivos (histórias, diários, álbuns, listas de compras ou de tarefas), são atividades que compõem a literacia familiar e que ajudam amplamente a incentivar a criança a adquirir e desenvolver a leitura e a escrita como práticas significativas. Além disso, como preconiza a BNCC, no campo dos estudos das ciências humanas, particularmente, aqui, de história, a valorização da parceria de trabalho com a família, fortalece o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade, bem como da própria história de vida e de sua cultura, fatores primordiais para a constituição de saberes e do sentimento de pertencimento a um determinado grupo ou cultura.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: SEB, 2018. p. 397. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

⁵ SOLÉ, Isabel. . **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

► 3.3. CONSCIÊNCIA LINGUÍSTICA, FONÊMICA E FONOLÓGICA

Aprender a escrever significa apropriar-se do Sistema de Escrita Alfabético (SEA) para poder utilizá-lo na produção de textos escritos que possam ser lidos e compreendidos autonomamente, sem a participação de algum mediador. Saber ler implica compreender o que as palavras escritas significam. Saber escrever implica em dominar o SEA e as regras de combinações entre as palavras de modo que se consiga transmitir suas ideias por essa modalidade, ou seja, ser lido e compreendido. O objetivo do ensino da leitura e da escrita é, portanto, mediar a aprendizagem de modo que o aprendiz tenha autonomia nessas atividades de produção e compreensão da escrita.

A percepção de que o Sistema de Escrita Alfabético (SEA) é constituído por letras que se combinam de acordo com regras para que se transformem em palavras, requer orientação, organização e muita experimentação para que se transforme em um conhecimento sistematizado. Nesse processo, o adulto é mediador na construção do conhecimento: promove situações para provocar na criança a tomada de consciência sobre cada parte constitutiva do SEA e os diferentes modos de combinação das letras e palavras que compõem um texto.

Na aprendizagem, a criança vai tomando consciência de que a fala é constituída de pequenas partes, chamadas **fonemas** (a **consciência fonêmica**) e que esses fonemas, combinados de diferentes maneiras, produzem sons diferentes. À percepção do resultado dessa combinação fonêmica, chama-se de **consciência fonológica**.

A consciência fonológica, como um ramo da consciência metalinguística, é entendida como a capacidade de refletir sobre a linguagem, mais especificamente sobre os sons que formam as palavras. Costa (2003, p. 138) define consciência fonológica como “a consciência de que as palavras são formadas por diferentes sons ou grupos de sons e que elas podem ser segmentadas em unidades menores”.

MADRIL, Lílana Fraga dos Santos. Consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento: sequências didáticas na alfabetização. In: X ANPED SUL. *Anais [...]*, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1296-0.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

Nas várias combinações de sons, palavras, sentenças, textos falados e escritos se constroem e podem ser, também, compreendidos, nos jogos de palavras, nas interações, nas diferentes situações em que as palavras são enunciadas. À percepção dessas ações chama-se **consciência linguística**, que só é possível pela **mediação** do outro. É assim que a palavra “manga” pode ser entendida como parte de uma camisa ou uma fruta, que “sapo” combina com “papo” pelos sons das duas palavras, mais do que pelos sentidos. Assim, quando se ensina a ler e a escrever em um sistema alfabético, o que se ensina é um modo de representação gráfica que representa sons e sentidos por meio de letras e palavras.

Enfim, a exposição da criança a materiais em que a escrita esteja presente, com um adulto mediando a apropriação desses materiais para que eles façam sentido e sejam compreendidos em seus usos sociais, como nos ensina Vygotsky,⁶ potencializa a aprendizagem da criança em todos os aspectos de seu desenvolvimento integral, biopsicossocial e cultural.

A exposição a diferentes materiais e saberes, em diferentes relações sociais, promove a aprendizagem. O trabalho com História, como indicado pela BNCC, por meio dos **processos** de identificação,

⁶ VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001; VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

comparação, contextualização, interpretação e análise de um objeto, estimula o pensamento, produz saberes, entre os quais destaca-se:

a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: SEB, 2018. p. 398. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021)

▶ 3.4. NUMERACIA

Outro conceito importante apresentado na PNA é a **Numeracia**, ou seja, as habilidades de matemática que permitem resolver problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas.⁷ Segundo a PNA, o conhecimento dos processos de aprendizagem de leitura, escrita e matemática têm como objetivo a compreensão de diversas situações da vida e não se separam de outras dimensões do desenvolvimento como o físico, emocional, moral, social, cognitivo e linguístico, devendo sempre acontecer em contextos pedagógicos adequados.

De acordo com a BNCC, no desenvolvimento de conteúdos relativos à História, aprender a identificar códigos variados é tarefa necessária para o desenvolvimento da cognição, comunicação e socialização, competências essenciais para o viver em sociedade.⁸ Nesse contexto, um exemplo do quanto a numeracia é importante e pode ser implementada pela História, está na compreensão do significado sobre as diferentes formas de registros numéricos, de contagem de pessoas, por exemplo, que varia entre culturas diferentes. Identificar essas diferenças significa tomar consciência de que existem várias formas de apreensão da realidade.⁹

▶ 3.5. O PISA E A COMPETÊNCIA LEITORA

O Pisa é um exame que busca medir o conhecimento e a habilidade em leitura, matemática e ciências de estudantes com 15 anos de idade. Ele é organizado pela OCDE e ocorre de três em três anos.

Na primeira edição do Pisa, em 2000, o Brasil obteve 396 pontos em leitura; na sexta, ocorrida em 2015, atingiu a casa dos 407 pontos. Na edição de 2018, a média dos estudantes brasileiros foi a 413 pontos, um pequeno avanço em relação ao exame de 2015. É certo que houve uma melhoria desse indicador em relação à primeira edição, quando o resultado do Brasil foi de 396 pontos, mas essa elevação, segundo critérios da OCDE, não é estatisticamente relevante. Portanto, a situação de dificuldade com a competência leitora entre nossos estudantes tem permanecido estável por muito tempo, por isso o assunto merece atenção.

⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **PNA**: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Sealf, 2019. p. 24. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderdo_final_pna.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: SEB, 2018. p. 404. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

⁹ BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: SEB, 2018. p. 403. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

Sabendo que o Pisa constrói as questões das provas de leitura com o objetivo de medir a compreensão e a interpretação de textos e imagens e o grau de autonomia do aluno para compreender a realidade e reconhecê-la por meio da representação gráfica, conclui-se que nossos alunos precisam muito desenvolver tanto a competência leitora quanto a escritora. Daí a ênfase que demos a esse trabalho desde os anos iniciais do Ensino Fundamental.

4. PROTAGONISMO DO ALUNO

O aluno é visto como protagonista na construção do saber histórico escolar. Daí a nossa decisão de escutar a voz do aluno, valorizar suas falas e suas produções. O aluno não é um vaso onde se plantam as flores que se quer, mas sim um sujeito ativo que, desde cedo, entra em contato com diferentes linguagens e tem de responder a diferentes estímulos: textuais, imagéticos, sonoros, gestuais, entre outros.

► 4.1. ATIVIDADES QUE ESTIMULAM O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

Podemos distinguir três competências fundamentais nos seguintes níveis:

- **Nível básico:** se desenvolvem por meio de atividades como ler, identificar, observar, localizar, descrever, nomear, perceber, entre outras.
- **Nível operacional:** se desenvolvem por meio de atividades como associar, relacionar, comparar, compreender, interpretar, justificar, representar, entre outras.
- **Nível global:** se desenvolvem por meio de atividades como avaliar, analisar, aplicar, construir, concluir, deduzir, explicar, inferir, julgar, resolver, solucionar, entre outras.

A articulação entre esses três níveis de competências é decisiva no processo de ensino-aprendizagem e está no cerne da nossa proposta didático-pedagógica.

5. ENSINO DE HISTÓRIA E A NOVA CONCEPÇÃO DE DOCUMENTO

Na visão positivista da História, o documento era visto, sobretudo, como prova do real. Aplicada ao livro escolar, essa forma de ver o documento assumia um caráter teleológico – o documento cumpria uma função bem específica: ressaltar, exemplificar e, sobretudo, dar credibilidade à argumentação desenvolvida pelo autor. Na sala de aula isso se reproduzia: o documento servia para exemplificar, destacar e, principalmente, confirmar a fala do professor durante a exposição.

Com a Escola dos Annales, fundada pelos historiadores franceses Lucien Febvre e Marc Bloch, adveio uma nova concepção de documento que nasceu da certeza de que o pas-

sado não pode ser recuperado tal como aconteceu, e que a sua investigação só pode ser feita tomando-se por base os problemas colocados pelo presente. Essa nova corrente historiográfica, que se formou com base na crítica ao positivismo, propôs um número tão grande e significativo de inovações que o historiador Peter Burke referiu-se a essa corrente como “a Revolução Francesa da historiografia”.

Contra-pondo-se à escola positivista, tributária do pensamento do filósofo alemão Leopold von Ranke, que via o documento como prova do real e capaz de falar por si mesmo, a Escola dos Annales propunha uma ampliação e um novo tratamento a ser dado ao documento. Eis o que diz Jacques Le Goff, um dos teóricos da nova História:

[...] A História Nova ampliou o campo do documento histórico; ela substituiu a história de Langlois e Seignobos, fundada essencialmente nos textos, no documento escrito, por uma história baseada numa multiplicidade de documentos: [...] figurados, produtos de escavações arqueológicas, documentos orais etc. Uma estatística, uma curva de preços, uma fotografia, um filme, ou, para um passado mais distante, um pólen fóssil, uma ferramenta, um ex-voto são, para a História Nova, documentos de primeira ordem. [...]

LE GOFF, Jacques. **A História Nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. p. 28-29.

Mas, se por um lado, é consensual entre os historiadores que estamos vivendo uma “revolução documental”, a reflexão sobre o uso de documentos em sala de aula merece maior atenção. Com base nas reflexões daqueles que pensaram o assunto e em nossa experiência docente recomendamos, ao trabalhar com documentos na sala de aula:

- a) evitar ver o documento como “prova do real”, procurando situá-lo como ponto de partida para se construírem aproximações em torno do episódio focalizado;
- b) ultrapassar a descrição pura e simples do documento e apresentá-lo ao aluno como matéria-prima de que se servem os historiadores na sua incessante pesquisa;
- c) considerar que um documento não fala por si mesmo. É necessário levantar questões sobre ele e com base nele. Um documento sobre o qual não se sabe por quem, para que e quando foi escrito é como uma fotografia sem crédito ou legenda: tem pouca serventia para o historiador;
- d) levar em conta que todo documento é um objeto material e, ao mesmo tempo, portador de um conteúdo;
- e) considerar que não há conhecimento neutro: um documento tem sempre um ou mais autores, e ele(s) tem(têm) uma posição que é necessário que se saiba identificar. Visto por este ângulo, o trabalho com documentos tem pelo menos três utilidades:
 - facilita ao professor o desempenho de seu papel de mediador. A sala de aula deixa de ser o espaço onde se ouvem apenas as vozes do professor ou a do autor do livro didático (tido muitas vezes como narrador onisciente que tudo sabe e tudo vê) para

ser o lugar onde ecoam múltiplas vozes, incluindo-se aí as vozes de pessoas que presenciaram os fatos focalizados;

- possibilita ao aluno desenvolver um olhar crítico e aperfeiçoar-se como leitor e produtor de textos históricos;
- diminui a distância entre o conhecimento acadêmico e o saber escolar, uma vez que o aluno é convidado a se iniciar na crítica e contextualização dos documentos, procedimento importante para a educação histórica.

► 5.1. O TRABALHO COM IMAGENS FIXAS

Vivemos em uma civilização da imagem. Uma grande quantidade de imagens é posta diariamente diante dos olhos dos nossos alunos numa velocidade crescente, e sua transformação em fonte para o conhecimento da História pode, com certeza, ajudar na formação de um leitor atento, autônomo e crítico. Um leitor capaz de perceber que a imagem não reproduz o real; ela congela um instante do real “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão de mundo. Um leitor capaz de receber criticamente os meios de comunicação; capaz, enfim, de perceber que a imagem efêmera que a mídia veicula como verdadeira pode ser – e quase sempre é – a imagem preferida, a que se escolheu mostrar!

Esse fato não passou despercebido pelos professores que, reconhecendo o potencial pedagógico das imagens, passaram a utilizá-las com frequência no ensino de História. Elencamos a seguir alguns cuidados necessários para o trabalho com elas.

► 5.2. CUIDADOS AO TRABALHAR COM IMAGENS

Ao se decidir pelo uso de imagens fixas na sala de aula, levar em conta que essa prática pedagógica requer vários cuidados, alguns dos quais são listados a seguir:

5.2.1. A IMAGEM É POLISSÊMICA

Misto de arte e ciência, técnica e cultura, a imagem é polissêmica; até um simples retrato admite várias interpretações. Exemplo disso é ver um álbum de fotografias em família – uma mesma foto que desperta alegria ou satisfação nos avós poderá ser causa de inibição ou vergonha para os netos. Outro exemplo:

Mona Lisa, certamente o quadro mais conhecido do mundo, pode ser tomado como exemplo dessa característica da

MUSEU DO LOUVRE, PARIS, GILLMAR/SHUTTERSTOCK.COM



▲ Leonardo da Vinci. **Mona Lisa**, 1503-1518. Óleo sobre madeira, 77 cm x 53 cm.

imagem. Já se afirmou que se estivermos melancólicos temos tendência a ver, no sorriso enigmático da personagem retratada, melancolia; se estivermos alegres, ela nos parecerá contente; ou seja, ela expressa os nossos sentimentos no momento em que a vemos.

5.2.2. A IMAGEM É UMA REPRESENTAÇÃO DO REAL

De natureza polissêmica, a imagem é uma representação do real e não a sua reprodução. Sobre isso relata Pierre Villar que certa vez perguntou a seus alunos:

— O que é Guernica?

Eles lhe responderam imediatamente:

— Guernica é um quadro!

Daí comenta o arguto historiador Pierre Villar:

Efetivamente, [...] Guernica – no espírito de muita gente que não tem mais cuidado de saber exatamente de onde isto surgiu – é um quadro de Picasso. [...] Guernica tornou-se a representação de um fato preciso. O fato preciso está esquecido, a representação continua.

D'ALESSIO, Márcia Mansor *et al.* (org.). **Reflexões sobre o saber histórico**. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. p. 30. (Prismas).

O fato preciso a que Pierre Villar está se referindo é, como se sabe, o bombardeio da pequenina cidade espanhola de Guernica pela aviação nazista, a mando de Hitler, durante a Guerra Civil Espanhola (1936-1939). O fato, o bombardeio, ocorrido em 26 de abril de 1937, foi esquecido; a representação produzida por Picasso, um óleo sobre tela, com o nome de Guernica, permaneceu marcando gerações. Não é demais repetir – quando o professor perguntou o que é Guernica, os alunos responderam: um quadro.

© SUCCESSION PABLO PICASSO/AUTVIS, BRASIL, 2021



▲ Pablo Picasso. **Guernica**, 1937. Óleo sobre tela, 349 cm x 776 cm.

5.2.3. A IMAGEM POSSUI UM EFEITO DE REALIDADE

O que torna mais escorregadio o terreno para quem se decide pelo uso de imagens na sala de aula é justamente o fato de a imagem possuir um efeito de realidade, ou seja, a capacidade de parecer a própria realidade.

Se apresentarmos ao alunado a imagem de D. Pedro I, de barba escura, e a de D. Pedro II, de barba branca, e perguntarmos qual deles é o pai e qual é o filho, muitos dirão, provavelmente, que D. Pedro I é que é o filho de D. Pedro II!

Sobre a construção das imagens de D. Pedro I, como jovem, e a de D. Pedro II, como velho, observou uma estudiosa:

A ilustração do pai jovem e do filho velho tem causado uma certa perplexidade aos jovens leitores e falta a explicação do aparente paradoxo. A imagem de um D. Pedro II velho foi construída no período pós-monárquico e demonstra a intenção dos republicanos em explicar a queda de uma monarquia envelhecida que não teria continuidade. É interessante destacar a permanência dessas ilustrações na produção atual dos manuais, reforçando uma interpretação utilizada pelos republicanos no início do século XX, mesmo depois de variadas pesquisas e publicações historiográficas sobre os conflitos e tensões do período.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 80.

COLEÇÃO PARTICULAR, GILLMAR/SHUTTERSTOCK.COM



▲ Simplício Rodrigues de Sá. **D. Pedro I**, 1826. Óleo sobre tela, 60 cm x 76 cm.

MUSEU IMPERIAL, PETRÓPOLIS, RIO DE JANEIRO, GILLMAR/SHUTTERSTOCK.COM



▲ Pedro Américo. **D. Pedro II na abertura do Parlamento**, 1872. Óleo sobre tela.

5.2.4. VER NÃO É SINÔNIMO DE CONHECER

Vivemos num tempo em que se busca reduzir o acontecimento à sua imagem, em vez de explicá-lo e contextualizá-lo historicamente; numa época em que querem nos fazer crer que ver é sinônimo de conhecer. No entanto, é preciso que se repita à exaustão: “eu vi” não significa “eu conheço”. Assim, ver no noticiário televisivo um episódio do conflito no Oriente Médio não significa conhecer aquele conflito, seus motivos, contexto, teatro de operações etc. Sobre isso disse uma estudiosa:

Os historiadores se deparam hoje com este fenômeno histórico inusitado: a transformação do acontecimento em imagem. [...] Não se busca mais tornar politicamente inteligíveis uma situação ou um acontecimento, mas apenas mostrar sua imagem. Conhecer se reduz a ver ou, mais ainda, a “pegar no ar”, já que a mensagem da mídia é efêmera.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.) **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 80.

Um equívoco recorrente quando o assunto é imagem é a afirmação de que a imagem fala por si mesma. Como lembrou uma ensaísta:

É ilusório pensar-se que as imagens se comuniquem imediata e diretamente ao observador, levando sempre vantagem à palavra, pela imposição clara de um conteúdo explícito. Na maioria das vezes, ao contrário, se calam em segredo, após a manifestação do mais óbvio: por vezes, em seu isolamento, se retraem à comunicação, exigindo a contextualização, única via de acesso seguro ao que possam significar. Por outro lado, são difíceis de se deixarem traduzir num código diverso como o da linguagem verbal.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família**: leitura da fotografia histórica. São Paulo: Edusp, 1993. p. 12.

De fato, a imagem é captada pelo olho, mas traduzida pela palavra. Tomá-la como fonte para o conhecimento da História envolve vê-la como uma representação, uma estratégia, uma linguagem com sintaxe própria; para obter as informações com base nela é indispensável desnaturalizá-la e contextualizá-la, interrogando-a com perguntas como: por que, por quem, em que contexto e com que intenção foi produzida. É indispensável, enfim, perceber que a imagem não reproduz o real; ela congela um instante do real, “organizando-o” de acordo com uma determinada estética e visão de mundo.

► 5.3. IMAGENS FIXAS NA SALA DE AULA

O trabalho com imagens pode ajudar no desenvolvimento da competência de ler e escrever com base no registro visual, bem como estimular as habilidades de observar, descrever, sintetizar, relacionar e contextualizar. Além disso, contribui decisivamente para a “educação do olhar”, para usar uma expressão cunhada por Circe Bittencourt.

Com base nas reflexões de alguns estudiosos e em nossa experiência didática, e cientes de que essa tarefa não é das mais fáceis, propomos a seguir alguns procedimentos para introduzir a leitura de imagens fixas na sala de aula:

Passo número 1. Apresentar ao aluno uma imagem (fotografia, pintura, gravura, caricatura etc.) sem qualquer legenda ou crédito. A seguir, pedir a ele que observe a imagem e, antes de qualquer coisa, descreva livremente o que está vendo. A intenção é permitir que o aluno associe o que está vendo às informações que já possui, levando em conta, portanto, seus conhecimentos prévios. Nessa leitura inicial, o aluno é estimulado a identificar o tema, as personagens, suas ações, posturas, vestimentas, calçados e adornos, os objetos presentes na cena e suas características, o que está em primeiro plano e ao fundo, se é uma cena cotidiana ou rara. Enfim, estimular no aluno o senso de observação e a capacidade de levantar hipóteses e traçar comparações.

Passo número 2. Buscar com o aluno o máximo de informações internas e externas à imagem.

Para obter as informações internas (quando o destaque forem as pessoas), fazer perguntas como: Quem são? Como estão vestidas? O que estão fazendo?

Quem está em primeiro plano? E ao fundo? etc. Já quando o destaque for um objeto, perguntar: O que é isto? Do que é feito? Para que serve ou servia? Onde se encontra?

Quanto às informações externas, perguntar: Quem fez? Quando fez? Para que fez? Em que contexto fez?

Passo número 3. De posse das informações obtidas na pesquisa, pedir ao aluno, ele próprio, que produza uma legenda para a imagem. A legenda pode ser predominantemente descritiva, explicativa, analítica e/ou ainda conter uma crítica.

Na produção da legenda pelo aluno, são trabalhadas principalmente as habilidades de observar, descrever, associar, relacionar, sintetizar e, por fim, contextualizar. Levar o aluno a contextualizar o oceano de imagens que seus olhos absorvem a todo instante numa velocidade crescente talvez seja um dos maiores desafios do professor de História.

Por fim, uma pergunta: por que trabalhar com imagens em sala de aula?

O trabalho com imagens na sala de aula atende a três propósitos:

- a) educar o olhar;
- b) contribuir para a formação ou consolidação de conceitos;
- c) estimular a competência escritora.

Na nossa prática docente, nós, professores de História, habitualmente propomos um texto, o interrogamos, e, assim, estimulamos o alunado a escrever com base nele. O que estamos propondo é continuar estimulando a escrita com base em um texto, mas, ao mesmo tempo, levar o alunado a escrever também com base em uma imagem (um texto para ela, sobre ela, tomando-se por base ela).

6. POR QUE ESTUDAR A TEMÁTICA AFRO E A TEMÁTICA INDÍGENA?

Em 2003, coroando uma luta de décadas da sociedade civil, o governo promulgou a Lei nº 10.639, que tornou obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares.

A Lei nº 11.645/08 modificou a Lei nº 10.639/03 e acrescentou a obrigatoriedade de também se estudarem história e cultura dos povos indígenas no Ensino Fundamental e Médio das escolas públicas e particulares.

Será que é por obediência à lei que se devem estudar a temática afro e a temática indígena?

Não só, pois, além de obedecer à lei e contribuir, assim, para a construção da cidadania, há razões para se trabalharem a temática afro e a indígena na escola que merecem ser explicitadas, a saber:

- a) o estudo das matrizes afro e indígena é fundamental para a construção de identidades;
- b) esse trabalho atende a uma antiga reivindicação dos movimentos indígenas e dos movimentos negros: “o direito à história”;
- c) o estudo dessas temáticas contribui para a educação voltada à tolerância e ao respeito ao “outro” e, desse modo, é indispensável a toda população brasileira, seja ela indígena, afro-brasileira ou não.

Cabe lembrar também que a população indígena atual, cerca de 897 mil pessoas, segundo o Censo do IBGE-2010, vem crescendo e continua lutando em defesa de seus direitos à cidadania plena. Já os afro-brasileiros (pardos e pretos, segundo o IBGE) constituem mais da metade da população brasileira. Além disso, todos os brasileiros, independentemente da cor ou da origem, têm o direito e a necessidade de conhecer a diversidade étnico-cultural existente no território nacional. Sobre esse assunto o historiador Itamar Freitas disse:

Em síntese, nossos filhos e alunos têm o direito de saber que as pessoas são diferentes. Que o mundo é plural e a cultura é diversa. Que essa diversidade deve ser conhecida, respeitada e valorizada. E mais, que a diferença e a diversidade são benéficas para a convivência das pessoas, a manutenção da democracia, e a sobrevivência da espécie.

FREITAS, Itamar. A experiência indígena no ensino de História. In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **História: ensino fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 161. (Coleção Explorando o ensino).

Do ponto de vista da alfabetização, da linguagem, há mais um fator importante: há muita influência dessas culturas, desses povos na nossa língua, na estrutura e no vocabulário – entender a história dos povos, da cultura ajuda na compreensão das palavras e, conseqüentemente, na memorização da forma ortográfica de grafia das palavras.

7.

ORIENTAÇÕES PARA O USO DA INTERNET

Se a utilidade da internet é consenso entre os educadores, os procedimentos para seu uso têm sido alvo de acalorados debates. Uma das questões que mais tem preocupado os educadores é que, se, por um lado, a internet facilita o acesso a um leque amplo de textos e imagens, por outro, pode criar o hábito de buscar o “trabalho pronto”, usando o famoso copiar/colar/imprimir; ou seja, encerrando a pesquisa naquele que deveria ser o seu primeiro passo. No que tange ao nosso campo de atuação, a questão pode ser resumida na seguinte pergunta: a internet serve ao professor de História?

Sim, certamente; para isso, sugerimos alguns procedimentos:

- a) Definir previamente os objetivos da pesquisa e solicitar aos alunos que, enquanto estiverem pesquisando, não desviem a atenção da proposta inicial, entrando em salas de bate-papo ou locais para ouvir música ou jogar.
- b) Encorajar a problematização dos materiais encontrados na rede; depois de localizar os *sites* que tratam de um mesmo assunto ou tema, estimular o alunado a questionar as fontes em que os *sites* se apoiam, identificar as ausências de informações significativas sobre o assunto, confirmar a veracidade das informações veiculadas, e, por fim, estimular o posicionamento crítico diante das informações e análises ali disponíveis.
- c) Sugerir ao alunado que relacione os *sites* encontrados a outros materiais sugeridos em aula, favorecendo a percepção de que *sites*, livros, revistas científicas e entrevistas são fontes complementares. Isso poderá facilitar a percepção de que um tema histórico pode ser melhor compreendido se recorrermos a diferentes fontes e à crítica das mesmas.
- d) Alertar o alunado para o fato de que nem tudo o que está na rede é verdade e que as *homepages* são por vezes muito pouco consistentes. Por isso, a indicação do tema deve vir acompanhada de perguntas que orientem os alunos a investigar. Sugerimos, quando possível, oferecer um conjunto de *sites* confiáveis sobre o assunto.
- e) Incentivar os alunos a trocarem informações com colegas de outras escolas do Brasil e/ou de outros países via redes sociais. Por meio delas, os alunos poderão também entrar em contato com autores, órgãos governamentais, instituições privadas, *blogs* de professores, entre outros. Esse acesso às informações/versões significativas é, com certeza, útil à educação histórica.

Assim utilizada, a internet pode ajudar os educandos a desenvolver competências e habilidades que lhes permitam apreender as várias durações temporais nas quais os diferentes atores sociais desenvolveram ou desenvolvem suas ações, condição básica para que sejam identificadas semelhanças/diferenças, mudanças/permanências e dominação/resistência existentes no processo histórico.

8. CONCEITOS-CHAVE DA ÁREA DE HISTÓRIA

Nesta obra nós trabalhamos alguns conceitos-chave na nossa disciplina como: História; tempo; cronologia; cultura, patrimônio cultural; identidade; memória; política e cidadania. A seguir, organizamos uma espécie de glossário com esses conceitos, que pode ser útil ao trabalho do professor na preparação de sua aula.

História: Marc Bloch define a História como estudo das sociedades humanas no tempo. Para ele:

O historiador nunca sai do tempo..., ele considera ora as grandes ondas de fenômenos aparentados que atravessem, longitudinalmente, a duração, ora o momento humano em que essas correntes se apertam no nó poderoso das consciências.

BLOCH, Marc. **Apologia da História ou O ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 135.

Seguindo a trilha aberta por Bloch, o historiador Holien Bezerra afirma que a História busca desvendar “as relações que se estabelecem entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços”.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro (org). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2007. p. 42.

Tempo: conceito-chave em História – O tempo é uma construção humana, e a percepção da passagem do tempo é uma construção cultural; varia de uma cultura a outra. As principais dimensões do tempo são: duração, sucessão e simultaneidade. Isto pode ser trabalhado em aula apresentando-se as diferentes maneiras de vivenciar e apreender o tempo e de registrar a duração, sucessão e simultaneidade dos eventos – tais conteúdos tornam-se, portanto, objetos de estudos históricos. O tempo que interessa ao historiador é o tempo histórico, o tempo das transformações e das permanências; o tempo histórico não obedece a um ritmo preciso e idêntico como o do relógio e/ou dos calendários, por isso, o historiador considera diferentes temporalidades/durações: a longa, a média e a curta duração.

Cronologia: sistema de marcação e datação baseado nas regras estabelecidas pela ciência astronômica, que tenta organizar os acontecimentos numa sequência regular e contínua.

Cultura:

Entende-se por cultura todas as ações por meio das quais os povos expressam suas “formas de criar, fazer e viver” (Constituição Federal de 1988, art. 216). A cultura engloba tanto a linguagem com que as pessoas se comunicam, contam suas histórias, fazem seus poemas, quanto à forma como constroem suas casas, preparam seus alimentos, rezam, fazem festas. Enfim, suas crenças, suas visões de mundo, seus saberes e fazeres. Trata-se, portanto, de um processo dinâmico de transmissão, de geração a geração, de práticas, sentidos e valores, que se criam e recriam (ou são criados e recriados) no presente, na busca de soluções para os pequenos e grandes problemas que cada sociedade ou indivíduo enfrentam ao longo da existência.

IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial**: para saber mais. Brasília, DF: Iphan, 2012. p. 7. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasabermais_web.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

Sobre esse conceito, o professor Holien Gonçalves Bezerra afirma:

[...] Cultura não é apenas o conjunto de manifestações artísticas. Envolve as formas de organização do trabalho, da casa, da família, do cotidiano das pessoas, dos ritos das religiões, das festas etc. assim, o estudo das identidades sociais, no âmbito das representações culturais, adquire significado e importância para a caracterização de grupos sociais e de povos.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula**: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2007. p. 46.

Patrimônio Cultural:

Constituem patrimônio histórico brasileiro os bens de natureza material e imaterial [...] nos quais se incluem: I – as formas de expressão; II – os modos de criar, fazer e viver; III – as criações científicas, artísticas e tecnológicas; IV – as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais; V – os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, ecológico e científico.

ORIÁ, Ricardo. Memória e ensino de História. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. p. 134. (Repensando o Ensino).

Identidade: pode ser definida como a construção do “eu” e do “outro” e a construção do “eu” e do “nós”, que tem lugar nos diferentes contextos da vida humana e nos diferentes espaços de convívio social. Essa construção baseia-se no reconhecimento de semelhanças/diferenças e de mudanças/permanências. Sobre o assunto disse uma ensaísta:

Um dos objetivos centrais do ensino de História, na atualidade, relaciona-se à sua contribuição na constituição de identidades. A identidade nacional, nessa perspectiva, é uma das identidades a serem constituídas pela História

escolar, mas, por outro lado, enfrenta ainda o desafio de ser entendida em suas relações com o local e o mundial.

A constituição de identidades associa-se à formação da cidadania, problema essencial na atualidade, ao se levar em conta as finalidades educacionais mais amplas e o papel da escola em particular.

BITTENCOURT Circe, **Ensino de História**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012. p. 121.

A construção de identidades está relacionada também à memória.

Memória: Segundo Pedro Paulo Funari: “A memória [...] é uma recriação constante no presente, do passado enquanto representação, enquanto imagem impressa na mente”.¹⁰ Memória pode ser definida então como o modo pelo qual os seres humanos se lembram ou se esquecem do passado; já a História pode ser vista como a crítica da memória. Em sociedades complexas, como a que vivemos, a memória coletiva cede lugar aos lugares de memória como museus, bibliotecas, espaços culturais, galerias, arquivos ou a uma “grande” história, a história da nação. A memória nos remete à questão do tempo.

Cidadania: o conceito de cidadania – chave na nossa proposta de ensino de História – tem como base as reflexões dos historiadores Carla Bassanezi Pinsky e Jaime Pinsky:

Afinal, o que é ser cidadão?

Ser cidadão é ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a uma velhice tranquila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais. Este livro trata do processo histórico que levou a sociedade ocidental a conquistar esses direitos, assim como dos passos que faltam para integrar os que ainda não são cidadãos plenos.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 9.

A compreensão da cidadania numa perspectiva histórica de lutas, confrontos e negociações, e constituída por intermédio de conquistas sociais de direitos, pode servir como referência para a organização dos conteúdos da disciplina histórica. Vale lembrar ainda que os conceitos possuem uma história, e que esta variou no tempo e no espaço. Cientes disso, evitamos visões anacrônicas, a-históricas ou carregadas de subjetividade.

¹⁰ FUNARI, Pedro Paulo. **Antiguidade clássica**. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. p. 16.

Memória:

[...] a memória na concepção de [Meurice] Halbwachs é um processo de reconstrução, devendo ser analisada levando-se em consideração dois aspectos: o primeiro refere-se ao fato de que não se trata de uma repetição linear dos acontecimentos e vivências no contexto de interesses atuais; por outro lado, se diferencia dos acontecimentos e vivências que podem ser evocados e localizados em um determinado tempo e espaço envoltos num conjunto de relações sociais.

Para este, a lembrança necessita de uma comunidade afetiva, cuja construção se dá mediante o convívio social que os indivíduos estabelecem com outras pessoas ou grupos sociais, a lembrança individual é então baseada nas lembranças dos grupos nos quais esses indivíduos estiveram inseridos. Desse modo, a constituição da memória de um indivíduo resulta da combinação das memórias dos diferentes grupos dos quais está inserido e consequentemente é influenciado por eles, como por exemplo, a família, a escola, igreja, grupo de amigos ou no ambiente de trabalho. Nessa ótica, o indivíduo participa de dois tipos de memória, a individual e a coletiva.

Segundo Halbwachs o indivíduo que lembra está inserido na sociedade na qual sempre possui um ou mais grupo de referência, a memória é então sempre construída em grupo. [...]

[...] Halbwachs identifica que ao lado da memória coletiva, há também a chamada memória individual. Esta por sua vez, pode ser entendida como um ponto de vista sobre a memória coletiva, ponto de vista este, que pode sofrer alterações de acordo com o lugar que ocupamos em determinado grupo, assim como também está condicionado às relações que mantemos com outros ambientes. A assimilação das lembranças pode variar de membro para membro, visto que a quantidade de lembranças que são transportadas pela memória coletiva com maior ou menor intensidade, é realizada a partir do ponto de vista de cada sujeito.

A memória individual não está de todo isolada, ao passo que toma como referência sinais externos ao sujeito, isto é, a memória coletiva. [...] Para tanto, é importante assinalar que as lembranças que se destacam em primeiro plano da memória de um grupo social, são aquelas que foram vivenciadas por uma maior quantidade de integrantes desse grupo. Existe então, uma estreita relação entre memória coletiva e memória individual. Para Halbwachs:

para que a nossa memória se aproveite da memória dos outros, não basta que estes nos apresentem seus testemunhos: também é preciso que ela não tenha deixado de concordar com as memórias deles e que existam muitos pontos de contato entre uma e outras para que a lembrança que nos fazem recordar venha a ser constituída sobre uma base comum. (HALBWACHS, 2013, p. 39).

[...]

SILVA, Giuslane Francisca da; HALBWACHS, Maurice. A memória coletiva. Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013. **Aedos**, Porto Alegre, v. 8, n. 18, ago. 2016, p. 249-250. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/59252>. Acesso em: 3 ago. 2021.

SEÇÃO INTRODUTÓRIA

9. QUADRO DE CONTEÚDOS DA COLEÇÃO

Para facilitar seu trabalho de planejamento e contemplar a proposta pedagógica da coleção, apresentamos enfim o quadro de conteúdos dos cinco volumes da coleção.

Considerando os pressupostos teórico-metodológicos expostos anteriormente, cada livro apresenta-se estruturado em quatro unidades temáticas.

	Unidade	Capítulo
1º ANO	1. Ser criança	1. Vamos nos apresentar!
		2. Criança, tempo e história
	2. Criança, família e comunidade	1. Viver em família
		2. Regras de convivência
	3. Brinquedos e brincadeiras	1. Brinquedos e brincadeiras
		2. Outros povos, outros modos de brincar
	4. A vida na família e na escola	1. As famílias são diferentes
		2. As escolas são diferentes
		3. Datas comemorativas

	Unidade	Capítulo
2º ANO	1. Meu lugar, minha comunidade	1. Eu e o outro, nós e os outros
		2. Rua
	2. O tempo	1. Contando o tempo
		2. Antes, durante e depois
		3. Relógio e calendário
	3. Registros históricos	1. Os objetos contam uma história
		2. Documentos pessoais
	4. Trabalho e meio ambiente	1. Trabalho e comunidade
		2. Trabalho e ambiente

	Unidade	Capítulo
3º ANO	1. Histórias de cidades brasileiras	1. Municípios brasileiros
		2. Cidades: histórias e culturas
	2. Patrimônio e memória	1. Patrimônios do Brasil
		2. Lugares de memória
3. Comunidades, espaço e poder	1. Comunidades	
	2. Espaço e poder	
4. Campo e cidade, trabalho e lazer	1. Mundo do trabalho	
	2. Trabalho	
	3. Trabalho e lazer no tempo	

	Unidade	Capítulo
4º ANO	1. Mudanças e permanências	1. Quem faz a história
		2. Tempo e primeiros tempos
	2. Circulação e comunicação na história	1. Da África para o mundo
		2. Cidades do presente e do passado
3. Meios de comunicação: passado e presente		
3. Formação do povo brasileiro	1. Povos indígenas no Brasil	
	2. Portugueses onde hoje é o Brasil	
	3. Africanos antes e depois dos Europeus	
4. Abolição e imigração	1. Abolição	
	2. Da Europa para a América	
	3. Imigrantes: trabalho, resistência e cultura	

	Unidade	Capítulo
5º ANO	1. Cultura, tempo e calendário	1. O “tempo do relógio” e outros tempos
		2. Os primeiros povoadores da Terra
		3. Povos antigos: religião e cultura
	2. Cidadania: passado e presente	1. O respeito à diversidade e à pluralidade
2. Cidadania: conquistas dos povos		
3. Cidadania: conquistas do povo brasileiro		
3. Linguagens e debates	1. O uso de diferentes linguagens na comunicação	
	2. Debates do nosso tempo	
4. Patrimônio e marcos de memória	1. Patrimônios da humanidade	
	2. Marcos de memória	

10. AVALIAÇÃO

Sabe-se que o processo de construção do conhecimento é dinâmico e não linear, assim, avaliar a aprendizagem implica avaliar também o ensino oferecido. É importante que toda a avaliação esteja relacionada aos objetivos propostos e, para atingi-los, é indispensável que os estudantes aprendam mais e melhor. Assim, os resultados de uma avaliação devem servir para reorientar a prática educacional e nunca como um meio de estigmatizar os estudantes.

Para pensar a avaliação, cuja importância é decisiva no processo de ensino-aprendizagem, lançamos mão das reflexões de César Coll¹¹ e dos PCNs. Para César Coll, a avaliação pode ser definida como uma série de atuações que devem cumprir duas funções básicas:

- diagnosticar: ou seja, identificar o tipo de ajuda pedagógica que será oferecida aos estudantes e ajustá-la progressivamente às características e às necessidades deles;
- controlar: ou seja, verificar se os objetivos foram ou não alcançados (ou até que ponto o foram).

Para diagnosticar e controlar o processo educativo, César Coll recomenda o uso de três tipos de avaliação:

	Avaliação diagnóstica	Avaliação formativa	Avaliação somativa
O que avaliar?	Os esquemas de conhecimento relevantes para o novo material ou situação de aprendizagem.	Os progressos, dificuldades, bloqueios etc. que marcam o processo de aprendizagem.	Os tipos e graus de aprendizagem que estipulam os objetivos (finais, de nível ou didáticos) a propósito dos conteúdos selecionados.
Quando avaliar?	No início de uma nova fase de aprendizagem.	Durante o processo de aprendizagem.	Ao final de uma etapa de aprendizagem.
Como avaliar?	Consulta e interpretação do histórico escolar do estudante. Registro e interpretação das respostas e comportamentos dos estudantes ante perguntas e situações relativas ao novo material de aprendizagem.	Observação sistemática e pautada do processo de aprendizagem. Registro das observações em planilhas de acompanhamento. Interpretação das observações.	Observação, registro e interpretação das respostas e comportamentos dos estudantes a perguntas e situações que exigem a utilização dos conteúdos aprendidos.

COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1999. p. 151.

¹¹ COLL, César. **Psicologia e currículo**. São Paulo: Ática, 1999.

A **avaliação diagnóstica** busca verificar os conhecimentos prévios dos estudantes e possibilita a eles a tomada de consciência de suas limitações (imprecisões e contradições dos seus esquemas de conhecimento) e da necessidade de superá-las. A seção **O que sabemos?** busca oferecer subsídios para este tipo de avaliação no início do ano letivo.

A **avaliação formativa** visa avaliar o processo de aprendizagem. A avaliação formativa pode ser feita por meio da observação sistemática do estudante, com a ajuda de planilhas de acompanhamento (ficha ou instrumento equivalente em que se registram informações úteis ao acompanhamento do processo). Cada professor deve adequar a planilha de acompanhamento às suas necessidades. A seção **Retomando** busca oferecer subsídios para este tipo de avaliação ao fim das unidades. Ao longo deste Manual, as sugestões da seção **+Atividades** também podem servir ao propósito da avaliação formativa.

A **avaliação somativa** procura medir os resultados da aprendizagem dos estudantes confrontando-os com os objetivos que estão na origem da intervenção pedagógica, a fim de verificar se estes foram ou não alcançados ou até que ponto o foram. Ao final do livro, há a seção **O que aprendemos**, na qual você encontrará atividades que contribuem para esta avaliação.

Note-se que os três tipos de avaliação estão interligados e são complementares, podendo se desdobrar em processos com diferentes propostas. Nesta obra, há atividades variadas e cada uma delas pode servir a um desses propósitos avaliativos. Por meio deles o professor colhe elementos para planejar; o estudante toma consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades; a escola identifica os aspectos das ações educacionais que necessitam de maior apoio.

A avaliação, portanto, deve visar ao processo educativo como um todo e não ao êxito ou fracasso dos estudantes.

► 10.1. ORIENTAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO

Recomendamos que se empreguem na avaliação:

- a) **observação sistemática**: visa trabalhar as atitudes dos estudantes. Para isso, pode-se utilizar o diário de classe ou instrumento semelhante para fazer anotações. Exemplo: você pediu que os estudantes trouxessem material sobre a questão do meio ambiente, e um estudante, cujo rendimento na prova escrita não havia sido satisfatório, teve grande participação na execução desta tarefa; isto deverá ser levado em consideração na avaliação daquele bimestre. A observação sistemática será fundamental, por exemplo, nas atividades distribuídas ao longo dos capítulos, nas seções **Você cidadão!** e **Escutar e falar**, por exigirem dos estudantes espírito associativo e realização de produções variadas.
- b) **análise das produções dos estudantes**: busca estimular a competência do estudante na produção, leitura e interpretação de textos e imagens. Sugerimos levar em conta toda a produção, e não apenas o resultado de uma prova, e avaliar o desempenho em todos os trabalhos (pesquisa, relatório, história em qua-

drinhos, releitura de obras clássicas, prova etc.). Note-se que, para o estudante escrever ou desenhar bem, é necessário que ele desenvolva o hábito.

- c) atividades específicas:** visam estimular, sobretudo, a objetividade do estudante ao responder a um questionário ou expor um tema. Exemplo de pergunta: Pode-se dizer que no dia 22 de abril de 1500 o Brasil foi descoberto? Resposta: Não, pois as terras que hoje formam o Brasil eram habitadas por milhões de indígenas quando a esquadra de Cabral aqui chegou. Complemento da resposta: 22 de abril foi o dia em que Cabral tomou posse das terras que viriam a formar o Brasil para o rei de Portugal.
- d) autoavaliação:** visa ajudar o estudante a ganhar autonomia e a desenvolver a autocrítica. O estudante avalia suas produções e a recepção de seu trabalho entre os outros estudantes, bem como a comunicação de seus argumentos e resultados de trabalho.

10.1.1. MODELO DE OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS

Seguem abaixo alguns parâmetros que contribuem para o processo de avaliação (individual e autoavaliação).

1. Participação do(a) aluno(a):

- Na elaboração e na execução das atividades.
- No desenrolar do processo.
- Na criação e na confecção de produtos e materiais para a aula.
- Nas apresentações.
- Nas atividades que mais exigem cooperação e solidariedade.

2. Desempenho do(a) aluno(a):

- Quanto à aquisição de conteúdos conceituais e procedimentais.
- Quanto à atitude.
- Nas diferentes avaliações.
- Quanto à capacidade de argumentação, oral e escrita.
- Quanto à resolução de problemas.

3. Autoavaliação

A autoavaliação é um aprendizado fundamental para a construção da autonomia do(a) aluno(a); além disso, democratiza o processo, pois envolve diferentes pontos de vista. Sugestões de perguntas para a autoavaliação:

- Você considerou interessante a atividade ou o trabalho realizados?
- Tinha conhecimentos anteriores que o(a) auxiliaram na realização?
- Foi fácil ou difícil? Se foi difícil, saberia dizer por quê?
- Como você avalia sua participação no grupo? (Realizou tarefas que contribuiriam para o trabalho? Sugeriu formas de organizar o trabalho? Colaborou com seus colegas na realização de tarefas?).
- Você considera que a maneira como o tema foi abordado ajudou na sua compreensão dos conteúdos e propostas de atividades?

► 10.2. FICHAS PARA MONITORAMENTO DE APRENDIZAGEM

FICHA DE ACOMPANHAMENTO INDIVIDUAL

UNIDADE 1 • HISTÓRIAS DE CIDADES BRASILEIRAS

Nome do estudante: _____

Escola: _____

Turma: _____ Nº do estudante: _____

Professor(a): _____

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Observações
• Entende o conceito de município?	PC	
	EC	
	NE	
• Diferencia município de cidade?	PC	
	EC	
	NE	
• Entende o conceito de campo?	PC	
	EC	
	NE	
• Compreende a interdependência entre o campo e a cidade?	PC	
	EC	
	NE	
• Identifica as mudanças e permanências do campo e das cidades?	PC	
	EC	
	NE	
• Reflete sobre a memória e a história de cidades brasileiras?	PC	
	EC	
	NE	
• Compreende que cada cidade possui sua história?	PC	
	EC	
	NE	

Professor(a): _____

Escola: _____

Turma: _____

Observações gerais sobre o desempenho do grupo:

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Estratégias para remediação
• Entende o conceito de município?	PC	
	EC	
	NE	
• Diferencia município de cidade?	PC	
	EC	
	NE	
• Entende o conceito de campo?	PC	
	EC	
	NE	
• Compreende a interdependência entre o campo e a cidade?	PC	
	EC	
	NE	
• Identifica as mudanças e permanências do campo e das cidades?	PC	
	EC	
	NE	
• Reflete sobre a memória e a história de cidades brasileiras?	PC	
	EC	
	NE	
• Compreende que cada cidade possui sua história?	PC	
	EC	
	NE	

Nome do estudante: _____

Escola: _____

Turma: _____ Nº do estudante: _____

Professor(a): _____

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Observações
• Desenvolve a noção de patrimônio cultural?	PC	
	EC	
	NE	
• Entende a noção de pertencimento?	PC	
	EC	
	NE	
• Compreende os conceitos de patrimônio cultural material, imaterial e natural?	PC	
	EC	
	NE	
• Reconhece a importância de se valorizar o patrimônio imaterial na formação da identidade cultural de um povo?	PC	
	EC	
	NE	
• Elabora o conceito de marco histórico?	PC	
	EC	
	NE	
• Conhece alguns marcos históricos de cidades brasileiras?	PC	
	EC	
	NE	

Professor(a): _____

Escola: _____

Turma: _____

Observações gerais sobre o desempenho do grupo:

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Estratégias para remediação
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolve a noção de patrimônio cultural? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Entende a noção de pertencimento? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Compreende os conceitos de patrimônio cultural material, imaterial e natural? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhece a importância de se valorizar o patrimônio imaterial na formação da identidade cultural de um povo? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Elabora o conceito de marco histórico? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Conhece alguns marcos históricos de cidades brasileiras? 	PC	
	EC	
	NE	

Nome do estudante: _____

Escola: _____

Turma: _____ Nº do estudante: _____

Professor(a): _____

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Observações
<ul style="list-style-type: none"> Entende o conceito de comunidade e a ideia de que todos vivemos em uma comunidade? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Compara diferentes comunidades com atenção às diferenças e semelhanças entre elas? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Entende o conceito de grupo social? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Conhece os espaços públicos em que vive e identifica suas funções? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia espaço doméstico, espaço público e áreas de conservação ambiental? 	PC	
	EC	
	NE	

Professor(a): _____

Escola: _____

Turma: _____

Observações gerais sobre o desempenho do grupo:

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Estratégias para remediação
<ul style="list-style-type: none"> Entende o conceito de comunidade e a ideia de que todos vivemos em uma comunidade? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Compara diferentes comunidades com atenção às diferenças e semelhanças entre elas? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Entende o conceito de grupo social? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Conhece os espaços públicos em que vive e identifica suas funções? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia espaço doméstico, espaço público e áreas de conservação ambiental? 	PC	
	EC	
	NE	

Nome do estudante: _____

Escola: _____

Turma: _____ Nº do estudante: _____

Professor(a): _____

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Observações
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia o trabalho no campo do realizado na cidade? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Entende os conceitos de pecuária e extrativismo? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhece o setor de serviços e sua importância para a sociedade? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Identifica as mudanças que ocorreram com as profissões com o passar do tempo? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia formas de trabalho no campo e na cidade e os usos da tecnologia nesses contextos? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Compara as relações de trabalho e as formas de lazer do presente às do passado? 	PC	
	EC	
	NE	

Professor(a): _____

Escola: _____

Turma: _____

Observações gerais sobre o desempenho do grupo:

PC = Plenamente construído

EC = Em construção

NE = Precisa de mais estímulos

Objetivos pedagógicos	Avaliação	Estratégias para remediação
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia o trabalho no campo do realizado na cidade? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Entende os conceitos de pecuária e extrativismo? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Reconhece o setor de serviços e sua importância para a sociedade? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Identifica as mudanças que ocorreram com as profissões com o passar do tempo? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Diferencia formas de trabalho no campo e na cidade e os usos da tecnologia nesses contextos? 	PC	
	EC	
	NE	
<ul style="list-style-type: none"> Compara as relações de trabalho e as formas de lazer do presente às do passado? 	PC	
	EC	
	NE	

11. MATRIZ ARTICULADORA DESTE VOLUME

▶ 11.1. CONCEITOS, BNCC E COMPONENTES ESSENCIAIS PARA ALFABETIZAÇÃO

Unidades	Conceitos	Objetos de conhecimento
1	<ul style="list-style-type: none"> • Município • Cidade • Campo • Interdependência • Migração • Povoado/vila • Engenho • Sobrado • Multicultural • Remanescentes de quilombo 	<ul style="list-style-type: none"> • O “Eu”, o “Outro” e os diferentes grupos sociais e étnicos que compõem a cidade e os municípios: os desafios sociais, culturais e ambientais do lugar onde vive.
2	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura • Diversidade cultural • Patrimônio cultural • Patrimônio material • Patrimônio imaterial • Patrimônio natural • Marco histórico • Monumento • Memória 	<ul style="list-style-type: none"> • Os patrimônios históricos e culturais da cidade e/ou do município em que vive. • A produção dos marcos da memória: os lugares de memória (ruas, praças, escolas, monumentos, museus etc.).
3	<ul style="list-style-type: none"> • Comunidade • Grupo social • Diferenças e semelhanças • Modos de viver • Rural • Urbano • Espaço público; espaço privado; espaço doméstico • Regras de convivência 	<ul style="list-style-type: none"> • A produção dos marcos da memória: formação cultural da população. • A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças.
4	<ul style="list-style-type: none"> • Agricultura • Pecuária • Extrativismo • Interdependência • Trabalho • Lazer • Passado e presente • Comércio • Serviços 	<ul style="list-style-type: none"> • A produção dos marcos da memória: a cidade e o campo, aproximações e diferenças. • A cidade e suas atividades: trabalho, cultura e lazer.

	Habilidades	Competências	Componentes essenciais para a alfabetização
	EF03HI01 EF03HI02 EF03HI03	5 (específica) 1 (geral)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluência em leitura oral • Desenvolvimento de vocabulário • Compreensão de textos • Produção de escrita
	EF03HI04 EF03HI05 EF03HI06	5 (específica) 1, 3 (gerais)	<ul style="list-style-type: none"> • Fluência em leitura oral • Desenvolvimento de vocabulário • Compreensão de textos • Produção de escrita
	EF03HI07 EF03HI08 EF03HI09 EF03HI10	5 (específica) 1, 2 (gerais)	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica e fonêmica • Fluência em leitura oral • Desenvolvimento de vocabulário • Compreensão de textos • Produção de escrita
	EF03HI08 EF03HI11 EF03HI12	1 (específica) 1, 9 (gerais)	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência fonológica e fonêmica • Conhecimento alfabético • Fluência em leitura oral • Compreensão de textos • Produção de escrita

► 11.2. SUBSÍDIOS PARA PLANEJAMENTO BIMESTRAL

UNIDADE 1 • HISTÓRIAS DE CIDADES BRASILEIRAS

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PÁGINAS	SEMANAS
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o conceito de município. • Diferenciar município de cidade. • Trabalhar o conceito de campo. • Evidenciar a interdependência entre o campo e a cidade. • Identificar as mudanças e as permanências do campo e das cidades. • Refletir sobre a memória e a história de cidades brasileiras. • Tornar claro para os estudantes que cada cidade possui sua história. 	Avaliação diagnóstica: O que sabemos?	6 e 7	1
	Histórias de cidades brasileiras	8 e 9	1
	Municípios brasileiros	10 a 13	2
	Formação de uma cidade	14	3
	A cidade de Ouro Preto – Minas Gerais	14 a 17	3
	A formação do Rio de Janeiro	18 e 19	4
	Outras cidades formadas em torno de fortes	20 e 21	4
	Região	22 e 23	5
	Cidades: histórias e culturas	24	6
	Salvador: a primeira capital	24	6
	A presença portuguesa	24 e 25	6
	A presença africana em Salvador	26 e 27	7
	São Paulo: uma cidade multicultural	28 a 37	8 e 9
Avaliação formativa: Retomando	38 e 39	10	

UNIDADE 2 • PATRIMÔNIO E MEMÓRIA

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PÁGINAS	SEMANAS
<ul style="list-style-type: none"> • Ajudar o alunado a formar a noção de patrimônio cultural. • Desenvolver nos alunos a noção de pertencimento. • Trabalhar os conceitos de patrimônio cultural material, imaterial e natural. • Chamar a atenção para a importância de se valorizar o patrimônio imaterial na formação da identidade cultural de um povo. • Ajudar os alunos a construir o conceito de marco histórico. • Estimular os alunos a conhecerem alguns marcos históricos de cidades brasileiras. 	Patrimônio e memória	40	11
	Patrimônio material	40	11
	Patrimônio imaterial	41	11
	Patrimônio natural	41	11
	Patrimônios do Brasil	42	12
	A festa do 2 de julho	42 e 43	12
	Patrimônios naturais do Brasil	44	13
	Quem cuida do nosso patrimônio?	45 e 46	13
	A valorização da matriz africana e indígena	47	14
	Lugares de memória	48 e 49	14
	Nomes de ruas	50	15
	Quem define os nomes das ruas?	51	15
	Monumentos na história de um município	52 a 55	15 e 16
	Nomes de edifícios	56 a 58	16 e 17
	Marcos históricos da cidade de Curitiba	59	17
	Largo da Ordem	59 e 60	18
Marco da cidade de Belo Horizonte	61	18	
Museu de Artes e Ofícios	61 a 63	19	
Avaliação formativa: Retomando	64 e 65	20	

UNIDADE 3 • COMUNIDADES, ESPAÇO E PODER

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PÁGINAS	SEMANAS
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar o conceito de comunidade e a ideia de que todos vivemos em uma comunidade. • Comparar diferentes comunidades atentos às diferenças e semelhanças entre elas. • Trabalhar o conceito de grupo social. • Conhecer os espaços públicos em que vive e identificar suas funções. • Diferenciar espaço doméstico, espaço público e áreas de conservação ambiental. 	Comunidades, espaço e poder	66 e 67	21
	Comunidades	68	21
	Comunidade de Alphaville	68 e 69	22
	Comunidade de Paraisópolis	70 e 71	23
	Comunidade do Abaeté	72 a 75	24
	Espaço e poder	76	25
	O governo do município	76	25
	Câmara dos vereadores	77 a 79	25 e 26
	Espaços públicos	80	27
	Escola pública	80	27
	Unidades Básicas de Saúde	81	27
	Espaço privado	82	27
	Espaço doméstico: nosso lar	83 a 89	28 e 29
Avaliação formativa: Retomando	90 e 91	30	

UNIDADE 4 • CAMPO E CIDADE, TRABALHO E LAZER

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	PÁGINAS	SEMANAS
<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciar o trabalho no campo do realizado na cidade. • Trabalhar os conceitos de pecuária e extrativismo. • Apresentar o setor de serviços e sua importância para a sociedade. • Evidenciar as mudanças que ocorreram com as profissões com o passar do tempo. • Diferenciar formas de trabalho no campo e na cidade e os usos da tecnologia nesses contextos. • Comparar as relações de trabalho e as formas de lazer do presente às do passado. 	Campo e cidade, trabalho e lazer	92	31
	Do trigo ao pão	92 e 93	31
	Mundo do trabalho	94	31
	Trabalho no campo: agricultura	94 a 96	31 e 32
	Pecuária – Criação de animais	97	32
	Extrativismo: vegetal, animal e mineral	98 e 99	32
	Tecnologia no campo hoje	100 e 101	32
	Trabalho na cidade: indústria, comércio e serviços	102	33
	Indústria	102 e 103	33
	Comércio	104	33
	Serviços	105 a 107	33
	Trabalho	108	34
	Trabalho no passado	108	34
	Os senhores de engenho	109	34
	Os escravizados	109 a 113	34
	A criação de gado: o avanço para o sertão	114 a 117	35
	O gado na ocupação do Sul	118 e 119	35
	Mineração	120 a 123	36
	O café fez a riqueza de São Paulo	124 a 126	36
	Indústria e operários	127	36
Trabalho no presente	128 e 129	37	
Trabalho e lazer no tempo	130	37	
Trabalho no passado	130	37	
Tecnologia e trabalho	131 e 132	37	
Lazer nas cidades de antigamente	133 e 134	38	
Lazer hoje	135 a 137	38 e 39	
Avaliação somativa: O que aprendemos	138 a 143	39 e 40	

BIBLIOGRAFIA COMENTADA

A AVALIAÇÃO deve orientar a aprendizagem. **Nova Escola**, 2009. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/356/a-avaliacao-deve-orientar-a-aprendizagem>. Acesso em: 4 ago. 2021.

Esse artigo de rápida leitura possibilita a reflexão sobre a prática da avaliação escolar. Por meio de depoimentos de especialistas no tema, como Cipriano Luckesi, Léa Depresbiteris e Mere Abramowicz o artigo oferece críticas a modelos arcaicos de avaliação e indicações de práticas avaliativas que preconizam o protagonismo dos estudantes e privilegiam o processo pedagógico em detrimento da mera classificação.

BITTENCOURT, Circe. Ensino de História: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2012.

A historiadora, pesquisadora do ensino de História e docente da disciplina no Ensino Básico e Superior, elabora reflexões sobre métodos e conteúdos da História escolar. O livro se divide em três seções, dedicadas a pensar a história da constituição dessa disciplina escolar, métodos e materiais didáticos.

BITTENCOURT, Circe (org.). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2008.

Dividido em duas partes, o livro organizado por Circe Bittencourt reúne artigos de pesquisadores e pesquisadoras do ensino de História. Nesses textos são desenvolvidas reflexões sobre o currículo escolar dessa disciplina e a respeito do emprego de diferentes linguagens como recursos didáticos.

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

O renomado historiador da escola dos *Annales* sistematiza sobre o fazer histórico, abordando questões que tocam na epistemologia da História, nos limites disciplinares dessa ciência e em diálogos com outras disciplinas das ciências humanas. Marc Bloch delinea, desse modo, uma concepção ampla e profunda sobre a natureza da História enquanto ciência.

BRASIL. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências (Lei nº 13.005). Brasília, DF, 2014.

Lei que estabelece diretrizes e metas do Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui caocompilado.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

Texto compilado da **Constituição da República Federativa do Brasil** aprovada pela Assembleia Nacional Constituinte em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Brasília, DF: SEB, 2012.

Documento com reflexões e sugestões em relação ao processo de alfabetização.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília, DF: SEB, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versoafinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que orienta a composição curricular do Ensino Básico no Brasil. Estruturadas por meio de competências e habilidades, a BNCC apresenta as aprendizagens essenciais previstas para a educação escolar nacional básica, contemplando tanto o ensino de modo geral quanto as suas etapas específicas.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96). Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 jul. 2021.

Texto da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. PNA: Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Sealf, 2019. Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/images/pdf/caderno_final_pna.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

Documento que estabelece os princípios da Política Nacional de Alfabetização no Brasil.

BRASIL. Ministério da Educação. Saberes e práticas da inclusão: avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais. Brasília, DF: MEC; Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/avaliacao.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2021.

Documento elaborado pelo Ministério da Educação visa oferecer orientações para que os profissionais da educação incorporem práticas de avaliação que considerem as especificidades de cada estudante e sejam parte integrante do processo pedagógico.

CAMPOS, Helena Guimarães. História e formação para a cidadania: nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São Paulo: Livraria Saraiva, 2012.

Nesse livro a autora trabalha o conceito de cidadania como categoria central para a formação dos estudantes, apresentando o desenvolvimento histórico dos direitos e deveres que compõem a cidadania infantil.

COLL, César. Psicologia e currículo. São Paulo: Ática, 1999.

Nesse livro, César Coll formula uma proposta de currículo tendo como base a interação entre Pedagogia e Psicologia.

COSTA, Adriana Corrêa. **Consciência fonológica: relação entre desenvolvimento e escrita.** *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 38, n. 2, p. 137-153, jun. 2003. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/14095/9351>. Acesso em: 3 ago. 2021.

O artigo da pesquisadora da área de Linguística busca relacionar a consciência fonológica ao desenvolvimento da escrita. A pesquisa empírica que deu origem ao artigo estabelece uma correlação entre a maior consciência fonológica e o maior sucesso na aprendizagem da escrita entre crianças do Jardim.

D’ALESSIO, Márcia Mansor *et al.* (org.). **Reflexões sobre o saber histórico.** São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1998. (Prismas).

Nesse livro, os entrevistados Pierre Villar, Michel Vovelle e Madeleine Rebérioux avaliam a contribuição da Escola dos Annales e a atualidade da historiografia marxista.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação.** Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>. Acesso em: 4 ago. 2021.

O documento lançado pelo Ministério da Educação reúne cinco textos nos quais pesquisadores da área da Educação refletem sobre as relações entre currículo escolar e diversidade, cultura, direitos e avaliação. Cada um com enfoque temático próprio, como a organização curricular pode estar a par das mudanças nas formas de vida ocorridas no século XXI.

FONSECA, Selva Guimarães. **Fazer e ensinar História: anos iniciais do Ensino Fundamental.** Belo Horizonte: Dimensão, 2015.

Nesse livro, a autora se vale de sua experiência como docente no Ensino Básico para pensar na metodologia do ensino de História e sugerir propostas pedagógicas inovadoras para o trabalho com turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

FREITAS, Itamar. **A experiência indígena no ensino de História.** In: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (org.). **História: ensino fundamental.** Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. (Coleção Explorando o ensino).

O autor analisa nessa obra por que é importante conhecer e discutir história e cultura indígena na formação escolar e por que o respeito à diferença deve ser incorporado como um valor.

FUNARI, Pedro Paulo. **Antiguidade clássica.** Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

O professor Pedro Funari escreveu um livro com linguagem acessível e uma coleção de documentos de grande importância para o estudo da História Antiga. Além do cuidado com as fontes e com os textos, o livro traz uma série de atividades para a fixação das aprendizagens.

HIPOLIDE, Márcia. **O ensino de História nos anos iniciais do Ensino Fundamental.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

Esse livro disponibiliza ferramentas para o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Além de reunir metodologias próprias para a discussão de conceitos da História, o livro apresenta propostas de atividade para aplicação em sala de aula.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

Nesse livro, Jussara Hoffmann busca elaborar uma perspectiva sobre avaliação que se afaste dos modelos classificatórios comumente empregados. A autora constrói uma proposta de avaliação menos interessada em criar rótulos de desempenho e mais integrada aos processos cognitivos dos estudantes.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista.** Porto Alegre: Mediação, 2003.

Nesse livro, a autora trabalha com exemplos retirados de contextos de sala de aula para desafiar a concepção classificatória da avaliação e defender a pertinência e eficácia da avaliação mediadora. Jussara Hoffmann procura suscitar reflexões que levem o leitor a repensar as práticas avaliativas de modo a buscar integrá-las ao processo de construção do conhecimento.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Nesse livro, Lynn Hunt constrói uma história dos direitos humanos, por meio da análise da Declaração de Independência dos Estados Unidos, da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão e da Declaração Universal dos Direitos Humanos. A historiadora estadunidense reflete sobre avanços e antinomias presentes nos processos históricos analisados.

IPHAN. **Patrimônio Cultural Imaterial: para saber mais.** Brasília, DF: Iphan, 2012. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/publicacao/cartilha_1__parasermais_web.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

Publicada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, esse documento possui o objetivo de apresentar instrumentos e diretrizes dedicadas à identificação e preservação do patrimônio cultural imaterial. Desse modo, a publicação joga luz sobre a natureza desse tipo de patrimônio e ressalta a importância de preservá-lo.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas.** São Paulo: Contexto, 2007.

Organizado por Leandro Karnal, o livro se propõe a apresentar reflexões orientadas para subsidiar as práticas de ensino em sala de aula. Reunindo produções textuais de quatorze especialistas no ensino de História, o livro apresenta propostas de abordagem de diferentes temas no interior dessa disciplina.

LE GOFF, Jacques. **A História Nova.** São Paulo: Martins Fontes, 1990.

Nessa obra, que reproduz parte fundamental de *La nouvelle histoire*, publicada em 1978, sob a direção de Jacques Le Goff, o autor apresenta a História Nova como uma maneira diferente de olhar a história, oferecendo variadas ferramentas para o trabalho do historiador.

LEITE, Miriam Moreira. **Retratos de família: leitura da fotografia histórica.** São Paulo: Edusp, 1993.

Com base na análise de álbuns de família de imigrantes vindos para São Paulo durante a Grande Imigração, entre 1890 e 1930, a autora desenvolve uma pesquisa crítica da fotografia histórica, transformando os registros fotográficos em testemunhos.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2011.

Esse livro reúne nove artigos escritos por Cipriano Luckesi nos quais o educador elabora críticas a formas de avaliação baseadas em modelos autoritários, classificatórios e seletivos. Luckesi, em contrapartida, argumenta em favor de uma forma de ensino que incorpore a avaliação ao processo pedagógico, de modo que este seja inclusivo e acolhedor.

MADRIL, Liliana Fraga dos Santos. **Consciência fonológica, sistema de escrita alfabética e letramento: sequências didáticas na alfabetização.** In: X ANPED SUL. **Anais [...]**, Florianópolis, out. 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1296-0.pdf. Acesso em: 3 ago. 2021.

O artigo analisa dados de uma pesquisa aplicada com estudantes do 2º ano do Ensino Fundamental. Nessa pesquisa, buscou-se verificar o efeito de sequências didáticas com atividades e brincadeiras sobre a autonomia dos estudantes no processo de aprendizagem da linguagem escrita.

NEMI, Ana; MARTINS, João Carlos; ESCANHUELA, Diego Luiz. **Ensino de História e experiências.** São Paulo: FTD, 2010.

Voltado para uma perspectiva prática, esse livro apresenta uma série de propostas de atividades calçadas em uma visão atualizada da História. A variedade de propostas apresentadas permitem sua aplicação em diferentes realidades escolares.

NEVES, Iara Conceição Bitencourt *et al.* (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

A obra busca explicar a importância da produção de conhecimento na educação contemporânea no intuito de proporcionar uma efetiva transformação social.

ORÍÁ, Ricardo. **Memória e ensino de História.** In: BITENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998. (Repensando o Ensino).

O texto de Ricardo Oriá se coloca como objetivo a discutir a utilização de bens culturais do patrimônio histórico no ensino de História, de modo que despertem a atenção dos estudantes para a importância da preservação da memória coletiva.

PENTEADO, Heloísa Dupas. **Metodologia do ensino de História e Geografia.** São Paulo: Cortez, 1994.

Neste livro, a autora apresenta um panorama do ensino das ciências humanas no Ensino Básico, reflete sobre metodologia, relações professor-estudante e oferece sugestões de práticas para a sala de aula.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **História da cidadania.** São Paulo: Contexto, 2010.

Reunindo contribuições de intelectuais renomados, como Paul Singer, Letícia Bicalho e Leandro Konder, o livro apresenta uma análise da cidadania estabelecida na sociedade ocidental desde os seus fundamentos históricos, até a forma como o processo se deu no Brasil.

RIBEIRO, Marcus Venício. **Não basta ensinar História. Revista Nossa História, ano 1, n. 6, p. 76-78, abr. 2004.**

Nesse artigo, o autor defende a ideia de que, para uma boa formação escolar, além de aprender História, os alunos precisam entender o que leem e saber pensar e escrever.

SEFFNER, Fernando. **Leitura e escrita na História.** In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas.** 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

O autor analisa nesse texto a importância das práticas de leitura e escrita no processo de ensino-aprendizagem de História.

SILVA, Giuslane Francisca da; HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva.** Tradução de Beatriz Sidou. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013. **Aedos, Porto Alegre, v. 8, n. 18, ago. 2016, p. 249-250.** Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/aeodos/article/view/59252>. Acesso em: 3 ago. 2021.

Resenha da obra de Maurice Halbwachs, **A memória coletiva**, esse texto procura contextualizar histórica e teoricamente a contribuição de Halbwachs para a ciência histórica, não obstante o fato de o autor ter sido um sociólogo.

SOBANSKI, Adriane de Quadros. **Ensinar e aprender História: histórias em quadrinhos e canções.** Curitiba: Base Editorial, 2010.

Produto do acúmulo teórico e prático resultante de reflexões e do ensino de História na Educação Básica, o livro discute a utilização de textos, canções e histórias em quadrinhos em sala de aula.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Isabel Solé parte de uma perspectiva teórica construtivista para apresentar estratégias para o ensino de leitura que promovam a autonomia dos estudantes no processo de compreensão e interpretação dos textos.

THOMAS, Gary; PRING, Richard. **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

No livro, os organizadores reuniram argumentos de diversos autores. Neles são apresentados diferentes pontos de vistas e experiências bem-sucedidas em sala de aula.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Nesse livro, Vygotsky apresenta um pensamento original e inovador sobre o processo de desenvolvimento psicológico em seres humanos. Em um amplo diálogo teórico com áreas como Antropologia, História e Linguística e apoiado sobre extenso material empírico, o psicólogo soviético cria conceitos e perspectivas fundamentais para a compreensão dos processos de construção do pensamento.

A CONQUISTA

HISTÓRIA

Ensino Fundamental - Anos Iniciais
Componente: História



Alfredo Boulos Júnior

Doutor em Educação (área de concentração: História da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Mestre em Ciências (área de concentração: História Social) pela Universidade de São Paulo.

Lecionou nas redes pública e particular e em cursinhos pré-vestibulares.

É autor de coleções paradidáticas.

Assessorou a Diretoria Técnica da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – São Paulo.

1ª edição, São Paulo, 2021



Direção-geral Ricardo Tavares de Oliveira**Direção editorial adjunta** Luiz Tonolli**Gerência editorial** Natalia Tacetti**Edição** João Carlos Ribeiro Junior (coord.)Luis Gustavo Reis, Raphael Fernandes, Carolina Bussolaro Marciano,
André Amano, Vivian Ayres, Maiza Garcia Barrientos Agunzi, Bárbara Berges,
Rosane Cristina Thahira, Renata Paiva Cesar, Siomara Sodré Spinola**Preparação e revisão de textos** Viviam Moreira (sup.)

Fernando Cardoso, Paulo José Andrade

Gerência de produção e arte Ricardo Borges**Design** Daniela Máximo (coord.)

Bruno Attili, Carolina Ferreira, Juliana Carvalho (capa)

Imagem de capa Wandson Rocha**Arte e Produção** Vinicius Fernandes (sup.)

Sidnei Moura, Jacqueline Nataly Ortolan (assist.), Marcelo dos Santos Saccomann (assist.)

Diagramação Nany Produções Gráficas**Coordenação de imagens e textos** Elaine Bueno Koga**Licenciamento de textos** Érica Brambila, Bárbara Clara (assist.)**Iconografia** Jonathan Santos, Ana Isabela Pithan Maraschin (trat. imagens)**Ilustrações** Camila Godoy, Danillo Souza, Enagio Coelho, Getulio Delphim,

Leandro Ramos, Leninha Lacerda, Lucas Farauj, Manzi, Mozart Couto, Rodval Matias,

Sílvia Otofujii, Vanessa Alexandre, Waldomiro Neto

Allmaps (cartografia), Renato Bassani (cartografia)

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

Boulos Júnior, Alfredo

A conquista : história : 3º ano : ensino
fundamental : anos iniciais / Alfredo Boulos
Júnior. -- 1. ed. -- São Paulo : FTD, 2021.

Componente: História.

ISBN 978-65-5742-499-5 (aluno – impresso)

ISBN 978-65-5742-500-8 (professor – impresso)

ISBN 978-65-5742-509-1 (aluno – digital em html)

ISBN 978-65-5742-510-7 (professor – digital em html)

1. História (Ensino fundamental) I. Título.

21-72388

CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:

1. História : Ensino fundamental 372.89

Cibele Maria Dias – Bibliotecária – CRB-8/9427

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

EDITORA FTD.

Rua Rui Barbosa, 156 – Bela Vista – São Paulo – SP

CEP 01326-010 – Tel. 0800 772 2300

Caixa Postal 65149 – CEP da Caixa Postal 01390-970

www.ftd.com.br

central.relacionamento@ftd.com.br

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

Impresso no Parque Gráfico da Editora FTD

CNPJ 61.186.490/0016-33

Avenida Antonio Bardella, 300

Guarulhos-SP – CEP 07220-020

Tel. (11) 3545-8600 e Fax (11) 2412-5375

APRESENTAÇÃO

Querida professora, professor querido, queridos alunos,

Ler e escrever é, a nosso ver, compromisso de todas as áreas, e não somente da Língua Portuguesa. É, portanto, também um compromisso da área de História. E esse compromisso nós assumimos estimulando a leitura e a escrita ao longo desta coleção!

Nossa coleção nasceu de muitas conversas que tivemos com educadores que entregaram sua vida ao sonho de ver uma criança descobrindo a escrita. Nasceu, também, do que aprendi com meus alunos, crianças e jovens de diferentes lugares e origens.

Aos meus alunos busquei mostrar a importância do exercício constante da leitura e da escrita, da educação do olhar e da construção de conceitos. E procurei também alertar para a importância de compreender sem julgar, pois à História não cabe julgar, mas sim compreender!

Por fim, quero agradecer aos editores que guiaram meus passos e aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em cujos olhos eu vi um olhar amoroso voltado à criança.

O autor.

Veja o que significam os ícones que aparecem no seu livro:

 Atividade oral

 Atividade para casa

 Atividade em dupla

 Atividade no caderno

 Atividade em grupo

SEÇÕES DA OBRA

▶ O QUE SABEMOS?

As atividades destas páginas visam contribuir para a avaliação diagnóstica.

▶ ABERTURA DE UNIDADE

O volume é organizado em quatro unidades. Nas aberturas de cada uma, são apresentados os temas estruturais abordados. Nelas há questões que também permitem observar os conhecimentos prévios dos estudantes.

▶ ESCUTAR E FALAR

Seção que busca incentivar a expressão oral e a competência argumentativa dos estudantes, bem como trabalhar a escuta como elemento básico do diálogo.

▶ VOCÊ LEITOR!

Nesta seção, destacamos a competência leitora com diferentes gêneros textuais.

▶ VOCÊ ESCRITOR!

A leitura e a escrita são complementos de todas as áreas. Nesta seção, há um convite para que os estudantes desenvolvam sua competência escritora.

▶ VOCÊ CIDADÃO!

Atividades que incentivam os estudantes a conhecerem e melhorarem seu entorno, a comunidade, a cidade e o país.

SUMÁRIO

O QUE SABEMOS? 6

UNIDADE 1 • HISTÓRIAS DE CIDADES BRASILEIRAS 8

1 MUNICÍPIOS BRASILEIROS 10
 Formação de uma cidade 14
 A cidade de Ouro Preto – Minas Gerais 14
 A formação do Rio de Janeiro 18
 Outras cidades formadas em torno de fortes 20
 Região 22

2 CIDADES: HISTÓRIAS E CULTURAS 24
 Salvador: a primeira capital 24
 A presença portuguesa 24
 A presença africana em Salvador 26
 São Paulo: uma cidade multicultural 28
 Um pouco de história 28

RETOMANDO 38

UNIDADE 2 • PATRIMÔNIO E MEMÓRIA 40

1 PATRIMÔNIOS DO BRASIL 42
 A festa do 2 de julho 42
 Patrimônios naturais do Brasil 44
 Quem cuida do nosso patrimônio? 45
 A valorização da matriz africana e indígena 47

2 LUGARES DE MEMÓRIA 48
 Nomes de ruas 50
 Quem define os nomes das ruas? 51
 Monumentos na história de um município 52
 Quem foi Chiquinha Gonzaga? 54
 Nomes de edifícios 56
 Edifício do Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura, em Fortaleza (CE) 56
 Biblioteca Municipal Cora Coralina, em Valparaíso de Goiás (GO) 57
 Marcos históricos da cidade de Curitiba 59
 Largo da Ordem 59
 Marco da cidade de Belo Horizonte 61
 Museu de Artes e Ofícios 61

DIALOGANDO COM LÍNGUA PORTUGUESA 62

RETOMANDO 64

ALEXANDRE SQUIERBA SHUTTERSTOCK.COM



REPRODUÇÃO PROIBIDA

UNIDADE 3 • COMUNIDADES, ESPAÇO E PODER 66

1	COMUNIDADES	68
	Comunidade de Alphaville.....	68
	Comunidade de Paraisópolis.....	70
	Comunidade do Abaeté.....	72
2	ESPAÇO E PODER	76
	O governo do município.....	76
	Câmara dos vereadores.....	77
	Espaços públicos	80
	Escola pública.....	80
	Unidades Básicas de Saúde.....	81
	Espaço privado	82
	Espaço doméstico: nosso lar.....	83

DIALOGANDO COM LÍNGUA PORTUGUESA 88

RETOMANDO 90

UNIDADE 4 • CAMPO E CIDADE, TRABALHO E LAZER... 92

1	MUNDO DO TRABALHO	94
	Trabalho no campo	94
	Agricultura.....	94
	Pecuária – criação de animais.....	97
	Extrativismo.....	98
	Tecnologia no campo hoje.....	100
	Trabalho na cidade: indústria, comércio e serviços	102
	Indústria.....	102
	Comércio.....	104
	Serviços.....	105

2 **TRABALHO**..... **108**

	Trabalho no passado	108
	Os senhores de engenho.....	109
	Os escravizados.....	109
	A criação de gado: o avanço para o sertão.....	114
	O gado na ocupação do Sul.....	118
	Mineração.....	120
	O café fez a riqueza de São Paulo.....	124
	Indústria e operários.....	127
	Trabalho no presente	128

3 **TRABALHO E LAZER NO TEMPO**..... **130**

	Trabalho no passado	130
	Tecnologia e trabalho.....	131
	Lazer nas cidades de antigamente.....	133
	Lazer hoje.....	135

DIALOGANDO COM LÍNGUA PORTUGUESA 136

O QUE APRENDEMOS..... **138**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS COMENTADAS 144

► GLOSSÁRIO

Verbetes para facilitar a leitura de textos com palavras que podem gerar dúvidas.

► DIALOGANDO

Esta seção incentiva o estudante a refletir e argumentar sobre um tópico relevante e pertinente ao tema estudado.

► DIALOGANDO COM LÍNGUA PORTUGUESA

Atividades que trabalham a interdisciplinaridade com Língua Portuguesa. Em alguns volumes da coleção, há também atividades com as disciplinas de Ciências e Matemática.

► RETOMANDO

A seção oferece atividades para revisão dos temas da unidade. Elas dão subsídios para a avaliação formativa e para o monitoramento da aprendizagem.

► O QUE APRENDEMOS

Ao final do ano letivo, essas atividades encerram o livro e oferecem subsídios para a avaliação somativa.

O QUE SABEMOS?**▶ RESPOSTAS**

1. F, V, F.

Professor, a ideia é retomar e consolidar a noção de comunidade trabalhada no 1º ano nas habilidades (EF01HI02) Identificar a relação entre as suas histórias e as histórias de sua família e de sua comunidade. (EF01HI03) Descrever e distinguir os seus papéis e responsabilidades relacionados à família, à escola e à comunidade. E no 2º ano, na habilidade (EF02HI02) Identificar e descrever práticas e papéis sociais que as pessoas exercem em diferentes comunidades

2. Empatia.

Professor, ao se agachar para conversar com uma criança pequena, o adulto está demonstrando empatia. O seja, está se colocado no lugar da criança. Comentar que agir com empatia ajuda muito a melhorar o convívio em uma comunidade.

Resposta pessoal.

Resposta pessoal. **Professor**, o estudante pode citar grupo da família; grupo de dança; grupo da escola; grupo do condomínio, entre outros.

O QUE SABEMOS?1 Escreva **V** para a afirmação verdadeira e **F** para a falsa.

Comunidade é um agrupamento formado por pessoas que são parentes entre si e vivem na mesma casa.

Comunidade é um agrupamento maior que o da família e o da escola e seus membros têm interesses em comum.

Comunidade é um agrupamento formado por pessoas que pertencem a um único grupo social.

2 Quando um adulto se agacha para conversar com uma criança pequena, ele está demonstrando:

Simpatia

Alegria

Dó

Empatia

3 Justifique sua resposta à atividade 2.

4 Uma comunidade é formada por vários grupos sociais. A quais grupos sociais você pertence?

5 Na sua cidade ou na cidade mais próxima de você, há vários espaços de sociabilidade, como ruas, avenidas, quadras, parques, praças, entre outros. Escreva o nome de dois desses espaços na comunidade onde você mora.

6 Complete as frases adequadamente com as palavras: **antes**, **durante**, **depois** e **ao mesmo tempo**.

a) Em uma fila para compra de ingresso, uma pessoa compra _____ ou _____ da outra.

b) Dois jogadores de times adversários disputam a bola _____.

c) _____ o inverno, a temperatura desce e eu coloco um casaco.

7 Marque um X nas afirmações verdadeiras.

O relógio mede a passagem das horas, dos minutos e dos segundos.

Calendário é um modo de contar e dividir o tempo.

Todos os povos da Terra se guiam por um único calendário.

8 Imagine que você tivesse de escrever sobre o desempenho do Brasil nas Olimpíadas de Tóquio 2020 (realizadas em 2021). Quais fontes históricas você utilizaria? Por quê?

▶ RESPOSTAS

5. Resposta pessoal.

Professor, o estudante pode escrever o nome da rua ou da quadra onde mora, da praça ou parque onde passeia ou brinca etc. O objetivo é que ele retome e consolide a ideia de “espaços de sociabilidade” e, ao mesmo tempo, perceba seu pertencimento a um determinado lugar.

6. a) antes; depois.

b) ao mesmo tempo.

c) Durante.

Professor, a ideia aqui é contribuir para a construção do conceito de tempo e para o desenvolvimento da seguinte habilidade: (EF02HI06) Identificar e organizar, temporalmente, fatos da vida cotidiana, usando noções relacionadas ao tempo (antes, durante, ao mesmo tempo e depois).

7. “O relógio mede a passagem das horas, dos minutos e dos segundos.” e “Calendário é um modo de contar e dividir o tempo.”.

8. Resposta pessoal.

Professor, a noção de fontes históricas é vertebral em História. Incluir no critério de avaliação a variedade de fontes reunidas pelos estudantes: escritas (reportagens, sites de organizadores de evento); orais (entrevistas, depoimentos); materiais (medalhas, troféus); visuais (fotografias, vídeos).

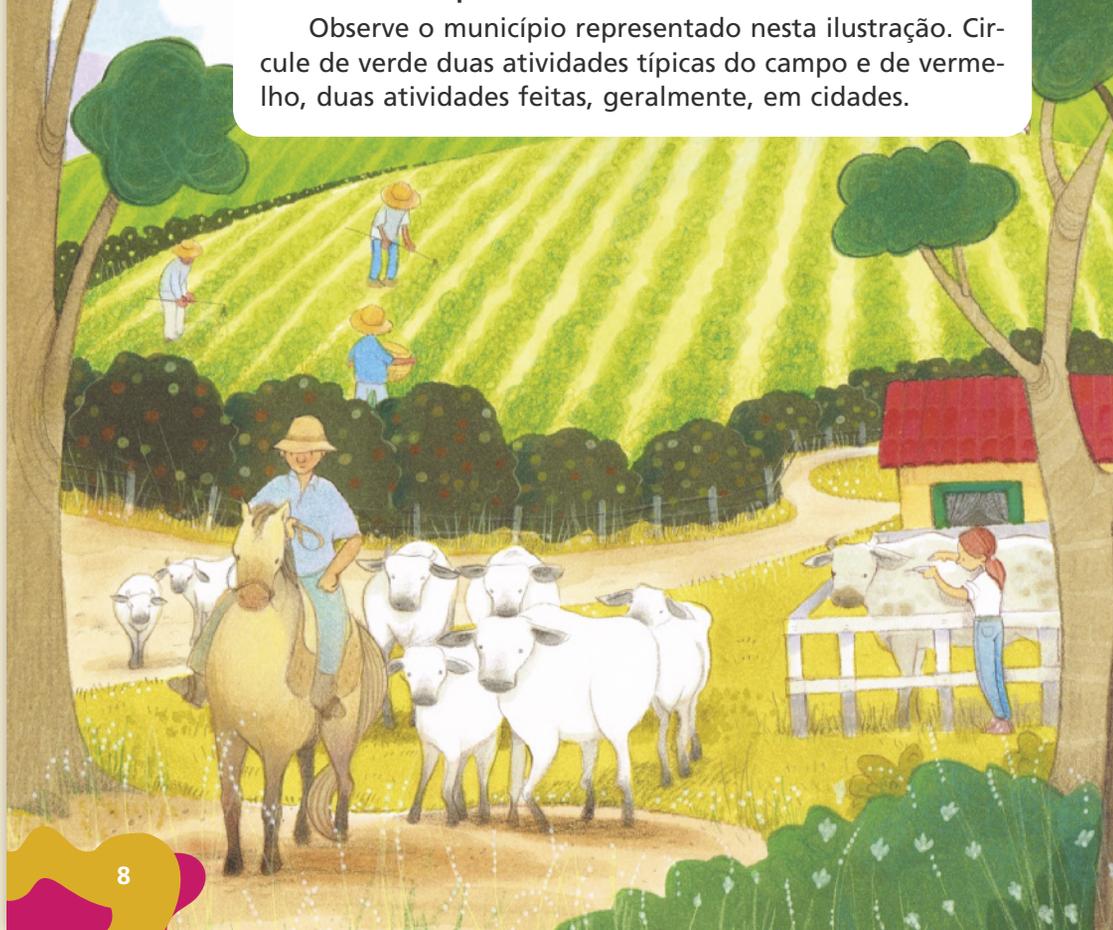
HISTÓRIAS DE CIDADES BRASILEIRAS

Os alunos podem circular de verde os homens trabalhando na agricultura, o homem andando a cavalo e a mulher cuidando do boi. De vermelho, os alunos podem circular os trabalhadores entrando na fábrica, o frentista abastecendo o carro e os policiais parados à frente do posto da polícia.

Eu, você, seu professor, todos nós que moramos no Brasil vivemos em um município.

Mas atenção: município não é sinônimo de cidade! A maioria dos municípios brasileiros tem uma área rural que é chamada **campo** e uma área urbana denominada **cidade**.

Observe o município representado nesta ilustração. Circule de verde duas atividades típicas do campo e de vermelho, duas atividades feitas, geralmente, em cidades.



Ciente da importância dos conceitos no estudo da História, iniciamos o trabalho com esta unidade diferenciando município de cidade e avançando a ideia de que cerca de 85% da população brasileira vive em cidades (IBGE, 2015).

Para iniciar o trabalho com a formação da cidade, recorreremos às histórias de algumas cidades brasileiras e os grupos populacionais que participaram de sua formação. No caso de Ouro Preto, destacamos as relações entre alguns grupos populacionais como os paulistas descobridores de ouro e os que vinham de outras regiões do Brasil e de Portugal. Depois selecionamos os eventos que marcaram a história da cidade e os dispusemos em uma linha do tempo que pode ser encontrada na página 16 deste Manual. A seguir, desafiamos os estudantes a selecionar fontes históricas diversas sobre a região em que vivem para que desenvolvam o que solicita a habilidade (EF03HI02).

Aproveitamos o debate histórico específico sobre a origem de Fortaleza para estimular os estudantes a estabelecerem em contato com duas versões da história. No passo seguinte, trabalhamos o conceito de região e oferecemos à leitura o mapa **Divisão regional do Brasil atualmente** seguido de atividades que auxiliam na compreensão deste conceito. Com vistas a preparar o estudante para desenvolver a habilidade (EF03HI03), estudamos, ainda que de modo breve, a história de São Paulo, uma cidade marcadamente multicultural e plurirracial.

Para facilitar a percepção da diversidade cultural e étnica presente nesta cidade, solicitamos aos estudantes a organização de uma exposição fotográfica cujo tema é a população paulistana, atividade que consta na página 28 deste Manual. A exposição quer facilitar aos alunos a percepção da presença de diferentes grupos sociais e culturais, e a presença significativa de culturas de matriz indígena, portuguesa,

africana e de migrantes nordestinos e mineiros. Depois, recuamos no tempo e estudamos os conflitos entre paulistas e indígenas e as trocas culturais entre eles.

No passo seguinte, com o objetivo de preparar os estudantes para comparar diferentes pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vivem, recorreremos a textos de diferentes gêneros com diferentes pontos de vista sobre o 19 de abril, o Dia do Índio. E a seguir desafiamos o aluno a identificar e comparar diferentes pontos de

vista em relação a eventos significativos do local em que vive com vistas a auxiliá-lo no desenvolvimento da habilidade (EF03HI03).

Os pré-requisitos para a realização plena das atividades e o atingimento dos objetivos pedagógicos são:

- Desenvolvimento das habilidades do 2º ano.
- A realização das atividades da seção **O que sabemos?** pode ajudar a identificar as defasagens no desenvolvimento dessas habilidades. É quando

1. Em que município você mora?

Resposta pessoal.

2. Você faz parte da população urbana ou da população rural de seu município?

Resposta pessoal.

3. Se você fizer parte da população urbana, em que área do município vive?

Espera-se que os estudantes respondam que residem na cidade.

► ENCAMINHAMENTO

Promover uma roda de conversa em sala de aula ou ao ar livre e perguntar aos alunos:

- Vocês moram no campo ou na cidade?
- Como vocês acham que é a vida na cidade?
- E no campo, como é?
- De onde vêm as frutas, os legumes e as verduras que nós consumimos no dia a dia?

Em seguida, sugere-se:

- Explicar para os alunos que município não é sinônimo de cidade.
- Esclarecer que a cidade é a área urbana de um município.

Professor, importante aproveitar a pergunta da **atividade 1** para acentuar a diferença entre município e cidade. Para as crianças do campo, frisar que a área em que vivem pertence a um município, que também conta com um centro urbano, a cidade. Para as crianças da cidade, reforçar que a maioria dos municípios conta com uma área rural, o campo.

Tornar claro que não há um lugar ideal para se viver. Tanto o campo quanto a cidade têm pontos positivos e pontos negativos quando se trata de qualidade de vida; esta avaliação depende de cada pessoa.

OBJETIVOS

- **Trabalhar** o conceito de município.
- **Diferenciar** município de cidade.
- **Trabalhar** o conceito de campo.
- Evidenciar a interdependência entre o campo e a cidade.
- **Identificar** as mudanças e permanências do campo e das cidades.
- **Refletir** sobre a memória e a história de cidades brasileiras.
- **Tornar** claro para os estudantes que cada cidade possui sua história.

sugerimos rever as atividades da seção **O que aprendemos**, do ano anterior, ou propor outras, aplicando-as de modo a capacitar os estudantes a enfrentarem novos desafios.

- O engajamento da criança no processo de alfabetização iniciado na Educação Infantil. De nossa parte, propomos atividades específicas com este objetivo, com destaque para a seção **Dialogando com Língua Portuguesa**, presente na obra.

ROTEIRO DE AULA

Para despertar o interesse dos alunos, pode-se perguntar:

- O município onde você mora é populoso ou tem poucos habitantes?
- Está localizado no litoral ou no interior?
- No município onde você mora há rios?
- Se a resposta for sim, rios limpos ou poluídos?

Em seguida, como encaminhamento, sugere-se:

- Comentar que o Brasil é composto por 26 estados e um Distrito Federal e que cada uma das 27 unidades da República Federativa do Brasil possui seu governante. Cada estado brasileiro é formado, geralmente, por muitos municípios. Município é a menor divisão política brasileira com governo próprio. O Brasil possui 5 570 municípios. A maioria dos municípios brasileiros tem uma área rural e uma área urbana.

Retomar e consolidar o conceito de município.

Explicar que 30% do território do Brasil é área rural.

Solicitar aos alunos para observarem o entorno no trajeto da escola, procurando identificar suas características.

Pedir que falem o que viram: ruas, rios, praças, parques, pontos de comércio, serviços, indústrias, moradias, pessoas andando nas ruas, trabalhando.

- Comentar sobre a importância de conhecer as características do lugar onde a gente vive ou estuda.

Professor, trabalhar um exemplo de município com uma grande área rural pode facilitar a percepção sobre as relações entre cidade e campo de um mesmo município.

1 MUNICÍPIOS BRASILEIROS

Município é a menor divisão política brasileira com governo próprio. O município de Porto Alegre tem uma área urbana e também uma área rural grande.



▲ Produção de alimentos orgânicos no município de Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, 2021.

No município de Porto Alegre, a alguns minutos da área urbana, encontramos um conjunto de propriedades rurais dedicadas à produção de vinhos, cereais, verduras e frutas.

Nessas propriedades são oferecidas atividades de lazer no ambiente rural, como passeio a cavalo, pesca, trilha, entre outras. Além disso, são servidas comidas preparadas em fogões de lenha, café e sobremesas típicas do lugar.

Porto Alegre, 2021. A maioria das propriedades rurais de Porto Alegre vende produtos que elas próprias fazem, como geleia de frutas.



10

TEXTO DE APOIO

[...] Um debate sobre produção local também pode ser interessante. Por exemplo: indústria é só coisa de cidade grande? Quais atividades há em nossa cidade? O local onde vivem pode concentrar indústrias de um setor. É o caso de Jaguapitã, a 439 quilômetros de Curitiba que, além da agropecuária, produz mesas de bilhar, sendo uma das maiores concentrações dessas fábricas no país.

[...]

E o que não é cidade é o quê? É campo. “Os municípios têm uma divisão in-

terna chamada perímetro urbano, que diz onde começa a cidade e termina o campo”, explica Tânia. Rafael Straforini, professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), [...] lembra que a zona rural e a urbana têm as suas culturas próprias, mas estão cada vez mais próximas e com influências mais significativas. O que continua pontuando a diferença entre o campo e a cidade é a questão econômica, já que, em geral, o primeiro vive da exploração do solo.

POLATO, Amanda. Diferenças e semelhanças entre as cidades. **Nova Escola**, 1 nov. 2011. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/2018/diferencas-e-semelhanças-entre-as-cidades>. Acesso em: 2 jul. 2021.

Como vimos, a maioria dos municípios tem uma área urbana e uma área rural. A área urbana corresponde à cidade, e a área rural diz respeito ao campo.

Agora vou te fazer duas perguntas:

Existe município sem cidade?

Não. Todo município tem uma cidade onde fica o prédio da Prefeitura, lojas comerciais, agências bancárias etc.

Há municípios sem área rural?

Sim. Em alguns municípios, a cidade ocupou todo o território do município. É este, por exemplo, o caso de Osasco, município vizinho ao de São Paulo.



▲ Vista do município de Osasco, estado de São Paulo, 2018.

DIALOGANDO

O seu município tem só área urbana ou também tem área rural?

Resposta pessoal.

► ENCAMINHAMENTO

Professor, na seção **Dialogando**, a ideia é ajudar o alunado a construir e consolidar a noção de município.

SUGESTÃO ► PARA O ALUNO

VIDEO. CHICO BENTO em: na roça é diferente. 1990. Vídeo (7min38s). Publicado pelo canal Turma da Mônica. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Bfx_E3zvnjc. Acesso em: 2 jul. 2021.

Desenho animado da Turma da Mônica apresentando diferenças entre a vida na zona rural e na zona urbana.

TEXTO DE APOIO

População rural e urbana

De acordo com dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015, a maior parte da população brasileira, 84,72%, vive em áreas urbanas. Já 15,28% dos brasileiros vivem em áreas rurais.

A Grande Região com maior percentual de população urbana é o Sudeste, com 93,14% das pessoas vivendo em áreas urbanas. A Região Nordeste é a que conta com o maior percentual de habitantes vivendo em áreas rurais, 26,88%.

POPULAÇÃO rural e urbana. IBGE, c2021. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>. Acesso em: 2 jul. 2021.

VOCÊ LEITOR!

► **ENCAMINHAMENTO**

Sugere-se solicitar aos alunos a leitura do texto em voz alta.

Professor, comentar que o município não apenas é um local no mapa, mas um lugar rico em vivências, relações, lembranças individuais e coletivas, memórias.

+ATIVIDADES

Solicitar aos estudantes que gravem trechos breves de pessoas que vivem no município, falando sobre ele. O retorno das gravações poderá oportunizar uma rica discussão sobre características das áreas e das pessoas, bem como sobre as variedades linguísticas e expressões locais.

Organizar momento de aula para que todos possam partilhar as informações coletadas. Caso não seja possível oportunizar a discussão com todos, organizar os estudantes em pequenos grupos para que possam realizar esse intercâmbio de descobertas.

Com as expressões locais, poder-se-á criar um mural em sala de aula.

A apresentação de descobertas sobre pessoas que vivem nos municípios possibilita o desenvolvimento da seguinte habilidade de Língua Portuguesa: (EF35LP11) Ouvir gravações, canções, textos falados em diferentes variedades linguísticas, identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos.

VOCÊ LEITOR!

Leia o texto com atenção.

Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos

Mais do que um simples local colorido em um mapa, [...] o município onde nós moramos e vivemos... somos nós. [...]

A vida [...] de um município está, assim, nas diferentes formas de [...] trabalho e nos frutos do trabalho, como o semear uma lavoura de milho, levantar [...] uma casa, curar um enfermo ou educar uma criança.

Carlos Rodrigues Brandão. **Aqui é onde eu moro, aqui nós vivemos**. 2. ed. Brasília: MMA, Programa Nacional de Educação Ambiental, 2005. p. 59-61.



1. O que o autor quis dizer com "o município onde nós moramos e vivemos... somos nós"?

Ele quis dizer que são as pessoas e os grupos humanos que fazem a vida de um município.

ESCUTAR E FALAR

Escolha pessoas que dão vida ao município onde você vive e fale sobre elas.

- Quem são?
- O que fazem?
- Por que você as escolheu?

Respostas pessoais.

Autoavaliação	Sim	Não
Os colegas conseguiram escutar o que eu disse?		
Pronunciei as palavras corretamente?		

2. Vamos conhecer um pouco do município onde você mora?

a) Desenhe ou cole abaixo uma fotografia dele.

Produção pessoal.

b) O nome do seu município é Resposta pessoal.

c) Onde vive a população urbana do seu município?
Na cidade.

d) Seu município possui população rural? Se sim, onde ela vive?
No campo.

e) Em que área do município você vive? Resposta pessoal.

Campo Cidade

3. O município onde você vive tem problemas ambientais? Quais?

Respostas pessoais. Poluição das águas. Poluição sonora.
 Poluição do ar. Outros.

4. Escreva uma frase com as palavras:

poluição meu município

Sugestões de respostas: No meu município há muita poluição. / No meu município não há poluição. / No meu município há pouca poluição.

▶ ENCAMINHAMENTO

Professor, na questão 2c da atividade 2, chamar atenção para o fato de que a cidade está dentro do município.

TEXTO DE APOIO

Pertencimento

Os dicionários apresentam vários significados para o verbo pertencer, dentre os quais interessa o significado ser parte do qual deriva a palavra pertencimento.

Pertencimento, ou o sentimento de pertencimento é a crença subjetiva numa origem comum que une distintos indivíduos. Os indivíduos pensam em si mesmos como membros de uma coletividade na qual símbolos expressam valores, medos e aspirações. [...]

A sensação de “pertencimento” significa que precisamos nos sentir como pertencentes a tal lugar e ao mesmo tempo sentir que esse tal lugar nos pertence, e que assim acreditamos que podemos interferir e, mais do que tudo, que vale a pena interferir na rotina e nos rumos desse tal lugar. [...]

Por outro lado, esse sentimento de pertencimento tem relação com a noção de participação. Na medida em que o grupo se sente ator da ação em curso, o que for sendo construído de forma participativa, desenvolverá a co-responsabilidade, pertencendo os resultados a todos desse grupo, pois conterà um pouco de cada um.

AMARAL, Ana Lúcia. **Pertencimento**. In: Dicionário de Direitos Humanos. Disponível em: <http://escola.mpu.mp.br/dicionario/tiki-index.php?page=pertencimento>. Acesso em: 29 jul. 2021.

▶ HABILIDADE

(EF03HI01) Identificar os grupos populacionais que formam a cidade, o município e a região, as relações estabelecidas entre eles e os eventos que marcam a formação da cidade, como fenômenos migratórios (vida rural/vida urbana), desmatamentos, estabelecimento de grandes empresas etc.

ROTEIRO DE AULA

Para despertar o interesse dos alunos pelo assunto, pode-se perguntar:

- Vocês já refletiram sobre como as cidades se formam?
- Que grupos participaram de sua formação?
- O que atraiu as pessoas ao local de a cidade se formou?
- Vocês conhecem a história da formação da sua cidade?
- Que grupos humanos contribuíram para a formação dela?
- Como encaminhamento, sugere:

Explicar que a formação de uma cidade ocorre mediante um longo processo relacionado a aspectos culturais, econômicos e/ou políticos.

Explicar que a cidade de Ouro Preto se formou a partir das minas de ouro, que atraíram pessoas de vários lugares em busca de metais preciosos.

- Comentar que os bandeirantes desbravaram os sertões brasileiros entre os séculos XVI e XVIII em busca de riquezas.
- Destacar que eram constantes os conflitos pela disputa de território e minas de ouro.
- Sobre a cidade de Ouro Preto, ler o texto a seguir:

Implantada nas encostas de um estreito e sinuoso vale delimitado por duas cadeias de montanhas na região das chamadas Minas Gerais, no interior do Brasil, a cidade histórica de Ouro Preto originou-se do processo de agregação de diversos arraiais de garimpo de ouro, ali estabelecidos no final do século XVII e início do XVIII.

CENTRO Histórico de Ouro Preto (MG). **Iphan**, c2014.
Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/30>. Acesso em: 2 jul. 2021.

FORMAÇÃO DE UMA CIDADE

Uma cidade, um município ou uma região se formam, geralmente, pelo encontro de vários grupos humanos (populacionais).

Vamos conhecer a formação da cidade de Ouro Preto, em Minas Gerais.

A CIDADE DE OURO PRETO – MINAS GERAIS

Tudo começou em 1698, quando o **bandeirante** paulista Antônio Dias de Oliveira encontrou ouro num local, anos depois, chamado Vila Rica.

Bandeirante: pessoa que participava de expedições para capturar indígenas e achar ouro e pedras preciosas.

Portugal: país europeu que governava o Brasil à época.



◀ Praça Tiradentes, no município de Ouro Preto, estado de Minas Gerais, 2020.

Quando a notícia da descoberta de ouro se espalhou, pessoas de São Paulo, Santos, Rio de Janeiro e Bahia foram para a região em busca de ouro.

De **Portugal** também vieram pessoas em busca de enriquecimento fácil.

Da África foram trazidos milhares de africanos escravizados para trabalhar nas minas de ouro da região.

Ao longo do tempo, ocorreram conflitos e também alianças entre esses grupos humanos. Os conflitos foram motivados por disputas pelo ouro e também pela resistência dos africanos e seus descendentes à escravidão.

Um fato marcante na história de Vila Rica foi a Revolta de Filipe dos Santos.

14

+ATIVIDADES

Propor aos estudantes que realizem uma retextualização dos textos, ou seja, uma escrita das informações presentes em texto lido, em outro formato, outro gênero.

Após a leitura de texto sobre a formação da cidade de Ouro Preto e sobre a Revolta de Filipe dos Santos, solicitar aos estudantes que, em duplas ou pequenos grupos, produzam notícias sobre os acontecimentos. Orientá-los de que as notícias deverão ter manchete, *lides* e

corpo de notícia. Se necessário, retomar as características desse gênero trabalhado em Língua Portuguesa. Ao final da atividade, expor as notícias produzidas. A mesma atividade poderá ser realizada com os textos da página 18 (A formação do Rio de Janeiro).

REVOLTAS NAS MINAS GERAIS

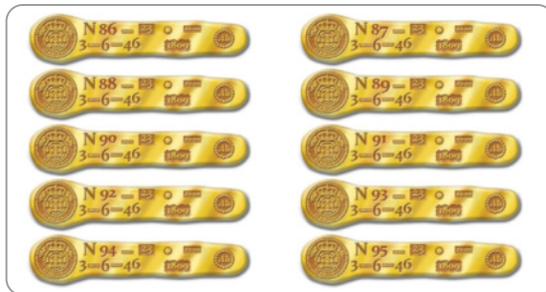
Durante mais de 300 anos, o Brasil foi governado por Portugal. O governo português cobrava da população das Minas muitos impostos. O mais importante deles era o **quinto**: a quinta parte de todo o ouro extraído das minas. A população reagia escondendo ou desviando ouro.

Para combater os desvios de ouro, em 1719, o governo português decidiu pôr em funcionamento as Casas de Fundição, locais onde todo o ouro em pó devia ser transformado em barras numeradas e quintado, isto é, a quinta parte dele devia ser extraída. A população mineira também estava insatisfeita com o alto preço dos alimentos.

Por esses motivos, explodiu, em 1720, a Revolta de Vila Rica, liderada pelo **tropeiro** Filipe dos Santos. A revolta foi vencida pelos soldados de Portugal. Filipe dos Santos foi morto e teve a cabeça fncada em um poste em Vila Rica.

Outro fato marcante da história de Vila Rica foi a Conjuração Mineira, revolta organizada em 1789 pela elite mineira que, dentre outras coisas, defendia a independência de Minas Gerais e a suspensão de impostos cobrados pelo governo de Portugal.

O governo português descobriu o plano dos conjurados, prendeu os líderes e condenou à força Joaquim José da Silva Xavier, o Tiradentes.



▲ A cada dez barras de ouro fundidas, duas delas eram destinadas ao pagamento do quinto.



▲ Antonio Parreiras. **Julgamento de Felipe dos Santos (estudo)**, 1923. Óleo sobre tela.

Tropeiro: condutor de tropas animais.

► ENCAMINHAMENTO

Pode-se começar o estudo deste tópico perguntando aos alunos:

- Vocês sabem o que é imposto?
- Os impostos são obrigatórios ou só paga quem quiser?
- Como os impostos são cobrados hoje em dia?
- Para que serve o dinheiro recolhido através dos impostos?
- E na Minas colonial, quais eram os impostos cobrados da população?
- Para onde ia a riqueza recolhida através desses impostos?

• Como a população reagia a essa cobrança?

Em seguida, sugere-se:

- Explicitar a definição de quinto apresentada nesta página.
- Pedir aos alunos para identificarem, no texto, os motivos da revolta de Filipe dos Santos e as principais exigências dos rebeldes.
- Leia o que se diz sobre Filipe dos Santos Freire no texto 1 da seção **Textos de apoio**.

+ATIVIDADES

👤 Andando por todos os cantos do Brasil, os tropeiros se alimentavam como podiam carregavam alimentos que se mantinham conservados, independentemente do ambiente. A culinária tropeira mantém-se viva até os dias atuais. Em duplas, pesquisem e copiem uma receita dessa culinária e exponham em sala de aula.

15

TEXTOS DE APOIO

Texto 1

Morador de Vila Rica, Felipe dos Santos Freire foi tropeiro, pecuarista, minerador e participou da Revolta de 1720.

Por sua participação, Felipe dos Santos acabou enforcado em praça pública e, de acordo com algumas versões, esquartejado por quatro cavalos. Seus bens foram confiscados e os registros de sua presença foram totalmente apagados da história, como verdadeiro exemplo àqueles que pretendessem desafiar as autoridades metropolitanas.

RAMOS, Fábio Pestana; MORAIS, Marcus Vinícius de. **Eles formaram o Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 201.

Texto 2

O tropeiro e o burro

Numa roda de viola, [...] contou-me um amigo que, naqueles tempos, no interior do nosso país, onde não havia estradas, a comunicação era feita [...] basicamente através de tropas e tropeiros. Consistiam as tropas em alguns burros treinados que transportavam em seus lombos, normalmente de um centro comercial mais desenvolvido para o interior, gêneros de primeira necessidade, a exemplo de feijão, arroz, banha de porco, carne seca,

querosene, sal, fumo de rolo, etc... No retorno, traziam vários produtos das localidades por onde passaram, como farinha, carne de sol, requeijão... Mas não era só isso, levavam e traziam notícias, bilhetes, carta de amor, recados... enfim, faziam uma integração regional.

HYGINO, Antônio Carlos de Souza. O tropeiro e o burro. **Jusbrasil**, 2016. Disponível em: <https://amab.jusbrasil.com.br/noticias/305685448/cronica-o-tropeiro-e-o-burro?ref=serp>. Acesso em: 2 jul. 2021.

3. Marque um X nos grupos populacionais que formaram Vila Rica, chamada depois de Ouro Preto:

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> do Piauí. | <input type="checkbox"/> do Amazonas. |
| <input checked="" type="checkbox"/> de São Paulo. | <input checked="" type="checkbox"/> da Bahia. |
| <input checked="" type="checkbox"/> de Portugal. | <input checked="" type="checkbox"/> da África. |

4. Houve conflitos entre esses grupos humanos ao longo do tempo? Por quê?

Sim. Tanto por disputas pelas minas de ouro quanto pela resistência dos escravizados.

5. Formação histórica do seu município.

Com a ajuda da família, pesquise e identifique os grupos populacionais que formaram seu município. *Respostas pessoais.*

- Quais foram os primeiros grupos que chegaram em seu município?
- De onde vieram ou foram trazidos esses grupos?
- Há grupos indígenas em seu município? Se sim, como se chamam?
- Há comunidades quilombolas em seu município? Se sim, como se chamam?
- Como foram as relações entre esses grupos humanos ao longo do tempo?
 - Pacíficas
 - Conflituosas
 - Colaborativas
- f) Se houve conflitos entre os grupos humanos, por que ocorreram?

17

+ATIVIDADES

 Pesquise sobre um outro município da região onde vocês moram.

Professor, para a realização da atividade, conversar com os estudantes sobre as informações solicitadas; como os dados coletados poderão ser organizados e, posteriormente, apresentadas aos outros estudantes; que materiais consideram necessário.

Sugerir buscas na internet; em materiais disponíveis na escola; em materiais trazidos de casa; em conversas com convidados propostos, entre outros.

Para a realização da atividade, pode-se dividir os estudantes em grupos. Organizar um calendário para o desenvolvimento da atividade, contemplando as etapas: coleta/geração de dados; produção de materiais com dados coletados/gerados; apresentação dos resultados.

Orientar a produção do registro escolhido por cada grupo (pode-se solicitar a cada grupo que produza um determinado produto final de pesquisa: gráfico, tabela, texto com ilustração, fotografia com legenda, entre outros).

BNCC

► HABILIDADE

(EF03HI03) Identificar e comparar pontos de vista em relação a eventos significativos do local em que vive, aspectos relacionados a condições sociais e à presença de diferentes grupos sociais e culturais, com especial destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes.

► ENCAMINHAMENTO

Professor, na **atividade 3**, explicar que Portugal é um país; já a África é um continente com 54 países. Os africanos levados para Ouro Preto eram da região congo-angolana e também da Costa da Mina.

Na **atividade 4**, explicar aos alunos que as condições de trabalho nas minas eram péssimas e insalubres. Os escravizados resistiam de várias formas: reduzindo o ritmo de trabalho, quebrando ferramentas, fugindo e formando quilombos etc.

A **atividade 5**, ao trabalhar a formação histórica do município com destaque para as culturas africanas, indígenas e de migrantes, contribui para o desenvolvimento da habilidade (EF03HI03).

A pesquisa sobre município possibilita o desenvolvimento da seguinte habilidade de Língua Portuguesa: (EF03LP25) Planejar e produzir textos para apresentar resultados de observações e de pesquisas em fontes de informações, incluindo, quando pertinente, imagens, diagramas e gráficos ou tabelas simples, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

► ENCAMINHAMENTO

Pode-se iniciar o trabalho com a página perguntando aos alunos:

- Vocês já visitaram a cidade do Rio de Janeiro?
- Conhecem ou já viram na televisão os pontos turísticos dessa cidade? O Pão de Açúcar? O Cristo Redentor? O Estádio do Maracanã?
- Já assistiram aos desfiles das escolas de samba no carnaval da Sapucaí?
- Sabiam que o Rio de Janeiro é a cidade brasileira mais visitada por turistas de todo o mundo?
- Que grupos sociais participaram da formação do Rio de Janeiro?
- Como se deu a formação do Rio de Janeiro?

SUGESTÃO ► PARA O PROFESSOR

VIDEO. CONHEÇA a história da fundação da cidade do Rio. 2015. Vídeo (2min53s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=azSurpQopOk>. Acesso em 5 jul. 2021.

Vídeo da TV Brasil sobre a fundação da cidade do Rio de Janeiro.

TEXTOS DE APOIO

Mem de Sá

Nasceu em Coimbra, Portugal [c. 1504]. [...] Nomeado terceiro governador-geral do Brasil em 1556, substituindo Duarte da Costa, chegou a Salvador em dezembro de 1557. Em sua nomeação para governador-geral, estabelecida por carta régia, o rei d. João III concedeu-lhe amplos poderes no âmbito cível e penal, o que não ocorrera nos governos anteriores. Foi encarregado de estimular um melhor aproveitamento da terra para resolver a questão da presença francesa no Rio de Janeiro, que causava problemas relativos ao domínio e ao governo luso na colônia. [...] A principal questão enfrentada, durante seu governo, foi o combate à invasão francesa na Guanabara, iniciada em 1555, ainda na gestão de Duarte da Costa, liderada por Nicolau Durand de Villegaignon, com apoio do almirante Coligny. Organizou uma expedição para atacar a França Antártica, sem esperar os reforços militares portugueses, e venceu temporariamente os franceses, aliados

A FORMAÇÃO DO RIO DE JANEIRO

A história do Rio de Janeiro está associada à invasão dos franceses à Baía de Guanabara, ocorrida em 1555. Esses franceses eram **protestantes** e aqui se estabeleceram por dois motivos:

Protestante: seguidor do protestantismo, um dos principais ramos do cristianismo.

- praticar livremente o protestantismo, religião perseguida na França;
- comercializar pau-brasil e outras riquezas.

Três anos depois, o rei de Portugal enviou ao Brasil Mem de Sá, o terceiro governador-geral. Ele liderou a luta contra os franceses. Em 1565, seu sobrinho, Estácio de Sá, chegou com seus soldados para ajudar a combater os franceses. E, num local próximo ao morro do Pão de Açúcar, Estácio de Sá fundou o Forte de São Sebastião, que está na origem da cidade do Rio de Janeiro.



▲ Antônio Firmino Monteiro. **Fundação da cidade do Rio de Janeiro**, 1881. Óleo sobre tela, 2 m x 3 m.

18

dos índios tamoios. A permanência dos franceses levou o governo português a decidir-se pela reconquista e ocupação do território, tarefa que coube a Estácio de Sá, seu sobrinho. Em 1º de março de 1565, entre o Morro Cara de Cão e o Pão de Açúcar, foi fundada a cidade do Rio de Janeiro, transferida para o Morro do Castelo após a expulsão definitiva dos franceses. Novos embates ocorreram a partir de 1566, mas a expulsão final aconteceu somente em janeiro de 1567,

tendo o governador-geral se deslocado ao lado de contingentes vindos de Ilhéus, Porto Seguro e São Vicente, para auxiliar a armada enviada por Portugal, que recebeu ainda reforço dos índios temiminós. Estácio de Sá morreu em decorrência de ferimentos deste último combate. [...]

MEM de Sá. **Arquivo Nacional – Memória da Administração Pública Brasileira**, 2018. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/publicacoes2/70-biografias/445-mem-de-sa>. Acesso em: 5 jul. 2021.

A MUDANÇA DA CAPITAL PARA O RIO DE JANEIRO

No final do século 17, descobriu-se ouro onde hoje é Minas Gerais. Mas era pelo Rio de Janeiro que o ouro brasileiro seguia para Portugal e era também pelo Rio de Janeiro que entravam mercadorias e africanos escravizados para trabalhar nas minas.

Então, devido à importância crescente do porto do Rio, o rei de Portugal decidiu, em 1763, **mudar a capital** de Salvador para o Rio de Janeiro.

Em 1808, o rei português Dom João e sua família se mudaram para o Rio de Janeiro com mais de 10 mil pessoas. Durante sua permanência na cidade, Dom João fundou o primeiro jornal do Brasil: a Gazeta do Rio de Janeiro; o primeiro banco brasileiro: o Banco do Brasil; e a Real Biblioteca: a atual Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro.

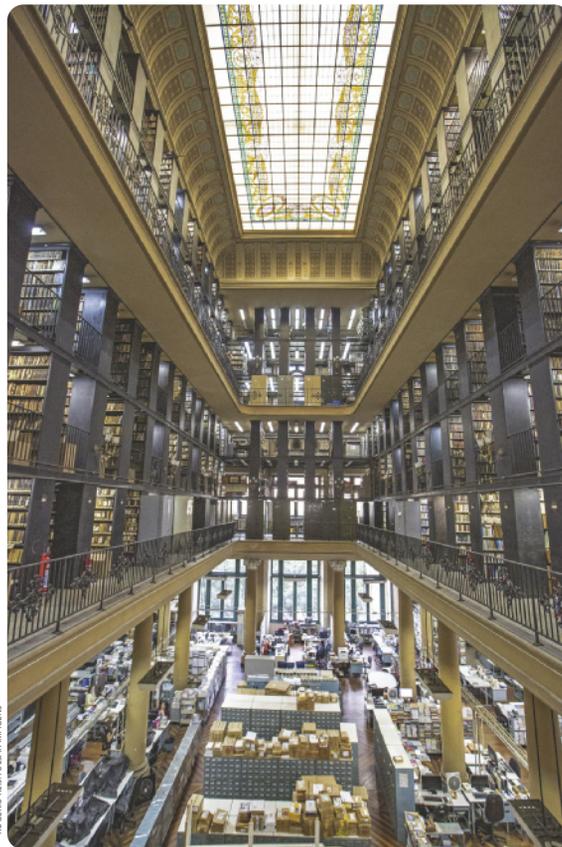
No século seguinte, o Rio continuou se desenvolvendo impulsionado, sobretudo, pela venda do café. Em 1889, o Brasil tornou-se uma República, e o Rio de Janeiro manteve o título de capital até 1960, quando cedeu seu lugar para Brasília.

Setor de obras gerais da Biblioteca Nacional, no município do Rio de Janeiro, estado do Rio de Janeiro, 2018.

DIALOGANDO

Qual foi a primeira capital do Brasil? O que causou a mudança da capital para o Rio de Janeiro?

Salvador foi a primeira capital do Brasil. A mudança da capital para o Rio de Janeiro ocorreu por causa da crescente importância do porto localizado nessa cidade.



ROGERIO RES/PULSAR IMAGENS

19

► ENCAMINHAMENTO

Para introduzir o assunto, sugere-se perguntar aos alunos:

- Vocês sabiam que, em 1763, a capital do Brasil mudou de Salvador para o Rio de Janeiro?
- Qual teria sido o principal motivo da mudança da capital?
- Quem terá tomado essa decisão?
- Por quê?

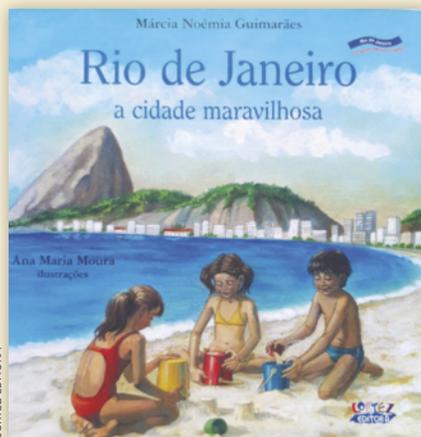
Em seguida, sugere-se:

- Explicar que, com a exploração do ouro em Minas Gerais, o eixo econômico do Brasil colonial mudou do Nordeste para o Centro-Sul. E, por isso, o rei de Portugal, que também governava o Brasil, deslocou a capital de Salvador para o Rio de Janeiro (a cidade era mais próxima da região do ouro).
- Relatar que a cidade do Rio de Janeiro teve sua origem em um forte fundado por Estácio de Sá, o sobrinho do governador.
- Alargar a compreensão do assunto, consultando o livro **História da cidade do Rio de Janeiro**, de Delgado de Carvalho, publicado em 1990, disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4204210/4101378/historia_cidade_rio_janeiro.pdf (acesso em: 5 jul. 2021).

SUGESTÕES ► PARA O ALUNO

LIVRO. GUIMARÃES, Márcia Noêmia. **Rio de Janeiro: a cidade maravilhosa.** São Paulo: Cortez, 2007.

A história da cidade maravilhosa contada às crianças.



CORTEZ EDITORA

VÍDEO. PATRIMÔNIO Mundial da Unesco: Rio de Janeiro (Rio de Janeiro). 2016. Vídeo (2min18s). Publicado pelo canal Visit Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oRDE1efjFtQ>. Acesso em: 5 jul. 2021.

O vídeo apresenta os principais pontos turísticos da cidade do Rio de Janeiro.

► ENCAMINHAMENTO

Pode-se iniciar o trabalho com esta dupla de páginas perguntando aos alunos:

- Você sabe o que é um forte?
- Sabia que algumas cidades brasileiras foram formadas em torno de um forte?
- Observando as imagens desta página e da seguinte você é capaz de descobrir que cidades são essas?

SUGESTÃO ► PARA A FAMÍLIA

SITE. Forte das Cinco Pontas. Disponível em: <https://m360tourvirtual.com.br/trabalhos/forte-das-cinco-pontas/>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Tour virtual pelo Forte de São Tiago das Cinco Pontas, no Recife (PE).

SUGESTÕES ► PARA O PROFESSOR

VÍDEO. CIDADE Secreta – Forte do Presépio. 2019. Vídeo (4min55s). Publicado pelo canal UNAMA. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dobuwK84X-o&t=113s>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Programa da TV Unama apresentando o Forte do Presépio, em Belém (PA).

VÍDEO. FORTES Brasileiros. 2017. Vídeo (2min36s). Publicado pelo canal lphangovbr. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3bXVeeMzAhw&t=46s>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Programa do lphan apresentando os fortes brasileiros.

OUTRAS CIDADES FORMADAS EM TORNO DE FORTES

Tal como aconteceu com a cidade do Rio de Janeiro, outras cidades também foram formadas em torno de **fortes**, erguidos por soldados de Portugal enviados para proteger o litoral brasileiro. Conheça agora alguns exemplos:

O Forte dos Reis Magos, construído em **1598**, deu origem à cidade de Natal, capital do Rio Grande do Norte.



▲ À esquerda na foto, muralha do Forte de São Luís do Maranhão, onde fica localizado o Palácio dos Leões, sede do Governo Estadual, e à direita, a Pedra da Memória ou Baluarte de São Cosme e Damião. Município de São Luís, estado do Maranhão, 2012.

Forte do Presépio de Santa Maria de Belém, construído em **1616** para defender o povoado de Feliz Lusitânia, que está na origem de Belém, a capital do Pará.

Forte do Presépio, no município de Belém, estado do Pará, 2017.



▲ Forte dos Reis Magos, no município de Natal, estado do Rio Grande do Norte, 2021.

O Forte de São Luís foi erguido em **1612** pelos franceses interessados nas riquezas da região. Em torno desse forte se formou São Luís, a capital do Maranhão.



TEXTO DE APOIO

A origem e a construção

A história da Fortaleza dos Reis Magos se confunde com a própria história **potiguar**. Sua construção foi iniciada no dia 6 de janeiro de 1598, quase dois anos antes da fundação da cidade de Natal. Após muitas dificuldades e imprevistos e sob constante ameaça de índios e de invasores franceses, foi considerada concluída em 1628. Projetada nos padrões da época, assemelha-se a uma estrela de cinco pontas. Sua posição estratégica permitia observar o oceano, o rio Potengi e as matas vizinhas.

[...]

A fortaleza foi construída sobre os **arrecifes** para garantir que o embasamento fosse sólido, foram utilizados principalmente areia, óleo de baleia, bronze e grandes pedras de granito trazidas de Portugal.

CASTRO, Adler Homero Fonseca de. A engenharia do medo. **Revista Nossa História**, ano 3, n. 27, p. 28, jan. 2006.

Potiguar: rio-grandense-do-norte.

Arrecifes: rochedo ou série de rochedos situados próximos à costa ou a ela diretamente ligados.

A origem de Fortaleza, capital do Ceará, é tema de debates entre os historiadores.

- Para alguns, ela se originou em torno da Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção. Essa fortaleza foi construída pelos holandeses em **1649** e tinha o nome de Schoonenborch. Depois da expulsão dos holandeses, recebeu o nome que tem agora.
- Para outros, a cidade de Fortaleza se formou em torno do Fortim de São Tiago, fundado em **1604**, na Barra do Ceará.

Sede da 10ª Região Militar do Exército Brasileiro – antiga Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, no município de Fortaleza, estado do Ceará, 2013.



RUBENS CHAVES/PULSAR IMAGENS

GÉNTIL BARREIRA



◀ Marco Zero do município de Fortaleza, estado do Ceará, 2015.

1. Pesquisem e comparem as duas visões sobre a origem de Fortaleza. Debatam e opinem: qual delas vocês consideraram mais provável?
Resposta pessoal.

21

TEXTO DE APOIO

O texto a seguir foi escrito para esta coleção pelo historiador Clodomir Freire; leia-o com atenção.

A polêmica em torno da fundação de Fortaleza

Se você fizer um tour por Fortaleza, acompanhado por um guia turístico, ele provavelmente o(a) levará até a 10ª Região Militar do Exército Brasileiro, e a apresentará como o marco inicial da capital cearense. Trata-se do local de fundação do Forte de Schoonenborch, erguido pelos holandeses, em 1649, na

margem esquerda da foz do Riacho do Pajeú. Depois da expulsão dos holandeses, os luso-brasileiros mudaram o nome do forte para Fortaleza de Nossa Senhora da Assunção, em torno da qual teria se formado a cidade de Fortaleza.

Já o Movimento Marco Zero de Fortaleza, que tem à frente o historiador Aduato Leitão, discorda da data e do local de fundação da capital cearense; afirma que a origem de Fortaleza está na Barra do Ceará, onde Pero Coelho ergueu o Fortim de São Tiago, em 1604. O movimento luta para que isso seja reconhecido oficialmente.

Texto de Clodomir Freire elaborado para esta obra.

► ENCAMINHAMENTO

Professor, para o desenvolvimento da **atividade 1**, orientar a coleta de informações sobre a temática. Solicitar aos estudantes que escolham um dos pontos de vista e escrevam dois argumentos para defendê-lo.

Após o registro dos argumentos, separar os estudantes em duas equipes, de acordo com o argumento escolhido.

Orientá-los a conversarem sobre os argumentos levantados, reforçando suas opiniões.

Propor, então, um debate em que um grupo tente convencer o outro sobre seus argumentos (valendo-se de perguntas e de contra-argumentos). Ao final do debate, questionar se algum estudante mudou de opinião; em caso afirmativo, explorar a razão dessa mudança.

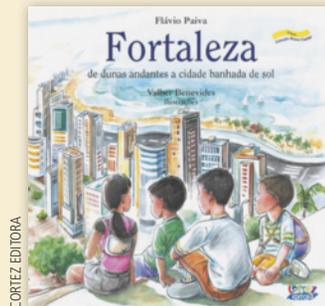
Fazer o fechamento da aula conversando sobre argumentação e a importância de argumentos bem embasados, ressaltando que argumentação difere de opinião simples (sem fundamentação).

A comparação e o debate sobre diferentes visões acerca de um acontecimento possibilita o desenvolvimento da seguinte habilidade de Língua Portuguesa: (EF35LP15) Opinar e defender ponto de vista sobre tema polêmico relacionado a situações vivenciadas na escola e/ou na comunidade, utilizando registro formal e estrutura adequada à argumentação, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto.

SUGESTÃO ► PARA O ALUNO

LIVRO. PAIVA, Flávio. **Fortaleza**: de dunas andantes a cidade banhada de sol. São Paulo: Cortez, 2005.

O livro mostra uma cidade “forte”, marcada por ataques e resistências.



CORTEZ EDITORA

ROTEIRO DE AULA

Pode-se introduzir o trabalho com o conceito de região perguntando aos alunos:

- Em que situações ou ambientes você já ouviu esse termo?
- Você sabe o nome da região onde você vive?

Em seguida, como encaminhamento, sugere-se:

- Investigar os conhecimentos prévios dos alunos a respeito do termo “região”.
- Escutar as vivências dos alunos sobre a região em que vivem.
- Apresentar o mapa da divisão do Brasil em grandes regiões.
- Comparar e diferenciar os conceitos de município, cidade e região.

REGIÃO

Região é uma porção da superfície terrestre com características próprias, que a diferencia das demais regiões.

Para governar um país e melhor conhecer suas regiões, o governo precisa ter dados sobre sua população, economia, sociedade e ambiente. No Brasil, o principal órgão do governo encarregado de pesquisar e reunir esses dados é o IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

Para facilitar a coleta de dados, o IBGE dividiu o território brasileiro em cinco grandes regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul. Com base nos dados do IBGE sobre população, economia, sociedade e outros, o governo planeja ações para melhor administrar o país.

DIALOGANDO

Em que região você vive? Do que você mais gosta na sua região?

Respostas pessoais.



▲ Funcionário do IBGE fazendo coleta de dados para o censo, no município de São José dos Campos, estado de São Paulo, 2010.

22

TEXTO DE APOIO

Sobre o conceito de região

Gomes [Paulo Cesar da Costa] conseguiu distinguir pelo menos três grandes domínios nos quais a noção de região está presente. O primeiro é a própria “linguagem cotidiana do senso comum”. Aqui os princípios fundamentais são o de localização e extensão. Emprega-se expressões como “a região mais pobre”, “a região montanhosa”, ou “a região da cidade X”.

Percebe-se que os critérios são diversos, não há precisão nos limi-

tes e a escala espacial também varia bastante. O segundo domínio é o administrativo, ou seja, a região é vista como uma unidade administrativa. Sabe-se que desde o fim da Idade Média “as divisões administrativas foram as primeiras formas de divisão territorial presentes no desenho dos mapas”. Nesse caso, a divisão regional é a base para definição e exercício do controle na administração dos Estados e de suas subunidades, quando for o caso. É preciso destacar que muitas vezes empresas e instituições (como a Igreja Católica) utilizam os recortes regionais para delimitação de circunscrições hierárqui-

cas administrativas. O terceiro domínio é o das “ciências em geral” nas quais o emprego da noção de região associa-se também a ideia de localização de determinados fenômenos. Aqui, o emprego resguarda a etimologia, pois região é vista como “área sob um certo domínio ou área definida por uma regularidade de propriedades que a definem”.

CUNHA, Luiz Alexandre Gonçalves. Sobre o conceito de região. *Revista de História Regional*, Ponta Grossa, v. 5, n. 2, p. 39-55, 2000. p. 42.



+ATIVIDADES

Consultem, selecionem diferentes fontes históricas (como textos escritos, imagens, objetos, memórias de idosos da família ou comunidade) e escrevam um pequeno texto sobre a sua região.

Resposta pessoal.

Professor, para pesquisar a história da região, sugerimos usar diferentes fontes históricas.

- Fontes escritas: textos de eventos que marcaram a história da região.
- Fontes visuais: fotografias de construções antigas, pinturas ou desenhos sobre a região e seus personagens.
- Fontes orais: entrevistas ou depoimentos de antigos moradores da região.
- Fontes materiais: objetos de trabalho usados no campo ou na cidade, construções antigas, a exemplo do Pelourinho e da Casa da Câmara de Vila Rica), armas, peças de artesanato em madeira, pedra, metal, entre outros.

Professor, essa atividade contribui para o desenvolvimento da seguinte habilidade de História: (EF03HI02) Selecionar, por meio da consulta de fontes de diferentes naturezas, e registrar acontecimentos ocorridos ao longo do tempo na cidade ou região em que vive.

Dividam-se em 5 grupos. Cada grupo vai pesquisar em diferentes tipos de fontes, entre elas o IBGE, dados de uma região do Brasil e elaborar um cartaz com imagens e textos da região pesquisada.

Sigam o roteiro: **Produção pessoal.**

- 1) População.
- 2) Economia.
- 3) Comidas típicas.
- 4) Músicas e danças típicas.
- 5) Festas típicas.
- 6) Termos e expressões regionais.

Exponham os trabalhos na forma de um seminário. Fotografem, façam pequenos vídeos e postem nas redes oficiais da escola.

ROTEIRO DE AULA

Sugere-se iniciar a aula perguntando:

- Você já ouviu dizer que foi na Bahia que tudo começou?
- Você sabia que Salvador foi a primeira cidade do Brasil?
- Quem será que construiu a cidade de Salvador?
- Que modelo de cidade inspirou seus construtores?

Em seguida, como encaminhamento, sugere-se:

- Lembrar que, diante do fracasso da maioria das capitanias hereditárias, o governo de Portugal decidiu aumentar seu controle sobre o Brasil e, por isso, criou o Governo-geral e enviou Tomé de Souza para a Bahia.

- Informar que a vinda de Tomé de Souza e sua comitiva visava ampliar a ocupação portuguesa no Brasil.

- Comentar que as primeiras casas de Salvador eram simples e feitas de pau a pique (ripas de madeira e barro) e cobertas de palha.

- Promover uma visita virtual ao Largo do Terreiro de Jesus, disponível em: <https://www.google.pt/maps/@-12.973173,-15.101518,3a,75y,89.35h,97.34t/data=!3m6!1e1!3m4!1sJDz6Z-ruEE38jqhjh5A!2e0!7i13312!8e56> (acesso em: 5 jul. 2021).

+ATIVIDADES

Solicitar aos estudantes que escolham uma outra capital brasileira e pesquisem sobre ela na internet; em materiais disponíveis na escola; em materiais trazidos de casa; em conversas com convidados. Solicitar a produção de cartazes com algumas informações (população, economia, características) e de vídeos ou áudios sobre comidas típicas, músicas e danças típicas, festas típicas, termos e expressões próprias do lugar.

Pode-se organizar a apresentação em forma de telejornal. O telejornal pode ser gravado e disponibilizado nas redes oficiais da escola ou apresentado, ao vivo, para os colegas, o professor, os convidados, os pais ou responsáveis e a comunidade escolar.

Produção pessoal.

2 CIDADES: HISTÓRIAS E CULTURAS

SALVADOR: A PRIMEIRA CAPITAL

Os portugueses chegaram às terras onde hoje é o Brasil em 1500 e iniciaram a ocupação e o povoamento do território com a expedição de Martim Afonso de Souza em 1532.

Para aumentar o controle sobre o Brasil, o rei de Portugal enviou à Bahia, em 1548, o primeiro governador-geral, **Tomé de Souza**. Com ele vieram padres jesuítas, pedreiros e soldados. Tomé de Souza e seus soldados tomaram as terras dos indígenas do litoral à força e começaram a construção da cidade de Salvador, fundada em 1549.

A PRESENÇA PORTUGUESA

Na parte alta da cidade, os portugueses construíram o Palácio do Governador, a Casa da Câmara e o Colégio dos Jesuítas. Nessa parte, estão hoje a Praça Municipal, a Igreja de Nossa Senhora da Ajuda e o Terreiro de Jesus.

Na parte baixa, próximo ao mar, ficavam os armazéns e as casas mais simples, feitas com a técnica de **pau a pique** e cobertas de palha. Essa parte de Salvador é chamada hoje de Comércio.

Pau a pique: técnica de construção que utiliza madeira, bambu, barro e palha.



◀ Parte alta e parte baixa ligadas pelo Elevador Lacerda, no município de Salvador, estado da Bahia, 2021. Essa divisão se manteve desde a época da fundação da cidade.

SUGESTÃO ► PARA O PROFESSOR

VÍDEO. HISTÓRIA da Cidade de Salvador. [s.d.]. Vídeo (5min46s). Publicado pelo canal Joaogualbertohist. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5jNYBNEEUo>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Reportagem que apresenta uma breve revisão dos debates envolvendo a data de fundação da primeira capital do Brasil, Salvador.

1. Converse com um colega e respondam: por que o Palácio do Governador ficava na parte alta da cidade?

Espera-se que os estudantes apontem que, estando no alto do morro, o Palácio ficaria mais protegido contra possíveis ataques de estrangeiros e de indígenas, inimigos dos portugueses.

De 1549 a 1763, Salvador foi capital do Brasil. Durante esse tempo, a cidade cresceu. Os engenhos de produção de açúcar se multiplicaram e o comércio aumentou. Abriram-se ruas e ergueram-se igrejas e sobrados (casas com dois ou mais andares). Os donos das plantações de açúcar ficavam nesses sobrados quando iam à cidade.

Observe as fotografias. A da esquerda mostra construções em Lisboa, Portugal, e a da direita mostra construções em Salvador, na Bahia.



▲ Vista da Rua Dom Pedro V em Bairro Alto, Lisboa, Portugal, 2015.



▲ Vista da Ladeira do Pelourinho, no município de Salvador, estado da Bahia, 2012.

2. Compare as formas dos prédios e das janelas. Marque um X nas semelhanças entre elas.

- | | |
|---|--|
| <input checked="" type="checkbox"/> Ambas são sobrados. | <input type="checkbox"/> Ambas são casas térreas. |
| <input type="checkbox"/> Há paredes externas lisas. | <input checked="" type="checkbox"/> Há paredes externas com sacadas. |
| <input checked="" type="checkbox"/> Há janelas grandes e altas. | <input type="checkbox"/> Há janelas pequenas e altas. |

TEXTO DE APOIO

Centro Histórico de Salvador

O Centro Histórico de Salvador – do qual o Pelourinho é símbolo e síntese – constitui o maior conjunto arquitetônico colonial da América Latina. Orgulho dos baianos, o espaço é tombado pelo Iphan – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional e reconhecido como Patrimônio da Humanidade pela Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

Articulando as dimensões histórica e cultural, o Centro Histórico de Salvador é, por excelência, o locus das atividades criativas da cidade, com destaque para a presença

marcante da herança afro-brasileira, que fez surgir aqui uma cultura singular. Nessa ambiência inspiradora a cidade tradicionalmente se expõe em toda a sua grandeza cultural, exibindo as expressões da sua criatividade e originalidade. Ali se encontram instituições e entidades, edifícios e espaços, tradições e práticas que refletem o passado e projetam o futuro, ambos convivendo em um mesmo ambiente. Não custa assinalar que a própria restauração e conservação do patrimônio arquitetônico do Pelô constitui, em si mesma, uma indústria criativa internacionalmente consagrada. Predominantemente residencial e turística, a área mantém parte de suas antigas funções de “centro de cidade”.

► ENCAMINHAMENTO

Pedir aos alunos que observem as imagens desta página com atenção e a seguir perguntar:

- Que lugares estão sendo mostrados nessas fotografias?
- Vocês notaram semelhanças entre algumas construções? Quais?

Em seguida, sugere-se:

- Esclarecer que Tomé de Souza e sua comitiva trouxeram para o Brasil o modelo português de cidade. Daí, essas semelhanças entre a Rua Dom Pedro V, em Lisboa, Portugal, e a Ladeira do Pelourinho, em Salvador, na Bahia.

Professor, na atividade 2, comentar que os espaços públicos – praças, largos, ruas e ladeiras e seus sobrados de dois ou mais andares – são exemplos típicos da presença portuguesa em Salvador.

São mais de três mil imóveis dos séculos XVI a XIX, com sua arquitetura monumental de finalidade religiosa, civil – de função pública e privada – e militar, onde hoje se destacam igrejas e conventos, museus e arquivos, teatros e cinemas, espaços e grupos culturais, ateliês, galerias, antiquários, sebos, somando centenas de equipamentos e instalações [...].

O CENTRO Histórico. **Pelourinho dia e noite**, c2019. Disponível em: <http://pelourinhodiaenoite.salvador.ba.gov.br/index.php/o-centro-historico>. Acesso em: 5 jul. 2021.

► ENCAMINHAMENTO

Pode-se iniciar o trabalho com a página perguntando aos alunos:

- Vocês já comeram canjica? E quiabo?
- Sabiam que esses alimentos são de origem africana?
- Vocês sabiam que houve um período em que africanos de diferentes povos eram trazidos para o Brasil para trabalharem como escravizados?
- Sabiam que suas culturas, línguas, saberes e técnicas fazem parte do nosso modo de ser, estar e falar?
- Como vocês imaginam o contato dos africanos com portugueses e indígenas?

Em seguida, sugere-se:

- Informar aos alunos que a maioria dos africanos entrados no Brasil era de origem banto, e havia a região congo-angolana. A quantidade de palavras de origem banto, a exemplo do umbundu e do quimbundo no português falado no Brasil.

Professor, o dado apresentado no glossário sobre a origem banto de 75% dos africanos entrados no Brasil foi tirado do **Dicionário da Escravidão e Liberdade**, organizado por Lilia M. Schwarcz e Flávio Gomes e publicado pela Companhia das Letras, em 2018.

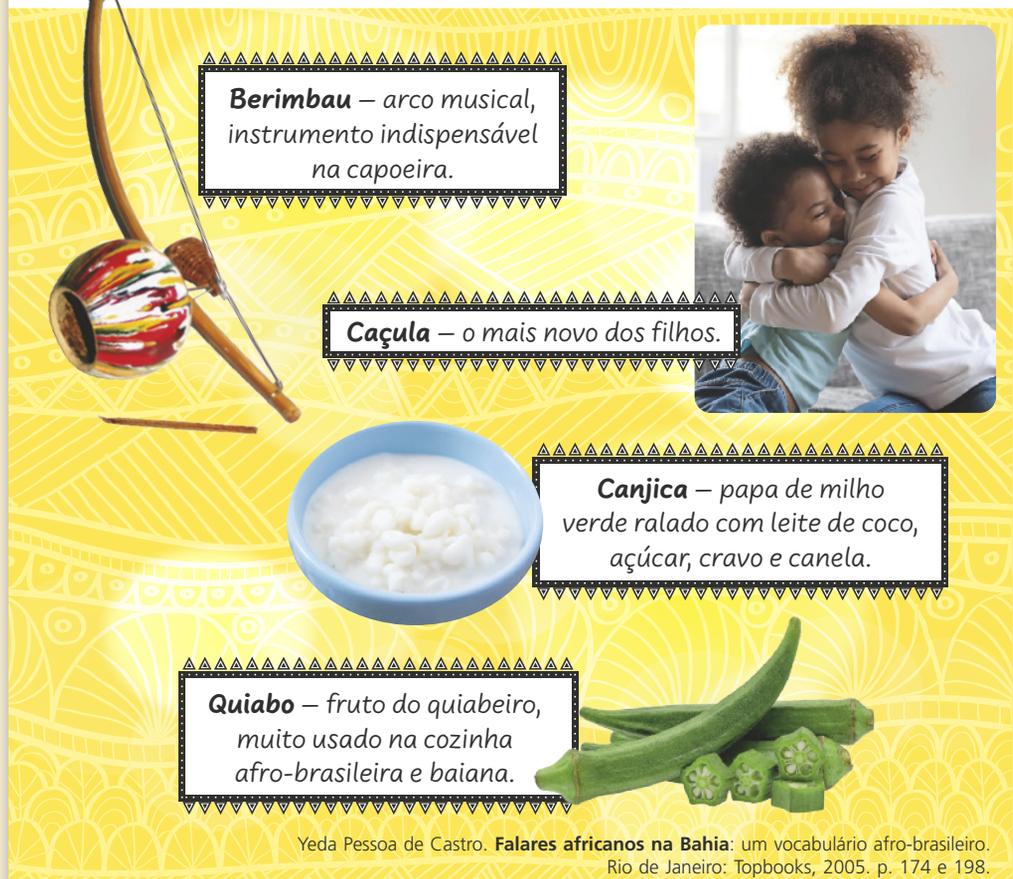
A PRESENÇA AFRICANA EM SALVADOR

Os africanos não entraram no Brasil por vontade própria. Foram trazidos pelos portugueses para trabalhar como escravizados.

O Brasil foi o país da América que mais recebeu africanos. A maior parte dos africanos no Brasil eram **bantos** e falavam línguas como o quimbundo, o quicongo e o umbundo. Isso ajuda a explicar por que essas línguas foram as que mais influenciaram o português falado no Brasil.

Banto: 75% dos africanos entrados no Brasil eram da África ao sul do Saara e pertenciam a grupos bantos.

Veja, a seguir, palavras de origem banto no português que falamos.



Berimbau – arco musical, instrumento indispensável na capoeira.

Caçula – o mais novo dos filhos.

Canjica – papa de milho verde ralado com leite de coco, açúcar, cravo e canela.

Quiabo – fruto do quiabeiro, muito usado na cozinha afro-brasileira e baiana.

Yeda Pessoa de Castro. **Falares africanos na Bahia:** um vocabulário afro-brasileiro. Rio de Janeiro: Topbooks, 2005. p. 174 e 198.

EDITORIA DE ARTE: ADOBE STOCK/EASYPIX BRASIL, FIZKES/SHUTTERSTOCK.COM, JULIA TIMOFEEVA/SHUTTERSTOCK.COM, SRICHAICHANA/SHUTTERSTOCK.COM

26

TEXTO DE APOIO

Das línguas africanas ao português brasileiro

A influência banto é mais profunda da densidade demográfica e amplitude geográfica alcançada pela sua distribuição humana em território brasileiro. [...]

Os aportes bantos ou bantuisms, ou seja, palavras africanas que

entraram para a língua portuguesa no Brasil está integrada ao sistema linguístico do português, formando derivados portugueses a partir de uma mesma raiz banto (esmolambado, dengoso, sambista, xingamento, mangação, molequeira, caçulinha, quilombola), o que já demonstra uma antiguidade maior. Em alguns casos, a palavra banto chega a substituir a palavra de sentido equivalente em português: caçula por benjamim, corcunda por giba, moringa por

bilha, molambo por trapo, xingar por insultar, cochilar por dormir, dendê por óleo de palma, marimbondo por vespa, carimbo por sinete, cachaça por aguardente. Alguns já estão documentados na literatura brasileira do século XVII, a exemplo dos que se encontram na poesia satírica de Gregório de Matos e Guerra (1633-1696).

CASTRO, Yeda Pessoa de. Das línguas africanas ao português brasileiro. IPHAN/Ministério da Cultura. **Revista Eletrônica do Iphan**, n. 6, jan./fev. 2007.

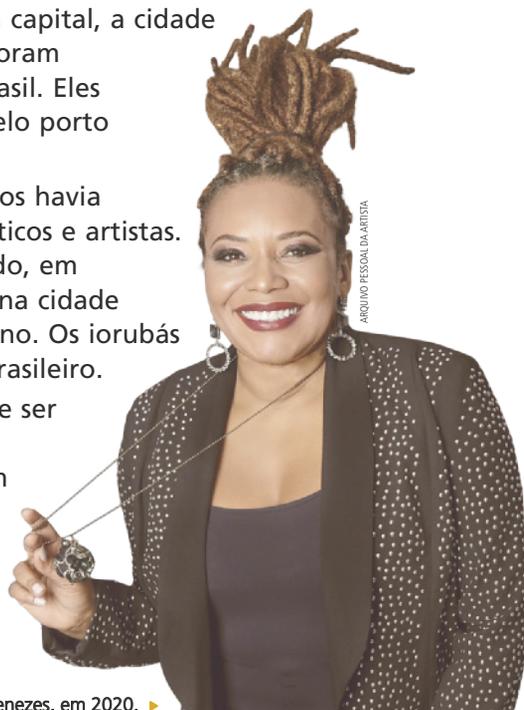
Da África ocidental, foram trazidos povos igualmente importantes na formação cultural do Brasil, como os iorubás.

IORUBÁS NO BRASIL

A partir de 1830, quando sua capital, a cidade de Oyó, foi atacada, os iorubás foram escravizados e trazidos para o Brasil. Eles entraram, em grande número, pelo porto de Salvador.

Entre os iorubás aqui chegados havia sacerdotes, príncipes, líderes políticos e artistas. Eles foram empregados, sobretudo, em trabalhos urbanos e domésticos, na cidade de Salvador e no Recôncavo Baiano. Os iorubás fizeram história e arte em solo brasileiro.

A arte de origem iorubá pode ser vista em vários lugares do Brasil, sobretudo na Bahia. Lá, nasceram ou vivem alguns dos grandes nomes da música e das artes plásticas de origem iorubá.



Margareth Menezes, em 2020. ▶



Na música, podemos citar os integrantes do bloco Ilê Aiyê, e outros, como a cantora Margareth Menezes.

◀ Bloco Afro Ilê Aiyê durante Carnaval do município de Salvador, estado da Bahia, 2019.

► ENCAMINHAMENTO

Professor, informar que os iorubás e sua arte também foram e continuam sendo muito importantes na formação cultural brasileira; estudá-los pode nos ajudar a compreender aspectos importantes de nossa história e cultura.

Ressaltar a importância da cultura iorubá para se compreender a cultura baiana em particular, já que, a partir da década de 1830, os iorubás entraram em grande número na Bahia trazendo sua língua, sua arte, sua religião, seus hábitos e costumes.

No Brasil, nas artes plásticas, há nomes importantes, como o escultor Mestre Didi e o pintor Carybé.

- **Mestre Didi** (1917-2013): nome artístico de Deoscóredes Maximiliano dos Santos. Foi um escultor e escritor baiano, expoente da arte de matriz iorubá no Brasil.

- **Carybé** (1911-1997): nome artístico de Hector Julio Páride Bernabó. Foi um pintor brasileiro de origem argentina, radicado na Bahia. Suas obras mostram a força e a beleza da cultura negra na Bahia.

Os descendentes de africanos, sejam eles bantos ou iorubás, estão presentes na cidade de Salvador na Engenharia, na Medicina, na Política, na Educação, no Direito, entre outros.

SUGESTÃO ► PARA O PROFESSOR

VÍDEO. IDIOMA Iorubá é oficialmente patrimônio imaterial do Rio. 2018. Vídeo (2min8s). Publicado pelo canal TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qKUX87QPvY8>. Acesso em: 5 jul. 2021.

Reportagem da TV Brasil sobre o reconhecimento do idioma iorubá como patrimônio imaterial do estado do Rio de Janeiro.

ROTEIRO DE AULA

Uma estratégia possível para dar início ao diálogo sobre pessoas e culturas existentes na cidade de São Paulo é pedir aos alunos que pesquisem fotografias atuais da cidade em que se vejam pessoas circulando por avenidas movimentadas; pregá-las num mural em sala de aula e, depois, chamar os alunos para verem a exposição fotográfica. Durante a visita, pode-se despertar o interesse deles pelo tema, perguntando:

- Essas pessoas têm a mesma origem? Sim? Não?
- Como você chegou a essa conclusão?

Em seguida, como encaminhamento, sugere-se:

- Retomar a ideia de que o município geralmente tem uma área rural e outra urbana; e que esta é chamada de cidade.

Compreender que muitas cidades brasileiras foram formadas pela contribuição de diferentes povos, com destaque para os indígenas, os portugueses e os africanos.

Estudar o caso de São Paulo, uma cidade multicultural, pode ajudar a perceber a enorme diversidade de povos e culturas presentes na formação do povo brasileiro.

ATIVIDADES

Leitura em voz alta.

Combinar com os estudantes que a leitura do texto será realizada por alguns deles. Escolher quatro ou cinco alunos para realizarem a leitura, combinar que trecho será lido por cada um deles. Pedir que se preparem previamente: que leiam o trecho selecionado em casa, que o compreendam, que treinem a leitura em voz alta.

Esse procedimento deverá se repetir com outros textos, oportunizando que todos os estudantes possam realizar a leitura, preparando-se para elas.

SÃO PAULO: UMA CIDADE MULTICULTURAL

Pessoas de muitas origens contribuíram para São Paulo ser o que é hoje, entre elas: indígenas, europeus, africanos, migrantes nordestinos, mineiros, gaúchos, entre outras.

DIALOGANDO

Você sabe o que significa imigrar? E emigrar?

Espera-se que os alunos respondam que imigrar é chegar e se fixar em um local diferente do de origem. Emigrar é deixar o local de origem para viver em outro.

UM POUCO DE HISTÓRIA

Em 25 de janeiro de 1554, padres jesuítas, liderados por José de Anchieta, fundaram uma escola para crianças no Planalto Paulista. Essa casa de ensino foi construída por indígenas tupiniquins, que viviam com os jesuítas.



▲ Pátio do Colégio, no município de São Paulo, estado de São Paulo, 2019. O Pátio do Colégio está na origem da fundação da capital paulista.

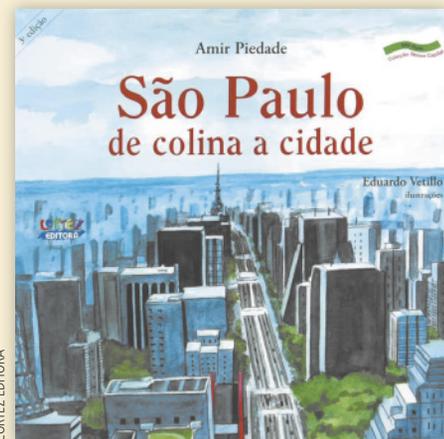
Aos poucos, as terras vizinhas à escola foram sendo ocupadas por pessoas que subiam a serra do Mar por falta de trabalho, devido ao declínio da cana de açúcar no litoral. Essas pessoas foram formando o povoado, que mais tarde seria elevado à categoria de vila e, em seguida, se tornaria a cidade de São Paulo.

28

SUGESTÃO PARA O ALUNO

LIVRO. PIEDADE, Amir. **São Paulo:** de colina a cidade. São Paulo: Cortez, 2018.

A história de São Paulo contada de forma lúdica, por meio de ilustrações, fotografias e pinturas.



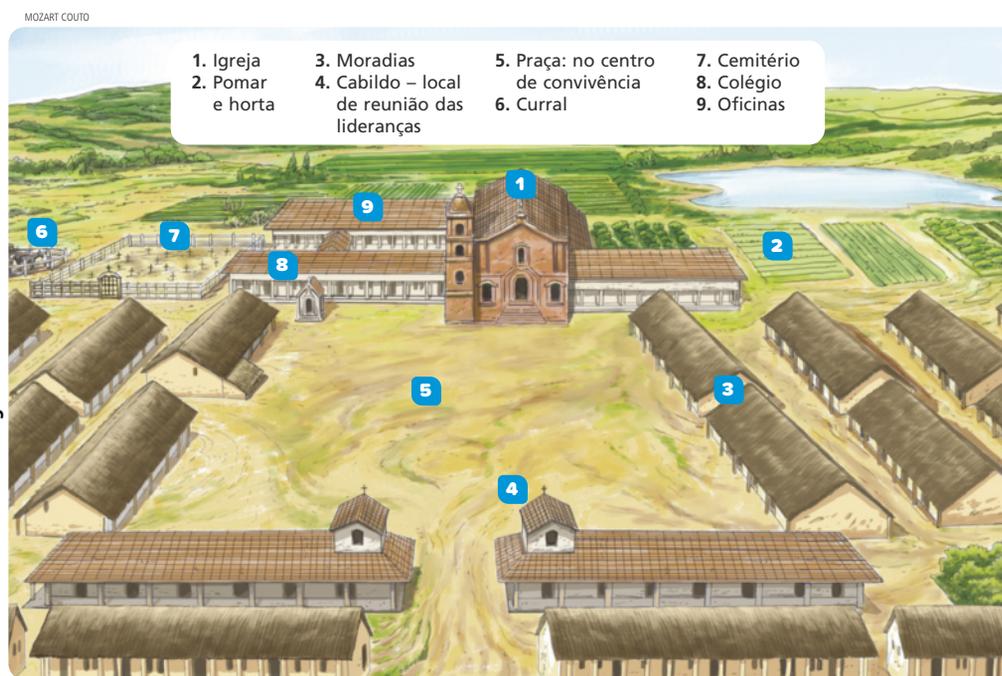
Por volta do ano 1600, São Paulo era um povoado pequeno e pobre. Na época, os paulistas acreditavam que a única forma de vencer a pobreza era penetrar no sertão. Por isso, organizaram as **bandeiras**: expedições particulares que partiam geralmente de São Paulo em busca de indígenas, ouro e pedras preciosas.

Desde o início da história de São Paulo, os paulistas prenderam e escravizaram indígenas. A partir de 1620, com a expansão da cultura do trigo em São Paulo, aumentou a procura por trabalhadores. Com isso, os paulistas organizaram grandes bandeiras de caça aos indígenas. Visando conseguir muitos indígenas de uma só vez, eles atacavam as **missões**: grandes aldeamentos indígenas dirigidos por padres jesuítas.

Os bandeirantes atacaram e destruíram três grandes missões jesuíticas, Guairá, Itatim e Tape, e aprisionaram milhares de indígenas para trabalhar nas suas fazendas de trigo.

DIALOGANDO

Quais grupos humanos estiveram nas origens da cidade de São Paulo?
Portugueses, indígenas e filhos de portugueses com indígenas.



▲ Ilustração feita com base em pesquisa histórica mostra uma missão jesuítica.

ENCAMINHAMENTO

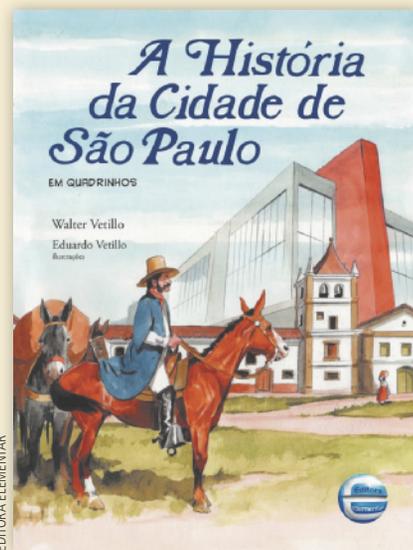
Professor, estimular os estudantes a tomarem notas durante a leitura dos textos. Ensiná-los a utilizar marcadores de texto (que podem ser canetas ou lápis coloridos), selecionando as informações mais importantes; após a leitura de cada trecho do texto, questionar qual é a informação principal (ideia central) e pedir que a encontrem e marquem.

A leitura de textos possibilita o desenvolvimento da seguinte habilidade de Língua Portuguesa: (EF35LP01) Ler e compreender, silenciosamente e, em seguida, em voz alta, com autonomia e fluência, textos curtos com nível de textualidade adequado.

SUGESTÃO ► PARA O ALUNO

LIVRO. VETILLO, Walter. **A história da cidade de São Paulo**: em quadrinhos. São Paulo: Elementar, 2014.

Por meio de histórias em quadrinhos, o livro ensina de forma lúdica sobre a história da cidade de São Paulo.



TEXTO DE APOIO

Bandeiras

Homens cansados, sujos e de roupas rasgadas caminhavam descalços por extensos territórios, em meio às matas fechadas, no coração da colônia. Armados de facas, punhais, arcos e flechas, enfrentavam meses de viagem, em longas jornadas.

A sede e a exaustão tomavam conta das tropas que, então, eram castigadas pela forte umidade e pelo constante medo da morte: cobras, jararacas, cascavéis,

corais, sucuri, onças, bichos-do-pé, carapatos, todo tipo de desconforto. O calor e os mosquitos os impediam de dormir; dias passando fome. Nos momentos de desespero comiam cavalos, couros, raízes de bananeira, gafanhotos, formigas, larvas e vermes. O constante medo do desconhecido.

Esse grupo de homens sofria e passava por provações. Mas em nome da riqueza buscavam remédios para suas necessidades. Não eram heróis; estavam ali para destruir famílias, queimar povoados e capturar pessoas, com o intuito de vendê-las e torná-las escravas.

Essas expedições para o interior receberam o nome de bandeiras, por conta do costume [...] de levantar a bandeira em sinal de guerra. [...]

RAMOS, Fábio Pestana; MORAIS, Marcus Vinícius. **Eles formaram o Brasil**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 115-116.

▶ ENCAMINHAMENTO

Pode-se iniciar o trabalho com os alunos propondo uma reflexão sobre o tema:

- Imaginem-se vivendo em um local onde vocês têm sua moradia, seu sustento, sua cultura e seu povo. De repente, são surpreendidos por pessoas desconhecidas, que passam a dominar seu povo, sua terra e proibem vocês de manter sua cultura e suas crenças.

- Como vocês se sentiriam?
- Vocês aceitariam ou resistiriam?
- Pois bem... foi isso que aconteceu com os povos indígenas quando os portugueses aqui chegaram. Diante do uso da força pelos bandeirantes, eles resistiram de várias formas à escravização.

Em seguida, sugere-se:

- Destacar que os indígenas sofriam e reagiam ao trabalho pesado ao qual eram expostos.

- Comentar que onde houve escravidão, houve resistência.

- Solicitar a pesquisa de exemplos de resistência indígena em diferentes partes do Brasil. Um exemplo clássico dessa resistência é a formação da Confederação dos Cariris.

Professor, na seção **Dialogando**, estimular nos alunos atitudes de intransigência frente à escravidão e ao trabalho humilhante e pesado de carregar pessoas saudáveis.

TRABALHO E RESISTÊNCIA

Os indígenas trabalhavam nas fazendas de trigo dos paulistas e também no transporte de mercadorias. Eram eles que carregavam a farinha de trigo pelo Caminho do Mar, estrada de terra que ligava a Vila de São Paulo ao porto de Santos, no litoral.



▲ Carlos Julião. **Transporte em rede realizado por dois nativos aculturados.** Aquarela, século 18. 45,5 cm x 35 cm. Os indígenas transportavam também pessoas, através da acidentada Serra do Mar, numa viagem arriscada e cansativa. Era comum deslocarem o joelho ou quebrarem a perna enquanto realizavam esse serviço humilhante.

DIALOGANDO

O que você pensa sobre pessoas serem obrigadas a carregarem outras pessoas?

Resposta pessoal.

Depois dos ataques bandeirantes às missões, os jesuítas conseguiram armas de fogo para os indígenas enfrentarem os bandeirantes de igual para igual.

Bem armados, os indígenas venceram duas importantes batalhas contra os bandeirantes: a de Caasapaguaçu, em 1638, e a de Mbororé, em 1641.

No Planalto Paulista, os indígenas guainás e guarulhos também resistiram à escravização, revoltando-se ou fugindo para o sertão.

◀ Ilustração feita com base em pesquisa histórica mostra os indígenas em combate.





Esta é uma versão de pré-visualização do Manual do Professor

Você está visualizando apenas as primeiras páginas deste manual do professor.

A versão completa está disponível exclusivamente para professores e instituições educacionais habilitadas.

Para solicitar o acesso completo, entre em contato com a nossa Central de Relacionamento:

 0800 772 2300

 www.ftd.com.br/contato/

