CURRÍCULO PAULISTA

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA

ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME 2

Governo do Estado de São Paulo

Governador
João Doria

Vice-Governador
Rodrigo Garcia

Secretário da Educação
Rossieli Soares da Silva

Secretário Executivo
Haroldo Corrêa Rocha

Chefe de Gabinete
Renilda Peres de Lima

Coordenador da Coordenadoria Pedagógica
Caetano Pansani Siqueira

Presidente da Fundação para o Desenvolvimento da Educação
Nourival Pantano Junior

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA – 6º ano

ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME 2

CADERNO DO PROFESSOR HISTÓRIA - 6º ANO - VOL II

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1- OS TIPOS DE LINGUAGENS E REGISTROS NAS SOCIEDADES ANTIGAS

Na Situação de Aprendizagem 1, serão abordados os diferentes tipos de linguagens nas sociedades antigas como: a escrita, a oralidade, as artes e outras formas de comunicação na África, na América e no Oriente Médio. Espera-se que você estudante possa identificar e reconhecer a importância da linguagem, sobretudo a tradição oral, que ainda é muito importante na transmissão de saberes e da memória de dos povos.

Unidade Temática: A invenção do Mundo Clássico e o contraponto com outras sociedades.
Habilidades:
(EF06HI07A) Identificar as diferentes formas de linguagens, registros, técnicas e artes nas sociedades antigas (África, Ásia e Américas).
(EF06HI07B) Reconhecer a importância da tradição oral, cultura material e escrita para a transmissão da memória e do conhecimento nas diferentes sociedades antigas (África, Ásia e Américas).
Objetos de conhecimento: Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos). Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.



ATIVIDADE 1.

1.1. Observe as imagens para responder as questões em seu caderno:

Imagem 1 - Acessibilidade	**Imagem 2- Sinal de Wi-Fi**	**Imagem 3 - Emoticon**
		
Descrição: Símbolo que contém um meio círculo com a representação de uma silhueta humana na posição de sentado. Fonte: <https://pixabay.com/pt/vectors/cadeira-de-rodas-pessoa-ajuda-305701/>. Acesso em 6 nov. 2019.	**Descrição**: Símbolo formado por um ponto na parte inferior e três semicurvas em ordem crescente de tamanhos. Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/wi-fi-sinal-wifi-internet-rede-1290667/>. Acesso em 6 nov. 2019.	**Descrição:** um círculo amarelo com o desenho de um rosto sorrindo com lágrimas no canto dos olhos. Fonte: <https://pixabay.com/pt/illustrations/emogi-smile-emotion-emoticon-1799208>. .Acesso em 06 nov. 2019.

Professor/professora, esta atividade tem por objetivo proporcionar um momento para reflexão e levantamento de conhecimentos prévios a partir de imagens facilmente encontradas no cotidiano. A imagem 1, intitulada "Acessibilidade", é o Símbolo Internacional de Acesso (SIA) que pode ser encontrado em mobiliários, vagas de

estacionamento de veículos, áreas reservadas para pessoas em cadeira de rodas, áreas de embarque e desembarque de passageiros com deficiência.

Já a imagem 2, nomeada como "Sinal de Wi-Fi", é o ícone que indica disponibilidade de conexão com a internet através de rede wireless (sem fios), encontrado em praças, parques, cafés, transportes, entre outros lugares.

Por fim é apresentada a imagem 3, denominada "Emoticon", esta imagem é frequentemente utilizada em redes sociais digitais e teclados de smartphones.

a) Você conhece estas imagens anteriores? Explique o que elas significam.
b) Essas imagens expressam alguma forma de comunicação? Justifique sua resposta.
c) Onde estas imagens costumam ser utilizadas? Com qual objetivo?
d) O que precisa constar em um *pictograma*[1] para que a mensagem seja compreendida?
e) Pesquise e escreva em seu caderno exemplos de linguagem verbal e não verbal.

Nesta questão o estudante deve desenvolver habilidades de compreensão dos conceitos por meio do aprimoramento de vocabulários que expressem o entendimento sobre a significação das imagens (1. acessibilidade. 2 WIFI - sinal de internet 3. Emoticon felicidade). Caso os discentes não reconheçam algumas delas, o professor poderá apresentá-las em seu contexto de uso conforme sugestões a seguir:

✔ Imagem 1: Disponível em: <https://www.flickr.com/photos/igorschutz/7062254231/>. Acesso em 19 mar 2020.

✔ Imagem 2: Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/wi-fi-rede-telefone-internet-1633666/>. Acesso em 19 mar 2020.

✔ Imagem 3: Disponível em: <https://blog.emojipedia.org/content/images/size/w2000/2017/10/IMG_7052.jpg>. Acesso em 19 mar 2020.

Dando continuidade ao levantamento de conhecimentos prévios, espera-se que o estudante reconheça que as imagens apresentadas são formas de comunicação não verbal. A solicitação para que se justifique a resposta, visa contribuir na identificação dos estudantes com maior de dificuldade em associar imagens como forma de comunicação. Nestes casos, sugere-se que o docente retome os conceitos trabalhados na atividade 3.1 do Volume 1 (p.107-108).

A resposta permite ao docente identificar se o estudante tem a percepção da utilidade e da finalidade dos objetos em questão, desde que eles tenham acesso aos mesmos em seu cotidiano.

Compreende-se um pictograma como um símbolo representativo de um objeto de forma conceitual através de desenhos figurativos. A imagem deve transmitir uma mensagem representativa. Para melhor ilustrar, sugere-se que o professor solicite ao estudante que faça um desenho de um pictograma e descreva seu significado apontando os elementos escolhidos para que a mensagem seja compreendida pelo maior número de pessoas. É importante levar aos alunos a reflexão de que os pictogramas não são símbolos universais, pois dizem respeito a uma cultura ou a sociedades que compartilham experiências, costumes e valores em comum. No item e, os estudantes devem elaborar uma tabela exemplificando os tipos de linguagem verbal e não verbal.

[1] Um pictograma é um símbolo que representa um objeto ou conceito por meio de desenhos figurativos. Pictografia é a forma de escrita pela qual ideias e objetivos são transmitidos através de desenhos.

Versão Preliminar

LINGUAGEM VERBAL	LINGUAGEM NÃO VERBAL
E-mails	*Cores*
Filmes	*Pinturas*
Poemas	*Esculturas*

ATIVIDADE 2



2.1. Leia o texto e observe as imagens para realizar as atividades:

Durante muito tempo acreditava-se que a escrita surgiu primeiro na Mesopotâmia, as novas descobertas arqueológicas indicaram que a escrita se desenvolveu, ao mesmo tempo, em diferentes lugares do mundo. A escrita pode ter sido inventada na Suméria, no Egito, ou na China.

A ***escrita cuneiforme*** é uma das mais antigas, foi criada pelos Sumérios, era produzida com auxílio de instrumentos em forma de cunha e registravam a contabilidade, administração dos bens, das propriedades, cálculos e transações comerciais.

Os Egípcios criaram um sistema de escrita chamada de ***escrita hieroglífica*** geralmente registravam os elementos do cotidiano, como o Sol, a Lua, os animais, as plantas, as pessoas e as partes do corpo.

Os Astecas não tinham um alfabeto, a escrita era representada por desenhos e símbolos, era utilizada para registrar os calendários sagrados, cenas do cotidiano e conhecimentos diversos. Não havia regras ou ***glifos***[2]: cada escriba criava suas próprias representações das ideias que ele desejava transmitir.

Na antiguidade, a educação escolar não era disponível para todos, só alguns liam e escreviam (os escribas); na atualidade houve uma democratização do ensino que permite o aprendizado a todos independente do lugar social dos sujeitos.

Nos dias atuais, a escrita está universalizada, a vemos em livros, jornais e revistas, sites da internet e em muitos outros lugares. A escrita é uma forma de comunicação para transmitir e receber informações auxiliando no conhecimento.

A linguagem pictográfica tem por objetivo expressar de forma simbólica ou figurada, não era uma exclusividade das sociedades antigas. Atualmente ela ainda é utilizada em algumas situações específicas.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista

Versão Preliminar

[2] Glifo designava qualquer signo entalhado ou pintado, a exemplo podemos citar a escrita maia e os hieróglifos egípcios.

Imagem 1 – Escrita Cuneiforme dos Sumérios



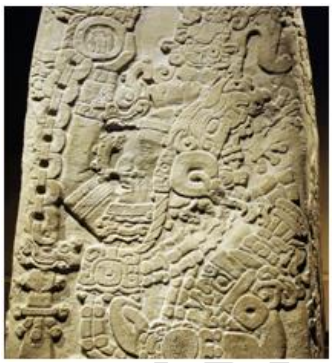
Descrição: Pedra entalhada com fissuras em baixo relevo feito com bastão pontiagudo (cunha), inventada pelos Sumérios dando origem a escrita cuneiforme. **Fonte:** <https://pixabay.com/pt/photos/antigos-sumerian-ass%C3%ADrio-1827228/>. **Acesso** em 4 nov. 2019.

Imagem 2 - Escrita Hieroglífica Egípcia



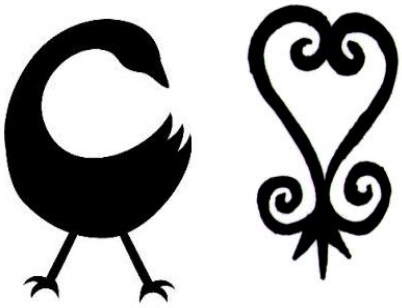
Descrição: Símbolos/desenhos entalhados na parede, utilizada pelos Egípcios em templos, papiros (tipo de suporte para escrever). **Fonte:** <https://pixabay.com/pt/photos/hier%C3%B3glifos-fara%C3%B3s-egito-luxor-429863/>. Acesso em 04/11/2019.

Imagem 3 – Escrita Hieroglífica Asteca



Descrição: Monumento de pedra com desenhos e símbolos em alto relevo utilizada pelos povos Astecas. **Fonte:** <https://pixabay.com/pt/photos/m%C3%A9xico-museu-antropol%C3%B3gico-1315680/>. Acesso em 4 nov. 2019.

Imagem 4 – Adinkras - Volte e Pegue



Descrição: Símbolos que representam a importância de se aprender com os fatos do passado (Sankofa). Grupos de Akan, de Ghana. Cultura Adinkra. Eram usados como "carimbos" em tecidos. **Fonte:** Priscila Lourenço. Elaborado para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) A partir da leitura do texto, das orientações do(a) professor(a) e do que você já estudou, elabore um **Mapa Mental** ou um **Infográfico** (veja modelo no link abaixo), relacionando o modelo de escrita ao povo e período histórico ao qual foi produzido.

Durante a atividade 1 o estudante foi motivado a pensar sobre os tipos de linguagem verbal e não verbal. Nesse momento ele terá a oportunidade de trabalhar as duas linguagens por meio de texto e imagens. Realize uma leitura compartilhada, explicitando os termos que os estudantes desconhecem e os motivando a dialogarem para compreensão textual. Subsequentemente, analise as imagens levantando questionamentos pertinentes que os auxiliem em sua interpretação. Elas representam escritas de diferentes grupos étnicos ao longo da história sumérios, egípcios, astecas e os Akan de Ghana.

Versão Preliminar

O mapa mental ou infográfico é uma técnica de estudos que pode auxiliar a compreender os principais pontos abordados na Situação de Aprendizagem para que o estudante organize o conhecimento construído até o momento. Não há uma regra rígida para criar um mapa mental. No entanto o professor pode sugerir uma estrutura que auxilie o estudante a elaborar o seu mapa.

Exemplo:

1. Utilize uma ficha em branco (pode ser uma folha sulfite A4) na posição vertical.
2. O conteúdo ou a palavra-chave apresentada no centro da folha.
3. Elabore desenhos, infográficos, gráficos e símbolos, a partir dos estudos realizados de forma sistemática para organizar as principais informações.
4. Ligue ou aproxime as informações para estabelecer conexões entre os termos/conceitos/imagens, aconselha-se também construir resumos sobre os elementos representados, com as interpretações adequadas.

SOBRE MAPA MENTAL:
Mapa Mental: o que é? Como fazer? Aprenda agora! Disponível em: <https://www.stoodi.com.br/blog/2018/02/08/como-fazer-um-mapa-mental/ >. Acesso em 21 set. 2019.
Como fazer um mapa mental. Disponível em: <https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/#target Text=Mapa%20mental%20%C3%A9%20um%20 diagrama,relacionando%20os%20 subt%C3%B3 Picos%20do%20 em &gt>. Acesso em 21 set. 2019.

2.2. Observe a imagem e texto para realizar a atividade proposta.



Descrição: Imagem do chefe de uma tribo africana do Senegal, em pé e seu filho, sentado, com um instrumento musical de cordas nas mãos. O filho é um *Griô*. Foto de François-Edmond Fortier, 1924. Fonte: Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:S%C3%A9n%C3%A9gal-Chef_indig%C3%A8ne_et_son_griot_(AOF).jpg>. Acesso em 25 nov.2019.

GRIOT

O *Griot* ou *Griô* é o nome dado a um homem conhecido como o "livro das memórias" ou "contador de histórias", o protetor das tradições de seu povo através da memória e da oralidade, um mensageiro oficial dos povos africanos principalmente da África Ocidental. Eram responsáveis por estabelecer as operações comerciais entre os impérios, povos, grupos e comunidades da sua região. Tinham a responsabilidade de ensinar de forma oral aos jovens, a sua cultura, sendo assim a prova viva da força da tradição oral entre os povos africanos.
Estão presentes em diversos territórios na África atualmente entre os povos: Mande, Fula, Hausa, Songhai, Wolof o Império Mali.

PARA SABER MAIS:

A seguir, você encontrará a indicação de dois vídeos com Griô ou Griot. O primeiro, proveniente da aldeia Yelekela, no Mali, e o segundo, Griot Toumani Kouyaté que canta uma história.

	Vídeo1 - African Griots Live. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=zQMFN-whbEU&feature=emb_logo>. Acesso em 24 nov.2019.
	Vídeo 2 - Griot Toumani Kouyaté canta uma história no Arte do Artista. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=AWVeC6kbNH0>. Acesso em 24 nov. 2019.

Nessa proposta de atividade, após os estudantes interagirem com diferentes tipos de registros escritos, será oportunizado o contato com uma forma de transmissão oral, para tanto é apresentado um texto introdutório, que pode ser lido de maneira compartilhada e dois vídeos apresentando histórias dos Griot.

Vamos desenvolver e aprender ser Griot ou Griô? Siga as orientações abaixo e as do seu professor.
Passo a Passo:
1º Estudante: não realize nenhuma anotação, durante a *contação* de história, feita pelo(a) seu(sua) professor(a), apenas preste atenção!
2º Na sala de aula, em duplas, recontem oralmente a história apresentada, para seu colega na próxima aula. Discuta o que faltou e tente se lembrar.
3º Agora conte novamente a mesma história para algum familiar ou amigo que não tenha a ouvido também do(a) professor(a).

Professor/professora defina a forma de apresentação da *contação* de história do Griot, e de acordo com as possibilidades e recursos, seria mais interessante apresentar o vídeo, no entanto você pode contar a história, simulando a forma feita por um griot.

Contar histórias pode ser uma experiência muito agradável. Aprender a utilizar esta técnica pode colaborar com o desenvolvimento de habilidades relacionadas à oralidade, criatividade e planejamento. Características imprescindíveis para o desenvolvimento do papel do historiador.

a) Como se sentiu realizando esta experiência de transmissão da memória através da oralidade? Explique.
b) Você acredita que se tivesse realizado anotações durante a *contação* da história seria possível lembrar de todos os detalhes? Quais foram as suas dificuldades para realizar a atividade? Explique.

No item “a”, é importante observar como o estudante vivenciou a experiência da escuta, já iniciando o reconhecimento do papel do Griô na transmissão de tradições da cultura. Essa perspectiva pode ser explorada, associando ao que já abordaram sobre a oralidade e o papel dessa fonte na compreensão da História. O trabalho também desenvolve a competência socioemocional de “abertura para o novo”, neste sentido, o estudante, irá descrever a situação experimentada indicando as impressões a partir de sua vivência individual.

O objetivo deste item é que o estudante possa refletir sobre o papel da escrita na atualidade, estima-se que cada discente contará a história de forma diferente. Registrar as dificuldades encontradas colabora para que o estudante compreenda, na prática, os desafios encontrados pelos historiadores quando escrevem sobre História Oral.

ATIVIDADE 3



3.1. Nesta atividade você irá aprofundar os seus conhecimentos sobre as diversas formas de registro utilizadas por algumas das sociedades antigas.

Passo a Passo:
1º A Atividade será realizada em 5 grupos organizados pelo(a) professor(a);
2º Cada grupo desenvolverá a pesquisa das seguintes sociedades: **Sumérios, Egípcios, Astecas, Maias, Incas.**
3º Você poderá pesquisar em diferentes suportes, como na internet, em livros e revistas, entre outros. Explore bastante o tema selecionado.
4º Pesquise as seguintes informações:

- Como a sociedade expressava suas ideias?
- Qual o tipo de linguagem e registros que foram desenvolvidos?
- Para que serviam esses registros?
- Quem participava do processo de leitura e escrita?
- Como era a arte destas sociedades?
- Quais eram as técnicas e as artes dessas sociedades?
- Quais foram as curiosidades encontradas durante a pesquisa.

5º Você poderá construir um esquema com os assuntos, ou desenhá-los, para guiar sua pesquisa, que poderá ser realizada por meios digitais, se preferir.
6º Na escola, durante a aula, tire as suas dúvidas com o(a) professor(a) sobre a pesquisa.
7º Faça a apresentação para a turma, do resultado da pesquisa em grupo.
8º Anote as sugestões dos seus colegas e complemente as informações da sua pesquisa.

Professor/professora, esta é uma atividade de Sala de Aula Invertida, cuja premissa básica é a inversão daquela situação comum que o conhecimento é construído na escola e os estudantes levam atividades para casa. Com essa metodologia, o docente irá direcionar as temáticas e no roteiro, possibilitar que os estudantes pesquisem fora do ambiente escolar, desenvolvendo posteriormente na escola a proposta, sob sua orientação.

Esta prática poderá contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante. Após a realização da pesquisa e sistematização, seu papel é de esclarecer dúvidas, debater, trazer referências complementares. É importante que ao final do processo seja oportunizado um momento para socialização do trabalho realizado, ficando a seu critério como isso deve ocorrer.

	NOVA ESCOLA. O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida? Claudio Sassaki. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida?gclid=Cj0KCQjwmdzzBRC7ARIsANdqRRlpZow2SvSQcY0zboJcdST_YbN88mPjbvkFvcl37Y0nIeNx7-725QYaAkqBEALw_wcB>. Acesso em 20 mar. 2020.

3.2. Analise as imagens abaixo e responda aos questionamentos no seu caderno.

Versão Original

IMAGEM 1



Descrição: Mulher representada com alimentos nas mãos e hieróglifos. **Fonte:** Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/egito-edfu-templo-gravura-3318550/> Acesso dia 25 nov. 2019.

IMAGEM 2



Descrição: Pedra do Sol (réplica colorida) que contém dois calendários - o solar e o lunar - os meses do ano e os dias. F**onte:** Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b5/Aztec_Sun_Stone_Replica_cropped.jpg > Acesso dia 25 nov.2019.

a) A partir da pesquisa que você desenvolveu na atividade anterior, bem como da observação das apresentações dos seus colegas, responda:
I) A quais sociedades pertencem os registros ilustrados nas imagens 1 e 2? Justifique a sua escolha.
II) Quais são as técnicas utilizadas nos registros da imagem 1 e da imagem 2? São as mesmas? Justifique.
III) Qual é o tipo de registro representado em cada imagem?
IV) Quais outros elementos as imagens nos permitem identificar?

Essa proposta de atividade deve possibilitar aos estudantes a sistematização da experiência da "aula invertida", assim como propiciar a leitura de fontes materiais. Os estudantes devem identificar e reconhecer as sociedades estudadas e por meio das fontes indicadas, explicitar quais as civilizações que produziram aqueles registros. Na fonte 1, observa-se uma representação da civilização egípcia e na 2, da Asteca.

Com o registro, os estudantes podem analisar as técnicas utilizadas na produção das fontes materiais, esculpidas em pedras, representando, na fonte 1, o cotidiano feminino, os serviços domésticos, como a tecelagem e a preparação de cerveja e pães para a distribuição em todo o Estado, e na fonte 2, uma réplica de uma Pedra do Sol, referem-se aos componentes da cosmogonia mexica. É importante retomar as tipologias das fontes históricas, assim como destacar que são fontes materiais e registros escritos.

Após o estudante realizar as propostas, deve continuar com a análise da imagem, registrando outros detalhes. Exemplo: a quantidade de formas geométricas, a diferença entre as formas como são dispostos os rostos representados nas imagens, entre outros, qual a utilidade desses registros para as civilizações citadas, dentre outros aspectos.

Indicações para os estudantes:

Brasil Escola. A mulher no Egito Antigo. Disponível em: <https://meuartigo.brasilescola.uol.com.br/historia/a-mulher-no-antigo-egito.htm>. Acesso em 20 mar. 2020.

National Geographic. Os Deuses Astecas. Disponível em: <https://nationalgeographic.sapo.pt/historia/actualidade/1694-os-deuses-astecas>. Acesso em 20 mar. 2020.

Biblioteca Digital Mundial. O calendário asteca Tonalpohualli. Disponível em: <https://www.wdl.org/pt/item/6732/>. Acesso em 20 mar. 2020.

ATIVIDADE 4

4.1. Leia a atividade proposta.

A herança cultural indígena brasileira

Na gênese do povo brasileiro, há de se destacar a influência da cultura e costumes herdados dos povos indígenas pré-colombianos, tais como: língua, folclore, costumes, culinária, entre outros.

Ao se analisar os processos históricos, observa-se a relevância dos códigos escritos para a preservação da memória; no entanto, os povos indígenas, que já habitavam o território brasileiro antes da chegada dos europeus e africanos, valeram-se da pintura rupestre, da produção de esculturas e da manutenção da tradição oral.

Nesta perspectiva, os relatos orais contados de geração em geração pelos indígenas brasileiros, também se constituíram em objeto de estudo, e nesse sentido, sabemos mais sobre os principais povos da atualidade: Guarani, Ticuna, Caingangue, Karajá, Pataxó, Macuxi, Terna, Guajajaras, Ianomâmi, Xavante e Potiguara.

Ao aprofundar nossos saberes, constatamos que nem sempre os códigos de linguagens possuíam símbolos definidos, e para manter a memória e a tradição, as famílias utilizavam a contação de histórias a fim de relembrar e relatar os fatos marcantes da vida em comunidade.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista

Você sabia?

Cultura material é nome dado aos elementos materiais produzidos pelos seres humanos ao longo do tempo, sendo, portanto, composta pelos elementos concretos, como é o caso de obras de arte, ferramentas, objetos, adornos e construções.

Rotação por Estação de aprendizagem:

Para iniciar a atividade, é necessário que você siga as instruções do(a) seu(sua) professor(a) sobre a atividade de Rotação por Estações, que uma série de tarefas independentes e diferentes, porém relacionadas entre si.

Siga o passo a passo proposto e as orientações do(a) professor(a). Lembre-se que seu grupo deverá realizá-las simultaneamente. Ao término da primeira tarefa, os grupos deverão realizar a outra atividade, de modo que, ao final, cada estudante tenha desenvolvido as atividades de todas as estações.

Professor/professora, esta é uma atividade de Rotação por Estações, onde será criado um circuito na sala de aula para que simultaneamente os grupos realizem atividades diferentes a partir de um mesmo tema.

Para saber mais sobre os benefícios do trabalho a partir do método de rotação por estações recomenda-se a leitura do artigo disponível no link: Rotação por Estações de Aprendizagem. Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3352/blog-aula-diferente-rotacao-estacoes-de-aprendizagem>. Acesso em 19 mar. 2020.

Versão preliminar

Para organizar os circuitos, recomenda-se que o docente assista ao vídeo "Rotação por Estações - Planejando uma Aula Inovadora", disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QUBGupaKl3U>. Acesso em 19 mar. 2020.

Durante o momento de rotação, de acordo com o perfil da turma, o docente poderá ficar em uma estação específica para sanar dúvidas ou adaptar a atividade para fazer o acompanhamento geral observando como está o desenvolvimento das ações, intervindo nos casos necessários. Para cada título disposto na tabela do material do estudante, o professor poderá selecionar materiais/atividades de acordo com o perfil e necessidades da turma em que a rotação acontecerá, a seguir é disponibilizado uma tabela com sugestões para o desenvolvimento deste momento de construção de conhecimento.

Passo a Passo:
1º A sala deverá ser organizada em grupos/estações.
2º O(a) professor(a) organizará grupos de estudantes para participar das estações.
3º O(a) professor(a) irá realizar as orientações sobre o desenvolvimento da atividade.
4º Cada grupo teve participar da Rotação elaborado pelo(a) professor(a), como apresentado no quadro abaixo:

Cultura Material		
Estação	**Atividade**	**Tipos de Produções**
1	**Estudo individual**	Leitura do texto: *Tecnologia e Cultura material* - Museu do Índio. Disponível em: <http://www.museudoindio.gov.br/educativo/pesquisa-escolar/237-tecnologia-e-cultura-material>. Acesso em 29 nov. 2019.
2	**Análise de Cultura Material**	Análise das fotos de cultural material. Disponível em: <https://docs.google.com/document/d/1AT1snu42uyh98axBErysXioyy77Yg717AyUyOqoSIaA/edit >. Acesso em 29 nov. 2019. O grupo deve responder o questionário de análise de cultura material.
3	**Orientação do(a) Professor(a)**	Nesta estação, o seu professor irá esclarecer suas dúvidas sobre cultura material. Questão para o desenvolvimento das outras estações: *"como um povo transmitir sua memória pela cultura material?".*
4	**Prática**	Vocês deverão elaborar um projeto sobre o questionamento feito acima no item 3, utilizando sua atitude historiadora. Sugestões para realização do projeto: apresentação formatos de seminário, maquete com explicação e esquema ou mapa mental, dentre outros. Dialogue com o seu grupo e escolha a forma como irão apresentar.
5	**Construção e atividade colaborativa**	Criação e construção do projeto do grupo.

5º Terminada a Rotação, os grupos deverão apresentar as produções realizadas.
6º Depois das apresentações anote o que você aprendeu em seu caderno.

ATIVIDADE 5



5.1. Leia os textos e analise os códigos abaixo para realizar a atividade.

Código de Hamurabi e Código Penal Brasileiro

O Código de Hamurabi, que surgiu no Séc. XVII a. E.C, reúne as leis da região mesopotâmica, feitas pelo Rei da dinastia babilônica. Com o objetivo de unificar o reino por meio de leis comuns, esse Código foi divulgado através de cópias e distribuídos em todas regiões do Reino.

No século XX E. C., foi elaborado em nosso país, o Código Penal Brasileiro, formado por um conjunto de normas utilizadas pelo Estado visando a prevenção e reprimenda àqueles que prejudiquem a segurança e a ordem social, definindo e tipificando os crimes e respectivas penas.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista



Imagem 1

Descrição - Estátua em alto relevo com duas pessoas. Uma delas representa o Deus Sol ao entregar um "pergaminho" com as leis para todo o Império de Hamurabi. **Fonte**: Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/55/Milkau_Oberer_Teil_der_Stele_mit_dem_Text_von_Hammurapis_Gesetzescode_369-2.jpg>. Acesso em 08 nov. 2019.

FURTO E ROUBO	
Código de Hamurabi	Capítulo II: 6º - Se uma pessoa furtar os bens de Deus ou da Corte, será morto; e se receber coisas furtadas de outros também deverá ser morto.
Código Penal Brasileiro	Art. 157 - Subtrair coisa móvel alheia, para si ou para outrem, mediante grave ameaça ou violência à pessoa, ou depois de havê-la, por qualquer meio, reduzido à impossibilidade de resistência: Pena - reclusão, de quatro a dez anos, e multa.

CALÚNIA, INJÚRIA E DIFAMAÇÃO	
Código de Hamurabi	Capítulo IX, 127º - Se alguém difamar mulher religiosa ou a mulher de um homem livre, sem ter provas, deverá ser conduzido ao juiz que lhe tocará os cabelos da frente.

Versão Preliminar

Código Penal Brasileiro	Art. 138 - Caluniar alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime, com a Pena de detenção, de seis meses a dois anos, e multa. A Difamação está no Art. 139 - Difamar alguém, imputando-lhe fato ofensivo à sua reputação, com a Pena de detenção, de três meses a um ano, e multa. E a Injúria no Art. 140 - Injuriar alguém, ofendendo- lhe a dignidade ou o decoro, com a Pena de detenção, de um a seis meses, ou multa.

DELITOS E PENAS SOBRE LESÕES CORPORAIS	
Código de Hamurabi	Capítulo XII 196 - Se alguém furar o olho de seu semelhante, deverá ter o seu olho furado também.
Código Penal Brasileiro	No art. 129 do Código Penal, que traz a tipificação do crime de lesão corporal, expresso da seguinte forma: "Ofender a integridade corporal ou a saúde de outrem" com pena de detenção, de três meses a um ano, se de natureza grave **§ 1º resulta: III** - debilidade permanente de membro, sentido ou função; com pena de reclusão, de um a cinco anos.

Código Penal Brasileiro. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf>. Acesso em 5 mai. 2020.
Sobre o Código de Hamurabi. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%B3digo_de_Hamurabi>. Acesso em 5 mai. 2020.
Tradução do código completo. Disponível em: <http://www.angelfire.com/me/babiloniabrasil/hamur.html>. Acesso em 5 mai. 2020.

O Código de Hamurabi e o Código Penal Brasileiro são conjuntos de normas criados com o objetivo de determinar as consequências para crimes cometidos. No entanto é necessária uma análise cuidadosa para que os estudantes compreendam que são grupos sociais e temporalidades distintas, é importante ter atenção ao anacronismo histórico. Para tal, é interessante situar que hoje o princípio da presunção de inocência garantido pelo artigo 11º da Declaração Universal dos Direitos Humanos[3]: "Todos são inocentes até que se prove o contrário" e pela Constituição Brasileira de 1988, marco ordenador do Código Penal Brasileiro. Destaque que as fontes seguem e reforçam os princípios estabelecidos de acordo com o contexto em que foram escritas. Com a leitura dos dois Códigos, o estudante poderá comparar, percebendo as diferenças entre os princípios jurídicos

[3] Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em 5 mai. 2020.

Versão Preliminar

previstos nos documentos apresentados, este exercício de leitura irá contribuir para que reflita sobre o presente e suas relações com o passado.

Após o momento de análise, o estudante será desafiado a produzir uma tirinha em quadrinhos retratando o Código de Hamurabi. Vale lembrar que as tirinhas podem retratar de forma bem humorada a comparação feita durante o exercício de leitura dos documentos.

a) Após a análise dessas fontes materiais, elabore uma ***tirinha*** retratando o Código de Hamurabi.

Passo a Passo:
1º Ao compor a tirinha, é preciso primeiro planejar o que será escrito em cada quadro.
2º Imagine uma cena, tipo de ação e diálogos para abordar em cada quadro, pense também nos personagens.
3º Utilize uma estrutura simples (modelo abaixo), desenhe o cenário coerente entre conteúdo estudado e imagens (personagens).

b) A partir do que foi estudado, reflita e anote suas considerações sobre a importância das leis para se viver em sociedade?

A resposta para este item irá considerar a percepção do estudante sobre a atualidade, espera-se que o discente tenha como base para sua resposta as discussões realizadas a partir da análise dos documentos, da elaboração da produção artística e das intervenções e explicações feitas pelo professor ao longo da atividade.



ATIVIDADE 6

6.1. Vamos criar um ***Lapbook!*** Basta utilizar a imaginação e sua atitude historiadora. Para realização desta criação siga as orientações do seu professor.

Lapbook é um "minilivro", em formato de pasta, que pode ser em cartolina, papéis coloridos ou folhas de caderno - o importante é que deve conter desenhos, figuras ou atividades pesquisadas.

Passo a Passo:
1º Escolha um dos povos abaixo para sua pesquisa e elaboração da atividade proposta:

SUMÉRIOS, EGÍPCIOS, ASTECAS, MAIAS, INCAS E POVOS INDÍGENAS DO BRASIL

2º Para elaborar o *Lapbook* você precisa pesquisar o tema escolhido, procure as informações sobre os povos na internet, livros, revistas etc.
3º Divida a pesquisa em tópicos ou ideias principais.
4º Construa um modelo em branco do *Lapbook*, com todas as suas ideias, que provavelmente serão colocadas no seu trabalho, isso ajudará você a não perder seu objetivo em relação a montagem do *Lapbook*.
5º Apresente ao(a) professor(a), para que ele possa orientar a construção do material e para realizar intervenções durante o processo de criação do seu *Lapbook.*

Versão Preliminar

6º Socialize as pesquisas realizadas, organizando com seus colegas, uma roda de conversa para apresentar o tema escolhido e seu *Lapbook*. Anote em seu caderno o que você aprendeu.

A proposta da atividade é a construção de um lapbook sobre os povos Sumérios, Egípcios, Astecas, Maias, Incas e Povos Indígenas do Brasil.

Dessa forma, é importante explicar aos estudantes que o lapbook é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos, oriente-os sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas. Professor/professora, no *Caderno do Aluno* há o passo a passo de como construir o lapbook (assim como nas recomendações abaixo).



ATIVIDADE 7

7.1. Leia as orientações abaixo para criar um painel ilustrado.

A partir dos temas estudados, elabore um painel ilustrado com algumas **características das escritas, das formas de registros, bem como da tradição oral e cultural, dos sumérios, egípcios, pré-colombianos e dos povos indígenas do Brasil.**

Para realizar essa atividade você precisa buscar informações, procurar imagens ou fazer desenhos para ilustrar o seu trabalho. Lembre-se de elaborar as legendas para as respectivas imagens e registrar as suas fontes de pesquisa.



PARA SABER MAIS:

Documentário TV Escola: A História da Palavra - A Revolução dos Alfabetos <https://www.youtube.com/watch?v=T4VFpLDucBI>Acesso em: 05 nov.2019.

Museu Virtual e Arqueologia e Antropologia da Universidade da Pensilvânia https://www.penn.museum/. Acesso em 05 nov. 2019.



Para se divertir estudando, jogos online!

Puzzle de Arte Indígena.

Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/game/puzzle-arte-indigena/> Acesso 26 nov. 2019.

Jogo da Memória de Máscaras Africanas.

Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/game/memoria-mascaras-africanas/> Acesso 26 nov. 2019.

Esta é uma atividade que visa retomar os conceitos estudados nesta Situação de Aprendizagem, para tanto, os estudantes serão desafiados a elaborar um painel ilustrado, que pode ser feito de maneira tradicional, em cartolinas e outros recursos, ou em formato

Versão Preliminar

digital. Estimule o discente a realizar uma pesquisa selecionando fontes confiáveis e elaborando legendas que descrevam as principais ideias contidas no material, se bem orientado o processo de pesquisa contribui desenvolvam o senso crítico estimulando o processo de investigação.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 - OS POVOS DA AMÉRICA

Na Situação de Aprendizagem 2, você estudante, identificará os espaços territoriais ocupados pelos Astecas, Maias, Incas e povos indígenas do Brasil. Também irá entender as principais características das sociedades indígenas da América, em especial seus aportes tecnológicos, culturais e sociais.

Unidade Temática: A invenção do Mundo Clássico e o contraponto com outras sociedades.
Habilidades: (EF06HI08A) Identificar a partir de mapas os espaços territoriais ocupados pelos astecas, maias, incas e povos indígenas do Brasil.
(EF06HI08B) Identificar a partir de documentos visuais e escritos as principais características das sociedades indígenas da América, em especial seus aportes tecnológicos, culturais e sociais.
Objetos de conhecimento: Povos da Américas (pré-colombianos); os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.

ATIVIDADE 1.

1.1.Leia o texto e assista ao vídeo e responda às questões em seu caderno.

Índios não, indígenas sim

Os europeus, quando iniciaram o processo de colonização, nomearam de "índios" os habitantes da América e ao continente, de “Índias Ocidentais”. Essa denominação equivocada generalizou grupos diferentes e não valorizava suas características específicas. Esse olhar do europeu sobre os povos originários criava um julgamento da cultura do outro a partir da própria cultura (a europeia), desconsiderando as experiências e riquezas culturais dos povos originários.

Portanto, quando falamos de indígenas ou povos originários é preciso aprender a diferenciar suas culturas, respeitando sua diversidade.

Fonte: Elaborado Especialmente para Material de Apoio do Currículo Paulista.

Vídeo: Índios no Brasil. 1. Quem são eles? 2000 / 18min. Hunikui-Kaxinawá Maxacali - Pankararu Yanomami. disponível: <http://www.videonasaldeias.org.br/2009/video.php?c=83>. Acesso em 12 mar.20.

a) Grife no texto as palavras desconhecidas e procure o seu significado em dicionários e/ou na internet.
b) O que você sabe sobre os povos originários/indígenas do Brasil? Explique.
c) Pesquise onde, atualmente, estão presentes no território brasileiro as populações indígenas. Elabore um mapa a partir de sua pesquisa.
d) Você já ouviu o termo “tribos urbanas indígenas”? Você sabe o que significa? Faça uma pesquisa sobre esse termo e responda: Por que ele é utilizado?

Professor/professora, solicite aos estudantes que selecionem palavras que desconhecem e que criem um glossário/vocabulário para facilitar a compreensão do texto e ampliar seu repertório. Sugerimos também, que os estudantes sejam a agrupados para compartilharem os conceitos pesquisados e reforcem as conclusões construídas.

O texto busca que os estudantes reflitam sobre como a denominação "índio" foi historicamente construída, genérica e equivocadamente, desconsiderando as especificidades dos povos originários/indígenas. O item "b" deve servir para um diagnóstico e compreensão de qual o olhar os estudantes possuem sobre a temática. Nesse sentido, você professor(a), encaminhe e auxilie a proposta de atividade à medida que os estudantes apresentarem suas inferências e dúvidas, e intervir estimulando o exercício da alteridade.

Professor(a) sugerimos que a pesquisa seja elaborada pelo estudante, no entanto sugerimos um link que auxiliará na checagem das informações. Nele é possível visualizar o mapa a distribuição total, rural e urbana da população indígena no Brasil.

Indígenas. IBGE.
Disponível em: https://indigenas.ibge.gov.br/mapas-indigenas-2>. Acesso em 5 mar.2020.

É possível também visualizar, no link indicado, os quantitativos referentes aos anos de 1991, 2000 e 2010. Para a elaboração do mapa o estudante poderá direcionar as informações pesquisadas, por exemplo: "Distribuição da população indígena em comunidades com mais de 5 mil pessoas".

No item "d", discuta o conceito que é atribuído a um grupo de pessoas que adotam o mesmo "estilo de vida", com base em interesses comuns sobre hábitos, vestimentas e ideias.

Para saber mais acesse: <https://www.todamateria.com.br/tribos-urbanas/>. Acesso em 5 mar. 2020.

A partir do link indicado, sugere-se debater o conceito sociológico a partir da realidade da turma, outra possibilidade de aprofundamento é problematizar o uso de termos que são utilizados ao se falar sobre as comunidades indígenas e que têm conotação depreciativa, sugere-se retomar o debate apontado pelo texto no início da atividade sobre o termo "índio" e "tribo".



ATIVIDADE 2

2.1 Análise a imagem e assista o vídeo para realizar as atividades propostas.

Versão Preliminar



Disponível em:https://pixabay.com/pt/photos/machu-pichu-peru-inca-andes-marco-772355/ acesso 17 mar.2020.

Machu Picchu é uma construção Inca que foi descoberta no ano de 1911, pelo antropólogo Hiram Bingham. Ela foi erguida em pedras no topo de uma montanha a mais de 2400 metros de altitude e, de acordo com evidências arqueológicas, foi fundada no século XV.

Vídeo: Grandes Civilizações - Os Incas (completo). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ttv2-1I2b80&t=33s>. Acesso 17 mar 2020.

Nesta atividade o estudante deverá analisar duas fontes, a imagem da cidade inca de Machu Picchu, localizada no Peru e uma animação da série intitulada "Grandes Civilizações", recomenda-se que nas unidades escolares que não possuem acesso à internet, o(a) professor(a) pode realizar o *download* do vídeo previamente no momento de preparação da aula.

a) A construção de Machu Pichu surpreendente pela perfeição que as pedras estão encaixadas, sem nenhum tipo de material que as prende. Vamos desenvolver a atitude historiadora: o que você conhece ou identifica na imagem acima que pode relacionar com o desenvolvimento tecnológico Inca? Depois, pesquise outros aportes tecnológicos desenvolvidos por esta cultura e produza um texto respeito.

Este item está dividido em duas perguntas, espera-se que o estudante identifique na imagem questões relacionadas especialmente à engenharia e arquitetura; e a partir do vídeo, ou outra fonte de pesquisa selecionada pelo docente, que responda com exemplos notados a partir da civilização inca que o desenvolvimento tecnológico não acontece apenas quando se pensa em objetos digitais.

b) Segundo o vídeo, os Incas não desenvolveram a escrita, mas criaram o quipo, um eficiente registro contábil. Faça uma pesquisa e depois explique: como funcionava este sistema?

O objetivo desta questão é revisitar a temática sobre os suportes de escrita, espera-se que o estudante compreenda que o *quipo* foi a principal ferramenta para controlar a as contas do Império Inca, e que os nós encontrados nos cordões tinham significados distintos. Interessante retomar o texto da atividade 2.1. da Situação de Aprendizagem 1 deste caderno, que dispõe sobre o fato de o aprendizado na Antiguidade ser restrito a uma minoria. Os *quipos* só eram decifrados por especialistas da alta administração inca, os únicos que tinham conhecimento de seus códigos.

2.2 Leia e analise o texto para responder às questões:

Versão Preliminar

Povos originários da América

Diferentes povos desenvolveram suas culturas, técnicas de organização social, religiosa e arquitetônica no continente americano mesmo séculos antes da chegada dos europeus. Sabemos sobre a história desses povos graças ao trabalho de arqueólogos e de textos dos próprios conquistadores que narraram muito sobre aquilo que encontraram. Na Mesoamérica podemos citar os olmecas, teotihuacanos, toltecas, zapotecas, mixtecas e os maias, que mesmo antes dos astecas (ou mexicas) já haviam se desenvolvido de maneira complexa e legando suas formas de organização e cultura à região.

Os maias realizavam atividades de astronomia, tinham conhecimento complexo da matemática, incluindo o conceito de "zero", e conhecimento técnico que possibilitou a construção de monumentos extraordinários. Já os astecas, além das atividades nos campos da matemática e da astronomia, realizavam a medicina, através do uso de medicamentos herbários (ervas), para o tratamento das doenças. Aproveitaram-se da obsidiana (uma rocha constituída por um tipo de vidro vulcânico) para produzirem flechas, lanças e facas. Na agricultura, foram desenvolvidas técnicas de plantio de milho, pimenta, tomate, cacau entre outros alimentos, além da realização de obras de drenagem e o cultivo nas chinampas (ilhas de plantio).

Já a América do Sul contou com legados de diferentes povos andinos, desde os huaris e uma grande civilização anterior à dos incas, os tiwanaku, cuja extensão de poder já percorria desde os atuais territórios da Bolívia até a Argentina e tinham técnicas de cultivo nas montanhas com canais de irrigação. Registros arqueológicos indicam que os tiwanaku possuíam outras culturas dependentes, característica que foi incorporada e consolidada no Império Inca, quando diferentes etnias eram submetidas ao mesmo império, realizando a mita que era organizada pelos líderes étnicos (*curacas*) e incas de cada localidade e registradas nos *quipos*. A complexidade da organização Inca permitiu o domínio de localidades cujas distâncias apenas poderiam ser percorridas ao longo de dias de uma dura jornada. Os incas ainda possuíam conhecimentos de astronomia, construíram obras arquitetônicas apenas com blocos de encaixe em pedras.

.

Fonte: Elaborado Especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista a partir de: BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina:** América Latina Colonial. volume 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. (Cap.1. *A Mesoamérica antes de 1519;* Cap. 2. *As sociedades andinas anteriores a 1532*). p.23-99.

a) Com a orientação do (a) seu(sua) professor(a), a partir da leitura do texto acima faça uma **pesquisa** sobre outros aspectos dos povos Maias, Astecas e Incas. Com a pesquisa concluída construa um **mapa mental** sobre o desenvolvimento tecnológico desses povos. A atividade poderá ser feita no seu caderno ou em outros suportes, como em formato de cartaz.
Lembre-se de utilizar imagens, figuras ou faça desenhos para ilustrar o seu trabalho.

Na questão "a" os estudantes devem realizar uma pesquisa e depois criar um **Mapa mental** sobre as técnicas desenvolvidas pelos povos Maias, Astecas e Incas.

Professor/professora, esta atividade tem enfoque lúdico e tem por objetivo ampliar o conhecimento construído. Para tanto, oriente o estudante a realizar uma pesquisa sobre a tecnologia de um dos povos pré-colombianos, solicite que escolham um dos aspectos a seguir: **comunicação, transporte ou alimentação,** para que depois as coloquem em suas linhas do tempo. Também é interessante destacar que o mapa mental ilustrado, ou seja, os estudantes podem representar as informações selecionadas por meio de desenhos, colagens e ferramentas digitais.

2.3 Vamos localizar as civilizações no continente americano!

Acesse o mapa no QR CODE ao lado para realizar a atividade.
Seguindo as orientações do (a) seu (sua) professor(a):
a) Localize no mapa das Américas as seguintes civilizações: Maias, Astecas e Incas.
b) Escreva em seu caderno o nome dos países atuais cujos territórios foram no passado ocupados por esses povos.
c) Crie uma legenda para representar cada uma dessas civilizações, escolhendo cores e formas para diferenciá-los.

Fonte: IBGE. Disponível em:<http://geoftp.ibge.gov.br/produtos_educacionais/mapas_mudos/mapas_do_mundo/americas.pdf Acesso em 12 nov.2019.

Para facilitar o desenvolvimento desta atividade, foi disponibilizado no material do estudante o QR CODE e o link para acesso rápido a um mapa do continente americano, no entanto, se o docente preferir poderá utilizar a versão impressa ou ainda solicitar que o discente produza o mapa em seu caderno.

A atividade foi dividida em três momentos para orientar o estudante até se chegar à produção final, neste sentido:

- Primeiramente deverá localizar os territórios em que os maias, incas e astecas habitavam;
- Em seguida relacionar a informação histórica à geografia atual;
- Por fim, elaborar uma legenda e pintar o mapa para representar graficamente as informações destacadas.

SAIBA MAIS



ATLAS FGV. Os povos americanos. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/mapas/populacoes-americanas/terra-brasileira-antes-da-conquista>. Acesso em 03 fev.2020

Indicações para o professor:

BETHELL, Leslie (Org.). **História da América Latina:** América Latina Colonial. volume 1. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2004. (Cap.1. A Mesoamérica antes de 1519; Cap. 2. As sociedades andinas anteriores a 1532, p.23-99).

INCAS:

Apresentação do livro "Las etnias del imperio de los Incas: reinos, señoríos, curacazgos y cacicatos", de Waldemar Espinoza, publicado em 2019. (Vídeo em espanhol). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AK85K9PGu3Q>. Acesso em 25 mar. 2020.

MAIAS:

NAVARRO, Alexandre Guida. A civilização maia: contextualização historiográfica e arqueológica. História [online]. 2008, vol.27, n.1, pp.347-377.

Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742008000100015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em 25 mar. 2020.

ASTECAS:

BAUDOT, George e TODOROV, Tzvetan (Org.). Relatos astecas da conquista. Luiz Antonio Oliveira de Araujo (tradução). São Paulo: Editora UNESP, 2019.

ATIVIDADE 3

3.1. Observe e analise a tabela presente no QR CODE abaixo e realize as atividades solicitadas na sequência:

Tabela das terras indígenas no Estado de São Paulo - FUNAI

Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas#>. Acesso em 16 mar.2020.

Professor/professora, a página acima traz as modalidades de terras indígenas, as fases do processo administrativo para demarcação das terras, e situa onde estão localizadas as reservas indígenas. As questões presentes no Caderno do Aluno têm a intenção de fazer os alunos chegarem à tabela referente às terras indígenas do Estado de São Paulo. Para realização desta atividade seria interessante levar para a sala de aula um mapa mural do estado de São Paulo para que os estudantes localizem as terras indígenas, se possível acesse com os estudantes o QR CODE antes da realização da atividade.

a) Após observar a tabela citada acima, responda: quantas terras indígenas estão no estado de São Paulo? Quais são as etnias presentes?
b) Elabore um mapa do estado de São Paulo marcando a localização das fases de demarcação das terras indígenas (Delimitadas, Declaradas, em Estudo, Regularizadas) e faça uma legenda para este mapa explicando cada um dos termos elencados.
c) Analisando o mapa elaborado onde se localiza a maior parte das terras indígenas no Estado São Paulo?
d) A partir do mapa e da sua pesquisa no site da Fundação Nacional do Índio, faça um breve texto sobre os povos indígenas no Estado de São Paulo.

Construa com os estudantes, de forma coletiva, o mapa das localizações das terras indígenas.

NOME DA TERRA	ETNIA	MUNICÍPIO
ALDEIA RENASCER	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Ubatuba
ALDEINHA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Itanhaém
AMBA PORÃ	Guarani Mbya	Miracatu
ARARIBÁ	Terena, Tupi-Guarani (Ñandeva)	Avaí
BARÃO DE ANTONINA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Barão de Antonina
BARRAGEM	Guarani Mbya	São Paulo
BOA VISTA DO SERTÃO DO PROMIRIM	Guarani Mbya	Ubatuba
DJAIKO-ATY	Guarani Mbya e Tupi-Guarani	Miracatu

GUARANI DE ITAPORANGA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Itaporanga
GUARANI DE PARANAPUÃ (XIXOVA JAPUI)	Guarani Mbya	São Vicente
GUARANI DO AGUAPEÚ	Guarani Mbya	Mongaguá
GUAVIRATY	Guarani Mbya	Cananéia e Iguape
ICATU	Kaingang; Terena	Braúna
ITAÓCA	Guarani Mbya, Tupi-Guarani (Ñandeva)	Mongaguá
ITAPU MIRIM	Tupi-Guarani (Nãndeva)	Registro
ITARIRI (SERRA DO ITATINS)	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Itariri
JARAGUÁ	Tupi-Guarani (Ñandeva), Guarani Mbya	São Paulo e Osasco
KA'AGUY HOVY	Guarani Mbya	Iguape
KA'AGUY MIRIM	Guarani Mbya	Miracatu e Pedro de Toledo
KRUKUTU	Guarani Mbya	São Paulo
PAKURITY	Guarani Mbya	Cananéia
PARAÍSO	Guarani Mbya	Iguape
PEGUAOTY	Guarani Mbya	Sete Barras
PERUÍBE	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Peruíbe
PIAÇAGUERA	Tupi-Guarani (Ñandeva)	Peruíbe
PINDOTY / ARAÇA MIRIM	Guarani Mbya	Cananéia, Iguape, Pariquera-Açu
RIBEIRÃO SILVEIRA	Guarani Mbya; Tupi-Guarani (Ñandeva)	São Sebastião, Bertioga e Salesópolis
RIO BRANCO	Guarani Mbya	Itanhaém, São Paulo e São Vicente
TAKUARI	Guarani Mbya	Eldorado
TANGARÁ	Guarani Mbya	Itanhaém
TAPY'I (RIO BRANQUINHO)	Guarani Mbya	Cananéia
TEKOA ITAOKA (ICAPARA II)	Guarani Mbya	Iguape
TENONDÉ PORÃ	Guarani Mbya	São Paulo, São Bernardo do Campo, São Vicente e Mongaguá
VANUIRE	Kaingang,Terena, Krenak, Fulni-ô, Atikum, Kaingang-Krenak	Tupã

Fonte: Funai. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas> Acesso em 19 abr. 2020.

Existem 34 terras indígenas no Estado de São Paulo que aguardam a regularização oficial do Estado brasileiro, processo que passa basicamente por 3 fases:

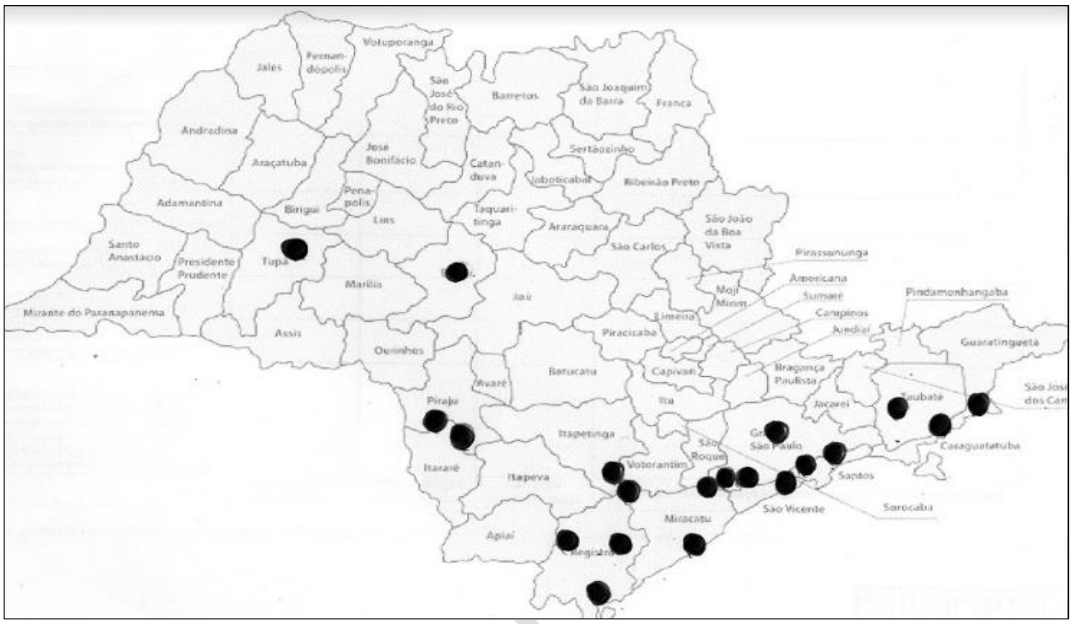
(1) identificação: localização e extensão da terra ocupada tradicionalmente pelos índios;

(2) declaração: levantamento de todas as informações necessárias;

(3) homologação: documento final assinado pelo Presidente da República em forma de decreto.

É importante ressaltar que algumas terras indígenas podem possuir uma parte já homologada, outra parte já declarada e uma terceira parte em fase de identificação. Existem ainda as terras reivindicadas e ocupadas por algumas comunidades indígenas, mas que ainda não foram identificadas pela Funai.

Situação das terras indígenas no Estado de São Paulo	
Homologadas	14
Declaradas	04
Identificadas	12
A identificar (sem providência)	04



As terras indígenas são formadas por uma ou mais aldeias e nelas podem viver uma ou mais etnias. Elas podem abranger um ou mais municípios.

No Estado de São Paulo existem 7 etnias (ou povos) indígenas. São elas: Tupi-Guarani (ou Ñandeva), Guarani-Mbya, Terena, Kaingang, Krenak, Fulni-ô e Atikum. Pedir para o estudante identificá-las contribui para derrubar os estereótipos e valorizar as identidades que cada povo possui.

Espera-se que o estudante perceba que a maior parte das terras indígenas está no litoral do estado de São Paulo. Por fim, os estudantes devem elaborar um texto sintetizando o que estudaram na proposta de atividade.

3.2.Vamos realizar uma vídeo-reportagem!!

a) Em grupo, com a orientação do (a) seu(sua) professor(a), escolha uma (1) etnia do estado de São Paulo e faça uma pesquisa procurando informações e ilustrações sobre: costumes, tradições, conhecimentos, tipo de moradia, fábulas e mitos, culinária, saúde e formas de organização social da etnia escolhida.

Passo a Passo:



1º Após a pesquisa, organize as informações e elabore um vídeo com o celular, como se fosse uma reportagem. Imagine que você passou alguns dias em uma aldeia indígena e está relatando suas descobertas e experiências.
2º Em seguida apresente o vídeo aos seus colegas de classe. Se não houver a possibilidade de gravar o vídeo, vocês podem apresentar as pesquisas como uma dramatização de um jornal televisivo.
3º Elabore um painel ilustrado com os temas pesquisados.

Para a elaboração da atividade, auxilie os estudantes orientando sobre a linguagem da vídeo-reportagem. Indique aspectos técnicos que devem ser levados em consideração para a produção, para isso, veja o vídeo indicado abaixo ou indique aos estudantes para que assistam. Os estudantes podem usar a criatividade na apresentação. Como forma de subsidiar seu trabalho em sala de aula, indicamos alguns *links* de acesso rápido para o desenvolvimento da atividade sugerida no *Caderno do Aluno.*

INDICAÇÃO PARA PESQUISA:

Multicultura Você sabe como se faz uma reportagem em vídeo? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PPXupwjhmWM >. Acesso em 05 mar. 2020.
Povos Indígenas no Brasil. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em 05 mar. 2020.
FUNAI. Disponível em:<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>. Acesso em 05 mar. 2020.
O Instituto Socioambiental (ISA). Disponível em:<https://www.socioambiental.org/pt-br >. Acesso em 05 mar. 2020.
Mirim. Povos indígenas no Brasil. Disponível em:<https://mirim.org/>. Acesso em 05 mar. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 – MUNDO CLÁSSICO GRÉCIA E ROMA

Na Situação de Aprendizagem 3, você terá a oportunidade de conhecer e compreender os motivos pelos quais as civilizações grega e romana são consideradas como Antiguidade Clássica, tendo em vista o seu legado na tradição ocidental. A formação da cultura na Grécia e em Roma será apresentada com ênfase na formação da pólis.

Unidade Temática: A invenção do Mundo Clássico e o contraponto com outras sociedades.
Habilidades: (EF06HI09) Discutir os motivos pelos quais as civilizações grega e romana são consideradas como Antiguidade Clássica, tendo em vista o seu legado na tradição ocidental.
Objetos de conhecimento: O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.

ATIVIDADE 1

Versão Preliminar

Professor/professora, antes de iniciar a atividade 1, sugere-se que apresente aos alunos o tema da unidade temática, buscando verificar os conhecimentos prévios das culturas grega e romana antigas. Também, para que os alunos situam de forma temporal a temática, oriente-os sobre o significado de Antiguidade Clássica. A título de exemplo, informe-os que foi na Grécia e em Roma antigas que surgiram elementos da vida política, cultural e jurídica que influenciaram o mundo de hoje

Caso tenha disponível, apresente algumas figuras que reportem a Grécia e Roma antigas, como máscaras de teatro e a tocha olímpica, podendo utilizá-las no início da aula de forma integrada, demonstrando alguma relação entre esse período com o cotidiano do aluno.

Pode também utilizar o termo "Clássico" com o futebol paulista, por exemplo, os jogos entre os grandes times, como Palmeiras x Corinthians, São Paulo x Santos etc. Jogos estes que marcaram historicamente no estado de São Paulo e em nível nacional.

1.1.Leia e responda as questões.



Apresente os questionamentos como perguntas mediadoras para a análise da imagem:

Como estão vestidos? O que estariam fazendo? Alguém já ouviu falar sobre Hércules? De quem seria o capacete (à direita)? O que é o objeto ao lado de Hércules?

Hércules e Atena. Fonte: Python (ceramista) e Douris (pintor) / Heracles e Atena, aC. / User:Bibi Saint-Pol, own work, / domínio público. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/4/4f/Athena_Herakles_Staatliche_Antikensammlungen_2648.jpg?uselang=pt-br>. Acesso em 3 mar.2020.

a) Você já assistiu a algum desenho animado ou filme sobre os gregos antigos? Se sim, qual? Explique a história.
c) Você já viu alguma arte grega? Se sim, escreva qual?
d) Você sabe que tipo de esportes os gregos praticavam? Explique.

No contexto da atividade 1, apresente a figura aos estudantes utilizando-se das perguntas presentes no Caderno do Aluno para estimular a participação e interação com a classe. Espera-se que os estudantes observem que o homem sentado (Hércules) veste uma pele de leão cujo rabo é visível e a cabeça é usada como um capacete, e ao seu lado está a clava (arma feita de madeira dura e com espinhos). A mulher (Atena) tem na mão esquerda uma coruja (símbolo da deusa); o capacete à direita lhe pertence, ela é uma deusa guerreira e, inclusive, leva uma lança junto ao corpo.

Indique os nomes de Hércules e Atena, citados na legenda, e indague se conhecem estes personagens. Se for o caso conte quem são os personagens aos alunos. Contudo, prezado docente, espera-se que os estudantes destaquem alguns elementos da cultura grega antiga indagando sua importância apresentando, assim, seus conhecimentos prévios sobre a Grécia.

ATIVIDADE 2

2.1. Leia o texto e com a orientação de seu(sua) professor(a), pesquise previamente alguns aspectos da cultura grega para auxiliá-lo com as questões.

Professor/professora, a atividade 2 têm a intenção de que os estudantes compreendam a contribuição da cultura grega. Para isso, oriente seus estudantes que façam a leitura do texto *Contribuições da cultura grega* e que realizem uma pesquisa prévia sobre os legados, com vistas à resolução das questões a serem solicitadas.

Contribuições da cultura grega

Os gregos nos legaram uma infinidade de conhecimentos, na arte da dramaturgia[4] com a criação de comédias e tragédia até hoje representadas nos teatros de todo mundo. Dentre os dramaturgos do período clássico, destacam-se **Ésquilo** autor de *Prometeu Acorrentado*, **Sófocles** cuja obra mais importante é Édipo Rei, **Eurípedes** com As Troianas e **Aristófanes**, considerado o maior comediólogo[5] daquele tempo. O teatro, a princípio, tinha uma função religiosa e posteriormente social, quando ressaltava aspectos filosóficos e críticos à sociedade da época além de falar sobre crenças, desejos, paixões e harmonia.

A escultura grega foi caracterizada pela harmonia, proporção e beleza dos corpos tanto de deuses como de homens. Os deuses gregos eram concebidos à imagem e semelhança do homem, com ações, emoções e pensamentos humanos. Na arquitetura grega, destacam-se os templos construídos para seus deuses, cujos projetos são ainda estudados pela sua relevância histórica e singularidade. Na política, o legado da cultura grega, especificamente da Cidade-Estado de Atenas, foi a democracia, que possibilitou a participação dos cidadãos na escolha dos rumos políticos, sociais e econômicos de sua cidade.

Fonte: Elaborado Especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista

a) Segundo o texto, o teatro tinha uma função importante na sociedade grega. Pesquise sobre a tragédia e a comédia representadas na Grécia Antiga e as explique.

Espera-se que os estudantes apontem a importância da tragédia e da comédia para a cultura grega na antiguidade e para a nossa sociedade atual. No entanto, é importante que tenham algum conhecimento das especificidades da tragédia e da comédia. A primeira representava histórias dramáticas com aspectos que despertavam e mesclavam terror e piedade, os atores usavam obrigatoriamente máscaras e somente homens podiam atuar. Os personagens femininos eram identificados pela máscara usada pelo ator. A comédia, por sua vez, representava histórias engraçadas da vida cotidiana, denominadas de sátiras. Contudo, enquanto o primeiro contava a história dos deuses e heróis, o segundo, de homens comuns.

[4] Arte ou técnica de escrever e representar peças de teatro.

[5] Comediólogo: escritor de comédias, especialista. A comédia tem por objetivo entreter ou divertir, normalmente através da abordagem cômica das situações, dos hábitos e de seus participantes ou personagens.

Versão preliminar

b) Pesquise exemplos de esculturas gregas do período clássico, escolha uma peça e crie uma ficha técnica da escultura escolhida que contenha as seguintes informações: nome ou tema representado, data, material (do que foi feita), medidas, museu onde se encontra etc.

Nesta questão, oriente seus estudantes que realizem uma pesquisa de alguma escultura grega antiga e que se apropriando de informações, contextualizem a obra escolhida, conforme o enunciado da questão. É muito provável os alunos apresentem imagens de esculturas romanas, cópias de originais gregas. Constatar que uma peça antiga é cópia de outra mais antiga cria uma oportunidade para que se trate sobre a influência da arte grega entre os romanos e o intercâmbio cultural que existia entre os povos antigos. Esclareça que imagens como a Vitória de Samotrácia, a Vênus de Milo e Laocoonte e seus filhos (que ilustram muitos livros didáticos) não são obras gregas clássicas, mas do período helenístico e, portanto, arte grega sob influência de outras civilizações. Peça que seus alunos tragam o máximo de informações que encontrarem sobre as imagens que encontraram em suas pesquisas. Mencione que tal procedimento, contribuirá para que os estudantes ampliem a dimensão do simples olhar de uma obra, ou seja, que por meio dessa análise relacionem os diversos aspectos da cultura e da sociedade grega da antiguidade.

c) Pesquise sobre o Partenon, monumento da arquitetura grega. Depois explique: qual foi a sua função social?

. Dentre as informações que os alunos podem levantar estão: a localização do Partenon, na acrópole de Atenas;, foi reconstruído e embelezado na época de Péricles; era consagrado à Atena Parthenos, a deusa protetora da cidade de Atenas; mede aproximadamente 70 metros de comprimento e 30 metros de largura, está rodeado por colunas em todo seu perímetro, 8 na frente e atrás, 17 nas laterais. No local, era realizado o mais importante festival religioso de Atenas (procissão das Panateneias). O Partenon simbolizava a hegemonia de Atenas sobre as demais cidades gregas no que se refere à cultura, à capacidade naval, ao comércio e à política em que se destacava a sua organização democrática.

d) Como a Grécia antiga influenciou a arte ocidental? Justifique dando exemplos.

Nesta questão, oriente os estudantes para que foquem na presença da cultura grega na arte ocidental, demonstrando com exemplos. Espera-se que os estudantes compreendam a dimensão em que a arte ocupou na vida do povo grego e na busca de retratar as ações humanas e a forma de pensar a própria sociedade. Além dos aspectos humanísticos em suas esculturas, é importante relacionar as artes cênicas gregas com as várias modalidades do teatro contemporâneo. Contudo, a arte grega contribuiu com seus elementos estéticos que até hoje influenciam a arte contemporânea.

2.2. Vamos descobrir a origem das palavras!

A atividade 2.2 convida o estudante a se apropriar dos conceitos de termos fundamentais e buscar relação de suas origens com as civilizações clássicas. Nesse

Versão Preliminar

sentido, solicite que leiam o texto que conceituem o termo **História** e depois orientem que desenvolvam as questões a seguir.

A palavra **História** tem como origem o termo grego "historie", que significa "conhecimento através da investigação". É uma ciência que investiga o passado da humanidade e o seu processo de evolução e transformação.

a) Pesquise e escreva o significado das palavras abaixo que também possuem origem grega. Adicione outras palavras que tiver encontrado em sua pesquisa.

TELEFONE	GEOGRAFIA	MATEMÁTICA

Na questão "a", por meio da pesquisa em dicionários e outros recursos, os estudantes devem apresentar os significados das palavras de origem grega "telefone", "geografia" e "matemática". É importante que o docente reafirme que a contribuição e a influência grega na sociedade ocidental não se restringem aos aspectos da arte, do esporte, também estão presentes na etimologia das palavras. Se possível, escreva as respostas na lousa e debata a origem das palavras pesquisadas.

Telefone- derivada do: *tele* = longe + *phone* = som.
Geografia - derivada do grego: *geo* = Terra + graphien = descrever ou descrição.
Matemática – derivada do grego *máthema* = compreensão, explicação, o conjunto das coisas apreendidas.

Saiba Mais:
Palavras que vêm do GREGO
http://g1.globo.com/educacao/blog/dicas-de-portugues/post/palavras-que-vem-do-grego.html acesso 01 fev. 2020
Palavras que cheiram mar 2: Etimologia de mais de 1000 Palavras Gregas Usadas em português https://www.eduportal.gr/wp-content/uploads/2011/02/www.eduportal.gr_media_files_lexeis_2.pdf. acesso 01 fev. 2020

2.3 Vamos fazer um **Flipbook**[6]?
a) Para você fazer o seu **flipbook**, siga as orientações de seu(sua) professor(a):
1. Escolha um dos temas sobre as contribuições e o legado greco-romano à cultura ocidental: **Arte e Teatro; Ciências e Medicina; Arquitetura e Engenharia; Códigos Jurídicos e Direito Público e Privado; Literatura e linguagem;**
2. Procure o tema escolhido em seus livros didáticos e/ ou outras fontes e busque as seguintes informações: como e onde surgiram, quem as criou, qual era o objetivo da criação etc.

Professor/professora, nessa atividade os estudantes devem produzir um flipbook. De início, explique o significado de flipbook e demonstre a importância de sua utilização

[6] É um livrinho que traz em suas páginas uma coleção de ilustrações/desenhos organizados em sequências, para ser folheado dando a impressão de movimento e, dependendo da velocidade na passagem das páginas, ocorre uma animação dando vida à história produzida, como um cinema portátil.

para a aprendizagem em sala de aula. Além de ilustrativo e informativo, o flipbook propicia que o estudante crie e utilize a imaginação.

Em seguida, oriente que deverão escolher um dos temas sobre as contribuições e o legado greco-romano à cultura ocidental, como: **Arte e Teatro; Ciências e Medicina; Arquitetura e Engenharia; Códigos Jurídicos e Direito Público e Privado; Literatura e linguagem.**

Depois da escolha do tema, solicite que pesquisem em seus livros didáticos e/ ou outras fontes e busquem as seguintes informações: como e onde surgiram, quem as criou, qual era o objetivo da criação etc. Contudo, oriente que construam em agrupamentos e depois que socializem suas produções.



ATIVIDADE 3

3.1. Leia o texto abaixo e responda a atividade em seu caderno.

Na atividade 3, oriente os estudantes a realizarem a leitura das fontes 1 e 2. Essa leitura pode der feita de forma compartilhada, cuja temática é a Roma antiga, a lenda de Rômulo e Remo e a fundação de Roma e suas organizações políticas e sociais. Após a leitura do texto proposto e a discussão dos principais aspectos levantados pelos estudantes, oriente-os que respondam às questões propostas.

Fonte 1 - Texto: A lenda de Rômulo e Remo

A lenda nos diz que Roma foi fundada no ano 753 a. E.C. pelos filhos gêmeos do deus Marte e da mortal Reia Sílvia.

Reia Sílvia era filha de Numitor, rei de Alba Longa. Amúlio, irmão do rei, almejando o trono, deu um golpe de estado, apoderou-se da coroa e fez Numitor seu prisioneiro. Reia Sílvia foi confinada à castidade, para que Numitor não viesse a ter descendência. Entretanto, Marte desposou Reia que deu à luz aos gêmeos Rômulo e Remo.

As crianças foram abandonadas junto ao rio Tibre e salvas por uma loba que as amamentou e protegeu, até que um pastor que as recolheu e lhes deu os nomes de Rômulo e Remo.

Ao crescerem, Rômulo e Remo depuseram o Rei Amúlio e reconduziram ao trono seu avô, Numitor, que lhes concedeu terras para a fundação da cidade. No entanto, em um desentendimento, Rômulo mata Remo e, sozinho, fundou a cidade de Roma, e se proclamou rei.

Fonte: Elaborado Especialmente para Material de Apoio Currículo Paulista

Fonte 2 - Texto: A fundação de Roma e suas organizações políticas e sociais.

De acordo com os historiadores, a fundação de Roma está ligada a três povos que habitavam a região da Península Itálica: gregos, etruscos e italiotas. Assim como a experiência dos gregos, Roma se organizou a partir das comunidades gentílicas[7]. Com a expansão comercial, as cidades se desenvolveram e ficaram populosas, dando a Roma o status de centro urbano.

Monarquia Romana (753-509 a. E.C.)

[7] As comunidades gentílicas, eram pequenas comunidades familiares descendentes de um ancestral comum sob autoridade do *pater familias* (patriarca) que aplicava a justiça e dispunha sobre a vida de todos. Cada comunidade gentílica tinha seu próprio culto aos antepassados familiares.

Versão Preliminar

Os reis que governavam a cidade eram escolhidos pelos senadores, chefes de famílias aristocráticas[8]. Os reis não tinham autonomia na tomada de decisões, que dependiam da aprovação do Senado. O Senado era composto pelos patrícios, uma elite econômica, formada por latifundiários. Os patrícios eram auxiliados por alguns cidadãos romanos que lhes prestavam serviços, denominados de clientes, já que não possuíam terras, esse vínculo era hereditário.

República Romana (510 a. E.C. - 27 a. E.C.)

Com o término do domínio etrusco no século VI a. E.C, a Monarquia é derrubada do poder e inicia-se uma nova fase – a República, ou *res publica*, que pela expressão latina significa "coisa pública", integrando, no sentido político a comunidade e tornando o Estado, administrado pelos cidadãos, sobretudo os patrícios. Esses foram os criadores de instituições públicas.

Fonte: Elaborado Especialmente para Material de Apoio Currículo Paulista

a) Existem duas versões sobre a origem de Roma, quais são elas?

Esse item leva os estudantes a identificarem a existência de duas versões sobre a origem de Roma: a mitológica e a histórica. A mitológica referia-se a origem de Roma pelo mito dos gêmeos, Rômulo e Remo, que jogados no rio Tibre, na Itália foram resgatados por uma loba, que os amamentou e posteriormente por um casal de pastores. Adultos, retornam à cidade natal de Alba Longa e ganham terras para fundar uma nova cidade que seria Roma. A histórica, por sua vez, explica que a origem de Roma se deu pela mistura de três povos que povoaram a região da península itálica: gregos, etruscos e italiotas.

b) Quantos anos durou a República romana? De acordo com a leitura do texto, quantos anos durou a Monarquia?

Nesta questão, a resposta esperada são: a Monarquia em Roma durou 244 anos e a República romana durou 483 anos.

d) Em seu caderno e com o apoio de seu(sua) professor(a), elabore uma história em quadrinhos sobre a origem lendária de Roma.

Nessa atividade, os estudantes devem elaborar uma história em quadrinhos que aborde a origem lendária de Roma. Após a produção da HQ, solicite que socializem ou mesmo exponham suas criações em local adequado na escola ou nasala de aula.

ATIVIDADE 4

4.1 Vamos assistir a dois vídeos para ampliar nossos conhecimentos sobre o período da Roma Antiga. Seu(sua) professor(a) irá apresentar uma atividade sobre os filmes abaixo:

A atividade 4.1 busca retomar e aprofundar os conhecimentos sobre o período da Roma antiga, no caso específico do Império. Para isso, peça aos estudantes que assistam a dois vídeos (link a seguir) e oriente sobre a atividade a ser desenvolvida. Solicite que

[8] Aristocracia: organização sociopolítica baseada em privilégios de uma classe social formada por nobres que detém o monopólio do poder por herança.

os estudantes que identifiquem o tema, período, as características do Império Romano e a questão cultural. O vídeo apresenta tópicos que podem ser explorados em grupos. Fica a seu critério a forma de trabalhar os vídeos e seu desenvolvimento.



Oficina "Luz Câmera e Ação...História!"

Vídeo: Civilização romana - Roma antiga (parte 1)**.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JgivUEM8YiI>. Acesso em 3 mar. 2020.	
Vídeo: Civilização romana - Roma antiga (parte 2)**.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fKfDkmAXr60>. Acesso em 3 mar. 2020.	

Professor/professora é preciso equilíbrio para percorrer o ano letivo sabendo mesclar as atividades essenciais com eventuais mudanças de percurso que se fizerem necessárias. O mais importante é saber replanejar sempre, estabelecendo prioridades e, principalmente, nunca deixar de levar em conta as características e necessidades de aprendizagem dos estudantes. Para tanto, considere sempre o que os alunos aprenderam até o momento, a série/ano em que estão e a relevância do conteúdo, mas lembre-se que a tomada de decisão sobre aquilo que precisa ser revisto é sua mediante as expectativas de aprendizagem e habilidades a serem desenvolvidas.

Avalie com que frequência a habilidade é desenvolvida e se ela aparecerá nos anos seguintes. Os estudantes são a referência para a reelaboração dos planos de aulas, para as retomadas de temas e problematizações, por isso se faz necessário o acompanhamento do seu desenvolvimento. Os vídeos citados poderão em muito propiciar uma retomada das temáticas a partir de uma condição lúdica visual para a grande maioria dos estudantes.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 – ORGANIZAÇÕES POLÍTICAS DA GRÉCIA E ROMA

Na Situação de Aprendizagem 4, estudaremos sobre a formação da Grécia e Roma antigas e suas características sócio-políticas nos períodos monárquico e republicano.

Unidade Temática: Lógicas de organização política
Habilidades: (EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
(EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano.
Objetos de conhecimento: As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma: Domínios e expansão das culturas grega e romana; Significados do conceito de

"império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.



ATIVIDADE 1

1.1. Em uma r**oda de conversa** organizada pelo(a) professor(a) responda às seguintes questões:
a) Ao observar sua cidade, como é o traçado das ruas e como se distribuem as construções?
b) Sua cidade é grande ou pequena? Você sabe o número de habitantes? Caso não saiba, pesquise e registre posteriormente em seu caderno.
c) O que há em sua cidade que é antigo? E o que é recente?
d) A qual contexto histórico está associada a criação de sua cidade?
e) O que há de semelhante entre as cidades?

Professor/professora, a atividade 1.1. visa proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre alguns aspectos da cidade em que residem como: construções arquitetônicas, porte em termos populacionais, patrimônios históricos e história de sua fundação, além de uma comparação com outra(s) cidade(s).

Nesse contexto, a utilização de dinâmicas de grupo, como Roda de Conversa, busca promover a interação entre os colegas, a socialização e a compreensão mútua dos conhecimentos prévios dos integrantes.

Sob sua orientação, os estudantes devem apontar elementos que caracterizam a cidade, suas edificações, infraestrutura e pavimentação. É importante o estudante, com informações prévias e/ou por meio de pesquisas, compreendam a dimensão da cidade em que residem em termos populacionais.

No item "c", os estudantes devem realizar uma leitura de sua cidade na perspectiva de levantar elementos históricos demonstrados em casas ou construções de padrões antigos, esculturas, coretos etc.

Para responder à questão "d", é fundamental o docente orientar seus estudantes a pesquisar com o uso da internet ou mesmo de entrevistas com os familiares para obtenção de informações sobre a criação da cidade, sua fundação e, assim, compreender as suas transformações.

Por fim, no item "e", os estudantes devem identificar diversos aspectos que se assemelham entre as cidades. Podemos mencionar o traçado das ruas, a divisão em bairros, uma praça central com a igreja principal, uma área comercial, construções públicas e privadas, monumentos históricos, a criação e fundação etc.


Pixabay

ATIVIDADE 2

2.1. Observe as imagens e leia os textos para realizar a atividade proposta:

Professor/professora, para iniciar a atividade, solicite aos estudantes a observação da imagem da "Acrópole" de Atenas, com o Partenon no alto, se pertinente, apresente algumas considerações sobre a imagem. Após a análise imagética, realize uma leitura compartilhada do texto de Aristóteles, elucidando possíveis dificuldades com vocabulário e interpretação.

Versão Preliminar

Fonte 1 - Imagem Acrópole de Atenas



Fonte: A Acrópole de Atenas com o Partenon no alto. Em primeiro plano, à esquerda, o teatro Odeon de Herodes Ático, construído no século II E.C. Disponível em<https://pt.wikipedia.org/wiki/Gr%C3%A9cia_Antiga#/media/Ficheiro:Acropolis_from_a_top_Philopappos_Hill.jpg>. Acesso em 4 mar.2020.

Fonte 2



Acrópole de Atenas com a estátua da deusa Atena junto ao Partenon. Atenas foi uma das mais influentes e importantes cidade-estado grega. Reconstituição artística de Leo von Klenze (1846). Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/12/Akropolis_by_Leo_von_Klenze-award-3.jpg>. Acesso em 4 mar.2020.

Fonte 3



Maquete de Roma antiga com o Coliseu, à época de Constantino, século IV E.C. Obra do arqueólogo italiano Ítalo Gismonti em escala 1: 250. Museu da Civilização Romana, Roma.
Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/c/c8/D%C3%A9tail_de_la_maquette_de_Rome_%C3%A0_l%C3%A9poque_de_Constantin_%28583947970770%29.jpg>. Acesso em 4 mar.2020.

Fonte 4

Aristóteles: os elementos indispensáveis a existência da cidade.

Dentro do possível, a cidade deve se comunicar, ao mesmo tempo, do interior do país ao mar, em sua totalidade territorial. Para sua localização, é recomendável que a cidade esteja num lugar íngreme, levando em conta algumas considerações.
(...) Um lugar escarpado é favorável para a atividade política e militar. Tendo em vista os trabalhos de guerra, a cidade deve oferecer uma saída fácil, assim como dificultar o acesso e seu ataque (...) Quanto às fortificações, a solução não deve ser adotada em todas as formas de constituição: uma cidadela convém para a oligarquia ou monarquia, uma região plana a uma democracia, já a aristocracia não escolherá nenhum dos dois, mas um grande número de praças fortes. Aristóteles.

Política. Capítulo VII: Os elementos indispensáveis a existência da cidade.

Tradução livre. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bk000426.pdf>. Acesso em 4 mar.2020.

a) Ao observar as imagens da cidade de Atenas e de Roma, o que elas apresentam de semelhanças e diferenças?
b) Pesquise as palavras que você não conhece no texto do filósofo Aristóteles e anote em seu caderno. Faça um glossário dessas palavras para facilitar a leitura.
c) É possível estabelecer alguma relação entre a leitura do texto e a observação das imagens?
d) Aristóteles cita os termos: ***oligarquia, monarquia, democracia e aristocracia***, pesquise o que significam esses termos políticos (se já não o fez na questão b), e analise a sugestão de cidade do filósofo para cada um dos termos. Explique.

Nessa atividade, os estudantes devem reconhecer as semelhanças nas edificações, esculturas, formado de pavimentação. Quanto às diferenças, com relação ao relevo bastante acidentado de Atenas em comparação ao de Roma mais plano. Oriente para que realizem uma pesquisa com os termos que eles desconhecem do texto lido e construam um glossário para enriquecer seus conhecimentos.

Com a leitura e análise do texto, os estudantes poderão ter a percepção que a localização da cidade e sua posição no relevo, em especial, em áreas mais altas, favoreciam sua proteção, comunicação a prática política e militar.

O item "d" pressupõe a construção de conceitos importantes para o desenvolvimento das habilidades e cognição nas aulas em que serão utilizados os termos. Os estudantes devem compreender que **Monarquia** implica numa forma de governo em que o chefe de Estado é o rei/rainha, denominado, monarca. Quanto ao termo **Oligarquia**, significa um regime político do qual o poder é exercido por um número reduzido de pessoas que pertencem à mesma família, classe social ou partido político. O termo **Aristocracia**, por sua vez, demonstra uma organização sociopolítica baseada em privilégios de uma classe social (pessoas selecionadas) formada por nobres que detém o poder. Por outro lado, a **Democracia**, significa um regime político em que a soberania é exercida pelo povo. Com relação à **formação da pólis**, destaque o processo em que as comunidades gentílicas entraram em crise e a sua formação determinou a presença de um tipo de organização demográfica mais extensa, propiciando um cenário de discussões, debates, elaboração e transformações de leis no contexto de seu cotidiano.

Após o desenvolvimento dos termos/conceitos, os estudantes poderão estabelecer uma relação com a sugestão de cidade segundo o filósofo Aristóteles. Nesse sentido, para o filósofo, a cidade ideal valoriza a comunicação, a defesa, já que esse aspecto era um desafio aos gregos, diante de terrenos acidentados e da distância das cidades-Estado. Outro aspecto importante para o autor é a constituição do governo adotado, de modo que as cidades localizadas em áreas íngremes seriam mais adequadas aos regimes monárquico e oligárquico, pela questão da defesa e comunicação. Já cidades localizadas em regiões planas, se prestariam a regimes democráticos, com espaços amplos e retilíneos que propiciassem o debate.

ATIVIDADE 3

3.1. Leia o texto abaixo e, com a orientação de seu (sua) professor(a), vamos realizar uma Estação por Rotação.

Professor/professora, a partir do texto desta atividade o estudante será inserido no contexto histórico da constituição das chamadas *pólis*, ou cidade-estado. Nesse sentido,

Versão Preliminar

leia o texto de forma compartilhada, realizando intervenções e questionamentos no auxílio de sua compreensão. No item "3.1", fonte 1 - Texto: A pólis grega, o estudante deve utilizar o texto para sua aprendizagem, ao ordenar as informações que o introduz sobre o tema.

Fonte 1- Texto: A pólis grega

A pólis grega

A partir do século VIII a. E.C., têm início a constituição das chamadas *pólis*, ou cidades-Estados. A Grécia não tinha um único governo, mas inúmeras cidades-estados, independentes e com regimes políticos diferentes e tendo em comum a língua e a religião. As cidades eram comunidades político-religiosas, e tinham o comércio e a agricultura como suas principais atividades econômicas. No centro das cidades, ficava a *ágora*, um espaço reservado para discussão política onde decisões de interesse da população eram tomadas; também no centro estavam os templos que serviam de espaço para celebrações e cultos aos deuses. A acrópole (cidade alta), ficava na parte mais alta da cidade, o que representava uma vantagem para a defesa de ataques inimigos. Os aristocratas, donos de grandes propriedades agrícolas, detinham o poder. Entre as cidades mais importantes estavam Atenas e Esparta.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio Currículo Paulista.

Passo a passo:

1º Se organizem em duplas ou em trios;

2º Cada dupla ou trio ficará responsável por um tema da Cidades-Estados de Atenas e Esparta:

Tema I - Formas de governo
Tema II – Participação política
Tema III - Atividade econômica da cidade
Tema IV – A educação na cidade
Tema V – O papel das mulheres

3º Vocês precisam pesquisar sobre os temas em livros didáticos disponíveis na escola e/ou na internet, lembrando de citar corretamente a fonte de pesquisa.

4º Cuide da elaboração de um resumo dos aspectos solicitados.

5º Após a pesquisa realizada, socialize as informações com seus colegas;

6º Em seguida, todos deverão preencher o quadro no momento da rotação, com os aspectos solicitados:

Para a realização dessa atividade, a sala estará disposta em conjuntos de cadeiras. Cada conjunto será chamado de ***estação*** e terá um tema e uma atividade específica. No início, conforme a orientação do professor, você estará em uma determinada estação; ao término de cerca de 10 minutos, você terá então que ir para a próxima estação, e assim sucessivamente, até ter passado por todas. Em cada estação você conhecerá um pouco mais sobre cada um dos temas pesquisados e realizará uma breve atividade. No final da ***rotação*** você deve registrar o que aprendeu para poder socializar com seus colegas no momento oportuno.

Professor/professora,

Estação por rotação – passo a passo

1º Para a realização desta atividade, a sala estará disposta em conjuntos de cadeiras (duplas ou em trios);

2º Cada conjunto será chamado de estação e terá um tema das cidades-Estados de Atenas e de Esparta. Os temas são: Tema I - Formas de governo; Tema II – Participação política; Tema III - Atividade econômica da cidade; Tema IV – A educação na cidade; Tema V – O papel das mulheres.
3º Orientar os estudantes que pesquisem os temas em livros didáticos disponíveis na escola e/ou na internet, lembrando-se de citar corretamente as fontes de pesquisa;
4º Os estudantes deverão elaborar um resumo dos aspectos solicitados pelo docente;
5º Realizada a pesquisa, solicite aos estudantes socializarem as informações com seus colegas;
6º Em seguida, peça aos estudantes para preencherem o quadro no momento da rotação, com os aspectos solicitados.

Cidade-Estado	**ATENAS**	**ESPARTA**
Forma de governo	*Depois dos regimes monárquico e aristocrático, Atenas criou a forma de governo democrático.*	*Diarquia e aristocracia.*
Participação política	*Restrita aos cidadãos que correspondiam a 20% da população.*	*Restrita aos cidadãos maiores de 30 anos e que serviam no Exército.*
Atividade econômica	*Economia baseada no cultivo de grãos e no comércio marítimo.*	*Contava com grande disponibilidade de terra fértil, possibilitando uma atividade agrícola autossuficiente, realizada pelos hilotas submetidos à servidão, e pelo comércio restrito feito pelos periecos*
Educação	*Preocupavam em desenvolver o equilíbrio entre mente e corpo, buscando conciliar a saúde física e o debate filosófico.*	*Relacionada à tradição militarista, privilegiavam os exercícios físicos e de combate, aprendizado do básico em leitura e escrita, valorização da disciplina, obediência, coragem.*
Papel das mulheres	*Restringia suas mulheres ao mundo doméstico. A docilidade e a submissão ao pai e ao marido eram valores repassados às mulheres atenienses.*	*As mulheres recebiam uma rigorosa educação física e psicológica e participavam das reuniões públicas, disputavam competições esportivas e administravam o patrimônio familiar.*

ATIVIDADE 4

4.1 Com a orientação de seu(sua) professor(a), elabore um texto descritivo sobre como seria sua cidade ideal. ***O que deveria existir nessa cidade? Como ela é organizada? Como é o comércio? Existem classes sociais?*** Como ela é administrada? Utilize sua criatividade para criar uma cidade na qual você gostaria de morar.

Nessa proposta de atividade, os estudantes devem produzir um texto descritivo de como seria a sua cidade ideal. Auxilie e oriente para que indiquem elementos que deveriam existir em sua cidade, como uma cidade utópica. Também sugira acerca da forma como a cidade é organizada, as características do comércio local se há existência de classes sociais, a maneira em que é administrada etc. Por fim, sugere que descrevem uma cidade ideal e que gostariam de morar. Por fim, os estudantes podem socializar suas elaborações.

VOCÊ SABIA:
*Que o **Texto descritivo** privilegia o detalhamento pormenorizado dos aspectos de um determinado lugar, acontecimento, pessoa, objeto ou animal. Assim, a autora transmite diversos aspectos: impressões, qualidades, sensações, características e observações do que está sendo descrito e detalhado.*

ATIVIDADE 5

5.1 - Vamos fazer um jornal mural ou jornal on-line?

Com a orientação de seu(sua) professor(a), pesquise em grupo um dos temas abaixo e desenvolva o seu jornal sobre o assunto escolhido.



1. Civilização Cretense;
2. Civilização Micênica;
3. Guerra de Tróia;
4. *Pólis* grega e a expansão colonial;
5. Fundação de Roma;
6. Organização social em Roma durante a Monarquia;
7. Organização social em Roma durante a República.

Professo/professora, por meio desta atividade, os estudantes devem elaborar uma pesquisa e construir um Jornal Mural ou um Jornal on-line, considerando temas relacionados à Grécia e Roma antigas. Rememore com os estudantes que as duas civilizações da antiguidade, destacando os fatores culturais, suas influências etc.

Para que a atividade transcorra de forma a incentivar o protagonismo, reúna os estudantes em grupos com diferentes níveis de proficiência e por temática e oriento-os acerca dos procedimentos necessários para construir um Jornal Mural ou Jornal on-line.

Os estudantes devem conhecer os detalhes presentes em um jornal, como nome, formato, ilustrações, manchete e título, ou seja, propicie a pesquisa de imagens da época (ou desenhos criados por eles), a produção escrita de notícias sobre os autores, as obras e sua relação com o contexto/tempo. Após a sistematização, incentive a apresentação dos Jornais, no caso do digital, ou exponham em local adequado.

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA – 7º ano

ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME 2

7º ANO - HISTÓRIA - VOLUME II

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – SABERES E TÉCNICAS ANTES DA CHEGADA DOS EUROPEUS

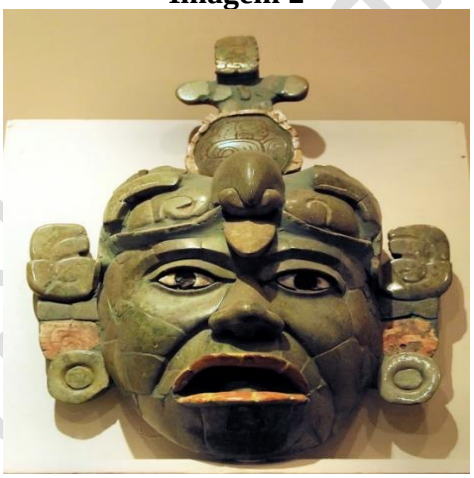
A Situação de Aprendizagem propõe um diálogo entre as sociedades africanas e americanas no período anterior à chegada dos europeus, proporcionando uma visão sobre seus múltiplos aspectos, especialmente os saberes e técnicas, assim como sua diversidade patrimonial.



Fonte:Pixabay

ATIVIDADE 1

1.1. Observe as fontes abaixo e responda as questões a seguir:

Imagem1	**Imagem 2**
	
Imagem 1: Máscara de madeira da sociedade Gelede, agremiação feminina secreta dos povos Yoruba, 20 cm x 23 cm, proveniente da Nigéria ou Benin. Disponível em: https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/6/61/M%C3%A1scara_da_sociedade_Gelede_-_Yoruba_MN_01.jpg Acesso em 02 nov.2019.	**Imagem 2:** Máscara de jade encontrada em uma tumba do templo de Tikal, na Guatemala, 24 cm x 32 cm, Museu Nacional de Arqueologia e Etnologia, cidade da Guatemala. Disponível em: https://pixabay.com/pt/photos/cidade-da-guatemala-maya-museu-1192186/ Acesso em 06 nov. 2019.

Professor/professora, esta atividade propõe identificar as sociedades africanas e americanas por meio de fontes históricas. Antes da sensibilização, descreva as imagens e dê algumas informações aos estudantes, como explicitado na descrição da imagem. As máscaras ao longo da história foram utilizadas com muitas finalidades, de acordo com a cultura e a religiosidade do povo que as elaboraram. Professor (a), debata com os estudantes a função da máscara, através da história, do sagrado ao profano. A máscara pode ser bem elaborada, feia, assustadora, complexa, bela, cômica, feita de materiais diversos, ter usos e significados. Ela é patrimônio da cultural material de uma sociedade.

Será interessante apresentar aos estudantes questionamentos sobre as imagens das máscaras, como ponto de partida de um debate e uma sondagem de conhecimentos

Versão Preliminar

sobre os objetos e sua sociedade, para posteriormente realizar uma construção coletiva de conhecimentos sobre as sociedades Africanas e América.

Destaque com os estudantes as formas de organização social e para o desenvolvimento de saberes e técnicas, valorizando a diversidade dos patrimônios etnoculturais e artísticos dessas sociedades.

Apresentar pergunta sobre porque as máscaras africanas são geralmente feitas com madeira? E de extrema importante para levar o estudante a refletir e pesquisar para descobrir que a resposta a esta questão e que a região de florestas abundantes, eram esculpidas em madeiras nobres. A máscara Gelede era usada sobre a cabeça e dela saiam fios que cobriam todo o corpo do indivíduo.

As máscaras maias, civilização que se desenvolveu na Guatemala, Honduras e centro-sul do México, eram feitas para cobrir o rosto do governante morte e por isso utilizava jade, pedra sagrada para os povos mesoamericanos.. Seria interessante questionar o material? Porque jade? Qual a importância?

Importante professor(a) você saber que na Serra de Las Minas estavam as maiores fontes de jade de Guatemala, que era considerado mágico, por isso, mais valorizado que o ouro. Trata-se na verdade de jadeíta, uma variação do jade de cor mais verde. Os maias tinham o domínio da técnica de lapidar e polir o jade. Os governantes e membros da elite maia utilizavam a pedra ornamental como dentes postiços.

Esse início de trabalho será imprescindível para levar aos estudantes a levantarem hipóteses, que neste caso será sensibilizada com a apresentação das máscaras caracterizadas como expressão cultural, ligada a rituais religiosos e funerários. Portanto, ao utilizar as estratégias de localização, descrição e identificação da cultura material bem como o incentivo à pesquisa, favorecerá a construção do conhecimento sobre a forma de organização social explorada pela habilidade e pela unidade temática. Além disso, esta sensibilização oportuniza ampliar o diálogo sobre o uso de fontes históricas para a análise e construção do contexto histórico.

Fonte 1 - Máscara Africana apresenta:

Uma máscara pertence à sociedade Gelede, uma agremiação feminina secreta dos povos Yoruba (Nigéria e Benim). Foi feita de madeira e possui traços femininos. Era usadas por homens durante os rituais com dança para abordar temas da vida cotidiana. Acervo de etnologia africana e afro-brasileira do Museu Nacional/UFRJ[1] - Rio de Janeiro, Brasil.

Fonte 2 - Máscara de Jade apresenta:

Mascara de jade encontrada no sítio arqueológico de Tikal, na Guatemala, datada de 527 a.E..C. Representa um governante maia; a ave simboliza o deus maia K'awil (deus do chocolate). É uma máscara fúnebre para proteger seu nobre portador.

[1] Professor, você pode realizar uma discussão sobre o Incêndio ao Museu Nacional de 2018, se a máscara foi um dos itens perdidos, reforçando a importância dos museus e da conservação do patrimônio histórico. Viagem virtual nas obras de restauração do Museu. Folha UOL. Disponível em: <https://arte.folha.uol.com.br/ciencia/2019/09/um-ano-apos-o-incendio-no-museu-nacional/>. Acesso em 12 mai. 2020.

Versão Preliminar

Você Sabia?
As máscaras foram utilizadas ao longo de toda a história da humanidade com finalidades muito diferentes, conforme a cultura e a religiosidade de cada povo que as adotavam. Sobre máscaras Africanas, veja textos, vídeo e modelos. Ensinar História. Joelza Ester Domingues. Disponível em <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/mascaras-africanas-recortar-colorir/>. Acesso em: 5 dez. 2019.

Para saber mais - Máscara africana:
Conhecendo a exposição Kumbukumbu do Museu Nacional / Mariza de Carvalho Soares, Michele de Barcelos Agostinho, Rachel Correa Lima. Rio de Janeiro: Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016. (Série Livros Digital - 4). Disponível em: <http://www.museunacional.ufrj.br/dir/exposicoes/etnologia/LivroKumbukumbu.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

Para saber mais: Casa del Jade - Museu
Jade... Gema nacional da Guatemala. Vídeo elaborado pela Casa del Jade, apresenta a história do jade, seu simbolismo para os maias e técnica de lapidação.. Em inglês. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2FBWRRwBulI>. Acesso em 12 mar. 20.

a) Vamos analisar as imagens? Utilize a tabela abaixo como referência.

OBSERVANDO A IMAGEM	IMAGEM 1	IMAGEM 2
Qual é o nome do objeto presente nas imagens?	*Professor(a), as imagens supracitadas pertencem a duas sociedades antigas distintas. A primeira, da sociedade Gelede, uma forma de sociedade secreta feminina de caráter religioso existente nos povos yorubás.* *A segunda, da sociedade maia. Assim, a atividade visa trabalhar a contextualização entre a produção de saberes e técnicas em diferentes sociedades ao longo do tempo.*	
Qual povo o produziu?	*Sociedade Gelede*	*Sociedade Maia*
Quais foram os materiais utilizados?	*Madeira*	*Jade*
Quais são as características mais marcantes do objeto?	*Os traços de feminilidade facial, o que possibilita a identificação do elemento sagrado posto na figura da mulher.*	*Traços masculinos, possui uma ave na parte superior da máscara.*
É possível identificar	*Não*	*Sim, pelo adereço na*

simbolismos?		*máscara percebe-se que é de uma pessoa importante.*
Qual função social o objeto pode ter exercido na sociedade que o criou? Explique.	*Não apresenta*	*Sim, os detalhes presentes na máscara indicam que pertence a alguém da sociedade.*

1.2 As máscaras são expressões que podem ter usos e sentidos artísticos, culturais e religiosos, dependendo da sociedade e do lugar onde estão inseridas e foram criadas. A partir dessa afirmação, faça o que se pede:
a) Pesquise sobre o uso de máscaras em diferentes culturas, além daquelas mencionadas anteriormente. Faça os registros em seu caderno.

Nesta atividade direcione e auxilie os estudantes sobre algumas sociedades anteriores à chegada dos Europeus na América, como as máscaras astecas, olmecas, tikunas, iroquesas, inuits etc., a fim de estabelecer as conexões existentes entre estes povos a partir do contexto das Grandes Navegações. Para tanto, a utilização do livro didático como fonte de pesquisa ou uma atividade em sites pode ser uma opção para o desenvolvimento das habilidades. Essa proposta de atividade pode ser uma oportunidade de comentar sobre o trabalho do arqueólogo, enfatizando que para conhecermos a função de um objeto é preciso estabelecer relações com o local onde ele foi descoberto (a máscara maia encontrada em uma tumba já é uma pista), comparar com objetos similares e já identificados, buscar informações em relatos escritos ou orais sobre aquele povo do passado, investigar se esse objeto ainda está presente nas sociedades herdeiras daquele passado etc.

b) A partir dos conhecimentos construídos com a pesquisa da atividade anterior, confeccione uma máscara utilizando materiais recicláveis. Finalizada essa etapa, conforme a orientação do(a) professor(a), organize uma exposição para toda a escola. Lembre-se: você deve enfatizar as características culturais da máscara que foi escolhida por você em um texto que deverá acompanhar o objeto como uma legenda.

Professor/professora, este é o momento do estudante produzir um elemento palpável a partir dos conhecimentos construídos acerca de um elemento cultural das sociedades anteriores à chegada dos europeus. A partir da observação, é preciso salientar que os estudantes leiam atentamente os elementos pesquisados e verificar se isso transpõe na produção das máscaras. Quanto à exposição, seria interessante que um mural com as máscaras e suas respectivas descrições sejam expostas em um lugar bem visível e dentro das possibilidades da unidade escolar, isso propicia a valorização do que foi produzido para que os estudantes expliquem suas produções artísticas.



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 2

2.1. Leia o texto e analise o infográfico abaixo. Depois responda o que se pede em seu caderno.

Versão Preliminar

Professor/professora, na atividade 2 se possível realize a leitura de textos com seus estudantes e analise o infográfico destacando os pontos que considera mais importante enfatizar.

Os povos africanos realizavam comércio de suas mercadorias entre a Europa e a Ásia, muito antes dos europeus realizarem a colonização do continente americano.
As caravanas de comerciantes cruzavam o continente africano pelo deserto do Saara, a fim de levar os produtos, como sal, noz de cola e metais preciosos, de um lugar a outro. Assim surgiram cidades e aldeias, e este caminho ficou conhecido como Rota do Sal.
Com o crescimento das rotas pelo Saara, a riqueza e poder de alguns reinos foram se intensificando, por possuírem o controle e acesso aos bens desejados pelos comerciantes. Entre os séculos VI e XV, surgiram e se consolidaram os reinos do Mali, Gana e Songai, na África Ocidental. Também nesse período, o comércio de mercadorias e a troca de culturas teve um grande destaque com a entrada do islâmismo no continente africano.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista



Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) Com base nas informações presentes acima, podemos inferir o motivo do surgimento dos reinos e impérios africanos nestes territórios? Explique.

Espera-se que os estudantes apontem em sua explicação que, conforme os povos foram desenvolvendo atividades complexas, foram sendo estabelecidas as organizações de poder. Nesse sentido, ao possuírem a agricultura, passam a produzir excedentes, no caso, a atividade de extração (sal, noz de cola, ouro) que era tão ou mais dinâmica do que a agricultura. Pode-se perceber isso, inclusive, no esquema cronológico acima, e somado a estes fatores, o aumento da população, que permitiu a formação das primeiras comunidades com poder centralizado.

b) Quais foram os principais produtos comercializados? Qual influencia os povos africanos sofreram com o desenvolvimento das rotas comerciais?

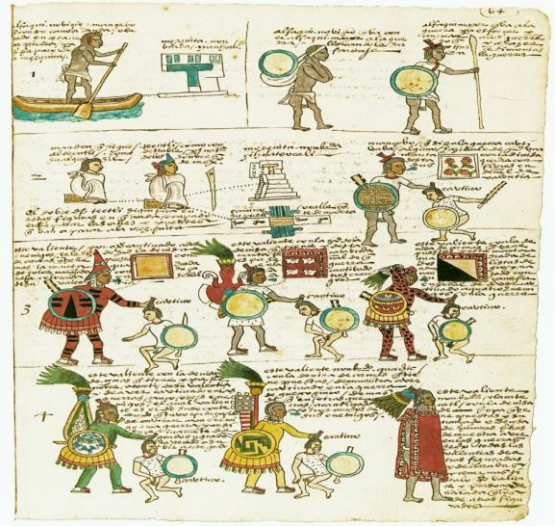
Ao trabalhar com os estudantes a temática das rotas comerciais, saliente a importância que elas tiveram no passado e ainda tem no presente, como um meio de

circulação de mercadorias e pessoas, promovendo a integração dos povos em sua diversidade de culturas. Assim, espera-se que ao retomar a leitura do texto juntamente com o auxílio do livro didático, o estudante responda que os principais produtos comercializados eram o sal, ouro, tecidos, gêneros alimentícios e pessoas escravizadas. As rotas possibilitaram a comunicação e a troca de mercadorias entre os que habitavam a África Mediterrânea, os povos oriundos do deserto e comunidades que viviam nas regiões de savanas e de florestas tropicais ao sul do Saara.

O docente ainda pode explorar uma articulação com a Geografia, por se tratar de rotas transaarianas. Para tanto, converse com os estudantes sobre o deserto do Saara. Caso seja pertinente, busque parceria com o professor de Geografia a fim de explicar que o deserto é um bioma que possui um clima predominantemente seco e com índices irrisórios de chuva. Também a umidade do ar é baixa e a amplitude térmica faz com que as temperaturas sejam muito altas durante o dia e muito baixas durante o período noturno.

2.2. Pesquise sobre os códices astecas e, com a orientação do professor, analise a imagem.

IMAGEM 1



Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/57/Codex_Mendoza_folio_64r.jpg> Acesso 02 dez. 2019.

Você sabia?

A imagem é de um livro escrito pelos escribas astecas, chamado de Códice. Produzidos no período pré-colombiano e colonial, constituem uma fonte importante para compreensão da cultura Asteca. O códice de Mendoza é datado de 1540, já em papel europeu, que possui, além da linguagem pictórica e iconográfica antiga, descrições das cenas em castelhano. Esse Códice mostra que a tradição asteca perdurou à transição da cultura colonial, mesmo que com modificações.

Professor/professora realize a leitura e análise da fonte, com os estudantes debate com eles as imagens que estão representadas. Para isso é importante que você auxilie nas inferências que possam surgir entre os estudantes, explicite que a imagem é de um livro escrito pelos escribas astecas, chamado de Códice. Produzidos no período

pré-colombiano e colonial, constituem uma fonte importante para compreensão da cultura Asteca. O códice de Mendoza é datado de 1540, já em papel europeu, que possui, além da linguagem pictórica e iconográfica antiga, descrições das cenas em castelhano. Esse Códice mostra que a tradição asteca perdurou à transição da cultura colonial, mesmo que com modificações.

a) Todos os personagens na imagem executam a mesma função? Justifique?

A atividade visa que os estudantes em contato com uma fonte histórica, possam identificar a partir do exercício de investigação, aspectos contidos nas sociedades em que a fonte foi produzida. Nesse sentido espera-se que o estudante aponte que as personagens existentes no códice asteca não desempenham a mesma função tendo em vista que visivelmente é possível identificar diferentes personagens ocupando diferentes funções.

b) Com a ajuda de seu professor, explique cada personagem representado na imagem.

Nesse item "b", oriente os estudantes a realizar uma pesquisa a fim de compreenderem que o códice em questão, refere-se a aspectos da vida cotidiana do povo asteca. No caso, existem duas personagens essenciais: guerreiros e sacerdotes. Na sequência de imagens, os sacerdotes estão atribuindo classificações aos guerreiros astecas.

2.3. Pesquise a organização social dos três povos pré-colombianos para montar um **Jogo da Memória**! Para orientar sua pesquisa, leia antes o texto a seguir.

Professor/professora, leia a texto presente o caderno do estudante *Civilizações Pré-colombianas*, com a turma, e oriente a realização da atividade.

A atividade solicita aos estudantes que descrevam a organização social dos povos americanos pré-coloniais. Após a pesquisa, os estudantes devem criar um jogo da memória. Oriente-os a incluírem desenhos ou pesquisarem imagens que representem as descrições acerca do papel social de cada membro componente das sociedades pré-coloniais. Na tabela abaixo do texto, estão contidas as organizações sociais de maias, incas e astecas.

TEXTO 1.
Civilizações Pré-colombianas

A América abrigou inúmeras civilizações que foram desconhecidas dos europeus até o século XV. Os povos chamados de "pré-colombianos", nomenclatura que tem como "marco" a chegada de Colombo, possuíam sistemas econômicos, sociais, culturais e administrativos próprios. Dentre esses povos, destacam-se os Incas, Maias e Astecas. Os Maias habitaram a região das florestas tropicais na Península de Yucatán, atualmente os territórios de Honduras, Guatemala e o México, entre os séculos IV e IX. Politeístas, possuíam um regime político baseado na teocracia, cujas lideranças eram encaradas como divindades. A estrutura da sociedade era estamental e a economia fundamentava-se no cultivo do milho.

Já os Astecas eram diferentes grupos étnicos que habitavam o centro do México, entre os séculos XIV e XVI, organizados em uma confederação de três Cidades-Estados. Com uma estrutura social altamente organizada e hierárquica, o poder

Versão Preliminar

concentrava-se nas mãos do imperador. Os saberes e as técnicas dos astecas centravam-se na metalurgia, especialmente do ouro e da prata.

Os Incas habitavam a Cordilheira dos Andes, atualmente correspondendo ao território do Peru, Bolívia, Chile e Equador. A sociedade inca era estamental, sem mobilidade social alguma. Dos saberes e técnicas da cultura inca, destaca-se o sistema natural de fertilização do solo, que ajudou muito no desenvolvimento da agricultura.

Atualmente, o legado desses povos é preservado, inclusive como patrimônio cultural.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS POVOS PRÉ-COLOMBIANOS	
ASTECAS	• **Soberano asteca (tlatoani):** chamado de Huey Tlatoani e considerado um representante do deus supremo dos astecas, Tezcatlipoca. • **Nobreza (guerreiros, sacerdotes e funcionários**): Estes três grupos sociais exerciam relevante papel na manutenção do império, na conquista de novas terras e no contato entre os homens e os deuses. • **Comerciantes e artesãos:** eram admirados pela arte em dominar complexas técnicas, como a manipulação do ouro. Além de controlarem uma parte significativa da economia asteca, em face da importância dada a este grupo social, muitos de seus componentes não eram obrigados a pagar impostos ao Estado. • **Camponeses:** Estes seguiam as orientações do Estado no cultivo das terras e na construção de obras públicas. Cada camponês, quando se casava, recebia um pedaço de terras que deveria ser administrado por ele. Em troca do trabalho executado, os camponeses recebiam alimentos, vestimentas e tinham seus filhos inseridos nas instituições responsáveis pela instrução. • **Escravos:** Na sociedade asteca, não se nascia escravo. De forma geral, eram escravos, os criminosos condenados ou pessoas endividadas que, por meio da escravidão, buscavam saldar suas dívidas.
MAIAS	• **Família real:** Cada cidade-estado maia era governada por uma família real cujo chefe, chamado de *halach vinic*, exercia o poder em nome de uma divindade. O poder era repassado hereditariamente e os altos cargos administrativos eram - nomeados pelo chefe. • **Sacerdotes:** conduziam os sacrifícios e oferendas realizadas durante as cerimônias religiosas. Este grupo era responsável por cuidar das técnicas e conhecimentos dominados pela civilização. • **Funcionários/coletores de impostos/responsáveis pela defesa:** este grupo social era responsável por controlar os exércitos, fiscalizar a arrecadação de impostos e atuar na manutenção dos costumes. • **Camponeses:** responsáveis pelo cultivo das terras e da construção das obras públicas • **Comerciantes e artesãos:** exerciam atividades importantes na manutenção das instituições e da economia maia. • **Escravos:** pessoas submetidas a esta condição por conquistas militares e o não pagamento de impostos.
INCAS	• **Imperador:** chamado de *Sapa inca*, era visto como um descendente do sol com poder supremo. • **Sacerdote:** viviam uma vida reclusa e monástica. Eram responsáveis por

	preparar a *chicha* (bebida fermentada a base de milho e outros cereais) para a Festa do Sol. • **Administradores locais e regionais:** as aldeias, chamadas de *ayllus* eram chefiadas por um *curaca* (alto funcionário, nomeado pelo Imperador) que também era responsável por distribuir terras consideradas propriedades do Imperador. • **Artesãos**: responsáveis por produzir artefatos destinados ao uso diário ornados com imagens e detalhes de deuses. • **Agricultores:** base da sociedade inca, os agricultores ou camponeses recebiam pedaços de terras proporcionais ao número de seus integrantes.

Vamos elaborar um jogo da memória!

Neste momento, você será desafiado a criar um jogo da memória da Organização Social dos Povos Pré-Colombianos.

Passo a Passo:

1. Forme um grupo, seguindo as orientações de seu professor quanto ao número de integrantes.
2. Pesquise a função social de cada grupo para a produção das cartas. Cada grupo poderá ser responsável por uma das civilizações da tabela.
3. Elabore as cartas, onde a primeira deverá conter o nome do grupo social, e a segunda seu papel na sociedade.
4. Troquem as cartas produzidas com os demais grupos para que todos conheçam os povos estudados
5. Exemplo de um par de cartas:

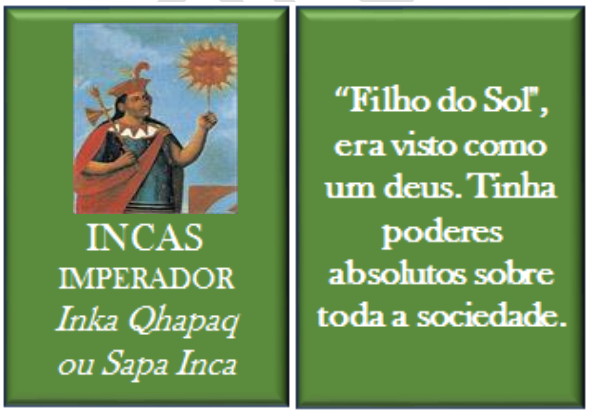


Imagem de Imperador Inca Manco Capac. Governou de 1200 – 1230 aproximadamente. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Manco_Capac#/media/Ficheiro:Ayarmanco1.JPG> Acesso em 04 dez. 2019.

ATIVIDADE 3

3.1. Leia o texto, observe a imagem e depois responda as atividades no seu caderno.

CALENDÁRIO MAIA

Dentre os calendários criados pelos Maias, destaca-se o religioso, chamado de *Tzolkim*, que possuía um ano composto por 260 dias, dividido em 13 meses (cada mês com 20 dias) e orientado pela lua. Havia também o *Haab*, ligado à agricultura, de 365 dias, de acordo com o ano solar. Era dividido em 18 meses de 20 dias, além de 5 dias

Versão Preliminar

destinados a festas. Estava ligado aos eventos agrícolas (plantio e colheita) realizados pelos maias. Os dois calendários não funcionavam separadamente, pois a cada 52 anos solares, sincronizavam-se matematicamente.

É importante destacar que a astronomia desenvolvida pelos Maias, e parte dos rituais religiosos, eram realizados à noite. Isso pode ser observado nas gravuras que aparecem em seus manuscritos (chamados Código de Mendoza, que você estudou anteriormente), na qual um sacerdote toca um instrumento enquanto outro observa as estrelas. Um exemplo de construção maia com fins de observação astronômica é o chamado Caracol de *Chichén-Itzá*, situado nas planicies do *Yucatán* no México. O monumento foi chamado de EI Caracol pelos espanhóis, porque sua escada interior em espiral parece uma "concha de um caramujo". Nesse edifício circular encontram-se aberturas orientadas de modo a permitir a determinação dos solstícios de inverno e verão (dias que marcam o início dessas estações) e, da mesma forma, os equinócios de primavera e outono.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

IMAGEM 1



Descrição: Observatório *El Caracol.* Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/8f/Chichen_Itza_Observatory_2_1.jpg > Acesso: 5 dez. 2019.

Professor/professora, se possível realize a leitura do texto "Calendário Maia" presente no caderno do estudante de forma colaborativa com os estudantes. Analise a imagem do Observatório faça perguntas e questionamentos com os estudantes sobre a imagem, estimulando a atitude historiadora de identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise da imagem docente você deve indagar com o estudante a fonte.

O trabalho com o Calendário Maia é um excelente exercício de análise de fontes históricas. Nesse sentido as atividades em sequência farão com que o estudante retorne ao texto e realize uma análise documental acerca deste documento, que foi importante para o desenvolvimento da sociedade maia. A fim de enriquecer ainda mais a atividade, o docente pode expor imagens de calendários produzidos pelos maias, bem como trabalhar o conceito de tempo desta civilização.

PARA SABER MAIS:
El Observatorio en Chichen Itza, Yucatan México. Vídeo mostrando a parte externa do observatório. Duração 1m54s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=p9obZmFbOvw acesso 18 mar.2020.

a) Explique qual era a base do Calendário Maia e como o ano era dividido.

Almeja-se que o estudante saliente que dentre os calendários criados pelos Maias, destaca-se o religioso, chamado de *Tzolkim*, que possuía um ano composto por 260 dias, dividido em 13 meses (cada mês com 20 dias) e orientado pela Lua. Havia também o *Haab*, ligado à agricultura, de 365 dias, de acordo com o ano solar. Era dividido em 18 meses de 20 dias, além de 5 dias destinados a festas.

b) Para realizar este calendário, foram desenvolvidos saberes e técnicas. Quais seriam? Explique.

Espera-se que o estudante aponte que saberes astronômicos e técnicas matemáticas foram utilizadas para confecção dos calendários maias, tendo em vista suas divisões em meses e dias, que que os dois calendários (*Tzolkim e Haab)* eram usados simultaneamente pelos sacerdotes sendo que a cada 52 anos solares, sincronizavam-se matematicamente.

c) De acordo com a análise da imagem do Observatório, o que é possível deduzir sobre a organização social destes povos? Se necessário, pesquise sobre o tema com a orientação de seu(sua) professor(a).

Espera-se que o estudante indique que a existência de um observatório astronômico indica a importância da religião entre os maias e da classe sacerdotal que se ocupava das observações astronômicas, dos cálculos e registros usados para estabelecer o calendário, o tempo de cultivo e prever as chuvas. Para tanto, vale a pena destacar que a astronomia desenvolvida pelos Maias, e parte dos rituais religiosos, eram realizados à noite. Isso pode ser observado nas gravuras que aparecem em seus manuscritos (chamados Código de Mendoza, que você estudou anteriormente), na qual um sacerdote toca um instrumento enquanto outro observa as estrelas.

d) Após a análise da imagem do Observatório, descreva qual material foi utilizado na sua construção? Uma vez que não dispunham de animais de tração e nem veículos com rodas, qual hipótese você levantaria para explicar o transporte deste material?

Para que o estudante possa formular hipóteses verossímeis acerca do material utilizado, bem como o processo de construção dos maias, será necessária a realização de uma pesquisa mais aprofundada acerca da temática. Realizada a pesquisa, espera-se que o estudante evidencie que os maias extraíam pedras calcárias de pedreiras locais usando para isso ferramentas de pedra (como também os incas e os egípcios, por exemplo). A pedra calcária tem a qualidade poder ser manipulada, ainda que extraída e exposta, =, só endurecendo depois de um longo tempo.

Além do uso estrutural de pedra calcária, esta era utilizada na fabricação de argamassas depois de queimada e moída, com propriedades muito parecidas às do cimento atual. A argamassa assim produzida era usada para revestimentos de tetos e paredes, para fixar pedras e vigas para sustentar tetos, portas e janelas.

Quanto ao transporte dos materiais, espera-se que os estudantes apontem a utilização da força humana. As construções maias demandaram um grande esforço coletivo de toda população,

SAIBA MAIS:



Calendário Maia. Disponível em: <https://www.infoescola.com/civilizacoes-antigas/calendario-maia/> Acesso em 05 dez. 2019.
Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historia-da-america/o-calendario-maia.htm>Acesso em 05 dez. 2019.
Observatório El Caracol. Disponível em: <https://astrofilo.wordpress.com/2018/03/03/el-caracol-o-intrigante-observatorio-maia/>Acesso em: 05 dez. 2019.

Calendário Maia - Texto	Calendário Maia - Texto	Observatório El Caracol. Texto

ATIVIDADE 4

4.1. Leia os textos e responda as questões:

TEXTO 1

Os conhecimentos e saberes dos povos existentes nos continentes americano e africano são anteriores ao processo colonizador dos europeus, e a escrita por símbolos esteve presente nas civilizações que viveram nestes locais.

Os Astecas possuíam o domínio da técnica da escrita pictórica, com desenhos de objetos e figuras, além de usarem também a escrita hieroglífica, baseada em sons e símbolos.

O povo *Akan* utiliza os símbolos *Adinkras* em seus tecidos para transmitir mensagens evocativas de sabedoria tradicional, os aspectos da vida e do ambiente. Eles transmitem os desejos e as virtudes da cultura *akan*. Os tecidos *Adinkras* tradicionais dispõem da técnica do carimbo com os símbolos para a confecção de seus ornamentos e vestimentas.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

Imagem 1



Fonte: Professora Andréia Cândido - Acervo pessoal.

Imagem 2



Fonte disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/0/05/Palenque_glyphs-edit1.jpg> Acesso em: 5 dez. 2019.

Professor/professora realize a leitura do texto de forma compartilhada com os estudantes. O "Texto 1" apresenta duas formas de escritas presentes dos continentes africano e americano. Realize análise das imagens, estimulando a "atitude historiadora"

do estudante estimulando a identificação, comparação, contextualização, interpretação e análise das imagens apresentada no material do estudante. Para tanto os questionamentos que sucedem visam verificar se o estudante consegue estabelecer conexões em diferentes tipos de documentos históricos, no caso, um documento escrito e dois imagéticos.

a) A partir da leitura do texto e da observação das imagens, explique como eram as técnicas de escrita dos astecas e dos *Akans* antes da chegada dos europeus.

Espera-se que o estudante ao observar texto e imagens, responda que os astecas dominavam a técnica da escrita pictórica, com desenhos de objetos e figuras, além de usarem também a escrita hieroglífica, baseada em sons e símbolos.

b) De acordo com o texto, a escrita do povo *Akan* apresentava princípios dos costumes de sua gente? Explique.

Acredita-se que o estudante ao retomar a leitura do texto, responda que o povo Akan apresentava características culturais em sua escrita, tendo em vista que a civilização *Akan* utilizava os símbolos *Adinkras* em seus tecidos para transmitir mensagens evocativas de sabedoria tradicional, os aspectos da vida e do ambiente. Eles transmitiam os desejos e as virtudes da cultura *akan.*

c) Compare as imagens das escritas dos povos (africano e americano) e aponte as características comuns.

O estudante deve identificar que tanto na escrita dos astecas quanto do povo akan, existem elementos simbólicos que dão sentido à sua forma de se comunicar.

d) Vamos construir uma atividade prática e lúdica sobre escrita por símbolos, elaborando **carimbos**.

Professor/professora, todas as instruções para concretização desta atividade estão nos vídeos. Portanto, é necessário que o docente assista atentamente ao vídeo previamente a fim de ter subsídios para a atividade proposta. A técnica "Faça Você Mesmo", que já é aplicada nos Estados Unidos, estimula os alunos a colocarem a "mão na massa", resolvendo problemas de forma criativa em sala de aula e levando esse aprendizado para o dia-a-dia, com o objetivo de despertar a criatividade, autonomia e protagonismo dos estudantes.

A proposta é buscar soluções aproveitando ao máximo os recursos disponíveis, experimentar algo na prática e estimular o processo criativo dos estudantes para torná-los mais ativos no processo da aprendizagem.

Passo a passo:

1. Em grupos ou duplas, separe os materiais necessários para a realização da atividade, de acordo com a orientação do professor.
2. Materiais necessários: bandejas de alimentos de isopor ou EVA, copos descartáveis, cola quente ou branca, tinta (guache) e pincéis (vocês podem improvisar com outros materiais).

Versão Preliminar



SAIBA MAIS: ***Como fazer carimbos.*** Vídeo apresenta uma técnica para realizar os carimbos com os estudantes. Disponível em: <https://www.artesanatopassoapassoja.com.br/como-fazer-carimbo/>Acesso em: 5 dez. 2019.

Para Saber Mais: Estampando Saberes. Vídeo produzido pelo Manifesto Crespo. Apresenta a técnica para produzir nos tecidos os símbolos Adinkra uma arte milenar e se encontra nesta vivência, com um repertório de informações sobre o continente africano. Pelo povo Akan, presentes no Oeste Africano. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oF54boLlL00>. Acesso em 18 mar. 2020.

ATIVIDADE 5

5.1. Numa atitude historiadora, pesquise sobre a cultura milenar africana, como a partir dos conceitos de tempo, totem, medicina tradicional e etc. Nessa pesquisa, priorize países como a Tanzânia, Botswana, Gana, Namíbia, Quênia e Moçambique.
Depois, produza um texto relatando as suas descobertas e, conforme a orientação do(a) professor(a), leia-o para a turma.

Sugestão para desenvolver esta atividade:

Leitura de Texto:

Zimbabwe ou Zimbábue

O Zimbábue[2]. é um país do continente africano de clima tropical com estações de seca em alguns pontos da região norte do país. A história de Zimbábue pode ser estudada por meio de duas perspectivas: uma antes da colonização britânica e outra após a declaração de independência da Rodésia. O nome Rodésia surge por influência de Cecil Rhodes, que fora atraído à região por conta do ouro e após muitas guerras impôs esse nome à região. O país passou por muitas guerras civis duras e sangrentas, em que o povo nativo reconquistou o domínio territorial e colocou o nome de Zimbabwe (= Zimbábue). A independência do país aconteceu em 18 de abril de 1980 e em 2006, a população estimada era de 12 236 805 habitantes. A economia do Zimbábue fundamenta-se na agricultura com o cultivo do tabaco e do algodão, produtos que geradores das maiores receitas na exportação. O turismo com lindas paisagens naturais oferece um novo olhar sobre o país. Culturalmente, a tradição oral do povo, a singularidade linguística e o enorme patrimônio cultural comunicam a arte, as danças, os rituais, a culinária, a arquitetura de um povo vibrante, forte e alegre

[2] Sobre o Grande Zimbábue. O território foi ocupado cerca de dois mil anos atrás por povos Bantu que, a partir do século IV começaram a se fixar em aldeias. Os Bantu são os ancestrais dos Shona, a etnia que hoje compõe a maioria da população (80%). No século XII, os bantu fundaram uma civilização que, no século XV constituiu o Império Monomotapa cuja evidência mais significativa são as ruínas do Grande Zimbábue, a capital. A riqueza do império era baseada na criação de gado, na mineração de ouro e no intenso comércio mantido com os árabes da costa oriental africana. Por volta de 1450, o Grande Zimbábue foi abandonado. As construções deterioram-se e foram cobertas pela floresta. Somente em 1871 as ruínas do Grande Zimbábue foram encontradas. O Grande Zimbábue está, desde 1986, na lista de Patrimônio Mundial da Unesco

A Cidade Perdida de Zimbabue | Arqueologia | DOC | dublado. Vídeo: Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HhUDcMe_xVU>. Acesso em 18 de mar.2020.

Questionamentos que podem ser realizados:

a) Numa análise do texto, o que é possível ressaltar sobre o país Zimbábue?

b) Quais elementos da cultura do Zimbábue são apontados no texto?

c) O Zimbábue possui muitas riquezas naturais, pesquise algumas delas.

d) Após as pesquisas e orientações do professor, que hipótese de futuro é possível levantar sobre o Zimbábue? Para onde está caminhando o país?

e) Numa atitude historiadora, pesquise sobre os seguintes conceitos milenares da cultura africana: tempo, totem, medicina tradicional.

Professor/professora apresente estes conceitos em uma roda de conversa com os estudantes e se desejar poderá escrever estes conceitos na lousa. É importante apresentar aos estudantes o que é **totem**, que pode ser descrito como um ser espiritual, considerado um objeto sagrado, também é um símbolo para um grupo ou pessoa, como exemplo uma família, tribo, clã, povo e uma linhagem de descendentes.

A **Medicina tradicional** trabalha para estabelecer o equilíbrio entre paciente, natureza e o mundo das energias, procurando a reinserção social e psicológica do doente dentro de seu grupo ou comunidade. Os seus conhecimentos sobre os recursos medicinais e medicações para os pacientes são transmitidos de geração em geração.

Para Saber mais - *O tempo dos povos africanos*. . Elaborado por Elisa Larkin Nascimento IPEAFRO - SECAD/MEC - UNESCO. Disponível em: <https://ipeafro.org.br/wp-content/uploads/2013/12/SUPLEMENTO-DIDATICO.pdf>. Acesso em 18 mar. 2020.	

Professor/professora forneça para os estudantes os links ou QR Codes abaixo para a realização da pesquisa. Você pode solicitar que a atividade seja feita em casa. Lembre o aluno que o objetivo da pesquisa é elaborar um texto que deverá ser relatado como um narrador da história doe país como se estive vivenciado um acontecimento.

Tanzânia. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/tanzania/>. Acesso em 18 mar. 2020.	Botswana. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/botsuana/>. Acesso em 18 mar. 2020.	Gana. Disponível em: https://www.historiadomundo.com.br/idade-media/reino-de-gana.htm>. Acesso em 18 mar. 2020.	Gana - Medicina tradicional. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/notas/sabedorias-e-poderes-da-medicina-tradicional-africana/>. Acesso em 18 mar. 2020.

Versão Preliminar

Namíbia. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/namibia/>. Acesso em 18 mar. 2020	Quênia. Disponível em: http://www.afreaka.com.br/quenia/>. Acesso em 18 mar. 2020.	Moçambique. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/mocambique/>. Acesso em 18 mar. 2020.

5.2. Leia o texto, analise as imagens e responda no seu caderno o que se pede.

Nos continentes americano e africano, antes do contato com os europeus, alguns povos transportavam pessoas, alimentos e pertences utilizando animais e artefatos pelos diversos caminhos que interligavam territórios. Os objetos e os alimentos eram transportados pela cestaria, isto é, um conjunto de objetos de vários tipos (cestos-recipientes, cestos coadores, cestos-cargueiros, armadilhas de pesca), confeccionados artesanalmente a partir de fibras vegetais e funcionais, variando somente no tamanho, forma, decoração e técnica de manufatura. No caso da América pré-colombiana, os cestos transportavam, geralmente, cacau, milho, batata, amendoim, batata-doce e outros. Um exemplo são as alpacas e as lhamas (imagem 4), domesticadas pela civilização Inca e usadas para transporte de mercadorias, principalmente as fibras no uso têxtil. Já na África, havia o transporte de banana, café, pimenta malagueta, inhame, quiabo e melancia.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

Imagem 1



Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/tecelagem-cesta-de-artesanato-829936/> Acesso em: 6 nov.2019.

Imagem2



Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/deserto-camelo-areia-pir%C3%A2mide-seca-3217765/> Acesso em: 6 nov. 2019.

Imagem 3



Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/tetuan-tetouan-marrocos-tetu%C3%A1n-3328258/> Acesso em: 6 nov.2019.

Imagem 4



Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/lhama-machu-picchu-peru-picchu-1911541/> Acesso em: 6 nov.2019.

a) Na **imagem 1**, observa-se um artesão confeccionando um cesto. A partir do texto introdutório, comente, com suas palavras, como os cestos poderiam ser utilizados.

Realize a leitura do texto e analise as imagens com os estudantes debatendo o conteúdo das imagens e do texto presente no caderno do estudante. Espera-se que o estudante comente que os cestos poderiam ser utilizados para transportar diversos tipos de mercadorias; a técnica da cestaria era usada para fabricar diversos tipos de objetos como recipientes, armadilhas de pesca, coadores, entre outros.

b) Nas economias astecas e maias, o comércio realizava-se na base da simples troca. Para que serviam os cestos nesse processo?

Espera-se que o estudante compreenda que os cestos ao mesmo tempo que eram utilizados para o transporte, os mesmos eram utilizados para quantificar os produtos (quantidade de cestos), o que facilitava as trocas comerciais.

c) O meio de transporte identificado na **imagem 2** ainda é utilizado na atualidade? Justifique.

Lembre-se que a atividade 2-b trabalhou o bioma deserto, em um diálogo com a Geografia. Neste bioma, justifica-se o uso do camelo como meio de transporte que ainda hoje é o meio de transporte mais adequado para percorrer regiões remotas e com grandes bancos de areia.

d) Nas **imagens 2** e **4,** observam-se dois lugares e animais distintos. Pesquise e identifique o nome dos patrimônios culturais apresentados nas imagens e os animais típicos das respectivas regiões.

A atividade propõe um estudo interdisciplinar, uma vez que os estudantes são desafiados a tratar das características do patrimônio cultural e também sobre características de animais que não fazem parte da fauna brasileira. Nesse sentido, espera que o estudante identifique na imagem 1 as Pirâmides do Egito e o camelo, na imagem

Versão preliminar

4, a cidade de Machu Pichu, uma cidade inca no alto da Cordilheira dos Andes no Peru, acima do vale do rio Urubamba , e a lhama, animal típico da região andina.

5.3. Leia o fragmento abaixo[3]:
a) Pesquise outros alimentos originários na América e África e elabore um mapa conceitual cujo tema é "*A origem dos alimentos"* ou "*Alimentação dos Povos"*. Apresente seu mapa em um mural da escola para ampliar o repertório cultural dos seus colegas estudantes.

Professor/professora acesse o seguinte link: <https://www.lucidchart.com/pages/pt/como-fazer-um-mapa-conceitual> Acesso em 20 mar. 2020, que possui um passo-a-passo de como construir um mapa conceitual. Nesse sentido, para concretização desta atividade o docente necessita observar previamente os pressupostos de elaboração de um mapa conceitual a fim de contemplar o desenvolvimento da atividade. Para ajudar neste trabalho, é interessante que o professor delimite a pesquisa dos estudantes e separe-os em grupos para o desenvolvimento do exercício. Assim, procure organizar os estudantes em grupos, onde alguns grupos fiquem com "A origem dos alimentos" e "Alimentação dos povos". Feito isto, a partir do quantitativo de grupos, sorteie ou atribua o alimento ou povo que este grupo irá pesquisar e montar seu mapa conceitual. Por fim, em data oportuna, é interessante que a produção dos estudantes fossem exposta para a comunidade escolar.

ATIVIDADE 6
Rotações por Estação de aprendizagem[4] **- "Valorizando a diversidade dos patrimônios e das culturas**":

- **Continente americano** (amendoim, mandioca, milho e batata doce).
- **Continente africano** (café, inhame, melancia e lentilha).

CULTIVO	ASPECTOS NUTRICIONAIS	USOS PASSADOS
DEGUSTAÇÃO	USOS DOS ALIMENTOS ATUALMENTE	RECEITAS COM OS ALIMENTOS

Na **Rotação por estação** os estudantes são orientados por um roteiro previamente elaborado a revezarem entre as atividades, este modelo abrange grupos pequenos ou turmas completas, e prevê trabalhos em grupo, tutoria individual, a análise e a produção de textos escritos. Nessa atividade é necessário um preparo prévio com a turma, formando os grupos e deixando claro como será realizada a atividade, a organização é fundamental devido ao espaço e materiais a serem utilizados para que seja possível a realização de maneira tranquila e proveitosa. Após o primeiro momento de pesquisa e elaboração da apresentação, deve organizar a rotação dos grupos pela estação dos colegas a fim de que possam assistir a apresentação de cada trabalho elaborado. Sugerimos que esse trabalho não seja realizado em apenas um dia, pois seria interessante os alunos após as pesquisas, combinassem entre os componentes do grupo para trazer pratos típicos feitos com alimentos tema do seu trabalho, para que assim pudessem fazer a degustação com a sala.



Fonte: Pixabay

[3] Fragmento consta na página 50 do *Caderno do Aluno.*
[4] Atividade completa no *Caderno do Aluno,* página 51.

Versão Preliminar

ATIVIDADE 7

7.1. Analise as imagens[5] abaixo e responda em seu caderno.
a) A Imagem 1 mostra uma máscara mortuária do faraó egípcio Tutancâmon. O que ela representa para a cultura egípcia?
b) A Imagem 2 apresenta uma vestimenta de um líder Inca. O que ela está representando?
c) Qual o elemento material comum nos objetos das duas imagens?
d) As Imagens 1 e 2 apresentam bens culturais produzidos em lugares diferentes e ambos são patrimônios, pois representam os costumes de um povo, sua cultura e identidade. Faça uma pesquisa sobre o que são patrimônios culturais. Cite outros.

Nessa proposta, os estudantes devem pesquisar e reconhecer que a máscara é um patrimônio e um bem ligado à cultura egípcia. A máscara fazia parte do ritual funerário que era iniciado com processo de mumificação do corpo que, depois de preparado, era colocado no sarcófago e levado à tumba. O sarcófago de Tuntacâmon foi feito de ouro. A máscara reproduzia o rosto do falecido com os olhos abertos, pois se acreditava que assim o morto teria mais chance da vida pós-morte. A máscara mais famosa, e os objetos colocados próximos ao corpo que serviam de proteção para sua jornada pelo mundo dos mortos, é a do Faraó Tutancâmon, feita em ouro puro e incrustrada de lápis lazúli, cornalina, obsidiana e turquesa, mede 54 cm de altura, 39,3cm de largura e pesa 11 kg. A máscara está exposta no Museu do Egito, no Cairo e o seu valor é incalculável.

No item "b" e "c", espera-se que os estudantes em suas pesquisas cheguem à conclusão que as roupas na sociedade Inca indicavam status ou posição social, cada um se vestia de acordo com sua posição social. Existiam adornos, com pedras preciosas e ouro, que só o Imperador Inca usaria. O estudante deve identificar que o material comum, eram o ouro e as pedras preciosas.
O item "d" leva a uma reflexão e compreensão de que os objetos são patrimônios culturais dos povos citados. Assim sendo, devem então ampliar suas pesquisas sobre qual sua importância e depois buscar outros objetos que são considerados patrimônio da cultura Inca e Africana.

ATIVIDADE 8



Fonte: Pixabay

8.1 Em grupos vocês irão elaborar um **jornal mural**[6].

Para esta atividade apresente aos estudantes a primeira página de um jornal, para que tenham elementos e contato com esse tipo de gênero de escrita, pois muitos de nossos estudantes não têm o hábito e nem contato com jornal em seu dia a dia. Se possível fazer parceria com o professor de Língua Portuguesa para que em sua aula explicite pontos importantes desse gênero textual, como atrair o leitor. Feito esse processo com os estudantes, indicar onde e como deve ser a pesquisa e quais e elementos seriam interessantes para compor o jornal e finalizar com a confecção do jornal mural.

Versão Preliminar

[5] As imagens constam na página 52 do *Caderno do Aluno.*
[6] Orientações e Saiba Mais, verificar *Caderno do Aluno*, pág. 52.

7º ANO - HISTÓRIA - VOLUME II - ESTENDIDO

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – SABERES E PRÁTICAS NO CONTEXTO DAS NAVEGAÇÕES NO ATLÂNTICO, ÍNDICO E PACÍFICO

Considerando as navegações marítimas realizadas entre os séculos XV e XVII, esta Situação de Aprendizagem pretende identificar elementos comuns, assim como consequências, dos contatos realizados entre os povos da África, América, Ásia e Europa.

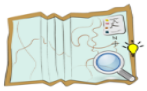


Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 1

1.1. Você imagina qual foi a marca que Portugal pode ter deixado em suas colônias? O impacto que causou o encontro entre as culturas indígenas e portuguesas?

Professor/professora para esta atividade seria ideal um trabalho de roda de conversa com os estudantes, estimule a imaginação e participação de todos. Esta é uma sensibilização, o passo inicial e para todas as Situações de Aprendizagens, o material traz para o estudante um diálogo entre o(a) professor/professora, sendo um momento em que se propõe ao estudante percorrer um caminho a partir de seus conhecimentos prévios e suas observações para a Situação de Aprendizagem.



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 2

2.1. Leia as fontes e responda às questões em seu caderno.

Fonte 1 - Trecho Carta Pero Vaz de Caminha (1500)

A feição deles é serem **pardos**, um tanto **avermelhados**, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem fazem mais caso de encobrir ou deixar de encobrir suas vergonhas do que de mostrar a cara. Acerca disso são de grande **inocência**. Ambos traziam o beiço de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa e da **grossura** de um **fuso de algodão**, agudo na ponta como um furador. Metem-nos pela parte de dentro do beiço e a parte que lhes fica entre o beiço e os dentes é feita a modo de **roque de xadrez**. E trazem-no ali encaixado de sorte que não os magoa, nem lhes põe **estorvo** no falar, nem no comer e beber. Os cabelos deles são **corredios**. E andavam **tosquiados**, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados **todavia** por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da **solapa**, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o **toutiço** e as orelhas. (...) Assim, Senhor, a inocência desta gente é tal que a de Adão não seria maior — com respeito ao pudor. Ora veja Vossa Alteza quem em tal inocência vive se converterá, ou não, se lhe ensinarem o que pertence à sua salvação. Acabado isto, fomos perante eles beijar a cruz. E despedimo-nos e fomos comer.

Beijo as mãos de Vossa Alteza.

Deste Porto Seguro, da Vossa Ilha de Vera Cruz, hoje, sexta-feira, primeiro dia de maio de 1500.

Pero Vaz de Caminha.

Fonte: A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA. NEAD – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

Versão Preliminar

a) O texto acima é uma fonte histórica que retrata os primeiros contatos entre europeus e povos nativos. Após lê-la atentamente, identifique o autor, o momento histórico em que ele escreveu e para quem estava destinada a carta.
b) Pesquise no dicionário as palavras em negrito no texto, escreva as palavras e expressões no dicionário e escreva o significado delas em seu caderno.

Nessa atividade os estudantes devem responder que o autor Pero Vaz de Caminha relata as experiências da chegada dos portugueses na América, entre os dias 22 de abril e 1º de maio de 1500. A carta é destinada ao rei de Portugal e está datada de em 1 de maio de 1500, data em que foi finalizada e enviada ao rei..

Algumas sugestões de vocabulário:
Pardo - A cor da pessoa que descende da mistura entre brancos e negros. A palavra pardo(a) é usada para referir-se a uma pessoa considerada mestiça, com diferentes ascendências étnicas, é o mesmo que mulato, cafuzo ou caboclo.
Avermelhados - Quase vermelho, de cor encarnada (sangue vermelho) muito viva.
Inocência - Qualidade de quem não consegue praticar o mal, pessoa sem malícia, ingênua e pura.
Grossura - Qualidade do que é grosso, condição do que é espesso.
Fuso de algodão (Fuso) - Pequena bobina de madeira que serve para fiar e trabalhar com fios.
Algodão: Penugem espécie de "pelo" que rodeia as sementes do algodoeiro.
Roque de xadrez (Roque) - Designação antiga da torre, no jogo de xadrez, envolve a torre do rei. **Xadrez:** Desenho em forma de quadrados, em cores. Jogo em um tabuleiro de 64 casas em que se fazem mover 32 peças.
Estorvo - Obstáculo, obstrução, algo ou alguém que atrapalha a realização de algo.
Corredios - É o mesmo que corrediços, que corre facilmente, desembaraçados e lisos.
Tosquiados - Que sofreu tosquia, que teve o pelo ou a lã cortada rente.
Todavia - Contudo, limitação, ideia de oposição ou de compensação.
Solapa - Às escondidas, cova debaixo da terra tapada de um jeito que não seja vista.
Toutiço - Nuca, parte posterior da cabeça, alto da cabeça vista de cima.

c) Como o autor descreve as pessoas retratadas na carta? Como eram as características físicas destas pessoas?

Os estudantes devem observar as afirmações de Caminha sobre os povos ameríndios e, a partir daí podem apontar: *a feição deles é serem pardos, um tanto avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos (...). Ambos traziam o beiço de baixo furado e metido nele um osso verdadeiro, de comprimento de uma mão travessa (...). Os cabelos deles são corredios. E andavam tosquiados, de tosquia alta antes do que sobre-pente, de boa grandeza, rapados todavia por cima das orelhas. E um deles trazia por baixo da solapa, de fonte a fonte, na parte detrás, uma espécie de cabeleira, de penas de ave amarela, que seria do comprimento de um coto, mui basta e mui cerrada, que lhe cobria o toutiço e as orelhas. (...).*

d) Indique as pessoas que são apresentadas na fonte 1, as diferenças entre elas e de quais grupos fazem parte.


Fonte: Pixabay

Os estudantes devem indicar os indígenas e portugueses.

Fonte 2

"Eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem. E não comem senão deste inhame, de que aqui há muito, e dessas sementes e frutos que a terra e as árvores de si deitam"

Pero Vaz de Caminha.

Fonte: A CARTA DE PERO VAZ DE CAMINHA. NEAD – NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ua000283.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2020.

a) A fonte acima traz a percepção que Pero Vaz de Caminha conhecia o dia a dia dos indígenas. A partir da leitura, identifique como o autor descreve a prática de criação de animais e aspectos da alimentação dos povos nativos.

Espera-se que o estudante localize na fonte as afirmações de Caminha sobre o desconhecimento da agricultura e da criação entre os indígenas. O escrivão comete dois equívocos: primeiramente ao afirmar que os indígenas "não lavram". Os índios brasileiros praticavam a agricultura, especialmente da mandioca, também desconhece que os animais citados não existiam na América e, portanto, não poderiam "ser criados" pelos indígenas. Esse trecho pode oportunizar a discussão sobre a visão etnocêntrica do europeu em relação aos povos nativos. O documento afirma: : "*eles não lavram nem criam. Nem há aqui boi ou vaca, cabra, ovelha ou galinha, ou qualquer outro animal que esteja acostumado ao viver do homem".*

b) Como os portugueses conheciam essa raiz sendo que ela não existia na Europa?

Professor/professora, os estudantes devem interpretar no texto que Pedro Vaz chama de inhame muito provavelmente a mandioca que não era conhecida por ele, no entanto, em virtude do inhame existir na África e Ásia, Caminha possivelmente pensou tratar-se de uma outra variedade consumida pelos os povos nativos da América..

O inhame (palavra de origem fulani, derivada de *nyame*), é um tubérculo conhecido há milhares de anos na África ocidental, sobretudo entre os Igbo, da Nigéria. Tem a vantagem de poder ser armazenado por seis meses sem refrigeração o que o torna valioso como alimento e mercadoria. Já a mandioca ou aipim é nativa da América do Sul e era cultivada pelos indígenas. Durante a colonização as roças de mandioca sustentavam da casa-grande à senzala, e logo seria introduzida na África onde se adaptou tornando-se parte importante da culinária africana.

ATIVIDADE 3



Fonte: Pixabay

3.1. Leia as fontes e responda às questões em seu caderno:

Nesta atividade, se possível trabalhe com a organização de duplas para a **análise de fontes.** Os estudantes são apresentados às fontes históricas para realizar leitura e análise, oriente a o processo e auxilie mediando a interpretação e leitura.

Fonte 1

Versão Preliminar

O contato com vários povos indígenas criou para os europeus a necessidade de compreender e enquadrar essas populações no seu universo mítico e conceitual. Durante o séc. XVI, os relatos sobre o novo mundo identificaram os indígenas como “gentios”, “negros da terra”(índios escravizados) e “índios” (índios aldeados).

Fonte: A Presença Indígena na Formação do Brasil / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em 3 fev. 2020

Fonte 2

A história indígena é uma história de enganos e incompreensões a começar pelo próprio vocabulário construído no Ocidente para identificar esses povos.

Índio: A palavra índio deriva do engano de Colombo que julgara ter encontrado as Índias, o "outro mundo", como dizia, na sua viagem de 1492. Assim, a palavra foi utilizada para designar, sem distinção, uma infinidade de grupos indígenas.

Gentio: O coletivo gentio foi utilizado pelos jesuítas. Com o tempo, o vocábulo gentio ou pagão passou a significar o oposto de cristão (...).

Inimigos ou contrários: Expressão utilizada para diferenciar os nativos que não pertenciam aos grupos considerados pelos colonizadores como aliados.

Negros da terra ou negros brasis: Duas expressões utilizadas pelos grupos escravocratas para designar genericamente os índios e diferenciá-los dos negros da Guiné, outro termo genérico usado, no caso, para os africanos.

Índios mansos e índios bravos: No século XIX, surgiu uma nomenclatura mais simplificada para designar as populações nativas: índios mansos, isto é, controlados; índios bravos, a saber, hostis ou bárbaros.

Fonte: Brasil 500 anos. IBGE. Disponível em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/territorio-brasileiro-e-povoamento/historia-indigena/nomes-e-classificacao-dos-indios.html>. Acesso em 3 jan. 2020.

a) Aponte as diferenças e semelhanças existentes entre as fontes no que diz respeito à percepção que os europeus tiveram dos povos nativos.

Nesse item, os estudantes devem observar as semelhanças e diferenças acerca da percepção dos europeus sobre os povos indígenas, nos relatos é explícita a visão sobre o novo mundo que identificaram os indígenas como “gentios”, “negros da terra” (índios escravizados) e “índios” (índios aldeados), dessa forma essas devem ser as reflexões sobre o olhar dos europeus com relação aos nativos. A fonte 2 apresenta o vocabulário construído no Ocidente para identificar os povos nativos.

b) Coloque-se no lugar dos povos nativos e escreva uma carta descrevendo o europeu que você acabou de conhecer. Se preferir, ao invés de escrever a carta, faça uma charge.

Professor/professora, esta atividade é uma oportunidade que temos para trabalhar com a empatia e pensamento crítico do estudante, assim estimular a empatia podendo servir para potencializar a visão sobre a relação entre os aspectos afetivos, sociais e cognitivos do estudante. Se possível realize uma exposição das cartas ou charges produzidas pelos estudantes.

ATIVIDADE 4



Fonte: Pixabay

Versão Preliminar

4.1. Leia as fontes e responda as questões em seu caderno:

Fonte 1

Todas estas nações de gentes, falando em geral, seguem sua gentilidade, são feras, **selvagens, montanhesas** e **desumanas:** vivem ao som da natureza, nem seguem fé, nem lei, nem rei (freio comum de todo homem racional). E em sinal dessa **singularidade** lhes negou também o Autor da natureza as letras F, L, R. Seu Deus é seu ventre segundo a frase de S. Paulo:, sua lei, e seu rei, são seu apetite e gosto. [...] Parecem mais brutos em pé que humanos racionais [...]. Nem têm arte, nem polícia alguma, nem sabem contar mais que até quatro, os demais números notam pelos dedos das mãos e pés [...]. Andam esburacados, muitos deles, pelas orelhas, faces e beiços; e nestes buracos engastam pedras de várias cores, da grossura de um dedo.

[...] Nos mais costumes são como feras, sem política, sem **prudência**, sem quase rastro de humanidade, preguiçosos, mentirosos, comilões, dados a vinhos; e só nessa parte esmerados [...]. É gente **paupérrima** cuja mesa é a terra, cujas iguarias pendem de seu arco, e neste são tão destros que parece que obedecem a suas flechas, não somente as feras da terra, mas os peixes da água: com elas caçam juntamente e pescam; elas lhes servem juntamente de laços, redes e anzóis.

Fonte: VASCONCELOS, Simão de. **Crônica da Companhia de Jesus,** 1663. vol. I. p. 75-77. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/242811>. Acesso em 20 jan. 2020.

Para desenvolver a proposta de atividade, realize a leitura compartilhada do texto, *Simão de Vasconcelos. Crônica da Companhia de Jesus, 1663*. Apresente aos estudantes o que é uma crônica e explique o que foi a Companhia de Jesus após a leitura do trecho. Da mesma maneira, faça a análise da fonte 2 de forma compartilhada, a imagem da *Fundação de São Vicente*, estimulando a "atitude historiadora" do estudante estimulando a identificação, comparação, contextualização, interpretação explicitadas no material do estudante. Para tanto os questionamentos que sucedem visam verificar se os estudantes conseguem estabelecer conexões em diferentes tipos de documentos históricos, no caso, um documento escrito e dois imagéticos. Chame a atenção sobre a história da fundação de São Vicente.

Fonte 2



Fundação de São Vicente.Benedito Calixto de Jesus. 1900. Museu Paulista (USP).

a) Após leitura da fonte 1, procure no dicionário os significados das palavras abaixo, selecionando os mais adequados ao contexto em que aparecem no texto e registre em seu caderno.

Professor/professora é importante que os estudantes busquem as palavras que não conhecem, criando um vocabulário que facilite a leitura do texto. Algumas palavras sugeridas:

Versão Preliminar

Selvagem: indivíduo que habita as selvas, que tem maneiras rudes, brutas, que vive como os animais e desconhece a vida em sociedade "civilizada".
Montanhesas - que habita um monte ou uma montanha. Para os europeus, o termo "montanhês" tinha uma conotação pejorativa, era usado para chamar os povos ou grupos que viviam isolados e escondidos nas montanhas e que de tempos em tempos atacavam e saqueavam as cidades e aldeias.
Desumanas - que não tem humanidade, bárbaro, cruel e desalmado, anti-humano.
Singularidade - qualidade ou propriedade de que é singular, próprio, único.
Prudência - cautela, precaução diante do perigo.
Paupérrima- condição de pobreza extrema, sem recursos financeiros e bens materiais.
AULETE - Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa.

b) Após analisar a fonte 1, qual a visão de Simão de Vasconcelos acerca dos indígenas? Justifique sua resposta.
c) Qual cena é representada na fonte 2? Quais são os grupos que estão presentes na pintura? Como foram representados?
d) Analise atentamente a fonte 2 e aponte como o autor apresenta os costumes, vestimentas e formas de se relacionar dos povos indígenas.
e) Ao analisar as fontes 1 e 2, é possível estabelecer alguma relação entre elas? Qual? Justifique sua resposta.

Professor/professora para realizar a análise da obra é importante saber que ela foi produzida por Benedito Calixto, em 1900, por encomenda da prefeitura de São Vicente. Alguns historiadores relacionam que o quadro surgiu da necessidade e tentativa de artistas e intelectuais do século XIX que buscavam uma história para o Brasil, pois foi elaborado logo após a Proclamação da República.
No item "b", os estudantes devem desenvolver uma reflexão sobre as características dos indígenas, seu modo de vida e a visão que os mesmos possuem sobre a realidade. O item "c", os estudantes devem reconhecer que a pintura é uma representação da fundação de São Vicente, na obra estão presentes os colonizadores portugueses e os indígenas (povos nativos).

O item "d", sobre os costumes, vestimentas e relacionamento, destaque que a fonte 2 é uma idealização do artista sobre um fato histórico e com a finalidade de atender ao poder público que encomendou a obra. Assim, os portugueses são representados como aqueles que trazem a fé cristã e a autoridade (as figuras centrais ao fundo são o comandante português e o padre), enquanto os índios são os selvagens (repare os crânios espetados no galho junto ao abrigo de palha). Muitos indígenas aparecem vestidos com roupas de pele, o que não corresponde à verdade. Dois oficiais à esquerda estão prontos para investir contra os indígenas com suas espadas enquanto outros, atrás da tenda, estão com suas armas de fogo..

Já no item "e", os estudantes deve estabelecer uma relação sobre a visão da colonização do Brasil e o primeiro contato com os povos nativos que viviam aqui antes da chegada dos portugueses. As duas fontes apresentam olhares sobre o mesmo período histórico uma datada no momento da colonização e outra uma pintura que pretende transmitir um sentimento de nacionalidade ao um povo e cidade.

ATIVIDADE 4

4.1 Vamos ler e analisar a HQ presente no QR CODE.

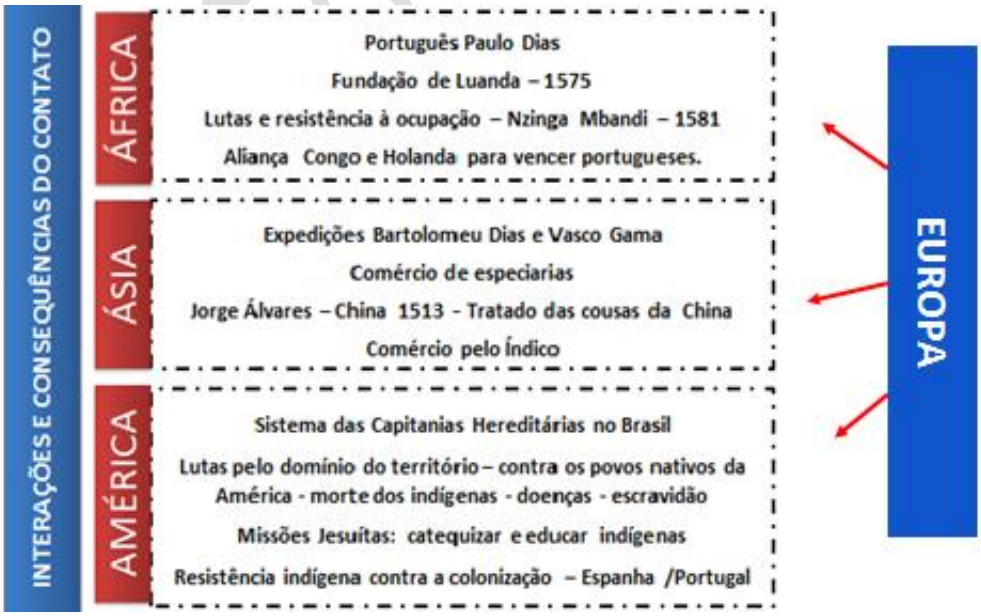
A obra "Njinga A Mbande, rainha do Ndongo e do Matamba" (Unesco, 2014), conta a história de Njinga Mbande (1581 – 1663), rainha e diplomata da atual Angola que resistiu à invasão portuguesa. Fonte: UNESCO - *Njinga A Mbande, rainha do Ndongo e do Matamba*. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/bibliotecacetens/noticias/163-unesco-disponibiliza-livros-sobre-mulheres-que-marcaram-a-historia-da-africa>. Acesso em 2 fev.2020.	http://abre.ai/aN0p

a) Após a leitura da História Quadrinho (HQ) sobre a rainha Njinga, pesquise sobre a relação entre a África e Europa no período das navegações. Escreva como esta relação ocorreu na HQ.
b) Pesquise sobre a relação entre Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico. Elabore um **Mapa Mental** com o resultado de sua pesquisa.

No item "a", os estudantes devem identificar com a HQ, a protagonista Njinga Mbandi (1581 – 1663). A história se passa no século XVII em Angola. Exímia diplomata, hábil negociadora e grande estrategista, Njinga resistiu e ficou famosa na história por sua fervorosa luta contra a ocupação europeia e a escravidão de seu povo por quatro décadas até sua morte em 1663.

Já nesse item "b", os estudantes devem elaborar um mapa mental a partir das relações desenvolvidas até o momento. Sugere-se o uso do livro didático como apoio, porém o uso da internet ou sala de leitura também é recomendado.

O mapa mental se constitui em uma importante ferramenta, que contribui no processo de elaboração de síntese. Neste processo de elaboração o estudante terá mais subsídios e conhecimento prévio para o desenvolvimento das próximas questões, onde a premissa é a análise de fontes históricas.



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 - AS RELAÇÕES DE PODER A PARTIR DA CONQUISTA EUROPEIA

Estudante, nesta Situação de Aprendizagem serão estudadas as relações estabelecidas no continente americano a partir da conquista europeia, que permitem a compreensão dos mecanismos de alianças, trocas comerciais, confrontos e resistências.



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 1

1.1 Com a orientação de seu(sua) professor(a), analise a frase:

Você já pensou que quando contamos uma história de um acontecimento, podem existir duas versões do ocorrido?

Professor/professora este é um primeiro questionamento para que os estudantes ao longo da Situação de Aprendizagem possam perceber que a história da conquista vem sendo narrada pela ótica eurocêntrica e, nesse sentido, desmistificar essa perspectiva, haja vista que conforme pressupõe o Currículo Paulista de nossa disciplina, precisamos construir uma narrativa histórica sob a ótica das populações marginalizadas ao longo do tempo. Assim, é interessante que conforme os estudantes apresentem exemplos acerca de fatos cotidianos em que se soube de algo e depois se descobriu outra versão, o professor vá registrando na lousa de forma resumida e oriente os estudantes a registrarem os apontamentos da turma.



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 2

2.1 Vamos criar um *livreto coletivo*?
A Mesoamérica e a América do Sul, antes da chegada dos europeus, estavam ocupadas por três civilizações antigas: asteca, maia e inca. Vamos pesquisar como ocorreram os primeiros contatos entre europeus e as civilizações americanas, escolhendo um dos povos abaixo.
Lembre-se dos detalhes de um **livreto** como: nome, formato, ilustração, título e *layout* da página (ele será afixado na classe). Deve conter imagens, desenhos e ilustração dos estudantes. Os textos devem ser produzidos pelo grupo a partir da pesquisa. Escolha um dos temas listados abaixo. Em seguida, responda às questões.

Para a realização desta atividade, as orientações sobre a confecção do livreto coletivo já estão roteirizadas no *Caderno do Aluno*, no entanto para que seu desenvolvimento ocorra de forma satisfatória, será necessária a mediação docente. Assim, sorteie ou distribua os estudantes em três grupos, para que cada um fique responsável por pesquisar acerca de uma das três grandes civilizações do continente americano. Em sequência peça que os integrantes do grupo registrem em seus cadernos as respostas dos questionamentos abaixo que servirão de base para confecção dos livretos.

INCAS	MAIAS	ASTECAS

a) Quais foram as primeiras alianças feitas entre eles?

b) Esses povos sempre aceitaram, sem resistência, o modo de vida imposta pelos europeus?

Professor, a atividade acima será a base para que os estudantes compreendam como Incas, Maias e Astecas tiveram seu encontro com o colonizador europeu, todavia cada qual com sua peculiaridade. Nesse sentido o grupo responsável por pesquisar este encontro entre Astecas e Europeus, deve salientar que a conquista do Império Asteca pelos espanhóis foi capitaneada pelo jovem oficial espanhol chamado Hernán Cortés. Ele partiu de Cuba em 10 de fevereiro de 1519. Sua armada consistia de 11 navios com 110 marinheiros, cerca de 600 soldados e uns 200 índios como auxiliares de tropa. Levava ainda 32 cavalos e 10 canhões. Depois de costear o litoral de Yucatan e do Golfo do México (onde encontrou em contato com grupos maias e com astecas enviados por Montezuma, imperador asteca), Cortez aportou em Vera Cruz, no litoral do México, em abril de 1519.

Montezuma mandou presentes a Cortés e este insistiu em ser recebido pelo imperador asteca que negou permissão. Em Vera Cruz, Cortés percebeu que o Império Asteca tinha inimigos e isto facilitou seus planos. A primeira nação mesoamericana com que Cortés estabeleceu aliança militar foi a cultura Totonaca. Os totonacas reuniram 1300 guerreiros para marcharem com Cortés em direção à Tenochtitlán, a capital asteca. Quando Cortez chegou a Tenochtitlánele foi recebido com condolências e ficou hospedado no palácio de Montezuma. Os espanhóis, entretanto, se aproveitaram da situação, prenderam o imperador, torturando-o a fim de obrigá-lo a contar onde estavam escondidos os tesouros dos astecas.

O povo asteca, todavia, só se deu conta claramente de seu engano quando um fato inesperado aconteceu, provocando um conflito sem precedentes: em uma cerimônia religiosa ocorrida durante a ausência de Cortez, os espanhóis trancaram as portas do templo e assassinaram cerca de 2000 astecas. A população num ato de resistência atacou os espanhóis, ocasionando a morte muitos deles e perseguiram os sobreviventes até a saída da cidade. Durante os conflitos, porém, o imperador Montezuma foi morto.

Depois dessa derrota, Cortez foi atrás de mais reforços entre os povos indígenas que estavam em situação de guerra com os astecas. Com suas tropas reorganizadas, Cortez cercou a capital Tenochtitlán e envenenou as fontes de água da cidade. Durante o cerco, que durou 75 dias, mil de astecas tiveram suas vidas ceifadas por envenenamento ou em razão da fome e das doenças. Por fim, em agosto de 1521, os espanhóis invadiram a cidade, assassinaram o sucessor de Montezuma e conquistaram a capital asteca.

Já os estudantes responsáveis pelos Incas, é importante que apontem que conquista deste povo foi chefiada pelo oficial espanhol chamado Francisco Pizarro. Pizarro chegou à América do Sul em 1532, juntamente com 180 homens vestidos com armaduras de metal, trazendo 30 cavalos e muitas armas, como arcabuzes, espadas e canhões. Ao chegar, ele soube de que o imperador Atahualpa estava na cidade de Cajamarca, com um exército de cerca de 30 mil soldados incas.

Acompanhado de seu exército e de um grupo de indígenas inimigo dos incas, Pizarro foi para Cajamarca. Chegando lá, convidou Atahualpa para um encontro pacífico. O imperador aceitou o convite e dirigiu-se ao lugar combinado em conjunto com aproximadamente cinco mil homens.

Ao comando de Pizarro, os soldados espanhóis atacaram o exército inca e aprisionaram o imperador. A fim de tentar ser libertado, Atahualpa ofereceu aos espanhóis uma grande quantia de ouro. Pizarro aceitou a proposta e em pouco tempo o

Versão Preliminar

ouro foi reunido e entregue ao conquistador. Pizarro, porém, não cumpriu com sua parte do acordo e mandou assassinar Atahualpa.

Em sequência, Pizarro capitaneou a tomada de Cuzco, a capital do Império. Em 1535, ele fundou a cidade de Lima, no litoral, e instaurou ali a sede do governo espanhol, assumindo o controle do Império Inca.

Por fim, os estudantes que ficarem responsáveis pelo povo Inca irão perceber uma peculiaridade do encontro com os europeus.

Quanto aos maias, espera-se que os estudantes observem que a civilização Maia, quando sofreu a invasão espanhola, já se encontrava em decadência cujos motivos ainda são polêmicos.

Uma das hipóteses levantadas está relacionada a agricultura O crescimento da população levou a necessidade de novas terras para cultivo o que acabou desencadeamento guerra entre as cidades-Estado maias e, por conseguinte, seu enfraquecimento e declínio.

A falta de água e o desequilíbrio do meio ambiente provocado pelo desmatamento são também apontados como motivos para a decadência maia que pode ter sido agravada pelos terremotos e pestes. Outra hipótese relaciona a decadência maia ao fortalecimento de outras civilizações da região, como os toltecas e os astecas, que provavelmente subjugaram os maias.

A questão do desmatamento na área maia ocorrida antes da chegada dos europeus tem sido a hipótese mais aceita pelos historiadores para explicar o declínio maia, embora outros fatores – como conflitos e superpopulação, conforme apontado acima – também podem ter acelerado esse processo.

Por meio de reconstruções vegetais que representam o ambiente de dois mil anos atrás, pesquisadores da NASA evidenciaram que o desmatamento de florestas por agricultores maias piorou as condições de seca no ambiente em que os maias habitavam.

Quando as florestas foram desmatadas por agricultores, a maior parte da superfície terrestre ficou sem proteção natural, como essa superfície refletia a energia de volta para a atmosfera ao invés de absorvê-la, menor foi a quantidade de energia disponível na terra para que o vapor de água pudesse formar nuvens de chuva, o que pode ter provocado a queda de 20% no volume das chuvas.

Com menos chuva, o solo foi secando cada vez mais e qualquer energia a mais ia aquecendo a superfície, em vez de evaporar água. A consequência foi um aumento de 0,5 graus Celsius no solo.

Após os levantamentos destas hipóteses, espera-se que os estudantes salientem que os espanhóis ao se encontrarem com os maias deram início a uma série de tentativas de subjugá-los, em contrapartida eles resistiam ao julgo espanhol. Assim a conquista do povo maia foi uma atividade difícil para os conquistadores desde o início e demandou aproximadamente 170 anos para terem controle substancial sobre todo o território maia.

Diferentemente dos impérios inca e asteca, a sociedade maia não possuía um único centro político, o que dificultou ainda mais vencer a resistência coletiva dos povos maias. Os conquistadores tiveram que lutar com cada cidade maia, quase uma a uma, o que tornou a conquista espanhola um projeto mais difícil e demorado. Além disso, os conquistadores estavam interessados em ouro e prata, metais pouco comuns nos territórios maias. Isto acabou sendo outro fator retardatário dos projetos espanhóis de conquista da região, uma vez que eles se apossaram das fabulosas minas de prata e ouro no México (Taxco e Zacatecas) e na América Andina (Potosi, na atual Bolívia)

Em outra frente do processo de conquista, a igreja e funcionários do governo espanhol destruíram textos maias e, com eles, o conhecimento da escrita tradicional. Por fim, os últimos maias foram derrotados militarmente pelos espanhóis no ano de 1697.

Sobreviveu, contudo, a cultura maia tendo em vista que cerca de seis milhões de pessoas se identificam como maias e ainda vivem nas regiões de seus antepassados.

Por fim, no item "b", os estudantes devem compreender que com a chegada dos colonizadores portugueses em 1500, houve o processo de evangelização, de dominação, exploração e a resistência indígenas.

Professor sugestão de seu estudo sobre a temática: *Guerra do Brasil.Doc - Episódio 1: Indígenas*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=179&v=VeMlSgnVDZ4&feature=emb_title>. Acesso em 20 mar. 2020

ATIVIDADE 3

3.1. Vamos desenvolver a sua atitude historiadora? Observar, analisar e inferir são procedimentos da atitude de um historiador. Observe a imagem abaixo:



Imagem 1: "A chegada de Hernán Cortés em Veracruz", detalhe do mural *Epopeia do Povo Mexicano*, de Diego Rivera, pintado na escadaria principal do Palácio Nacional, entre 1929 e 1935.

Fonte: Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/mural-diego-rivera-mexicano-3624596/>. Acesso em 4 dez. 2019.

Observe, abaixo, os detalhes da fonte 1 e responda às questões que se seguem.

Recorte 1



Recorte 2



Recorte 3	Recorte 4
	

a) Identifique, nos recortes 1, 2, 3 e 4, os personagens representados pelo pintor e descreva, para cada um deles, o que estão fazendo.
b) Após realizar a identificação e descrição dos personagens, agora você deverá responder às questões com suas hipóteses: Quem seria Cortez entre as figuras representadas? De que maneira foi recebido pelos povos locais? Qual a intenção/objetivos de Cortez em relação aos nativos? Qual era o objetivo do pintor em pintar essas cenas em um prédio público?
c) Realize uma pesquisa sobre a conquista do México para que possa testar suas hipóteses. Anote no seu caderno as hipóteses e desenvolva uma reflexão acerca do que foi apresentado. A imagem 1 exalta ou critica a conquista da América? Justifique.

Professor/professora para abordar a conquista da América foi utilizada a obra de arte como instrumento para o aprendizado do tema e das habilidades em desenvolvimento. A atividade solicita a descrição, identificação e análise informal do mural do artista mexicano Diego Rivera que usou sua imaginação e sensibilidade para descrever, segundo sua percepção e conhecimento histórico, a conquista da América.

Professor/professora, se possível divida a turma em duplas. Analise com os estudantes a reprodução da obra de Diego Rivera. Destaque aos estudantes para os dados da obra analisada, a citação iconográfica abaixo da imagem: o nome da obra, o autor, o ano de produção e o local em que ela se encontra. Questione sobre o ano de execução da obra. É o mesmo da colonização da América Espanhola? Quem foi o autor? Caso os estudantes não conheça a obra apresente uma breve biografia do pintor, sua importância para o muralismo no México e algumas especificidades da obra.

Em seguida, debata com a classe, instigue os estudantes a identificarem que características do quadro expressam a sociedade da época retratada (como vestimentas e gestos). Quem é são os personagens representados? Como os personagens se relacionam? Qual a intencionalidade de Rivera na produção? Onde está exposta? Vale levantar com a turma quem é quem, qual o papel de cada um no mural de Diego Rivera.

"A chegada de Hernán Cortés em Veracruz", detalhe do mural Epopeia do Povo Mexicano, de Diego Rivera, pintado na escadaria principal do Palácio Nacional, entre 1929 e 1935. Disponível em: <https://pixabay.com/pt/photos/mural-diego-rivera-mexicano-3624596/>. Acesso em 4 dez. 2019.

ATIVIDADE 4

4.1. Faça uma pesquisa sobre as colônias portuguesa e espanhola. Para isso você deverá planejar, coletivamente, o trabalho a ser realizado, discutindo as questões abaixo:

a) Quais são as principais características das colônias portuguesa e espanhola na América?
b) Qual a principal diferença comercial entre elas?
c) Elabore um quadro com as principais diferenças quanto à mão de obra nas colônias.

Professor/professora, os estudantes nesses questionamentos devem reconhecer as especificidades das colônias portuguesa e espanhola:
Colônias espanholas: escravagistas, extração de ouro e prata, divisão da colônia em vice-reinados, exploração do trabalho indígena sob duas formas: mita e encomenda.
Colônia portuguesa: escravagista, monocultura da cana de açúcar voltada para o mercado externo, atividade mineradora (primeira metade do século XVIII), trabalho escravo africano, divisão da colônia em capitanias hereditárias posteriormente centralizadas no Governo Geral.
Já o item "b", espera-se que os estudantes cheguem à conclusão de que a colonização portuguesa está ancorada no trabalho escravo africano e dos povos nativos, com o foco na pacificação tendo em vista de torná-los "mansos", para explorar o continente. A colonização espanhola concentrou-se na extração de metais preciosos; nas Antilhas foi introduzido o cultivo de cana de açúcar com trabalho escravo africano..

Sugestão para o item "c":

Colônia Espanhola	**Colônia Portuguesa**
A população indígena foi a mão de obra escrava empregada nas colônias espanholas, apesar da proibição da escravização pela coroa. Os colonizadores aproveitavam-se do costume da mita para explorar essas populações.	*Dentre as atividades, podem-se destacar entre os colonizadores, proprietários de terras ou capitães no Brasil, a caça e captura dos indígenas, a fim de escravizar para utilização como mão de obra.*

d) Faça uma pesquisa histórica sobre a extração do pau-brasil[7] desde seu início até os nossos dias, a fim de explicar o porquê de esta espécie encontrar-se em extinção.
e) Quem realizava o trabalho de extração do pau-brasil? O que recebiam em troca?

Professor/professora, para que os estudantes realizem a pesquisa do item "d", indicamos sites para facilitar a busca:

História do Pau Brasil. Mundo Educação. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiadobrasil/paubrasil.htm>. Acesso em 20 mar. 2020.
Descobrimento. Só História. Disponível em: <https://www.sohistoria.com.br/ef2/descobrimento/p6.php >. Acesso em 20 mar. 2020.
A exploração do Pau-brasil. História do Mundo. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-moderna/a-exploracao-do-pau-brasil.htm acesso 20 mar 20. >. Acesso em 20 mar. 2020.

[7] ´É uma madeira de lei, espécie nativa das florestas tropicais da costa brasileira.

Versão preliminar

No item “e”, espera-se que os estudantes identifiquem que a extração do pau-brasil era realizada pelos povos nativos do território (povos indígenas) que derrubavam as árvores e as preparavam para o transporte nos navios. O trabalho era a base de escambo, isto é, em troca de objetos (bugigangas) oferecidos pelos portugueses. .



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 5

4.1. Leia o texto abaixo (fonte 1) e acesse o QR CODE e observe atentamente a imagem seguinte (fonte 2). Depois responda às questões:

Professor após apresentar o vídeo presente no QR CODE, é interessante conversar com os estudantes sobre a missão jesuítica de São Miguel Arcanjo fundada em 1632 pelo Padre Cristóvão de Mendoza em território que, então, pertencia à Espanha. A missão fazia parte do conjunto denominado Sete Povos das Missões tendo sido a mais importante e populosa de todas. Sofreu ataques sistemáticos dos bandeirantes paulistas o que a levou a transferir de lugar para se proteger das investidas. São Miguel possuía um traçado urbano organizado contando com uma grande praça retangular, a igreja, um colégio/convento, oficinas, horta e pomar.

Fonte 1

AS MISSÕES

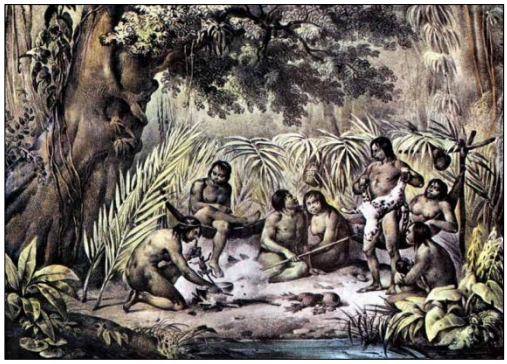
As missões ou reduções foram criadas e administradas por padres jesuítas na América Portuguesa, entre os séculos XVI e XVIII. O objetivo dessas missões era a catequização dos povos originários e reduzi-los ao modo de vida europeu abandonando o nomadismo, usando vestimentas e renunciando aos seus costumes e tradições. As principais atividades econômicas eram a extração de drogas do sertão, a cultura da erva-mate e a criação de gado. Muitas missões prosperaram e acabaram virando uma ameaça ao modelo de colonização de poder centralizado da Coroa portuguesa. Resultado: em 1759, os jesuítas foram expulsos, acusados de controlar e de criar um "Estado” próprio, insuflando os guaranis contra o domínio dos colonizadores.

Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

Redução de São Miguel Arcanjo em 3D.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=31&v=GWQOYcvcp10&feature=emb_logo>. Acesso em 16 fev.2020

Fonte 2



Índios. Johann Moritz Rugendas. Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_>. Acesso em 3 fev. 2020.

a) Descreva a imagem da fonte 2, preenchendo o quadro a seguir:

ELEMENTOS NATURAIS	*A floresta, animais caçados, etc.*
PESSOAS REPRESENTADAS	*Povos nativos do território brasileiro*
ATIVIDADE REALIZADA	*Estão sentadas à volta do fogo onde se prepara uma refeição com o animal caçado.*

b) Pesquise uma das seguintes etnias indígenas: tupinambá / ianomâmi / guarani / tikuna /terena / kayapó / krenak / xavante.
Registre no seu caderno os dados coletados na pesquisa e elabore com o(a) seu(sua) professor(a) um **"caderno interativo"** sobre o que você pesquisou.

Para realização desta atividade sugerimos utilização de dois sites para pesquisa dos estudantes.

ISA Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/P%C3%A1gina_principal>. Acesso em 16 fev.2020	
FUNAI Disponível em: <http://funai.gov.br/>. Acesso em 16 fev.2020	

c) Na fonte 1 podemos destacar na atuação jesuítica nas missões América Portuguesa? Qual era a principal fonte de renda das missões?
d) Pesquise porque muitas missões prosperaram e acabaram virando uma ameaça ao modelo de colonização de poder centralizado da Coroa portuguesa explique esta afirmação.
e) Ao assistir o vídeo presente no QR CODE da reprodução em 3D de São Miguel Arcanjo, você conseguiu perceber como as missões eram organizadas? Explique o que chamou atenção.
f) Após a leitura das fontes e explicação de seu(sua) professor(a), realize um texto de narração histórica como se você fosse um indígena neste período realizando trocas e aliança com os colonizadores.

Professor/professora, o item "c", os estudantes devem identificar que as principais atividades econômicas eram a extração das "drogas do sertão" ou "especiarias do sertão", a cultura da erva-mate, além da criação de gado.

Já o item "d", , os estudantes devem destacar que muitos nativos se refugiavam nas missões para fugir do trabalho escravo imposto pelos colonizadores, e os jesuítas

impediam a escravidão dos nativos sob seus domínios. Muitas missões prosperaram e acabaram virando uma ameaça ao modelo de colonização de poder centralizado da Coroa portuguesa, diante do cultivo da terra, se valendo de técnicas agrícolas ensinadas pelos religiosos.

No item "e", os estudantes devem identificar o traçado retilíneo e urbano, as construções padronizadas e dispostas simetricamente – uma organização do espaço oposta a das aldeias indígenas e, inclusive, diferente até das cidades europeias de herança medieval.

Sete Povos das Missões foi palco de disputas políticas e territoriais entre Portugal e Espanha, além de um dos centros da Guerra Guaranítica. As ruínas da antiga redução de São Miguel Arcanjo, são um dos principais vestígios do período das Missões Jesuíticas dos Guaranie receberam da UNESCO o título de Patrimônio Cultural da Humanidade.

Por fim, para estimular a criatividade, os estudantes devem produzir um texto narrativo, como um indígena realizando trocas e aliança com os colonizadores. Você pode utilizar fontes históricas que narram essas trocas, para exemplificar aos estudantes.

	JEAN DE LÉRY. Viagem a Terra do Brasil. Disponível em: <http://fortalezas.org/midias/arquivos/1713.pdf>. Acesso em 20 mar. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 – CONSEQUÊNCIAS DA CONQUISTA DA AMÉRICA PELOS EUROPEUS E A RESISTÊNCIA DOS POVOS NATIVOS

Nesta Situação de Aprendizagem, estudaremos fontes históricas que permitam uma análise diversificada dos diferentes impactos da conquista europeia no continente americano, assim como a identificação das principais formas de resistência à dominação dos conquistadores.



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 1

1.1. Analise a fonte abaixo:



Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a)Você sabia desta informação presente na fonte?

b) Pesquise e escreva em seu caderno o(s) motivo(s) da transformação quantitativa populacional indígena no Brasil.

Professor/professora, esta é uma atividade de **Sensibilização** é o passo inicial e para todas as Situações de Aprendizagens. O material traz para o estudante um diálogo, sendo um momento de percorrer um caminho a partir de seus conhecimentos prévios e suas observações para a Situação de Aprendizagem. Leia de forma compartilhada o infográfico presente no material e analise levantando questões para estimular os estudantes à leitura crítica da fonte e o levantamento de hipótese dos motivos da mudança da população indígena.

No item **"a"** espera-se que os estudantes relatem que houve diminuição da população indígena no território, no caso de cinco milhões de habitantess nativos antes de 1500 para 900 mil atualmente.

No item **"b"** devem analisar os aspectos demográficos e o padrão de mortalidade da população indígena no Brasil, concluindo em suas pesquisas que as condições de saúde da população indígena são precárias em relação aos demais, devido às mudanças intensas em suas relações com a terra, urbanização, a incorporação de novos hábitos culturais, alimentação industrializada, a diminuição das atividades físicas, as doenças crônicas não transmissíveis como a obesidade, diabetes e hipertensão. Os homens indígenas vêm apresentando doenças do aparelho respiratório, doenças infecciosas e entre as mulheres as doenças infecciosas vem se destacando como causas externas. Estes e outros fatores são alguns dos motivos da queda da população indígena no Brasil.

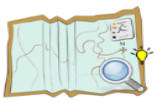
Para o item "b", seria interessante solicitar aos estudantes que pesquisem em livros ou na internet, é importante estimular a realização da pesquisa em diferentes fontes para realização da atividade proposta.

Para saber mais: FUNAI - Apresenta quem são os povos indígenas no território do Brasil e demografia. Disponível em: <http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/quem-sao>. Acesso em 20 mar. 2020.	

Para saber mais: Aqui você encontra informações sobre a distribuição da população autodeclarada indígena no território brasileiro, com base nos resultados censitários. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em 20 mar. 2020.	

ATIVIDADE 2

2.1. Leia o texto e responda em seu caderno:



Fonte: Pixabay

Fonte 1

Em 1723, os Manao decidiram vingar Huiuebene. O guerreiro Ajuricaba, seu filho, afastou as aldeias indígenas dos povoados portugueses e comandou ataques através de emboscadas. Os holandeses da Guiana cediam armas aos índios, buscando alianças que não se efetivaram nas áreas de fronteira. [...]

Versão Preliminar

Portugal ampliou os recursos militares para o rio Negro, enviando uma expedição militar com forte artilharia para bombardear as aldeias indígenas. Belchior Mendes de Morais, comandante da expedição, seguiu destruindo aldeias e matando os índios habitantes do rio Negro e seus afluentes. Cálculos oficiais falam em mais de 40 mil índios mortos, além do extermínio do povo Manao. Aprisionado com centenas de outros índios Manao, Ajuricaba rebelou-se a caminho da prisão em Belém, morrendo afogado ao se atirar no rio Negro para escapar dos portugueses.

A Presença Indígena na Formação do Brasil / João Pacheco de Oliveira e Carlos Augusto da Rocha Freire – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. pgç 56 e 57. LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me004372.pdf>. Acesso em 4 jan.2020.

A Lei de 28/04/1688 considerava como "justa" a guerra contra os inimigos da fé católica e contra os índios que não reconheciam os domínios reais , ameaçando o Estado português.

a) O fragmento acima retrata qual conflito? Explique sua resposta.
b) A partir de sua leitura, bem como da consulta em livros ou internet, elabore um relato de como o conflito ocorreu: o que o provocou, seus desdobramentos, seus resultados.
c) Segundo a fonte 1, a partir da análise realizada sobre o conflito, reflita e responda: que consequências a conquista europeia trouxe aos povos nativos?

Neste fragmento os estudantes devem identificar o conflito entre em os Manao (aldeia indígena) e os colonizadores portugueses. É importante que relatem que com a vingança da morte do pai, o guerreiro Ajuricaba provocou um conflito e que, dentre os desdobramentos destacam-se: a tentativa de subjugar Ajuricabao, quando o Jesuíta Souza tentou convencer os indígenas a encerrarem o conflito, informando a coroa portuguesa. Com essa ação, utilizaram a Lei de 28/04/1688 que considerava como "justa" a guerra contra os inimigos da fé católica e contra os indígenas que não reconheciam os domínios reais, elaboraram dois "Regimentos de Tropa de Guerra e Resgates no Rio Negro" contra os indígenas Manao, enfatizaram que esses indígenas eram criminosos por desejarem as propriedades de suas terras no Vale do rio Negro.

O resultado deste conflito foi a morte de mais de 40 mil indígenas, além do extermínio do povo Manao. Centenas de outros povos indígenas e a morte de Ajuricaba que se rebelou a caminho da prisão em Belém se atirando no rio Negro, morreu afogado para escapar dos portugueses.

No item "d" os estudantes precisam refletir e responder que as consequências da conquista dos europeus foram a redução da população indígena com as doenças e o extermínio.



Fonte: Pixabay

ATIVIDADE 3

3.1.Vamos criar um **Lapbook**! Basta utilizar a imaginação e a sua atitude historiadora. Para a realização desta atividade, siga as orientações do(a) seu(sua) professor(a).

Passo a Passo:
1. Forme um grupo.

2. Escolha um dos temas a seguir e desenvolva sua pesquisa com auxílio da internet ou de livros:
Escravidão Indígena na América Portuguesa
Escravidão Indígena na América Espanhola
Resistência Indígena na América Portuguesa
Resistência Indígena na América Espanhola
3. Elabore o **Lapbook**. com a orientação do(a) professor (a).
4. Apresente para seus colegas o resultado final de sua criação.
5. Anote em seu caderno o que você aprendeu da apresentação dos seus colegas.

Professor/professora, a proposta da atividade é a construção de um *lapbook*. Dessa forma, é importante explicar aos estudantes que o *lapbook* é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos, oriente-os sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas. Professor/professora, no "Caderno do Aluno" há o *passo a passo* de como construir o *lapbook* (assim como nas recomendações abaixo), além de indicações de sites de pesquisas, facilitando o procedimento com sua orientação.

Sugestão para leitura do professor(a):

Laboratório de Ensino e Aprendizagem em História Texto sobre a Resistência de povos indígenas. Disponível em: <http://www.leah.inhis.ufu.br/node/60>. Acesso 20 mar. 2020.

Para aprender a fazer um Lapbook:

Conheça o Lapbook Interativo de qualidade! Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=MqkUV_fJCek>. Acesso em: 5 set. 2019.	
Lapbook de História. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=M8MD3jQI3ls>. Acesso em: 5 set. 2019.	

Versão Preliminar

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA – 8º ano

ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME 2

8º ANO - HISTÓRIA - VOLUME II

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 – BRASIL: A COLÔNIA QUE VIROU REINO

Professor(a), nesta situação de aprendizagem, os estudantes serão convidados a refletirem sobre as relações sociais e políticas a partir do processo da transferência da Corte e da Família Real Portuguesa para o Brasil, também conhecido como Período Joanino (1808-1821).

ATIVIDADE 1.

1.1. Observe a imagem a seguir e responda às questões.



Imagem adaptada de pixabay.com.
Disponível em: <https://pixabay.com/pt/illustrations/telefone-compras-bolhas-neg%C3%B3cios-3650613/> Acesso em 04 dez. 2019.

Professor(a) esta é uma atividade de sensibilização, assim sendo, os estudantes deverão refletir sobre questões cotidianas que possuem laços com o passado, objeto de estudo desta situação de aprendizagem.

a) A figura ao lado retrata uma prática cada vez mais utilizada: a compra on-line, onde, geralmente, a entrega do produto, ocorre por meio do sistema de Correios. Pensando em seu cotidiano, quais **tipos de correspondência** são entregues em sua casa ou em uma unidade mais próxima de Correios? Registre a sua resposta em seu caderno.

A resposta é pessoal, porém é importante os estudantes saibam que a empresa dos Correios, atualmente possui maior atuação no mercado de entrega de correspondência no Brasil. Ao longo da Situação de Aprendizagem o estudante será estimulado a compreender que ela tem sua origem no Período Colonial. Por hora, a reflexão será sobre a existência de um sistema de entrega de correspondências e suas limitações.

É possível o estudante apontar que em sua residência não há entregas de correspondências, sendo esta uma realidade recorrente na sala, por isso você professor(a) poderá propor a elaboração de um mapa do bairro, onde os estudantes podem destacar os locais onde não há entrega de correspondências. Em seguida é possível uma reflexão sobre os motivos para a exclusão e os impactos causados na comunidade em questão.

b) Há quanto tempo você acha que existe o sistema de Correios no Brasil?
( ) Até 10 anos ( ) Entre 11 e 50 anos ( ) Entre 51 e 100 anos ( ) Mais de 100 anos

Os estudantes devem identificar a resposta do funcionamento há mais de 100 anos. Nesta questão é interessante observar os conceitos construídos sobre temporalidade, caso algum estudante aponte as alternativas de tempo mais curto, por exemplo: até 10 anos, questione sobre a escolha com o intuito de orientá-los sobre noção de temporalidade.

Versão Preliminar

c) Em 2008, os Correios lançaram selos comemorativos em alusão ao bicentenário da vinda da Família Real ao Brasil. Pesquise a relação entre esse evento e o desenvolvimento do sistema de Correios no Brasil. Escreva os resultados em seu caderno.

Espera-se que, mediante pesquisa, o estudante compreenda que o sistema de correios foi criado durante o Brasil Colonial e que os selos, ao longo da história são utilizados como instrumentos para construção da memória coletiva.

ATIVIDADE 2.

2.1. Leia e observe as fontes a seguir, para responder aos questionamentos:

Esta atividade propõe que o estudante submeta as diferentes fontes históricas aos processos cognitivos de analisar, comparar e questionar, para produzir um discurso sobre o passado e compará-lo com os discursos já produzidos (Currículo Paulista, p. 455). Este contato com as fontes é importante, também, para que o estudante problematize a escrita da história reconhecendo que essa produção também sofre influência do período e condições em que foi elaborada.

Fonte 1

Há 200 anos, em 22 de janeiro de 1808, D. João VI e a família real desembarcaram em Salvador (BA). A viagem foi motivada pela invasão francesa a Portugal, ocorrida em 29 de novembro de 1807. Napoleão Bonaparte havia declarado, em 1806, o Bloqueio Continental, proibindo que qualquer país europeu mantivesse contato comercial com a Inglaterra. Com esta medida, Portugal corria o risco de perder seu maior aliado e de ficar sob o jugo francês.

A solução encontrada para escapar da ameaça de Napoleão foi transferir temporariamente a sede do reino para o Brasil, principal colônia do império luso. Subitamente, toda a estrutura administrativa, funcionários, documentos, bem como a família real e a corte, tiveram de ser embarcados na esquadra portuguesa, escoltada até o Brasil por navios de guerra da Inglaterra.

Fonte: Agência Senado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/01/22/janeiro-marca-o-bicentenario-da-chegada-da-familia-real-portuguesa > Acesso em: 12 nov.2019.

Fonte 2



"Saída à francesa". Elaborado especialmente para o Material de apoio ao Currículo Paulista por Eliana Tumolo.

a) A partir da análise das fontes 1 e 2, descreva o motivo que levou a corte e a família real portuguesa a se mudar para o Brasil.

Neste item espera-se que o estudante, a partir da leitura do texto apresentado como fonte 1 e da imagem indicada como fonte 2, relacione a mudança da família real e da corte portuguesa ao bloqueio continental decretado por Napoleão Bonaparte que resultou no processo de invasão francesa em Portugal.

b) Qual foi a atuação da Inglaterra na transferência da corte portuguesa para o Brasil?

Tendo como base a leitura da fonte 1, o estudante observará que a participação da Inglaterra foi providenciar a escolta dos portugueses ao Brasil. Porém é importante o professor(a) ampliar essa explicação relacionando os motivos para a cooperação dos ingleses como resposta ao bloqueio continental.

c) Como observaram na fonte 2, "Saída à Francesa", há uma ironia sobre a transferência da Família Real e da Corte Portuguesa para o Brasil. Após responder a questão b, elabore uma charge, que apresente a atuação da Inglaterra nesse evento.

O processo de elaboração de uma charge contribui para o desenvolvimento da habilidade de inferir informação implícita em um texto, deste modo, no item "c" o discente irá trabalhar o contexto da vinda da Família Real ao Brasil de forma interdisciplinar com Arte, Geografia e Língua Portuguesa. Indicamos que acesse o link a seguir para melhor auxiliar os alunos na elaboração da charge proposta. Disponível em: < https://midiatividades.wordpress.com/2012/11/23/criar-caricaturas-on-line/ > Acesso em: 09 mai. 2020.

2.2. Observe as imagens as Fontes 3, 4 e 5 no quadro a seguir, que contém três figuras que representam grupos sociais do Brasil colonial e responda às questões:

Professor(a) para esta atividade de observação de fontes imagéticas seria interessante um trabalho coletivo a partir de indagações aos estudantes sobre o que estão observando. Perguntas como: Quem está presente nas imagens? O que as pessoas estão fazendo? Quando foi feita essa pintura? O que ocorria no Brasil nessa época? Podem estimular a atitude historiadora do estudante.

ENQUANTO ISSO...

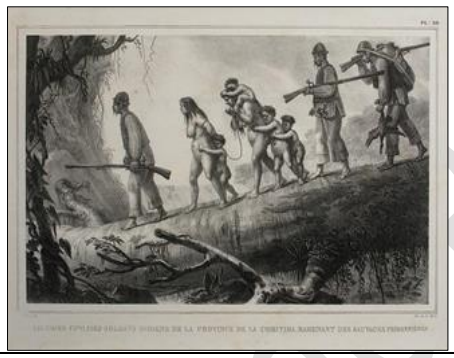
Versão Preliminar

Fonte 3

A CORTE



IMAGEM 1. Estudo para o desembarque de D. Leopoldina no Brasil. Jean Baptiste Debret. **Fonte: Wikipédia.** Disponível em: < **https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Debret_-_Estudo_para_o_desembarque_de_D._Leopoldina_no_Brasil.jpg** > Acesso em 12 nov. 2019.

Fonte 4 **OS INDÍGENAS**	**Fonte 5** **OS NEGROS**
	
Soldados índios da província de Curitiba escoltando selvagens. Jean Baptiste Debret. Fonte: Wikipédia. Disponível em <**https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Jean-Baptiste_Debret_-_Soldados_%C3%ADndios_da_prov%C3%ADncia_de_Curitiba_escoltando_selvagens.JPG** >Acesso em 12 nov. 2019.	Viagem Pitoresca e Histórica ao Brasil. Jean Baptiste Debret. Fonte: Disponível em: <**http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_iconografia/icon393053/icon393053_098.html**> Acesso em 12 nov. 2019.

a) Compare as condições de vida entre os grupos sociais, apresentados nas obras de Debret, durante o período colonial no Brasil.
Corte:_____
Indígenas:_____
Negros:_____

Jean Baptiste Debret foi integrante da Missão Artística francesa que desembarcou no Brasil no ano de 1816. Trabalhou como pintor e desenhista da corte, registrando diversas cerimônias oficiais e retratando aspectos cotidianos da vida urbana em que é possível observar a desigualdade social presente na sociedade colonial.

Versão Preliminar

Nas três imagens apresentadas, Debret retrata situações diferentes, o estudante deverá comparar as condições de vida dos grupos destacados. É importante que o discente observe a origem étnica e as ações evidenciadas pelo artista.

b) Pesquise reportagens sobre as condições de vida da população indígena e negra brasileira na atualidade, e reflita: O contexto histórico do Brasil colonial influenciou o contexto em que esses grupos vivem hoje em dia? Justifique sua resposta e faça os seus registros em seu caderno.

Para o desenvolvimento desta questão, sugere-se que o docente selecione previamente algumas reportagens ou que incentive os estudantes a pesquisarem em jornais, revistas ou internet. Neste item espera-se que o estudante consiga compreender as influências históricas presentes na atualidade e que os movimentos por afirmativos se fazem necessários.

SAIBA MAIS:
Histórias do Brasil, onde são abordados trabalhos e desenvolvimentos pelos negros no período. Vídeo: **O Sangrador e o Doutor, Rio de Janeiro, 1820 - Histórias do Brasil (7/10)**. Fonte: TV Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=P7GYjFbYXdk> Acesso em 13 nov. 2019.

VOCÊ SABIA?

"Criado Mudo" é o nome de um móvel utilizado ao lado da cama que serve para guardar objetos, luminárias e coisas, para que não se tenha que levantar à noite para buscar! Antes da abolição da escravatura, a função exercida hoje pelo objeto era desempenhada por um escravo, que deveria ficar calado, por isso considerado "mudo", e sempre pronto para atender às "necessidades" de seu senhor. Assim, a função do móvel foi vinculada à expressão utilizada.	 Imagem disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/mesa-de-cabeceira-cabeceira-tabela-576103/>. Acesso em 15 mai.2020.

Realize a leitura e um debate com a classe sobre estes saiba mais, se possível apresente o vídeo do link abaixo para os estudantes. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=C2szquntLLs>. Acesso em 25 mar. 2020.

ATIVIDADE 3.

3.1. Estudante, neste momento você é convidado a trabalhar como um historiador, refletindo sobre o tema. Para tanto, leia a pergunta norteadora e discuta com seus colegas de classe. Depois analise o documento (fonte 1).

Qual era a condição dos povos indígenas, durante o período colonial e império?

Versão Preliminar

Professor(a), esta questão foi desenvolvida com o objetivo de possibilitar o exercício da atitude historiadora, conceito base do ensino de história segundo as premissas do Currículo Paulista. A pergunta norteadora serve como fio condutor para que o estudante vivencie os processos de uma investigação científica. É importante informar aos estudantes que fora mantida a grafia do documento original.

Fonte 1
CARTA RÉGIA DE 13 DE MAIO DE 1808

Manda fazer guerra aos índios Botocudos.

Carta Regia, deveis considerar como principiada a guerra contra estes barbaros Indios: que deveis organizar em corpos aquelles Milicianos de Coritiba e do resto da Capitania de S. Paulo que voluntariamente quizerem armar-se contra elles, e com a menor despeza possivel da minha Real Fazenda, perseguir os mesmos Ininfestadores dios do meu territorio; procedendo a declarar que todo o Miliciano, ou qualquer morador que segura algum destes Indios, **poderá considera-los por quinze annos como prisioneiros de guerra,** destinando-os ao serviço que mais lhe convier; tendo porém vós todo o cuidado em fazer declarar e conhecer entre os mesmos Indios, que aquelles que se quizerem **aldeiar e viver debaixo do suave jogo das minhas Leis**, cultivando as terras que se lhe approximarem, já não só não ficarão sujeitos a serem feitos prisioneiros de guerra, mas serão até considerados como **cidadãos livres e vassallos especialmente protegidos por mim, e por minhas Leis**: e fazendo praticar isto mesmo religiosamente com todos aquelles que vierem offerecer-se a reconhecer a minha autoridade e se sujeitarem a viver em pacifica sociedade debaixo das minhas Leis, protectoras de sua segurança individual e de sua propriedade.

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados. Carta Régia de 5 de novembro de 1808. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/anterioresa1824/cartaregia-40263-5-novembro-1808-572442-publicacaooriginal-95554-pe.html> Acesso em 09 dez. 2019.

a) Com a chegada da Família Real portuguesa ao Brasil, então uma de suas colônias, o príncipe regente Dom João VI promulgou a Carta Régia de 13 de maio de 1808. Com o auxílio do seu(sua) professor(a), análise o documento acima e, depois, escreva em seu caderno como era o tratamento aos povos indígenas.

A análise de documentos históricos é um exercício muito rico, espera-se que o docente estimule a reflexão a partir da pergunta norteadora. Alguns fragmentos do documento exposto podem auxiliar este exercício, por exemplo: “Manda fazer guerra aos índios Botocudos.”; “deveis considerar como principiada a guerra contra estes barbaros Indios: que deveis organizar em corpos aquelles Milicianos de Coritiba e do resto da Capitania de S. Paulo que voluntariamente quizerem armar-se contra elles”; “**poderá considera-los por quinze annos** como **prisioneiros de guerra,** destinando-os ao serviço que mais lhe convier; “conhecer entre os mesmos Indios, que aquelles que se quizerem **aldeiar e viver debaixo do suave jogo das minhas Leis”, “**já não só não ficarão sujeitos a serem feitos prisioneiros de guerra, mas serão até considerados como **cidadãos livres e vassallos especialmente protegidos por mim, e por minhas Leis”.** É importante que o estudante perceba também, nas frases destacadas, a imposição da autoridade real como parte do cotidiano do período colonial.

b) Pesquise sobre a exploração dos povos indígenas nesse período e elabore uma reportagem sobre esta temática em seu caderno.

Após a análise da primeira fonte sobre o tema exposto pela pergunta norteadora, o estudante, a partir do exercício investigativo, pesquisará outras fontes que confirmem ou não a afirmação escrita no questionamento anterior. Oriente o discente sobre como identificar fontes confiáveis para a elaboração da reportagem.



ATIVIDADE 4.

4.1 Leia o texto, analise a imagem e a fonte para responder o que se pede em seu caderno.

Texto 1

No ano de 1808, a Família Real e a Corte Portuguesa, temendo a invasão das tropas de Napoleão, viram-se pressionadas a se deslocar para uma de suas colônias, neste caso, o local escolhido foi o Brasil. Por ser uma medida emergencial, não houve o planejamento esperado, tendo em vista o transporte de cerca de 15 mil pessoas para a cidade do Rio de Janeiro.

Sendo assim, ocorreu uma decisão política que surpreendeu os colonos, onde cerca de 10 mil casas foram demarcadas, com as iniciais "PR" (Príncipe Regente), para uso dos portugueses recém-chegados.

Esse ato culminou em um problema social, já que o preço das habitações aumentou devido ao receio de se construir novas casas que poderiam ser desapropriadas sem aviso prévio.

Fonte : Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

Imagem 1



Fonte: Elaborado especialmente para o Material de apoio ao Currículo Paulista pela Profª Eliana Tumolo.

Fonte 1

O art. 5º, inciso XI, da Constituição Federal, afirma que "a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador", de modo a resguardar, em caráter absoluto, o postulado da **inviolabilidade** do domicílio, recinto sagrado da família.

Fonte: Senado Federal. Brasil [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: < https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7646862&disposition=inline>Acesso em: 13 nov.2019

a) Pesquise se a ação tomada pelo governo em 1808 seria legalmente possível no Brasil atual. Justifique.

Professor(a), neste item o estudante terá a possibilidade de refletir sobre a garantia da propriedade privada ao longo da história. É importante que o discente submeta as três fontes apresentadas ao processo de comparação, sendo assim a orientação do docente se faz necessária para que se evite os anacronismos. É notório que o contexto atual e o do século XIX não são similares, tendo em vista esta afirmação o estudante deverá embasar sua resposta a partir do Artigo 5º da Constituição Federal.

4.2. Leia os decretos a seguir para responder aos questionamentos em seu caderno:

Fonte 1

CARTA RÉGIA DE 28 DE JANEIRO DE 1808

"Abre os portos do Brazil ao commercio directo estrangeiro com excepção dos generos estancados"."[...] Que sejam admissiveis nas Alfandegas do Brazil todos e quaesquer generos, fazendas e mercadorias transportados, ou em navios estrangeiros das Potencias, que se conservam em paz e harmonia com a minha Real côroa, ou em navios dos meus vassallos, pagando por entrada vinte e quatro por cento [...]".

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados**. Carta Régia de 28 de janeiro de 1808.** Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carreg_sn/anterioresa1824/cartaregia-35757-28-janeiro-1808-539177-publicacaooriginal-37144-pe.html> Acesso em 05 dez. 2019.

Fonte 2

CARTA DE LEI DE 16 DE DEZEMBRO DE 1815

"Eleva o Estado do Brasil á graduação e categoria de Reino".

"I. Que desde a publicação desta Carta de Lei o Estado do Brazil seja elevado a dignidade, preeminencia e denominação de -Reino do Brazil.

II. Que os meus Reinos de Portugal, Algarves e Brazil formem d'ora em diante um só e unico Reino debaixo do titulo - Reino Unido de Portugal e do Brazil e Algarves.

III. Que aos titulos inherentes a Coroa de Portugal, e de que até agora hei feito uso, se substitua em todos is diplomas, cartas de leis, alvarás , provisões e actos publicos o novo titulo de - Principe Regente do Reino Unido de Portugal e do Brazil e Algarves,d'aquem e d'alem mar, em Africa de guiné e da Conquista, Navegação e Commercio da Ethiopia, Arabia Persia, e da India etc."

Fonte: Portal da Câmara dos Deputados. **Carta de Lei de 16 de dezembro de 1815.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/carlei/anterioresa1824/cartadelei-39554-16-dezembro-1815-569929-publicacaooriginal-93095-pe.html> Acesso em13 nov. 2019.

a) Notoriamente, a transferência da Corte portuguesa para o Brasil implicou em "contentamentos" e "descontentamentos". Tal afirmação está relacionada, em partes, à distribuição de cargos e privilégios para aristocratas portugueses, deixando de lado as elites locais, bem à imposição de uma política de aumento de impostos para manter

financeiramente a Corte. A partir da análise das duas Cartas Régia, identifique e descreva quais foram as mudanças por elas estabelecidas.

As duas fontes apresentadas referem-se ao Período Joanino, o estudante deve perceber que a primeira fonte foi escrita no momento em que a família real portuguesa chegou ao Brasil e a segunda fonte foi produzida sete anos depois. Ambas foram escritas devido a necessidade de promover o desenvolvimento do local onde viveria o príncipe regente e sua corte, tendo em vista a ocupação de Portugal pelas tropas francesas.

Na fonte 1 a determinação é a abertura dos portos para as Nações Amigas, desde que observado o recolhimento dos impostos. Já a fonte 2 é o documento em que o Brasil ganha status de Reino, deixando de ser colônia de Portugal, esta decisão fundamentou-se na determinação de que só poderiam participar do Congresso de Viena os governos que tivessem sede no próprio território, a partir desta Carta Lei, Portugal pode participar da reunião que tinha por objetivo reorganizar os territórios europeus após a queda de Napoleão Bonaparte.

ATIVIDADE 5.

5.1 A imagem abaixo é uma representação das principais manchetes de jornais durante o Período Joanino no Brasil. De antemão, percebe-se que foram diversos os setores que tiveram instituições criadas. Considerando o exposto acima, observe a figura a seguir e responda o que se pede em seu caderno:

Imagem 1



Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) Faça uma pesquisa sobre as manchetes apresentadas na imagem 1.

A imagem apresenta sete fatos históricos ocorridos no Período Joanino, o docente pode recomendar uma série de reportagens ou vídeos para que o estudante tenha contato com os temas indicados, os links a seguir apresentam estes momentos históricos a partir dos vídeos produzidos pela TV Futura a partir da proposta da

historiadora Lilia Schwarcz e o do ilustrador Spacca durante as comemorações dos 200 anos da vinda da Família Real ao Brasil.

Abertura dos Portos: "Dom João No Brasil - EP. 04: Venha cá meu rei". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2N5wBvpgyXE>. Acesso em 25 mar. 2020.
Imprensa Régia: "Dom João No Brasil - EP. 07: Um jardim, uma igreja e muitos títulos, ora pois". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jd2sNHzrlW8>. Acesso em 25 mar. 2020.
Imperial Academia e a Escola de Belas Artes: "Dom João No Brasil - EP. 09: Pintando os Brasis". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gtTBdIxWObE >. Acesso em 25 mar. 2020.

b) Escolha uma das notícias e liste as principais consequências para a sociedade da época, preenchendo o quadro abaixo:

Notícia escolhida:	**Principais consequências:**
Abriu a Imprensa Régia	Notícias circulando no território brasileiro

SAIBA MAIS:
Série: Dom João no Brasil. Canal Futura.



Série de desenhos animados baseados no livro escrito pela historiadora Lilia Schwarcz "Dom João Carioca - a Corte no Brasil", ilustrado pelo desenhista Spacca. Assista a série de 12 episódios disponibilizada pelo Canal Futura e compreenda melhor período Joanino no Brasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL5837763F26AB1B87> Acesso em 06 dez. 2019.

c) Utilizando as informações da tabela, crie um ***podcast*** simulando a veiculação da notícia na época.



SAIBA MAIS: *Podcast* é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet, criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas, ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Pense no podcast como um blog, só que ao invés de escrever, as pessoas falam.

Professor(a), você sabe o que é um podcast? Já escutou algum? O *podcas*t é similar a um programa de rádio, porém o conteúdo pode ser ouvido no momento que o ouvinte desejar. Geralmente esses arquivos de áudio são transmitidos pela internet, funcionando basicamente como uma estação de rádio digital. Existem alguns formados de *podcast*, podendo alguns deles serem utilizados para o que foi solicitado nesta atividade. Auxilie seus estudantes na gravação explicando como fazê-la em um celular. Se possível solicite que a atividade seja feita em casa e que os estudantes a tragam pronta para apresentar para a turma. Para saber mais acesse os links disponíveis em:<

https://blog.hotmart.com/pt-br/como-criar-um-podcast/ > Acesso em 02 dez. 2019;<https://mundopodcast.com.br/podcasteando/tutorial-como-criar-um-podcast/> Acesso em 02 dez. 2019.

ATIVIDADE 6.

6.1. Neste momento, você é convidado a trabalhar como um historiador para refletir sobre as atividades anteriores. Para tanto, você deverá ler o texto inicial, realizar pesquisas e selecionar fontes para responder à seguinte pergunta norteadora:

As mudanças promovidas com a vinda da Família Real para o Brasil, visavam o desenvolvimento local para a população em geral?

1a Etapa: Leia o fragmento de texto a seguir, sobre o desfecho do período em que a Família Real estava no Brasil. Depois, destaque os pontos mais relevantes, pensando na pergunta norteadora:

Caro(a) Professor(a) a proposição de uma questão norteadora permite despertar no estudante a compreensão da intencionalidade pedagógica da atividade. Dessa forma é importante questionar os aspectos relacionados às mudanças culturais, sociais e as implicações econômicas dos fatos históricos apresentados no recorte da notícia. Portanto, há que se observar que o texto foi escrito por ocasião do bicentenário da vinda da família real portuguesa para o Brasil, ou seja, ele possui um pretexto que carrega em si a relação com o contexto de uma época. Exemplo de outra questão norteadora possível:

- *Quais foram as mudanças que aconteceram na sociedade carioca após chegada da família real? A partir de texto cite os aspectos que sofreram essa influência?*

Fonte 1

(...) A vinda da família real também modificou os hábitos dos brasileiros, despertando o interesse em implantar no Rio de Janeiro, então sede da corte portuguesa, o estilo das cidades europeias e, assim, "trazer a civilização aos trópicos". Atitudes, o modo de vestir e até mesmo de falar dos europeus passaram a ser copiados.

(...) Vários artistas franceses desempregados foram contratados para dar aulas no Brasil - a chamada missão artística francesa -, incluindo-se aí o pintor Jean Baptiste Debret. A vinda da família real permitiu ainda a instalação da Imprensa Régia e o surgimento da Biblioteca Real (Biblioteca Nacional), da Real Academia de Belas Artes (Museu Nacional de Belas Artes), do Jardim Botânico, da Real Junta de Arsenais do Exército e da Real Academia Militar. O Banco do Brasil original, fundado também há 200 anos, faliu com a volta de D. João VI para Portugal pois todos os depósitos foram levados.

Fonte: Senado Federal. Historiador aponta influência da abertura dos portos sobre independência do Brasil 2008. Texto adaptado. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/01/22/historiador-aponta-influencia-da-abertura-dos-portos-sobre-independencia-do-brasi >. Acesso em: 12 nov.2019.

2ª Etapa: Formule uma hipótese[1] que possa responder a pergunta norteadora. Anote-a em seu caderno.
3ª Etapa**:** Pesquise e selecione uma fonte que possa contribuir e/ou fundamentar a sua resposta para a pergunta norteadora. Depois preencha o quadro a seguir:

ROTEIRO PARA SISTEMATIZAÇÃO	
Breve descrição sobre a fonte selecionada:	Reportagem realizada por ocasião do bicentenário da vinda da família real portuguesa, na qual historiador aponta influência da abertura dos portos sobre independência do Brasil.
Ano e local em que foi produzida: 2008 - Brasil	**Autores(as):** Agência Senado
Tipo de fonte:	**( ) Visual (x) Escrita ( ) Oral ( ) Audiovisual ( ) Material**
Onde você encontrou essa fonte?	No caderno do estudante - Site
O que a fonte diz sobre a pergunta norteadora?	Apresenta mudanças sociais, culturais e econômicas que ocorreram no Brasil.

4ª Etapa: A pesquisa confirmou ou não a sua hipótese inicial? Justifique em seu caderno.

Professor(a) neste item o estudante terá a possibilidade de refletir sobre como trabalhar com análise de fontes históricas seria interessante trabalhar a leitura da fonte de forma coletiva com a classe para responder esta questão anotando as hipóteses iniciais na lousa para um levantamento inicial e uma explicação posterior.



SAIBA MAIS:

Dom João VI e a Biblioteca Nacional: o papel de um legado.

Site da Biblioteca Nacional apresenta 6 documentos históricos digitalizados sobre o retorno de Dom João para Portugal. Fonte: Biblioteca Nacional Digital. Disponível em: <https://bndigital.bn.gov.br/exposicoes/dom-joao-vi-e-a-biblioteca-nacional-o-papel-de-um-legado/a-volta-de-d-joao/>. Acesso em: 14 nov. 2019.

ATIVIDADE 7.



[1] Suposição sobre determinada pergunta.

7.1. Vamos criar um **jornal** on-line ou impresso!

Estudante, agora você poderá utilizar a pesquisa que você elaborou na atividade anterior e conhecer a produção de seus colegas para a elaboração de um jornal sobre o Período Joanino. Para tanto, siga o passo a passo a seguir:

Passo 1 - Forme um grupo seguindo as orientações do(a) professor(a).
Passo 2 - Socialize sua pesquisa com os colegas do grupo.
Passo 3 - De forma coletiva, escreva as reportagens se valendo das pesquisas realizadas na atividade anterior. Lembre-se de incluir os dados que fundamentaram o resultado das pesquisas.
Passo 4 - Realize a revisão ortográfica e faça a montagem do jornal.
Passo 5 - Divulgue a sua produção.
Passo 6 - Leia os jornais dos demais grupos.

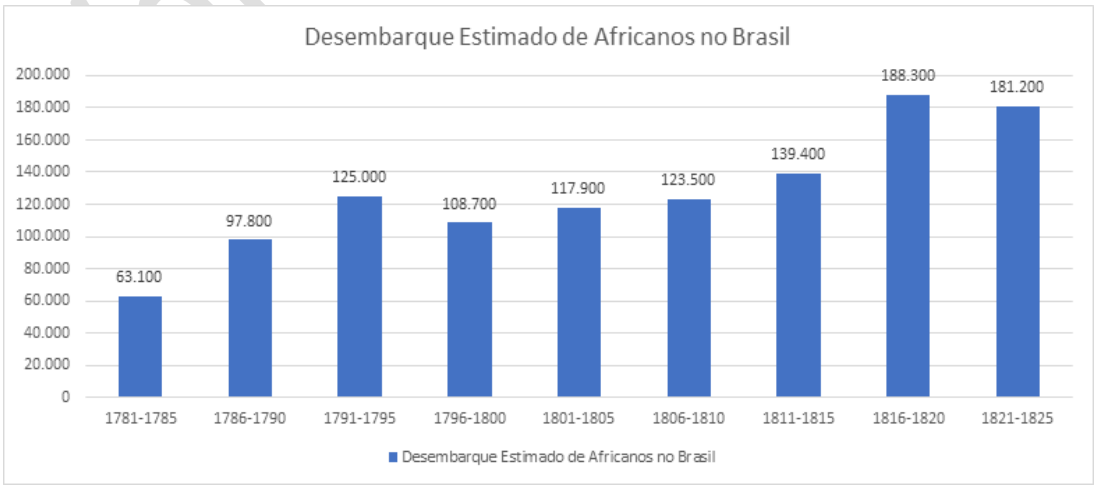
Sugestão: Você pode elaborar o seu jornal em qualquer plataforma on-line e gratuita destinada para este fim ou em seu editor de texto predileto. Indicamos a ferramenta oferecida pela ONG Parceiros da Educação, conforme reportagem do link e QR Code a seguir.

Fonte: Secretaria de Educação: Governo do Estado de São Paulo. #Escola: Saiba como criar um jornal online gratuitamente. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escola-saiba-como-criar-um-jornal-online-gratuitamente/ > Acesso em 13 nov. 2019.

ATIVIDADE 8.

8.1 Observe atentamente a Fonte 1, que se refere ao gráfico sobre o **Desembarque Estimado de Africanos no Brasil**, durante o período de 1781 à 1825. Depois realize uma pesquisa para responder às questões em seu caderno.

Fonte 1



Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista, a partir dos dados da seguinte fonte: IBGE. **Brasil: 500 anos de povoamento**. Rio de Janeiro, 2000. Apêndice: Estatísticas de 500 anos de povoamento, p. 223. Dados disponíveis em: <https://brasil500anos.ibge.gov.br/estatisticas-do-povoamento/desembarques-no-brasil.html> Acesso em 09 dez. 2019.

Fonte 2

O tráfico negreiro foi uma prática legalmente aceita até o final do século XVIII, quando passou por um entrave frente às perspectivas e anseios da nova fase do sistema capitalista, à luz do iluminismo da Revolução Industrial. Nesse contexto a Inglaterra, mesmo tendo acumulado riquezas com a escravidão e com o tráfico de escravos, ao atender aos seus novos interesses, iniciou um movimento para impedir essas práticas.

Além do tráfico humano ser, no entendimento intelectual, considerada desprezível, era interessante comercialmente para a Inglaterra diminuir a capacidade de produção de açúcar do Brasil e de Cuba (que a produziam com mão de obra escrava), além das possibilidades da ampliação de venda dos seus produtos industrializados com o aumento de assalariados. Assim, o Império Britânico aboliu o tráfico em 1808, e a escravidão em 1833, disponibilizou a Marinha para vigiar e patrulhar as costas africanas, além de utilizar a sua influência para pressionar que nações aliadas também acabassem com o tráfico de pessoas.

Diante dessa situação, o Brasil, como importante parceiro comercial da Inglaterra, teve que se adequar às novas políticas sobre a escravidão ao mesmo tempo que precisava garantir a seguridade financeira da elite nacional. Assim leis foram criadas reprimindo o tráfico, mas que não foram cumpridas (dando origem ao termo "para inglês ver") como mostram os números da entrada de escravos entre os anos de 1846 e 1849, em que se estima o ingresso de mais de 50 mil pessoas em situação de escravidão.

Fonte: Adaptado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista, do site "Ensinar História", da historiadora Joelza Ester Domingues. **As pressões britânicas pelo fim do tráfico de escravos.** 2019. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/as-pressoes-britanicas-pelo-fim-do-trafico-de-escravos/> Acesso em 05 dez. 2019.

a) De que se trata a Fonte 1? Qual o tema abordado?

Professor/professora neste item, espera-se que o estudante identifique que o tema abordado é o número estimado de africanos escravizados que desembarcaram no Brasil durante o período de 1781 a 1825.

b) De acordo com a Fonte 1, qual o número de africanos que vieram para o Brasil entre 1801 e 1825?

Espera-se que o estudante, a partir da análise da fonte 1, responda que o número de africanos escravizados que vieram para o Brasil no período compreendido entre 1801 e 1825 foi de 752.300. Lembramos que esse número corresponde à soma do número de africanos que vieram ao Brasil durante todos os anos entre 1801 e 1825.

c) Qual o tema abordado pela fonte 2?

Após a leitura da fonte 2, espera-se que o estudante indique como tema central "O tráfico negreiro". No entanto, é importante que considere, num contexto mais amplo abrangendo os interesses do império inglês: 1) reduzir a produção de açúcar no Brasil e de Cuba (que competiam com as colônias britânicas); 2) ampliar a venda de produtos industrializados com o aumento de assalariados; 3) abolir o tráfico negreiro em 1808; 4) pressionar as demais nações para abolirem o tráfico de escravizados. O Império brasileiro respondeu às pressões britânicas com leis com o intuito de reprimir o tráfico negreiro, como as de 1831 que não fora respeitada.

d) Crie um título para o texto da fonte 2.

Professor(a) neste item a resposta é pessoal, o estudante tem autonomia para criar um título para o texto da fonte 2.

e) Observando os dados dispostos pela Fonte 1 e as informações apresentadas pela Fonte 2, pode-se afirmar que a transferência da Família Real para o Brasil contribuiu para a determinação feita pela Inglaterra aos países aliados? Responda e justifique citando os dados apresentados.

Espera se que o estudante perceba que mesmo o Brasil sendo um importante parceiro comercial da Inglaterra, as exigências britânicas quanto à abolição do tráfico negreiro não foram efetivamente atendidas. Leis foram criadas reprimindo o tráfico, como a de 1831, mas não foram cumpridas (dando origem ao termo "para inglês ver"). Como está explicitado na fonte 2, entre os anos de 1846 e 1849 entraram no Brasil mais de 50 mil escravos de maneira ilegal.

ATIVIDADE 9.



9.1. Neste momento, você será desafiado a criar um **"Jogo de História"** sobre o Período Joanino (1808-1821). Para isso, após a definição do jogo e a pesquisa dos aspectos relacionados ao tema proposto, cada integrante do grupo deverá seguir o passo a passo e preencher o quadro abaixo:



Passo a Passo:

1. Forme um grupo, seguindo as orientações de seu(sua) professor(a) quanto ao número de integrantes;
2. Crie as regras: pode ser um jogo da memória, um bingo, um quiz de perguntas e respostas, dentre outros;
3. Elabore as cartas, tabuleiro, ou outro recurso material, de acordo com o jogo proposto pelo grupo;
4. Joguem com os demais grupos da classe, para que todos conheçam seu produto e a pesquisa realizada;
5. Lembrem-se que as fichas abaixo devem servir de manual para os demais colegas de sala.

Versão Preliminar

Nome do jogo de História:
O jogo consiste em:
O jogo contém as seguintes peças e/ou elementos:
Regras do jogo:



SAIBA MAIS: Para se inspirar.
Jogos. Fonte: Laboratório de Ensino de História (UFPEL). Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/leh/jogos/ >Acesso em: 05 dez. 2019.

ATIVIDADE 10.

10.1. Leia a afirmação abaixo e e siga as orientações para realizar a atividade proposta:

O Período Joanino iniciou-se em 1808 e estendeu-se até 1821. Nesse contexto, da condição de colônia, o Brasil passou a ser a sede administrativa do Reino Unido de Portugal, Brasil e Algarves. Contudo, apesar de um período relativamente curto, alguns aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos tiveram mudanças significativas, enquanto outros não.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) Com base nas atividades desenvolvidas ao longo dessa Situação de Aprendizagem, preencha o quadro abaixo sobre o que mudou e o que permaneceu em relação aos aspectos sociais e políticos com a vinda da Família Real para o Brasil:

Professor/professora, esta atividade trabalha com o conceito de rupturas e permanências. Para tanto, é solicitado o preenchimento do quadro comparativo abaixo. Para que o preenchimento seja mais completo, além das atividades realizadas anteriormente, o docente também pode solicitar aos estudantes que pesquisem no livro didático acerca das informações que são solicitadas.

	O QUE MUDOU?	**O QUE NÃO MUDOU?**
ASPECTOS	- Permissão para existência da imprensa; - Permissão para instalação de manufaturas; - Permissão para fundação das primeiras instituições de ensino superior; - Administração dos gastos	- A elite que já se via como superior ao restante da população, reforçou isso, com a utilização de roupas diferenciadas e acessórios; - Povos indígenas continuaram a ser considerados inferiores e a ser tutelados pelo

Versão Preliminar

SOCIAIS	do Estado com a Criação do Banco do Brasil; - Investimentos na área sanitária e higienista; - Investimentos na área da cultura: Criação da Biblioteca Real e da Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios. - Proibição do uso de treliças nas janelas e sua substituição por vidraças. A medida tinha como objetivo de tirar o aspecto de reclusão das casas; - Ritos da monarquia como a cerimônia do "Beija-mão" e a Fala do Trono.	Estado; - Manutenção da escravidão de africanos sequestrados do continente africano.
ASPECTOS POLÍTICOS	- Elevação do Brasil a Reino Unido, deixando de ser considerado Colônia;	- Pessoas da elite ocupavam os cargos públicos melhor remunerados; - Sistema centralizado nas mãos do Rei;

Professor/professora, apesar da transferência da Corte para o Brasil ter provocado mudanças na sociedade brasileira da época, destaque que as mudanças positivas acabaram por beneficiar apenas a parcela mais rica da população, que teve acesso aos altos cargos da administração pública e usufruiu das instituições de ensino superior. A grande parcela da população formada por indivíduos livres pobres, libertos e escravizados continuou nas mesmas condições precárias e subumanas de vida, sem acesso às "boas obras" executadas por D. João VI.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 - PROTAGONISMO SOCIAL E ÉTNICO NO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL

Professor(a), a Situação de Aprendizagem 2 possibilitará uma reflexão acerca do papel dos diferentes grupos sociais e étnicos, identificando suas atuações e influências nas lutas pela independência no Brasil e na América Latina.

Nesse contexto é importante refletir sobre o conceito protagonismo a partir dos conhecimentos prévios do educando, na medida em que as lutas pela independência na América se deveram ao protagonismo de diversos atores e grupos étnicos e sociais.

ATIVIDADE 1

A atividade 1 busca conceituar o termo Protagonismo propondo que o estudante reflita à luz do cotidiano da vida escolar e social, a dimensão de seu protagonismo e os

fatores facilitadores e dificultadores na ação protagonista, bem como seus principais desafios.

1.1. De maneira geral, o conceito de **Protagonismo**, tem relação com o nível de participação do indivíduo em diversos aspectos da vida social. Considerando o seu cotidiano escolar e a atuação na sua comunidade, responda às seguintes questões:
a) Você se considera, de fato, um protagonista em sua escola ou na sua comunidade? Justifique sua resposta.

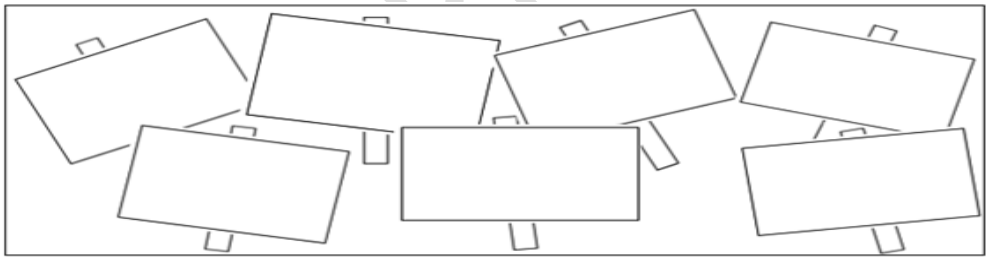
Neste item, espera-se que o estudante reflita sobre a dimensão protagonista na sua escola ou em sua comunidade, na perspectiva de que também é o construtor da sua própria história.

b) Existem dificuldades/obstáculos na atuação do jovem protagonista na escola e/ou comunidade? Explique.

Agora, pretende-se que o estudante faça uma análise sobre os aspectos que impedem ou dificultam o protagonismo na escola, caso existam.

c) Reflita e insira nas plaquinhas a seguir as palavras que demonstram os ***principais desafios*** e o que um grupo de protagonistas necessita para atuar na escola e na comunidade.

No item "c" estimule o estudante que aponte, se houver, os principais desafios que um protagonista enfrenta em suas ações, seja no âmbito escolar ou seja no âmbito comunitário.



Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio Currículo Paulista

d) Utilizando dos conteúdos trabalhados na situação de aprendizagem anterior, você acredita que Dom João VI foi um protagonista na história do Brasil? Justifique sua resposta.

Professor(a), o item "d" convida o estudante, numa atitude de "ir e vir", aprender sobre a dimensão da ação protagonista de Dom João VI na história do Brasil.

Nesse sentido, espera-se que o estudante sinalize positivamente, na medida em que, principalmente, durante o período em que a Corte portuguesa se transferiu para o Brasil, com implementação de diversas políticas públicas, por exemplo.

ATIVIDADE 2

2.1 Os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade que motivaram a Revolução Francesa influenciaram os movimentos pela independência nas colônias europeias na América. Observe e analise o mapa para responder às questões abaixo:

Fonte 1 – Mapa das Independências na América.



Fonte: Elaborado Especialmente para Material de Apoio Currículo Paulista.

a) Após leitura e análise da fonte 1, qual foi o primeiro país a se tornar independente? E qual foi o último? Quantos anos de diferença entre eles?

Professor/professora espera-se que através da análise das informações presentes no mapa, o estudante consiga identificar que, segundo esta fonte histórica, o primeiro país se tornar independente foi o Haiti (1804) e o último país a realizar esse processo foi o Panamá (1903). Com base nas informações do mapa, o estudante poderá perceber que os movimentos de independência na América Latina se arrastaram por quase um século.

b) Compare esse mapa com o mapa da América Espanhola e Portuguesa no período colonial. Quais transformações ocorreram na configuração política após a independência? Explique.

Para o desenvolvimento do item "b" será a necessário a utilização de dois mapas: o presente no caderno do estudante com as divisões pós independência e outro do período colonial que mostre as Américas Espanhola e Portuguesa. Compará-los, se possível analisando com os estudantes as diferenças entre os dois mapas.

Acesse aos mapas disponíveis no link: <https://www.coladaweb.com/wp-content/uploads/2014/12/20190514-independencia-america-espanhola-1.jpg>. Acesso 20 mar. 2020.

2.2. Vamos elaborar na sala, de forma coletiva, um **Jornal Mural** sobre os movimentos de independência da América.. Cada grupo será responsável por pesquisar um dos países abaixo. O **Jornal Mural** deverá conter as seguintes informações: localização geográfica; lideranças; data da independência; breve explicação do projeto de independência e de estado nacional defendido pelos líderes e, por fim, participação da população no processo.

BRASIL	**PERU**	**BOLÍVIA**	**CHILE**	**EUA**
MÉXICO	**CUBA**	**ARGENTINA**	**URUGUAI**	**PARAGUAI**

❏ Guerras de independência na América espanhola. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerras_de_independ%C3%AAncia_na_Am%C3%A9rica_espanhola>. Acesso 20 mar. 2020.

❏ Por que as terras da Espanha na América viraram vários países? Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/por-que-as-terras-da-espanha-na-america-viraram-varios-paises/>. Acesso 20 mar. 2020.

❏ Por que o Brasil continuou um só enquanto a América espanhola se dividiu em vários países? Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-45229400>. Acesso 20 mar. 2020.

2.3. Leia a fonte e responda as questões.



Fonte 1. ***Carta da Jamaica***[2]

Os americanos no sistema espanhol, que está em vigor, eu quero com mais força do que nunca, eles não ocupam outro lugar sociedade do que a dos próprios empregados para o trabalho, e quando mais do que simples consumidores; e ainda assim coagidos a restrições ofensivas; tais são as proibições de cultivo dos frutos da Europa, o estanco[3] das produções que o Rei monopoliza; o impedimento das fábricas que a Península não possui; os privilégios exclusivos do comércio, até dos objetos de primeira necessidade, os entraves entre as províncias e províncias americanas, para que não tratem, ajustem nem negociem; enfim, você quer saber qual era o nosso destino? Os campos para cultivar o anil[4] (...), o café, a cana, o cacau e o algodão; nos prados solitários para criar gado; nos desertos para caçar animais ferozes; as entranhas da terra para escavar o ouro que não pode saciar essa nação abrangente (...).

Kingston, 6 de setembro de 1815

Simón Bolívar

Tradução Prof.ª Palema. Disponível em: <https://albaciudad.org/wp-content/uploads/2015/09/08072015-Carta-de-Jamaica-WEB.pdf>. Acesso 5 fev. 2020

Fonte 2. ***Carta para o General Juan José Flores***

[2] Algumas alterações na tradução não constam na versão do caderno do aluno.

[3] Espécie de monopólio praticado na época.

[4] Fruto da anileira, usado como corante de tecidos na época.

Barranquilla, 9 de novembro de 1830.

A S. Ex.ª General Juan José Flores

Meu caro General:

V. Ex.ª sabe que governei durante vinte anos e deles [do povo] obtive poucos resultados. 1º) A América é ingovernável para nós. 2º) Aquele que serve a uma revolução ara no mar. 3.º) A única coisa que se pode fazer na América é emigrar. 4.º) Este país cairá infalivelmente nas mãos da multidão desenfreada, para depois passar a tiranos quase imperceptíveis, de todas as cores e raças. 5.º) Devorados por todos os crimes e extintos pela ferocidade, os europeus não se dignarão a nos conquistar. 6.º) Se fosse possível para uma parte do mundo retornar ao caos primitivo, este seria o último período da América.

Simón Bolívar.

Tradução Prof. Palema. Disponível em: <http://www.minci.gob.ve/efemerides-bolnivar-escribe-al-general-juan-jose-flores-una-carta-por-la-muerte-de-sucre/>. Acesso 5 fev. 2020.

a) Quem é o autor das duas fontes e em que datas elas foram escritas?

Ambas as fontes são de autoria de Símon Bolívar e foram escritas em 1815 (fonte 1) e 1830 (fonte 2).

b) Na fonte 1, o autor descreve o motivo do descontentamento contra a coroa espanhola na América. Qual é este motivo? Explique.

Espera-se que o estudante responda que, segundo Símon Bolívar os americanos estavam descontentes com as restrições comerciais, inclusive entre províncias, e as proibições de produção (agrícola e manufatureira) impostas pela Espanha às suas colônias da América. Símon Bolívar se queixa do forte domínio da coroa espanhola sobre a América e gostaria que houvesse mais liberdade comercial.

c) Pesquise a atuação dos dois principais grupos sociais e étnicos nas lutas de independência da América Espanhola: os *chapetones* e os *criollos*. Explique quem são eles e quais as suas características.

Os estudantes devem responder que a sociedade da América Espanhola está dividida em dois grupos os *Chapetones* também chamados de Peninsulares colonos brancos nascidos na Espanha, ocupavam os principais cargos administrativos, militares e religiosos, também representavam o interesse político-administrativo da coroa espanhola no território. O outro grupo era formado pelos *Criollos*, brancos descendentes de espanhóis porém nascidos na América Espanhola, podiam possuir a propriedade de terras e escravos nativos, tinham uma boa condição econômica, muitos eram comerciantes, Mas a sua atuação política era restrita às câmaras locais e não tinham os mesmos privilégios dos *Chapetones*.

d) O autor da fonte 1 se apresenta como um porta voz dos colonos hispânicos. Explique esta afirmação. A que grupo social ele pertencia?

Espera-se que o estudante responda que Simón Bolívar pertencia ao grupo dos *criollos*, por sua vez estava muito descontente com as condições impostas ao seu grupo. Bolívar nasceu na Venezuela, seus antepassados chegaram à Venezuela em 1548. Apesar de ter vivido boa parte de sua vida na Espanha e na França, ele era considerado *criollo* e, portanto, sem os privilégios dos *chapetones*.

e) Quais os interesses e temores dos *chapetones* e das elites *criollas* em relação a independência da América Espanhola?

Os estudantes devem reconhecer que as elites *criollas* e os *chapetones* temiam que o movimento de independência assumisse as feições revolucionárias como ocorreu no Haiti e no México. Almejavam ser independentes da coroa espanhola, no entanto sem perder seus privilégios sobre a população da colônia.

f) Realizando a leitura das fontes podemos perceber que no período entre as cartas houve uma mudança de posicionamento nas ideias de Simón Bolívar. Qual seria esta mudança? Em qual trecho é possível reconhecer isso? Explique.

Os estudantes devem perceber o tom das cartas e a mudança de olhar de Simón Bolívar sobre o povo. No início da fonte 2 - "V. Ex.ª sabe que governei durante vinte anos e deles [do povo] obteve poucos resultados" apresenta a frustração com a população.

ATIVIDADE 3.

3.1 Observe a imagem e realize a atividade proposta.



Descrição: O Monte Rushmore localiza-se em Keystone, no estado da Dakota do Sul, Estados Unidos da América. Foi construído entre 1927 a 1941 por Gutzon Borglum e Lincoln Borglum.

Fonte: Pixabay. Disponível em: <https://pixabay.com/photos/mount-rushmore-monument-washington-2039150/>. Acesso em 20 fev. 2020.

O Memorial Nacional do Monte Rushmore apresenta os rostos dos presidentes George Washington (1732-1799), Thomas Jefferson (1743-1826), Theodore Roosevelt (1858-1919) e Abraham Lincoln (1809–1865).

O memorial representa o nascimento da nação e seu processo de crescimento e desenvolvimento.

a) Pesquise sobre a importância dos presidentes esculpidos no Monte Hushmore na história dos EUA, explicando por qual razão foram escolhidos para o monumento. As informações devem ser registradas em formato de infográfico.

Infográfico: Explicação feita por meio de imagens (fotografias, desenho, gráficos, anagramas, etc.) que no jornalismo é usada para sintetizar uma notícia ou resumir as informações apresentadas num texto. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/infografico/>. Acesso em 26/03/2020)

Professor(a), oriente os estudantes que a ferramenta do infográfico tem a intenção de relacionar imagens e informações de maneira a permitir uma visualização do conteúdo facilitando a compreensão e memorização do tema. Existem alguns programas como o Power Point ou aplicativos na internet que permitem a construção de infográficos interativos.

Explique que os estudantes também podem adaptar o uso dessa ferramenta imprimindo a imagem do monte Rushmore, montando os "*boxes informativos*" e associando-os e colando esses *boxes* próximos à representação de cada um dos líderes norte-americanos. Segue um quadro-resumo para auxiliar você a organizar a pesquisa realizada pelos seus estudantes.

George Washington foi o primeiro presidente norte-americano (1789-1797), um dos comandantes do exército continental durante a Guerra de Independência e um dos "Pais fundadores dos Estados Unidos". Atualmente figura também ilustra a nota de um dólar.
Thomas Jefferson foi o terceiro presidente dos Estados Unidos (1801-1809), também um dos "Pais fundadores dos Estados Unidos", conhecido pelos seus ideais dos republicanos e como principal autor da Declaração de Independência norte-americana (1776). Sua figura também ilustra a nota de dois dólares.
Theodore Roosevelt foi o vigésimo sexto presidente dos Estados Unidos (1901-1909), foi um militar e político que teve atuação destacada na promoção da liberdade de expressão no país durante o início do século XX.
Abraham Lincoln foi o décimo sexto presidente dos Estados Unidos da América (1861-1865), nos anos do seu mandato liderou o país durante a Guerra Civil norte-americana, destacou-se por assinar decretos que favoreceram o abolicionismo nos Estados Unidos. Sua figura ilustra a nota de cinco dólares

ATIVIDADE 4

4.1 As três fontes abaixo são fragmentos de documentos escritos por D. Pedro I no ano da Proclamação da Independência do Brasil. Eles foram transcritos conforme a grafia original. Leia as fontes e, em seguida responda as questões:

Fonte 1

Rio de Janeiro, 26 de outubro de 1822

Meu pai. O amor filial que por todos os principios tributo a Vossa Magestade me obrigão ahir pelo modo que me he possivel, saber da saude de Vossa Magestade, em que tanto me interesso como odevem fazer todos os filhos, que amarem a seus Pais assim como eu.

Vossa Magestade saberá pelos papeis que remetto inclusos, a alta dignidade aque fui elevado por unanime aclamação destes bons, leaes, e briosos Povos a quem sou sobre maneira agradecido, por quererem, e de facto sustentarem a mim, a minha Imperial descendencia e á dignidade desta Nação, de quem tenho a ventura de sêr Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo; e assim ter a Nação Portugueza hum azilo certo, nas adversidades, que lhe estão imminentes. - Tenho a honra de ser, com todo o respeito de Vossa Magestade - Filho mui affectuozo, e que como tal lhe beija a sua Real Mão.

PEDRO

Fonte: Carta de D. Pedro endereçada ao seu pai em 26 de outubro de 1822. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22399>. Acesso em: 5 jan.2020.

Fonte 2

PROCLAMAÇÃO

Portuguezes: Toda a força he insufficiente contra a vontade de um Povo, que não quer viver escravo: a Historia do Mundo confirma esta verdade [...]

[...] Tal he o estado do Brazil: se desde o dia 12 do corrente mez elle não he mais parte integrante da antiga Monarchia Portugueza, todavia nada se oppõe á continuação de suas antigas relações commerciaes, como declarei no meu Decreto do 1º de Agosto deste anno, com tanto que de Portugal se não enviem mais Tropas a invadir qualquer Provincia deste Imperio.

Portuguezes: eu ofereço o prazo de quatro mezes para a vossa decisão; decidi, e escolhei, ou a continuação de uma amizade fundada nos dictames da justiça e da generosidade, nos laços de sangue, e em reciprocos interesses; ou a guerra mais violenta, que só poderá acabar com o reconhecimento da Independencia do Brazil, ou com a ruina de ambos os Estados.

Palácio do Rio de Janeiro em 21 de Outubro de 1822. IMPERADOR

Fonte: Proclamação aos portugueses. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22399> Acesso em 5 jan. 2020.

Versão Preliminar

Fonte 3

DECRETO

Havendo o Reino do Brazil, de quem Sou Regente, e Perpetuo Defenson, declarado a sua Emancipação Politica, entrando a occupar na Grande Familia das Nações o lugar, que justamente lhe compete, como Nação Grande, Livre, e Independente; sendo por isso indispensavel que elle tenha hum Escudo Real d'Armas, que não só se distingão das de Portugal, e Algarves até agora reunidas, mas que sejão caracteristicas deste rico e vasto Continente: E desejando Eu que se conservem as Armas, que a este Reino forão dadas pelo Senhor Rei Dom João Sexto, Meu Augusto Pai, na Carta de Lei de treze de Maio de mil oitocento e dezeseis, e ao mesmo tempo Rememorar o primeiro Nome, que lhe fora imposto no seu feliz Descobrimento, e Honrar as dezenove Provincias comprehendidas entre os grandes Rios, que são os seus limites naturaes, e que formão a sua Integridade, que Eu jurei sustentar: Hei por bem, e com o parecer do Meu Conselho de Estado, Determinar o seguinte: - Será d'ora em diante o Escudo d'Armas deste Reino do Brazil, em campo verde huma Esphera Armilar de ouro atravessada por huma Cruz da Ordem de Christo, sendo circulada a mesma Esphera Armilar de dezenove Estrelas de prata em hnma orla azul; e firmada a Coroa Real diamantina sobre o Escudo, cujos lados serão abraçados por dois ramos de plantas de Café de Tabaco, como Emblemas da sua riqueza commercial, representados na sua propria côr, e legados na parte inferior pelo laço da Nação. A Bandeira Nacional será composta de hum paralellogramo verde, e nelle inscripto hum quadrilatero rhomboidal côr de ouro, ficando no centro deste Escudo das Armas do Brazil [...]

Fonte: Decreto que institui a Bandeira Nacional do Reino do Brazil, 18 de setembro de 1822.
Disponível em: <http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/22399>Acesso em: 6 jan.2020.

a) Quais os autores e a datas em que as fontes foram produzidas?
b)Descreva, com suas palavras, as ideias apresentadas pelas três fontes acima.
c) Quais os elementos nas fontes 1, 2 e 3 que mais lhe chamaram a atenção? Por quê?
d) Ao estabelecer uma relação entre as fontes, qual a semelhança entre elas? Explique.

Professor(a), as palavras e construções textuais do início do século XIX podem dificultar o entendimento dos documentos pelos estudantes. A sugestão é que você estimule que eles façam sozinhos uma primeira leitura dos textos, com a intenção de identificar a autoria de cada um dos textos produzidos nos meses que se seguiram à Independência do Brasil.

- Fonte 1 - Carta de Dom Pedro I ao monarca português Dom João VI

- Fonte 2 - Proclamação aos portugueses escrita pelo monarca Dom Pedro I

- Fonte 3 - Decreto de D. Pedro I, que institui a bandeira nacional do Reino do Brasil, endereçado à Dom João VI.

Depois dos estudantes realizarem a primeira leitura e identificarem o contexto histórico de produção dos três documentos, sugerimos que os textos sejam retomados e relidos coletivamente para que as interpretações individuais seja compartilhadas e realize-se uma síntese das principais ideias presentes em cada um dos documentos. As questões disparadoras visam estimular uma análise crítica das fontes pelos estudantes,

Versão preliminar

de modo que eles consigam explicitar os elementos que mais lhes chamaram a atenção e perceberem as semelhanças entre estas.

Síntese das principais ideias presentes nos textos:

- Na carta de D. Pedro à D. João VI, ele conta que foi escolhido pela população ("fui elevado por unânime aclamação") para ser Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo. Termina o texto firmando o interesse de continuar mantendo boas relações diplomáticas com Portugal, sua antiga Metrópole.

- No segundo texto, escrito cinco dias antes da carta ao pai, D. Pedro dirige-se portugueses, firmando a ruptura dos laços coloniais entre Brasil e Portugal e oferecendo o prazo de quatro meses para que a nova configuração política seja aceita de maneira pacífica antes de necessárias medidas mais violentas.

- O decreto de D. Pedro determina a adoção de um escudo e uma bandeira que identifiquem o Reino do Brasil. No texto ficam claras as inspirações nas cores das casas portuguesas, nas características naturais do reino, na manutenção da cruz da Ordem de Cristo e nas divisões provinciais.

ATIVIDADE 5

5.1. Vamos elaborar um **Cartão Postal**. Vocês devem, como investigadores da história, pesquisar algumas mulheres que participaram dos movimentos de Independência das Américas, e como os seus atos interferiam nesse processo. Selecionem, na lista apresentada abaixo, uma delas e elaborem, em grupos, um **Cartão-Postal** contando a história dela a um amigo(a). Vocês podem enviar o resultado do trabalho do seu grupo em uma rede social ou por meio de aplicativos de mensagens instantâneas.

- ❑ **Manuela Eras y Gandarillas;**
- ❑ **Policarpa Salavarrieta;**
- ❑ **Juana Azurduy de Padilha;**
- ❑ **Manuela Sáenz;**
- ❑ **Josefa Ortíz de Dominguez**
- ❑ **Maria Quitéria de Jesus**



Fonte: Elaborado especialmente para Material de Apoio Currículo Paulista

Professor(a), nesta atividade, espera-se que o estudante tenha acesso a informações que ampliem sua visão acerca da questão de gênero no contexto do protagonismo nos movimentos de independência na América Latina com participação efetiva das mulheres. Oriente seus estudantes para a importância de assinalarem também a origem social destas mulheres, visto que a sociedade hispano americana colonial possuía uma clara distinção hierárquica.

Versão preliminar

Manuela Eras y Gandarillas: aristocrata boliviana, durante três dias liderou um grupo de mulheres que lutaram contra a invasão da cidade de Cochabamba. Atualmente é celebrada como uma das mulheres que lutaram pela independência boliviana, e a frase "Se não há homens, aqui estamos nós para enfrentar o inimigo e morrer pela pátria" lhe é atribuída durante as comemorações da independência boliviana.
Policarpa Salavarrieta: nascida em família criolla rica da Colômbia, desempenhava o papel de informante, trabalhando como costureira em casa da elite local, colhia informações sobre a localização das tropas reais e repassava aos rebeldes. Foi fuzilada em praça pública, acusada de contribuir com os rebeldes nativos que lutavam pela independência colombiana.
Juana Azurduy de Padilha: boliviana de origem indígena, , participou de 23 ações armadas com o objetivo de proclamar a independência da atual Bolívia. Apesar de ter o marido morto em combate e de perder todas as suas posses por conta dos confrontos, permaneceu lutando e chegou a ser condecorada tenente coronel. Após a independência, foi esquecida e viveu na miséria. Morreu indigente, aos 82 anos. Atualmente existem monumentos em sua homenagem e um aeroporto com seu nome em sua cidade natal, Sucre.
Manuela Sáenz: ficou mais conhecida por ter sido amante do libertador Simón Bolívar, no entanto foi uma mulher que rompeu com os padrões impostos no período, participou do processo de independência como coronel do exército venezuelano. Filha de nobre espanhol e mãe *criolla*, uma união considerada indigna pela sociedade da época, sofrendo, por isso, discriminação e preconceito.
Josefa Ortíz de Dominguez: de família criolla do México, participou da luta pela independência mexicana como informante, com apoio financeiro e promovendo reuniões em sua casa com os separatistas. Quando o grupo que declararia a independência mexicana foi denunciado por um de seus integrantes, Josefa, que era esposa do corregedor de Querétaro (Miguel Dominguez) e tinha informações sobre a prisão dos revoltosos, avisou o grupo antes que iniciasse as buscas nas casas da cidade. Por conta deste ato, mesmo grávida, foi presa e passou três anos confinada em conventos. Após a independência mexicana, negou qualquer tratamento especial, alegando que apenas cumpriu com seu dever.
Maria Quitéria de Jesus: nascida em Feira de Santana, Bahia, impedida por seu pai para lutar na guerra de independência, fugiu para a casa de sua irmã onde se caracterizou de homem, cortando o cabelo e tomando emprestado as roupas de seu cunhado. Alistou-se como soldado Medeiros e participou dos combates contra as tropas de Madeira de Melo no cerco a Salvador na guerra de independência. Foi condecorada com a "Ordem Imperial do Cruzeiro" e recebendo a patente de alferes.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 - PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA DA AMÉRICA LATINA E SUA FRAGMENTAÇÃO POLÍTICA

Professor(a), a Situação de Aprendizagem 3 propicia ao estudante compreender os processos de independência dos países latino-americanos, destacando os desdobramentos políticos e sociais que originaram experiências igualmente específicas.

ATIVIDADE 1.

Versão preliminar

1.1. Atualmente, devido à popularização do acesso e propagação de informações, as ***Fake News*** ganharam destaque no cenário mundial. Agora você terá que analisar as duas informações abaixo sobre as formas de governos adotadas pelos países latino-americanos e checá-las indicando se são *Fake News* ou se são informações confiáveis. Em seguida elabore um comentário justificando a escolha.

Professor (a), a atividade 1 apropriou-se do termo *Fake News* e da linguagem informacional para que o estudante obtenha informações concisas e verídicas sobre as formas de governos adotadas pelos países latino-americanos.

<table>
<tr><th>Informação</th><th>Checagem</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Carta de Dom Pedro I à Dom João VI (1822):
Meu Rei e pai amado, vejo que a instabilidade política que assola minha pátria chegou a tal patamar que tenho que seguir vossos passos e, assim como vossa alteza sabiamente agiu durante a Revolta do Porto, declarar a República e acalmar os ânimos daqueles que tramam contra a minha real coroa. Peço humildemente sua benção para enfrentar tal desafio.</td><td>
</td></tr>
<tr><td>
</td></tr>
<tr><td colspan="2">Comentário:
Espera-se que o estudante assinale “FAKE NEWS” na checagem e que comente que, após a Independência no Brasil, a Monarquia foi mantida como forma de governo e não a República.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">O Haiti foi o primeiro país do hemisfério ocidental a abolir a escravidão, onde os ex-escravizados assumiram o poder declarando-o uma República. Por sua vez, os países que compunham a América Espanhola, também declararam a República enquanto forma de governo e se emanciparam a partir de um processo de confrontos entre a elite local (criollos) e a metrópole. Na contramão dos processos de emancipação, o Brasil manteve a monarquia como forma de governo</td><td>
</td></tr>
<tr><td>
</td></tr>
<tr><td colspan="2">Comentário:
Agora, a referida informação apresenta-se de forma “CONFIÁVEL”, na medida em que aponta que o processo de independência do Haiti teve caráter revolucionário e que a República fora implantada como forma de governo. As demais nações independentes da América Espanhola, por sua vez, apesar de terem implantado formas de governo republicanas tiveram enquanto protagonistas de seu processo de independência grupos da elite local (criollos).</td></tr>
</table>

Sugere-se que, antes de apresentar a questão, tenha um diálogo preliminar com os estudantes para verificar seus conhecimentos prévios sobre o termo *fake news*, visto a heterogeneidade de estudantes e, caso necessário, faça as intervenções necessárias.

ATIVIDADE 2

2.1 Análise as fontes com seu(sua) professor(a).

Versão Preliminar

Caro(a) professor(a), na atividade 2, por se tratar de uma questão de análise de fontes, é importante que sua leitura seja feita com os estudantes atentando para os termos possivelmente desconhecidos por eles.

A fonte 1 trata-se do juramento de Dom Pedro I à Constituição do Império. A fonte 2, por sua vez, é a Declaração de Independência dos Estados Unidos.

Fonte 1



Imagem do Juramento de Sua Majestade o Imperador Dom Pedro I à Constituição do Império, 25 de março de 1824. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1824#/media/Ficheiro:Juramento_de_Sua_Majestade_o_Imperador_D._Pedro_I_%C3%A0_Constitui%C3%A7%C3%A3o_do_Imp%C3%A9rio_02.tiff>. Acesso em 21 fev.2020.

Constituição do Império

Juro (...) observar e fazer observar, como Constituição Política da Nação Brazileira, o presente projecto de Constituição que ofereci e a mesma Nação aceitou (...) como Constituição do Império: Juro guardar e fazer guardar todas as Leis do Império, e prover ao bem geral do Brazil, quanto em mim couber. Rio de Janeiro, vinte e cinco de março de 1824. Imperador Constitucional e Defensor perpetuo do Brazil.

Juramento de D. Pedro I à Constituição do Império. Texto transcrito a partir da imagem. Arquivo Público Nacional.

Fonte 2



Imagem da Declaração da Independência dos Estados Unidos, 4 de julho de 1776. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Declara%C3%A7%C3%A3o_da_Independ%C3%AAncia_dos_Estados_Unidos#/media/Ficheiro:United_States_Declaration_of_Independence.jpg>. Acesso em 21 fev.2020.

A Constituição dos Estados Unidos da América

Nós, o povo dos Estados Unidos, a fim de formar uma União mais perfeita, estabelecer a justiça, assegurar a tranquilidade interna, prover a defesa comum, promover o bem-estar geral, e garantir para nós e para os nossos descendentes os benefícios da Liberdade, promulgamos e estabelecemos esta Constituição para os Estados Unidos da América.

ARTIGO I

Seção 1. Todos os poderes legislativos conferidos por esta Constituição serão confiados a um Congresso dos Estados Unidos, composto de um Senado e de uma Câmara de Representantes.

Disponível em: <http://www.uel.br/pessoal/jneto/gradua/historia/recdida/ConstituicaoEUARecDidaPESSOALJNETO.pdf>. Acesso em 21 fev.2020.

a) Após a leitura das fontes, grife as palavras desconhecidas e busque seus significados (anote em seu caderno).

Espera-se que os estudantes, além de se apropriarem do significado dos termos que desconhecem compreendam, também, alguns aspectos específicos das formas de

São Preliminar

governo pronunciados na nossa Constituição Imperial e a Declaração dos Estados Unidos.

b) Quais as **Formas de Governo**[5] foram adotadas e utilizadas após independência nos EUA e no Brasil? Explique retirando trechos das fontes que explicitem o regime adotado.

Nesta questão, é fundamental que seja sugerido aos estudantes que leiam a nota de rodapé a respeito das formas de governo. Assim, espera-se que identifiquem que no juramento de Dom Pedro I, manteve-se a monarquia como forma de governo, podendo utilizar do seguinte trecho: "...o presente projecto de Constituição que ofereci e a mesma Nação aceitou (...) como Constituição do Império". Tal citação demonstra que a Constituição Imperial teve um caráter centralizador (visto que dissolveu a assembleia constituinte em 12 de novembro de 1823) e o termo "Império" o caráter monárquico de forma de governo.

Com relação à Declaração de Independência dos Estados Unidos, foi adotada a República como forma de governo, com divisão dos poderes, como se pode constatar no trecho do Artigo I, Seção 1: "Todos os poderes legislativos conferidos por esta Constituição serão confiados a um Congresso dos Estados Unidos, composto de um Senado e de uma Câmara de Representantes".

SAIBA MAIS:
A Constituição de 1824. Disponível em: <https://www.infoescola.com/direito/constituicao-de-1824/> . Acesso em 26/03/2020.
Independência dos Estados Unidos. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/independencia-estados-unidos.htm> . Acesso em 26/03/2020.

ATIVIDADE 3

3.1 As nações recém descolonizadas na América tiveram em seus respectivos processos de independência líderes protagonistas que, em sua maioria, acabaram sendo os governantes como, por exemplo, Dom Pedro I, no Brasil e Dessalines, no Haiti.

Prezado(a) docente, a atividade 3 tem a intenção de desenvolver de forma lúdica uma dinâmica denominada "Talk Show". Essa dinâmica propicia que os estudantes trabalhem em grupo, desenvolve a criatividade e contribui para a comunicação oral. Para isso, a atividade propõe que um ou mais estudantes interpretem algum personagem histórico e, os demais estudantes de cada grupo vão entrevistá-los sobre sua trajetória histórica.

SAIBA MAIS:
Experiência. O Talk Show na escola. Revistas USP. Disponível em: < http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/133689/135573 >. Acesso em 26

[5] De maneira geral, Formas de Governo são práticas utilizadas pelos governos com o intuito de se organizar politicamente e, assim, exercer o seu poder sobre a sociedade. As duas Formas de Governo que predominam atualmente são ***Monarquia*** e ***República*.**

Versão Preliminar

mar. 2020.

Além de promover uma dinâmica lúdica e interativa, a atividade solicita que os personagens a serem representados tenham sido líderes protagonistas em suas respectivas áreas coloniais que se tornaram independentes. Sendo assim, esses tais líderes protagonistas podem ter se tornado governantes ou não. Para poder conhecer mais sobre esses líderes protagonistas, seguem alguns links:

SAIBA MAIS:
Dom Pedro I - O imperador do Brasil. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/dompedro_i/>. Acesso em 26 mar. 2020.
Jean Jacques Dessalines. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Jean_Jacques_Dessalines >. Acesso em 26 mar. 2020.
José Maria Morelos. Disponível em: <https://pt.thpanorama.com/blog/historia/jos-mara-morelos-biografa.html>. Acesso em 26 mar. 2020.
José de San Martín. Disponível em: >. Acesso em 26 mar. 2020.
Simón Bolívar. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/simon_bolivar/ >. Acesso em 26 mar. 2020.
Thomas Jefferson. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/thomas_jefferson/ >. Acesso em 26 mar. 2020.
Benjamin Franklin. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/benjamin_franklin/ >. Acesso em 26 mar. 2020.- **Maria Quitéria de Jesus.** Disponível em: <https://www.ebiografia.com/maria_quiteria/ >. Acesso em 26 mar. 2020
Manuela Eras y Gandarillas.
Disponível em: https://es.wikipedia.org/wiki/Manuela_Gandarillas Acesso em: 26 mar. 2020.
As libertadoras da América. Disponível em: <http://avozdaprimavera.blogspot.com/2016/06/as-libertadoras-da-america.html >. Acesso em 26 mar. 2020.

a) Com a orientação de seu(sua) professor(a), vamos desenvolver uma dinâmica denominada **Talk Show**. Para tanto, cada grupo deverá escolher um personagem histórico das nações americanas recém-independentes, podendo ser um governante ou uma liderança (masculina ou feminina), etc.

Oriente seus estudantes a escolherem um dos personagens sugeridos e solicitem que façam uma pesquisa na internet ou material didático que contemplam a questão. Oriente que escolham um estudante que irá interpretar o personagem histórico e solicite que os demais do grupo elaborem perguntas e respostas sobre a história, a trajetória de vida pessoal e política do personagem, conforme o quadro apresentado no caderno de estudantes). Por fim, organize os grupos quanto à caracterização dos personagens que irão compor o cenário.

Passo a passo:
1º Passo: Cada grupo, após a definição do personagem, escolherá um estudante de seu grupo para interpretar esse personagem;
2º Passo: Os demais componentes do grupo, irão pesquisar e elaborar perguntas e respostas sobre a história, a trajetória da vida pessoal e política do personagem;
3º Passo: Após a elaboração com o rol de perguntas e respostas no Talk Show, os personagens caracterizados irão compor o cenário para que respondam às perguntas dos

Versão Preliminar

grupos. Para auxiliar na organização da proposta, leve em consideração o quadro abaixo com os aspectos a serem desenvolvidos.

PERSONAGEM	ASPECTOS
Breve apresentação do Personagem	_____ _____
Pergunta 1	
Pergunta 2	
Pergunta 3	
Pergunta 4	
Pergunta (...)	

ATIVIDADE 4

4.1. Neste momento você será desafiado a ler os fragmentos de duas cartas, transcritas segundo a grafia original de 1822, para responder aos questionamentos a seguir:

Caro(a) docente, a atividade 4 objetiva que os estudantes realizem a leitura de duas cartas. A Fonte 1 é a carta de Dom João VI para o príncipe regente do Brasil Dom Pedro; a Fonte 2 é a resposta de Dom Pedro à Dom João VI.

Nesse sentido, é importante dialogar com os estudantes sobre a forma de escrita e ortográfica das duas cartas, bem como os termos que eles possam desconhecer. Após a leitura, orienta-os a lerem as questões "a" e "b".

Fonte 1 - Carta que S. Magestade dirigia S. A. R. e Principe Regente do Brasil, e Seu Defensor Perpétuo.

Meu filho, não tenho respondido ás Tuas Cartas por de terem demorado as ordens das Cortes, agora receberás os seus Decretos, e te recommendo a sua observancia e obediencia ás ordens, que recolieres, porque assim ganharás a estimação dos Portuguezes, que um dia has de governar, e he necessario que lhe dês dicididas provas de amor pela Nação.

Quando escreveres lembrate, que fies em Principio, e que os teus escriptos são vistos por todo o mundo, a dever ter cautella, não só no que dizes, mas também no modo de te esplicares. Toda a Familia Real estamos bons; resta-me abençoar-te como Pai, que muito te amou.

João. Paço de Quelús em 3 de Agosto de 1822.

Fonte: Carta na qual D. João VI aconselha que seu filho não desobedeça a corte portuguesa. Disponível em:

Versão preliminar

<https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_de_D._Jo%C3%A3o_VI_a_seu_filho,_D._Pedro_I> Acesso em: 19 fev. 2020.

Fonte 2 - Resposta de D. Pedro

Rio 1822/9 22 Meu Pai e Senhor

Tive a honra de receber de Vossa Magnitude uma Carta datada de 3 de Agosto, na qual Vossa Magestade me reprehende pelo meu modo de escrever, e falar da facção Luso-Espanhola (se Vossa Magestade me permitte, eu e meus irmãos Brasileiros lamentamos muito e muito o estado de coacção em que Vossa Magestade jais sepultado) eu não tenho outro modo de escrever, e como o verso era para ler medido pelos infames Deputados europeos e brasileiros do partido d'essas despoticas Cortes Executivas, Legislativas e Judiciarias cumpriu ser assim: e como eu agora, mais bem infamado, sei que Vossa Magestade está positivamente preso, escrevo (esta ultima Carta sobre questões, já dicididas pelos Brasileiros) do mesmo modo, porque com perfeito conhecimento de causa estou capaz tudo, que o estado de coacção, a que Vossa Magestade se acha reduzido, he que o faz obrar bem contrariamente ao Seu liberal genio. Deos nos livrando de outra cousa pensassemos.

Embora se decrete a minha desherdação, embora se comettão todos os attentados, que em clubs carbonarios forem forjados; a cousa santa não retrogradará, e eu antes de morrer direi aos meus charos brasileiros – "Vede o fim, de guerra se expiar pela patria; imitai-me".

Vossa Magestade manda-me, que digo!!! mandão as Cortes por Vossa Magestade, que Eu faça executar, e execute seus Decretos: para eu fazer executar, e executar-los era necessario, que nós Brasileiros livres obedecessemos á facção: respondemos em duas palavras – **não queremos.**

Se o povo de Portugal teve o direito de se constituir revolucionariamente; está claro, que o povo do Brasil o tens dobrado, porque se vai constituindo respeitando-me a Mim, e ás Autoridades estabelecidas.

Teimo nestes inabalaveis principios digo (tornando a Deos por testemunha, e ao mundo inteiro) a essa ??? sanguinaria, que eu como Principe Regente do Reino do Brazil, e seu Defensor Perpetuo: Hei por bem declarar todos os Decretos preteridos dessas facciosas, horrorosas, machiavelicas, desorganisadoras, hediondas e pestilentas Cortes, que ainda não mandei executar, e todos os mais, que fizerem parar o Brazil nullos, irritos, e inexequiveis, e como taes com um Veto absoluto, que he sustentado pelos Brasileiros todos, que unidos a Mim me ajudão.

Fonte: **Carta de D. Pedro em que ele responde às recomendações de seu pai, 22 de setembro de 1822.** Disponível em: <https://pt.wikisource.org/wiki/Carta_de_D._Jo%C3%A3o_VI_a_seu_filho,_D._Pedro_I>. Acesso em: 20 fev. 2020

a) Na fonte 1, quais são as *recomendações* feitas por Dom João VI ao seu filho?

Nesta questão, espera-se que o estudante identifique o pedido de D. João VI para D. Pedro acatar as ordens ou os decretos das Cortes justificando que, com isso, ele

estaria agradando os portugueses "que um dia hás de governar". Também recomendou que tivesse cuidado com suas cartas pois eram vistas por todo o mundo.

b) A partir da leitura da fonte 2, pode-se afirmar que D. Pedro seguiu as orientações de seu pai, rei de Portugal? Justifique sua resposta citando ao menos um trecho da carta 2.

Espera-se que os estudantes respondam negativamente a primeira parte da questão. Para justificar, , os estudantes poderão utilizar-se de diversos trechos da Carta 2, como, por exemplo: "(...)respondemos em duas palavras – **não queremos**"; "Hei por bem declarar todos os Decretos preteridos dessas (...)Cortes, que ainda não mandei executar, e todos os mais, que fizerem parar o Brazil nullos, irritos, e inexequiveis, e como taes com um Veto absoluto";. Os dois trechos demonstram posicionamento contrário de Dom Pedro a seu pai Dom João VI. O primeiro trecho demonstra e inspira a autonomia e liberdade em relação ao domínio da Coroa e, o segundo trecho, demonstra o não cumprimento dos decretos e ordens advindas a Coroa.

Destaque para os estudantes a maneira como Dom Pedro se refere às Cortes portuguesas do Parlamento: despóticas, facciosas, horrorosas, maquiavélicas, desorganizadoras, hediondas e pestilentas. Segundo ele, as Cortes mantem Dom João VI sob coação – "Vossa Majestade jaz sepultado", "Vossa Majestade está positivamente preso".

ATIVIDADE 5

5.1. Vamos criar um Lapbook. Basta utilizar a imaginação e a sua atitude historiadora. Para a realização desta atividade, siga as orientações do(a) seu(sua) professor(a).

Lapbook é um "minilivro", em formato de pasta, que pode ser em cartolina, papéis coloridos ou folhas de caderno - o importante é que deve conter desenhos, figuras ou atividades pesquisadas.

Professor(a), no *Caderno do Aluno* há um passo a passo de como construir o lapbook (assim como nas recomendações abaixo).

Passo a Passo:
1. Forme um grupo.
2. Escolha um dos países latino-americanos que realizaram independência e desenvolva uma pesquisa com auxílio da internet ou de livros do seguinte aspecto:

Organização do governo em seus primeiros anos após o processo de independência

3. Elabore o Lapbook com a orientação do(a) professor(a).
4. Apresente para seus colegas o resultado final de sua criação.
5. Anote em seu caderno o que você aprendeu da apresentação dos seus colegas.

A proposta da atividade é a construção de um lapbook pelos alunos que aborde as formas de organização dos governos dos países latino-americanos durante os primeiros anos após o seu processo de independência.

Versão Preliminar

É importante explicar aos estudantes que o lapbook é uma pasta que imita um minilivro, que pode ser confeccionada com cartolinas ou papéis coloridos, oriente-os sobre a importância de conter desenhos, figuras e as atividades pesquisadas. Se possível, solicite que a gestão de sua escola forneça os materiais necessários para a confecção destes pelos alunos.

Versão Preliminar

SP FAZ ESCOLA

CADERNO DO PROFESSOR

HISTÓRIA – 9º ano

ENSINO FUNDAMENTAL

VOLUME 2

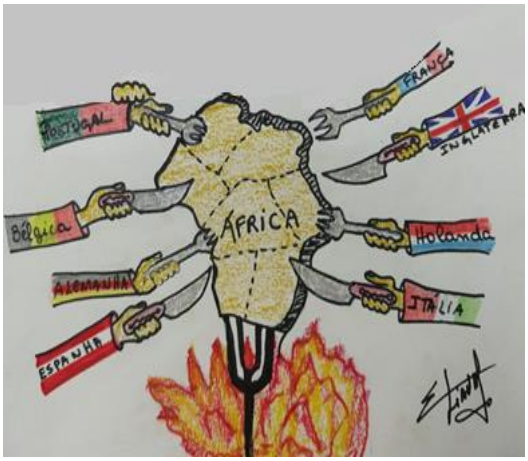
9º ANO - HISTÓRIA - VOLUME II

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 1 - AS TRINCHEIRAS E A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL

ATIVIDADE 1.

1.1.Analise as imagens e responda no caderno:

IMAGEM 1.



Fonte: Charge elaborada especialmente por Prof. Gerson Francisco de Lima e Prof.ª Eliana Tumolo para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

IMAGEM 2.



Caricatura sobre Conferência de Berlim, 1885. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/b/b7/IMGCDB82_-_Caricatura_sobre_conferencia_de_Berl%C3%ADn%2C_1885.jpg> Acesso em 10 dez. 2019.

a) Qual é a sua análise sobre as imagens?
b) Qual continente está representado no centro das imagens?
c) Qual é o país que a personagem central da imagem 2 representa? Qual seria o motivo deste personagem estar no centro, cortando o continente africano?
d) Procure em um dicionário, ou na internet, a definição das palavras: “colonialismo”, “neocolonialismo” e “imperialismo”. Faça o registro dos significados encontrados.
e) Pesquise sobre a Conferência de Berlim e responda: houve algum conflito entre os países participantes para a realização da divisão da África?

Professor/professora a imagem 1 representa o Continente Africano sendo “devorado” pelas grandes potências econômicas da época. A charge e a caricatura representam como a África foi repartida pelos países que participaram da Conferência de Berlim, desconsiderando as especificidades dos países africanos. Essa reflexão deve propiciar que os estudantes comecem a inferir sobre as relações entre o imperialismo, neocolonialismo e as dificuldades políticas, econômicas e sociais geradas por essas relações. A caricatura traz a figura de Otto von Bismarck que liderou o a Conferência de Berlim em 1884-1885. Destaque que o evento foi uma tentativa de apaziguar as tensões geradas pela expansão colonialista das potências dominantes.

Ao pesquisarem os termos, explicite as diferenças entre o colonialismo e o neocolonialismo, assim como auxilie na compreensão do termo imperialismo, dando

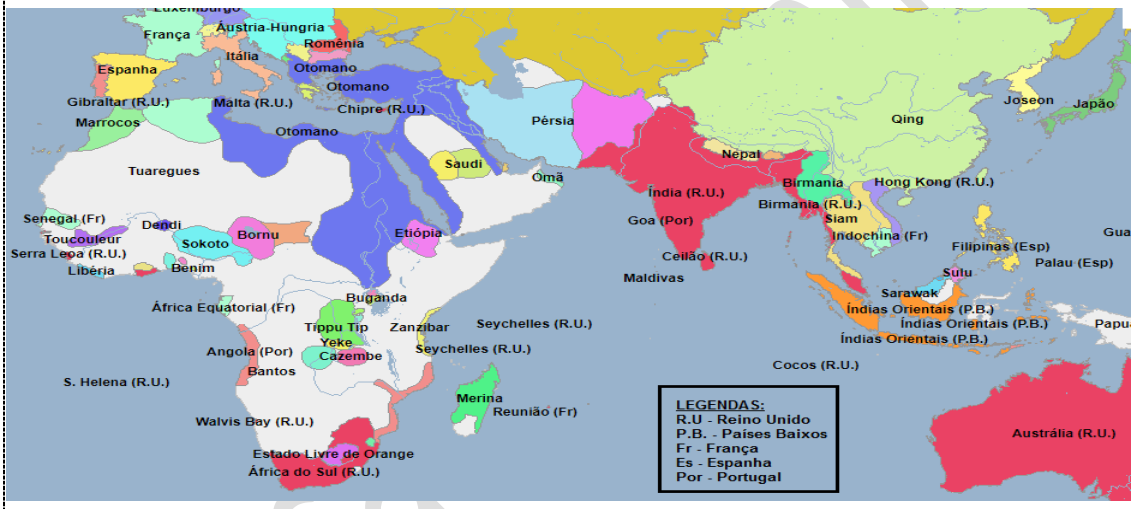
exemplos de suas práticas. Como forma de subsidiá-lo (a) indicamos alguns links para sugestão de pesquisa acerca da alternativa e:

Partilha da África. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Partilha_de_%C3%81frica>. Acesso em 25 de mar. 2020.
Dicionário Michaelis. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em 25 de mar. 2020.
Dicionário dos conceitos históricos. Disponível em:<https://efabiopablo.files.wordpress.com/2013/04/dicionc3a1rio-de-conceitos-histc3b3ricos.pdf>. Acesso em 25 de mar 2020.

ATIVIDADE 2.

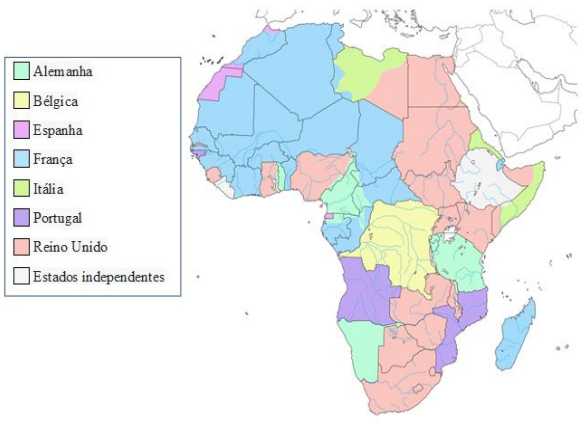
2.1 Realize a leitura e análise os mapas disponíveis nos QR Codes a seguir. Depois responda aos questionamentos no seu caderno

MAPA 1



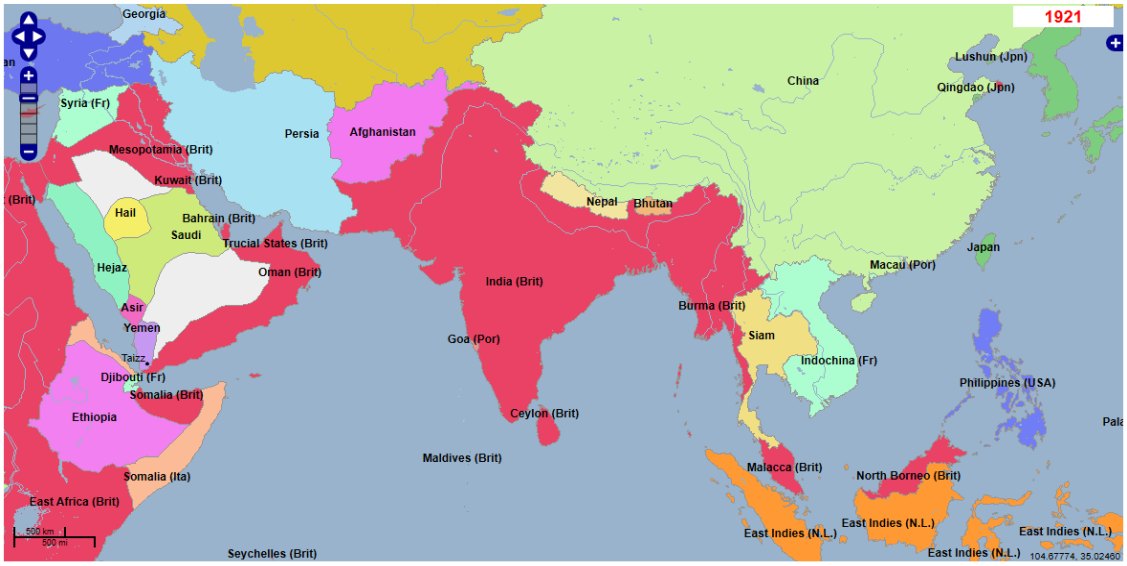
Mapa Afro-Asiático de 1880.
Fonte: Adaptado de Geocron.com – Especialmente para o Material de Apoio do Currículo Paulista.
Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1oINcYNK76nIc_42yX9Q00RHMSZH2B8wt?usp=sharing>.

MAPA 02



Mapa da África colonial em 1913 (cores) com as fronteiras atuais (linha preta) (Adaptado/Traduzido). Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/d/de/Colonial_Africa_1913_map.svg> Acesso em 10 dez. 2019.

MAPA 03.



Mapa da Ásia de 1921.
Fonte: Adaptado de Geocron.com – Especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/1yod9Sr03cTbLLz9rA14hJEZbvXTu4R0F?usp=sharing>.

a) Faça uma explicação no seu caderno sobre os mapas analisados. Para isso, atente-se a todas as informações apresentadas em cada um deles.
b) É possível observar, nas diferenças entre o Mapa de 1880 e os de 1913 e 1921, um aumento do colonialismo e do imperialismo em relação à África e à Ásia? Descreva alguns exemplos no seu caderno.
c) Os mapas representam um contexto histórico que marcou o final do século XIX e envolveu inúmeros países europeus, assim como os Estados Unidos da América, a China, o Japão e a Rússia. Sobre este período, pesquise e elabore no seu caderno um infográfico.

Professor/professora, a divisão do continente Africano feita pelas potências econômicas, conhecida como "Partilha da África", tinha o intuito de extrair matérias primas, utilizar a mão de obra local e ampliar mercado consumidor para os produtos europeus. Os países que participaram da partilha da África e da Ásia estavam a França, o Reino Unido, a Itália, a Bélgica, a Alemanha, Portugal, Espanha e, com menos intensidade, os Estados Unidos. Apesar da Conferência de Berlim não ter dividido a África entre as potências europeias, ela criou as condições para que isso acontecesse poucos anos depois, foi uma tentativa de minimizar os conflitos entre as potências imperialistas, eles se intensificam desencadeando a Primeira Guerra Mundial em 1914.

Destaque, ao usar a expressão "partilha", que muitos conflitos ocorreram na época, de forma a não consolidar a falsa ideia que a Conferencia de Berlim "dividiu a África" e assim ela ficou até a descolonização. Essa ideia equivocada acaba apagando as numerosas revoltas e guerras das populações nativas contra os colonizadores. A África

não ficou passiva diante da ocupação europeia. A corrida e a disputa por colônias ocorreram poucos anos depois e foram caóticas só chegando a um equilíbrio frágil por volta de 1913.

Os mapas demonstram o processo de evolução ou ainda de expansão do neocolonialismo exercido pelas potências econômicas da época, tanto no continente Africano como no Asiático (mapas 1 e 3).

No mapa 2 podemos ver a divisão territorial do continente africano (manchas coloridas) entre as potências europeias, ignorando as especificidades dos povos e países do continente africano. Já o neocolonialismo do continente Asiático ocorreu com mais intensidade no final do século XIX, ainda que o controle e domínio já ocorressem na região desde o século XVI, principalmente na Índia, que inicialmente quando administrada por Portugal, assim como a as regiões da Indonésia, Sri Lanka, Malaca e Malásia, bem como outras localidades eram controlados pela Holanda, como a Indonésia, e pela Espanha, que dominava as Filipinas. Essa expansão territorial foi motivada pelo imperialismo europeu, visando o domínio de capitais em busca de matéria prima e retorno financeiro. Por ter um mercado consumidor bastante ativo a Ásia foi bastante explorada, sendo ocupada inclusive de modo político-militar.

Para saber mais, acesse:
História da colonização de África. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_da_coloniza%C3%A7%C3%A3o_de_%C3%81frica>. Acesso em 18 de mar. De 2020.
Partilha da Ásia. Disponível em: <https://www.resumoescolar.com.br/geografia/partilha-da-asia/>. Acesso em 18 de mar. 2020

2.2. Com a orientação de seu professor e em grupos, elaborem um Mapa Conceitual sobre os **movimentos de resistência ao colonialismo e imperialismo na África.** Para isso, leia o fragmento abaixo e siga as orientações dos itens a e b.

Texto 1
A ocupação europeia na África encontrou resistência por parte das sociedades africanas. Esses movimentos de resistência eram organizados, tanto por povos que possuíam um governo centralizado, como por aqueles que tinham outras formas políticas de organização. Esta resistência foi permeada por lutas e conflitos que tentaram impedir a colonização europeia, embora a ofensiva[1] dos países europeus tenha obtido sucesso devido à tecnologia bélica e de comunicação.
Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) Diante da afirmação acima, selecione dois dos movimentos de resistência da seguinte tabela e faça uma pesquisa para enriquecer seu conhecimento sobre a colonização africana do século XX.

MOVIMENTOS DE RESISTÊNCIA NA ÁFRICA

LOCALIZAÇÃO	MOVIMENTO
Egito	Movimento foi liderado pelo coronel Ahmad Urabi, iniciou na década 1880. Neste período o governo se posicionava alinhado com os interesses otomanos (turcos) e

[1] ERRATA: No Caderno do aluno consta ostensiva. Corrigir em sala de aula.

	britânicos. O exército encabeçou este movimento revolucionário que desejava a libertação do Egito.
Sudão	Movimento conhecido como *Mahdiyya*(1881-1885) liderado por Muhammad Ahmad al-Mahdi, foi uma rebelião contra a dominação dos otomanos, que assumiu características de uma guerra santa (*jihad*). O movimento *Mahdiyya* dominou o Sudão por quatorze anos até ser sufocado pelas tropas britânicas.
Líbia	O país estava ocupado pelos otomanos quando foi repentinamente invadido pelos italianos em 1911. Os italianos exerceram um domínio precário sobre cinco cidades da Líbia e enfrentaram grande resistência no interior.
Costa do Ouro (atualmente Gana);	Rebelião Ashanti (1890-1900). Na Costa do Ouro (atual Gana), após os colonizadores britânicos terem substituído os líderes tradicionais por outros governantes, os ashanti se rebelaram.
Madagascar	Até 1883, o reino de Madagascar manteve sua soberania. A partir de então, começaram as investidas da França que só terminaram em 1895 com a tomada do palácio real, da rainha Ranavalona III. A conquista francesa ainda sofreu mais dez anos de levantes contra a colonização.
Tanzânia,.	Revolta de Maji-Maji (1905-1907) em Tanganica (atual Tanzânia) contra o domínio alemão. O líder Kinjikitile Kinjiktile Ngwale, um médium espiritual que praticava um islamismo animista, reuniu diversos grupos étnicos da África Oriental Alemã em uma jihad contra os colonizadores alemães.
Senegal	Rebelião de Mamadou Lamine (1886-1887)) que liderou rebeldes muçulmanos contra os colonizadores franceses.
Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista	

Professor/professora, sugerimos que explique aos estudantes o que é mapa conceitual, com o intuito de que você possa auxiliá-los nas diferentes estruturas no processo de elaboração.

Por conceito de mapa mental podemos entender: que é um diagrama ou ferramenta gráfica que representa visualmente as relações entre conceitos e ideias. A maioria dos mapas conceituais descreve ideias, como caixas ou círculos, que são organizados hierarquicamente e ligados com linhas ou por setas.

Indicação de sites para pesquisa dos movimentos de Resistência na África:

Egito. Revolta de Urabi. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Revolta_de_Urabi>. Acesso em 19 mar. 2020.

Sudão. Sudão Turco-Egípcio. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sud%C3%A3o_Turco-Eg%C3%ADpcio>. Acesso em 19 mar. 2020.

Líbia. Guerra Ítalo-Turca. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerra_%C3%8Dtalo-Turca>. Acesso em 19 mar. 2020.

Costa do Ouro (atualmente Gana). Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Costa_do_Ouro_Brit%C3%A2nica>. Acesso em 19 mar. 2020.

Madagascar. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Madag%C3%A1scar. Acesso em 19 mar.2020. Madagascar e a resistência do neocolonialismo. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/madagascar-resistencia-ao-neocolonialismo.htm>. Acesso em 19 mar. 2020.

Tanzânia, Ruanda, Burundi e partes de Moçambique. Rebelião Maji Maji. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rebeli%C3%A3o_Maji_Maji>. Acesso em 19 mar. 2020.
Senegal - Mamadou Lamine Dramé. Disponível em: <https://fr.wikipedia.org/wiki/Mamadou_Lamine_Dram%C3%A9>. Acesso em 19 mar. 2020.

b) Com a pesquisa concluída, elabore um mapa conceitual sobre os principais acontecimentos, causas e consequências destes movimentos de resistência. Depois que os trabalhos estiverem concluídos, monte uma exposição conforme a orientação do(a) seu(sua) professor(a).

Professor (a), como já apontado na questão anterior o conceito de mapa mental está abordado no item "a", além da indicação que consta no *Caderno do Aluno*. Sugerimos na atividade "b" que os mapas mentais elaborados de maneira individual ou coletiva possam ser expostos em um varal com o intuito de disseminar outras formas de organização dos estudos até aqui apreendidos pelos estudantes além de compartilharem outras informações.

Como fazer um mapa mental. Disponível em: <https://geekiegames.geekie.com.br/blog/como-fazer-um-mapa-mental/#targetText=Mapa%20mental%20%C3%A9%20um%20diagrama,relacionando%20os%20subt%C3%B3picos%20do%20tema> Acesso em: 21 set. 2019.

2.3. Você sabia que na época da colonização da Ásia ocorreu um evento histórico chamado *Guerra do Ópio*? Observe as imagens e siga o "*passo a passo"* para realizar um jornal mural.

Imagem 1



Navio a vapor da Companhia das Índias Orientais (britânica), destruindo os juncos de guerra chineses na Primeira Guerra do Ópio, 07 de janeiro de 1841, quadro de Edward Ducan (1803 - 1882). Disponível em: < https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/8/89/Destroying_Chinese_war_junks%2C_by_E._Duncan_%281843%29.jpg> Acesso em 11 dez. 2019.

Imagem 2



Combate nas muralhas de Cantão (Guangzhou), na Segunda Guerra do Ópio (1856-1860), autoria desconhecida. . Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/e/e2/Second_Opium_War-guangzhou.jpg> Acesso em 11 dez. 2019.

Passo a Passo:
1º Reúna-se em grupo para elaborar um jornal mural.
2º Realize uma pesquisa sobre o assunto seguindo os questionamentos abaixo:
• Quais argumentos foram utilizados para explicar a questão legal do Ópio na China?
• Qual o interesse da Inglaterra no mercado do ópio da China?
• Quem foi Lin Zexu e qual foi a sua participação na relação entre as duas nações?
• Aponte o principal motivo que levou à Guerra do Ópio em 1839-1842 e 1856-1860 e quais as suas consequências.
3º Produza uma manchete para a sua reportagem, assim como ilustrações que a complementem.

Lembre-se dos demais detalhes de um jornal, como: nome, formato, ilustração, título e layout do mural (caso ele seja afixado na classe). O jornal mural deve conter imagens que representem a época e notícias escritas pelo grupo.

Professor/professora, indicamos o link como subsídio para auxiliar seus estudantes no processo de elaboração de um jornal mural. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/oficina/argumentar-e-preciso/index.html>. Acesso em 20 de mar. 2020.

A seguir pontuamos alguns fatos importantes de serem destacados aos estudantes:

Entre os anos de 1811 e 1821, as quantidades das importações de ópio na China eram de aproximadamente 67 toneladas por ano. Esta quantidade aumentou quatro vezes mais até o ano de 1835 e passados mais quatro anos, chegou à quantia de 450 toneladas importadas, ou seja, os 450 milhões de habitantes da China à época poderiam consumir um grama. O cenário entre os anos de 1811 a 1835 em exportações que a China realizava, chegava a representar a metade de tudo àquilo que os britânicos exportavam.

A partir de 1830, a Grã-Bretanha passou a ter a exclusividade do comércio no porto da Cidade de Cantão.

No ano de 1830, os ingleses ganharam a exclusividade das operações comerciais no porto de Cantão. A China exportava seda, chá e porcelana, então em moda no continente europeu, enquanto a Grã-Bretanha sofria um grande défice comercial em relação à China. Para compensar suas perdas econômicas, a Grã-Bretanha traficava o ópio indiano para o Império do Meio (China). O governo de Pequim resolveu proibir o tráfico de ópio, o que levou a coroa britânica a lançar mão de sua força militar.
Em 1839, a droga ameaçava seriamente não só a estabilidade social e financeira do país, como também a saúde dos soldados. A corrupção arruinava a sociedade chinesa.

A Grã-Bretanha, que já passava pela segunda Revolução Industrial, necessitava constantemente de matérias-primas a baixo custo, além de um mercado consumidor para seus produtos industrializados. Foi nesse contexto que China e a Índia despertaram grande interesse dos Britânicos, visto que, ambas possuíam uma grande população, o que significaria um grande mercado consumidor.

A Índia se apresentava receptiva, isto é, aberta as transações estrangeiras, diferentemente da China que era muito resistente.

A China era uma grande produtora de seda, porcelana e chá, produtos apreciados no mercado britânico. Em 1720 eles importaram cerca de 12.700 toneladas de chá dos Chineses, e em 1830 compraram cerca de 360 mil toneladas, entretanto os Chineses não tinham interesse algum nos produtos europeus, o que acarretava lucros muito pequenos

aos Ingleses. Contudo, os chineses eram grandes consumidores de ópio e foi com esse produto que os britânicos começaram a ter lucros nos seus negócios com a China.

O comissário imperial (Lin Zexu) foi enviado para a cidade de Cantão, onde rapidamente prendeu traficantes chineses de ópio e exigiu sumariamente que as firmas estrangeiras entregassem seus estoques sem compensação. Quando se recusaram, Lin parou completamente o comércio e colocou os residentes estrangeiros sob cerco em suas fábricas.

A Primeira Guerra do Ópio sobre o comércio e as relações diplomáticas entre a China Imperial e a Grã-Bretanha começou em 1839. Revelou rapidamente a condição obsoleta dos armamentos dos armamentos chineses. A rendição de Qing em 1842 marcou um golpe decisivo e humilhante para a China. O Tratado de Nanking exigiu reparações de guerra e forçou a China a abrir os Portos de Cantão, Amoy, Fuchow, Ningpo e Xangai para os comerciantes e missionários ocidentais, e a ceder a Ilha de Hong Kong para a Grã-Bretanha.

A Segunda Guerra do Ópio, desencadeada por novas demandas britânicas, começou em 1856 e terminou com a Convenção de Pequim de 1860. Os britânicos, franceses e russos passaram a ter representação diplomática permanente em Pequim. Os chineses tiveram que pagar 8 milhões de taels (moeda local) para a Grã-Bretanha e a França. A Grã-Bretanha adquiriu a Kowloon, ao lado de Hong Kong. O tráfico de ópio foi legalizado (1858) e os cristãos receberam direitos civis completos, incluindo o direito de propriedade e de difundir o cristianismo na China. O tratado também cedeu partes da Manchúria Exterior ao Império Russo.

Os termos dos tratados que puseram fim às Guerras do Ópio minaram os mecanismos tradicionais de relações exteriores e os métodos de comércio controlado da China. Mais portos foram abertos para o comércio e Hong Kong, tomada pelos britânicos, tornou-se um porto livre e aberto. As tarifas foram abolidas, impedindo que os chineses aumentassem suas futuras obrigações para proteger as indústrias domésticas, e as práticas extraterritoriais isentaram os ocidentais da lei chinesa. A dinastia Qing nunca se recuperou da derrota e as potências ocidentais exerceram cada vez mais controle sobre a China Imperial.

Para saber mais:

Tratado de Tientsin: Um nome coletivo para vários documentos assinados em 1858 que terminaram a primeira fase da Segunda Guerra do Ópio. O Império Qing, o Império Russo, a França, o Reino Unido e os Estados Unidos eram as partes envolvidas. Chamados pelos chineses de *tratados desiguais*, eles abriram mais portos chineses ao comércio exterior, permitiram delegações estrangeiras na capital chinesa, Pequim, liberaram a atividade missionária cristã e legalizaram a importação de ópio. Eles foram ratificados pelo imperador da China na Convenção de Pequim, em 1860, após o fim da guerra.

Companhia das Índias Orientais: Uma sociedade anônima inglesa e, posteriormente, britânica, formada para buscar o comércio com as Índias Orientais, principalmente com o subcontinente indiano e a China Qing.

Tratado de Nanjing (Nanquim): Um tratado de paz que pôs fim à Primeira Guerra do Ópio (1839-1842) entre o Reino Unido e a dinastia Qing da China, assinado em agosto de 1842. O tratado criou uma estrutura desvantajosa para as relações externas e o comércio exterior da China que duraria quase cem anos. Do ponto de vista chinês, os termos mais prejudiciais foram a tarifa comercial fixa, a extraterritorialidade e as provisões da nação mais favorecida. Foi o primeiro dos chamados, pelos chineses, *tratados desiguais* nos quais a Grã-Bretanha não tinha obrigações em troca.

Versão Preliminar

Convenção de Pequim: Um acordo, de 1860, que compreende três tratados distintos entre o Império Qing (China) e o Reino Unido, França e Rússia e que encerrou a Segunda Guerra do Ópio.
Século de humilhação: O período de intervenção e imperialismo das potências ocidentais e do Japão na China entre 1839 e 1949. O termo surgiu em 1915 na atmosfera do crescente nacionalismo chinês.
Sobre a Guerra do Ópio. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Guerras_do_%C3%B3pio#Causas_do_conflito>. Acesso em 20 de mar.2020.

2.4. Observe a imagem e leia o texto abaixo:

Imagem 1.



A imagem faz referência ao projeto colonial da Inglaterra, no século XIX, da Ferrovia Cabo-Cairo. A linha ferroviária atravessaria a África, de sul ao norte, ligando a Cidade do Cabo (África do Sul), a Porto Saíde (Egito). Foi iniciada no final do século XIX, na tentativa de ligar as possessões africanas adjacentes do Império Britânico. Está incompleta ou inoperante em virtude de guerras, falta de capital, obstáculos geográficos e geológicos e vontade política. **Título: From the Cape to Cairo (**Do Cabo ao Cairo). Keppler. Publicado em NY: J. Ottmann Lith. Co., Puck Bldg., 1902, 10 de dezembro. Divisão de Impressões e Fotografias da Biblioteca do Congresso Washington, DC 20540. EUA. Disponível em: <https://www.loc.gov/resource/ppmsca.25696/> Acesso em 11 dez. 2019.

Texto 1
No final do século XIX e início do século XX, um novo pensamento sociológico surgiu, influenciado por teorias biológicas e evolucionistas. O Darwinismo Social baseava-se na teoria da evolução biológica de Charles Darwin para explicar o desenvolvimento das sociedades humanas. Permeado de um discurso excludente, tendo em vista que afirmava haver sociedades superiores, a quem estava destinado o seguinte "fardo": o de levar a civilização e o desenvolvimento industrial às outras sociedades consideradas primitivas, atrasadas e selvagens.
A imagem acima, uma ilustração de 1902, revela o ideal colonialista e racista do século XIX, que “justifica”, através da ciência, a suposta “superioridade” do homem branco, e, dessa forma, tendo como “obrigação” civilizar os povos incultos e bárbaros. Ao observar a imagem, verifica-se “Britânia” carregando uma grande bandeira branca chamada "civilização" com soldados e colonos britânicos atrás dela, avançando em uma horda de nativos, que carregam uma bandeira chamada “barbárie".
Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) Realize uma pesquisa[2], utilizando os recursos disponíveis, sobre o darwinismo social, o "Fardo do Homem Branco" e a "Missão civilizadora" para enriquecer seu conhecimento a respeito da partilha da África e Ásia, e elabore uma charge sobre esta temática.

Professor/professora, sugerimos a indicação de alguns links de charges a respeito do Darwinismo Social, como uma forma de subsidiá-lo (a) na orientação no momento da elaboração de seus estudantes. Lembre-se que, ***charge*** é uma ilustração de caráter humorístico que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento na atualidade ou fato histórico. O termo charge tem origem no francês "charger" que significa "carga". As charges são muito utilizadas para fazer críticas de natureza política.

Para saber mais, acesse:
"O fardo do homem branco". Disponível em <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/o-fardo-do-homem-branco-em-charges.phtml>. Acesso em 22 de mar. 2020.
Imagens – "o fardo do homem branco". Disponível em: <https://br.images.search.yahoo.com/search/images?fr=mcafee&p=charge+sobre+o+fardo+do+homem+branco&fr2=p%3As%2Cv%3Ai&.bcrumb=bJlrIXHovP1&save=0&_guc_consent_skip=1584914653>. Acesso em 22 de mar. 2020.
Charge – Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Charge>. Acesso em 22 de mar. 2020.



ATIVIDADE 3.

3.1. O que é uma trincheira?
Para ampliar seu conhecimento sobre Primeira Guerra Mundial, realize uma pesquisa em casa sobre "**A Guerra de trincheiras**" utilizando livros didáticos ou a internet, com as orientações do seu(sua) professor(a).

PARA CASA:
Pesquise sobre qual é o objetivo da trincheira na guerra e por que esta tática foi utilizada na Primeira Guerra Mundial. Anote as informações pesquisadas nos seu caderno e leve-as para escola.

A guerra de trincheiras é uma forma de guerra terrestre onde os combatentes ficam abrigados em linhas fortificadas, em grande parte composta de trincheiras, isto é, em valas cavadas no chão. Isso possibilita que os soldados fiquem relativamente protegidos de armas ligeiras e da artilharia inimiga. . A guerra de trincheiras durante a Primeira Grande Guerra foi usada em grande escala e provocou uma revolução nas táticas e poder de fogo, para superar as defesas paradas do inimigo em meio à guerra.

[2] Para saber mais sobre o tema: "O FARDO DO HOMEM BRANCO: ODE AO IMPERIALISMO". Joelza Ester Domingues. Disponível em: <https://ensinarhistoriajoelza.com.br/imperialismo/ >. Acesso em 11 dez. 2019.

Versão Preliminar

Numa luta de trincheiras, o defensor tem sempre a vantagem, no entanto, ataques bem-sucedidos ou não, normalmente resultavam em grandes perdas humanas.

3.2. Com as anotações de sua pesquisa prévia sobre a Guerra de Trincheiras, leia o texto abaixo e analise a imagem para desenvolver as atividades.

As Trincheiras

As trincheiras foram amplamente utilizadas na 1ª Guerra Mundial como tática para conquista de territórios e proteção. Os soldados as cavavam e viviam por longos períodos sob condições que a guerra, de maneira impiedosa, os forçava. Dentro das trincheiras, os soldados estavam expostos às condições precárias de higiene, às ações do tempo (chuva, frio, sol e calor), muitas vezes sem água, com alimentação péssima e racionada. Além disso, os mortos, por não haver condições de enterrá-los, eram deixados ali mesmo, o que tornava o cheiro quase que insuportável.

Muitos soldados, debilitados pelas batalhas, morriam acometidos por doenças transmitidas por ratos. Alguns depoimentos de soldados após o fim do conflito diziam que ficavam assombrados com o barulho do bater das latas, pois sabiam que logo os roedores se aproximavam.

Com todas essas intempéries, os soldados, muitos deles jovens, sem experiência alguma em batalhas, ainda precisavam proteger-se das bombas e tiros do inimigo nas trincheiras repletas pela fumaça resultante das munições e de projéteis.

À medida que as armas iam evoluindo, com o desenvolvimento de novas tecnologias, muitas outras vidas foram ceifadas, tanto de um lado como de outro, tornando ainda maior esse cenário de tristeza e sofrimento.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista

A imagem ao lado é de uma trincheira de comunicações em Somme, na França.

A trincheira foi uma tática militar amplamente utilizada na Primeira Guerra Mundial, que provocou consequências nefastas, principalmente aos soldados que lutaram na guerra. A guerra trouxe avanços tecnológicos em relação ao seu poderio bélico, e as consequências foram devastadoras aos países envolvidos diretamente na guerra.

Imagem 1



Royal Ulster Rifles em uma trincheira de comunicações, primeiro dia em Somme, 1916. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Royal_Irish_Rifles_ration_party_Somme_July_1916.jpg > Acesso em 25 nov.2019.

a) Com base no texto, análise da imagem e em suas pesquisas, descreva no seu caderno:
I. Como era uma trincheira e como seria o cotidiano dentro dela.
II. Realize uma pesquisa sobre os recursos tecnológicos que surgiram e foram amplamente utilizados na Primeira Guerra Mundial.

Versão P

b) Como produto de suas pesquisas, elabore um painel com imagens, textos explicativos, curiosidades, para posteriormente expor na sua sala ou escola.

Professor/professora, nessa atividade destaque que a Primeira Guerra Mundial de 1914 a 1918 foi um dos eventos mais terríveis já ocorridos. Seu potencial destrutivo não teve precedentes. Uma das estratégias de combate mais aplicadas durante essa guerra foi a "guerra de trincheiras", ou "guerra de posição" como os estudantes já observaram na atividade anterior. Nas trincheiras, o cotidiano dos soldados era terrivelmente assustador e insalubre. Max Hasting, historiador, narra em sua obra *Catástrofe: 1914 – a Europa vai à guerra* a visão de um soldado sobre as condições de vida dentro dessas trincheiras.

A Primeira Guerra Mundial foi considerada um grande marco nas experiências tecnológicas bélicas. Os oficiais das grandes potências sabiam que a tecnologia determinaria o curso do conflito. O almirante britânico John Fisher por exemplo, escreveu, em 1915, que a Guerra seria "ganha pelas invenções". Os lança-chamas, os tanques, aviões de guerra, zepelins e os submarinos.

No caso das trincheiras, destaque a utilização do rádio e o telégrafo sem fio nas trincheiras, nos aviões e nos navios equipamentos importantes para a rápida comunicação entre as frentes de batalha e o comando central. . Além disso, navios foram equipados com lâmpadas de sinal, alarmes de fogo elétricos e controles remotos.

Auxilie os estudantes na pesquisa, indicando os recursos e fontes e no roteiro da proposta, de maneira que após as produções do painel, exponham em sala de aula.

Indicação para pesquisa sobre o tema:
13 curiosidades sobre a I Guerra Mundial que você talvez desconheça. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/educacao/106240-13-curiosidades-sobre-a-primeira-guerra-mundial-que-voce-talvez-desconheca.htm >. Acesso em 23 de mar. 2020.
Vídeo: 5 curiosidades estranhas da I Guerra Mundial. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BFwGndCbj-E>. Acesso em 23 de mar. 2020.
20 curiosidades sobre a I Guerra Mundial que você precisa saber. Disponível em: <https://www.megacurioso.com.br/guerras/45079-100-anos-da-primeira-guerra-mundial-20-curiosidades-que-voce-precisa-saber.htm>. Acesso em 23 de mar. 2020.

ATIVIDADE 4.

4.1. Leia o texto a seguir e faça os registros em seu caderno.

Texto 1
Com a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o mundo passou a viver uma nova realidade, a chamada Guerra Total, que não se restringiu a batalhas locais e aos combatentes, mas englobou diversos setores e grupos sociais das nações envolvidas. Com o fim da guerra, não houve uma solução definitiva para os conflitos, e o Imperialismo ainda era uma questão mal resolvida. Alguns fatos contribuíram para esquentar os ânimos das nações europeias como o crescimento do nacionalismo dos países europeus e a sanções do Tratados de Versalhes. Essa sucessão de fatos, acirrou o sentimento revanchista na Alemanha.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista

Versão preliminar

a) A partir da leitura do texto, realize uma pesquisa sobre o Tratado de Versalhes para conhecer os pontos que deram origem ao revanchismo alemão.
b) Diante dos horrores e tragédias que a Primeira Guerra produziu, foi assinado um acordo entre os países, o que possibilitou a criação de um órgão internacional com o objetivo de tentar garantir a paz entre os povos: A Liga das Nações. Reúnam-se em duplas e pesquisem o que foi a Liga das Nações e quais foram as suas propostas para a Paz.
c) **CULTURA DE PAZ!**
Prepare sua criatividade para defender suas ideias! Elabore um cartaz, uma frase ou uma charge que demonstre a importância de ter as regras de convivência para propagar o respeito e dizer não a violência na comunidade escolar.



Passo a Passo:
1º Com base nas anotações que vocês fizeram sobre a "Liga das Nações", vamos refletir sobre o contexto histórico atual. Ao pensarmos sobre nossa sociedade, percebemos que estamos cercados pela violência e tentando construir um caminho que promova uma Cultura de Paz.
Acesse o link do Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada - disponível no "Saiba mais", analise o "Atlas da Violência no Brasil" e reflita sobre os dados apresentados.
2º Muitas escolas enfrentam problemas como bullying e tantas outras formas de violência.
Diante desta afirmativa, reflita sobre os fatos que ocorrem no cotidiano escolar e elabore um Tratado que estabeleça uma Cultura de Paz. Lembrem-se que um tratado é um acordo entre os envolvidos (neste caso a comunidade escolar) e, por esta razão, precisa ter regras de convivência que possam ser estabelecidas em comum acordo.

No item "a", explicite que o Tratado de Versalhes, assinado em 1919, atribuiu à Alemanha a culpa pela Primeira Guerra Mundial e, por isso, impôs-lhe assumir o ônus da guerra o que incluía uma - de indenização vultosa aos vencedores – pagamento que só terminou em 2011. Não há um consenso entre historiadores acerca da relação entre o nazismo posterior e as sansões do tratado, no entanto é importante que os estudantes tenham clareza que a Alemanha, em virtude dessa medida, teve consequências econômicas que levaram a insatisfações populares que possibilitaram a ascensão de correntes políticas radicais no período da República de Weimar.

Após a reflexão sobre a primeira guerra e suas consequências políticas, sociais e econômicas, os estudantes devem reconhecer e estabelecer uma relação com o contexto posterior à Segunda Guerra: a criação da ONU e a necessidade de garantia dos Direitos Humanos.

O Tratado de Versalhes. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Tratado_de_Versalhes_(1919)>. Acesso em 23 de mar. 2020.
Sociedade das Nações ou Liga das Nações. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Sociedade_das_Na%C3%A7%C3%B5es>. Acesso em 23 de mar. 2020.

No item "c" com a indicação do link do IPEA os estudantes podem observar e aprofundar as questões que envolvem as diferentes formas de violência no Brasil. O

Versão Preliminar

intuito é de trazermos à tona a realidade local, isto é, do entorno da escola ou ainda das ações de violência no interior da escola. E entendemos aqui por violência as diferentes formas pela qual ela se manifesta, como por exemplo, violência física, psicológica, moral, sexual, econômica e ainda social.

Indicamos para os estudantes realizarem um levantamento de dados coletados dentro e no entorno da unidade escolar, como uma forma eficaz de detectar os efetivos problemas mais relevantes, e após o levantamento desses dados, na elaboração de um tratado de convivência para a escola e comunidade envolvendo vocês professores, gestores e estudantes.



No site do Ipea (Instituto de pesquisa econômica aplicada) existe uma pesquisa detalhada que culminou em um *Atlas da violência* do Brasil. Estes dados são relevantes para que haja políticas públicas efetivas que combatam a violência.

Atlas da Violência. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/ Acesso 05 dez. 2019.

Imagem "Pomba da Paz". Disponível em: <https://pixabay.com/pt/vectors/pomba-paz-voar-liberdade-41260/> Acesso 11 dez. 2019.

ATIVIDADE 5.

5.1. Siga as orientações para realizar a atividade proposta.
Com a sala dividida em grupos com, no máximo, cinco integrantes, e de acordo com as orientações do(a) professor(a), siga o roteiro abaixo.



Passo a Passo:
1º Escolha um dos seguintes temas:

1. Fases da Guerra e suas estratégias.
2. Política de alianças.
3. Avanços tecnológicos durante a Primeira Guerra Mundial e seus impactos nos campos de batalha.
4. A propaganda durante a Primeira Guerra Mundial.
5. O Papel da mulher na Primeira Guerra Mundial.
6. Consequências da Primeira Guerra.

2º Vocês devem reunir o máximo de informações, imagens ou ilustrações sobre o tema escolhido e terão um prazo determinado pelo(a) professor(a) para que possam realizar a pesquisa de maneira satisfatória;
3º Na sala de aula, o grupo, de posse de todo material pesquisado, deve pensar em uma forma de apresentar a pesquisa a seus colegas de classe de maneira objetiva, clara e criativa. Como através de um vídeo, um *podcast*, uma apresentação de slides, um documentário, uma reportagem, um cartaz com um mapa conceitual (mesclando ideias e imagens) e etc. Façam um rascunho da ideia e apresente a seu(sua) professor(a) para tirar dúvidas ou aprimorá-las.

Versão Preliminar

4º Agora é hora de colocar a mão na massa! Para isso, dividam as tarefas e lembrem-se que ninguém pode ficar de fora dessa atividade. Elaborem a apresentação e ensaiem entre vocês.

Apresentação:

1º Organizem-se em grupos, separados por estações ao redor da sala;

2º Deixem espaço no centro da sala para as apresentações. Podem ser colocadas cadeiras para facilitar o diálogo entre os estudantes que farão a apresentação e os demais grupos.

3º Cada grupo selecionado para apresentar seu tema deve dirigir-se ao centro da sala. As apresentações serão feitas de acordo com a proposta de cada grupo e, ao final, os estudantes que estiverem assistindo podem interagir com o grupo que está expondo o trabalho, para contribuir e tirar dúvidas.

4º Após a apresentação para os colegas, vocês podem expor seus trabalhos também para a comunidade escolar.

Professor/professora, para facilitar a dinâmica do seu trabalho em sala de aula e orientar seus estudantes, disponibilizamos uma série de links capazes de subsidiar o trabalho das pesquisas dos estudantes, mediante os temas sugeridos na atividade.

Temas

1. Fases da Guerra e suas estratégias.

TODA MATÉRIA. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/fases-da-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em 24 de mar. 2020.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/fases.htm>. Acesso em 24 de mar. 2020.

MUNDO EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/as-fases-primeira-guerra-mundial.htm>. Acesso em 24 de mar. 2020.

2. Política de alianças.

UOL EDUCAÇÃO. Disponível em: <https://alunosonline.uol.com.br/historia/politica-aliancas-para-primeira-guerra-mundial.html>. Acesso em 24 de mar. 2020.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/aliancas.htm>. Acesso em 24 de mar. 2020.

WIKIPEDIA Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Aliados_da_Primeira_Guerra_Mundial >. Acesso em 24 de mar. 2020.

3. Avanços tecnológicos durante a Primeira Guerra Mundial e seus impactos nos campos de batalha.

REVISTA ÉPOCA. Disponível em: <https://epocanegocios.globo.com/Informacao/Resultados/noticia/2014/07/inovacoes-tecnologicas-da-1-guerra-alteraram-para-sempre-dimensao-dos-conflitos.html>. Acesso em 24 de mar. 2020.

TECMUNDO. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/tecnologia-militar/34671-8-tecnologias-inventadas-para-a-guerra-que-fazem-parte-do-nosso-cotidiano.htm>. Acesso em 24 de mar. 2020..

4. A propaganda durante a Primeira Guerra Mundial.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://educador.brasilescola.uol.com.br/estrategias-ensino/propaganda-primeira-guerra-mundial.htm. Acesso em 24 de mar. 2020.

SUPERINTERESSANTE. Disponível em: <https://super.abril.com.br/historia/a-alma-do-negocio/. Acesso em 24 de mar. 2020.

UOL. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/album/2014/07/23/cartazes-da-1-guerra-pediam-racionamento-de-comida-doacoes-e-recrutamento.htm?mode=list&foto=5>. Acesso em 24 de mar. 2020.

Versão preliminar

Observação: nesse último link professor (a) você poderá solicitar ajuda do docente de Língua Inglesa, visto que, boa parte dos cartazes estão em inglês.

5. O papel da mulher na Primeira Guerra Mundial.

Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/internacional/2014/06/28/interna_internacional,542499/mulheres-no-coracao-do-esforco-de-guerra-durante-o-primeiro-conflito-mundial.shtml>. Acesso em 24 de mar. 2020.

Disponível em: <https://share.america.gov/pt-br/o-impacto-que-primeira-guerra-mundial-causou-no-trabalho-e-no-direito-ao-voto-das-mulheres/>. Acesso em 24 de mar. 2020.

ISTO É. Disponível em: <https://istoe.com.br/a-primeira-guerra-mundial-trouxe-uma-grande-mudanca-para-as-mulheres/>. Acesso em 24 de mar. 2020.

6. Consequências da Primeira Guerra.

POLITIZE. Disponível em: https://www.politize.com.br/consequencias-da-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em 24 de mar. 2020.

TODA MATÉRIA. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/consequencias-da-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em 24 de mar. 2020.

BRASIL ESCOLA. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/consequencias.htm>. Acesso em 24 de mar. 2020.

Roteiro de orientações que pode ser disponibilizado aos estudantes

Passo a Passo

1. Vocês devem reunir o máximo de informações, imagens ou ilustrações sobre o tema e terão um prazo determinado pelo professor para que possam realizar a pesquisa de maneira satisfatória;
2. Na sala de aula, o grupo, de posse de todo material pesquisado, deve pensar em uma forma de apresentar a pesquisa a seus colegas de classe de maneira objetiva, clara e criativa. Pode ser um vídeo, um *podcast*, uma apresentação de *slides*, um documentário, apresentação de reportagem, um cartaz com um mapa conceitual mesclando ideias e imagens etc. Façam um rascunho da ideia e apresente a seu professor para tirar dúvidas ou aprimorá-las.
3. Agora é hora de colocar a mão na massa! Para isso, dividam as tarefas e lembrem-se que ninguém pode ficar de fora dessa atividade. Elaborem sua apresentação e ensaiem entre vocês. Isso pode levar mais de uma aula, por isso o tempo de cada apresentação deve ser dosada pelo(a) professor(a).

Professor (a), a dinâmica do desenvolvimento dessa atividade depende muito da maneira como irá conduzir cada uma das etapas que envolvem o processo integral dela. Devemos ressaltar que a conduta adotada por você professor (a) é de suma importância, visto que, a sua observação para o processo de aprendizagem para cada turma e ainda para cada estudante e fundamental nesse processo.

Sugerimos que com antecedência os estudantes possam elaborar um rascunho das respectivas apresentações com o intuito de ver a viabilidade do formato da apresentação para o restante da turma e como uma forma de você se antecipar caso haja a necessidade de outros materiais serem solicitados para equipe gestora por exemplo.

ATIVIDADE 6.



6.1.Analise a fonte e responda o que se pede no caderno:

Versão Preliminar

Fonte 1



Cartaz de 1915, publicado pelo Comitê de Recrutamento do Parlamento britânico. *'Are you in this' poster*. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:%27Are_you_in_this%27_poster.jpg> Acesso em 24 nov.2019.

a) Com auxílio de um dicionário, ou o tradutor de um celular, escreva o que significa a expressão: "Are you in this?" e construa uma hipótese do por que dessa frase.
b) A bandeira que está na posição central da imagem representa qual país?
c) Descreva quais pessoas estão na imagem, quais grupos sociais representam e o que elas estão fazendo.
d) Depois de analisar o cartaz, podemos dizer que ele é uma propaganda. Sendo assim, qual tipo de mensagem ele traz? Será que outros países também usaram essa estratégia durante a Primeira Guerra Mundial?
e) Pesquise como foi o uso da propaganda durante a Primeira Guerra Mundial e qual era sua função diante do contexto dessa época.

No item "a" destaque aos estudantes que a expressão em inglês "*Are you in this*?" significa "Você está nisso?" que busca atrair voluntários para o recrutamento militar (note a fonte do cartaz) apelando para o espírito nacionalista e patriótico da população.. Dessa forma, os estudantes já apresentam condições para demonstrar como o sentimento nacionalista foi explorado nas propagandas oficiais dessa época, conforme já foi estudado na Atividade 5, tema 4.. Considerando que em uma guerra é necessário um país ampliar seus contingentes militares rapidamente e racionar seus recursos devido às despesas com os conflitos, o professor pode realizar uma atividade onde os alunos assumam o papel de "críticos da comunicação".

No item "b", é importante que observem que a bandeira é a da Inglaterra.

No item "c", os estudantes devem identificar os diferentes segmentos da sociedade, representados na imagem. Temos soldados, trabalhadores (a), intelectuais, homens e mulheres nas mais diversas funções durante o desenrolar a guerra. No item "d", espera-se que a resposta venha dos próprios estudantes sem a sua interferência, ou ainda sem a sua indicação, com o intuito de desenvolverem a atitude historiada.

6.2. As fontes abaixo apresentam alguns documentos sobre o Brasil na Primeira Guerra Mundial. Pesquise nos recursos didáticos disponíveis na sua escola, qual foi a

participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial e registre no seu caderno. Em seguida, em uma roda de conversa com seus colegas de sala, e sob a mediação de seu(sua) professor(a), apresente o resultado da sua investigação.

Fonte 2	**Fonte 3**
	
O nono presidente do Brasil, Venceslau Brás (na ponta da mesa), declara guerra contra a Alemanha. Ao seu lado, o ministro interino das Relações Exteriores Nilo Peçanha (em pé) e o presidente de Minas Gerais Delfim Moreira (sentado). Venceslau Brás declara guerra 1917. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Venceslau_Br%C3%A1s_declara_guerra_1917.jpg >Acesso em 25 nov. 2019.	- O Brasil na Primeira Guerra Mundial. Arquivo Histórico do Senado e Arquivo Agência Senado. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Arquivo_S_-_O_Brasil_na_Primeira_Guerra_Mundial.webm> Acesso em 25/11/2019.

Professor/professora, oriente os estudantes para a pesquisa de forma que destaquem que o Brasil teve atuação na Primeira Guerra Mundial (1914-1918) fornecendo apoio em combates aéreos e marítimos, bem como no auxílio médico.

Para entendermos os motivos que levaram o Brasil a entrar na I Guerra Mundial é prudente que saibamos um pouco mais sobre as relações diplomáticas da época. No ano de 1917, em 3 de abril especificamente, um navio da frota mercante dos Estados Unidos foi atacado pelos submarinos alemães e, no mesmo dia, um navio brasileiro também foi bombardeado no Canal da Mancha, o que provocou o rompimento das relações diplomáticas tanto dos americanos como dos brasileiros com o Império Alemão. Passado algum tempo, americanos começaram a participarem da guerra contra a aliança austríaca e alemã.

Depois da entrada dos Estados Unidos na guerra e de outros navios brasileiros serem atacados na costa do Mar Mediterrâneo, o então presidente Venceslau Brás assinou – após aprovação no Congresso – a declaração de guerra contra a Tríplice Aliança no dia 26 de outubro de 1917 dando início oficial da entrada do Brasil na I Guerra Mundial. O Brasil enviou à guerra uma divisão de sete navios de combate além do auxílio prestado em combate no ar aos britânicos e aos soldados feridos.

Indicação de pesquisa:

Versão Preliminar

Brasil na Primeira Guerra Mundial. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil_na_Primeira_Guerra_Mundial>. Acesso em 24 de mar. 2020.
Brasil na Primeira Guerra Mundial. Disponível em: <https://guerras.brasilescola.uol.com.br/seculo-xx/o-brasil-na-primeira-guerra-mundial.htm>. Acesso em 24 de mar. 2020.

ATIVIDADE 7

7.1. Com base nos temas das atividades anteriores, dividam-se em grupos, de acordo com a orientação de seu(sua) professor(a), e elaborem *flashcards* sobre a Primeira Guerra Mundial. Para auxiliar na construção dos cartões, o grupo deve ler o "**Saiba Mais**" e, em seguida, selecionar os aspectos da Primeira Guerra que acreditam ser interessantes. Lembrem-se que os *flashcards* tem que ser explicativos e atrativos! Estes cartões serão trocados entre os colegas de sua turma.



SAIBA MAIS: *Flashcard* é uma palavra em inglês que conota a ideia de representação gráfica prática (*flash*=rápido/*card*=cartão). Ou seja, são pequenos cartões que auxiliam no resumo e memorização de algum tema. Os *flashcards* podem ser construídos com cartolina e utilizar textos e imagens, por esta razão a criatividade é uma importante ferramenta para deixar este recurso atrativo.



Professor/professora, a atividade tem um caráter bastante lúdico e prevê a condição do processo de sistematização das temáticas estudadas até aqui. Não se esqueçam de que a ideia é socializar o conjunto de informações entre todos da turma.

Para saber mais, acesse:
Como fazer bons flashcards. Disponível em: <https://www.soulmedicina.com.br/noticia/109/saiba-como-fazer-flashcards-para-os-seus-estudos/>. Acesso em 25 de mar. 2020.
Ferramentas para Criação de Flashcards. Disponível em: <http://educacaoetecnologiagratis.blogspot.com/2014/05/ferramentas-para-criacao-de-flashcards.html>. Acesso em 25 de mar. 2020.

ATIVIDADE 8



8.1. Com base na Atividade 5, escolha um dos temas que foram pesquisados e grave um *podcast*. Lembre-se: você deve falar sobre o tema de forma dinâmica e clara, por isso cuidado com o tempo. Para facilitar a construção do *podcast*, elabore um resumo sobre o tema escolhido, contando os principais fatos ou curiosidades. Esta atividade pode ser feita em trios ou grupo de acordo com a orientação de(a) seu (sua) professor(a).
• Fases da Guerra e suas estratégias;
• Política de alianças;
• Avanços tecnológicos durante a Primeira Guerra Mundial e seus impactos nos campos de batalha;

Versão Preliminar

• A propaganda durante a Primeira Guerra Mundial;
• O Papel da mulher na Primeira Guerra Mundial;
• Consequências da Primeira Guerra.



Podcast é uma forma de transmissão de arquivos multimídia na Internet, criados pelos próprios usuários. Nestes arquivos, as pessoas disponibilizam listas e seleções de músicas, ou simplesmente falam e expõem suas opiniões sobre os mais diversos assuntos, como política ou o capítulo da novela. Pense no *podcast* como um blog, só que ao invés de escrever, as pessoas falam.

A produção dos *podcasts* devem servir de síntese da Situação de Aprendizagem de forma que todas as atividades, pesquisas devem ser aproveitadas para a produção. Organize os agrupamentos, explicite alguns aspectos importantes:

1. Crie o roteiro para tratar do tema/ tempo de duração.
2. Faça o ensaio para a gravação.
3. Faça a gravação em um ambiente com pouco ruído.
4. Edite seu *podcast*.
5. Publique/apresente seu *podcast*, com a organização do seu professor, para que todos de sua turma tenham acesso ao tema desenvolvido pelo seu grupo.

Professor, os *podcasts* são uma excelente oportunidade de trabalho dos conteúdos históricos juntamente com as ferramentas tecnológicas. Trata-se de arquivos de áudio transmitidos via internet, funcionando basicamente como uma rádio digital.Ao produzirem os *podcasts*, os estudantes necessitarão mobilizar conhecimentos para sua produção e, consequentemente, desenvolverão as habilidades propostas nesta situação de aprendizagem. Independente se o arquivo produzido será ou não publicado na internet, é muito salutar sua produção, sobretudo por conta da dinâmica que a atividade exige. Para tanto, é preciso que o docente entre no site disponível na seção "Saiba mais" a fim de instruir os estudantes na criação dos *podcasts*. É possível realizar o estudo de como produzir os *podcasts* com a utilização pedagógica de smartphones.

SAIBA MAIS:
Podcast: como usar na sala de aula? Disponível em:
<http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/podcast-como-usar-na-sala-de-aula/>. Acesso em 24 de mar. 2020.
Como criar um podcast [tutorial para iniciantes]. Disponível em:
<https://blog.hotmart.com/pt-br/como-criar-um-podcast/>. Acesso em 24 de mar. 2020.
Como fazer um Podcast! Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=Of5A6o9J_F8, >. Acesso em 24 de mar. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 2 – A REVOLUÇÃO RUSSA E O CONTEXTO DA 1ª GUERRA MUNDIAL.

ATIVIDADE 1

1.1. Com a orientação de seu(sua) professor(a), em um diálogo com seus colegas, reflita sobre:

versão Preliminar

a) Em quais momentos durante o ensino de História você ouviu o termo Revolução? Que Revoluções você conhece?
b) Por que alguns eventos são chamados de movimentos ou revoltas e outros de Revolução? Você sabe a diferença, explique?

Professor/professora, nessa primeira atividade de sensibilização, os estudantes devem refletir sobre o conceito de Revolução, em que contexto ele é utilizado e como. É importante que você, professor(a), reconheça os conhecimentos prévios dos estudantes para dar prosseguimento aos estudos da temática. Crie um momento de reflexão coletiva, estimulando o diálogo e o levantamento de hipóteses para com isso relacionarem a habilidade que deve ser desenvolvida.

Os estudantes devem associar a ideia de revolução a transformações de caráter profundo, nas estruturas socioeconômicas e políticas. Auxilie a discussão, levando-os a reconhecer outros processos já estudados que também foram chamados de revolução como a Revolução Americana e, principalmente, a Revolução Francesa. É interessante que apresentem exemplos históricos conhecidos, ou seja, que eles consigam citar movimentos de revoltas e compará-los aos movimentos revolucionários para que estabeleçam as semelhanças e diferenças.

1.2. Leia o texto abaixo:

TEXTO I

O termo revolução é muito utilizado pelos historiadores, e podemos defini-lo como um processo de transformações profundas das estruturas políticas, econômicas e sociais. A palavra surgiu durante o Renascimento para fazer referência ao movimento dos corpos celestes com o sentido de "volta", "rotação". Ganhou um significado político com a Revolução Inglesa do século XVII durante a qual a monarquia foi abolida e, depois, restaurada. Somente no século XVIII, com a Revolução Francesa, o termo ganhou o significado que tem hoje, ou seja, uma transformação profunda nas estruturas de uma sociedade que altera, de forma definitiva, a vida política, social, cultural ou tecnológica.

Fonte: Adaptado de *Dicionário de conceitos históricos*. SILVA, Karina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique (org). São Paulo: Editora Contexto, 2012.

a) Com base no texto de apoio, das discussões em sala, retome as questões do item 1.1 e elabore um glossário sobre o conceito de Revolução. Registre em seu caderno.

Nesse item, como sistematização conceitual, a partir das discussões anteriores e da leitura do texto, que traz mais elementos, os estudantes podem criar seu glossário e buscar as denominações históricas do termo. É importante que identifiquem que o termo revolução é entendido como uma mudança profunda na estrutura política de um Estado/país, com repercussões na economia e na sociedade.

ATIVIDADE 2

2.1. Leia o fragmento abaixo para realizar a atividade proposta.

O Império Russo, no início do século XX, ainda vivia sob uma monarquia absolutista. Sua economia era baseada na agricultura, apesar dos investimentos, nas grandes capitais, para promover o desenvolvimento industrial. A maioria da população (cerca

de 85%) não possuía terras, mas vivia do trabalho nas propriedades rurais em condições de miséria. Assim como ocorria na Europa Ocidental, os trabalhadores russos não tinham direitos. Nas fábricas, operários cumpriam longas jornadas de trabalho e recebiam salários muito baixos. Esses grupos sociais sustentavam os grupos privilegiados, como empresários, grandes proprietários de terras, a nobreza, militares e o alto clero da Igreja Ortodoxa Russa. Com uma grave crise econômica, as tensões aumentam e se agravam com a Primeira Guerra Mundial. Essa situação conduziu, em 1917, à Revolução socialista que pôs fim ao capitalismo na Rússia e causou grande impacto no mundo.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo.

2.1- Faça uma pesquisa sobre a situação do Império Russo no contexto pré-revolucionário. Depois, produza um **infográfico** com o resultado de sua pesquisa, levando em consideração os temas abaixo:

A situação da população camponesa e operária.
O processo de industrialização.
O chamado "Ensaio Geral" de 1905.
A saída do exército russo da Primeira Guerra Mundial.

Professor/professora inicie a atividade com uma leitura compartilhada do fragmento de texto e contextualize a situação da Rússia Czarista, as condições de vida da população camponesa, que recém saía do sistema de servidão. Destaque que a Rússia teve um processo de industrialização distinto de outros países europeus, contando com a ajuda externa e concentrando sua produção em algumas cidades da parte Ocidental do Império.

A acelerada modernização (urbanização e industrialização) que se iniciou a partir da segunda metade do século XIX, implicou, como já explicitado, na abolição da servidão, provocou a migração de uma parte da população camponesa para as cidades a fim de trabalharem como operários nas indústrias. Tanto camponeses como operários, viviam em condições de extrema miséria. No caso dos operários, os péssimos salários, nenhuma legislação trabalhista, falta de segurança e uma carga horária excessiva, gerou uma crescente insatisfação com o czarismo, propiciando a difusão do pensamento socialista, principalmente entre os operários. Nesse contexto, a Rússia se envolve em uma guerra contra o Japão (1904 e 1905), disputando territórios na Manchúria, agravando a situação social, tornando recorrentes as manifestações e greves que culminaram em 1905, no chamado "Ensaio Geral". Um dos eventos ficou conhecido como "Domingo Sangrento" quando manifestantes que pretendiam encaminhar uma petição ao imperador Nicolau II, foram executados pela guarda imperial. Posteriormente, outro evento importante e imortalizado pelo cineasta russo Sergei Eisenstein, levou a tripulação do navio encouraçado Potemkin, a um ato de insubordinação e revolta, tomando o navio. Essa pressão dos militares fez com que o Czar assinasse o tratado de Portmouth, encerrando a Guerra Russo-Japonesa.

O resultado desse contexto foi de um lado, a criação dos Conselhos de Representantes dos trabalhadores das fábricas, os sovietes, e de outro, a promulgação de uma Constituição e a formação de uma Assembleia Geral, conhecida como Duma. Essa limitação do absolutismo czarista adiou a revolução, até a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

Com a participação da Rússia na Primeira Guerra Mundial, a crise se tornou insustentável. Diante dos milhões de soldados russos mortos nos campos de batalhas, as

manifestações tornam-se mais constantes e os soldados acabaram aderindo ao movimento revolucionário em 1917. O Czar Nicolau II abdicou e instituiu-se o governo provisório composto de burgueses liberais, socialistas moderados (os mencheviques) e socialistas radicais (os bolcheviques).

Professor/professora oriente os estudantes sobre a produção dos infográficos, que deve sistematizar as ideias visualmente, no intuito de apresentar informações e dados, o que ajuda na construção e compreensão dos estudantes mesmo sendo uma temática complexa. Solicite que incluam textos, imagens ou mesmo ilustrações, gráficos e ícones.

ATIVIDADE 3

3.1. Em 1917, nas vésperas da Revolução Bolchevista, o jornalista norte-americano John Reed presenciou o processo revolucionário russo e relatou os acontecimentos em seu livro ***Dez dias que abalaram o mundo*.** Compreendendo-o como uma fonte histórica por suas observações e registros, analisaremos alguns processos da Revolução Russa.

Fonte 1 - OS BASTIDORES

"Em fins de setembro de 1917, um professor de sociologia que percorria a Rússia veio visitar-me em Petrogrado. Os homens de negócios e os intelectuais haviam-lhe garantido que a revolução começara a declinar. O professor acreditou em tais informações e escreveu um artigo sustentando essa opinião. Entretanto, continuou a viajar pelo país, visitando cidades industriais e pequenas aldeias do interior. Com assombro, verificou então que a revolução parecia entrar em nova fase de desenvolvimento. Entre os operários das fábricas e os camponeses pobres ouvia-se frequentemente falar de "todas as terras aos camponeses" e "todas as fábricas aos trabalhadores". Se o professor tivesse visitado as trincheiras, verificaria, também, que os soldados só falavam em paz [...] O homem ficou aturdido, mas não havia razão para tal. Ambas as observações eram corretas. Na Rússia, as classes dominantes tornavam-se cada vez mais conservadoras, e as massas populares, cada vez mais radicais.

Os capitalistas, os negociantes e os intelectuais achavam que a revolução não só já fora demasiado longe, como durara excessivamente [...] Era essa, também, a opinião dos socialistas "moderados", que dominavam então, e dos sociais-nacionalistas mencheviques e socialistas revolucionários, que apoiavam o Governo Provisório de Kerenski". REED, John. *Dez Dias que abalaram o mundo*, capítulo 1. Tradução livre da versão em inglês. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu003076.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

Fonte 2 - A CONQUISTA DO PODER "DECLARAÇÃO DOS DIREITOS DOS POVOS DA RÚSSIA"

"Em julho deste ano [1917], o Primeiro Congresso dos Sovietes[3] proclamou o direito dos povos da Rússia de disporem de si próprios.

O Segundo Congresso dos Sovietes, em novembro, confirmou e definiu claramente esse direito inalienável dos povos da Rússia.

De acordo com a vontade daqueles dois congressos, o Conselho dos Comissários do Povo[4] resolveu estabelecer, como base de sua ação, os seguintes princípios:

[3] O Primeiro Congresso dos Sovietes de Deputados Operários e Soldados de Toda a Rússia ocorreu de 6 de junho a 7 de julho de 1917. Os sovietes eram Conselhos Operários, corpos deliberativos formados por operários ou membros da classe trabalhadora.

Versão Preliminar

1. Igualdade e soberania dos povos da Rússia.
2. Direito dos povos da Rússia de disporem de si próprios, até a separação completa e a formação de Estados independentes.
3. Supressão de todas as restrições e privilégios de caráter nacional ou religioso.
4. Liberdade de desenvolvimento para todas as minorias nacionais e grupos étnicos que vivem em território russo.
Os decretos estabelecendo esses princípios serão promulgados depois da organização da Comissão das Nacionalidades.

Em nome da República Russa, o comissário das Nacionalidades,
Iossif Djugatchivili Stálin. O presidente do Conselho dos Comissários do Povo,
V. Uliánov Lênin [15 de novembro de 1917]".

REED, John. *Dez Dias que abalaram o mundo*, capítulo XI. Tradução livre da versão em inglês. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu003076.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

Fonte 3.

"No dia 16 de novembro, Lênin e Miliutin redigiram um boletim de instruções destinado aos delegados das províncias. Depois de impresso, esse boletim foi distribuído aos milhares, em todas as aldeias da Rússia:
1. Assim que chegar à província designada, o delegado deverá convocar uma reunião do Comitê Executivo dos Sovietes. Nessa reunião, depois de ler a legislação agrária, deve propor a convocação de uma assembleia plenária dos sovietes de distritos e de província.
2. O delegado deve pôr-se a par da marcha da revolução agrária de acordo com o seguinte formulário:
a) Os domínios dos senhores da terra foram confiscados? Em que distritos?
b) Quem administra as terras confiscadas? Os comitês agrários, ou os antigos proprietários?
c) Os instrumentos agrícolas e o gado, que destino tiveram?
3. A superfície semeada pelos camponeses aumentou?
4. Que rendimento total calculam para esta província?
5. O delegado deve explicar que os camponeses, depois de tomarem posse da terra, devem fazer todo o possível para aumentar as colheitas e remeter o trigo com a maior rapidez possível às cidades. De outro modo, não será possível evitar a fome.
6. Que medidas foram ou vão ser postas em prática para colocar definitivamente as terras sob o controle dos comitês agrários das aldeias e dos distritos, ou dos sovietes?
7. Aconselhamos que as propriedades mais bem equipadas em instrumentos agrícolas sejam postas à disposição dos sovietes de assalariados agrícolas, sob a direção de agrônomos competentes".

EED, John. *Dez Dias que abalaram o mundo*, capítulo XII. Tradução livre da versão em inglês. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/gu003076.pdf>. Acesso em 10 mar. 2020.

a) Qual o relato apresentado por John Reed na fonte 1? Explique.
b) No diálogo com um sociólogo, Reed relata o contexto pré-revolucionário, qual o ponto de vista da população e o ponto de vista das classes dominantes explicitados pela fonte 1?

[4] O Conselho do Comissário do Povo ou *Sovnarkom* era a autoridade governamental máxima sob o sistema soviético em estados controlados pelos bolcheviques. O primeiro Conselho foi estabelecido na Rússia após a Revolução de Outubro em 1917.

Versão Preliminar

c) Com a ajuda da nota de rodapé, sobre o Primeiro Congresso dos Sovietes, explique qual foi a proposta desse evento ao povo da Rússia na fonte 2.
d) O que significava naquele contexto as frases: “disporem de si próprios” e “direito inalienável” (fonte 2). Justifique sua resposta.
e) Na fonte 3, o boletim de instruções propunha uma “marcha da revolução agrária”, ou seja, a organização da produção. Diante das condições da Rússia no período imperial, o que significava a organização proposta para a população camponesa? Explique dando exemplos do texto.

Professor/professora a análise da obra de John Reed é bastante pertinente, pois por meio de um relato jornalístico, de uma fonte da época que carrega consigo uma intencionalidade e um “lugar”, os estudantes podem construir sua compreensão acerca da temática. Nos itens “a” e “b”, devem identificar no diálogo os pontos de vista relatados pelo jornalista, diante dos acontecimentos na Rússia. Havia entre as elites um propósito de minimizar o movimento revolucionário e/ou desconhecimento das dimensões que o movimento tomava. Na cena narrada, Reed apresenta um paradoxo da situação política russa. Quando afirma que o sociólogo/professor, após o artigo escrito, ficou atônito com o radicalismo diante do que viu nas diversas regiões, explicita que essa era uma característica do tempo vivido, citando o texto: “as classes dominantes tornavam-se cada vez mais conservadoras, e as massas populares, cada vez mais radicais”. Os estudantes devem identificar as visões apresentadas no relato, além do que, podem inferir qual o lugar dos socialistas moderados, os mencheviques e do próprio governo provisório, contrapondo a visão dos bolcheviques.

Nos itens “c” e “d”, é possível que os estudantes não conheçam o termo sovietes, explicite quem eram, qual a função desses comitês. Para que analisem a fonte 2, , devem destacar a soberania do povo proclamada nos dois congressos. . Isso revelava o caráter anticzarista e antiliberal do movimento revolucionário, confirmando a tomada do poder pelos Conselhos após Revolução de Outubro. Dentre as resoluções: igualdade e soberania dos povos da Rússia, direito de formarem estados independentes e autônomos, extinção de privilégios e liberdade às minorias nacionais e grupos étnicos que faziam parte do que anteriormente era o Império Russo.

O item “e”, sobre o fragmento 3, os estudantes devem compreender que, apesar da servidão ter sido abolida, os camponeses russo continuavam trabalhando nas propriedades dos nobres que detinham 50% das terras cultiváveis e poderiam vendê-las a seus servos. Contudo, na prática, isso não se efetivou e não houve redistribuição dessas terras. Mesmo que oficialmente o regime feudal tenha sido eliminado, as mentalidades e posses, não mudaram rapidamente. A propriedade das terras permanecerem com seus antigos donos. Dessa forma, o estudante deve perceber a profunda transformação advinda do Comitê Agrário. Podem citar que as resoluções previam que os camponeses fossem os administradores da terra, do gado, do maquinário utilizado, para produção coletiva.

MARTÍN CAPARRÓS. *Por que Jack Reed escreveu a melhor crônica da Revolução Russa?* Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/25/internacional/1508950549_914828.html>. Acesso em 22 mar. 2020.

ATIVIDADE 4

Versão Preliminar

4.1. Elabore um mapa mental sobre o processo revolucionário Russo articulando os seguintes conceitos: Revolução Russa, Czar, burguesia, proletariado, bolcheviques, mencheviques, Lenin, comunismo, NEP, Stalin, Planos Quinquenais, sovietes.



Para facilitar a produção de seu Mapa Mental, veja o vídeo pelo QR Code. **A Revolução Russa** de 1917. CEEJA Jeanette Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=s8ydWNOokVs>. Acesso em 10 mar. 2020. Disponível também no site: <http://www.ejamundodotrabalho.sp.gov.br/Conteudo.aspx?MateriaID=20&tipo=Videos>. Acesso em 10 mar. 2020.

Nessa proposta de atividade de síntese da Situação de Aprendizagem, é importante a indicação de fontes bibliográficas, sites, materiais disponíveis aos estudantes, para a realização da pesquisa. Também é importante apresentar-lhes exemplos de como são os mapas mentais, e recursos para criá-los. Obviamente que pode ser realizado por meio convencional, com cartolinas, em folha sulfite, mas se houver possibilidade, indique recursos digitais para a produção.

NOVA ESCOLA. Como usar mapas mentais para melhorar aprendizagem na escola. Paula Calçade. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/17882/como-usar-mapas-mentais-para-melhorar-aprendizagem-na-escola>. Acesso em 22 mar. 2020.
Mapa Mental - Revolução Russa. Disponível em: <https://www.professorfiorin.com/2019/08/mapa-mental-revolucao-russa.html>. Acesso em 22 mar. 2020.
Indicações para os estudantes:
Brasil Escola. Stalinismo. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/historiag/governo-stalin.htm>. Acesso em 22 mar. 2020.
Mundo Educação. NEP. Disponível em: <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/historiageral/nep.htm>. Acesso em 22 mar. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 3 - A CRISE DE 1929 E SEUS EFEITOS NA ECONOMIA MUNDIAL

ATIVIDADE 1

1.1.Realize a leitura do texto introdutório.

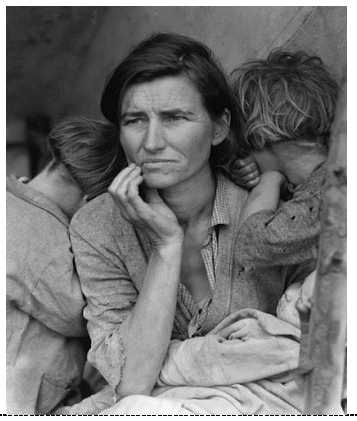
CRISE DE 1929

Era quinta-feira, 24 de outubro de 1929, e centenas de pessoas se aglomeravam na Wall Street, em frente ao prédio da Bolsa Valores, em Nova York surpreendidas com a brusca queda dos valores das ações. Este dia, conhecido como “Quinta-feira Negra”, marcou a quebra da Bolsa nos EUA que deflagrou uma das maiores crises econômicas

com consequências globais. A Crise de 1929, ficou conhecida também como “A Grande Depressão”. O colapso econômico afetou todo o mundo capitalista, trazendo problemas inclusive ao Brasil, e teve a duração de mais de uma década, com consequências sociais e políticas. Desemprego, pobreza generalizada, falência de empresas e bancos, perda de propriedades dos pequenos produtores agrícolas que se viram forçados a migrarem para outros centros em busca de emprego.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de Apoio ao Currículo Paulista.

1.2. O escritor norte-americano John Steinbeck escreveu em 1939 o romance *As Vinhas da Ira*, que retrata o quotidiano da família Joads, de Oklahoma, Estados Unidos. Eram agricultores e rendeiros que foram expulsos de suas terras pela mecanização introduzida pelos grandes produtores ou por dívidas, em virtude da grande depressão econômica que ocorria no país. Observe as imagens abaixo, leia o texto a seguir para realizar a atividade:

Fonte 1	**Fonte 2**
	
Retrato de Florence Thompson com seus três filhos. A imagem é conhecida como "Migrant Mother" (mãe migrante). A legenda da Biblioteca do Congresso diz: "Colhedores de ervilha desamparados", Califórnia. Fotografia de Dorothea Lange, 1936. Fonte disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Lange-MigrantMother02.jpg>. Acesso em 10 mar. 2020.	Retrato de mãe e filhos durante a Grande Depressão, Oklahoma, EUA. Fotografia de Dorothea Lange, 1936. Fonte disponível em:<https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Poor_mother_and_children,_Oklahoma,_1936_by_Dorothea_Lange.jpg>. Acesso em 10 mar. 2020.

Texto 1

O homem esfarrapado encarou o pai e depois riu, e seu riso atingiu a tonalidade de um relincho prolongado. O círculo de faces virou-se para o homem que ria. O relincho degenerou num acesso de tosse. Os olhos do homem estavam vermelhos e lacrimejavam quando, afinal, ele controlou seus espasmos.

— Vocês vão... vocês vão pro Oeste? Ó Deus do céu! — Começou a rir novamente. — Vão pro Oeste... bons salários, hem?... Deus do céu! — Parou e acrescentou em tom irônico: — Colher laranjas, não é? E pêssegos, não é?

O pai falou cheio de dignidade:

Versão Preliminar

— A gente pega o serviço que tiver. E lá tem serviço à beça... O homem esfarrapado relinchou com mais discrição.
Tom irritou-se:
— Que é que você acha de tão engraçado nisso?
O homem esfarrapado calou a boca e olhou carrancudo para as tábuas do piso da varanda:
— Aposto que vocês todos vão pra Califórnia — disse, por fim.
— Pois eu já lhe disse isso uma vez? — falou o pai.
O esfarrapado disse lentamente:
— Eu... eu estou justamente voltando de lá. Passei lá algum tempo.
Todos os rostos dirigiram-se a ele. Os homens não se mexiam. O cicio da lamparina degenerou num suspiro, e o dono do acampamento deixou pousar os pés dianteiros de sua cadeira no chão, ergueu-se e bombeou a lamparina, até que o cicio tornou a se fortalecer, vibrando de novo, agudo. Sentou-se de novo, mas não a recostou mais à parede. O esfarrapado tornou a falar:
— Voltei para morrer de fome. Prefiro morrer de fome o mais rápido possível.
STEINBECK. John. *As vinhas da Ira*, capítulo XV. Tradução de Herbert Caro e Ernesto Vinhaes. Rio de Janeiro: Record, 2012. Disponível em: <https://elivros.info/livro/baixar-as-vinhas-da-ira-john-steinbeck-epub-pdf-mobi-ou-ler-online>. Acesso em 22 mar. 2020.

a) Qual a data das fotografias? Quem são as figuras retratadas? Em que país?
b) Analise e descreva a fonte 1 e 2: o que é possível inferir sobre essas pessoas? Quais sentimentos podemos perceber a partir das expressões das duas mães? Explique com suas palavras.
c) Relacionando ao texto introdutório, o que a legenda sugere quando afirma: "Colhedores de ervilha desamparados"? Justifique.
d) Após a leitura do texto de Steinbeck, é possível estabelecer uma relação entre as imagens das fontes 1 e 2? Explique.
e) Qual a razão para a migração da população para outros estados, como sugere o texto?

Professor/professora é importante analisar, previamente, a temática da crise de 1929, retomando alguns aspectos com os estudantes. Rememore que, após a Primeira Guerra Mundial, os Estados Unidos passam a emprestar dinheiro para a reestruturação da Europa. A União Soviética ficou de fora dessas negociações; em meados da década de 1920, ela fechou posteriormente sua economia e ficou imune às crises capitalistas mundiais. Destaque o clima do *American way of life*, e o progresso material no pós-guerra nos Estados Unidos, advindos da produção em série e consumo em massa. Os empréstimos e o aumento da produção, bem como a oferta de bens de consumo e culturais, geraram uma sensação de bem-estar social e otimismo levando os investidores a apostarem além das expectativas mais conservadoras. Com a recuperação europeia reduziu-se a demanda da economia norte-americana, que por sua vez havia contado com a sua ampliação. A isso se somaram a superprodução industrial e agrícola e as especulações na Bolsa de Valores – fatores que geraram em 1929 um efeito de quebras em cadeia, que agravou as desigualdades sociais necessitando a intervenção estatal para a criação de políticas reguladoras do mercado financeiro e para minimizar os efeitos da crise (*New Deal* de Franklin Roosevelt, em 1933). Em resposta à crise, o governo norte-americano reduziu drasticamente suas importações e cortou empréstimos e os investimentos no comércio exterior – o que levou à derrocada financeira de muitos países da Europa e da América Latina (incluindo o Brasil) entre 1930 e 1932.

No item “a”, os estudantes devem identificar que as fotografias foram tiradas em 1936, isso dará uma dimensão das consequências da crise e seu prolongamento pelos anos, revelando uma recuperação lenta e gradual. Devem descrever as imagens, o cenário, as mulheres e crianças norte-americanas retratadas por Lange. Os estudantes devem inferir que as imagens mostram a condição de miséria das famílias, suas expressões revelam a falta de perspectiva diante da situação de desemprego, e principalmente de desamparo, no caso de trabalhadores do campo com a falta de seus meios de produção.

No item “c”, os estudantes devem, com a ajuda do texto introdutório, reconhecer que a crise gerou um movimento “dominó” que afetou os trabalhadores rurais, os “colhedores de ervilha”, a ponta final do sistema capitalista. Eles perderam terras, empregos, casa e até suas ferramentas agrícolas tendo, então, que se sujeitarem a trabalhos temporários, mal remunerados e sem proteção, como indica o texto 1.

O texto de Steinbeck, mesmo sendo um texto ficcional, traz uma enorme contribuição para a compreensão da temática. Nos itens “d” e “e”, é importante que realize algumas perguntas mediadoras sobre a imagem e, se os estudantes tiverem feito uma leitura individual, retome e leia de forma compartilhada o texto, mediando e esclarecendo possíveis dúvidas. Se possível, apresente uma breve biografia do escritor norte-americano John Ernst Steinbeck Jr. (1902-1968), reafirme a data da obra, associando a temporalidade analisada. Destaque também, por curiosidade, que o autor recebeu pela obra o *National Book Award* e o *Pulitzer* de ficção, e posteriormente, em 1962 recebeu o *Prêmio Nobel de Literatura*. O livro foi adaptado para o cinema pelo diretor John Ford em 1940. Algumas cenas podem ser utilizadas em sala de aula, se houver recurso disponível.

Os estudantes devem compreender que a população buscava trabalho em outras regiões, por isso o movimento migratório entre estados, no caso ficcional o livro mostra o choque da família *Joads* que não tinham a dimensão da crise no país, imaginando que a Califórnia poderia lhes prover melhores condições de vida e trabalho.

TV CULTURA. Rubens Ewald Filho comenta o filme "Vinhas da Ira". Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VBR4OROZXbs >. Acesso em 23 mar. 2020.

ATIVIDADE 2

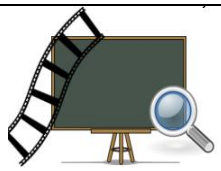
2.1. Aula invertida: o objetivo desta atividade é que você, estudante, compreenda as dinâmicas do capitalismo e suas crises. Com a orientação de seu(sua) professor(a), em grupos façam uma pesquisa sobre uma das temáticas abaixo e preparem uma apresentação para a turma. Na apresentação, conforme as perguntas e questionamentos dos seus colegas, aprofunde seus estudos e produza um texto em uma folha à parte ou no seu caderno, conforme as orientações de seu(sua) professor(a). O papel dos demais, de outros grupos e temas, é o de elaborar questões sobre o tema a fim de sanar dúvidas da sala.

a) Vamos criar uma *aula invertida*! Basta utilizar a imaginação e sua atitude historiadora.



Passo a Passo:
1º Escolha um dos temas a seguir.

O *American Way Of Life* e suas consequências para crise de 1929.
O Brasil e a crise de 1929.
O intervencionismo econômico do *New Deal* de Franklin Delano Roosevelt
2º Divida o tema em tópicos ou ideias principais. Cada pedaço/tópico pode corresponder a uma parte da pesquisa realizada.
3º Para sua pesquisa, você pode utilizar: internet, livros, revistas etc. Explore sua atitude historiadora com a investigação do tema escolhido.
4º Você pode construir um esquema para colocar na lousa e servir de guia para sua apresentação. Se preferir, elabore-o usando meios digitais.
5º Faça sua apresentação para a turma.
6º A partir dos questionamentos de seus colegas, aprofunde sua pesquisa, se necessário, e consolide a aprendizagem produzindo um texto sobre o tema de sua aula.



Assista para estudar!
Crise de 1929. CEEJA Jeanette Martins. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=r85mmTfB6PY&list=PLqzoASVnPHBNICHe9Tjtzzd1QItw9HOae>. Acesso em 10 mar. 2020.

Professor/professora, a primeira etapa para aplicar a metodologia da *Sala de Aula Invertida*, é dividir os estudantes em agrupamentos, de preferência após diagnóstico de potencialidades e dificuldades apresentadas em suas trajetórias de aprendizagem. Os objetos de conhecimento e temáticas que propiciam o desenvolvimento das habilidades foram selecionados permitindo a produção de um roteiro com um recorte que facilite a pesquisa: *O American Way Of Life e suas consequências para crise de 1929; o Brasil e a crise de 1929; o intervencionismo econômico do New Deal de Franklin Delano Roosevelt.*

No Caderno do Aluno, há a sugestão de um vídeo sobre a crise de 1929 que propicia uma reflexão e compreensão mais geral que pode facilitar a pesquisa a ser realizada. Se não for possível sua exibição em sala de aula, os estudantes podem assisti-lo por outros meios. Indique fontes de pesquisa aos estudantes, lembrando que o papel do(a) professor(a) é o de orientador, mediador. O livro didático, sites, dentre outros recursos são materiais de apoio nessa construção, auxilie os estudantes a criarem um "esquema" de organização da apresentação, e se houver possibilidade, elaborar por meios digitais.

Organize as apresentações dos estudantes, e se achar necessário, solicite uma produção escrita como sistematização.

A prática da *Sala de Aula Invertida* pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia do estudante.

NOVA ESCOLA. O que muda nas aulas quando se aplica a sala de aula invertida? Claudio Sassaki. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/3376/blog-tecnologia-educacao-como-funciona-sala-de-aula-invertida?gclid=Cj0KCQjwmdzzBRC7ARIsANdqRRlpZow2SvSQcY0zboJcdST_YbN88mPjbvkFvcl37Y0nIeNx7-725QYaAkqBEALw_wcB>.Acesso em 20 mar. 2020.

CANAL FUTURA. O que é Sala de Aula Invertida? Disponível em: <http://www.futura.org.br/trilhas/o-que-e-sala-de-aula-invertida/>. Acesso

Versão Preliminar

em 23 mar. 2020.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 4 – A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL E A CARTA DOS DIREITOS HUMANOS

ATIVIDADE 1

1.1.Leia o texto abaixo e responda as questões em seu caderno.

Tratado de Versalhes marcou nova fase do capitalismo, diz professor

Firmado há 100 anos, acordo entre nações buscou impedir hegemonia econômica da Alemanha, segundo docente da USP.

Segundo o professor Everaldo de Oliveira Andrade, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP, o tratado foi assinado em uma situação peculiar, na derrota dos grandes impérios do centro – Austro-Húngaro, Alemão e Otomano. "Na verdade, o Tratado de Versalhes é parte de um conjunto de tratados. É o mais conhecido, mas houve outros tratados com outros países derrotados que impuseram uma série de dificuldades para que esses países se recuperassem rapidamente dos efeitos da Primeira Guerra Mundial", afirma.

(...) O nazismo expressa uma tensão interna da sociedade alemã. É uma reação da pequena burguesia contra a possibilidade de uma revolução socialista na Alemanha. Representa uma reação exacerbada e radical da burguesia e do capital alemão contra o risco iminente de uma insurreição operária em um momento de crise econômica e social profunda na Alemanha, na década de 1930, pós-crise de 1929, que foi agravada, sim, se levarmos em consideração outros fatores, pelo Tratado de Versalhes."

Porém, na opinião do professor, não há um fio de ligação direto entre o tratado e o nazismo, mesmo porque em outros países há fenômenos que ocorreram antes até da crise de 1929 como o fascismo italiano, em 1922, e logo a seguir, como a Falange Espanhola (1933-1934) e outros movimentos de extrema direita que se desenvolveram em outros países. "O nazismo tem esse componente de tentar ser uma resposta, e é uma situação de desespero de um setor da sociedade alemã que busca uma solução mágica, que acaba levando à tragédia da Segunda Guerra Mundial", comenta, acrescentando que a Segunda Guerra Mundial é uma continuidade das tensões que não foram resolvidas na Primeira Guerra Mundial.

Cláudia Costa. Jornal USP de 26 de jun. 2019. Artigo completo disponível em <https://jornal.usp.br/cultura/tratado-de-versalhes-marcou-nova-fase-do-capitalismo-diz-professor/>. Acesso 11 mar. 2020.

a) Qual nome do autor e a data em que foi escrito? Onde foi publicado? Podemos inferir as razões da elaboração do tratado? Explique.
b) O texto apresenta uma situação peculiar, vivenciada por grandes impérios, quais são estes impérios?

c) Qual é o assunto central apresentando na fonte acima? Explique.
d) Qual a opinião do especialista no texto sobre o Tratado de Versalhes e a questão do nazismo? Eles realmente estariam relacionados? Explique.
e) A partir do texto é possível inferir quais os motivos do surgimento do nazismo? Explique.

Para o ítem "a", os estudantes devem identificar a autora do texto, Cláudia Costa, a data de publicação, 26 de junho de 2019, e a fonte, Jornal da USP. Trata-se de uma matéria baseada nos comentários do professor Everaldo de Oliveira Andrade, do Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da USP. A matéria faz alusão aos cem anos da assinatura do Tratado de Versalhes, ocorrida em 28 de junho de 1919.

Os estudantes, com a leitura do texto, integral pelo QR Code, ou pelo texto disponível em seu caderno, devem inferir que o documento representou o fim das hostilidades da Primeira Guerra Mundial, entre as potências europeias.

Aos impérios Austro-Húngaro, Alemão e Otomano foram imputadas uma série de sanções econômicas, o que provocou inúmeras dificuldades no processo de recuperação desses países, incluindo um pagamento, no caso da Alemanha, como reparação pelos prejuízos econômicos da guerra.

Os estudantes, ao interpretarem o texto, vão observar que a temática está relacionada ao fato de muitos estudos historiográficos afirmarem que há uma relação entre o Tratado de Versalhes e o surgimento do nazismo – o que não representa a opinião do texto. O professor afirma que o Tratado expressava os interesses capitalistas, os mercados mundiais, o revanchismo francês e mesmo a questão colonial. Inglaterra e França buscavam se reafirmar e eliminar um concorrente de peso, a Alemanha.

Segundo o especialista, o Tratado de Versalhes foi parte do processo que agravou a crise, mas não o fator causador do surgimento do nazismo. Afirma que a Alemanha já vivia um período de grandes convulsões, desde o fim da guerra, agravado pela Revolução de 1919 e a proclamação da República de Weimar. A burguesia e a direita alemã reagiam a uma possível insurreição e revolução socialista, a exemplo da Rússia. A guerra teria sido o fator mais determinante, já que levou o país ao colapso econômico, segundo o autor: *O nazismo tem esse componente de tentar ser uma resposta, e é uma situação de desespero de um setor da sociedade alemã que busca uma solução mágica, que acaba levando à tragédia da Segunda Guerra Mundial (...) a Segunda Guerra Mundial é uma continuidade das tensões que não foram resolvidas na Primeira Guerra Mundial.*

1.2. Organize, com ajuda do(a) professor(a), uma linha do tempo em seu caderno sobre os fatos e os líderes do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha. Após a elaboração responda:
a) Estes líderes apresentavam semelhanças e diferenças nas formas de governar? Explique.

Nessa proposta de atividade, os estudantes por meio de pesquisas, devem elaborar uma linha do tempo, observando as especificidades do período para ascensão dos regimes totalitários. É importante relacionar essa proposta de atividade à anterior, já que dessa maneira algumas questões já abordadas podem ser retomadas.

Enfatize a questão econômica da Alemanha no pós-guerra e a hiperinflação, que gerou desemprego e descontentamento da população, tanto que ainda em 1923 em Munique, há uma tentativa de golpe pelos nazistas. No entanto, até esse momento os

EUA ainda financiavam com empréstimos a economia alemã, que começa a se reorganizar. Com a crise de 1929, a crise econômica da Alemanha se intensifica, elevando sobremaneira o número de desempregados. Nesse contexto, nas eleições de 1932, o Partido Nazista ganha a maior bancada de deputados, superando os socialdemocratas. Com uma maioria de parlamentares, acordos e alianças políticas, o presidente Paul von Hindenburg em 1933, nomeia Adolf Hitler chanceler (primeiro ministro). Em questão de meses, Hitler transformou a República alemã em uma ditadura.

A Itália teve a ascensão do regime fascista ainda na década de 1920, sob um clima social convulsionado e crise econômica, além do ressentimento pelas compensações não referendadas após a guerra. O discurso de Benito Mussolini, explorou as insatisfações populares e o medo do comunismo. Com maioria no Parlamento, resultado das eleições de 1921, o Partido Fascista e os *Camisas Negras*, organizam a "Marcha sobre Roma" (como ficou conhecida), para pressionar o rei Vítor Emanuel III a nomear Mussolini primeiro-ministro. Em 1925 já estava consolidada a ditadura fascista.

É importante que destaquem o caráter do programa fascista, que sustentava a ideia da supremacia do Estado sobre inúmeras instâncias, incluindo a vida privada, e a limitação do poder legislativo. Era contrário a democracia, aos princípios liberais e ao comunismo e ultranacionalista O Nazismo, com a especificidade do racismo e da ideia de supremacia da "raça ariana pura", também tinha um caráter antidemocrático, ultranacionalista, militarista, anticomunista. Indique aos estudantes recursos para suas pesquisas, o livro didático, sites nos quais podem realizar e elaborar sua linha tempo e responder o item "a". É importante que ao observarem características semelhantes dos regimes possam posterirormente compreender o conceito de totalitarismo e atrelar ao mapa conceitual da atividade subsequente.

1.3 Para esta atividade reúnam-se em duplas, façam uma pesquisa sobre os **Estados totalitários: nazismo e fascismo.** Busquem informações na internet ou em livros didáticos e elaborem um mapa conceitual sobre o tema.

O item 1.3, como citado, deve servir de sistematização da Situação de Aprendizagem. O Mapa mental ou conceitual pode ser produzido em agrupamentos ou de forma individual, permitindo a organização das ideias de forma simples e racional, representando-as visualmente, facilitando o processo de compreensão e sistematização.

O fascismo e o nazismo.: CEEJA Jeanette Martins. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=_BfQ5QmoHjw&list=PLqzoASVnPHBNICHe9Tjtzzd1QItw9HOae&index=5&t=0s>. Acesso em 24 mar. 2020.

Indicações de leitura:

FAUSTO, Boris. ENSAIO BIBLIOGRAFICO. **A interpretação do nazismo, na visão de Norbert Elias. Disponível em:** <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131998000100006> Acesso em 24 mar.2020.

ELIAS, Norbert. O*s Alemães: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

Versão Preliminar

ATIVIDADE 2

2.1. Leia a fonte 1 e responda as atividades.

Fonte 1

Os Vagões foram abertos e rampas de madeira colocadas na altura do assoalho para as pessoas descerem. Fomos recebidos pelos nazistas acompanhados de fuzis, apitos e cães de guarda. Se o fim daquela insuportável viagem representou um alívio, o pior ainda estaria por vir. *"Alle runter! Alle runter!"* (Desçam todos! Desçam todos!), eles gritavam. Foi a nossa saudação de boas-vindas. Quem não obedecia, apanhava.

Muitas pessoas desceram cambaleando e outros foram arrastadas já sem vida de dentro dos vagões. Os prisioneiros do campo subiam e recolhiam os pertences dos novos companheiros e até penicos eram requisitados pelos nazistas. Imediatamente veio ordem de separação: "Direita! Esquerda!". Crianças abaixo de 12 anos e velhos acima 60 eram separados à esquerda. (...) A seguir, rasparam nossos cabelos e todos os pelos do corpo. Sobre a pele raspada e irritada, esfregaram creolina. Ardia como carne viva. Por último, fomos empurrados para a sala de banho. (..) Ao chegar minha vez, estendi o braço. E uma numeração foi tatuada na parte externa do meu antebraço. Morria Andor Stern e nascia "83892" (...).

Fonte: Gabriel Davi Pierin. *Uma estrada na escuridão: a incrível história de Andor Stern, o único brasileiro sobrevivente ao holocausto*. Editora: Ateliê de Palavras, 2015.

a) Considerando a narrativa, qual o contexto a que se refere este fragmento?
b) Escreva sobre o que mais lhe chamou a atenção no fragmento.
c) Na fonte apresentada é possível reconhecer a organização dos campos de concentração, explique a metodologia utilizada pelos nazistas.
d) Faça uma pesquisa e escreva sobre holocausto, sobre as ideias em que se baseavam os nazistas e as práticas de extermínio utilizadas nos campos de concentração.

A atividade propõe uma análise das memórias de um sobrevivente do holocausto. Enfatize aos estudantes, a importância desses depoimentos no trabalho de história oral, realizada por historiadores.

No item "a" devem identificar o contexto da Segunda Guerra Mundial e dos mecanismos do Estado nazista para o extermínio dos judeus e outros grupos. O fragmento é um depoimento de Andor Stern, um sobrevivente brasileiro dos campos de concentração. Nascido em São Paulo, passou a maior parte da infância na Hungria, em virtude do trabalho de seu pai. Em 1942, quando o Brasil se posiciona contrário ao Eixo, Stern e a família são considerados inimigos. Aos 13 anos de idade, quando Hitler ocupou a Hungria (1944), ele foi enviado à Auschwitz.

Após apresentarem suas opiniões pessoais sobre o fragmento no item "b", os estudantes devem identificar o funcionamento dos campos de concentração no depoimento de Stern, é possível, ainda, que tragam conhecimentos prévios sobre o tema. Por fim, devem sistematizar, por meio de uma pesquisa mais aprofundada, o que significou o holocausto, trazendo exemplos das práticas nesses locais e suas concepções. Lembre-os que a ideia era confinar nesses locais, as pessoas indesejadas na concepção nazista, como judeus, ciganos, homossexuais, comunistas, opositores do nazismo, testemunhas de Jeová (que se recusavam a prestar serviço militar). Dentre os campos mais conhecidos, localizados na Polônia, destacam-se Auschwitz**,** Belzec**,** Chelmno**,** Majdanek**,** Sobibor **e** Treblinka.

Versão

Sugestões para pesquisa:
BRASIL ESCOLA. Principais campos de Concentração Nazistas. Disponível em:<https://brasilescola.uol.com.br/historiag/principais-campos-concentracao-nazistas.htm>. Acesso em 23 mar. 2020.
HISTÓRIA DO MUNDO. Holocausto. Disponível em: <https://www.historiadomundo.com.br/idade-contemporanea/holocausto.htm>. Acesso em 23 mar. 2020.
BBC. Relato do brasileiro que sobreviveu a Auschwitz. Paula Adamo Idoeta e Felix Lima. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-50790313>. Acesso em: 23 mar. 2020.

2.2 Acesse o site abaixo e assista aos vídeos de depoimentos (história oral) dos sobreviventes disponíveis.

https://url.gratis/MzVHT

Visite o Memorial do Holocausto em São Paulo. Ele foi criado em 2017 para apresentar as memórias das vítimas deste período histórico. Acesse o site <http://memorialdoholocausto.org.br/>. Acesso em 11 mar. 2020.

a) Pesquise sobre as condições vividas pelos grupos perseguidos pelo nazismo e elabore uma narrativa em primeira pessoa, descrevendo seu quotidiano. Você pode narrar a sua história vivendo em guetos, escondido como Anne Frank e sua família, ou estar em um campo de concentração. Também pode criá-la como um sobrevivente dessa terrível experiência como o autor do texto da atividade 2.1. Lembre-se de buscar elementos para que sua narrativa seja realista, se ela chegará até o fim da guerra ou se o destino de seu personagem será o mesmo de Anne Frank. Use sua criatividade.
Se sua escola possuir uma biblioteca e/ou sala de leitura, recomendamos o livro: *O diário de Anne Frank.*

Conheça a casa de Anne Frank. Anne Frank House. (Coloque a opção em Português). Disponível em: <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/quem-foi-anne-frank/>. Acesso em 22 mar. 2020.

O Diário de Anne Frank. Instituto Federal Fluminense. Disponível em: <http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/1032/1/O%20Di%C3%A1rio%20de%20Anne%20Frank.pdf>. Acesso em 22 mar. 2020.

O Diário de Anne Frank. Ana Lúcia Santana. Disponível em: <https://www.infoescola.com/livros/o-diario-de-anne-frank/>. Acesso em 22 mar. 2020.

Nessa atividade, os estudantes devem usar a criatividade para criar uma narrativa, que pode ser elaborada como um diário, a exemplo de Anne Frank, ou como um depoimento exemplificado por Andor Stern. Auxilie nas especificidades das linguagens narrativas e apresente outros exemplos, além de indicar fontes de pesquisa para que tenham elementos para essa criação.

ATIVIDADE 3

3.1. Leia o texto e responda as atividades abaixo em seu caderno:



O símbolo no brasão da Força Expedicionária Brasileira. (FEB) é uma cobra fumando. Fonte: Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/A_cobra_vai_fumar#/media/Ficheiro:CobrasFumantes.svg>. Acesso em 12 mar.2020.

O Brasil enviou por volta de 25 mil soldados para lutar na 2º Guerra Mundial. Eles foram chamados de "pracinhas". O termo surgiu da expressão "sentar praça" (alistar-se nas Forças Armadas) referindo-se ao soldado sem patentes na hierarquia militar enviado para lutar junto aos Aliados na Campanha da Itália. Por volta de 1.500 brasileiros foram mortos na 2ª Guerra Mundial.

a) Pesquise sobre a participação dos brasileiros na 2º Guerra Mundial.

b) O Brasil foi pressionado pela Alemanha e pelos Estados Unidos a participar deste conflito. Por quê?

c) Qual foi o grupo que o presidente Getúlio Vargas apoiou na 2ª Guerra Mundial? Porque ele tomou esta decisão?

d) Explique o motivo pelo qual o símbolo do brasão da Força Expedicionária Brasileira era uma cobra fumando.

O Brasil na Segunda Guerra.
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iH2TICEqEVg>. Acesso em 12 mar. 2020.

A atividade pretende abordar a participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial e a postura evasiva de Getúlio Vargas no contexto. É importante retomar algumas temáticas e habilidades desenvolvidas no volume 1, sobre o regime ditatorial estadonovista de Vargas, instituído em 1937, e a política de Boa Vizinhança com os EUA. O Brasil tinha relações econômicas com os EUA e a Alemanha, e Vargas almejava construir siderúrgicas no país. Valendo-se da aproximação norte-americana pela política de Boa Vizinhança, barganhava por meio de seu Ministro do Exterior Oswaldo Aranha, a colaboração de Roosevelt para o projeto nacional, na mesma medida que recebia canhões Krupp da Alemanha. Getúlio Vargas chegou a ser capa da famosa revista Times que satirizava frases do presidente de caráter fascista, mas acreditava na aproximação com os EUA.

A participação do Brasil na Segunda Guerra Mundial contou com o envio de aproximadamente 25 mil soldados, que lutaram no norte da Itália. A tomada de posição pelos Aliados contribuiu para o fim da ditadura de Getúlio Vargas, que afirmava que ao findar a guerra, em ambiente propício de paz, garantiria as liberdades e a estrutura política brasileira.

O vídeo sugerido pode ser apresentado aos estudantes, que de maneira lúdica, retoma o conflito mundial e enfatiza a entrada do Brasil na guerra, contando a famosa história no qual diziam ser *mais fácil uma cobra fumar do que o Brasil entrar na Guerra*, a anedota tornou-se o símbolo da FEB. No caderno do aluno constam alguns links para pesquisa, se achar necessário, indique outras fontes.

SAIBA MAIS

Versão Preliminar

INCRÍVEL HISTÓRIA. A cobra vai fumar: o Brasil entra na 2ª Guerra. Eudes Bezerra. Disponível em: <https://incrivelhistoria.com.br/a-cobra-vai-fumar-1944/>. Acesso em 22 mar. 2020.
REVISTA FAPESP. Por quem a cobra fumou? Carlos Haag.. Disponível em: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2010/11/25/por-quem-a-cobra-fumou/>. Acesso em 22 mar. 2020.

TV SENADO. O Brasil na Segunda Guerra. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iH2TICEqEVg>.Acesso em 25 mar. 2020.

NOVA ESCOLA. Como foi a participação do brasil na Segunda Guerra Mundial. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/319/como-foi-a-participacao-do-brasil-na-segunda-guerra-mundial>. Acesso em 25 mar. 2020.

Indicação de Leitura:
NETO, Lira. *Getúlio: do governo provisório à ditadura do Estado Novo*. São Paulo: Cia das Letras, 2013.

ATIVIDADE 4

4.1. Leia o fragmento abaixo e pesquise sobre o ataque atômico no Japão para responder as questões.

Em agosto de 1945, foram lançadas duas bombas atômicas sobreas cidades de Hiroshima e Nagasaki, no Japão. Conhecidas como *Little Boy* e *Fat Man*, o poder de destruição dessas armas tomou proporções devastadoras matando quase 200 mil pessoas.
Fonte: Elaborado Especialmente para Material de Apoio ao Currículo Paulista.

a) Quem realizou o ataque?
b) Quem eram os aliados dos japoneses na 2ª Guerra Mundial?
c) Qual foi o principal motivo para o ataque ao Japão?
d) Qual a consequência deste ataque no final da 2ª Guerra Mundial, para o Japão e seus aliados? Explique.

Nessa proposta de atividade os estudantes devem refletir sobre os ataques atômicos às cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki, em 1945.

Esclareça aos estudantes que os norte-americanos possuíam tecnologia para derrotar o Japão e sua justificativa para o uso de armas atômicas foi para encurtar a guerra (que ainda seguia no Oriente) e poupar a vida de soldados norte-americanos. Rememore as alianças formadas na guerra, e principalmente, as consequências desse ataque para o Japão. Indique fontes de pesquisa aos estudantes para compreenderem a dimensão da destruição das cidades, tendo como alvo não apenas bases militares, mas civis. Destaque que as bombas atômicas não tinham só o objetivo da rendição japonesa, havia interesses nas negociações geopolíticas que delineavam a Guerra Fria, ou seja, foi uma oportunidade dos EUA ostentarem aos soviéticos seu poder de destruição em massa.

Versão preliminar

Indicação de leitura:
MAGNOLI, Demétrio (org.). História das Guerras. São Paulo: Contexto, 2008.

4.2. Pesquise em grupo como foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e escreva em seu caderno.

Nessa atividade, os estudantes devem buscar informações sobre a criação da Organização das Nações Unidas, em 24 de outubro de 1945. Indique o site do órgão para essa pesquisa. O link abaixo leva à página da ONU e possui um vídeo que pode ser assistido, caso haja possibilidade de acesso. Nele os estudantes podem obter informações sobre a criação da ONU, sua função e organização, isso pode ser feito também pela leitura do texto no site.

Nações Unidas Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/conheca/>. Acesso em 25 mar. 2020.

4.3. Leia, atentamente, o trecho da Declaração dos Direitos Humanos assinada em 10 de dezembro de 1948.

Artigo II
1- Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.
Artigo III
Todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em 11 mar. 2020.

Após a leitura e análise do artigo II e III com seu (sua) professor (a) da Declaração, responda:
a) Qual a relação dos artigos II e III com eventos históricos como o Holocausto? Explique.
b) Escreva um texto dissertativo sobre a importância da ONU para a criação da Carta de Direitos Humanos, relacionando esta criação com a garantia da defesa da dignidade humana.

Professor/professora, essa atividade dá prosseguimento a pesquisa prévia sobre a Organização das Nações Unidas, relacionando-a às consequências da Segunda Guerra Mundial e ao holocausto.

A Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH) foi adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em sua terceira sessão, em 10 de dezembro de 1948. Ela consiste em 30 artigos e em seu preâmbulo já declara "liberdade, justiça e paz no mundo" e proclama a crença "na dignidade e valor da pessoa humana e na igualdade entre homens e mulheres" como intenção fundamental.

Os estudantes devem realizar a leitura dos artigos II e III para compreender a relação direta entre a elaboração do documento que tem como princípios a promoção do respeito universal e observância dos direitos humanos e liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, e as consequências da Segunda

Guerra Mundial, principalmente quando as atrocidades cometidas pelos nazistas tornaram-se conhecidas pelo mundo.

Os estudantes devem analisar e sistematizar suas ideias, construídas ao longo das atividades da Situação de Aprendizagem para compreender que os Direitos Humanos foram violados durante o período da guerra quando grupos foram perseguidos por questões religiosas, étnicas, de gênero ou culturais. Esclareça a estrutura de um texto dissertativo, que deve ser realizado individualmente para que os estudantes desenvolvam para além da questão proposta no item "d", mas que façam uma síntese da unidade temática.

SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 – A INDÚSTRIA AUTOMOTIVA E O GOVERNO DE JUSCELINO KUBITSCHEK

ATIVIDADE 1

1.1.Leia o texto e observe as imagens para realizar a atividade proposta.



Fotografia de Getúlio Vargas (à esquerda) com o primeiro presidente da Petrobrás, Juracy Montenegro Magalhães, em 1954. Arquivo nacional. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Petrobras#/media/Ficheiro:Presidente_Get%C3%BAlio_Vargas_recebe_em_audi%C3%AAncia_Juracy_Montenegro_Magalh%C3%A3es,_primeiro_presidente_da_Petrobr%C3%A1s.tif>. Acesso em 11 mar. 2020.

TEXTO 1

Durante seu governo democrático, Getúlio Vargas (1950-1954) empregou uma política econômica nacional-desenvolvimentista com a criação de estatais para exploração de recursos naturais, visando favorecer o desenvolvimento industrial. Adotou projetos populistas para a regulação do trabalho, o que foi chamado de *trabalhismo*. No entanto, à época, concepções políticas antagônicas geraram rivalidades entre os defensores do nacionalismo e os defensores de uma política econômica liberal, com menor interferência do Estado e aberta a capitais estrangeiros. Nesse sentido, em 1952, Vargas organizou a campanha com o slogan *O Petróleo é nosso*, defendendo o monopólio estatal da exploração do petróleo. Em 1953 foi criada a Petrobras com êxito dos princípios nacionalistas.

Fonte: Elaborado especialmente para o Material de apoio ao Currículo Paulista.

a) Vamos criar um **jornal mural**?
Com a orientação de seu(sua) professor(a), pesquise sobre o período democrático de Vargas, sua defesa pela intervenção do Estado na economia, os investimentos na indústria de base[5] e a ampliação das leis trabalhistas. O jornal mural deve conter imagens da época e notícias escritas pelo grupo.

[5] Indústria que produz matéria-prima, como aço, máquinas, energia, etc.

Professor/professora, os estudantes devem elaborar uma pesquisa e construir um *Jornal Mural* considerando período democrático de Vargas, sua defesa pela intervenção do Estado na economia nos investimentos na indústria de base e a ampliação das leis trabalhistas. Para que a atividade transcorra de forma a incentivar o protagonismo, reúna os estudantes em grupos com diferentes níveis de proficiência e por temáticas e oriente-os acerca dos procedimentos do Jornal Mural. Os estudantes devem conhecer os detalhes presentes em um jornal, como nome, formato, ilustrações, manchete e título, ou seja, propicie a pesquisa de imagens da época, a produção escrita de notícias sobre a temática. Os estudantes devem identificar o processo de modernização iniciado por Vargas e que será meta de JK.

É importante explicitar os antagonismos políticos à época, rememorando que Getúlio Vargas foi eleito democraticamente em 1951, mas mantém sua concepção econômica, de cunho nacionalista, com forte controle estatal, o que não agradava aos liberais que pretendiam abrir a economia ao mercado externo. Informe aos estudantes que nesse contexto a Petrobras foi criada e com controle estatal, a fim de refinar e explorar o petróleo brasileiro, não sem polêmicas e disputas políticas.

Indicação para pesquisa dos estudantes:
FGV. Segundo governo Vargas. Disponível em: <https://atlas.fgv.br/marcos/segundo-governo-vargas-1951-1954/mapas/campanha-do-petroleo-e-nosso>. Acesso em 26 mar. 2020. (Observar conteúdos na página, como textos e imagens e áudios).
CPDOC. E ele voltou... o segundo governo Vargas - Petrobras. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas2/artigos/EleVoltou/Petrobras>. Acesso em 26 mar. 2020.

ATIVIDADE 2

2.1. Leia o texto abaixo e observe as imagens para realizar a atividade proposta.

TEXTO 1
Juscelino Kubitschek (1956-1961) ao assumir a presidência com o lema "50 anos de progresso em 5 anos de governo", colocou em prática o Plano de Metas com o intuito de industrializar o país rapidamente. A política econômica, que ficou conhecida como desenvolvimentismo, aliava o Estado a empresas privadas nacionais e ao capital estrangeiro. Esse programa econômico aumentou em 80% a produção industrial, principalmente o setor automobilístico. Empresas como a Ford, General Motors, Volkswagen, dentre outras estrangeiras, marcaram presença no país, além das nacionais Vemag e FNM.
Outro aspecto importante da administração de Kubitschek foi a construção de Brasília que tinha como meta a integração nacional. Obra do arquiteto Oscar Niemeyer e do urbanista Lúcio Costa, a nova capital do Brasil, foi inaugurada em 21 de abril de 1960. Sua construção atraiu trabalhadores, principalmente do Norte e Nordeste, que ficaram conhecidos como "candangos".
Apesar do crescimento industrial, o país aumentou sua dependência externa, a dívida externa e a inflação, o que acentuou as contradições e desigualdades sociais, principalmente as regionais. Nesse contexto, inúmeras greves ocorreram no período.
Fonte: Elaborado especialmente para o Material de apoio ao Currículo Paulista.

Versão Preliminar

Imagem 1	Imagem 2
	
Presidente Juscelino Kubitschek na inauguração da Fábrica da General Motors em São José dos Campos (SP), 1959. Arquivo Nacional. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Juscelino_Kubitschek#/media/Ficheiro:Inaugura%C3%A7%C3%A3o_da_F%C3%A1brica_da_General_Motors_em_S%C3%A3o_Jos%C3%A9_dos_Campos_(SP)_pelo_Presidente_Juscelino_Kubitschek.tif>. Acesso em 11 mar. 2020.	A construção de Brasília, prédios dos ministérios, 1959. Fonte: Arquivo Público do Distrito Federal. Disponível em: <https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/30/0741_NOV_B_05_Esplanada_dos_Ministerios_Brasilia_DF_03_09_1959.jpg>. Acesso em 11 mar. 2020.

a) Com a leitura do texto, identifique nas imagens 1 e 2, o projeto de industrialização do país. Descreva em que aspectos as imagens se relacionam ao *Plano de Metas* do governo de Juscelino Kubitschek.
b) Reflita sobre a *slogan* "50 anos em 5" e explique sua relação com o projeto de modernização brasileiro de Juscelino Kubitschek.

Professor/professora, os estudantes devem identificar, nas imagens, os projetos previstos pelo Plano de Metas sendo implementados. É importante que aproveitem as informações explícitas no texto e legendas e descrevam os exemplos da inauguração da fábrica da General Motors, assim como a ideia de integração nacional com a construção de Brasília.

No item "b", os estudantes devem refletir sobre o slogan de JK e a proposta de uma rápida modernização do país como campanha de seu governo. Destaque que o projeto político não significou melhoria nas condições de vida em todas as regiões do país, assim como trouxe consequências inflacionárias e dependência econômica com uma alta dívida externa.

ATIVIDADE 3

3.1. Analise o gráfico e a charge para realizar a atividade proposta.

Versão preliminar

Imagem 1 – Charge



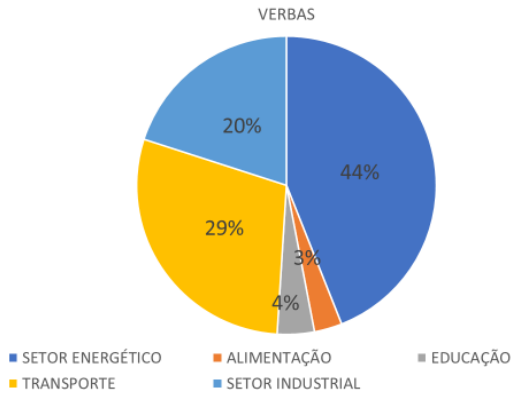
META DE FAMINTO

JK – *Você agora tem automóvel brasileiro para correr em estradas pavimentadas com asfalto brasileiro, com gazolina brasileira, que mais quer?*

Jeca – *Um prato de feijão brasileiro, Seu Doutô.*

Revista Careta, 12 mar.1960. (Grafia original). Disponível em: <http://objdigital.bn.br/acervo_digital/div_periodicos/careta/careta_1960/careta_1960_2698.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2020.

Gráfico 1



Adaptado de MARANHÃO. Ricardo. *O governo de Juscelino Kubistchek*. São Paulo, Brasiliense, 1981.

a) No gráfico 1, quais os setores que recebem mais verbas? Explique esse privilégio relacionando ao Plano de Metas.

b) Retomando o texto 1 e analisando o gráfico, o que podemos inferir sobre os investimentos em educação e alimentação? Esse aspecto trouxe consequências para o governo JK? Justifique.

c) Qual a relação que se pode estabelecer entre a charge e o gráfico? Explique sua resposta.

Na atividade anterior, os estudantes puderam observar e descrever algumas das ações do Plano de Metas de JK, e dando continuidade ao desenvolvimento da habilidade, devem inferir sobre suas consequências sociais. O Plano de Metas não tinha como fator determinante investimento social, ou contemplaria essas questões de forma indireta com aquecimento econômico (emprego, consumo, etc.).

Ao observarem o gráfico 1, os estudantes devem verificar que os setores que mais receberam investimentos foram o energético (44%), transporte (29% e industrial (20%). Destaque a importância da Companhia Siderúrgica Nacional e da Petrobras, construídas ainda no governo Vargas, e posteriormente a construção das usinas Hidrelétricas de Paulo Afonso no rio São Francisco e as barragens de Furnas e Três Marias. Os investimentos em transporte visavam favorecer o escoamento da produção por via terrestres, daí a construção de estradas e a instalação de fábricas de caminhões (em contrapartida, muitas ferrovias foram desativadas no período). Os estudantes devem verificar que a porcentagem do investimento em alimentação (apesar do setor agropecuário) e educação eram mínimos.

Na concepção do plano de governo de JK, o Brasil reduziria a desigualdade social por meio das riquezas geradas pela industrialização e consequentemente com o fortalecimento da economia, ou seja, “o Brasil iria desenvolver 50 anos em 5”. Contudo, o grau de desenvolvimento nas regiões brasileiras foi discrepantes, tendo o Sudeste

Versão Preliminar

concentra as atividades industriais o que provocou migrações, principalmente do nordeste.

A charge traz uma nova reflexão aos estudantes quando ironiza as metas de JK e seus automóveis nacionais, gasolina, estradas, no entanto o Jeca, faminto, pede um prato de feijão. A charge da revista *Careta* é reflexo do agravamento de alguns problemas já crônicos do Brasil, não apenas concernentes à educação e alimentação, mas a questão agrária se destaca na época, as ligas camponesas começam a se organizar e mobilizar, lutando por direitos a distribuição de terras produtivas, que devem trazer maiores consequências no governo João Goulart.

ATIVIDADE 4

4.1. A imagem 1 retrata a construção de Brasília. A imagem 2 é uma representação artística de Bruno Giorgi denominada *Os candangos*, monumento na Praça dos Três Poderes que homenageia os operários, vindos do Norte e Nordeste, para construção de Brasília. O termo foi usado pelo escritor Euclides da Cunha em *Os Sertões*, para designar o sertanejo de aparência cansada e triste.

Imagem 1



Pavimentação da Praça dos Três Poderes. Revista Brasília. Ano 4, nº 39, março de 1960. Disponível em: <http://www.arquivopublico.df.gov.br/wp-content/uploads/2018/07/NOV-D-4-2-Z-0001-39d.pdf>. Acesso em 12 mar. 2020

Imagem 2



"Os candangos", na Praça dos Três Poderes, em Brasília. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hist%C3%B3ria_de_Bras%C3%ADlia#/media/Ficheiro:Os_Candangos.jpg. Acessado em 03/03/2020.

a) Pesquise e produza um memorial sobre a construção de Brasília, destacando os seguintes aspectos:
- Características e importância da cidade planejada.
- Objetivo da construção de Brasília.
- O fluxo migratório nesse período.
- Oscar Niemeyer e Lucio Costa.

Professor/professora, nesta atividade, a utilização de fontes históricas deve servir de aporte na elaboração de questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a interpretações de contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, para que com isso, os estudantes exercitem a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito em acordo como as Competências

Específicas de História para o Ensino Fundamental[6] no desenvolvimento das habilidades, destacando a questão da Atitude Historiadora na análise de fontes[7].
Nessa última proposta, os estudantes devem realizar uma pesquisa e elaborar um memorial sobre a cidade de Brasília, destacando o contexto de sua construção e os aspectos apontados como as características e importância da cidade planejada; objetivo da construção de Brasília; fluxo migratório nesse período, e seus arquitetos, Oscar Niemeyer e Lucio Costa. Abaixo, algumas indicações para pesquisa, enfatizando a revista *Brasília*, do Arquivo Público do Distrito federal, digitalizadas que podem ser usadas como fontes primárias pelos estudantes (auxilie nesse processo, observando os números mais adequados para os estudantes).

REVISTA BRASÍLIA. Arquivo Público do Distrito Federal. Disponível em: <http://www.arquivopublico.df.gov.br/revista-brasilia/>. Acesso em 26 mar. 2020.
O Brasil de JK. A construção de Brasília. Lúcia Lippi Oliveira. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Brasilia/Construcao
CAFÉ COM HISTÓRIA. Os impactos ecológicos da construção de Brasília. Por Gil Ferri. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/impactos-ecologicos-brasilia/>. Acesso em 26 mar. 2020.
AGÊNCIA SENADO. JK é, ainda um dos políticos mais admirados pela população. Por Helena Daltro Pontual. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/noticias/especiais/brasilia50anos/not04.asp>. Acesso em 26 mar. 2020.

Artigo

JACQUES, Paola Berenstein e ALMEIDA JÚNIOR, Dilton Lopes de. A construção de Brasília: alguns silenciamentos e um afogamento. XII Encontro de História da Arte, Unicamp, 2017.

Disponível em: <https://www.ifch.unicamp.br/eha/atas/2017/Paola%20Berenstein%20Jacques%20e%20Dilton%20Lopes%20de%20Almeida%20Junior.pdf>. Acesso em 26 mar. 2020.

Versão Preliminar

[6] Ver Currículo Paulista, páginas 460 e 461. <http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf >. Acesso em 27 dez. 2019.

[7] O termo "atitude historiadora", no Currículo Paulista, refere-se ao movimento que professores e estudantes devem realizar para se posicionarem como sujeitos frente ao processo de ensino e aprendizagem, fazendo uso da comparação, contextualização e interpretação das fontes, refletindo historicamente sobre a sociedade na qual vivem, analisando e propondo soluções. Também, assume-se a atitude historiadora quando se parte do cotidiano do estudante para o passado como desdobramento da "consciência histórica". Essa "consciência" seria inerente ao ser humano e um resultado das suas interações com o tempo: portanto, o contato de todos com a História se daria antes mesmo do conhecimento sobre os fatos históricos, como decorrência de um processo de existência e sobrevivência humana. Para Rusen (2001), [...] A consciência histórica é, pois, guiada pela intenção de dominar o tempo que é experimentado pelo homem como ameaça de perder-se na transformação do mundo e dele mesmo. O pensamento histórico é, por conseguinte, ganho de tempo, e o conhecimento histórico é tempo ganho (RUSEN, 2001, p.60).