

BURITI MAIS CIÊNCIAS HUMANAS

Categoria 1: Obras didáticas por área
Área: Ciências Humanas
Componentes: História e Geografia



Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva com textos selecionados e desenvolvidos por autores renomados da Editora Moderna
Editores: Ana Carolina de Almeida e Cesar Augusto de Almeida

MATERIAL DE DIVULGAÇÃO. VERSÃO SUBMETIDA À AVALIAÇÃO.

PNLD 2023 - Objeto 1
Código da coleção: 0024 P23 01 01 208 366





MODERNA

BURITI MAIS CIÊNCIAS HUMANAS

4^o
ANO

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editores responsáveis:

Ana Claudia Fernandes

Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo. Editora.

Cesar Brumini Dellore

Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo. Editor.

Categoria 1: Obras didáticas por área

Área: Ciências Humanas

Componentes: História e Geografia

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2021

Elaboração dos originais:

Fernanda Pereira Righi

Bacharela em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestra em Ciências, área de Geografia Humana, pela Universidade de São Paulo. Editora.

Gabriela Pellegrino

Bacharela em História pela Universidade de São Paulo. Mestra e Doutora em Ciências, na área de concentração História Social, pela Universidade de São Paulo. Livre-Docente pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora Livre-Docente de História da América Independente da Universidade de São Paulo.

Maira Fernandes

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestra em Arquitetura e Urbanismo, na área de concentração Planejamento Urbano e Regional, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Professora de Geografia em escola privada.

Iara Nordi Castellani

Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Especialista em Ensino de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora.

Fernanda Palo Prado

Licenciada e Bacharela em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestra em Ciências, no programa História Social, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Pesquisadora e editora.

Ana Oliveira

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora de Geografia.

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição de texto: Kelen L. Giordano Amaro (Coord.), Ana Lúcia Lucena, Carol Gama, Maura Loria

Assistência editorial: Mariana Góis

Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patrícia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Megalo/Narjara Lara

Capa: Aurélio Camilo

Ilustração: Brenda Bossato

Coordenação de arte: Aderson Assis

Edição de arte: Felipe Frade

Editoração eletrônica: Estudo Gráfico Design

Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani

Revisão: Adriana Bairrada, Ana Maria Marson, Daniela Uemura, Lilian Xavier,

Maira Cammarano, Miriam Santos, Sirlene Prignolato, Viviane T. Mendes

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Lourdes Guimarães, Paula Dias, Vanessa Trindade

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido,

Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vânia Aparecida M. de Oliveira

Pré-impressão: Alexandre Petreca, Andréa Medeiros da Silva, Everton L. de Oliveira,

Fabio Roldan, Marcio H. Kamoto, Ricardo Rodrigues, Vitória Sousa

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Buriti mais ciências humanas : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editores responsáveis Ana Claudia Fernandes, Cesar Brumini Delloro. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

4º ano : ensino fundamental : anos iniciais
Categoria 1: Obras didáticas por área
Área: Ciências humanas
Componentes: História e Geografia
ISBN 978-85-16-12905-7

1. Ciências humanas (Ensino fundamental)
I. Fernandes, Ana Claudia. II. Delloro, Cesar Brumini.

21-73045

CDD-372.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências humanas : Ensino fundamental 372.8

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

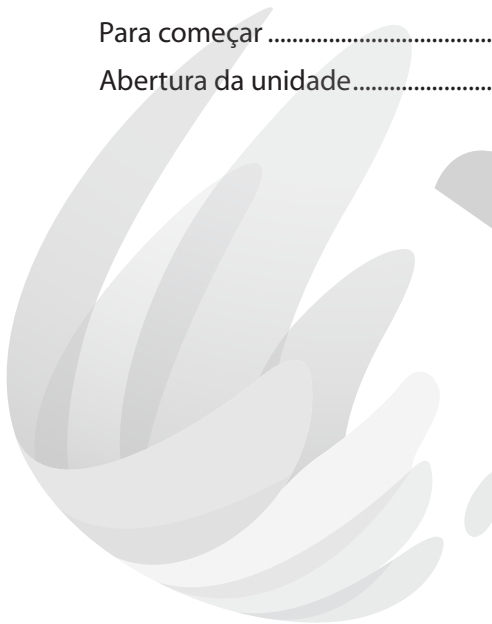
EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0__11) 2602-5510
Fax (0__11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2021

Impresso no Brasil



Seção introdutória	MP004
Os componentes desta coleção	MP004
Livro do Estudante.....	MP004
Manual do Professor.....	MP004
A proposta didática desta coleção	MP004
Ciências Humanas: o ensino integrado de História e Geografia.....	MP004
Os objetivos do ensino de Ciências Humanas.....	MP006
O trabalho com as competências	MP007
O trabalho com as habilidades.....	MP009
Visão geral dos conteúdos.....	MP010
Princípios norteadores desta coleção	MP017
Os conteúdos temáticos	MP017
O domínio da linguagem: literacia e numeracia	MP017
A educação em valores e temas contemporâneos.....	MP018
A avaliação	MP019
A estrutura dos livros	MP020
Para começar	MP020
Abertura da unidade.....	MP021
Investigar o assunto.....	MP021
Desenvolvimento dos conteúdos e das atividades.....	MP021
Para ler e escrever melhor	MP021
O mundo que queremos	MP021
Vamos fazer	MP021
Painel multicultural.....	MP021
O que você aprendeu	MP021
Para terminar	MP021
Referências bibliográficas	MP022
Orientações específicas	MP025
Conheça a parte específica deste Manual	MP025
Unidades Temáticas, Objetos de Conhecimento e Habilidades trabalhados neste livro	MP027
Tema atual de relevância trabalhado neste livro	MP028
Unidade 1 – Os seres humanos e a natureza ...	MP042
Unidade 2 – O comércio e as rotas.....	MP090
Unidade 3 – O território brasileiro	MP134
Unidade 4 – A cultura e a identidade brasileiras.....	MP184



Os componentes desta coleção

Esta coleção oferece instrumentos com diferentes objetivos para o desenvolvimento das propostas pedagógicas. As estratégias de aula, guiadas por competências e habilidades, assim como a avaliação e o acompanhamento das aprendizagens dos estudantes, podem ser construídas por meio da mobilização dos conteúdos do Livro do Estudante, apoiados pelas orientações fornecidas no Manual do Professor.

Livro do Estudante

Formam a parte principal desta coleção os cinco volumes do Livro do Estudante, do 1º ao 5º ano. O conteúdo de cada volume é organizado em quatro unidades que compreendem um conjunto de capítulos, cuja proposta é detalhada no item “A estrutura dos livros” (páginas MP020 e MP021).

Manual do Professor

Este Manual do Professor foi elaborado com a finalidade de auxiliar o professor na utilização dos livros da coleção e na realização de propostas de trabalho complementares. O conteúdo está organizado em duas partes.

A primeira parte, a “Seção Introdutória” aqui apresentada, expõe a proposta da coleção para o ensino de Ciências Humanas, descreve os princípios norteadores da coleção,

apresenta a estrutura dos livros e explicita a concepção de avaliação adotada.

A segunda parte deste Manual compreende as orientações específicas de trabalho relativo a cada página e seção do Livro do Estudante, com explicações de caráter prático referentes às atividades propostas, incluindo considerações pedagógicas a respeito de eventuais dificuldades que os estudantes possam apresentar durante a resolução e oferecendo alternativas para a consolidação do conhecimento dos temas contemplados.

A parte específica do Manual do Professor apresenta sugestões de abordagem e, em momentos estratégicos, atividades preparatórias para a realização dos conteúdos desenvolvidos ao longo do Livro do Estudante. O material também oferece sugestões de atividades complementares, jogos e brincadeiras, além de alternativas para ampliar, aprofundar, adaptar e promover variações nos conteúdos dispostos no Livro do Estudante.

Há, ainda, orientações relativas à literacia, indicação das habilidades correspondentes às propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempladas em cada parte do conteúdo e a proposição de avaliações e monitoramento da aprendizagem para os objetivos pedagógicos trabalhados, o que possibilita acompanhar os avanços e as conquistas dos estudantes.

A proposta didática desta coleção

Ciências Humanas: o ensino integrado de História e Geografia

Na área da educação, o debate sobre os conteúdos que compõem o currículo escolar, bem como a organização desses conhecimentos, são discussões que estão longe de serem novas. A especialização das áreas de conhecimento, assim como o diálogo e a interação entre elas, são aspectos que vêm sendo discutidos há muito tempo, em diferentes contextos socioculturais e político-econômicos.

No âmbito desse debate, no decorrer do século XX, surgiram diversas críticas relacionadas à fragmentação do conhecimento nas práticas escolares. A partir dos anos 1960, a necessidade de se promover maior inter-relação das disciplinas escolares tornou-se uma questão central em diferentes fóruns educacionais. Conceitos como interdisciplinaridade e transdisciplinaridade passaram a nortear iniciativas e diretrizes de renovação curricular nas diferentes etapas da vida escolar.

Conforme expressou o filósofo e educador Hilton Japiassu (1934-2015), nesse período as discussões sobre a especialização da produção científica do conhecimento e da diversificação das disciplinas apontavam, com preocupação, seus desdobramentos no campo da educação. A especialização excessiva poderia contribuir para a formação de indivíduos alienados em face dos problemas e desafios do seu tempo, desprovidos de capacidade crítica para atuar como cidadãos.

Geografia e História: espaço e tempo

O espaço e o tempo, objetos por excelência da Geografia e da História, estiveram profundamente imbricados nas abordagens científicas desde as origens desses campos disciplinares. Até o século XVIII, as fronteiras entre os saberes tinham menos importância. Humanistas, inventores, artistas, naturalistas, cientistas, enciclopedistas, homens e mulheres de letras transitavam pelo mundo do conhecimento sem a preocupação

de filiar-se a um campo específico, a uma especialidade. O século XIX introduziu o princípio da segmentação e da legitimação de determinados campos do saber e das ciências. Ainda assim, Geografia e História seguiram caminhando lado a lado, formalmente integradas em diversas instâncias.

Em nosso país, o ano de 1838 viu nascer o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), destinado a dotar a jovem nação, recém-independente de Portugal, de pesquisas sobre seu passado, seu território, sua população. Os trabalhos em curso no IHGB serviram de base para organizar o currículo e dotar de manuais escolares o Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, então capital do país. Na longa trajetória dessa instituição de ensino, Geografia e História estiveram, por muito tempo, diretamente interligadas.

No Ensino Superior, o caminho não foi diferente. Os cursos de História e Geografia nasceram entrelaçados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras que, na década de 1930, deu origem à Universidade de São Paulo. Somente em meados da década de 1950 foram desmembrados como cursos de História e Geografia, mas seguem ocupando o mesmo edifício. Em países estrangeiros, por muito tempo as universidades mantiveram integradas a formação em História e Geografia. O olhar especializado do pesquisador, talvez futuro professor, sobre o tempo desdobrava-se em um olhar especializado sobre o espaço.

Se, como campos de conhecimento, a Geografia e a História foram construindo fronteiras bem demarcadas ao longo dos séculos XX e XXI, movimentos teóricos no âmbito de cada um desses campos, bem como no campo da Educação, ensejaram reaproximações.

Um caminho para a integração

A partir da década de 1990, é possível perceber uma ampliação das discussões no sentido de estabelecer grandes áreas de conhecimento nos currículos escolares da Educação Básica.

Nesse período, ocorreu um movimento de renovação pedagógica que esteve na base da adoção dos chamados temas transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais, buscando promover aproximação e entrelaçamentos das várias disciplinas escolares. Também nesse período, houve uma considerável ampliação dos trabalhos em Educação voltados à definição dos fundamentos teóricos da interdisciplinaridade e a identificação das possibilidades e dos desafios nos processos que procuravam dar corpo a ela. Diante das mudanças provocadas pelo processo de globalização, assim como das mudanças em curso nos paradigmas epistemológicos e científicos, parecia fazer mais sentido um currículo em que o conhecimento estivesse interligado, valorizando uma visão abrangente dos fenômenos, da cultura, da história e da sociedade.

Na documentação oficial, as propostas de renovação pedagógica ganharam expressão com a publicação da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, em 1996, e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, em 1998.

Além de organizar o ensino brasileiro da Educação Infantil até o Ensino Superior, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dispõe que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” e que o ensino deve preparar tanto para a vida como para o trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, por sua vez, destacaram alguns temas para a prática escolar da Educação Básica que se relacionavam a problemáticas sociais e ambientais e abriram caminho para que o processo de aprendizagem envolvesse uma reflexão sobre valores. Esses temas são chamados **temas transversais**.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, os temas transversais ética, pluralidade cultural, meio ambiente, saúde, orientação sexual, trabalho e consumo são temas amplos que permitem uma diversidade de abordagens e abarcam questões em debate na sociedade e conteúdos relacionados à vida cotidiana do estudante. Esses temas permitem um envolvimento de diferentes áreas do conhecimento, sendo praticamente impossível trabalhá-los com a visão de apenas um componente curricular.

Um aspecto importante do trabalho com temas contemporâneos e próximos à realidade dos estudantes é a possibilidade de desenvolver reflexões sobre as diferentes realidades e modos de vida dos seres humanos. O exercício de comparação e reflexão, seguido da elaboração de explicações que considerem o contexto histórico, político, social e ambiental, possibilita aos estudantes a construção da capacidade de argumentação e o desenvolvimento do olhar crítico.

Pode-se concluir, assim, que as demandas por um ensino que promovesse a aproximação do indivíduo com o “mundo real” encontraram ressonância nos princípios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Ciências Humanas na BNCC

Nos anos 2010, remontando à Constituição de 1988, cujo artigo 210 previa a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, um novo documento passou a ser gestado por órgãos do Governo Federal, envolvendo ampla discussão pública e a participação de diferentes entidades da sociedade civil. O texto final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), nas seções dedicadas à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental, foi formalmente aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologado pelo Ministério da Educação (MEC) em dezembro de 2017. Na Introdução do documento, destaca-se:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 7.

Orientada por esses princípios, a BNCC persistiu na direção que vinha sendo apontada por documentos normativos anteriores, reafirmando a importância de se promover no país uma educação integral que favoreça o desenvolvimento de competências fundamentais e que situe as disciplinas escolares – os chamados componentes curriculares – no âmbito de áreas mais abrangentes do conhecimento.

Ao mesmo tempo, a BNCC incorporou outra ênfase dos documentos normativos sobre educação produzidos no Brasil na passagem do século XX ao XXI, qual seja, a da relevância de se promover a alfabetização e a “alfabetização científica” nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em todas as áreas do conhecimento.

Em documentos oficiais, a abordagem da alfabetização foi um dos motivos para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, buscando promover a alfabetização também nas áreas do conhecimento, como contextos para a ampliação do processo de letramento.

Coadunando com essas abordagens, a BNCC contempla o diálogo permanente entre as concepções de espaço e tempo que renovam o olhar das narrativas históricas e das abordagens geográficas. Assim, Geografia e História conformam componentes curriculares específicos, mas integrados em uma mesma área de conhecimento – as Ciências Humanas.

A área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da contextualização marcada pelas noções de tempo e espaço, conceitos fundamentais da área. Cognição e contexto são, assim, categorias elaboradas conjuntamente, em meio a circunstâncias históricas específicas, nas quais a diversidade humana deve ganhar especial destaque, com vistas ao acolhimento da diferença.

O raciocínio espaço-temporal baseia-se na ideia de que o ser humano produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em determinada circunstância histórica. A capacidade de identificação dessa circunstância impõe-se como condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo controle dos fenômenos naturais e históricos dos quais é agente. A abordagem das relações espaciais e o consequente desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal no ensino de Ciências Humanas devem favorecer a compreensão, pelos alunos, dos tempos sociais e da natureza e de suas relações com os espaços.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 353.

Na perspectiva da BNCC, os componentes História e Geografia, da área de Ciências Humanas, prestam-se ao trabalho de exercício da crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder, favorecendo “uma melhor compreensão do mundo” e a possibilidade de uma “intervenção mais responsável” do indivíduo sobre o mundo. A História promove uma reflexão sobre os grupos humanos e as relações que estabelecem suas formas de organização e modos de vida em diferentes tempos e espaços. A Geografia possibilita a compreensão do espaço geográfico como a materialização dos tempos da vida social, uma construção resultante da relação entre a sociedade e a natureza.

Os objetivos do ensino de Ciências Humanas

O raciocínio geográfico e a atitude historiadora definem o percurso que se apresenta ao estudante no trabalho educacional proposto na coleção, partindo de perguntas que o levam a situar-se no tempo e no espaço biográficos e que se abrem aos poucos para planos mais amplos.

Em todos os livros que compõem a obra, os componentes Geografia e História não estão separados em blocos específicos, que o estudante deva enfocar alternadamente. Ao contrário, entrecruzam-se na abordagem dos temas estabelecidos para cada unidade e capítulo. O olhar vivo e interessado para si e para o mundo mobiliza indagações sobre o onde, por que, como e para que, suscitando processos de identificação, comparação, interpretação e reflexão que servem de base para a construção de categorias espaciais e temporais, para conceitos geográficos e históricos. Acreditamos ser esta a mais fértil integração, nos anos iniciais de formação do estudante, entre componentes curriculares que conformam uma única área do conhecimento. Os saberes e as competências específicos de cada um dos componentes vão se delineando progressivamente, sem sufocar a percepção e a experiência integradoras da criança em relação a si mesma e ao seu entorno.

Seguindo esse percurso, pretende-se possibilitar aos estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental:

- Conhecer conceitos científicos básicos com os quais poderá entender o ser humano e o ambiente.
- Reconhecer o ser humano como parte integrante e sujeito do processo de construção/reconstrução do ambiente, adquirindo maior consciência das alterações ambientais.
- Compreender o uso das tecnologias como meio para suprir necessidades humanas e desenvolver senso crítico para avaliar seus impactos.
- Compreender a realidade como resultado da interação entre sociedade e natureza, numa dimensão histórica e cultural.
- Apropriar-se de métodos de pesquisa e de produção de textos, aprendendo a observar, descrever, registrar, formular hipóteses, comparar, relacionar, analisar, diagnosticar e propor soluções, colocando em prática conceitos, procedimentos e atitudes desenvolvidos no aprendizado escolar.
- Reconhecer métodos e procedimentos próprios da elaboração do conhecimento científico, como a atitude investigativa, a observação, o levantamento de dados, o registro de ideias, a interpretação crítica das fontes e o estabelecimento de comparações.
- Compreender a ciência como um processo de produção de conhecimento e uma atividade essencialmente humana.
- Conhecer e utilizar a linguagem cartográfica como instrumento de representação, leitura e interpretação do espaço.
- Reconhecer referenciais espaciais de orientação e localização.
- Reconhecer a posição relativa dos acontecimentos no tempo, assim como a simultaneidade, a antecedência, a sucessão e a ordenação de fatos relativos a um ponto de referência determinado.
- Compreender a construção do conceito de tempo histórico por meio das relações entre passado, presente e futuro.
- Reconhecer os grupos de convívio e a relação deles com diversos tempos e espaços.
- Compreender que os acontecimentos se desenvolvem em diferentes tempos históricos.
- Formular explicações para questões do presente e do passado a partir da compreensão dos processos históricos.
- Analisar diferentes documentos históricos compreendendo sua historicidade.
- Compreender os diversos registros escritos, sonoros e iconográficos como fontes de pesquisa e conhecimento histórico.
- Reconhecer o trabalho humano e a materialização de diferentes tempos no espaço.
- Perceber mudanças e permanências na própria realidade, estendendo essa perspectiva a outros modos de vida próximos ou distantes no tempo e no espaço.
- Reconhecer o modo de vida de variados grupos sociais por meio de suas manifestações culturais, econômicas,

políticas e sociais em diferentes tempos e espaços.

- Reconhecer, respeitar e valorizar o modo de vida e a cultura de diferentes grupos sociais.
- Reconhecer e respeitar a diversidade e as manifestações culturais dos povos como patrimônio sociocultural a ser preservado.

O trabalho com as competências

Nesta coleção, reafirma-se que os conteúdos temáticos e as atividades foram elaborados com o propósito de desenvolver as competências e as habilidades previstas na BNCC.

De acordo com a BNCC¹, a noção de competência está relacionada com a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho”.

São dez as competências gerais estipuladas na BNCC, inter-relacionadas e pertinentes a todos os componentes curriculares, que os estudantes deverão desenvolver para garantir, ao longo de sua trajetória escolar, uma formação humana integral que visa à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

A partir desses horizontes comuns à totalidade da educação escolar, a BNCC organiza o Ensino Fundamental em quatro diferentes áreas do conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), favorecendo a articulação dos diferentes componentes curriculares. A cada uma dessas áreas correspondem competências específicas que devem ser desenvolvidas em consonância com as competências gerais.

No caso das Ciências Humanas, espera-se que os estudantes desenvolvam o conhecimento a partir da contextualização marcada pelas noções de espaço e tempo, conceitos fundamentais da área. De acordo com a BNCC, o conhecimento baseado nessas noções promove o raciocínio espaço-temporal, por meio do qual se entende que a sociedade produz o espaço em que vive, apropriando-se dele em diferentes contextos históricos. A capacidade de identificar esses contextos é a condição para que o ser humano compreenda, interprete e avalie os significados das ações realizadas no passado e/ou no presente, o que o torna responsável tanto pelo saber produzido quanto pelo entendimento dos fenômenos naturais e históricos dos quais é parte.

Geografia e História, os dois componentes curriculares que integram a área de Ciências Humanas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, compartilham competências que distinguem a área e, por outro lado, guardam competências específicas a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo dessa etapa de escolarização.

A seguir, apresentamos um quadro que indica quais são as Competências Gerais da Educação Básica, as Competências Específicas de Ciências Humanas e as Competências Específicas de História e de Geografia para o Ensino Fundamental, elencadas na BNCC.

¹ BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 8.

Competências Gerais da Educação Básica	Competências Específicas de Ciências Humanas	Competências Específicas de História	Competências Específicas de Geografia
1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.	1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.	1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.	2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.	2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.	2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.	3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.	3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.	4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.	5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.	5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.	5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.

Competências Gerais da Educação Básica	Competências Específicas de Ciências Humanas	Competências Específicas de História	Competências Específicas de Geografia
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.	6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.	6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.	6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.	7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.	7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.	7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.			
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.			
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.			

O trabalho com as habilidades

Para garantir o desenvolvimento das competências gerais e específicas previstas na BNCC, os diferentes componentes curriculares apresentam um conjunto de **objetos de conhecimento e habilidades**.

Segundo a BNCC, os objetos de conhecimento “são entendidos como conteúdos, conceitos e processos”, enquanto as habilidades “expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos estudantes nos diferentes contextos escolares” (BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018. p. 28-29).

Apresentamos, nos quadros do tópico “Visão geral dos conteúdos”, a seguir, a relação das unidades temáticas, dos objetos de conhecimento e das habilidades previstos na BNCC para os componentes curriculares História e Geografia, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, trabalhados em cada Unidade do Livro do Estudante.

Visão geral dos conteúdos

Nesta coleção, os conteúdos distribuídos entre os volumes atendem às expectativas de desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, das competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental e das competências específicas de História e de Geografia para o Ensino Fundamental propostas pela BNCC. A articulação dessas competências ampara ainda, no âmbito da BNCC, a proposição de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, contemplados em perspectiva progressiva nos cinco volumes desta coleção.

Por meio dos materiais oferecidos pela coleção, os agentes de aprendizagem, em especial professores e estudantes, encontram o respaldo necessário para incorporar à dinâmica das aulas os temas pulsantes no mundo contemporâneo e as inquietações que envolvem os lugares de vivência e os circuitos sociais que compõem a comunidade escolar.

As unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades estabelecidos na BNCC para os anos iniciais do Ensino Fundamental, em História e Geografia, evidenciam a existência de conexões entre conteúdos com previsão de abordagem em anos diferentes por meio de recorrências, aprofundamentos e extrapolações. Desse modo, os cinco volumes do Livro do Estudante que compõem esta coleção favorecem a progressão da aprendizagem, propondo abordagens que conduzem ao desenvolvimento de novos objetos de conhecimento e novas habilidades para explorar os conteúdos abrangidos pelas unidades temáticas em cada ano letivo.

O quadro a seguir apresenta um panorama dos conteúdos abordados neste volume, associando-os às práticas pedagógicas e aos roteiros de aulas, que serão retomados nas orientações feitas nas “Orientações Específicas” deste Manual. O quadro também indica momentos sugeridos para a realização de etapas da avaliação das aprendizagens.

4º ano				
1º bimestre – Unidade 1: Os seres humanos e a natureza				
Total de aulas previstas: 40				
BNCC				
Unidades temáticas		Objetos de conhecimento		Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos		A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras		EF04HI01
				EF04HI02
Circulação de pessoas, produtos e culturas		A circulação de pessoas e as transformações no meio natural		EF04HI04
Formas de representação e pensamento espacial		Elementos constitutivos dos mapas		EF04GE10
Natureza, ambientes e qualidade de vida		Conservação e degradação da natureza		EF04GE11
Cronograma				
Semanas	Aulas previstas	Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
1	2	Para começar	8-11	Sondagem do repertório de conhecimentos, das competências e habilidades já dominadas e de outros aspectos relativos ao processo de aprendizagem dos estudantes.
1	2	Abertura da Unidade 1: Os seres humanos e a natureza	12-13	Identificação das relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza por meio dos antigos vestígios das atividades humanas no território brasileiro.
2	2	Investigar o assunto: As intervenções humanas na natureza	14-15	Valorização das políticas de preservação dos sítios arqueológicos.
2	2	Abertura do Capítulo 1: A natureza no Brasil O relevo	16-18	Identificação dos aspectos naturais do território brasileiro e as modificações no relevo, na vegetação e nos rios resultantes das intervenções humanas.

Cronograma		Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
Semanas	Aulas previstas			
3	1	A ocupação do espaço e a modificação do relevo	19	Compreensão das principais características do relevo brasileiro.
3	1	A vegetação	20	Compreensão das principais características das formações vegetais brasileiras.
3	2	A devastação da vegetação brasileira	21-23	Reconhecimento da devastação como um processo iniciado com a colonização do território brasileiro.
4	1	Os rios e as regiões hidrográficas	24	Reconhecimento das relações entre os tipos de rios com as formas de relevo, considerando as possibilidades de aproveitamento econômico desses rios.
4	1	Os rios brasileiros	25	Identificação das características dos rios brasileiros.
4	1	Os rios de planície e os rios de planalto	26	Compreensão das diferenças entre os rios de acordo com a forma de relevo em que se localizam.
4	1	A divisão hidrográfica brasileira	27	Identificação das principais características das regiões hidrográficas brasileiras.
5	2	O mundo que queremos: Água e saúde	28-29	Compreensão de que a água pode transmitir doenças graves. Valorização da importância da prevenção de doenças relacionada à água.
5	2	Abertura do Capítulo 2: Os vestígios das atividades humanas	30-31	Compreensão de que os vestígios deixados pelos seres humanos podem revelar informações sobre sua história.
6	2	Fontes históricas	32-35	Identificação de alguns tipos de fonte histórica e de procedimentos de análise deles.
6	2	Para ler e escrever melhor: Fontes materiais e imateriais	36-37	Desenvolvimento da capacidade de ler, interpretar e produzir um texto expositivo sobre classificação de fontes históricas.
7	2	O desenvolvimento dos seres humanos	38-39	Identificação de alguns aspectos do processo do desenvolvimento dos seres humanos ao longo de milhões de anos.
7	2	O povoamento do continente americano	40-41	Compreensão de alguns aspectos do povoamento do continente americano.
8	2	A pintura rupestre	42-43	Reconhecimento das pinturas rupestres como vestígios milenares da atividade humana.
8	1	O controle do fogo	44	Compreensão da relação entre o processo de sedentarização e o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais pelos seres humanos.
8	1	A agricultura e a sedentarização	45	Compreensão da relação entre o processo de sedentarização e o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais pelos seres humanos.
9	2	O início da agricultura e da pecuária	46-49	Percepção dos fatores que contribuíram para o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais pelos seres humanos.
9	1	O planejamento da agricultura	50	Reconhecimento da contribuição da observação dos fenômenos cíclicos da natureza, como as fases da Lua e os movimentos da Terra, para a agricultura.
9	1	O calendário	51	Associação entre o processo de marcação da passagem do tempo e da elaboração de calendários e a observação do movimento dos astros no céu.
10	2	Painel multicultural: Museus pelo mundo	52-53	Identificação de alguns museus de história natural do Brasil e do mundo. Reconhecimento da importância dos museus como instituições de ensino e pesquisa.
10	2	O que você aprendeu	54-57	Averiguação da evolução do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do bimestre, considerando os progressos individuais em relação ao domínio dos conteúdos, à aquisição de competências e habilidades e à superação de dificuldades.

2º bimestre – Unidade 2: O comércio e as rotas
Total de aulas previstas: 36

BNCC

Unidades temáticas		Objetos de conhecimento	Habilidades	
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos		A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	EF04HI01	
			EF04HI02	
Circulação de pessoas, produtos e culturas		A invenção do comércio e a circulação de produtos As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	EF04HI06	
			EF04HI07	
Mundo do trabalho		Produção, circulação e consumo	EF04GE08	
Formas de representação e pensamento espacial		Sistema de orientação	EF04GE09	
		Elementos constitutivos dos mapas	EF04GE10	
Cronograma		Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
Semanas	Aulas previstas			
11	2	Abertura da Unidade 2: O comércio e as rotas	58-59	Compreensão da origem do comércio como desenvolvimento das trocas de produtos excedentes.
11	2	Investigar o assunto: De onde vêm os alimentos que você consome?	60-61	Reconhecimento de informações contidas em rótulos de alimentos industrializados, bem como da procedência de alguns alimentos consumidos no cotidiano por meio desses rótulos.
12	2	Abertura do Capítulo 1: As primeiras cidades e civilizações As primeiras aldeias	62-64	Compreensão do processo de desenvolvimento das primeiras aldeias para a formação de cidades e civilizações.
12	1	Civilizações fluviais	65	Compreensão das características das grandes civilizações fluviais da Antiguidade.
12	1	A civilização mesopotâmica	66-67	Reconhecimento da importância dos rios para diversas civilizações do passado: mesopotâmica.
13	1	A civilização chinesa O rio Amarelo	68-69	Reconhecimento da importância dos rios para diversas civilizações do passado: chinesa.
13	1	A civilização harapense O rio Indo	70-71	Reconhecimento da importância dos rios para diversas civilizações do passado: harapense.
13	2	A civilização egípcia O comércio egípcio	72-73	Reconhecimento da importância dos rios para diversas civilizações do passado: egípcia.
14	2	O domínio das rotas do mar Mediterrâneo Os fenícios O comércio fenício	74-75	Compreensão da importância do mar Mediterrâneo para o estabelecimento de rotas comerciais e de como estas promoveram a ocupação do espaço e a interação entre povos e culturas. Reconhecimento de algumas rotas marítimas de comércio do passado: fenícios e europeus.
14	2	O uso da moeda	76-77	Compreensão da história do surgimento da moeda e de sua importância no comércio.
15	2	O mundo que queremos: Economia solidária: moeda social e bancos comunitários	78-79	Compreensão da importância da economia solidária e da moeda social, bem como dos bancos comunitários, para o desenvolvimento local. Valorização do trabalho coletivo no processo de desenvolvimento de toda a comunidade.
15	1	Abertura do Capítulo 2: O comércio europeu	80	Compreensão do desenvolvimento do comércio europeu a partir da ampliação das rotas marítimas.

Cronograma		Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
Semanas	Aulas previstas			
15	1	A busca pelas Índias	81	Compreensão dos aspectos das navegações europeias nos anos 1500 e 1600.
16	2	Para ler e escrever melhor: As especiarias e seus usos	82-83	Identificação de algumas especiarias, de sua origem e de sua importância econômica e cultural no passado e no presente, relacionando o comércio delas às trocas culturais entre países.
16	2	Embarcações e equipamentos As caravelas Instrumentos de localização	84-85	Compreensão da importância dos avanços tecnológicos dos instrumentos de navegação para a expansão marítima e a disputa por novas rotas comerciais.
17	2	Orientação pelo Sol	86-87	Percepção do movimento aparente do Sol na determinação das direções cardeais leste e oeste e, com base nessas, das direções norte e sul.
17	2	Vamos fazer: Um gnômon	88-89	Compreensão da utilização de gnômon para determinar os pontos cardeais, comparando o funcionamento desse instrumento com o da bússola.
18	2	As navegações espanholas	90-91	Percepção das contribuições das navegações espanholas para o desenvolvimento de sociedades pelo mundo.
18	2	As navegações portuguesas	92-93	Percepção das contribuições das navegações portuguesas para o desenvolvimento de sociedades pelo mundo.
19	2	Painel multicultural: A cultura portuguesa pelo mundo	94-95	Reconhecimento dos traços da cultura portuguesa em países colonizados, como Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor Leste.
19	2	O que você aprendeu	96-99	Averiguação da evolução do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do bimestre, considerando os progressos individuais em relação ao domínio dos conteúdos, à aquisição de competências e habilidades e à superação de dificuldades.

3º bimestre – Unidade 3: O território brasileiro
Total de aulas previstas: 36

BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades		
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	EF04HI05		
	A invenção do comércio e a circulação de produtos	EF04HI06		
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	EF04HI07		
O sujeito e seu lugar no mundo	Instâncias do poder público e canais de participação social	EF04GE03		
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	EF04GE04		
	Unidades político-administrativas do Brasil	EF04GE05		
	Territórios étnico-culturais	EF04GE06		
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	EF04GE07		
Formas de representação e pensamento espacial	Elementos constitutivos dos mapas	EF04GE10		
Cronograma				
Semanas	Aulas previstas	Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
20	2	Abertura da Unidade 3: O território brasileiro	100-101	Compreensão da regionalização do Brasil.

Cronograma		Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
Semanas	Aulas previstas			
20	1	Investigar o assunto: O município em foco	102-103	Identificação de alguns dados referentes ao município em que vive.
20	1	Abertura do Capítulo 1: A formação do território brasileiro Localização do Brasil	104	Reconhecimento dos oceanos e continentes do planeta Terra.
21	1	Paralelos e meridianos facilitam a localização	105	Reconhecimento do Brasil nos hemisférios.
21	1	O Brasil no continente americano O Brasil é um país sul-americano	106-107	Compreensão de que o Brasil é um país da América do Sul e que esta é uma subdivisão da América.
21	1	A extensão territorial do Brasil	108	Compreensão da extensão territorial do Brasil.
21	1	O Tratado de Tordesilhas	109	Reconhecimento dos limites territoriais entre Portugal e Espanha estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.
22	1	A colonização do Brasil As capitanias hereditárias	110	Percepção da dinâmica da organização do território brasileiro ao longo do tempo, entendendo o seu processo de formação. Compreensão do processo de ocupação colonial do território português na América e o contexto da criação das capitanias hereditárias.
22	1	Os primeiros contatos entre indígenas e portugueses	111-112	Reconhecimento dos principais aspectos da colonização do Brasil.
22	1	O contato entre indígenas e franceses	113	Caracterização das relações entre indígenas e franceses.
22	1	A mão de obra indígena Redução da população e do território indígena	114-115	Caracterização das relações entre indígenas e portugueses. Reconhecimento das formas de resistência à escravização de indígenas.
23	2	Para ler e escrever melhor: A violência contra os indígenas	116-117	Identificação de contextos de violência contra os povos indígenas na história do Brasil, reconhecendo alguns dos direitos fundamentais desses povos na atualidade.
23	1	O tráfico de africanos Os africanos no Brasil	118-119	Compreensão do contexto do tráfico de africanos para o Brasil. Reconhecimento das formas de resistência à escravização de africanos.
23	1	Os produtos da colônia A indústria açucareira Os holandeses e a produção de açúcar	120-121	Compreensão das relações entre a expansão das fronteiras e as atividades econômicas desenvolvidas na colônia: a indústria açucareira.
24	1	A mineração Os tropeiros e o abastecimento das minas	122-123	Compreensão das relações entre a expansão das fronteiras e as atividades econômicas desenvolvidas na colônia: a mineração.
24	2	A expansão para o interior Entradas e bandeiras	124-126	Compreensão de aspectos da expansão territorial, da interiorização do Brasil – as entradas, as bandeiras e as monções – e das dinâmicas da constituição da sociedade colonial.
24	1	As monções	127	Compreensão de aspectos da expansão territorial e da interiorização do Brasil por meio das monções.
25	2	Abertura do Capítulo 2: A organização do território brasileiro As unidades federativas	128-129	Identificação da atual divisão política do Brasil e suas unidades federativas.
25	1	A divisão regional do Brasil	130	Identificação da dinâmica da organização do espaço brasileiro ao longo do tempo.
25	1	Características das grandes regiões brasileiras	131	Compreensão dos critérios de regionalização no Brasil.
26	2	Para ler e escrever melhor: As divisões regionais do Brasil	132-133	Desenvolvimento da capacidade de ler e compreender estruturado texto expositivo com estrutura de sequência temporal, bem como de analisar, selecionar e organizar informações contidas no texto e em mapas separando-as em um organizador gráfico (quadro).

Cronograma		Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
Semanas	Aulas previstas			
26	2	O município A relação entre o campo e a cidade	134-135	Compreensão das características e das inter-relações dos espaços urbano e rural no município.
27	1	Quem administra o município	136-137	Reconhecimento de quem administra o município e como ele é escolhido. Valorização da participação da população nas questões municipais.
27	2	Vamos fazer: Eleição na sala de aula	138-139	Compreensão das características do processo eleitoral.
27	1	Territórios indígenas e quilombolas As Terras Indígenas	140	Compreensão da cultura e da identidade dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Reconhecimento dos territórios indígenas como direitos desses povos.
28	1	As comunidades quilombolas	141	Reconhecimento das comunidades quilombolas como direitos desses povos.
28	1	Painel multicultural: Pontos turísticos no Brasil	142-143	Identificação de alguns dos pontos turísticos brasileiros, bem como do local de vivência, reconhecendo a importância da preservação cultural patrimonial.
28	2	O que você aprendeu	144-147	Averiguação da evolução do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do bimestre, considerando os progressos individuais em relação ao domínio dos conteúdos, à aquisição de competências e habilidades e à superação de dificuldades.

4º bimestre – Unidade 4: A cultura e a identidade brasileiras

Total de aulas previstas: 40

BNCC

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades		
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	EF04HI03		
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	EF04HI05		
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	EF04HI08		
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	EF04HI09		
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	EF04HI10		
	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	EF04HI11		
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	EF04GE01		
	Processos migratórios no Brasil	EF04GE02		
Cronograma				
Semanas	Aulas previstas	Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
29	2	Abertura da Unidade 4: A cultura e a identidade brasileiras	148-149	Reconhecimento da importância dos diferentes povos para a formação da sociedade brasileira.

Cronograma		Conteúdos	Páginas	Práticas pedagógicas
Semanas	Aulas previstas			
29	2	Investigar o assunto: Histórias de imigrantes	150-151	Compreensão dos conceitos de emigração, imigração e migração.
30	2	Abertura do Capítulo 1: A formação da população brasileira	152-153	Identificação das matrizes étnico-culturais de formação do Brasil. Reconhecimento da heterogeneidade dos povos europeus, indígenas e africanos.
30	2	A imigração no Brasil	154-157	Compreensão de que a população brasileira foi formada por fluxos migratórios.
31	2			
31	2	Para ler e escrever melhor: As colônias de imigrantes	158-159	Desenvolvimento da capacidade de ler, compreender e interpretar textos variados para a produção de texto comparativo.
32	1	A produção de café e a industrialização	160	Identificação dos fluxos de imigração europeia nos anos 1800 e 1900 e sua posterior migração para as cidades.
32	3	O crescimento das cidades A especialização dos espaços urbanos	161-163	Compreensão dos aspectos do êxodo rural e sua relação com o crescimento das cidades.
33	2	As migrações internas	164-165	Compreensão dos aspectos das migrações internas na formação das populações locais.
33	2	Abertura do Capítulo 2: Diversidade cultural brasileira	166-167	Reconhecimento da diversidade da identidade brasileira.
34	1	As características da cultura nacional	168	Compreensão da relação entre a formação da cultura brasileira e os fluxos migratórios.
34	1	As línguas do Brasil	169-170	Identificação da origem e da função das diferentes línguas faladas no Brasil colonial e do processo de consolidação do português como língua nacional do Brasil.
34	2	A música brasileira	171-173	Percepção das características e das influências de diversas culturas na formação da cultura musical brasileira.
35	1			
35	2	As festas populares	174-175	Reconhecimento da relação entre algumas práticas, saberes e costumes brasileiros e suas origens étnico-culturais.
35	1	Culinária brasileira	176-179	Compreensão da contribuição das diversas culturas para a alimentação e a culinária brasileiras.
36	2			
36	2	Para ler e escrever melhor: A história da <i>pizza</i>	180-181	Desenvolvimento da capacidade de ler, compreender, interpretar e produzir texto estruturado em sequência temporal.
37	2	Diversidade e identidade	182-183	Valorização da cultura brasileira, compreendendo que ela está em constante transformação.
37	2	Painel multicultural: Cidades de imigrantes	184-185	Compreensão dos aspectos da formação, da cultura e da arquitetura de alguns municípios de colonização de imigrantes no Brasil. Reconhecimento do valor turístico de municípios brasileiros colonizados por imigrantes.
38	2	O que você aprendeu	186-187	Averiguação da evolução do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do bimestre, considerando os progressos individuais em relação ao domínio dos conteúdos, à aquisição de competências e habilidades e à superação de dificuldades.
38	2	Para terminar	188-191	Averiguação da evolução do processo de aprendizagem dos estudantes ao longo do ano letivo, considerando os progressos individuais em relação ao domínio dos conteúdos, à aquisição de competências e habilidades e à superação de dificuldades.

Princípios norteadores desta coleção

Os conteúdos temáticos

Ao iniciar o Ensino Fundamental, o estudante têm vivências, saberes, interesses e curiosidades que devem ser valorizados e mobilizados. Esta coleção foi concebida tendo como ponto de partida o reconhecimento desse fato e o propósito de desenvolver uma abordagem integrada de História e Geografia por meio de conteúdos temáticos e de atividades capazes de contribuir para o desenvolvimento das competências e das habilidades previstas na BNCC.

As unidades temáticas da Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental exploram situações que propiciam ao estudante levantar questões sobre si, as pessoas, o lugar onde vive e os objetos. O componente curricular História, por sua vez, dirige suas perguntas à relação das pessoas e objetos com o tempo, inicialmente também com o foco no “Eu” e, aos poucos, ampliando a escala para a percepção do “Outro” e do “Nós”.

A coleção traz um repertório de conteúdos apresentados de maneira clara e objetiva, de modo a estimular a reflexão a respeito de questões que envolvam a participação individual ou coletiva na sociedade. Dessa forma, o material didático auxilia o trabalho do professor na construção do diálogo entre a teoria e a prática na sala de aula.

Para isso, são propostas situações de aprendizagem que valorizam o conhecimento prévio do estudante e a interação com o objeto de estudo, incentivando a formulação e a organização de ideias, a expressão oral e escrita, com pleno uso da linguagem, formando cidadãos aptos à participação social efetiva.

O domínio da linguagem: literacia e numeracia

A elaboração desta coleção também foi guiada pelo entendimento de que o domínio da linguagem – leitura, escrita e oralidade – e do pensamento matemático – raciocínio lógico – constitui ferramenta de grande valia para a compreensão da realidade, além de facilitar a inserção do indivíduo na vida em sociedade.

Todos sabem da importância da literacia e da numeracia e do papel central da escola no ensino da literacia. A escola tem papel fundamental no processo de reversão das dificuldades e deficiências dos estudantes em leitura e escrita, já que se constitui como um espaço de interação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas.

Literacia

A importância da literacia e o papel central da escola em seu ensino são enfatizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena

participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília, DF: MEC, 1998. p. 19.

Reconhecendo a importância do papel da escola no ensino da língua como base para o desenvolvimento de cidadãos críticos e participativos, acreditamos que o professor, como organizador de situações de mediação entre o objeto de conhecimento e o estudante, tenha como princípio trabalhar a linguagem como uma atividade contínua, qualquer que seja a disciplina. Esse princípio orientou também a elaboração desta coleção didática.

A escola tem papel fundamental no processo de domínio da linguagem pelo estudante, já que se constitui como um espaço de interação de conhecimentos provenientes de diferentes áreas. Nesse sentido, Paulo Coimbra Guedes e Jane Mari de Souza afirmam que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante”.

Assim, entendemos que o ensino integrado de História e Geografia pode contribuir para o domínio da linguagem nos eixos da leitura, da escrita e da oralidade. Acreditamos que a aprendizagem dos conteúdos próprios desses componentes curriculares é potencializada quando o estudante, ao desenvolver essas competências linguísticas, compreende melhor o que lê e o que ouve, mobiliza as habilidades necessárias para resolver as atividades propostas, reconhece e utiliza vocabulário específico, consegue descrever paisagens e fenômenos da sociedade ou da própria natureza, discute ou argumenta oralmente a respeito de um assunto, justifica este ou aquele posicionamento mediante um argumento, produz textos expositivos e instrucionais, escreve bilhetes etc., ao mesmo tempo que reflete sobre os assuntos e os comunica.

Dessa maneira, surge como ponto fundamental o trabalho com a literacia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. De acordo com a Política Nacional de Alfabetização (PNA), o aprendizado de leitura e escrita se dá aos poucos, sendo desenvolvido antes, durante e após a alfabetização. No 1º ano do Ensino Fundamental:

[...] está a literacia básica, que inclui a aquisição das habilidades fundamentais para a alfabetização

(literacia emergente), como o conhecimento de vocabulário e a consciência fonológica, bem como as habilidades adquiridas durante a alfabetização, isto é, a aquisição das habilidades de leitura (decodificação) e de escrita (codificação). No processo de aprendizagem, essas habilidades básicas devem ser consolidadas para que a criança possa acessar conhecimentos mais complexos.

[...] a literacia intermediária (do 2º ao 5º ano do ensino fundamental), abrange habilidades mais avançadas, como a fluência em leitura oral, que é necessária para a compreensão de textos.

[na literacia disciplinar] (do 6º ano ao ensino médio), está o nível [...] onde se encontram as habilidades de leitura aplicáveis a conteúdos específicos de disciplinas, como geografia, biologia e história.

BRASIL. Ministério da Educação. PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. Brasília, DF: MEC, 2019. p. 21.

É sob esse enfoque que esta coleção propõe atividades que visam explorar a literacia básica no 1º ano e, nos anos subsequentes, a literacia intermediária. O foco do estudo recai sobre três aspectos: a leitura, a escrita e a oralidade. Comentamos esses aspectos a seguir, procurando evidenciar de que forma os conteúdos apresentados poderão ser usados como objeto para reflexão sobre a literacia.

Para isso, foram focalizados três aspectos: leitura e compreensão; produção de escrita; oralidade e fluência em leitura oral.

Leitura e compreensão

Antecipar informações e acionar os conhecimentos que se tem sobre o assunto em pauta são capacidades leitoras importantes para a formação do leitor proficiente. Nesta coleção, esse aspecto é trabalhado não apenas com base em textos verbais, mas também na leitura de imagens. O objetivo é auxiliar o estudante a perceber que as diferentes linguagens (verbal e não verbal) se relacionam na construção do sentido global.

Também nesse sentido, os textos de apresentação dos conteúdos têm estrutura clara e linguagem concisa e acessível aos estudantes. As atividades são voltadas à compreensão e à reflexão sobre os conteúdos.

Produção de escrita

A proposta de produção textual parte da leitura e análise da estrutura de um texto, procedimentos estes que servirão de base para a escrita do estudante, tanto em relação à forma como ao conteúdo, geralmente relacionado com o tema da unidade. Esse trabalho ocorre especialmente na seção *Para ler e escrever melhor*, nos livros do 2º ao 5º ano.

Em outros momentos, além dessa seção, há atividades em que é solicitada a produção de palavras, frases e pequenos textos (ou suportes) de circulação social, como relato, lista, cartaz, resultado de pesquisa, entre outros.

Oralidade e fluência em leitura oral

O trabalho com a oralidade é favorecido especialmente na abertura das unidades, por meio de atividades de leitura de imagens e de ativação de conhecimentos prévios relacionados aos temas que serão abordados.

Há também situações diversas de comunicação oral em que o estudante faz relatos, desenvolve exposições e argumentações e realiza entrevistas, entre outros gêneros orais.

Nesse trabalho, objetiva-se auxiliar o estudante a perceber a importância da organização das ideias para a eficácia na comunicação e a defesa do seu ponto de vista, e também a adotar atitudes e procedimentos em momentos de interação, como o uso de linguagem adequada à situação de comunicação, a escuta atenta e o respeito à opinião dos colegas.

Assim, os estudantes partilham seus pontos de vista, organizam o pensamento e agregam informações novas ao seu repertório. Daí a importância de encorajá-los a trocar informações em um ambiente em que se estabeleça, como princípio básico, o respeito à diversidade de opiniões.

O trabalho com a linguagem nesta coleção, portanto, pretende promover maior reflexão, de forma que a aprendizagem dos conteúdos seja potencializada.

Numeracia

É papel da escola e da família o ensino de Matemática, área do conhecimento essencial para a formação de cidadãos ativos e críticos. Acreditamos que as competências relativas à numeracia são inerentes ao estudo das relações espaço-temporais, campo no qual se integram os componentes curriculares das Ciências Humanas. A aquisição e a prática do pensamento matemático contribuem para o desvendamento desse campo, permitindo ao estudante compreender melhor o mundo em que vive, à medida que mobiliza habilidades necessárias para analisar e resolver problemas com o recurso, por exemplo, dos números, das operações matemáticas elementares, das noções de posicionamento e do próprio raciocínio lógico-matemático. Dessa maneira, o trabalho com a “literacia numérica” surge como ponto fundamental nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

É nesse enfoque que esta coleção propõe atividades que visam explorar o domínio do pensamento matemático, aproveitando algumas situações de ensino e aprendizagem e destacando para o professor algumas possibilidades de uso dos conteúdos apresentados como objeto para reflexão sobre a numeracia. Assim, o professor pode atuar como facilitador da conexão das Ciências Humanas com o pensamento matemático, potencializando o desenvolvimento das competências relativas às numeracia.

Na parte específica deste Manual, com os títulos *Literacia e Ciências Humanas e Numeracia e Ciências Humanas*, encontram-se orientações e sugestões didáticas para se trabalhar a literacia e a numeracia.

A educação em valores e temas contemporâneos

A educação escolar comprometida com a formação de cidadãos envolve a mobilização de conhecimentos que

permitam desenvolver as capacidades necessárias para uma participação social efetiva, entre eles o domínio da língua e os conteúdos específicos de cada área ou componente curricular. Tais conhecimentos devem estar intrinsecamente ligados a um conjunto de valores éticos universais, que têm como princípio a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos e a corresponsabilidade social.

A educação em valores requer que os estudantes conheçam questões importantes para a vida em sociedade, que reflitam e se posicionem em relação a elas. Pressupõe reflexões sobre questões globais combinadas com ações locais: em casa, na sala de aula, na comunidade.

Nesta coleção, os valores são trabalhados de forma transversal e relacionados a fatos atuais de relevância nacional ou mundial divididos em quatro grandes temas:

- **Formação cidadã**, que envolve a capacitação para participar da vida coletiva, incluindo temas variados: direitos da criança e do adolescente, respeito e valorização do idoso, educação em direitos humanos e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena, vida familiar e social, educação financeira e fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, entre outros.
- **Meio ambiente**, que envolve a valorização dos recursos naturais disponíveis e a sua utilização sob a perspectiva do desenvolvimento sustentável, o respeito e a proteção à natureza, incluindo temas como educação ambiental e educação para o consumo.

- **Saúde**, que engloba tanto aspectos de saúde individual quanto de saúde coletiva, educação alimentar e nutricional e processo de envelhecimento.
- **Pluralidade cultural**, que envolve o conhecimento, o respeito e o interesse pelas diferenças culturais, na sociedade brasileira e no mundo.
- **Educação financeira**, que envolve reflexões principalmente sobre economia solidária e práticas comunitárias que visam ao desenvolvimento social, à geração de renda e à diminuição das desigualdades.

O trabalho com a educação em valores e com os temas contemporâneos perpassa todos os livros desta coleção. No Livro do Estudante, são indicadas por meio de ícones e, no Manual do Professor, as sugestões e orientações aparecem sob a rubrica *Educação em valores e temas contemporâneos*.

Associados aos valores, em todos os livros da coleção e especialmente na seção *O mundo que queremos* também encontramos temas atuais, que despertam reflexões importantes para compreender o mundo contemporâneo e formar posição crítica em relação às questões que mais despertam debates no Brasil e em outras partes do planeta.

Ainda que compreendam temas variados, vinculados a fatos atuais de relevância nacional ou mundial, podemos identificar um tema que se destaca em cada livro:

- 1º ano: Valorização das diferenças
- 2º ano: Os grupos de convivência, suas funções e suas regras
- 3º ano: Meio ambiente e tecnologia na cidade e no campo
- 4º ano: Identidade e diversidade cultural no Brasil
- 5º ano: Democracia e conquista de direitos

A avaliação

A avaliação, por meio das diferentes modalidades propostas, é entendida nesta coleção como parte de um processo de acompanhamento da evolução da aprendizagem do estudante e da turma, que fornece subsídios para a reorientação da prática pedagógica em busca dos objetivos de aprendizagem, em um processo diagnóstico, contínuo, integral e diversificado. Portanto, acreditamos que a avaliação deve ser capaz de fornecer ao professor parâmetros dos avanços e dificuldades do estudante e de evidenciar os ajustes necessários para o contínuo aprimoramento do trabalho docente de mediação do processo de ensino e aprendizagem.

Por essa perspectiva, a proposta se alinha aos princípios da **avaliação formativa**, que, sem negligenciar o produto do trabalho pedagógico, compreende também todo o percurso que leva até ele, permitindo averiguar a evolução do estudante ao longo do processo de aprendizagem, nos aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais. Ao propor com constância, no escopo da avaliação formativa, atividades diversificadas e não dissociadas das práticas de aprendizagens regulares, mobilizando competências e habilidades dentro e fora da sala de aula, incluindo as atividades para casa, o professor pode verificar como o estudante está aprendendo e quais conhecimentos e atitudes está adquirindo.

Cabe ressaltar que a avaliação formativa é um preceito legal, já existente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e estabelece que a verificação do rendimento escolar deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do estudante, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais”.

Ampliando os aspectos formais, temos que a avaliação no sistema educacional brasileiro, em decorrência de sua abrangência, acontece de modo interno e formativo – aplicado pela própria instituição escolar –, e externo e em larga escala, como a aplicada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), pela Prova Brasil e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Para serem contínuas e cumulativas, as práticas avaliativas, no âmbito escolar, devem ser consideradas em vários momentos. No início do ano letivo, a avaliação se apresenta como um movimento inicial e diagnóstico em relação aos saberes dos estudantes. Por meio de estratégias diversificadas, o professor precisará saber: o que os estudantes pensam, quais são suas potencialidades, seus interesses, expectativas, dúvidas, bagagem cultural e educacional e referenciais de conhecimento. Essa sondagem, no início da etapa, permite ao docente refletir sobre

o plano elaborado, observando: a adequação da programação proposta; as possibilidades de sucesso das estratégias e recursos previstos; e o potencial para levar ao desenvolvimento dos conhecimentos, competências, habilidades e valores previstos, tendo em vista a realidade e características dos estudantes.

Nesta coleção, em cada volume, o professor terá a oportunidade de aproveitar a seção *Para começar*, antes do início da Unidade 1, para realizar uma **avaliação diagnóstica**. As atividades da seção *Vamos conversar*, propostas na abertura de cada unidade, também permitem verificar tanto os saberes prévios dos estudantes quanto os equívocos e preconceitos que se formaram em situações de aprendizagem anteriores.

Já as ações avaliativas, realizadas durante o processo, estão voltadas para detectar situações em que há necessidade de intervenção para tornar o trabalho docente mais eficiente e garantir o sucesso escolar do estudante. Nesses momentos, quais critérios poderão ser utilizados em relação ao trabalho docente? Para orientar essas decisões, apresentamos, a seguir, características consideradas essenciais no processo de avaliação formativa pelo sociólogo e pensador da educação de origem suíça, Philippe Perrenoud.

A avaliação só inclui tarefas contextualizadas.

A avaliação refere-se a problemas complexos.

A avaliação deve contribuir para que os estudantes desenvolvam mais suas competências.

A avaliação exige a utilização funcional de conhecimentos disciplinares.

A tarefa e suas exigências devem ser conhecidas antes da situação de avaliação.

A avaliação exige uma certa forma de colaboração entre pares.

A correção leva em conta as estratégias cognitivas e metacognitivas utilizadas pelos alunos.

A correção só considera erros importantes na ótica da construção das competências.

A autoavaliação faz parte da avaliação.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 26.

Na proposta de ensino em que o estudante é considerado sujeito da aprendizagem e que contempla a avaliação formativa em seus princípios, amplia-se a possibilidade de o estudante compreender e refletir sobre seu próprio desempenho. Para que isso aconteça de maneira consistente, o professor cumpre um importante papel ao promover diálogos, comentários, observações e devolutivas constantes.

A **autoavaliação** é outro instrumento que pode ser utilizado pelo professor no processo geral da avaliação da aprendizagem dos estudantes. Ela permite aos estudantes conhecer o seu próprio processo de aprendizagem, reconhecendo avanços e dificuldades. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, a participação do professor na autoavaliação dos estudantes é essencial, estimulando-os e considerando-os sujeitos críticos e ativos no processo de ensino e aprendizagem.

Além da proposta da avaliação diagnóstica por meio da seção *Para começar* e das diversas atividades dispostas ao longo do conteúdo do Livro do Estudante, que formam uma importante base para a realização do processo de acompanhamento do progresso dos estudantes, esta coleção também propõe a realização de momentos avaliativos no fechamento de etapas de aprendizagem, aqui consideradas como os períodos bimestrais. Para isso, o instrumento de **avaliação processual** colocado à disposição do professor é a seção *O que você aprendeu*, ao final de cada uma das quatro unidades que estruturam o Livro do Estudante, que fornece a oportunidade de apurar aspectos da evolução do processo pedagógico ao longo do bimestre.

Na etapa de finalização do ano letivo, após a Unidade 4 do Livro do Estudante, propomos a realização de uma **avaliação de resultado**. Essa avaliação é importante não apenas para verificar a evolução dos estudantes durante todo o percurso que se completa ao final do quarto bimestre e as condições com que seguem para o próximo ano, mas também para subsidiar os professores e os gestores escolares para a realização de eventuais ajustes nos projetos pedagógicos e nas estratégias didáticas.

É importante ressaltar que as propostas de avaliações diagnóstica, processuais e de resultado se complementam no processo de acompanhamento da aprendizagem e na perspectiva da avaliação formativa e, por isso, não devem ser consideradas isoladamente, tampouco devem ser reduzidas a meros instrumentos de aferição de notas sem resultar em um processo mais profundo de análise qualitativa do desempenho geral e individualizado dos estudantes e das práticas pedagógicas.

A estrutura dos livros

A organização dos Livros do Estudante desta coleção foi planejada de modo a facilitar o processo de ensino e aprendizagem para alcançar os objetivos propostos. Cada volume está organizado em quatro unidades, que poderão ser distribuídas ao longo dos quatro bimestres de trabalho escolar.

As unidades apresentam uma estrutura clara e sistemática, com pequenas variações de um volume para outro.

Para começar

Aplicada no início do ano letivo, antes da Unidade 1, a avaliação diagnóstica apresentada na seção *Para começar* tem o objetivo de identificar os conhecimentos prévios e o domínio de pré-requisitos para os conteúdos que serão trabalhados ao longo do ano. A avaliação diagnóstica também permite constituir parâmetros iniciais para o acompanhamento continuado dos estudantes por meio das atividades realizadas no decorrer dos bimestres e das avaliações processuais ao final deles.

Abertura da unidade

As unidades iniciam-se com uma dupla de páginas com imagens que procuram estimular a imaginação e motivar o estudante a expressar e expandir seus conhecimentos prévios sobre os temas que serão tratados na unidade.

As questões propostas na seção *Vamos conversar* levam o estudante a fazer a leitura das imagens, resgatando e comparando ideias e conhecimentos anteriores. O objetivo é estabelecer conexões com a experiência e os interesses do estudante e com estratégias que provoquem e articulem o seu pensamento. Trata-se de conectar o que ele já sabe com o que vai aprender.

Investigar o assunto

A seção é composta de uma dupla de páginas e está inserida no início das unidades, logo após a abertura. Ela apresenta atividades de natureza prática, lúdica ou de pesquisa. De modo geral, são propostas questões relacionadas ao assunto da unidade para que o estudante busque respostas por meio de pesquisa, experimentação ou debate com outras pessoas. As questões apresentadas na seção orientam a execução, a interpretação e a conclusão da investigação realizada.

Durante a realização desse trabalho, o estudante pode elaborar uma hipótese inicial para a investigação do assunto da unidade e também gerar novas questões, que poderão ser reelaboradas.

Desenvolvimento dos conteúdos e das atividades

Após a abertura da unidade são apresentados os conteúdos, distribuídos em capítulos. Os capítulos trazem informações em textos expositivos e em linguagem adequada a cada faixa etária, de forma organizada, clara e objetiva. As informações, por sua vez, estão agrupadas em subtítulos, a fim de facilitar a leitura e a compreensão por parte dos estudantes. Ao longo dos livros, há uma preocupação em esclarecer e exemplificar o conteúdo específico por meio de imagens, como fotografias, ilustrações, esquemas, gráficos, que também oferecem informações complementares.

Para ler e escrever melhor

O trabalho com a literacia se dá especialmente nessa seção, voltada à leitura, compreensão e produção de textos. Em geral, os conteúdos de Ciências Humanas são abordados em textos expositivos, em narrativas e fontes históricas escritas, por isso a importância de ensinar o estudante a ler, compreender e produzir textos.

O mundo que queremos

O trabalho com a educação em valores e temas contemporâneos se dá especialmente na seção *O mundo que queremos*. A seção sempre se inicia com um texto que relaciona um conteúdo da unidade a uma questão de valores. Em seguida, são propostas atividades de leitura e compreensão do texto e de reflexão sobre questões nele apresentadas.

O trabalho com valores, nessa seção, permite problematizar e discutir questões do mundo atual – um mundo heterogêneo e complexo –, ampliando conhecimentos e desenvolvendo no estudante atitudes que possibilitem uma postura autônoma e crítica para o exercício da cidadania na vida individual e comunitária.

Vamos fazer

Nesta seção, são propostas atividades de caráter prático e lúdico que visam desenvolver a habilidade motora e exercitar a linguagem gráfica, plástica e verbal. É a seção na qual o estudante vai elaborar cartazes, criar livros, realizar experimentos, construir modelos, fazer pesquisas, muitas vezes em grupo, com o objetivo de estimular a organização e o planejamento do trabalho em equipe.

A seção é apresentada em diferentes pontos dos capítulos, sempre em situações que visam favorecer o desenvolvimento do assunto que está sendo tratado.

Painel multicultural

A seção aparece sempre ao final de cada unidade. Seu propósito fundamental é trabalhar com temas que retratem a diversidade social, cultural e ambiental no Brasil e em diferentes partes do mundo. Os temas apresentados nessa seção procuram refletir um pouco da riqueza sociocultural e natural do mundo, ampliando ou aprofundando conteúdos trabalhados na unidade.

De forma lúdica, essa seção possibilita também explorar novos conhecimentos e estimular atitudes de valorização da diversidade de povos e culturas.

O que você aprendeu

Nesta seção, por meio de atividades, os estudantes recordam os principais conceitos e noções estudados ao longo da unidade, organizando e sistematizando informações. Também aplicam o conhecimento adquirido a situações novas, explorando de diferentes maneiras o conhecimento aprendido. Esta coleção apresenta a seção *O que você aprendeu* como uma proposta de realização de avaliações processuais, ao fechamento de cada unidade, como parte do processo de acompanhamento contínuo das aprendizagens dos estudantes no bimestre, essencial para garantir o seu sucesso escolar.

Para terminar

A seção *Para terminar*, disposta após a Unidade 4 do Livro do Estudante, reúne um conjunto de atividades que corresponde ao conteúdo abordado no decorrer do ano letivo. A seção confere ao professor a possibilidade de realizar um momento avaliativo final, isto é, uma avaliação de resultado do processo de aprendizagem desenvolvido no curso dos quatro bimestres.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. *Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

O livro aborda a iniciação do estudante na linguagem cartográfica.

BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC, 2007.

Publicação sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com orientações para as práticas pedagógicas com crianças a partir de seis anos de idade.

BITTENCOURT, Circe. Livros didáticos: entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1996.

Este artigo aborda o papel e a relevância das imagens como auxiliares e complementos dos textos nos livros didáticos de História.

BRAGA, Juliana; MENEZES, Lilian. *Objetos de aprendizagem: introdução e fundamentos*. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

A autora investiga o uso de recursos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

Documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que sistematiza as orientações que regulam a Educação Básica no país.

BRASIL. Ministério da Educação. *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º, 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília, DF: MEC, 2012.

Apresenta os elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª séries*. Brasília, DF: MEC, 1997.

Diretrizes para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada componente curricular.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNA: Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

Publicação oficial que institui a Política Nacional de Alfabetização no Brasil.

BRASIL. Câmara dos Deputados. *Estatuto da criança e do adolescente*. 14. ed. Brasília, DF: Edições Câmara, 2016.

O documento estabelece os fundamentos essenciais para a consolidação dos direitos das crianças e dos adolescentes.

CANDAU, Vera M. F. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 3, n. 120, 2012.

O artigo discute a articulação entre os campos da educação e dos direitos humanos.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

O livro aborda práticas de ensino de Geografia.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos et al. (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 2001.

O livro reúne contribuições de diferentes geógrafos brasileiros sobre o ensino de Geografia.

CAVALCANTI, Lana de S. *O ensino de Geografia na escola*. São Paulo: Papirus, 2012.

O livro aborda a formação e a prática do professor de Geografia.

CHESNEAUX, Jean. *Fazemos tábula rasa do passado?* São Paulo: Ática, 1995.

Livro que reúne debates sobre a produção do conhecimento histórico.

CUNHA, Nylse Helena Silva. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo: Aquariana, 2007.

O livro aborda a importância pedagógica das atividades lúdicas.

FERNANDES, Domingos. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2021.

O artigo visa contribuir para a construção da teoria de avaliação formativa e orientar práticas em sala de aula.

GREGO, Sonia M. D. A avaliação formativa: ressignificando concepções e processos. In: UNESP; UNIVESP. *Caderno de formação: formação de professores*. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 3, p. 92-110, 2013.

O artigo faz um levantamento histórico sobre a avaliação formativa e traz reflexões sobre como essa avaliação pode ser aplicada em salas de aula brasileiras.

GUEDES, Paulo Coimbra; SOUZA, Jane Mari de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Lara Conceição Bitencourt et al. (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

Livro sobre a leitura e a escrita como um trabalho integrado dos professores de todos os componentes curriculares.

HOBBSAWM, Eric. *Sobre a História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

Livro que reúne ensaios do autor sobre diferentes aspectos da história.

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

Livro sobre avaliação mediadora e práticas de aprendizagem.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

Livro sobre a fragmentação do conhecimento e a importância da perspectiva interdisciplinar.

KRAEMER, Maria Luiza. *Quando brincar é aprender...* São Paulo: Loyola, 2007.

O livro apresenta sugestões de atividades lúdicas, criativas e educativas para o trabalho de professores na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e criando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicações e Eventos, 2005.

O livro, voltado para educadores, faz um estudo crítico da avaliação da aprendizagem escolar.

MORAN, José. Metodologias ativas: alguns questionamentos. In: *Educação Transformadora*. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias.pdf>>. Acesso em: 11 maio 2021.

O artigo faz um levantamento esclarecendo o termo e sistematizando o uso de tais metodologias em sala de aula.

OLIVEIRA, Sandra R. F. de. O tempo, a criança e o ensino de História. In: DE ROSSI, Vera. L. S.; ZAMBONI, Ernesta. *Quanto tempo o tempo tem?* Campinas: Alínea, 2003.

A autora do capítulo fez uma pesquisa empírica fundamentada na teoria de Jean Piaget para demonstrar que a criança não concebe o passado e o presente com a mesma sequência cronológica do adulto, explicando o passado a partir do presente.

PACHECO, José Augusto. *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto Editora, 2000.

O livro problematiza o currículo escolar e discute práticas de integração do conhecimento.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

Livro sobre a construção das competências na prática didática em sala de aula.

PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 26.

O livro descreve aspectos para a construção de uma educação construtiva e diferenciada trabalhando a melhor de toda a comunidade escolar.

PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação de espaço na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

O livro aborda a construção da representação espacial nas crianças, considerando as relações topológicas, projetivas e euclidianas.

PINSKY, Jaime (org.). *O ensino de História e a criação do fato*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

Neste livro, os autores ressaltam a importância da historicidade e do subjetivismo como ingredientes da interpretação do passado.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. *Para ensinar e aprender Geografia*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

O livro discute a construção da Geografia escolar e sua relação com os conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos acadêmicos dessa ciência.

REGO, Nelson *et al.* (org.). *Um pouco do mundo cabe nas mãos: geografizando em educação o local e o global*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.

O livro aborda a epistemologia e o ensino de Geografia.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.

O livro aborda criticamente a racionalidade científica baseada no positivismo.

SANTOS, Milton. *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2008.

Livro sobre a ocupação do espaço geográfico, que desenvolve importantes conceitos e categorias analíticas desenvolvidos pelo autor.

SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Livro sobre a questão da cidadania a partir da ciência geográfica.

SCHIMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. A construção das noções de tempo. *In: SCHIMIDT, Maria A.; CAINELLI, Marlene. Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

Este capítulo aborda os maiores desafios no ensino de História: levar o aluno à compreensão das múltiplas temporalidades coexistentes nas sociedades e à construção de relações entre presente e passado.

SILVA, Janssen Felipe. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. *In: SILVA, Janssen Felipe; HOFFMANN, Jussara; ESTEBAN, Maria Teresa (org.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

O texto busca refletir sobre práticas avaliativas no cotidiano da escola e da sala de aula.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

O tema central deste livro é a relação entre pensamento e linguagem, apresentando de forma aprofundada uma teoria do desenvolvimento intelectual.

ZABALA, Antoni; ARNAU, Laia. *Como aprender e ensinar competências*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

O livro aborda a educação integral e como o professor pode articular e avaliar diferentes competências.



CONHEÇA A PARTE ESPECÍFICA DESTA MANUAL

Introdução

O texto de Introdução da unidade traz, de forma sucinta, os conteúdos em destaque nos capítulos que a compõem, relacionados aos objetivos pedagógicos explicitados na sequência. Traz também a indicação das competências gerais e específicas trabalhadas.

Reprodução em miniatura do Livro do Estudante.

Objetivos pedagógicos da unidade

Em todas as aberturas são apresentados os objetivos gerais da unidade.

Introdução

Esta unidade tem como tema principal o comércio e as rotas, traçando um panorama sobre as primeiras trocas comerciais, o início do comércio e os resultados e as consequências desses marcos, em especial para o continente americano e o território que hoje corresponde ao Brasil.

A proposta explora como se deu a formação de cidades e civilizações e a importância dos rios para esse processo, além de abordar as chamadas Grandes Navegações, considerando a importância das rotas comerciais naquele contexto.

Em consonância com a BNCC nesta unidade são trabalhadas as Competências Gerais da Educação Básica 1 e 2; as Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental 2, 5 e 7; as Competências Específicas de História 2 e 5; e as Competências Específicas de Geografia 1 e 3.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a abertura da Unidade 2 podem ser trabalhadas na semana 11.

Reprodução comentada das páginas do Livro do Estudante – Impresso



Reprodução comentada das páginas do Livro do Estudante – Impresso



Objetivos pedagógicos da unidade

- Compreender o surgimento do comércio.
- Conhecer a história do surgimento da moeda.
- Relacionar a atividade comercial à busca por rotas, à ampliação da ocupação do espaço e à interação de povos e culturas diferentes.
- Reconhecer o desenvolvimento tecnológico gerado pela disputa por novas rotas comerciais.
- Conhecer como se formaram as primeiras cidades e civilizações.
- Associar o desenvolvimento de técnicas de produção agrícola, como sistema de irrigação, arado e roda, e a de produção de excedente de alimentos.
- Reconhecer a importância dos rios para diversas civilizações do passado.
- Conhecer algumas rotas marítimas de comércio do passado: fenícias e europeias.
- Conhecer os usos dos metais na produção de objetos.
- Conhecer aspectos das navegações europeias nos anos 1500 e 1600.

Orientações didáticas

Na abertura da unidade, as imagens têm como objetivo sensibilizar os estudantes para o tema que será desenvolvido.

Atividade 1. Espera-se que os estudantes observem que as fotografias mostram o rio Nilo, cada uma delas em contexto diferentes: cidades, áreas verdes, ruínas e embarcações.

Atividade 2. Explore os conhecimentos prévios dos estudantes incentivando-os a trocar opiniões acerca da importância do rio Nilo na atualidade. Espera-se que observem que o Nilo desempenha função relevante como via de transporte e que em suas margens há importantes sítios arqueológicos.

Trata-se de um importante rio africano que se relaciona diretamente com o desenvolvimento da agricultura no Egito.

Unidades temáticas da BNCC em foco na unidade

História
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas.

Geografia
Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial.

MP090

Objetos de conhecimento em foco na unidade

História
A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras; A invenção do comércio e a circulação de produtos; As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.

Geografia
Produção, circulação e consumo; Sistema de orientação; Elementos constitutivos dos mapas.

Habilidades da BNCC em foco na unidade
EF04HI01, EF04HI02, EF04HI06, EF04HI07, EF04GE08, EF04GE09 e EF04GE10.

MP091

BNCC em foco na unidade

Indica quais são as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades da Base Nacional Comum Curricular trabalhados na unidade.

Orientações didáticas

Comentários e orientações para a abordagem do tema proposto, além de informações que auxiliem a explicação dos assuntos tratados.

Objetivos pedagógicos

Apresenta as expectativas de aprendizagem em relação aos conteúdos e habilidades desenvolvidos no capítulo ou na seção.

Sugestões de respostas e orientações para a realização ou ampliação de algumas atividades propostas. Em geral, as respostas esperadas dos estudantes encontram-se na miniatura da página do Livro do Estudante.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 62-64 podem ser trabalhadas na semana 12.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Compreender a origem do comércio como desenvolvimento das trocas de produtos excedentes.
- Relacionar a atividade comercial ao processo de formação das primeiras cidades.
- Caracterizar as grandes civilizações fluviais da Antiguidade.
- Compreender o desenvolvimento das rotas comerciais como decorrência da ampliação do comércio.
- Conhecer a importância do mar Mediterrâneo para o estabelecimento de rotas comerciais.
- Reconhecer que as rotas comerciais promoveram a ocupação do espaço e a interação entre povos e culturas.

Orientações didáticas

Relembre aos estudantes que o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais transformou o modo de vida dos seres humanos. Os cuidados com as plantações e com os rebanhos obrigavam os grupos humanos, até então predominantemente nômades, a se fixarem em um local, criando condições para a formação de agrupamentos cada vez mais complexos.

Resalte que a alimentação foi, portanto, um fato fundamental para o desenvolvimento das aldeias e a constituição de cidades. A alimentação altercou-se com a substituição progressiva da coleta e da caça, como principais fontes de obtenção de alimentos, pelo cultivo de cereais e leguminosas e pela criação de animais.

Destaque que o processo de sedentarização e o desenvolvimento da agricultura estão intimamente relacionados ao crescimento da população humana e ao desenvolvimento das cidades e das civilizações.

MP094

CAPÍTULO
1

As primeiras cidades e civilizações

Não escreva no livro

O processo de sedentarização do ser humano a partir do desenvolvimento da agricultura e da criação de animais resultou em maior oferta de alimentos. Com isso, mais seres humanos conseguiram sobreviver, formando grupos cada vez maiores, que mais tarde vieram a dar origem às primeiras aldeias.

As primeiras aldeias

A princípio, os habitantes das aldeias participavam igualmente do cultivo, do plantio e da colheita de alimentos.

Com o crescimento das aldeias, a divisão do trabalho passou a ser diferente: alguns habitantes se dedicavam à agricultura; outros, à criação de animais; outros, ainda, à produção de objetos artesanais, como tecidos, cerâmica e utensílios feitos de rocha.



Pilão de pedra utilizado para moer alimentos encontrado no Níger.



Os tecidos eram produzidos a partir da lã dos animais. A lã era fiada para formar fios e depois, tecida em pequenos teares.

A fabricação de cerâmica, por exemplo, exigia um processo em etapas, muito utilizado ainda hoje.



Vasilhas, pratos, potes e outros objetos feitos de cerâmica eram usados para armazenar alimentos e líquidos ou para preparar as refeições.



Representação fora de proporção. Cores fantasias.

Origens das aldeias

No Crescente Fértil e na China, onde uma mudança semelhante se deu com relação ao arroz e ao painço, a agricultura começa.

Isso talvez explique também porque as aldeias surgiram onde surgiram. Há mais biodiversidade nos morros e montanhas, porém as pessoas preferem viver no abrigo dos vales. É neles que encontram lugares "na medida certa", não muito expostos ao vento, mas perto o suficiente das plantas silvestres para que pudessem colher e tentar cultivar – de milho, feijão, abóbora, abacate e tomate das montanhas mexicanas às dezenas de gramíneas de faveas das montanhas de Altas. Sem dúvida plantas eram trazidas e testadas com regularidade, e só as mais promissoras mantidas – as mais nutritivas, as mais resistentes [...]

Textos informativos e atividades complementares para explicar, aprofundar ou ampliar um conceito ou assunto.

Reprodução comentada das páginas do Livro do Estudante – impresso

Reprodução comentada das páginas do Livro do Estudante – impresso

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 1 Explique como ocorreu o desenvolvimento das aldeias.
- 2 Como o trabalho era dividido nas aldeias?
- 3 Como eram produzidos os tecidos?
- 4 Qual era a utilidade da cerâmica?
- 5 Observe o objeto mostrado nesta imagem. Na sua opinião, para que ele era utilizado? *Resposta pessoal.*

Não escreva no livro

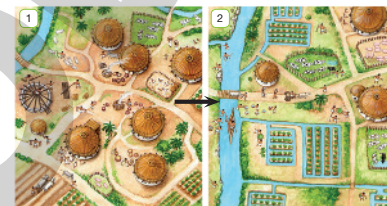


Pote de cerâmica encontrado em Israel.

À medida que aumentava o número de habitantes nas aldeias, maior era a necessidade de alimentos. Assim, foi preciso melhorar as técnicas de cultivo, ampliando as áreas plantadas, desenvolvendo métodos para controle de pragas e construindo sistemas de irrigação, entre outras ações.

A melhoria das técnicas de cultivo promoveu o aumento da produção de alimentos e, com isso, a produção de excedentes, ou seja, nem tudo o que era produzido era consumido e havia sobras.

- 6 Observe esta sequência de imagens e descreva o que ela representa.



Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Para começar, e perdurar, o plantio de culturas e a domesticação ou o pastoreio de animais somavam-se às caçadas. Antílopes podiam ser obtidos quando migravam; veados e peixes eram trazidos para casa. [...]

Os moradores das aldeias se tornaram um pouco voltados para si próprios, distanciando-se das terras dos animais selvagens e dos grupos transeuntes de caçadores. [...] o ato de estabelecer-se produziu pessoas que podiam pagar com grão ou peles materiais de "luxo" como sal, pedras afiadas, conchas bonitas e ervas. Assim, bem no início, comerciantes já deviam carregar seus pacotes por trilhas recém-abertas.

MARR, Andrew. *Uma história do mundo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

Explique que, à medida que os grupos humanos aumentavam, a organização social se tornava mais complexa. A divisão de tarefas foi um dos aspectos do aumento da complexidade das organizações sociais humanas.

Atividade 1. Espere-se que os estudantes observem que o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais gerou maior oferta de alimentos e permitiu o crescimento dos grupos humanos, o que deu origem às primeiras aldeias.

Atividade 2. A princípio, os habitantes das aldeias participavam igualmente do preparo do solo para o cultivo, do plantio e da colheita. Com o crescimento das aldeias, a divisão do trabalho passou a ser diferente: alguns habitantes se dedicavam à agricultura; outros, à criação de animais; e outros, ainda, à produção de objetos artesanais.

Atividade 3. Os tecidos eram produzidos a partir da lã dos animais. A lã era fiada para formar fios e depois tecida em pequenos teares.

Atividades 4 e 5. Os objetos feitos de cerâmica, como vasilhas, pratos e potes, eram usados para armazenar alimentos e líquidos ou para fazer as refeições. A imagem apresentada mostra um desses objetos.

Atividade 6. Promova a leitura coletiva das imagens. Espere-se que os estudantes conclua que o esquema representa o crescimento das aldeias, que gerou maior necessidade de alimentos (imagem 1) e, consequentemente, o desenvolvimento de técnicas agrícolas, como a irrigação, para produzir mais alimentos (imagem 2), o que acabou gerando excedentes. Saliente a importância do acesso aos rios no processo de desenvolvimento das primeiras aldeias e cidades, visto que suas águas eram responsáveis por irrigar e fertilizar as terras para cultivo agrícola, fornecer água para as necessidades humanas e servir como via de transporte de pessoas e produtos, favorecendo o contato entre diferentes aldeias.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04H02.

MP095

UNIDADES TEMÁTICAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES TRABALHADOS NESTE LIVRO

Unidade 1

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.
Formas de representação e pensamento espacial	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Conservação e degradação da natureza	(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.

Unidade 2

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A invenção do comércio e a circulação de produtos As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização. (EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
Mundo do trabalho	Produção, circulação e consumo	(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.
Formas de representação e pensamento espacial	Sistema de orientação Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE09) Utilizar as direções cardiais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas. (EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

Unidade 3

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	A invenção do comércio e a circulação de produtos	(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.
	As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural	(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.
O sujeito e seu lugar no mundo	Instâncias do poder público e canais de participação social	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.
Conexões e escalas	Relação campo e cidade	(EF04GE04) Reconhecer especificidades e analisar a interdependência do campo e da cidade, considerando fluxos econômicos, de informações, de ideias e de pessoas.
	Unidades político-administrativas do Brasil	(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.
	Territórios étnico-culturais	(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.
Mundo do trabalho	Trabalho no campo e na cidade	(EF04GE07) Comparar as características do trabalho no campo e na cidade.
Formas de representação e pensamento espacial	Elementos constitutivos dos mapas	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.

Unidade 4

Unidades temáticas	Objetos de conhecimento	Habilidades
Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos	O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais	(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.
Circulação de pessoas, produtos e culturas	A circulação de pessoas e as transformações no meio natural	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.
	O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais	(EF04HI08) Identificar as transformações ocorridas nos meios de comunicação (cultura oral, imprensa, rádio, televisão, cinema, internet e demais tecnologias digitais de informação e comunicação) e discutir seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.
As questões históricas relativas às migrações	O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.
	Os processos migratórios para a formação do Brasil: os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos	(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.
	Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960	(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).
O sujeito e seu lugar no mundo	Território e diversidade cultural	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.
	Processos migratórios no Brasil	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.

TEMA ATUAL DE RELEVÂNCIA TRABALHADO NESTE LIVRO

Identidade e diversidade cultural no Brasil

Este livro foi elaborado de maneira que, ao longo da proposta pedagógica apresentada, o professor possa desenvolver em sala de aula o trabalho com um tema ligado a fatos atuais de relevância nacional ou mundial que contribua para a construção do pensamento crítico dos estudantes e para a sua reflexão sobre as formas de atuação na sociedade, sobre as expectativas que eles têm em relação ao futuro e sobre as possíveis práticas para tornar a sociedade mais justa, ética, democrática e inclusiva.

Dessa forma, o Livro do Estudante destinado ao 4º ano do Ensino Fundamental tem em destaque o tema “Identidade e diversidade cultural no Brasil”. Trata-se de um tema de relevância, dentre os conteúdos previstos na BNCC, que delinea tanto a proposta pedagógica quanto os assuntos abordados no livro a partir da articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia em uma abordagem integrada em Ciências Humanas.

Conforme destaca a BNCC:

O ensino de Geografia e História, ao estimular os alunos a desenvolver uma melhor compreensão do mundo, não só favorece o desenvolvimento autônomo de cada indivíduo, como também os torna aptos a uma invenção mais responsável no mundo em que vivem.

As Ciências Humanas devem, assim, estimular uma formação ética, elemento fundamental para a formação das novas gerações, auxiliando os alunos a construir um sentido de responsabilidade para valorizar: os direitos humanos; o respeito ao ambiente e à própria coletividade; o fortalecimento de valores sociais, tais como a solidariedade, a participação e o protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as desigualdades sociais.

Cabe, ainda, às Ciências Humanas cultivar a formação de alunos intelectualmente autônomos, com capacidade de articular categorias de pensamento histórico e geográfico em face de seu próprio tempo, percebendo as experiências humanas e refletindo sobre elas, com base na diversidade de pontos de vista.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018. p. 353-354.

Para abordar o tema de relevância “Identidade e diversidade cultural no Brasil”, este volume evidencia a formação do território e da população brasileira decorrente de um processo composto de mudanças e permanências que estão em constante movimento e não pode ser dado como encerrado, finito em si mesmo: “Estamos sempre em um processo de formação cultural” (HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediação culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003. p. 44). No decorrer do 4º ano, é importante que os estudantes compreendam que a noção de identidade está relacionada à noção de cultura e, conseqüentemente, de diversidade e de diferença.

Assim, os estudantes podem reconhecer que a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional. Já eram muito diversos entre si os povos

que habitavam o território que constituiria o Brasil quando os colonizadores europeus começaram a ocupá-lo. Também eram diversos os povos trazidos escravizados do continente africano para servir de mão de obra na empresa colonial. A esses povos, que são as matrizes da sociedade e da cultura brasileira, juntaram-se muitos outros, provenientes de diferentes partes do mundo, que trouxeram e continuam trazendo para o Brasil a influência de suas culturas.

Contudo, os estudantes devem compreender também que a construção da sociedade brasileira foi marcada por relações desiguais de poder, o que se reflete na realidade atual. O primeiro século da colonização da América portuguesa assinala o início dos conflitos com os povos originários e da opressão dos povos africanos trazidos à força para o território colonial. Sobre esse assunto, a BNCC pontua:

Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades.

A inclusão [de temas] como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil.

A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: 2018. p. 401.

Este livro trata, portanto, da questão da identidade em uma proposta que o estudante possa não só reconhecer a si mesmo, mas também o contexto em que está inserido, as pessoas que dele fazem parte e o processos que nele culminaram. O desenvolvimento dessas questões é fundamental para a construção de uma sociedade plural, que respeita as diferenças, pois a identidade e a diversidade cultural no Brasil estão intimamente relacionadas ao deslocamento de populações ao longo do tempo, o que contribui para intensas trocas entre povos e para o intercâmbio de tradições. Nesse sentido, esse tema de relevância – e seus possíveis desdobramentos – relaciona-se com questões urgentes da atualidade, considerando a escola um ambiente de encontros da diversidade característica do mundo contemporâneo, em que as diferenças precisam ser reconhecidas e valorizadas.

BURITI MAIS CIÊNCIAS HUMANAS

4^o
ANO

Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Organizadora: Editora Moderna

Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

Editores responsáveis:

Ana Claudia Fernandes

Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social pela Universidade de São Paulo. Editora.

Cesar Brumini Dellore

Bacharel em Geografia pela Universidade de São Paulo. Editor.

Categoria 1: Obras didáticas por área

Área: Ciências Humanas

Componentes: História e Geografia

1ª edição

São Paulo, 2021

 MODERNA

Elaboração dos originais:**Fernanda Pereira Righi**

Bacharela em Geografia pela Universidade Federal de Santa Maria. Mestre em Ciências, área de Geografia Humana, pela Universidade de São Paulo. Editora.

Gabriela Pellegrino

Bacharela em História pela Universidade de São Paulo. Mestre e Doutora em Ciências, na área de concentração História Social, pela Universidade de São Paulo. Livre-Docente pelo Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Professora Livre-Docente de História da América Independente da Universidade de São Paulo.

Maira Fernandes

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Mestre em Arquitetura e Urbanismo, na área de concentração Planejamento Urbano e Regional, pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. Professora de Geografia em escola privada.

Iara Nordi Castellani

Licenciada em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Bacharela em Ciências Sociais pela Universidade de São Paulo. Especialista em Ensino de Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora.

Fernanda Palo Prado

Licenciada e Bacharela em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Mestre em Ciências, no programa História Social, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Pesquisadora e editora.

Ana Oliveira

Licenciada em Geografia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Bacharela em Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Editora de Geografia.

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco

Edição de texto: Kelen L. Giordano Amaro (Coord.), Ana Lúcia Lucena, Carol Gama, Maura Loria

Assistência editorial: Mariana Góis

Gerência de design e produção gráfica: Everson de Paula

Coordenação de produção: Patrícia Costa

Gerência de planejamento editorial: Maria de Lourdes Rodrigues

Coordenação de design e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite

Projeto gráfico: Megalo/Narjara Lara

Capa: Aurélio Camilo

Ilustração: Brenda Bossato

Coordenação de arte: Aderson Assis

Edição de arte: Felipe Frade

Editoração eletrônica: Estúdio Gráfico Design

Coordenação de revisão: Camila Christí Gazzani

Revisão: Adriana Bairrada, Ana Maria Marson, Daniela Uemura, Lillian Xavier, Maira Cammarano, Sirlene Prignolato, Viviane T. Mendes

Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi

Pesquisa iconográfica: Lourdes Guimarães, Paula Dias, Vanessa Trindade

Coordenação de bureau: Rubens M. Rodrigues

Tratamento de imagens: Ademir Francisco Baptista, Joel Aparecido,

Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro, Vânia Aparecida M. de Oliveira

Pré-impressão: Alexandre Petreca, André Medeiros da Silva, Everton L. de Oliveira, Fabio Roldan, Marcio H. Kamoto, Ricardo Rodrigues, Vitória Sousa

Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro

Impressão e acabamento:

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

Buriti mais ciências humanas / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editores responsáveis Ana Claudia Fernandes ; Cesar Brumini Dellore. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

4º ano : ensino fundamental : anos iniciais
Categoria 1: Obras didáticas por área
Área: Ciências humanas
Componentes: História e Geografia
ISBN 978-85-16-12904-0

1. Ciências humanas (Ensino fundamental)
I. Fernandes, Ana Claudia. II. Dellore, Cesar Brumini.

21-73044

CCD-372.8

Índices para catálogo sistemático:

1. Ciências humanas : Ensino fundamental 372.8

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

EDITORA MODERNA LTDA.

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0...11) 2602-5510
Fax (0...11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2021

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

O que tem no mundo?

No mundo tem:

caminhos

casas

prédios

estradas

fazendas

rios

mares

montanhas

florestas

gente

...

Quanto mais você conhece o mundo,
mais você pode transformá-lo!

ADRESHUTTERSTOCK

Pense bem: o que você quer que tenha no mundo?

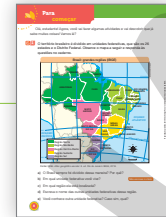
3

Conheça seu livro

Seu livro está dividido em 4 unidades. Veja o que você vai encontrar nele.

Para começar

Com essas atividades, você vai perceber que já sabe muitas coisas que serão estudadas ao longo deste ano.



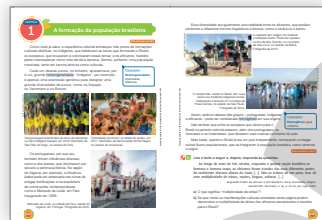
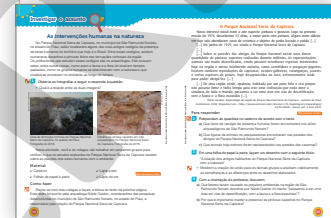
Abertura da unidade

Nas páginas de abertura, você vai explorar imagens e conhecer os assuntos trabalhados na unidade.



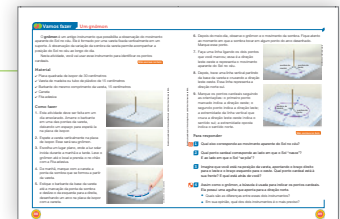
Investigar o assunto

Nessa seção, você vai usar diferentes estratégias para investigar o assunto da unidade.



Capítulos e atividades

Você vai aprender muitas coisas ao estudar o capítulo e fazer as atividades! Palavras que talvez você não conheça são explicadas no *Glossário*.



Vamos fazer

Nessa seção, você vai fazer entrevistas, experimentos e pesquisas, entre outras atividades.



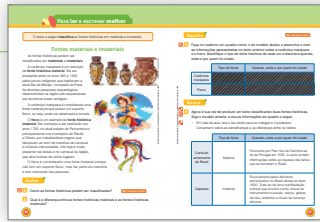
O mundo que queremos

Você vai ler, refletir e fazer atividades sobre algumas atitudes: como se relacionar com as pessoas, valorizar e respeitar diferentes culturas, preservar a natureza e cuidar da saúde.



Para ler e escrever melhor

Você vai ler um texto e perceber como ele está organizado. Depois, vai realizar algumas atividades sobre ele e escrever um texto com base nessa organização.



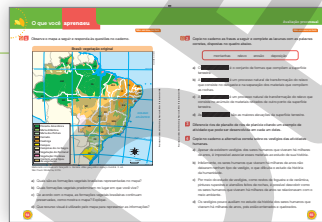
Painel multicultural

Nessa seção, você vai conhecer modos de vida e diferentes aspectos da cultura, das paisagens e das atividades humanas no Brasil e no restante do mundo.



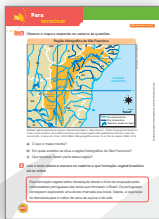
O que você aprendeu

Nessas páginas, você vai encontrar mais atividades para rever o que estudou na unidade e aplicar seus conhecimentos em várias situações.




Para terminar

Com essas atividades, você vai perceber quanto aprendeu e se divertiu ao longo deste ano.



Ícones utilizados

Ícones que indicam como realizar algumas atividades:

 Atividade no caderno

 Atividade oral

 Atividade em dupla

 Atividade em grupo

 Desenho ou pintura

 Atividade para casa



SUMÁRIO

Para começar 8

UNIDADE

1

Os seres humanos e a natureza 12

 Investigar o assunto: *As intervenções humanas na natureza* 14

Capítulo 1. A natureza no Brasil 16

 O mundo que queremos: *Água e saúde* 28

Capítulo 2. Os vestígios das atividades humanas 30

 Para ler e escrever melhor: *Fontes materiais e imateriais* 36

 Painel multicultural: *Museus pelo mundo* 52

 O que você aprendeu 54

UNIDADE

2

O comércio e as rotas 58

 Investigar o assunto: *De onde vêm os alimentos que você consome?* 60

Capítulo 1. As primeiras cidades e civilizações 62

 O mundo que queremos: *Economia solidária: moeda social e bancos comunitários* 78

Capítulo 2. O comércio europeu 80

 Para ler e escrever melhor: *As especiarias e seus usos* 82

 Vamos fazer: *Um gnômon* 88

 Painel multicultural: *A cultura portuguesa pelo mundo* 94

 O que você aprendeu 96

FABIO EUGÊNIO









MILA HORTÊNCIO

6

UNIDADE
3

O território brasileiro






100

	Investigar o assunto: <i>O município em foco</i>	102
	Capítulo 1. A formação do território brasileiro	104
	Para ler e escrever melhor: <i>A violência contra os indígenas</i>	116
	Capítulo 2. A organização do território brasileiro	128
	Para ler e escrever melhor: <i>As divisões regionais do Brasil</i>	132
	Vamos fazer: <i>Eleição na sala de aula</i>	138
	Painel multicultural: <i>Pontos turísticos no Brasil</i>	142
	O que você aprendeu	144

UNIDADE
4

A cultura e a identidade brasileiras

148

	Investigar o assunto: <i>Histórias de imigrantes</i>	150
	Capítulo 1. A formação da população brasileira	152
	Para ler e escrever melhor: <i>As colônias de imigrantes</i>	158
	Capítulo 2. Diversidade cultural brasileira	166
	Para ler e escrever melhor: <i>A história da pizza</i>	180
	Painel multicultural: <i>Cidades de imigrantes</i>	184
	O que você aprendeu	186
	Para terminar	190
	Sugestões de leitura	194
	Referências bibliográficas	198

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



MILA HORTEGÃO

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a avaliação diagnóstica da seção *Para começar* podem ser trabalhadas na semana 1.

Orientações didáticas

As atividades da avaliação diagnóstica proposta na seção **Para começar** têm o objetivo de estabelecer um momento inicial de avaliação dos saberes dos estudantes em relação aos conteúdos e habilidades que serão trabalhados ao longo do ano letivo.

Aproveite este processo avaliativo para realizar uma sondagem dos conhecimentos prévios, da bagagem cultural e educacional, dos principais interesses e dúvidas dos estudantes. A partir disso, realize as adequações que julgar pertinentes para garantir o bom desenvolvimento da programação prevista para o ano letivo.

Atividade 1. Espera-se que o estudante reconheça a divisão do território brasileiro em unidade federativas e analise o mapa para identificar a região onde vive e o entorno. Verifique a pertinência da resposta dos estudantes. Se apresentarem dificuldade em responder, ajude-os a identificar a unidade federativa correspondente no mapa e explique que o lugar onde eles vivem faz parte de um município e que, por sua vez, faz parte de uma unidade federativa (estado ou Distrito Federal). Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC **EF04GE05** e **EF04GE10**.

Para começar

Olá, estudante! Agora, você vai fazer algumas atividades e vai descobrir que já sabe muitas coisas! Vamos lá?

- 1 O território brasileiro é dividido em unidades federativas, que são os 26 estados e o Distrito Federal. Observe o mapa a seguir e responda às questões no caderno.

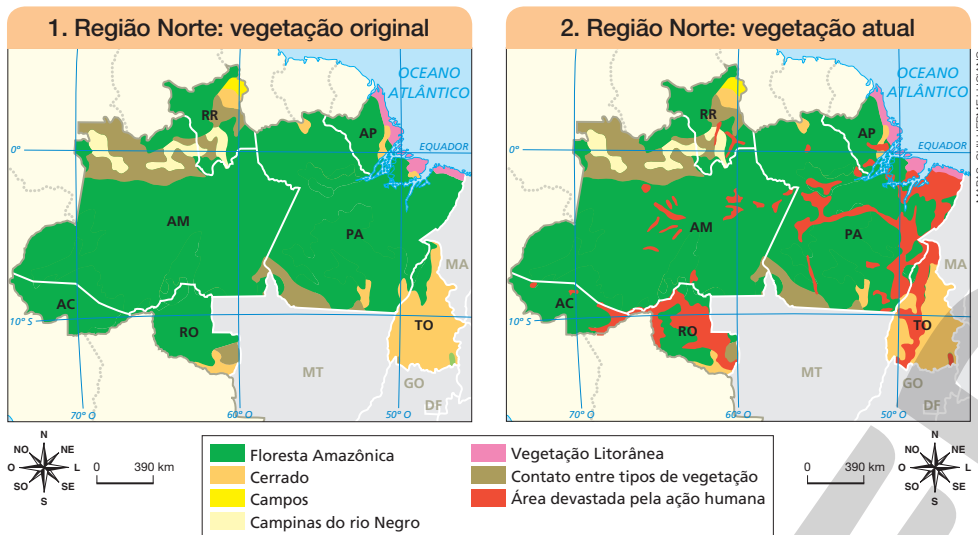


Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

- O Brasil sempre foi dividido dessa maneira? Por quê?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- Em qual unidade federativa você vive? **Professor.** Não escreva no livro
Resposta pessoal.
- Em qual região ela está localizada?
Resposta pessoal.
- Escreva o nome das outras unidades federativas dessa região.
Resposta pessoal.
- Você conhece outra unidade federativa? Caso sim, qual?
Respostas pessoais.

Avaliação diagnóstica

2 Analise os mapas abaixo e responda às questões.



Fonte: Graça M. L. Ferreira. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna: 2019.

- a) O que cada mapa representa? **Ver comentários** Não escreva no livro **sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- b) Compare os dois mapas. O que aconteceu com as formações vegetais da Região Norte? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- c) Na sua opinião, por que isso ocorreu? **Resposta pessoal.**

3 Copie o parágrafo abaixo no caderno e complete as lacunas com as palavras corretas, dispostas nos quadros a seguir.

Quando estudamos o passado, conseguimos compreender como viviam as pessoas que existiram de nós. Também **antes** podemos compreender que alguns costumes e práticas mudaram e outros perceberam com o passar do tempo.

permaneceram passado

mudaram antes

Atividade 2. O estudante deve comparar os mapas e avaliar as mudanças nas formações vegetais da Região Norte do Brasil. Verifique se os estudantes percebem que apenas o mapa da vegetação atual apresenta a informação representada em vermelho na legenda: “Área devastada pela ação humana”. Desse modo, comparando os mapas, eles poderão verificar que a área ocupada por determinadas formações vegetais sofreu redução pelo avanço do desmatamento. Espera-se que os estudantes reconheçam que o mapa da vegetação atual apresenta informações relativas à perda de cobertura vegetal original provocada pela ação humana. Na comparação entre os dois mapas, enfatize que é possível identificar a ocorrência de desmatamento principalmente na Floresta Amazônica e no Cerrado. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04GE10 e EF04GE11.

Atividade 3. O estudante deve completar o texto com as palavras elencadas, identificando o significado de cada palavra e o contexto em que ela foi empregada. Espera-se que os estudantes interpretem o texto de maneira adequada reconhecendo os termos que representam marcadores temporais.

Essa é uma ótima oportunidade de verificar com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

Atividade 4. O estudante deve perceber que o artista Frans Krajcberg aborda, em suas obras, questões relativas ao desmatamento, à destruição de florestas e à necessidade de preservação ambiental. Isso pode ser visto tanto na imagem como na leitura de sua legenda. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI05 e EF04GE11.

Atividade 5. O poema de Fernando Pessoa trata das navegações, que permitiram a ampliação das áreas conhecidas do mundo, como o continente americano, que era desconhecido até então para os europeus. **a)** Oceano Atlântico. **b)** Espera-se que os estudantes respondam que os portugueses buscavam rotas alternativas para chegar às Índias e explorar o comércio de especiarias que não passassem pelo Mar Mediterrâneo, cujas rotas comerciais eram dominadas pelos italianos e árabes. **c)** Espera-se que os estudantes sublinhem os versos: “Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!/ Por te cruzarmos, quantas mães choraram/ Quantos filhos em vão rezaram!/ Quantas noivas ficaram por casar”. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

4 Observe a obra de arte a seguir e leia a legenda da imagem.

- O artista Frans Krajcberg aborda qual problema ambiental em suas obras?
Ao responder, explique de que forma essas obras de arte conseguem impactar as pessoas que as observam. **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

Não escreva no livro

Exposição do artista Frans Krajcberg em Curitiba, no estado do Paraná, em 2010. O artista usa elementos da natureza em suas obras, como essas, feitas com troncos calcinados (queimados) trazidos de desmatamentos e queimadas que aconteceram nos estados do Amazonas e de Mato Grosso.



FALLO FRIDMAN/PULSAR IMAGENS © FRANS KRAJCBERG - ESPAÇO CULTURAL FRANS KRAJCBERG, CURITIBA, PR

5 O escritor português Fernando Pessoa compôs o poema “Mar português”, cujo tema são as navegações portuguesas dos anos 1400 e 1500. Leia o poema a seguir e, depois, responda às questões.

Mar português

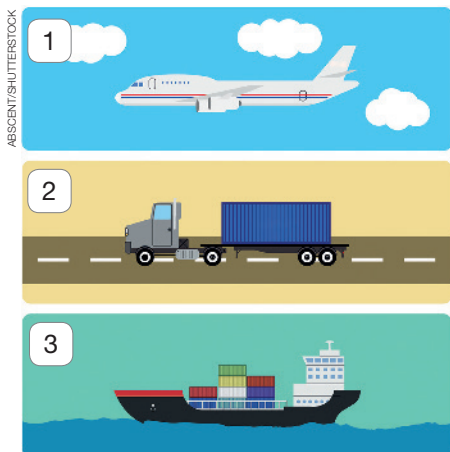
Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Fernando Pessoa. *Mensagem*, 1934. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/pe000004.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2021.

- A que oceano o poema se refere? **Ao oceano Atlântico.**
- Que motivos os portugueses tinham para cruzá-lo? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- De acordo com o poema, a conquista desse mar causou sofrimento?
Registre no caderno os trechos do poema que indicam isso.
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 6** A maneira como as pessoas se deslocam e a forma como realizam trocas comerciais passaram por muitas mudanças ao longo do tempo.



a) Ilustração 1: aéreo; ilustração 2: terrestre; ilustração 3, marítimo.

a) Observe as ilustrações ao lado e explique, no caderno, que tipo de transporte (terrestre, marítimo ou aéreo) está sendo representado em cada uma delas.

b) Qual é o tipo de transporte de mercadorias mais comum no local em que você vive? Por que ele é importante? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

Não escreva no livro

- 7** Leia o texto abaixo.

Lauro José Teixeira nasceu em Livramento, Bahia, em 1925, e chegou a São Paulo em 1958. Passou pela Hospedaria de Imigrantes, sendo encaminhado para trabalhar em uma usina no interior do Estado.

[Sobre sua viagem do estado da Bahia até a cidade de São Paulo, em 1958, Lauro José diz o seguinte:] Eu vim de trem. Saí de Livramento, Bahia, dia 1 de agosto [...].

Brasileiros na Hospedaria: relatos orais. A voz dos que migraram. Disponível em: <<https://museudaimigracao.org.br/blog/conhecendo-o-acervo/brasileiros-na-hospedaria-relatos-orais-a-voz-dos-que-migraram>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

- a) Esse é o depoimento de Lauro José, que, como muitas pessoas nas décadas de 1950 e 1960, migrou, ou seja, deslocou-se do lugar onde nasceu e passou a viver em outro lugar. Responda no caderno:
- Segundo o depoimento, em que ano Lauro José migrou? **1958**
 - Ele saiu de qual cidade? **Livramento, na Bahia.**
 - E chegou a qual cidade? **São Paulo.**
- b) Você conhece, em seu grupo familiar, alguma pessoa que tenha migrado, ou seja, que tenha se deslocado para passar a viver em outro lugar? Caso sim, registre o nome dela no caderno e explique qual foi o caminho da migração dessa pessoa (de onde ela saiu e para onde ela foi). **Respostas pessoais.**

Atividade 6. a) É esperado que o estudante responda que o tipo de transporte representado na ilustração 1 é o transporte aéreo. Já na ilustração 2, temos o transporte terrestre, e, na ilustração 3, o transporte marítimo. **b)** É esperado que o estudante consiga identificar alguns aspectos dos tipos de transporte de mercadorias mais comuns no município, no estado ou na região em que ele vive. Possivelmente, muitas crianças se lembrarão do transporte terrestre, especialmente em razão do grande fluxo de caminhões pela maior parte das estradas do Brasil. Caso algum estudante não consiga se lembrar de meios de transporte de mercadorias, converse com ele a respeito do tema, procurando aspectos do cotidiano que possam representar um tipo de transporte significativo em seu local de vivência. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC **EF04HI06** e **EF04HI07**.

Atividade 7. a) José migrou em 1958. Ele saiu do município de Livramento, no estado da Bahia, e migrou para o município de São Paulo, no estado de São Paulo. **b)** É esperado que os estudantes que tenham familiares que migraram consigam se recordar do local de origem dessas pessoas. É bastante provável que os estudantes que conseguirem identificar o nome do familiar que migrou consigam, também, identificar seu local de origem e de destino. Estas atividades são simples e objetivas, capazes de apresentar de forma adequada à faixa etária a temática das migrações, presente ao longo deste volume. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC **EF04HI09** e **EF04HI10**.

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
1	<p>(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.</p> <p>(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>	
2	<p>(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p>(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>	
3	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>	
4	<p>(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções.</p> <p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p>	
5	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
6	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
7	<p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	

Sugestão de questões de autoavaliação

As questões de autoavaliação sugeridas a seguir podem ser apresentadas aos estudantes no início do ano letivo para que eles reflitam sobre suas expectativas de aprendizagem em relação à etapa que iniciam no Ensino Fundamental.

Além disso, a autoavaliação pode ser uma ferramenta interessante para que os estudantes tomem consciência de suas descobertas anteriores, seu desenvolvimento pedagógico ao longo dos anos, suas facilidades e suas dificuldades.

As questões de autoavaliação podem ser conduzidas com a turma de maneira oral, em uma roda de conversa, para que todos se sintam à vontade para expressar suas expectativas em relação ao ano que se inicia.

O professor pode fazer os ajustes que considerar adequados de acordo com as necessidades da sua turma.

A seguir, estão elencadas algumas perguntas que podem contribuir para o momento de autoavaliação:

1. Quais são as minhas principais expectativas para o ano que se inicia?
2. Como imagino que será a passagem para o 4º ano?
3. Quais facilidades imagino ter ao longo deste ano?
4. Em qual aspecto imagino que terei mais dificuldade?
5. Que estudante do 4º ano imagino que serei?
6. Quais serão minhas principais responsabilidades como estudante ao longo deste ano?
7. Como gostaria que fosse minha relação com os professores ao longo deste ano?
8. Como gostaria que fosse minha relação com os colegas da turma ao longo deste ano?
9. Há algum aspecto que gostaria de mudar na minha postura de estudante?
10. O meu cotidiano vai mudar em relação ao ano anterior?
11. Como espero que seja o dia a dia no 4º ano?
12. Quais foram os temas que mais gostei de estudar no 3º ano?
13. O que gostaria de estudar no 4º ano?

Introdução

Os temas desenvolvidos nesta unidade articulam-se em torno das relações dos seres humanos com a natureza em uma escala temporal ampla, que abarca desde os usos atuais dos recursos naturais do território brasileiro até processos longínquos, como as transformações ocorridas na passagem do modo de vida nômade para o sedentário.

No Capítulo 1, são apresentadas as características do relevo, da vegetação e dos rios brasileiros, discutindo-se as modificações na natureza resultantes das intervenções humanas e, particularmente, o processo de devastação iniciado com a colonização do território. No Capítulo 2, examinam-se os vestígios arqueológicos das atividades humanas no território brasileiro e sua importância como fonte histórica. Focalizam-se também alguns aspectos do desenvolvimento dos agrupamentos humanos ao longo de milhares de anos, os fatores que contribuíram para sua fixação e os deslocamentos que resultaram no povoamento do território americano.

Em consonância com a BNCC, nesta unidade são trabalhadas as **Competências Gerais da Educação Básica 1, 2 e 3**; a **Competência Específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental 3**; as **Competências Específicas de História 2, 3, 5 e 6** e as **Competências Específicas de Geografia 1 e 4**.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a abertura da Unidade 1 podem ser trabalhadas na semana 1.



UNIDADE

1

Os seres humanos e a natureza

1

Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, em 2018.

Vamos conversar

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações

1. O que as imagens mostram? **específicas deste Manual do Professor.**
2. Que vestígio da existência de seres humanos aparece na imagem **3**?
3. Esse vestígio representa uma relação do ser humano com a natureza. Em sua opinião, que relação é essa? **Resposta pessoal.**

12

Unidades temáticas da BNCC em foco na unidade

História

Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas.

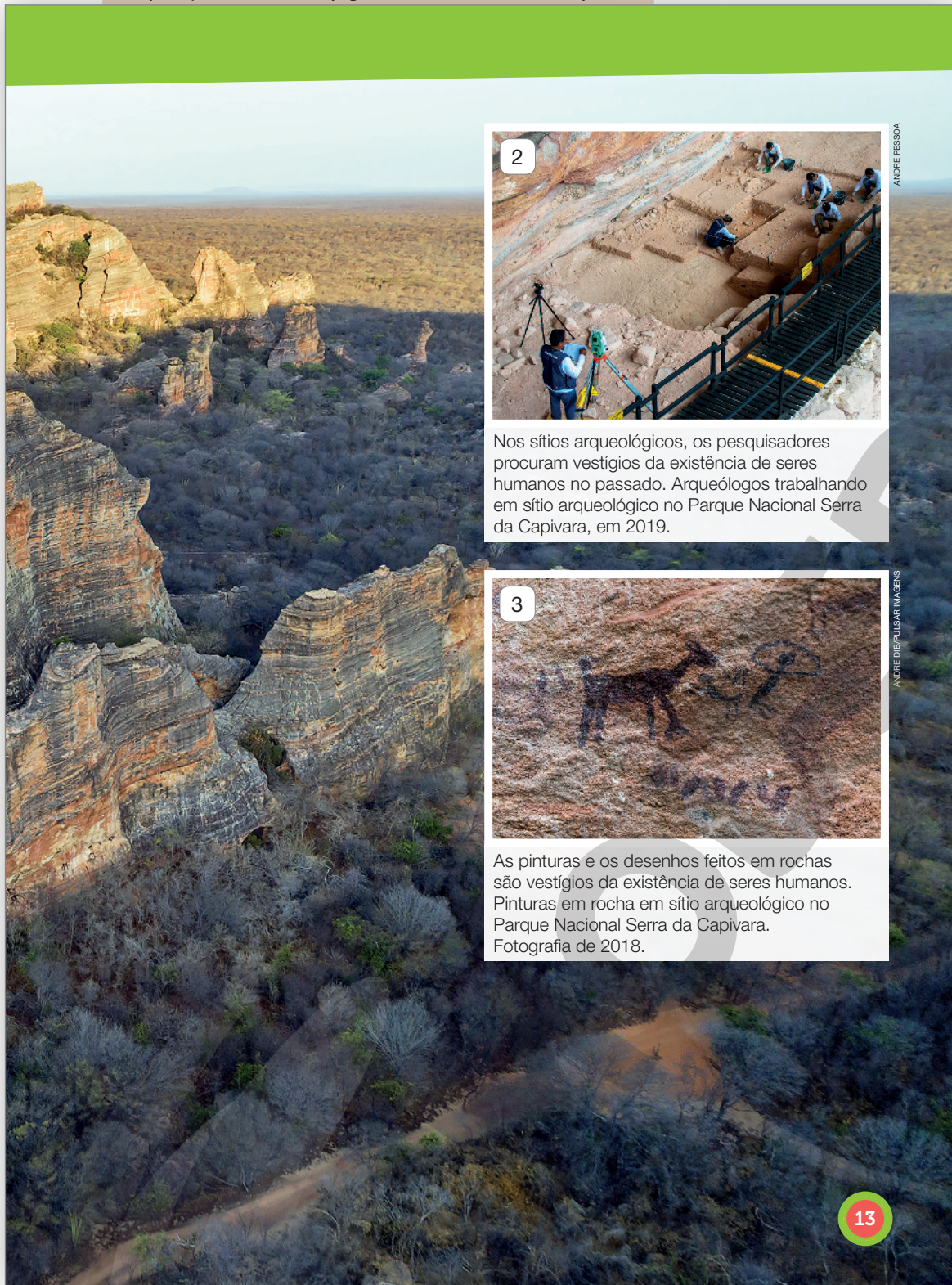
Geografia

Formas de representação e pensamento espacial; Natureza, ambientes e qualidade de vida.

Objetos de conhecimento em foco na unidade

História

A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras; A circulação de pessoas e as transformações no meio natural.



2



ANDRÉ PESSOA

Nos sítios arqueológicos, os pesquisadores procuram vestígios da existência de seres humanos no passado. Arqueólogos trabalhando em sítio arqueológico no Parque Nacional Serra da Capivara, em 2019.

3



ANDRÉ DIBPULSAR IMAGENS

As pinturas e os desenhos feitos em rochas são vestígios da existência de seres humanos. Pinturas em rocha em sítio arqueológico no Parque Nacional Serra da Capivara. Fotografia de 2018.

13

Geografia

Elementos constitutivos dos mapas; Conservação e degradação da natureza.

Habilidades da BNCC em foco na unidade

EF04HI01, EF04HI02, EF04HI04, EF04GE10 e EF04GE11.

Objetivos pedagógicos da unidade

- Identificar as relações que os seres humanos estabelecem entre si e com a natureza.
- Conhecer antigos vestígios das atividades humanas no território brasileiro.
- Conhecer aspectos naturais do território brasileiro e as modificações no relevo, na vegetação e nos rios resultantes das intervenções humanas.
- Conhecer tipos de fonte histórica.
- Conhecer alguns aspectos da origem e desenvolvimento da espécie humana.
- Conhecer percursos dos grupos humanos do continente africano para os demais continentes.
- Relacionar o processo de sedentarização à prática da agricultura e da pecuária.
- Compreender como são construídos os calendários.

Orientações didáticas

Comente com os estudantes que o Parque Nacional Serra da Capivara concentra centenas de vestígios arqueológicos das atividades humanas datados de milhares de anos e que o estudo desses vestígios pode revelar parte da história da trajetória humana no continente americano.

Atividade 1. Explore com os estudantes as características da paisagem do Parque Nacional Serra da Capivara, como a presença de elevações rochosas, de vales e de uma vegetação característica (relacionada à Caatinga).

Atividade 2. Comente que as pinturas feitas em rochas são chamadas pinturas rupestres.

Atividade 3. A imagem representa a caça de um animal pelo ser humano. Portanto, espere-se que os estudantes identifiquem uma relação alimentar.

O conteúdo apresentado contribui para o desenvolvimento das habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 2.

Objetivos pedagógicos da seção

- Reconhecer que os vestígios deixados pelos seres humanos podem revelar suas relações com a natureza.
- Valorizar as políticas de preservação dos sítios arqueológicos.

Orientações didáticas

Retome com os estudantes a questão dos vestígios históricos e das pesquisas desenvolvidas por arqueólogos. Explique a eles que as terras que hoje chamamos de Brasil já eram ocupadas há milhares de anos e que muitos de seus antigos habitantes deixaram vestígios como pinturas rupestres, restos de fogueiras, depósitos de alimentos, urnas funerárias etc.

Atividade 1. Na análise das duas imagens, é importante que os estudantes observem a relação entre o ambiente (formações rochosas) e os vestígios de atividade humana (pintura rupestre).

Oriente os estudantes a formar pequenos grupos para fazer a leitura do texto da arqueóloga Niède Guidon. Informe que essa arqueóloga é a pesquisadora responsável pela criação do Museu do Homem Americano no Parque Nacional Serra da Capivara.

Concluída a leitura do texto, esclareça eventuais dúvidas de compreensão e forneça aos estudantes as informações que julgar necessárias. Você pode aproveitar o momento para comentar, por exemplo, que os desafios de uma pesquisa arqueológica não estão só no trabalho de campo. Além das dificuldades técnicas relativas às escavações e aos estudos dos vestígios encontrados, os arqueólogos enfrentam questões de reconhecimento da importância dos sítios e de sua preservação, e de obtenção de financiamento e permissões para desenvolver suas pesquisas.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

Investigar o assunto



As intervenções humanas na natureza

No Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, estão localizados alguns dos mais antigos vestígios da presença de seres humanos no território que hoje é o Brasil. Entre esses vestígios, existem numerosos desenhos e pinturas feitos nas formações rochosas da região. Os profissionais que estudam esses vestígios são os arqueólogos. Eles buscam saber, entre outras coisas, como eram a fauna e a flora do local em tempos passados, como os grupos humanos se relacionavam com a natureza e que mudanças ocorreram no ambiente ao longo do tempo.

1 Observe as fotografias a seguir e responda à questão:

- Qual é a relação entre as duas imagens? [Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.](#)



Vista de formação rochosa do Parque Nacional Serra da Capivara, no estado do Piauí. Fotografia de 2018.



Detalhe de pintura rupestre em sítio arqueológico no Parque Nacional Serra da Capivara. Fotografia de 2018.

Nesta atividade, você e os colegas vão trabalhar em pequenos grupos para verificar o que os estudos realizados no Parque Nacional Serra da Capivara revelam sobre as relações dos seres humanos com o ambiente.

Material

- ✓ Caderno
- ✓ Lápis preto
- ✓ Folhas de papel à parte
- ✓ Lápis de cor

Não escreva no livro

Como fazer



Reúna-se com dois colegas e façam a leitura do texto da próxima página. Esse texto foi escrito pela arqueóloga Niède Guidon, coordenadora das pesquisas desenvolvidas no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí, e responsável pela criação do Parque Nacional Serra da Capivara.

14

Educação em valores e temas contemporâneos

Os sítios arqueológicos são bens do patrimônio histórico material e devem ser preservados e valorizados. Os sítios de arqueologia pré-histórica, em particular, trazem informações sobre o modo de vida dos habitantes do continente americano de milhares de anos atrás. Eles nos ajudam a ver a vida humana de uma perspectiva mais ampla, constituindo um precioso legado histórico-cultural.

O Parque Nacional Serra da Capivara

Nosso interesse inicial eram a arte rupestre, pinturas e gravuras. Logo na primeira missão de 1973, descobrimos 55 sítios, a maior parte com pinturas. Alguns eram aldeias em cujo solo abundavam cacos de cerâmica e objetos de pedra lascada e polida. [...]

[...] Em junho de 1979, era criado o Parque Nacional Serra da Capivara.

[...]

[...] Sobre as paredes dos abrigos do Parque Nacional existe uma densa quantidade de pinturas rupestres realizadas durante milênios. As representações animais são muito diversificadas, sendo possível reconhecer espécies inexistentes hoje na região e outras totalmente extintas, como camelídeos e preguiças-gigantes. Existem também reproduções de capivaras, veados-galheiros, caranguejos, jacarés e certas espécies de peixes, hoje desaparecidas na área, extremamente árida para poder abrigá-las. [...]

[...] De uma região verde, opulenta, habitada por um povo feliz e rico porque não passava fome e tinha tempo para criar uma civilização que nada deve a similares de todo o mundo, passamos a ser uma área em vias de desertificação, com a fauna e a flora exauridas [...].

Niède Guidon. Arqueologia da região do Parque Nacional Serra da Capivara – Sudeste do Piauí. *ComCiência*, 2003. Disponível em: <<http://www.comciencia.br/dossies-172/reportagens/arqueologia/arq10.shtml>>. Acesso em: 5 mar. 2021.

Para responder Ver comentários sobre as atividades desta página nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

2 Respondam às questões no caderno de acordo com o texto.

- Que tipos de vestígio da presença humana foram encontrados nos sítios arqueológicos de São Raimundo Nonato?
- Que figuras de animais os pesquisadores encontraram nas paredes dos abrigos do Parque Nacional Serra da Capivara?
- Que animais hoje extintos foram representados nas paredes das cavernas?

3 Em uma folha de papel à parte, façam um desenho com o seguinte título:

“A relação dos antigos habitantes do Parque Nacional Serra da Capivara com a natureza”.

- Mostrem a criação de vocês para os demais grupos e analisem coletivamente as semelhanças e as diferenças entre os desenhos elaborados.

Respostas pessoais.

4 Com a orientação do professor, discutam:

- Que fatores teriam causado os prejuízos ambientais na região de São Raimundo Nonato descritos por Niède Guidon no trecho “passamos a ser uma área em vias de desertificação, com a fauna e a flora exauridas”?
- Por que é importante manter e preservar as pinturas rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara?

15

Pinturas rupestres no Brasil

Além da Amazônia e do Nordeste, há grafismos pré-históricos nas regiões Sul e Centro-Oeste, como atestam pinturas e gravuras encontradas, por exemplo, em Serranópolis e Caiapônia (Goiás) e em São Pedro do Sul (Rio Grande do Sul). [...] Apesar da abundância de grafismos, só há duas ou três décadas o país passou a olhar com mais carinho e rigor científico os traços primordiais deixados pelos seus mais remotos antepassados. Em território nacional, a maior concentração conhecida dessa antiga manifestação cultural encontra-se no interior do Parque Nacional Serra da Capivara, considerado Patrimônio Mundial pela Unesco (órgão das Nações Unidas dedicado à cultura) desde 1991. Estima-se que haja cerca de 60 mil figuras pintadas (ou gravadas) no parque.

PIVETTA, Marcos. Pré-história ilustrada. *Pesquisa Fapesp*, n. 105, nov. 2004, p. 82. Disponível em: <<https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2004/11/080-085-arqueologia.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Atividade 2. a) De acordo com o texto, os primeiros vestígios da presença humana encontrados nos sítios arqueológicos de São Raimundo Nonato foram pinturas rupestres, cacos de cerâmica e objetos de pedra lascada e polida. **b)** Nas paredes dos abrigos havia representações de camelídeos, preguiças-gigantes, capivaras, veados-galheiros, caranguejos, jacarés e peixes. **c)** Entre as figuras de animais já extintos estão espécies de camelídeos e preguiças-gigantes. Se julgar conveniente, apresenta aos estudantes imagens de animais da megafauna com os quais os seres humanos do passado conviveram no território correspondente ao do Brasil.

Atividade 4. No debate em sala de aula, é possível que os estudantes mencionem a destruição da cobertura vegetal e o comprometimento dos cursos de água como fatores que tornam a área vulnerável à desertificação. Enfatize a importância da preservação do acervo ecológico e do acervo cultural do Parque Nacional Serra da Capivara, pois fontes históricas de milhares de anos podem, muitas vezes, perder-se por falta de cuidado ou de informação.

Literacia e Ciências Humanas

As discussões orais propostas nas atividades trabalhadas no decorrer do livro dão condições para que os estudantes levantem hipóteses sobre o assunto abordado adiante e antecipem conceitos que serão aprofundados.

Favorecer o desenvolvimento dos estudantes em situações de comunicação pública deve ser estimulado ao longo do Ensino Básico e é um dos objetivos desse tipo de atividade.

É uma oportunidade para exercitar a capacidade de se colocar em público e justificar o posicionamento diante dos colegas. Valorize a participação dos estudantes e organize a turma de modo que todos se expressem, argumentem e ouçam os demais, evitando repetições e/ou falas sobrepostas.

Roteiro de aulas

As quatro aulas previstas para o conteúdo das páginas 16-19 podem ser trabalhadas nas semanas 2 e 3.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Entender que o conjunto de formas da superfície terrestre compõe o relevo.
- Identificar alguns agentes naturais modificadores do relevo.
- Compreender a ação humana como agente transformador do relevo.
- Conhecer as principais características do relevo brasileiro.
- Conhecer as principais formações vegetais brasileiras.
- Compreender a devastação como um processo iniciado com a colonização do território brasileiro.
- Conhecer as principais características da hidrografia do Brasil.
- Relacionar os tipos de rios com as formas de relevo, considerando as possibilidades de aproveitamento econômico desses rios.
- Conhecer as regiões hidrográficas brasileiras.

Orientações didáticas

Atividade 1. Incentive os estudantes a identificar as áreas altas e baixas e a descrever as formas na superfície terrestre presentes no lugar onde vivem.

Trabalhe o significado de “erosão” e “deposição” conjuntamente, pois são processos naturais relacionados entre si, explicando que podem acontecer de forma lenta ou rápida em decorrência das variações de temperatura e da ação da água e do vento nas rochas.

Destaque que as interferências humanas na natureza atuam na modificação do relevo. O desmatamento, por exemplo, é um dos principais causadores da erosão, pois as raízes das plantas “seguram” o solo e impedem que ele se desgaste.

CAPÍTULO

1

A natureza no Brasil

Não escreva no livro

Ao ocupar um espaço e adaptá-lo às suas necessidades, os seres humanos modificam os elementos da natureza que compõem esse espaço, como o relevo, a vegetação e os rios. Neste capítulo, vamos examinar as características desses elementos no território brasileiro e como eles são afetados pelas ações humanas.

O relevo

Você já deve ter percebido que a superfície terrestre não é plana nem uniforme. Ela apresenta formas variadas, que são chamadas de **relevo**.

1.a) Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

1 Observe a imagem e responda às questões.



a) Como são as formas da superfície terrestre mostradas na imagem?

b) Como são as formas da superfície terrestre do lugar onde você vive?

Descreva-as.

Resposta pessoal.

Município de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais, em 2020.

A formação do relevo resulta dos processos que ocorrem tanto no interior quanto na superfície da Terra.

Entre os processos internos que formam o relevo, destacam-se os terremotos e as erupções vulcânicas, que podem causar rachaduras na superfície terrestre e deslocamento de grandes blocos de rocha.

Entre os processos que ocorrem na superfície terrestre, destacam-se a erosão e a deposição.

A **erosão** é o processo de desgaste e separação de materiais que compõem as rochas da superfície terrestre. Esse processo é causado pela variação de temperatura e pela ação da água e do vento nas rochas.

Os materiais originados da erosão são transportados pela água e pelo vento e acumulam-se em outros pontos da superfície terrestre. O processo de acúmulo desses materiais é chamado **deposição**.

16

As formas do relevo

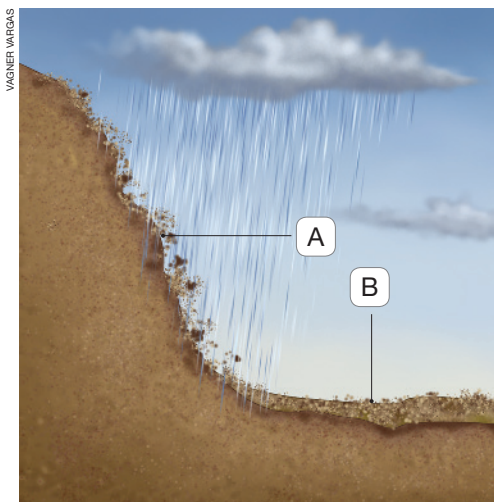
[...] A superfície da Terra caracteriza-se por elevações e depressões que constituem o relevo terrestre, cujas macroformas são descritas por denominações convencionais como depressões, planícies, planaltos e montanhas [...].

Depressões: são terrenos situados abaixo do nível do mar (depressões absolutas: como o mar Morto) ou abaixo do nível altimétrico das regiões adjacentes (depressões relativas: a depressão periférica paulista, por exemplo), que podem ter diferentes origens e formas.

Planícies: são terrenos baixos e planos, formados por acumulação de material, que podem ser de origem aluvial ou fluvial, marinha, lacustre, glacial, eólica.

2 Observe o esquema e responda às questões no caderno.

Não escreva no livro



- Que letra indica o processo de desgaste e separação dos materiais que compõem as rochas? **Letra A.**
- Que letra indica o processo de acúmulo desses materiais em outro ponto da superfície? **Letra B.**
- Identifique o nome dos processos representados pelas letras **A** e **B**. **Letra A: erosão; letra B: deposição.**

Representação fora de proporção. Cores fantasia.

As principais formas de relevo

As principais formas de relevo na superfície terrestre são as **montanhas**, os **planaltos**, as **planícies** e as **depressões**.

As montanhas são as maiores elevações da superfície terrestre.

Os planaltos são superfícies irregulares, nas quais a erosão é maior que a deposição de materiais.

As depressões são áreas mais baixas que as áreas vizinhas ou que o nível do mar.

As planícies são superfícies planas nas quais a deposição de materiais é maior que a erosão. Em geral, localizam-se ao longo de rios e do litoral.

Representação fora de proporção. Cores fantasia.

17

Atividade 2. a) Espera-se que os estudantes observem que a porção da imagem assinalada pela letra **A** é representativa do desgaste das rochas e do solo relacionado à ação da água, da diferença de temperaturas e do vento. **b)** A porção da imagem assinalada com a letra **B** representa a deposição das partículas de rocha e solo em áreas mais baixas. **c)** O processo de desgaste e transporte de partículas de rochas e do solo de um local para outro é chamado erosão; o processo de acúmulo de sedimentos e partículas erodidas das rochas e do solo é chamado deposição.

Essa questão permite verificar se os estudantes compreenderam a dinâmica de desgaste e transporte de materiais que relaciona os dois processos apresentados. Se julgar necessário, retome a explicação e esclareça as dúvidas da turma.

O entendimento dessa dinâmica tornará mais proveitosa a leitura do perfil representativo das principais formas de relevo da superfície terrestre.

Promova a leitura compartilhada do esquema das principais formas de relevo. Peça aos estudantes que leiam o texto e esclareça as possíveis dúvidas.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE11.

Para você ler

Introdução à Geomorfologia, de Fillipe Tamiozzo Pereira Torres e outros. Cengage Learning, 2013.

Uma apresentação didática dos conceitos referentes às dinâmicas do relevo.

Planaltos: são terrenos altos, variando de planos (chapadas) a ondulados (colinas, morrotes e morros). Os planaltos típicos são sedimentares ou basálticos, mas existem os de estrutura dobrada (superfícies aplainadas, soerguidas e pouco reentalhadas).

Montanhas: são terrenos altos e fortemente ondulados [...].

FLORENZANO, Teresa G. Introdução à geomorfologia. In: FLORENZANO, Teresa G. (org.). *Geomorfologia: conceitos e tecnologias atuais*. São Paulo: Oficina de Textos, 2008. p. 12-13.

Atividade 3. Espera-se que os estudantes identifiquem corretamente o nome da forma de relevo correspondente a cada uma das descrições (planície, depressão, montanha e planalto).

Explique aos estudantes que uma das características principais do relevo brasileiro é a ausência de grandes altitudes. Para exemplificar, apresente os seguintes dados: as montanhas mais altas do mundo estão situadas na Ásia, na Cordilheira do Himalaia, acima dos 8 000 metros de altitude; no Brasil, o ponto mais alto do território é o Pico da Neblina, no estado do Amazonas, que tem cerca de 3 000 metros de altitude.

Relembre à turma que altitude é a distância vertical medida entre um ponto da superfície da Terra e o nível do mar, considerado o nível zero.

Destaque que há variadas classificações do relevo e que o mapa apresentado traz uma classificação elaborada com base em imagens de radar. Oriente os estudantes na leitura desse mapa, formulando questões que possam auxiliá-los a compreender as informações representadas, por exemplo: “Que formas de relevo estão identificadas na legenda? Que cor representa as planícies? E as depressões? E os planaltos?”.

Atividade 4. b) Com base na leitura do mapa, espera-se que os estudantes observem que as planícies estão situadas nas áreas litorâneas e ao redor das margens de grandes rios de planície, como o Amazonas. Pode ser interessante providenciar um mapa hidrográfico do Brasil para facilitar a associação entre o relevo e os rios. c) Oriente os estudantes a localizar, no mapa, a unidade federativa na qual se situa o lugar onde vivem. Em seguida, eles devem observar a legenda do mapa para identificar as formas de relevo predominantes.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04GE10 e EF04GE11.



3 Escreva no caderno o nome da forma de relevo correspondente a cada uma das descrições abaixo. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

- Superfície plana onde predomina a deposição.
- Área mais baixa que as áreas vizinhas.
- Maior elevação da superfície terrestre.
- Superfície irregular onde predomina a erosão.

As formas predominantes do relevo brasileiro são os planaltos, as planícies e as depressões. Os planaltos ocupam extensas áreas e podem apresentar serras. As depressões ocupam, também, extensas áreas do território brasileiro. Já as planícies ocupam áreas menores, ao longo de rios e do litoral brasileiro.



Elaborado com base em: Jurandyr L. S. Ross. Os fundamentos da Geografia da natureza. In: Jurandyr L. S. Ross (org.). *Geografia do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2005. p. 53.



4 Com base na leitura do mapa, responda no caderno:

Não escreva no livro

- Que formas de relevo predominam no território brasileiro? *Ver comentários sobre as atividades a) e b) nas orientações específicas deste Manual do Professor.*
- Em que partes do Brasil predominam as planícies?
- Que formas de relevo predominam no lugar onde você vive?

Resposta pessoal.

18

Para você ler

Ecogeografia do Brasil: subsídios para planejamento ambiental, de Jurandyr L. S. Ross. Oficina de Textos, 2006.

Uma análise das relações do relevo com os espaços agroambientais e agroecológicos do território brasileiro.

A ocupação do espaço e a modificação do relevo

Ao ocupar o espaço, as pessoas modificam o relevo para atender às suas necessidades e ao seu modo de vida.

Com o crescimento das cidades, terrenos íngremes são aplainados para a construção de moradias e vias de circulação.

Para construir túneis e estradas em áreas de serra, por exemplo, geralmente são cortados trechos das encostas.

Áreas íngremes ou montanhosas são alteradas para a prática da agricultura.

Nessas áreas é comum a construção de degraus, que facilitam a preparação da terra, o cultivo e a colheita.

As atividades de mineração também alteram o relevo. Geralmente, para extrair os minérios, é preciso escavar grandes áreas, deixando buracos e alterando a paisagem do local.



Túneis na Rodovia Carvalho Pinto, no estado de São Paulo. Fotografia de 2017.

DELFIM MARTINS/PIUSAR IMAGENS

Não escreva no livro

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

- 5** Observe a fotografia, leia o texto e responda às questões a seguir.



Deslizamento de terra no município de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais, em 2020.

Se a encosta for íngreme, podem acontecer deslizamentos, como o mostrado na fotografia acima.

Os deslizamentos são fenômenos naturais. No entanto, a ação humana pode contribuir para que os deslizamentos aconteçam com mais frequência.

Quando há a ocupação das encostas de morros e serras, a vegetação é retirada para a construção das moradias. Isso deixa o solo desprotegido e exposto à erosão provocada pela água das chuvas e pelo

- a) Por que a ocupação das encostas de morros contribui para a ocorrência dos deslizamentos de terra? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

- b) Em sua opinião, de que modo a vegetação protege o solo?
Resposta pessoal.

Peça aos estudantes que observem as fotografias com atenção e formule a seguinte questão: “Quais ações humanas alteram o relevo?”. Estimule a troca de ideias e, em seguida, faça a leitura compartilhada do texto.

Retome as fotografias apresentadas e identifique pontualmente as alterações realizadas no relevo. É importante que os estudantes compreendam que as pessoas modificam o relevo de acordo com suas necessidades. Explique que a ocupação de encostas muitas vezes é a alternativa que resta aos segmentos menos favorecidos da população, constituindo uma evidência da desigualdade de acesso ao direito de moradia.

Comente que os deslizamentos ocorrem principalmente na época de chuvas, quando o solo desprotegido fica saturado pela água, reduzindo a estabilidade da encosta.

Atividade 5. a) Os estudantes devem observar que o solo fica desprotegido e exposto à erosão quando a vegetação é retirada para a construção das moradias. Se a encosta for íngreme, podem ocorrer deslizamentos, principalmente na época de chuvas. **b)** Incentive os estudantes a levantar hipóteses acerca da relação entre a vegetação e a proteção do solo. É possível que eles observem que a copa das árvores reduz os impactos produzidos pela água da chuva ao cair no solo e que as raízes das plantas “seguram” a terra, contribuindo para que o solo encharcado não seja levado pela água da chuva.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE11.

Roteiro de aulas

As quatro aulas previstas para o conteúdo das páginas 20-23 podem ser trabalhadas nas semanas 3 e 4.

Ao iniciar o estudo da vegetação, comente com os estudantes que, assim como o relevo, a vegetação é um dos componentes do ambiente.

Comente que a diversidade de formações vegetais relaciona-se com as condições climáticas, a disponibilidade de água e os tipos de relevo e de solo do ambiente.

Aproveite para comentar que, no caso brasileiro, a grande diversidade vegetal também se relaciona à extensão territorial do país.

Reforce o trabalho de leitura de imagens destacando as características de cada formação vegetal, suas semelhanças e diferenças.

Faça a leitura compartilhada do texto que caracteriza as principais paisagens vegetais. Pergunte aos estudantes se eles conhecem as formações vegetais retratadas, se já visitaram locais onde puderam observá-las. Estimule-os a compartilhar os conhecimentos que têm do assunto.

Se possível, providencie outras imagens das diferentes formações vegetais existentes no Brasil.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE11.

Para você ler e acessar

Domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas, de Aziz Nacib Ab'Sáber. Ateliê Editorial, 2003.

Uma análise integrada das características de relevo, solo, vegetação e condições climático-hidrológicas das paisagens brasileiras.

Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

A vegetação

O conjunto de plantas de um lugar é chamado **vegetação**. Ela é um dos elementos que compõem a paisagem.

No Brasil, a vegetação apresenta muita diversidade. As principais formações vegetais no país são a Floresta Amazônica, a Mata Atlântica, a Caatinga, o Cerrado, a Mata dos Pinhais e os Campos.

- **Floresta Amazônica:** formada por matas densas, com árvores de grande porte e bem próximas umas das outras.
- **Mata Atlântica:** formada por árvores de grande porte, samambaias, bromélias e orquídeas.
- **Caatinga:** formada predominantemente por plantas adaptadas a ambientes quentes e secos, como os cactos.
- **Cerrado:** formado por plantas rasteiras, arbustos e árvores retorcidas que aparecem dispersas no ambiente.
- **Mata dos Pinhais:** também conhecida como Mata das Araucárias, é formada basicamente por pinheiros.
- **Campos:** formados principalmente por plantas rasteiras.

Cerrado no município de Alto Paraíso de Goiás, no estado de Goiás. Fotografia de 2020.



Mata Atlântica no município de Cananeia, no estado de São Paulo. Fotografia de 2019.



Caatinga no município de Olho d'Água do Casado, no estado de Alagoas. Fotografia de 2019.



6

Quais são as principais formações vegetais do Brasil?

Não escreva no livro

Floresta Amazônica, Mata Atlântica, Caatinga, Cerrado, Mata dos Pinhais e Campos.

7

Identifique o tipo de vegetação ao qual a descrição de cada item a seguir se refere.

a) Vegetação formada por árvores de grande porte que ficam próximas umas das outras. **Floresta Amazônica.**

b) Vegetação formada por plantas adaptadas a ambientes quentes e secos.

Caatinga.

c) Vegetação formada principalmente por plantas rasteiras. **Cerrado.**

20

Os biomas

O bioma Amazônia abrange uma área de 4,2 milhões de km² (49,3% do território nacional). É formado principalmente por florestas densas e abertas, porém abriga uma diversidade de outros ecossistemas, como florestas estacionais, florestas de igapó, campos alagados, várzeas, savanas [...].

O Cerrado é o segundo maior bioma do país. Ocupa principalmente a região mais central do Brasil e atinge cerca de 2 milhões de quilômetros quadrados (24% do território). O Cerrado é uma das savanas de maior biodiversidade do planeta e com grande concentração de espécies endêmicas. [...]

O bioma Mata Atlântica e seus ecossistemas associados envolvem uma área de 1,1 milhão de km² (13% do território brasileiro). Contudo, em virtude de séculos de destruição ambiental, a área florestal da Mata Atlântica foi reduzida a apenas cerca de 218 mil km², altamente fragmentados. [...]

A devastação da vegetação brasileira

Não escreva no livro

Desde o início da colonização, as formações vegetais do Brasil vêm sendo alteradas pela ação humana.

O Cerrado e a Mata Atlântica são as formações vegetais mais alteradas. Essas formações vegetais estão bastante devastadas.

Originalmente, o Cerrado se estendia por quase toda a porção central do Brasil. Hoje, ocupa apenas parte da região Centro-Oeste, ocorrendo também em trechos do Sudeste, do Nordeste e do Norte do Brasil.

A expansão de atividades agropecuárias, a mineração e a extração de madeira vêm provocando a contaminação dos rios e o esgotamento dos solos do Cerrado, além de ameaçar de extinção várias espécies da fauna e da flora.

As queimadas, bastante comuns no Cerrado, também degradam o solo e ameaçam os animais e as plantas.

Podem ocorrer queimadas naturais causadas pela queda de raios no início da estação chuvosa, mas, na maioria das vezes, elas são provocadas pela ação humana, com a finalidade de limpar o terreno para as atividades agropecuárias.



Queimada em área de Cerrado no Parque Nacional da Chapada dos Veadeiros, no município de Alto Paraíso de Goiás, no estado de Goiás, em 2020.

21

Comente com os estudantes que a devastação das formações vegetais brasileiras foi um processo iniciado com a colonização do país. A primeira formação atingida foi a Mata Atlântica.

A devastação do Cerrado é relativamente recente e está relacionada à expansão das áreas destinadas à agricultura de grãos e às pastagens. Um dos motivos do empobrecimento do Cerrado está relacionado às extensas áreas voltadas para a agricultura comercial com plantios homogêneos e uso intensivo de agrotóxicos, à pecuária extensiva, ao uso do fogo e às práticas inadequadas de captação e uso da água. Somam-se a isso alguns casos de expansão de infraestruturas sem a adoção de medidas efetivas de mitigação dos impactos e de competências socioambientais, como a construção de hidrelétricas, rodovias etc.

A queimada, em específico, por ser um método barato, tem sido utilizada para abrir áreas destinadas à pecuária e à agricultura. Essa prática pode causar danos à floresta e à população. Quando as queimadas acontecem em áreas próximas à floresta e em períodos de seca, o fogo pode incendiar a floresta, degenerando o ecossistema. Ressalte com os estudantes que, no caso das comunidades tradicionais, as queimadas são feitas de maneira controlada no manejo dos cultivos.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04GE11, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

A Caatinga é o bioma exclusivamente brasileiro. Localizada na região nordeste do país, ocupa área de aproximadamente 845.000 km², o que representa cerca de 10% do território nacional e se estende por grande parte da região Nordeste e Norte de Minas Gerais. [...]

O Pampa, [...], ocorre no estado do Rio Grande do Sul e se estende pelo Uruguai e Argentina. A vegetação dominante é de gramíneas entremeadas por florestas mesófilas, florestas subtropicais (especialmente floresta com araucária) e florestas estacionais. [...]

SERVIÇO FLORESTAL BRASILEIRO – Sistema Nacional de Informações Florestais. Florestas nos biomas brasileiros. Disponível em: <<https://snif.florestal.gov.br/pt-br/os-biomas-e-suas-florestas>>. Acesso em: 27 jul. 2021.

Promova a leitura coletiva da imagem apresentada, destacando as ações humanas retratadas na cena.

Comente que as diferentes atividades desenvolvidas no território brasileiro desde a chegada dos portugueses (extrativismo vegetal e mineral, intensificação dos cultivos, adensamento populacional etc.) expuseram as formações vegetais do país à exploração intensa em diferentes momentos da História. Destaque que a devastação da Mata Atlântica foi promovida inicialmente pela exploração econômica do pau-brasil e, depois, pela implantação das culturas de cana-de-açúcar e de café.

Esclareça que a devastação mais recente das formações vegetais brasileiras está relacionada principalmente com o avanço das fronteiras agrícolas, ou seja, com o aumento das áreas destinadas à criação de gado e às monoculturas.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04GE11, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Para você ler e acessar

A ferro e fogo: a história e a devastação da mata atlântica brasileira, de Warren Dean. Companhia das Letras, 1996.

Uma visão do Brasil articulada a cinco séculos de destruição de uma floresta.

SOS Mata Atlântica. Disponível em: <<https://www.sosma.org.br/>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

Hora da Leitura

Não escreva no livro

- *Nina no Cerrado*, de Nina Nazario, editora Oficina de Textos.

Cordel que conta a história do Cerrado brasileiro, apresentando a fauna, os frutos e a paisagem típicos desse bioma.

A maior parte da Mata Atlântica não existe mais, pois foi devastada com a ocupação do território brasileiro.

Essa devastação iniciou-se com a exploração do pau-brasil pelos colonizadores portugueses, cerca de 500 anos atrás. Depois, boa parte da Mata Atlântica deu lugar aos cultivos de cana-de-açúcar e de café.

Em decorrência da ocupação urbana e da expansão de áreas agrícolas, restam pouquíssimas áreas de Mata Atlântica em sua forma original.

Atualmente, os remanescentes da Mata Atlântica são preservados por lei. As unidades de conservação são criadas pelo governo em espaços com características naturais relevantes e têm a função de preservar a natureza.

Glossário

Remanescentes: que restaram, que sobraram.



Johann Moritz Rugendas. *Desmatamento de uma floresta*, cerca de 1835. Litografia, 21,8 cm × 28,7 cm. A derrubada da Mata Atlântica para o cultivo de café, na atual região Sudeste do Brasil, foi retratada em diversas obras.

22

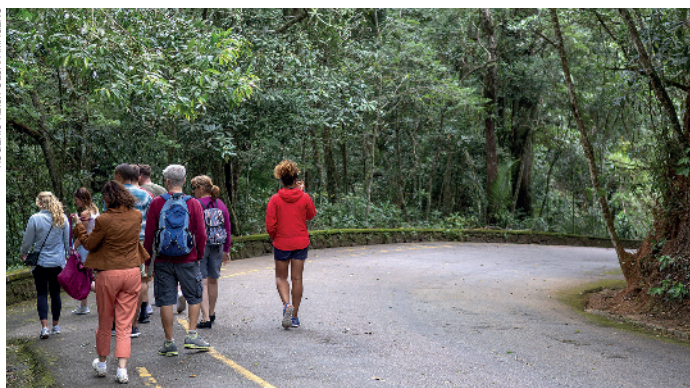
A diversidade de formações vegetais no Brasil

O Brasil é um país de grandes extensões territoriais. São 8,5 milhões de km² submetidos a uma mistura de condições climáticas [...] que permite o desenvolvimento de uma grande diversidade de ambientes.

As formações vegetais que ocupam maior extensão territorial são as florestas. Há uma grande variedade dessas formações na bacia amazônica, na região costeira, no sul do país e nas regiões subtropicais. Mesmo os cerrados e as caatingas possuem dentro de sua área de domínio formações florestais que acompanham as drenagens. [...]

Além das grandes extensões de florestas, o Brasil apresenta dois grandes domínios de formações vegetais abertas e semiabertas: as caatingas e os cerrados. No mapa do Brasil, esses dois domínios formam uma diagonal de climas mais secos que percorre o país do Nordeste ao Pantanal mato-grossense, passando pelo Brasil Central.

ROGERIO REIS/PULSAR IMAGENS

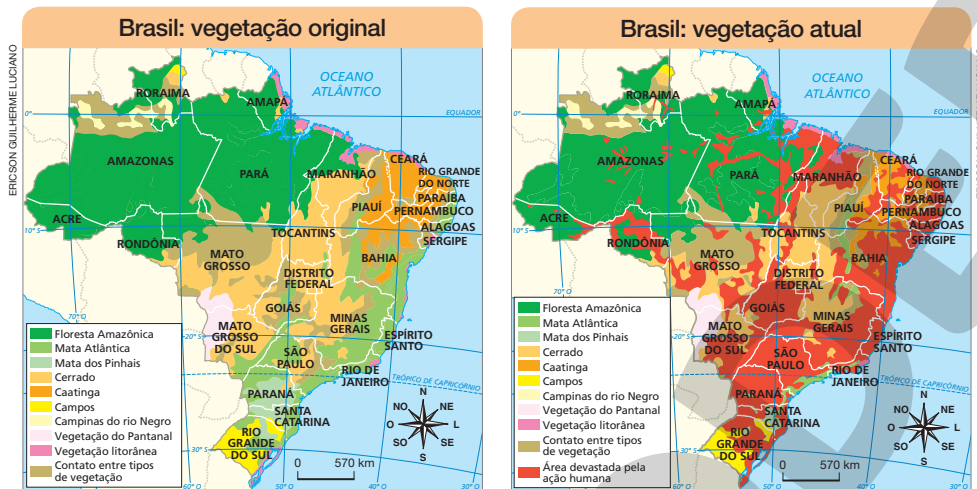


Não escreva no livro

Turistas caminham na Estrada da Cascatinha, no Parque Nacional da Tijuca, no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 2018. Esse parque é uma unidade de conservação criada em 1961.

8 Observe os mapas que mostram a vegetação original e a atual do Brasil.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



Elaborado com base em: Graça M. L. Ferreira. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 121.

- Quais foram as formações vegetais mais devastadas pela ação humana no território brasileiro?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- Por que ocorreu essa devastação?
- Que tipos de vegetação cobriam, originalmente, o lugar onde você vive? E atualmente?
- A devastação da vegetação no lugar onde você vive foi intensa? Como você explica isso? *Respostas pessoais.*
- Em sua opinião, o que pode ser feito para preservar a vegetação que ainda resta? *Resposta pessoal.*



Ao explorar com os estudantes a paisagem do Parque Nacional da Tijuca, destaque que a urbanização intensa da faixa litorânea também contribuiu para o processo de devastação da Mata Atlântica.

Promova a leitura coletiva dos mapas destacando seus principais elementos: título, legenda, escala e fonte. Ressalte que no mapa da vegetação original do Brasil está representada a área de abrangência da vegetação antes da colonização.

Atividade 8. Estimule os estudantes a estabelecer comparações entre os mapas. Ajude-os a perceber a dimensão do desmatamento considerando as formações vegetais originais e as áreas devastadas pela ação humana representadas nos mapas. Oriente-os também a observar as formações vegetais remanescentes do território brasileiro. Para auxiliar os estudantes nas questões referentes à vegetação local, peça que localizem no mapa a unidade da federação na qual se situa o lugar onde vivem. Depois, oriente-os a observar a legenda para verificar quais eram as formações vegetais originais e a devastação que sofreram. Por fim, incentive os estudantes a trocar informações sobre as condições da vegetação no lugar onde vivem e a formular opinião sobre as ações necessárias para preservar a vegetação que ainda resta.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04GE10 e EF04GE11.

A origem do mosaico botânico brasileiro é resultado da expansão e retração das florestas, cerrados e caatingas provocadas pela alternância de climas úmidos e secos nas regiões tropicais, durante os períodos glaciais do Quaternário. As florestas tropicais e outras formações abertas já existiam desde o início da era Pleistocênica e não foram destruídas por geleiras, como aconteceu com as formações vegetais do hemisfério norte. No hemisfério sul as glaciações modificaram a distribuição da umidade, provocando desintegração de grandes espaços contínuos de floresta favorecendo a expansão da vegetação de clima mais seco e estacional. Por essa razão os biogeógrafos admitem que a grande riqueza de espécies que ocorrem na vegetação brasileira é uma herança pretérita do período Quaternário. [...]

CONTI, José Bueno; FURLAN, Sueli Angelo. *Geoecologia: o clima, os solos e a biota*. In: ROSS, Jurandy L. S. (org.). *Geografia do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Edusp. p. 155-156.

Roteiro de aulas

As quatro aulas previstas para o conteúdo das páginas 24-27 podem ser trabalhadas nas semanas 4 e 5.

Antes de promover a leitura do texto e das imagens da página, instigue os estudantes a levantar hipóteses sobre o que seriam nascente, foz e afluente. Registre na lousa as concepções que apresentarem.

Faça então a leitura do texto, da fotografia e da representação esquemática das partes do rio.

Peça aos estudantes que verifiquem se as hipóteses que levantaram estavam corretas e, se for o caso, que apontem as correções necessárias. Essa sequência ajuda a mobilizar a atenção e os conhecimentos dos estudantes em relação ao tema introduzido.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE11.

Os rios e as regiões hidrográficas

O rio é um curso natural de água. Ele pode se originar de fontes subterrâneas, da água das chuvas e do derretimento de neve e de geleiras.

Desde seu ponto de origem, isto é, desde sua nascente, o rio percorre um caminho até chegar à sua foz, que é o local onde ele deságua. A foz de um rio pode ser o oceano, um lago ou outro rio. No caminho, o rio pode receber água de outros rios, que são chamados afluentes. O rio principal é aquele que deságua no mar.



Foz do rio Queimado no oceano Atlântico, no município de Prado, no estado da Bahia. Fotografia de 2021.



Representação fora de proporção. Cores fantasia.



9

O que é a nascente de um rio? E a foz?

Não escreva no livro

24

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

A rede fluvial brasileira

As águas superficiais constituem parte da riqueza dos recursos hídricos de um país. No caso brasileiro, país de extensão continental, a rede fluvial é importante recurso natural, contando em seu território com a maior bacia fluvial do mundo em extensão e em volume de água. A riqueza dos recursos hídricos deve-se à distribuição da pluviosidade no território nacional, onde registram-se valores elevados, superiores a 1.500 mm anuais e em 1/3 da área total esse valor atinge mais de 2.000 mm. Apenas uma parte do país, situada a Nordeste, recebe menos de 1.000 mm anuais e até em algumas regiões menos de 500 mm anuais de precipitação.

Os rios brasileiros

A maioria dos rios brasileiros nunca seca, ou seja, seu fluxo de água é contínuo. Esse tipo de rio é chamado perene ou permanente.

Alguns rios secam durante certo período do ano. Eles são chamados rios temporários e correm apenas no período de chuvas. Esses rios estão localizados nas áreas mais áridas do território brasileiro, onde há longos períodos de seca.

O Brasil tem uma diversidade muito grande de paisagens que apresentam rios permanentes e temporários. Veja estes exemplos:

Glossário

Áridas: secas.



Rio Jaú, no município de Novo Airão, no estado do Amazonas. Fotografia de 2019.



Rio temporário no período da seca, no município de Cabroró, no estado de Pernambuco, em 2018.



10

Pesquise em livros ou em *sites* se há rios perenes no lugar onde você vive. Caso haja, cite o nome de um. **Resposta pessoal.**

Não escreva no livro

11

Pesquise também se no lugar onde você vive há algum rio temporário. Caso haja, cite o nome dele. **Resposta pessoal.**

25

Os principais rios brasileiros precedem de três grandes centros dispersores de água: planalto das Guianas, cordilheira dos Andes e planalto brasileiro. As demais redes de drenagem têm sua origem no planalto brasileiro.

CUNHA, Sandra Baptista da. Bacias hidrográficas. In: CUNHA, Sandra B.; GUERRA, Antônio J. T. (org.). *Geomorfologia do Brasil*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 229.

Ao trabalhar os conceitos de rio permanente e rio temporário, procure estabelecer relações entre clima e hidrografia, pois o regime dos rios, com os períodos de cheia e vazante, é influenciado pelo clima. É uma boa oportunidade de destacar a integração dos elementos naturais.

Atividades 10 e 11. Sugerimos que essas atividades sejam realizadas em casa por exigirem pesquisa de informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação.

Em sala de aula, peça aos estudantes que compartilhem os dados obtidos. Verifique a pertinência das informações apresentadas. Se necessário, leve fotografias dos rios da região e ajude a turma na identificação do nome e da categoria de cada um.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE11.

Retome com os estudantes as características das formas de relevo de modo que possam perceber como elas influenciam o curso dos rios. Reafirme que as áreas de planície apresentam terrenos regulares com poucos desníveis e, por isso, os rios de planície são propícios à navegação e ao lazer. Já as áreas de planalto apresentam terrenos irregulares com grandes desníveis, o que forma quedas-d'água propícias à instalação de hidrelétricas para a geração de energia.

Ao comentar o aproveitamento dos rios nas áreas de planície e de planalto, lembre aos estudantes que as águas dos rios também são comumente destinadas às práticas agrícolas, industriais e de abastecimento das cidades.

Atividades 12 e 13. As atividades orais propostas possibilitam a troca de informações sobre os usos dos rios locais considerando também as características do relevo da região, e propiciam discutir os possíveis benefícios e prejuízos resultantes da construção de barragens e de reservatórios. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos conhecimentos de literacia e de alfabetização, promovendo a fluência em leitura oral e o desenvolvimento de vocabulário.

Educação em valores e temas contemporâneos

É fundamental sensibilizar os estudantes em relação à importância da água em nosso cotidiano, contribuindo para que desenvolvam atitudes mais conscientes. Promova conversas sobre maneiras de conservar a água e evitar o desperdício nos hábitos diários.

Os rios de planície e os rios de planalto

Há rios que correm em terrenos mais planos, não apresentando desníveis em seu curso. Esses rios são chamados rios de planície e podem ser utilizados para navegação, pesca e atividades de lazer.

Há rios que atravessam terrenos irregulares e apresentam desníveis em seu curso, formando quedas-d'água (cachoeiras). Esses rios são chamados rios de planalto. Neles podem ser construídas barragens para reter a água, formando represas ou lagos. A água represada é utilizada para a geração de energia elétrica em usinas hidrelétricas.

Rio Sacre, no município de Campo Novo de Parecis, no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2021.



Rio Tocantins, no município de Filadélfia, no estado do Tocantins. Fotografia de 2019.



12 No lugar onde você vive há rios parecidos com os mostrados nas fotografias? Se sim, é parecido com qual deles? **Resposta pessoal.**

13 Que prejuízos a construção de barragens e de reservatórios pode causar ao ambiente e às pessoas? Converse com os colegas e o professor sobre o assunto. **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

Não escreva no livro

Hora da Leitura

- *Saia dessa, Mano Pira!*, de Yêda Marquez, editora RHJ. Misturando fantasia e realidade, o livro conta a história de um pirarucu em tempo de seca no rio Araguaia.
- *O segredo do rio*, de Miguel Sousa Tavares, editora Companhia das Letrinhas. Uma história de amizade entre um menino e um peixe, que fala da necessidade de proteger a natureza.

26

Atividade complementar: Os rios da minha região

Solicite aos estudantes que, em casa, pesquisem e selecionem imagens sobre as diferentes formas de utilização dos rios no local onde vivem, para compartilhá-las em sala de aula. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Atividades feitas em casa possibilitam a integração e o diálogo do estudante com um familiar, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos fora da escola, para que dessa forma ganhem significado dentro dela.

A divisão hidrográfica brasileira

O conjunto de terras banhadas por um rio principal e seus afluentes é chamado bacia hidrográfica.

No Brasil, as bacias hidrográficas estão agrupadas em regiões hidrográficas. Região hidrográfica é uma porção do território brasileiro que compreende uma ou mais bacias hidrográficas.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Por ser a primeira vez que o mapa das regiões hidrográficas do Brasil é apresentado aos estudantes, recomenda-se fazer a leitura coletiva dos elementos nele representados. Para orientar a leitura, formule algumas questões, por exemplo: “Quais cores foram utilizadas para representar cada região? A região hidrográfica Amazônica abrange quais estados?”. Para facilitar, deixe à disposição dos estudantes um mapa da divisão político-administrativa do Brasil.

A conceituação de região hidrográfica estabelecida pelo Conselho Nacional de Recursos Hídricos está explicitada na Resolução n. 32, de 15 de outubro de 2003. De acordo com esse documento, considera-se região hidrográfica “o espaço territorial brasileiro compreendido por uma bacia, grupo de bacias ou sub-bacias hidrográficas contíguas com características naturais, sociais e econômicas homogêneas ou similares, com vistas a orientar o planejamento e gerenciamento dos recursos hídricos.” (BRASIL. Conselho Nacional de Recursos Hídricos. Resolução n. 32, de 15 de outubro de 2003. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 17 dez. 2003. Seção 1, p. 142.).

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04GE10 e EF04GE11.

Para você ler

O estudo das bacias hidrográficas: uma estratégia para a educação ambiental, de Dietrich Schiel; Sérgio Mascarenhas; Nora Valeiras; Silvia A. M. dos Santos (org.). Rima, 2003.

A bacia hidrográfica como objeto de estudo na educação ambiental.

14 Observe o mapa anterior e responda no caderno à questão: **Não escreva no livro**

- Qual é a maior região hidrográfica brasileira?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

27

Em sala de aula, organize a turma em grupos e solicite que, com o material selecionado, componham cartazes demonstrando a utilização dos rios em diferentes categorias, como lazer, navegação e geração de energia. Deixe à disposição dos grupos cartolinas, cola, tesoura de pontas arredondadas e canetas para a confecção dos cartazes.

Oriente-os a criar títulos para os cartazes e legendas para as fotografias, indicando local, data e outras informações que julguem pertinentes. Essa atividade opcional favorece a percepção da importância dos rios locais e motiva os estudantes a avaliar ações que contribuam para preservá-los.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo desta seção podem ser trabalhadas na semana 5.

Objetivos pedagógicos da seção

- Compreender que a água pode transmitir doenças graves.
- Conhecer formas de prevenção à proliferação do mosquito-da-dengue.
- Assumir atitudes de combate ao mosquito-da-dengue.
- Elaborar cartazes informativos sobre os cuidados para evitar a proliferação do mosquito.

Orientações didáticas

O tema desta seção pode ser trabalhado conjuntamente com alguns temas abordados na área de Ciências. É importante que os estudantes tenham conhecimentos sobre saúde e transmissão de doenças, aspecto que está relacionado à **Competência Específica de Geografia 7**.

Faça a leitura compartilhada do texto.

Explique que a dengue é uma doença causada por um vírus, transmitido pelo mosquito *Aedes aegypti*. O mosquito pica uma pessoa contaminada com o vírus e, depois de 10 a 14 dias, passa a transportá-lo em seu organismo, tornando-se capaz de transmiti-lo para outras pessoas.

Comente com os estudantes que a língua utilizada nos nomes científicos é o latim e que eles devem ser destacados em itálico ou sublinhados. A primeira letra do primeiro termo (nome do gênero) deve ser maiúscula e a do segundo (epíteto específico), minúscula. Essa nomenclatura é universal e, portanto, usada e compreendida no mundo todo. *Aedes aegypti* é o nome científico do mosquito conhecido popularmente como mosquito-da-dengue ou pernilongo-rajado.

O mundo que queremos

Água e saúde

Não escreva no livro

Você já deve saber que o consumo de água contaminada ou o contato com ela pode causar doenças graves.

Mas você sabia que o armazenamento inadequado da água, mesmo que seja água limpa, também pode causar doenças?

A dengue é uma dessas doenças. Ela é transmitida pelo mosquito *Aedes aegypti*, que se desenvolve em locais onde há água acumulada, principalmente água limpa.

Por isso, é importante evitar que a água se acumule em locais de nossa casa, da escola e de outros ambientes que frequentamos.

Veja o que pode ser feito.



ILUSTRAÇÕES: DANILLO SOUZA



Preencher com areia pratos de vasos de plantas.



Manter tampados poços, tambores, galões e caixas-d'água.



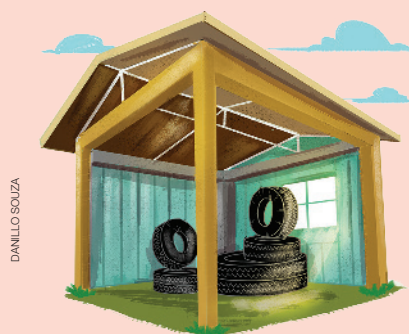
Guardar latas, baldes, garrafas e outros frascos com a boca virada para baixo e ao abrigo da chuva.

28

Atividade complementar: Pesquisando as doenças transmitidas por água contaminada

Os estudantes podem pesquisar doenças como amebíase, cólera, leptospirose, gastroenterite, febre tifoide, giardíase, esquistossomose, hepatite tipo A, entre outras, recolhendo informações como modo de transmissão, sintomas e maneiras de evitá-las.

A atividade de pesquisa poderá ser realizada em casa ou na escola, individualmente ou em grupo. Se a atividade for realizada individualmente em casa, proponha a comparação dos resultados obtidos, uma vez que haverá variação das fontes de pesquisa.



DANILLO SOUZA



MANZI

Guardar pneus em locais protegidos da chuva.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.



- 1 A água, uma substância necessária à vida, pode causar doenças. Explique essa afirmação.
- 2 Qual é o agente transmissor da dengue?
- 3 Onde se desenvolve esse agente transmissor?
- 4 Por que devemos evitar o acúmulo de água nos ambientes?

Vamos fazer

Não escreva no livro.

Você viu que adotar alguns cuidados no dia a dia ajuda a combater o mosquito transmissor da dengue. Que tal divulgar esses cuidados para outros colegas da escola?



- 5 Siga as etapas listadas e bom trabalho!
 - Reúna-se com alguns colegas e listem os cuidados que as pessoas devem ter para não deixar água acumulada. Vocês podem utilizar os exemplos mostrados nesta página e na anterior e acrescentar outros.
 - Depois, escrevam cada um desses cuidados em uma cartolina diferente. Procurem utilizar frases que chamem a atenção das pessoas.
 - Ilustrem os cartazes de acordo com as frases.
 - Deem um título ao trabalho.
 - Espalhem os cartazes pela escola.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

29

Antes de pedir a pesquisa, explique que a água contaminada pode causar várias doenças, desde uma simples dor de barriga até cólera, que pode levar à morte. Comente que muitas pessoas no Brasil contraem doenças pelo contato com água contaminada, e que isso se deve principalmente à falta de saneamento básico, que ainda é um problema comum em todo o Brasil. Mesmo nas cidades maiores e mais industrializadas, há poucas estações de tratamento de água e as contaminações são frequentes. Nos locais onde há investimento em saneamento básico, a incidência de doenças e internações hospitalares é menor, assim como a mortalidade infantil.

Atividade 1. É importante que os estudantes apontem que a água poluída, contaminada ou sem tratamento adequado é imprópria para o consumo. Comente que a água poluída ou contaminada contém agentes causadores de doenças (bactérias, vírus e outros microrganismos) e, por isso, pode causar várias doenças.

Atividades 2 a 4. Com base no texto, os estudantes devem indicar que o agente transmissor da dengue é o mosquito *Aedes aegypti*, que se desenvolve em locais onde há água acumulada. Por essa razão é importante não deixar no ambiente recipientes onde a água se acumule.

Atividade 5. Forneça aos estudantes informações gerais sobre a atividade proposta e as etapas que devem seguir. Explique que o objetivo final da atividade é a realização de uma campanha pelo controle da dengue. Para isso, os grupos deverão coletar, organizar e divulgar informações que orientem as pessoas a combater o mosquito transmissor da dengue.

Oriente os estudantes a não copiar os textos pesquisados, mas elaborar sínteses utilizando as próprias palavras.

Literacia e Ciências Humanas

Esclareça à turma que a finalidade de uma campanha é convencer alguém a adotar determinado comportamento. Para isso, é preciso que os cartazes tragam imagens e informações que causem impacto nos leitores. Um título chamativo e intrigante também é fundamental.

Lembre aos estudantes que a linguagem utilizada deve ser adequada ao público-alvo da campanha, ou seja, estudantes da escola. Considerando esse dado, o ideal é que usem informações ou imagens que estejam relacionadas ao universo jovem.

Oriente a produção dos cartazes, que devem ter: frases curtas, letras grandes para permitir leitura a certa distância e imagens que se relacionem com o texto e chamem a atenção do leitor.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 30-31 podem ser trabalhadas na semana 6.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Compreender que os vestígios deixados pelos seres humanos podem revelar informações sobre sua história.
- Conhecer alguns tipos de fonte histórica.
- Conhecer e aplicar procedimentos de análise de fontes históricas.
- Conhecer alguns aspectos do processo do desenvolvimento dos seres humanos ao longo de milhões de anos.
- Conhecer alguns aspectos do povoamento do continente americano.
- Reconhecer as pinturas rupestres como vestígios milenares da atividade humana.
- Compreender a relação entre o processo de sedentarização e o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais pelos seres humanos.
- Associar a elaboração dos calendários à observação dos fenômenos cíclicos da natureza, como as fases da Lua e os movimentos da Terra.

Orientações didáticas

Acompanhe os estudantes na exploração do conteúdo da página e esclareça as eventuais dúvidas.

Atividade 1. Proponha aos estudantes o compartilhamento das respostas registradas no caderno. Entre os vestígios deixados pelos seres humanos, eles podem citar pinturas feitas nas paredes de cavernas, restos de fogueiras, instrumentos de osso e de pedra, utensílios de cerâmica, ossadas humanas e de animais. Espera-se que eles mencionem que o estudo desses vestígios permite descobrir como os seres humanos viviam há milhares de anos, como se relacionavam com o ambiente, alimentavam-se, abrigavam-se e se deslocavam por diferentes lugares, entre outras informações.

CAPÍTULO

2

Os vestígios das atividades humanas

Os profissionais que se dedicam a investigar e a interpretar os fatos ocorridos ao longo do tempo são chamados historiadores. Os estudos desenvolvidos por esses profissionais nos ajudam a refletir sobre o passado e o presente com base nas mudanças e permanências que identificamos na sociedade.

Vestígios da presença humana, por exemplo, são importantes ferramentas de trabalho para os historiadores. Para analisar esses vestígios, eles podem se apoiar nos estudos de outros profissionais, como os arqueólogos.

Como vimos no início da unidade, os arqueólogos desenvolvem investigações em sítios arqueológicos e interpretam os vestígios que encontram, como instrumentos feitos de ossos e pedras, vasos de cerâmica, cestos, restos de fogueiras, adornos etc.

Ao analisar pinturas feitas nas paredes de cavernas, restos de fogueiras, instrumentos feitos de rochas, restos de alimentos em utensílios de cerâmica e ossadas de pessoas e de animais, por exemplo, é possível descobrir como os seres humanos que viveram há milhares de anos se relacionavam com o ambiente, se alimentavam, se abrigavam, se deslocavam por diferentes lugares, entre outras informações.



Arqueólogos trabalhando em escavação na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2018. Esse sítio arqueológico guarda vestígios de escravizados.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro



1

Que vestígios os seres humanos podem deixar por onde passam?

- O que é possível descobrir por meio do estudo desses vestígios?

30

Agricultores e sedentários

[...] estudos arqueológicos têm colocado à prova a visão tradicional sobre os povos indígenas do tronco linguístico Jê que habitaram entre o sul de São Paulo e o norte do Rio Grande do Sul na primeira metade do milênio passado. Escavações [...] feitas em sítios do planalto de Santa Catarina indicam que esses grupos, dos quais descendem os índios das atuais etnias Kaingang e Laklânô/Xokleng, eram mais do que caçadores-coletores que levavam uma vida nômade, sem local de moradia fixa e hierarquia social definida. Eles também praticavam a agricultura e podiam viver por longos períodos em casas subterrâneas, provavelmente para se proteger do frio da região. [...]

Outro sítio das terras altas catarinenses que reforça a hipótese de que os proto-Jê não eram nômades e não viviam apenas da caça e da pesca é Bonin, no município de Urubici, perto de Lages, hoje um dos

No estado de Santa Catarina, por exemplo, arqueólogos encontraram restos de alimentos em potes de cerâmica em locais habitados há cerca de 700 anos por povos indígenas do grupo proto-Jê. Ao estudar esses vestígios, eles descobriram que esses povos eram agricultores e cultivavam mandioca, feijão, milho, abóbora e, possivelmente, cará.

Glossário

Proto-Jê: povo indígena que habitou regiões do sul do Brasil há milhares de anos.

Fragmentos de pote de cerâmica de 700 anos atrás encontrados nas escavações realizadas no município de Urubici, no estado de Santa Catarina.



RAFAEL CORTELETTI - COLEÇÃO PARTICULAR

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

2 O que os arqueólogos descobriram sobre os povos indígenas proto-Jê ao estudar restos de alimentos encontrados em potes de cerâmica?

Outros exemplos de vestígios que podem ser estudados por arqueólogos são restos de fogueiras. Esses vestígios podem indicar que os seres humanos que viveram no passado usavam o fogo para se aquecer, cozinhar alimentos e espantar animais. Pontas de lança e outros instrumentos feitos de rochas revelam a forma como caçavam e pescavam e o seu grau de desenvolvimento técnico. A utilização de cerâmica revela que tinham conhecimentos sobre o cozimento do barro.

Não escreva no livro

3 No caderno, faça um quadro como o do modelo a seguir e complete-o com a possível interpretação de cada vestígio deixado pelos seres humanos.

Vestígio	Interpretação
Restos de fogueira	
Pontas de lança e outros instrumentos feitos de rochas	
Cerâmica	

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Incentive os estudantes a relacionar os diferentes tipos de vestígio às informações que eles podem revelar sobre as atividades humanas.

Explique que, além dos arqueólogos, profissionais como os biólogos, os químicos e os paleontólogos são fundamentais para o estudo dos vestígios arqueológicos. Se julgar conveniente, selecione e apresente para os estudantes reportagens sobre achados arqueológicos no Brasil e explore os procedimentos realizados por profissionais das diferentes áreas do conhecimento para decifrar as informações relacionadas às descobertas, como a datação.

Comente que o trabalho de pesquisa e investigação do passado envolve uma constante busca por vestígios. Para a arqueologia, os restos de uma fogueira, instrumentos feitos de rochas e pedaços de cerâmicas são considerados fontes importantes de informação sobre o passado.

Atividade 2. Espera-se que os estudantes mencionem que, por meio dos vestígios deixados pelos proto-Jê, os arqueólogos descobriram que esses povos eram agricultores e se alimentavam de mandioca, feijão, milho, abóbora e, possivelmente, cará.

Atividade 3. Peça aos estudantes que releiam o texto antes de fazer a atividade. Incentive-os a buscar as respostas coletivamente e a trocar ideias antes de preencher o quadro. Espera-se que eles façam as seguintes considerações sobre os grupos humanos que deixaram os vestígios listados: os restos de fogueira indicam que usavam o fogo para se aquecer, cozinhar alimentos e espantar animais; os utensílios de rocha revelam a forma como caçavam e pescavam e seu grau de desenvolvimento técnico; a cerâmica indica que tinham conhecimentos sobre o cozimento do barro.

lugares mais frios do Brasil. Nessa localidade, foi encontrada uma aldeia com 23 casas semissubterrâneas espalhadas por uma área de 3 hectares, na parte superior da planície da várzea do rio Canoas. Em um estudo publicado em junho de 2015 [os autores] relatam, pela primeira vez, a identificação de vestígios do consumo de mandioca, feijão e talvez inhame em um sítio proto-Jê, além dos tradicionais milho e abóbora. [...]. Segundo as datações realizadas pelos pesquisadores, o sítio foi ocupado entre 1300 e 1440 d.C. “Essas descobertas indicam que os proto-Jê do Sul tinham uma economia de subsistência diversificada e, além de caçar, pescar e coletar, produziam sua própria comida mais de um século antes da chegada dos europeus”, comenta Corteletti.

Roteiro de aulas

As quatro aulas previstas para o conteúdo das páginas 32-35 podem ser trabalhadas nas semanas 6 e 7.

Leve para a sala de aula objetos antigos, preferencialmente livros e documentos, e inicie a aula comentando cada um dos itens.

Explique aos estudantes que esses objetos foram produzidos ou utilizados em determinada época e, portanto, podem nos trazer informações sobre o passado.

Chame a atenção dos estudantes para a imagem do calendário asteca. Explique que os arqueólogos buscam vestígios de povos antigos para obter informações sobre eles. Explore em seguida a cena da apresentação de um grupo folclórico para explicar a diferença entre fonte material e fonte imaterial.

Reforce também a importância das fontes escritas e diga-lhes que tudo o que registram agora poderá ser usado no futuro, por exemplo, por um historiador que esteja estudando um aspecto da Educação em 2022.

Chame a atenção dos estudantes para programas de TV que abordam a memória da própria produção e explique que, para fazer esses programas, os canais de TV empregam vários historiadores especialistas no assunto.

Uma das melhores maneiras de falar sobre fontes orais é pedir a todos que cantem “Ciranda, cirandinha” e perguntar se aprenderam ouvindo de outras pessoas ou lendo em um livro e estudando a partitura.

Fontes históricas

Não escreva no livro

Todas as produções dos seres humanos, desde uma pedra lascada até um celular, são fontes históricas, isto é, vestígios que permitem ao historiador conhecer a trajetória das sociedades ao longo do tempo.

Por meio da análise dessas marcas, o historiador pode descobrir como as sociedades se organizavam e quais eram os hábitos alimentares, os costumes religiosos, as formas de se divertir e as maneiras de se vestir das populações de um período. O estudo e a comparação das fontes também ajudam a entender as transformações que ocorreram na escrita, na arte ou no modo de produzir.

As fontes históricas podem ser classificadas em:

- **Fontes materiais:** referem-se aos objetos produzidos por uma sociedade, como pedras talhadas, utensílios domésticos, brinquedos, documentos escritos, construções etc.
- **Fontes imateriais:** são fontes que não têm um suporte físico, mas fazem parte da memória das pessoas e podem ser transmitidas de geração em geração, como músicas, lendas, tradições e costumes.



SH-PHOTOGRAPHY/SHUTTERSTOCK

Réplica de um calendário produzido pelos astecas, povo que viveu entre os anos 1300 e 1600, na região onde hoje se localiza o México. Fotografia de 2020.



Grupo folclórico na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2018.

CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

32

Atividade complementar: Brincando de arqueologia

Selecione algumas peças de barro ou cerâmica que estejam para ser descartadas. Elas podem estar quebradas, desde que seus pedaços não sejam cortantes ou perigosos para o manuseio. Enterre as peças em uma parte ajardinada da escola e chame a turma para escavar e encontrá-las. Os estudantes devem escavar com cuidado, para não danificar as peças, e anotar em uma lista cada peça encontrada. Se possível, eles devem tirar fotografias. Após a atividade, explique a eles que o trabalho do arqueólogo exige muito cuidado para não danificar as peças encontradas nas escavações. Além disso, é necessário um trabalho metucioso de anotação e classificação das observações realizadas.

É possível também fazer outro tipo de classificação das fontes históricas:

- **Fontes escritas:** são documentos escritos, como cartas, livros, certidões de nascimento, diários, escrituras e relatos de viagens.
- **Fontes visuais:** são imagens e representações produzidas por uma sociedade, como pinturas rupestres, obras de arte, filmes e fotografias.
- **Fontes orais:** são as produções sonoras, como músicas, cantigas, lendas, discos, entrevistas gravadas e depoimentos.



Manuscrito asteca feito nos anos 1500, em papel.



Pintura rupestre datada de mais de 20 mil anos, no Parque Nacional Serra da Capivara, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. Fotografia de 2018.



Johannes Vermeer. *Moça com brinco de pérola*, 1665. Óleo sobre tela, 44,5 cm × 39 cm.

Não escreva no livro

- 4 Explique o que são fontes históricas e por que elas são importantes para o historiador. São todos os vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo. Elas são importantes porque ajudam a conhecer o modo de vida das sociedades de diferentes épocas.

33

O uso de documentos no ensino de História

É claro que existem documentos históricos inacessíveis ao aluno do primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Há documentos escritos em outras línguas, em português arcaico ou simplesmente com um vocabulário e sintaxe além das possibilidades de compreensão da maioria dos alunos da Educação Básica. Mas há também documentos cuja leitura é mais fácil, além de outras formas de vestígios do passado, como imagens ou relatos orais. Além disso, há também a possibilidade de simplificar, para fins didáticos, um texto mais complexo. O que não se justifica é privar os alunos do contato com o documento, pois este é essencial para que se possa pensar historicamente.

MOREIRA, Cláudia Regina Silveira; VASCONCELOS, José Antonio. *Didática e avaliação no ensino de História*. Curitiba: IBPEX, 2007. p. 52.

Oriente os estudantes na exploração das informações textuais e visuais. Com base nos elementos apresentados, eles poderão executar com autonomia a atividade proposta.

Atividade 4. Se julgar produtivo, proponha aos estudantes o compartilhamento das respostas. Espera-se que eles mencionem que fontes históricas são todos os vestígios deixados pelos seres humanos ao longo do tempo, e que elas são importantes porque ajudam a conhecer o modo de vida das sociedades de diferentes épocas.

Após a realização da atividade, sugira um desafio: em que categoria se situam os materiais audiovisuais? Explique aos estudantes que a tipologia apresentada é uma forma de classificação, mas algumas fontes podem combinar características de mais de um tipo.

A atividade sobre o uso e a importância de fontes históricas, aliada a uma reflexão sobre a produção do conhecimento histórico, contribui para o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF04HI01.

Se necessário, retome a tipologia de fontes históricas apresentada na página anterior. Verifique se está claro que as fontes visuais também são chamadas fontes iconográficas.

Atividade 5. Peça aos estudantes que observem as imagens com atenção e que as descrevam oralmente antes de classificá-las.

Atividade 6. Leia o enunciado da atividade com os estudantes e esclareça eventuais dúvidas sobre o encaminhamento do trabalho. Sugerimos que a atividade seja realizada em casa, promovendo a integração e o diálogo do estudante com um familiar, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos fora da escola, para que dessa forma ganhem significado dentro dela.

Explique aos estudantes que a proposta de pesquisar e interpretar fontes relacionadas à história da família é uma oportunidade de praticar e entender os procedimentos utilizados na construção do conhecimento histórico.

Ressalte que qualquer produção humana no tempo e no espaço pode ser considerada fonte histórica.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI01.

Literacia e Ciências Humanas

O trabalho desenvolvido nestas páginas proporciona aos estudantes a reflexão sobre a importância das fontes históricas para conhecer o passado. Por meio das atividades propostas, é possível exercitar a interpretação de fontes históricas.



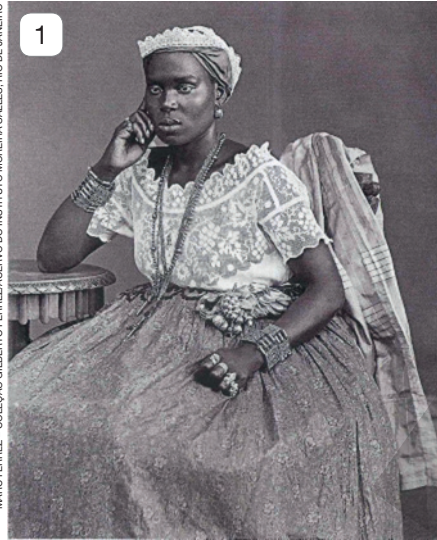
5 Observe as fontes históricas a seguir e classifique-as utilizando as palavras do quadro.

escrita

visual

Visual.

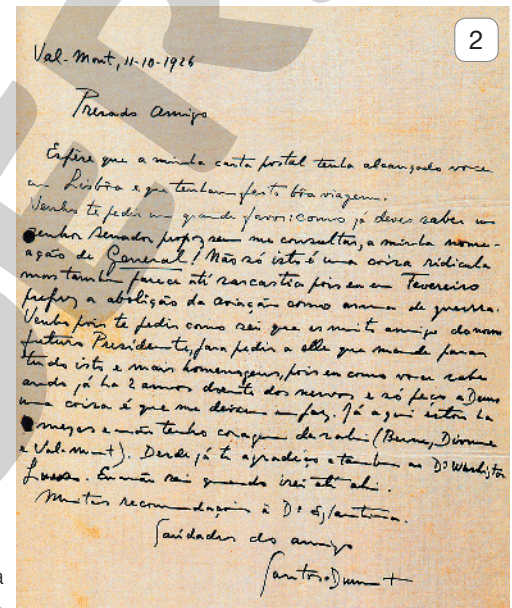
MARC FERREZ - COLEÇÃO GILBERTO FERREZ/ACERVO DO INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO



Fotografia de mulher, de Marc Ferrez, no estado da Bahia, em 1885.

Não escreva no livro

Escrita.



Carta de Santos Dumont a Antonio Prado, escrita em 1926.

REPRODUÇÃO - COLEÇÃO PARTICULAR

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



6 Com a ajuda de familiares, pesquise exemplos de fontes escritas, orais e visuais que se relacionem com a história de sua família. Depois, responda no caderno às questões. **Respostas pessoais.**

- Que fontes você pesquisou?
- De que tipo elas são?
- O que elas revelam sobre a história de sua família?

34

Os museus são bons para pensar, sentir e agir

Os museus estão entre os locais que nos proporcionam a mais elevada ideia do homem, diz André Malraux. Eles são janelas, portas e portais; eles poéticos entre a memória e o esquecimento, entre o eu e o outro; eles políticos entre o sim e o não, entre o indivíduo e a sociedade. Tudo o que é humano tem espaço nos museus. Eles são bons para exercitar pensamentos, tocar afetos, estimular ações, inspirações e intuições. Como tecnologias ou ferramentas que articulam múltiplas temporalidades em diferentes cenários socioculturais, como territórios que propiciam experiências de estranhamento e familiarização, como entes que devoram e ressignificam o sentido das coisas, os museus operam com memórias e patrimônios e fazem parte das necessidades básicas dos seres humanos. Por este caminho, pode-se compreender que em todo e qualquer museu está presente o gênio humano, a indelével marca da humanidade.

As construções, as máquinas, os móveis e outros objetos utilizados no dia a dia são fontes históricas que fazem parte da **cultura material** de uma sociedade.

A cultura material pode revelar informações sobre o passado, como quem foram as pessoas que criaram e usaram os objetos investigados e quais eram os gostos, as preferências, os hábitos e o nível de desenvolvimento tecnológico delas.

Para estudar uma fonte de cultura material, como um objeto, é preciso fazer algumas perguntas sobre ela. Por exemplo, pense na cadeira em que você está sentado: De que material ela é feita? Por que ela foi feita desse material? Ela é confortável? Ela é diferente de outras cadeiras? Em que época ela foi feita? Ela foi fabricada artesanalmente ou industrialmente?

Além de fazer perguntas e tentar encontrar possíveis respostas, é necessário investigar fontes complementares, como livros, fotografias, documentos escritos e entrevistas, para verificar as hipóteses levantadas sobre a fonte de cultura material.

7 Observe os objetos a seguir e faça o que se pede.

Não escreva no livro



Comprimento: 66 centímetros.

Objeto exposto no Museu Paraense Emílio Goeldi, no município de Belém, no estado do Pará.



Comprimento: 110 centímetros.

Objeto exposto no Museu da Casa Brasileira, na cidade de São Paulo, no Estado de São Paulo.

a) Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

a) Com base nos conhecimentos que você tem e no levantamento de hipóteses, responda no caderno às questões a seguir.

- De que materiais cada objeto foi feito? Por que eles têm esse formato?
- Em que época cada um foi feito? Para que cada um era usado?
- Eles têm o mesmo uso atualmente?

b) Agora, pesquise informações sobre cada objeto em outras fontes, como os *sites* dos museus onde as peças estão expostas. Registre as informações no caderno. **Respostas pessoais.**

- Em sala de aula, converse com os colegas e o professor sobre as descobertas que fez.

35

Explique aos estudantes que as fontes que têm suporte físico, como papel e madeira, são classificadas como objetos da cultura material. As fotografias, os documentos escritos e os objetos se enquadram nessa categoria.

Instigue os estudantes a imaginar que um historiador do futuro estudará sua cadeira escolar como fonte histórica e a pensar no que esse historiador poderia descobrir sobre a vida deles ao analisar esse objeto. Promova um momento de troca de ideias em que os estudantes possam expressar com liberdade o que imaginaram.

Atividade 7. Acompanhe os estudantes na observação dos objetos apresentados e peça que respondam no caderno às questões propostas. Sugerimos que o item b seja feito em casa por exigir pesquisa de determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis.

Em sala de aula, avalie as hipóteses levantadas pelos estudantes e confronte-as com os dados pesquisados.

O primeiro objeto é um banco zoomorfo (com formato de animal) de madeira feito nos anos 1960 pelo povo indígena Palikur, que vive no estado do Amapá. Explique que os bancos zoomorfos são de confecção e uso exclusivo dos pajés Palikur em sessões de cura e nas festas em homenagem aos espíritos benfazejos. O segundo objeto é uma batadeira de manteiga, que pode ser interpretada como um utensílio doméstico porque, no passado, principalmente no campo, as pessoas tinham menos acesso aos produtos industrializados e costumavam preparar manteiga em casa. Acrescente que essas peças mudaram de uso e significado ao longo do tempo, pois agora fazem parte do acervo de um museu; portanto, não são mais usadas como banco ou batadeira de manteiga.

Entre os mais diferentes grupos culturais e sociais há uma nítida necessidade e uma notável vontade de memória, de patrimônio e de museu. Esse fenômeno social não é uma exclusividade do mundo contemporâneo, ainda que no mundo contemporâneo ele tenha grande visibilidade.

A essas necessidades e vontades não corresponde automaticamente a garantia dos direitos à memória, ao patrimônio e ao museu. O exercício desses direitos de cidadania precisa ser conquistado, afirmado e reafirmado cotidianamente.

CHAGAS, Mário de Souza; STORINO, Claudia M. P. Os museus são bons para pensar, sentir e agir. *Musas*: Revista Brasileira de Museus e Museologia. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Departamento de Museus e Centros Culturais, n. 3, 2007. p. 6.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo desta seção podem ser trabalhadas na semana 7.

Objetivos pedagógicos da seção

- Ler um texto expositivo sobre classificação de fontes históricas.
- Diferenciar fontes históricas materiais de imateriais.
- Produzir um texto de classificação com base em um modelo.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita.

Observe que as ilustrações da página representam peças de cerâmica de arte indígena marajoara e uma dançarina de frevo como exemplos de fonte histórica material e fonte histórica imaterial, respectivamente. Se julgar conveniente, explore objetos presentes na sala de aula como fontes históricas do presente.

Oriente os estudantes a ler individualmente o texto e a responder às atividades 1 e 2 no caderno. Isso facilitará a organização das informações de acordo com o modelo proposto na página ao lado.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI01.

A abordagem deste assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.



Para ler e escrever melhor

O texto a seguir **classifica** as fontes históricas em materiais e imateriais.

Fontes materiais e imateriais

As fontes históricas podem ser classificadas em **materiais** e **imateriais**.

A cerâmica marajoara é um exemplo de **fonte histórica material**. Ela era produzida entre os anos 400 e 1400 pelos povos indígenas que habitavam a atual Ilha de Marajó, no estado do Pará. As diversas pesquisas arqueológicas desenvolvidas na região são responsáveis por encontrar esses vestígios.

A cerâmica marajoara é considerada uma fonte material porque possui um suporte físico, ou seja, pode ser observada e tocada.

O **frevo** é um exemplo de **fonte histórica imaterial**. Ele começou a ser praticado nos anos 1700, no atual estado de Pernambuco, principalmente nos municípios de Recife e Olinda, por trabalhadores negros que dançavam ao som de marchas de carnaval e músicas improvisadas. Até hoje é muito presente nas festas e no carnaval da região, que atrai turistas de vários lugares.

O frevo é considerado uma fonte imaterial porque não tem um suporte físico, mas faz parte da memória e dos costumes das pessoas.



ILUSTRAÇÕES: MILA HORTÊNCIO
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Análise

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.



1 Como as fontes históricas podem ser classificadas?

Não escreva no livro

2

Qual é a diferença entre as fontes históricas materiais e as fontes históricas imateriais?

36

Frevo como fonte histórica

Seriam manifestações culturais como o frevo e o samba de roda do Recôncavo Baiano, fontes para o ensino de História? Como, então, dar ao registro destes patrimônios um tratamento que permita utilizá-los como fontes?

O patrimônio imaterial consagrado é basicamente uma escolha, feita por alguém, de algum lugar com determinado objetivo. A partir destas simples constatações, já percebemos uma grande semelhança destes patrimônios com os documentos históricos. Além disso, o patrimônio imaterial consagrado parte da identificação e descrição de determinados saberes, lugares, celebrações e formas de expressão, o que permite a utilização de um material concreto para ser problematizado em sala de aula. [...]

Organize

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

- 3** Faça no caderno um quadro como o do modelo abaixo e preencha-o com as informações apresentadas no texto anterior sobre a cerâmica marajoara e o frevo. Identifique o tipo de fonte histórica de cada um e descreva quando, onde e por quem foi criado.

	Tipo de fonte	Quando, onde e por quem foi criado
Cerâmica marajoara		
Frevo		

Escreva

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 4** Agora é sua vez de produzir um texto classificando duas fontes históricas. Siga o modelo anterior e use as informações do quadro a seguir.

- Em sala de aula, leia o seu texto para os colegas e o professor. Conversem sobre as semelhanças e as diferenças entre os textos.

	Tipo de fonte	Quando, onde e por quem foi criado
Carta do achamento do Brasil	Material	Foi escrita por Pero Vaz de Caminha ao rei de Portugal em 1500. A carta contém informações sobre as riquezas das terras que se tornariam o Brasil.
Capoeira	Imaterial	Era praticada pelos africanos escravizados no Brasil desde os anos 1600. Trata-se de uma manifestação cultural que envolve canto, toque de instrumentos musicais, dança, golpes de luta, símbolos e rituais de herança africana.

37

O frevo, patrimônio imaterial brasileiro registrado em 2007, é apresentado no *site* do IPHAN, como uma forma de expressão musical, coreográfica e poética densamente enraizada em Recife e Olinda, no estado de Pernambuco. Surgido no final do século 19, em um momento de transição e efervescência social, o frevo pode ser visto como expressão das classes populares na configuração dos espaços públicos e das relações sociais nessas cidades.

É válido observar que a história do frevo está registrada na memória coletiva do povo pernambucano, nos modos como essas pessoas povoam a vida sociocultural do Recife, sua forma de organização; participação da população na festa, no cotidiano, nas intenções políticas e sentidos por elas atribuídos. [...]

TRINDADE, Rhuan Targino Zaleski; SCHWENGBER, Jacson; SILVA, Diego Scherer da. Fontes históricas, patrimônio imaterial e ensino de história. *Aedos*, n. 11, v. 4, set. 2012.

Explique aos estudantes que os bens culturais imateriais estão relacionados aos saberes, às habilidades, às crenças, às práticas e ao modo de ser das pessoas. Desta forma, podem ser considerados bens imateriais: conhecimentos enraizados no cotidiano das comunidades; manifestações literárias, musicais, plásticas, cênicas e lúdicas; rituais e festas que marcam a vivência coletiva da religiosidade, do entretenimento e de outras práticas da vida social; além de mercados, feiras, santuários, praças e demais espaços onde se concentram e se reproduzem práticas culturais. Na lista de bens imateriais brasileiros estão a festa do Círio de Nossa Senhora de Nazaré, a feira de Caruaru, o frevo, a capoeira, o modo artesanal de fazer queijo de Minas e as matrizes do samba no Rio de Janeiro.

Atividade 4. Leia com os estudantes as informações do quadro. Explique que essas são as informações que deverão utilizar para produzir o texto de classificação de acordo com o modelo. Sugerimos que a atividade seja realizada em casa, promovendo a integração e o diálogo do estudante com um familiar, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos fora da escola, para que dessa forma ganhem significado dentro dela. A leitura oral do texto pode ser realizada na escola e depois em casa, possibilitando um momento de literacia familiar.

Ao final da atividade, promova o compartilhamento das produções dos estudantes.

Para o estudante ler

O mundo muda... se a gente ajuda!, de Flávia Savary. FTD, 2014.

Ao defender a preservação da a memória da cidade, um garoto de 10 anos descobre que pode promover mudanças no lugar onde vive.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 38-39 podem ser trabalhadas na semana 8.

Explique à turma que os estudos sobre o surgimento e desenvolvimento dos seres humanos são esparsos, espalhados pelo mundo, e as informações que geram estão em constante atualização. A elaboração de teorias nesse campo do conhecimento baseia-se em estudos genéticos que consideram ligações entre os vestígios arqueológicos já encontrados, especialmente ossadas. Novos achados arqueológicos podem reconfigurar as teorias estabelecidas até o momento.

Acrescente, ainda, que existem diversas correntes de estudos paleontológicos e arqueológicos sobre o surgimento dos seres humanos e que essas correntes interpretam de formas distintas achados como ossadas, artefatos, restos de fogueiras e pinturas rupestres. O conteúdo apresentado, portanto, se baseia nas teorias mais gerais e aceitas pela maioria dos pesquisadores do mundo.

Explique que o desenvolvimento dos seres humanos não ocorreu de maneira linear, isto é, uma espécie deu origem diretamente à outra em uma sequência contínua. Por meio dos vestígios, sabe-se que esse desenvolvimento ocorreu de maneira ramificada, como em uma árvore em que os diversos galhos representam linhagens genéticas.

Acompanhe os estudantes na leitura do texto e esclareça as dúvidas que surgirem. Com base no texto, eles poderão responder às questões das atividades 8 e 9.

Atividade 10. Incentive a troca de informações sobre o surgimento dos hominídeos no continente africano e estimule os estudantes a levantar hipóteses acerca da posterior migração de grupos humanos para outras partes do globo.

Para fins didáticos, neste livro o termo “hominídeo” se refere aos ancestrais dos seres humanos. Considera-se que os seres humanos se desenvolveram a partir do momento em que aparece a espécie *Homo sapiens*, há cerca de 200 mil anos.

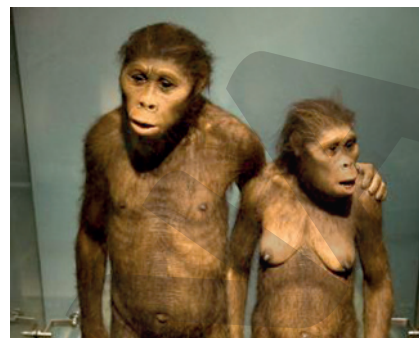
O desenvolvimento dos seres humanos

Diversos estudos científicos demonstram que os seres humanos se desenvolveram por meio de um processo que durou cerca de 7 milhões de anos.

No decorrer desse processo surgiram seres com algumas características semelhantes às dos seres humanos atuais, chamados **hominídeos**.

Uma das principais características dos hominídeos é o fato de serem bípedes, isto é, andarem sobre duas pernas. Evidências arqueológicas indicam que provavelmente os primeiros bípedes surgiram há cerca de 4,5 milhões de anos.

Com o passar do tempo, os hominídeos desenvolveram outras características, como a capacidade de fazer e usar utensílios e de se expressar por meio das linguagens oral e gráfica (desenhos).



Esculturas representando um casal de hominídeos que teria vivido na África, há cerca de 3,6 milhões de anos, expostas no Museu de História Natural de Nova York, nos Estados Unidos. Fotografia de 2008.

- 8** De acordo com estudos científicos, quanto tempo levou o processo por meio do qual os seres humanos se desenvolveram?
7 milhões de anos.

Não escreva no livro

- 9** Qual é uma das principais características dos hominídeos? **Serem bípedes, isto é, andarem sobre duas pernas.**
- a) Há quanto tempo surgiu essa característica?
Há cerca de 4,5 milhões de anos.
- b) Que outras características os hominídeos desenvolveram com o passar do tempo? **Capacidade de fazer e usar utensílios e de se expressar por meio das linguagens oral e gráfica (desenhos).**

Um dos vestígios arqueológicos mais antigos de um hominídeo conhecido data de 6 a 7 milhões de anos. Trata-se de um crânio encontrado em 2001, em Chade, um país da África. Esse crânio recebeu o nome de *Toumai* e pertenceu a um indivíduo de um grupo de hominídeos. Essa e outras evidências arqueológicas sugerem que a África foi o local onde se desenvolveram as espécies que deram origem ao ser humano atual.



Crânio *Toumai*.

- 10** De acordo com as pesquisas arqueológicas, onde surgiu o ser humano?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

38

A evolução humana

Alguns marcadores são característicos de nossa humanidade, como, por exemplo, o andar bípede, a capacidade de produzir linguagem, a comunicação precisa com outros indivíduos de nossa espécie e o desenvolvimento da expressão simbólica. Portanto, devemos procurar no passado indícios da origem de tais características, assim como explicar o que fixou essas inovações.

Podemos dizer que a história da linhagem que levou ao aparecimento da nossa espécie remonta a aproximadamente 7 a 6 milhões de anos, no fim do período geológico conhecido como Mioceno.

Data dessa época um fóssil encontrado no deserto do Chade, no continente africano, pertencente a uma espécie de primata cujas características anatômicas do crânio (com 350 cm³), como a posição do forame magno, indicam já possuir postura bípede, ou seja, essa espécie já era capaz de se locomover em terra sobre as duas pernas. [...]

Os seres humanos fazem parte de um grupo de classificação dos seres vivos chamado **Homo**. Observe no quadro a seguir algumas espécies pertencentes a esse grupo e as características de cada uma delas.

Espécie	Onde viveu	Período	Habilidades
<i>Homo habilis</i>	África	2,2 milhões a 1,4 milhão de anos atrás	Fabricava instrumentos simples de rochas, com os quais caçava pequenos animais.
<i>Homo erectus</i>	África e Ásia	1,9 milhão a 143 mil anos atrás	Fabricava instrumentos mais elaborados, como machados de mão, e caçava grandes animais. Foi a primeira espécie a usar o fogo.
<i>Homo neanderthalensis</i>	Ásia e Europa	400 mil a 40 mil anos atrás	Foi a primeira espécie a usar vestimentas e a desenvolver linguagem. Alimentava-se por meio da caça de grandes animais.
<i>Homo sapiens</i> *	Todos os continentes	200 mil anos até o presente	Foi capaz de se adaptar a condições ambientais extremas, construiu instrumentos sofisticados e desenvolveu expressões artísticas.

* Apenas essa espécie do gênero *Homo* sobreviveu, dando origem ao ser humano atual.

Fonte: Linha do tempo interativa da evolução humana. *Smithsonian*. Museu Nacional de História Natural. Disponível em: <<http://humanorigins.si.edu/evidence/human-evolution-timeline-interactive>>. Acesso em: 13 mar. 2021.

11 Com base nas informações do quadro, de qual dessas espécies você faz parte? Por quê? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.** **Não escreva no livro**

Já sabemos que os seres humanos pertencem à mesma espécie, chamada *Homo sapiens*. São ancestrais dessa espécie o *Homo erectus* e o *Homo habilis*, que povoaram a Terra partindo da região central do continente africano.

Assim, podemos dizer que fazemos parte de um grupo que surgiu no continente africano há cerca de 200 mil anos e de lá se espalhou pela África, Europa, Ásia, Oceania e América.

12 Na sua opinião, como os seres humanos alcançaram o continente que hoje chamamos América? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

Molde de crânio da espécie *Homo erectus* descoberto no Quênia, no continente africano, em 1984, com aproximadamente 1,6 milhão de anos.



PHILIPPE FLAHL/SCIENCE PHOTO LIBRARY/FOOTAREWA

39

Os primeiros bípedes evoluíram e deram origem aos australopitecíneos. Até o momento são conhecidas no registro fóssil nove espécies desse grupo. As características anatômicas dessas espécies, no entanto, variam entre formas robustas e formas gráceis, embora a capacidade craniana, se comparada à dos humanos modernos, ainda é bastante reduzida, sendo mais próxima à capacidade craniana dos chimpanzés. [...]

É provável que essas espécies tenham evoluído em linhagens distintas, sendo que uma delas tenha levado ao surgimento do gênero *Homo*, do qual nós humanos modernos fazemos parte.

MUSEU VIRTUAL DA EVOLUÇÃO HUMANA. Instituto de Biociências da Evolução Humana. *Sinopse*. Disponível em: <<https://evolucaohumana.ib.usp.br/>>. Acesso em: 13 jun. 2021.

Espera-se que os estudantes compreendam que a aquisição de habilidades possibilitou aos homínidos o domínio cada vez maior sobre a natureza. Isso permitiu o desenvolvimento de formas cognitivas como as linguagens gráfica e verbal. Saliente, portanto, que há mudanças, no sentido de aquisição de habilidades psicomotoras, entre as diversas espécies que deram origem aos seres humanos.

Explore com a turma o quadro que apresenta as características de algumas espécies pertencentes ao gênero *Homo*.

Ressalte que, como o desenvolvimento das espécies do gênero *Homo* não ocorreu de forma linear ou sequencial, algumas espécies existiram ao mesmo tempo e conviveram. Exemplifique esse fato por meio das datações apresentadas no quadro. Aproveite para esclarecer que evolução, nesses estudos, não significa melhora ou aperfeiçoamento, mas sim mudanças, transformações.

Explique que gênero e espécie são categorias de classificação dos seres vivos e que os seres humanos atuais fazem parte do gênero *Homo* e da espécie *Homo sapiens*.

Atividade 11. Espera-se que os estudantes identifiquem a produção de artefatos e a expressão por meio de linguagem como habilidades características da espécie *Homo sapiens*. É possível que eles já saibam que fazem parte da espécie *Homo sapiens*. Nesse caso, pergunte qual foi a fonte dessa informação.

Atividade 12. Incentive os estudantes a levantar hipóteses e a trocar ideias sobre o tema, mobilizando-os para o trabalho que será desenvolvido a seguir. Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI02.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 40-44 podem ser trabalhadas nas semanas 8 e 9.

Reforce que os pesquisadores acreditam que o ser humano teve origem na África porque os vestígios mais antigos de ancestrais foram encontrados nesse continente.

Acrescente ainda que há cerca de 1,8 milhão de anos os homínidos começaram a sair da África e alcançar terras de outros continentes por meio de rotas terrestres e, possivelmente, marítimas.

Faça a leitura do mapa com os estudantes. As informações nele contidas representam a teoria clássica de povoamento da América por meio do Estreito de Bering. Segundo outras teorias, no entanto, o povoamento do continente americano pode ter ocorrido por rotas marítimas: utilizando embarcações, grupos humanos teriam partido da Ásia em direção à Oceania, alcançando a Polinésia e, posteriormente, o continente americano via Oceano Pacífico.

Atividade 13. As questões propostas referem-se à teoria Clóvis, exposta no texto e representada no mapa.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01, EF04HI02 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

O povoamento do continente americano

Pesquisadores ainda não encontraram evidências de que os seres humanos que povoaram a América tenham nascido e se desenvolvido no continente. Por isso, supõe-se que esses habitantes tenham vindo de outras partes do mundo.

Há alguns anos, a teoria mais aceita sobre o povoamento propunha que, há cerca de 12 mil anos, os seres humanos teriam chegado ao continente vindos da Ásia, provavelmente perseguindo grandes animais de caça. Eles teriam feito a travessia pelo Estreito de Bering, que liga os oceanos Pacífico e Glacial Ártico, entre a Ásia e a América. Congelado, o Estreito de Bering teria servido de passagem para o continente americano.

Essa teoria baseou-se nos vestígios arqueológicos, como pontas de lança feitas de rochas da chamada **cultura Clóvis**, encontrados no Novo México, nos Estados Unidos, cuja datação também é de cerca de 12 mil anos. Ela foi reforçada pelas características físicas dos povos indígenas que habitam o continente americano até hoje, que se assemelham às características físicas dos povos asiáticos.

O mapa a seguir representa a vinda desses seres humanos à América de acordo com essa teoria.

Glossário

Estreito: canal que une dois mares ou oceanos e separa duas massas de terra.



Elaborado com base em: Georges Duby, *Atlas histórico mundial*. Barcelona: Larousse, 2010. p. 14-15.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.



13

Considerando a teoria que acabamos de examinar, responda:

- De onde teriam vindo os primeiros habitantes da América?
- Há quanto tempo eles teriam chegado ao continente?
- Em que se baseou essa teoria?

Não escreva no livro

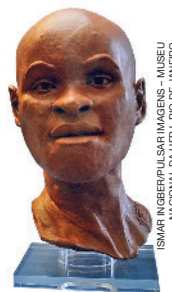
40

Luzia e o povoamento da América

Boa parte dos arqueólogos norte-americanos costuma dizer que Luzia é uma aberração. Uma exceção, e não a regra entre os primeiros habitantes das Américas, os chamados paleoíndios, normalmente descritos como mongoloides, com traços orientais, semelhantes aos asiáticos e aos indígenas de hoje. Luzia é o nome dado ao crânio

de uma jovem que viveu (e morreu) há cerca de 11 mil anos na região de Lagoa Santa, nos arredores de Belo Horizonte, rica em sítios pré-históricos. A polêmica ossada mineira choca os tradicionalistas por não apresentar características cranianas compatíveis com populações mongoloides. Suas feições lembram as dos atuais aborígenes australianos e negros africanos. Essa discrepância levou

Nos últimos anos, as teorias sobre o povoamento da América estão sendo revistas. Vestígios arqueológicos mais antigos que os da cultura Clovis foram encontrados em diversos pontos do continente. Eles sugerem que a presença humana pode ser anterior a 12 mil anos. Esses vestígios ainda indicam que os seres humanos podem ter chegado à América não somente por terra, mas também por mar. O fóssil de Luzia, por exemplo, encontrado no município de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais, apresenta características físicas parecidas com as dos africanos e dos australianos. Essa evidência arqueológica apontaria a existência de outras formas de povoamento do continente americano.



Reconstituição facial de Luzia, fóssil humano de aproximadamente 11 mil anos.

14 Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

Povoamento das Américas

Novas evidências arqueológicas estão reescrevendo a história do povoamento das Américas.

[...]

Um dos estudos, com participação de três pesquisadores da USP, descreve uma série de descobertas feitas na Caverna Chiquihuite, a quase 3 mil metros de altitude, numa região árida e remota do norte do México. Soterradas pelo tempo no chão da caverna, os cientistas encontraram quase 2 mil ferramentas de pedra, além de ossos de animais e restos de carvão, pólen e plantas. A datação dos artefatos e dos sedimentos nos quais eles foram encontrados indica que seres humanos já estavam presentes no local entre 31 mil e 33 mil anos atrás.

[...]

A teoria predominante até agora era de que os primeiros viajantes do continente asiático só teriam atravessado a Beríngia a partir de 15 mil anos atrás [...]

Esses primeiros migrantes desenvolveram ferramentas de pedra lascada características da chamada “cultura Clóvis”, que aparecem amplamente nos registros arqueológicos da América do Norte a partir de 13 mil anos atrás. Por isso essa data era tida como referência para o povoamento em massa do continente [...].

[...]

O estudo da Caverna Chiquihuite, porém, propõe uma nova cronologia [...]. Afinal, se o homem entrou na América do Norte 30 mil anos atrás, é perfeitamente factível, também, que ele tenha chegado à América do Sul 10 mil ou 15 mil anos depois.

Herton Escobar. Povoamento das Américas. *Jornal da USP*, 23. jul. 2020. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/ciencias/caverna-mexicana-reescreve-historia-do-povoamento-da-america/>>. Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor. Acesso em: 11 abr. 2021.

- As informações contidas no texto contribuem para o questionamento da teoria do povoamento do continente americano baseada na cultura Clovis? Quais são as evidências apresentadas?
- De acordo com as novas descobertas arqueológicas, quando os seres humanos entraram nas Américas?

41

os pesquisadores Walter Neves, do Laboratório de Estudos Evolutivos Humanos da Universidade de São Paulo (USP), e Hector Pucciarelli, da Universidade de La Plata, Argentina, a proporem ainda no final da década de 1980 uma teoria alternativa para explicar a colonização das Américas. Segundo Neves e Pucciarelli, há pelo menos 12 mil anos teriam posto pé no Novo Mundo as primeiras levas de indivíduos semelhantes a Luzia, vindas da Ásia.

Os mongoloides, também oriundos da Ásia, dos quais descendem todas as tribos indígenas ainda hoje encontradas entre a Patagônia e o Alasca, só teriam atingido o continente algum tempo depois. Ambas as populações utilizaram a mesma via de entrada para as Américas, o estreito de Bering.

PIVETTA, Marcos. O novo mundo. *Pesquisa Fapesp*, n. 107, jan. 2005. p. 44.

Comente com a turma que o fóssil Luzia, encontrado no município de Lagoa Santa, no estado de Minas Gerais, é apontado como uma das evidências arqueológicas da existência de outras formas de povoamento do continente americano. Esse fóssil tem cerca de 11 mil anos e apresenta características físicas parecidas com as dos africanos e australianos.

Os vestígios encontrados na Serra da Capivara também seriam evidências de outras formas de povoamento da América. Segundo a pesquisadora Niède Guidon, esses vestígios indicam que havia atividade humana na região há 50 mil anos, o que reconfiguraria as teorias a respeito do povoamento do continente americano. No entanto, tais evidências ainda não foram amplamente aceitas pelos pesquisadores da área no mundo.

Além dessas, outras evidências anteriores a 12 mil anos foram encontradas em diversos locais do continente americano, o que corrobora a necessidade de revisão das teorias estabelecidas até o momento. O texto apresentado na atividade 14 aborda algumas dessas evidências.

Não é necessário que os estudantes desta faixa etária se apropriem de tais controvérsias científicas e elas não devem ser o centro da discussão. O importante é que compreendam que os estudos sobre a origem do ser humano e, também, sobre o povoamento da América, estão em constante construção, havendo diferentes teorias explicativas sobre os temas.

Atividade 14. a) Espera-se que os estudantes observem que as informações apresentadas contribuem para o questionamento da teoria baseada na cultura Clóvis. De acordo com o texto, a datação de artefatos descobertos na Caverna Chiquihuite, no norte do México, indica que seres humanos já estavam presentes no local entre 31 mil e 33 mil anos atrás. **b)** As novas descobertas apontam que grupos humanos podem ter chegado ao continente americano há pelo menos 30 mil anos.

Ao iniciar o estudo das pinturas rupestres, converse com a turma a respeito da importância das diferentes expressões artísticas ao longo da história dos seres humanos.

Peça aos estudantes que retomem o quadro da página 39, que apresenta algumas espécies do gênero *Homo*, e oriente-os a localizar no tempo a aquisição da habilidade de expressar-se por meio de linguagem gráfica pelos hominídeos.

Atividades 15 e 16. Oriente os estudantes a elaborar as respostas com base nas informações do texto.

Atividade 17. Inicie a atividade analisando a imagem com os estudantes e peça que identifiquem o que foi representado na cena retratada. Eles podem mencionar que foram representados animais de caça. Esclareça que os pesquisadores identificaram touros, bisões, cavalos, auroques (ancestrais das vacas atuais), veados, cabritos-monteses, mamutes, felinos, uma rena, um urso e um rinoceronte. Incentive os estudantes a levantar hipóteses sobre o porquê de os hominídeos terem feito essa representação.

Se julgar conveniente, faça cópias do texto “O que é arte rupestre?”, apresentado no rodapé destas páginas, e trabalhe sua leitura e interpretação com a turma.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

A pintura rupestre

Entre os numerosos vestígios da presença humana na América em datas anteriores à da cultura Clovis estão as pinturas rupestres. Elas são assim denominadas por serem representações feitas em rochas ou em superfícies, como teto e parede, de cavernas.

As pinturas rupestres podem ser fonte de informações sobre a maneira como os seres humanos se relacionavam entre si e com a natureza, bem como sobre o modo de vida, o cotidiano e as cerimônias dessas populações. É possível ainda investigar as técnicas de que dispunham.

As tintas utilizadas na pintura, por exemplo, eram feitas de materiais de origem mineral, como terra e pedras. Esses materiais eram amassados e misturados com água para produzir as cores vermelha, preta e cinza. Para pintar, os seres humanos utilizavam dedos, galhos, gravetos, penas ou chumaços de pelos de animais. A maioria das pinturas apresenta figuras humanas e animais em diferentes atividades.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.



15 Por que esse tipo de arte recebe o nome de rupestre?

Não escreva no livro



16 Como eram feitas as tintas para as pinturas rupestres?



17 Observe a seguir a imagem de uma pintura rupestre. Depois, responda às questões.



Pintura rupestre de cerca de 15 mil anos na caverna de Lascaux, na França. Fotografia de 2020.

- a) O que está representado na imagem?
b) Em sua opinião, por que os hominídeos representaram isso?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Resposta pessoal.

42

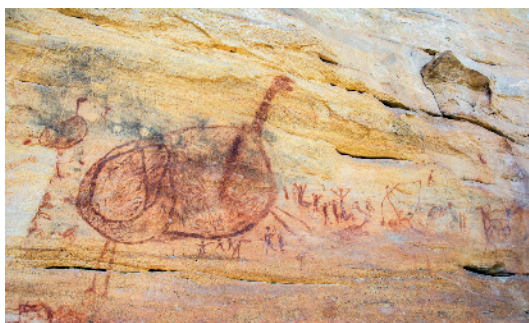
O que é arte rupestre?

Em linhas gerais, a denominação arte rupestre (do latim *rupes*, rochedo) define qualquer conjunto de elementos gráficos pintados ou gravados sobre suportes rochosos fixos – em geral abrigos, grutas, lajedos, paredões e afloramentos – deixados por populações pretéritas, constituídas de grupos de caçadores-coletores, horticultores, agricultores ou pastores.

Considera-se que as representações gráficas rupestres constituem uma utilização particular do ambiente, por parte de um indivíduo ou grupo, já que elas expressam diferentes aspectos das representações mentais de certas sociedades, no passado. Assim sendo, os grafismos (conjuntos de signos visuais) testemunham sobre um modo singular de perceber e apreender a natureza, o território e os próprios grupos humanos.

Atualmente, cerca de 400 mil sítios arqueológicos com pinturas rupestres foram encontrados em diversos lugares do mundo. A África concentra a maior quantidade de pinturas e gravuras desse tipo.

No Brasil, pinturas rupestres podem ser vistas em várias unidades de conservação criadas para proteger sítios arqueológicos, como o Parque Nacional do Catimbau, em Pernambuco, e o Parque Nacional Cavernas do Peruaçu, em Minas Gerais. Nos sítios arqueológicos do Parque Nacional Serra da Capivara, no estado do Piauí, a arte rupestre é abundante.



Pinturas rupestres no Parque Nacional Serra da Capivara, no estado do Piauí. Fotografia de 2019.

MUNIQUE BASSOLPULSAR IMAGENS

Não escreva no livro

18 Leia o texto a seguir e, depois, responda no caderno às questões.

Os vestígios dos primeiros homens das Américas

Com uma área total de 130 mil hectares, a Serra da Capivara abriga mais de 900 sítios arqueológicos, 500 deles com pinturas rupestres.

Trata-se de um verdadeiro museu a céu aberto. São mais de 30 mil pinturas que revelam o cotidiano daqueles que podem ser considerados os primeiros brasileiros. As imagens mostram cenas de caça, de dança e de diferentes animais, entre tantos outros símbolos ainda não inteiramente decifrados.

[...]

Já foram descobertos esqueletos humanos datados em 10 mil anos e fósseis de animais há muito tempo extintos, como tigres-de-dentes-de-sabre, preguiças-gigantes e mastodontes, além de cerâmicas e artefatos de uso cotidiano de nossos antepassados.

Por conta das descobertas feitas ali, foi possível traçar novas rotas para a ocupação humana das Américas.

Roberta Jansen. A arqueóloga que batalha para preservar os vestígios dos primeiros homens das Américas. *BBC Brasil*, 12 mar. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160312_perfil_niede_guidon_rj_ab>.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Acesso em: 6 mar. 2021.

- Que vestígios arqueológicos foram encontrados na Serra da Capivara?
- O que as descobertas feitas na Serra da Capivara possibilitaram?

19 Você já observou uma pintura rupestre de perto? Caso sim, conte para os colegas e o professor onde ela estava e o que representava.
Respostas pessoais.

Glossário

Fósseis: restos de seres vivos do passado conservados em rochas.

Artefatos: objetos simples adaptados de materiais da natureza e utilizados pelos nossos antepassados.

43

Reveja com a turma a imagem da abertura da unidade e pergunte aos estudantes do que eles se lembram a respeito do Parque Nacional Serra da Capivara.

Atividade 18. O texto retoma algumas informações apresentadas sobre o povoamento do continente americano. Leia-o com a turma e depois oriente os estudantes a responder às questões no caderno. Espera-se que eles observem que as descobertas arqueológicas feitas na Serra da Capivara contribuíram para a construção de novas hipóteses acerca da ocupação do continente americano pelos seres humanos. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugere-se que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Atividade 19. Caso nenhum estudante tenha visto uma pintura rupestre de perto, pergunte se já viram documentários, revistas ou livros sobre o tema e estimule uma conversa a esse respeito. Se julgar interessante, peça previamente aos estudantes que pesquisem e tragam para a sala de aula imagens de pinturas rupestres de sítios arqueológicos de diferentes locais do território brasileiro, em especial dos que estão citados no texto.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

Para você ler

A arte rupestre no Brasil, de Madu Gaspar. Zahar, 2003.

Um breve panorama histórico do estudo da arte rupestre, apresentando as interpretações dos grafismos encontrados nos principais sítios arqueológicos do Brasil.

Embora não se possa conhecer o verdadeiro conteúdo significativo desses signos, nem sequer as motivações e circunstâncias reais em que eles foram realizados, o fato de serem expostos ao olhar e de terem a condição de permanentes, leva a pensar que se trata de um tipo de expressão gráfica de ideias que deveriam ser transmitidas e interpretadas por alguns grupos de indivíduos.

Neste sentido, a arte rupestre apresenta a intencionalidade como traço diferenciador, em relação aos outros vestígios arqueológicos. Fica claro o propósito deliberado de deixar mensagens, por parte de um indivíduo ou grupo, para que outros as pudessem decodificar.

Antes de ler o texto com os estudantes, pergunte a eles se já observaram uma fogueira. É possível que já tenham visto fogueiras, até mesmo no ambiente escolar, pois são usuais em comemorações tradicionais brasileiras, como as festas juninas. Questione os estudantes sobre os resíduos deixados pela fogueira após o fogo ser apagado. Comente que em algumas situações esses resíduos podem ser preservados ao longo do tempo e seu estudo pode informar a respeito das atividades humanas de milhares de anos atrás.

Converse com os estudantes sobre os usos que fazemos do fogo atualmente. Reforce que, assim como no passado, atualmente utilizamos o fogo para cozinhar alimentos e nos aquecer de diversas formas. Explique que depois de aprenderem a produzir o fogo, com o passar do tempo, os seres humanos descobriram diversos usos para o aquecimento gerado pelo fogo, como a queima do barro para a produção de cerâmica e o processamento de metais e de vidro.

Atividades 20 e 21. Oriente os estudantes a elaborar as respostas com base nas informações do texto.

Atividade 22. Espera-se que os estudantes mencionem as transformações causadas nos alimentos quando submetidos ao aquecimento, como a mudança de textura, de cor e de sabor.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01, EF04HI02 e EF04GE11, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humana.

O controle do fogo

Há cerca de 1 milhão de anos, os hominídeos descobriram como produzir fogo. Até então, eles usavam o fogo que se formava no ambiente naturalmente. Por exemplo, quando um raio atingia uma árvore e dava início a um incêndio, eles aproveitavam as chamas para fazer fogueiras, mas, caso elas se apagassem, eles não conseguiam produzir mais fogo.

No entanto, em algum momento os hominídeos perceberam que, ao esfregar rochas umas nas outras, era possível produzir faíscas e, a partir delas, fogo. Com essa descoberta, eles passaram a produzir e controlar o fogo, deixando de depender da natureza para isso. Com o fogo, eles podiam se aquecer, cozinhar alimentos e espantar animais.



Incêndio causado em árvore por raio nas montanhas dos Cárpatos, que se estendem da Europa Central ao Leste Europeu, em 2016.

ROMAN MIKHAIUK/SHUTTERSTOCK

Wilhelm Kranz. *Seres humanos em uma caverna*, 1853. Litografia colorida. Observando a natureza, os seres humanos perceberam que materiais secos, como galhos e folhas, pegavam fogo facilmente ao serem atingidos por raios ou brasas de vulcão.



WILHELM KRANZ - ARCHIVES COURTESY OF THE BRITISH LIBRARY - BIBLIOTECA DE ARTES DECORATIVAS PARIS - FRANCE

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



20

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor. Como os hominídeos tinham acesso ao fogo antes de descobrir como produzi-lo?

Não escreva no livro

21

Como os hominídeos perceberam que podiam produzir fogo? O que essa descoberta significou?



22

Com a descoberta do fogo, os hominídeos deixaram de consumir apenas alimentos crus, passando a cozinhar alguns deles. Que transformações você consegue perceber nos alimentos quando estão cozidos? **Resposta pessoal.**

44

A transição para o sedentarismo

A base da agricultura, e, portanto, de todo o desenvolvimento histórico das sociedades humanas, foi o capim. [...]

Como exatamente se deu a transição, não é fácil dizer. Ajuda a saber que na Palestina e em torno dela existia, perto de 10000 a.C., uma população já sedentária em considerável medida [...]. Mais ainda, uma das maneiras pelas quais essa população assegurava sua sobrevivência era a colheita de sementes de capins silvestres, como nos é revelado pelo instrumental que ela deixou atrás de si – foices, pilões, covas para armazenamento forradas de argila, e assim por diante.

COOK, Michek. *Uma breve história do homem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005. p. 36-37.

A agricultura e a sedentarização

Os primeiros grupos humanos eram nômades, isto é, não tinham habitação fixa e mudavam constantemente de lugar. Como abrigo, utilizavam cavernas ou faziam tendas com peles de animais. Nas paredes de algumas cavernas foram encontradas pinturas rupestres com a representação de cenas do cotidiano desses grupos.

Para se alimentar, eles dependiam da caça, da pesca e da coleta de partes de plantas, como frutos e raízes. Por isso, precisavam estar sempre se deslocando em busca de locais que favorecessem a obtenção de alimentos.

Após determinado tempo, ao observar que sementes de frutos caídas no solo germinavam e davam origem a novas plantas que serviam para a alimentação, eles perceberam que podiam plantar e produzir o próprio alimento. Essa descoberta deu origem à **agricultura**, há cerca de 12 mil anos.

Mas, para colher os frutos daquilo que plantavam, era preciso esperar que a planta crescesse e se desenvolvesse. Com isso, teve início o processo de **sedentarização** dos seres humanos, isto é, eles começaram a se estabelecer e a se fixar no local onde realizavam as plantações.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

23 Segundo o texto que você acabou de ler, o que significa ser nômade?

24 Como os seres humanos puderam desenvolver a agricultura? Quando isso aconteceu?

25 Observe a linha do tempo a seguir. Ela localiza alguns marcos fundamentais do desenvolvimento dos seres humanos.



4,5 milhões de anos

1 milhão de anos

12 mil anos

- Agora, escreva no caderno uma legenda para cada um dos marcos destacados. **Resposta pessoal.**

26 De acordo com o texto, o que foi o processo de sedentarização?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

45

Agricultura e cerâmica

[...] das grandes inovações culturais, a manipulação do solo foi dentre todas a mais revolucionária. Ela traz, de uma só vez, a modelagem do barro e a agricultura. [...]

As motivações ao fabrico de peças e ao cultivo de espécies vegetais, entretanto, não foram as mesmas. Os artigos cerâmicos devem sua provável origem às manifestações artística, mística e religiosa [...]. Já a agricultura articulou-se pelo alargamento das possibilidades exploratórias por recursos alimentares.

FELTRAN-BARBIERI, Rafael. Outro lado da fronteira agrícola: breve história sobre a origem e declínio da agricultura autóctone no cerrado. *Ambiente & Sociedade*. Campinas, v. XIII, n. 2, jul.-dez. 2010. p. 331.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 45-50 podem ser trabalhadas na semana 9.

Inicie a leitura do texto com os estudantes e verifique se ficou claro para eles que o nomadismo é o modo de vida dos povos que se deslocam constantemente de um lugar para outro. Geralmente são povos caçadores-coletores, em busca dos locais com melhor oferta de alimentos, ou pastores que se mudam para encontrar novas pastagens para o gado.

Explique que a maioria dos grupos nômades do passado tornou-se sedentária com o desenvolvimento da agricultura. No entanto, ainda hoje existem grupos nômades, como os tuaregues ou beduínos que vivem na porção norte do continente africano.

Atividades 23 e 24. Oriente os estudantes a responder às questões com base nas informações do texto e nas discussões em sala de aula.

Atividades 25 e 26. As atividades propostas requerem dos estudantes a mobilização dos conhecimentos apreendidos até o momento sobre o desenvolvimento dos seres humanos e as habilidades adquiridas ao longo desse processo. Caso eles demonstrem dificuldade para elaborar as legendas e responder à questão, retome os conteúdos apresentados na unidade sobre o tema.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar nas habilidades da BNCC EF04HI02 e EF04HI04.

Faça a leitura do mapa do Crescente Fértil com os estudantes e oriente-os a localizar o rio Nilo, no Egito, e o rio Tigre e o rio Eufrates, que ficam na região do atual Iraque.

Explique aos estudantes que a agricultura era praticada às margens de grandes rios, pois, por meio do movimento cíclico das cheias e das vazantes, o solo se tornava úmido e fértil, ideal para o plantio. Assim, o cultivo era feito logo após o recuo das águas dos rios que inundavam as áreas de várzea e enriqueciam os solos pelo acúmulo de sedimentos.

Reafirme que, com o desenvolvimento da agricultura, os grupos humanos, que antes se deslocavam constantemente em busca de plantas para a coleta e de animais para a caça, passaram a se fixar nos locais onde realizavam o plantio, pois era preciso esperar o crescimento das plantas até a colheita.

Com o passar do tempo, os alimentos foram sendo selecionados entre as espécies selvagens e, assim, surgiram as primeiras plantas domesticadas, entre as quais se destacam alguns grãos, como o trigo, a cevada, o milho e o arroz.

Atividade 28. Se julgar necessário, faça a leitura das imagens com os estudantes e ajude-os a identificar o cultivo de trigo, representado na imagem 1, e a criação de bois, representada na imagem 2.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC **EF04HI04** e **EF04GE10**, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

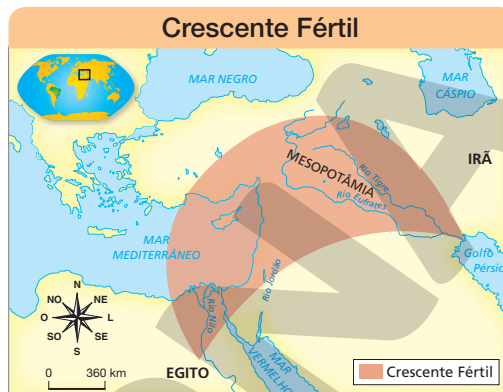
O início da agricultura e da pecuária

Vestígios arqueológicos indicam que a prática da agricultura e o processo de sedentarização ocorreram em locais com facilidade de obter água, o que favorecia a produção de alimentos.

Uma região que atendia a esse requisito era o chamado Crescente Fértil, que se estendia do rio Nilo, no Egito, até as margens do rio Tigre e do rio Eufrates, onde atualmente é o Iraque.

No Crescente Fértil, a disponibilidade de água e os solos ricos em nutrientes favoreceram o cultivo agrícola, principalmente de trigo e sorgo. Nessa região, importantes civilizações se desenvolveram, como a egípcia.

No entanto, muitos grupos humanos mantiveram a caça e a coleta. Mais tarde, há cerca de 9 mil anos, eles começaram a domesticar animais, como ovelhas, porcos, cabras e bois.



Fonte: Pierre Vidal-Naquet e Jacques Bertin. *Atlas histórico: da Pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990. p. 39.

27 Com base nas informações do mapa e do texto, responda às questões.

a) Qual é a principal característica da região chamada Crescente Fértil?

A disponibilidade de água e os solos ricos em nutrientes.

b) Que rios banham essa região?

Os rios Nilo, Tigre e Eufrates.

Não escreva no livro

28 Explore as imagens a seguir e responda às questões.



Pintura egípcia feita há cerca de 4 mil anos.



Pintura egípcia feita há cerca de 4 mil anos.

a) Quais são as atividades representadas nas imagens? **Agricultura, na imagem 1, e pecuária, na imagem 2.**

b) Que produto está sendo cultivado? E que tipo de animal está sendo criado?

O trigo. Bois.

46

A revolução neolítica

Há aproximadamente 12.000 anos antes de nossa Era começa a se desenvolver um novo processo de fabricação de instrumentos, o polimento da pedra. Essa novidade inaugura o último período da Pré-história, o neolítico.

Este se prolongará até o aparecimento da escrita e da metalurgia. Além dos machados e enxadas que podem fabricar-se pelo polimento de todos os tipos de pedras duras e passíveis de serem afiadas várias vezes, essa época é marcada por outras inovações revolucionárias, como a construção de moradias duráveis, a cerâmica de argila cozida e os primeiros desenvolvimentos da agricultura e da criação.

Entre 10.000 e 5.000 anos antes de nossa Era, algumas dessas sociedades neolíticas tinham, com efeito,

Com a prática da agricultura e da pecuária, os seres humanos aperfeiçoaram os instrumentos utilizados no dia a dia, que inicialmente eram feitos de rochas.

A princípio, os instrumentos eram produzidos batendo uma rocha contra a outra para criar extremidades cortantes. Assim se produziam pontas para as flechas, lanças usadas para caçar e lâminas, que serviam de facas.

Como eram produzidos os instrumentos

1. Batendo uma rocha contra a outra, produzia-se uma extremidade cortante.



2. Depois, a extremidade cortante era afiada com um pedaço de osso.



NELSON COSENTINO

Elaborado com base em: *Enciclopédia do estudante: história geral*. São Paulo: Moderna, 2008. p. 21.

Com o decorrer do tempo, os instrumentos passaram a ser produzidos de rochas polidas, como os moinhos manuais, usados para moer grãos, e de metal, como as enxadas e as foices, usadas para arar a terra e ceifar a colheita.



PRISMA/BIUMFOTOGRAFIA - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

Instrumentos utilizados na agricultura há cerca de 3 mil anos.

Não escreva no livro

- 29** De que materiais eram feitos os primeiros instrumentos? Como eles eram produzidos? *Eram feitos de rochas, batendo uma rocha contra a outra para criar extremidades cortantes.*
- 30** Em sua opinião, a enxada, a foice e o moinho manual ainda são instrumentos utilizados atualmente? *Resposta pessoal.*
- Esses instrumentos se parecem com os utilizados pelos seres humanos no passado? Quais são as semelhanças? E as diferenças? *Respostas pessoais.*

47

Explique aos estudantes que tanto o desenvolvimento da agricultura como a confecção de ferramentas e utensílios significaram adaptações dos seres humanos ao ambiente em que viviam. Além disso, esses processos representam a aquisição de habilidades cognitivas, sendo parte do desenvolvimento dos seres humanos no sentido biológico e também no sentido cultural, isto é, enquanto seres que desenvolveram formas sociais de sobrevivência.

Atividade 30. Ao identificarem a permanência do uso e as mudanças e permanências na forma dos objetos analisados ao longo do tempo, os estudantes podem perceber a relação de continuidade entre as ações humanas no passado e no presente.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

começado a semear plantas e manter animais em cativeiro, com vistas a multiplicá-los e utilizar-se de seus produtos. Nessa mesma época, após algum tempo, essas plantas e esses animais especialmente escolhidos e explorados foram domesticados e, dessa forma, essas sociedades de predadores se transformaram por si mesmas, paulatinamente, em sociedades de cultivadores. Desde então, essas sociedades introduziram e desenvolveram espécies domesticadas na maior parte dos ecossistemas do planeta, transformando-os, então, por seu trabalho, em ecossistemas cultivados, artificializados, cada vez mais distintos dos ecossistemas naturais originais. Essa passagem da predação à agricultura, ou seja, a revolução agrícola neolítica, foi sem dúvida, [...] a primeira revolução que transformou a economia humana [...].

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília, DF: NEAD, 2010. p. 69-70.

Promova a leitura coletiva do texto e do mapa. Se julgar conveniente, providencie com antecedência um mapa político do mundo e incentive os estudantes a localizar os países atuais cujos territórios correspondem a áreas onde tiveram início os cultivos agrícolas e a criação dos animais representados. Essa estratégia favorece a consolidação do aprendizado por parte dos estudantes, além de ser uma oportunidade para manipular e comparar diferentes tipos de mapa.

Também pode ser útil disponibilizar um dicionário aos estudantes para consultarem os nomes de animais e vegetais que desconheçam.

Relembre-os de que o domínio do cultivo agrícola e da criação de animais pela humanidade não aconteceu ao mesmo tempo nas diferentes regiões do mundo. Porém, é possível encontrar galinhas (de origem asiática) e batatas (de origem americana) em todo o mundo.

Para ampliar a exploração do tema, pergunte aos estudantes quais dos alimentos representados no mapa eles costumam consumir e peça que façam uma lista deles no caderno. Depois, peça que indiquem o local de origem de cultivo ou criação de cada alimento que listaram. Essa estratégia permite aproximar o conteúdo estudado da realidade dos estudantes, tornando o aprendizado mais significativo. Além disso, consolida a noção de historicidade, pois possibilita aos estudantes perceber a relação de continuidade entre as ações humanas no passado e no presente.

Atividade 31. Como o mapa foi explorado coletivamente, espera-se que os estudantes possam responder às questões com autonomia, consultando as informações representadas quando necessário.

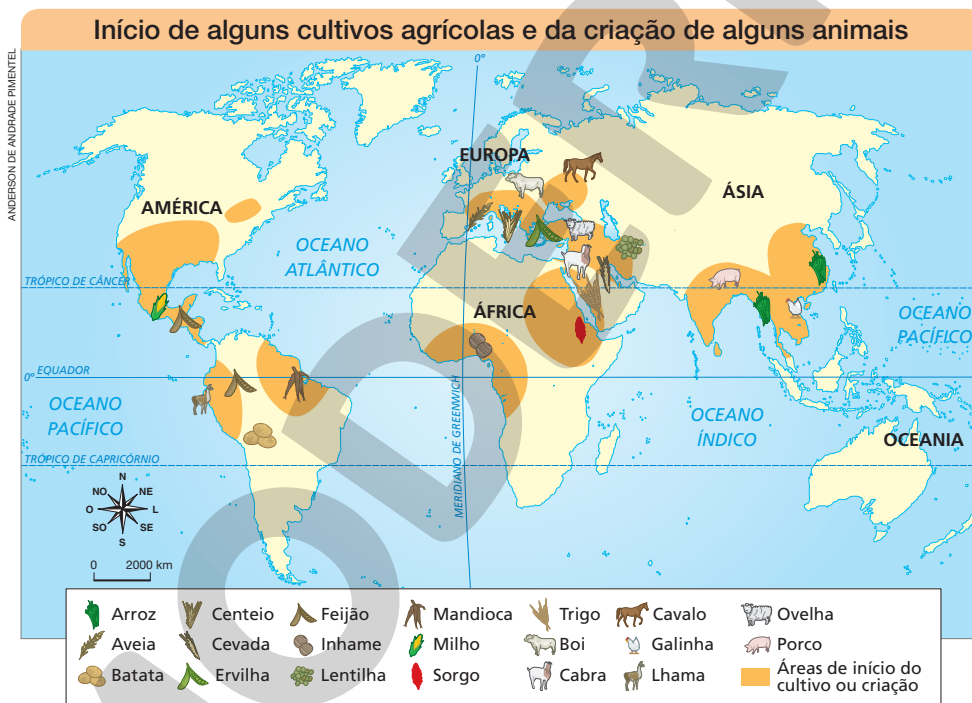
Ao longo do tempo, os grupos humanos foram ocupando vários lugares do mundo, onde cultivavam plantas e criavam animais.

Contudo, a adoção dessas atividades agropecuárias não aconteceu ao mesmo tempo em todas as regiões do planeta, ou seja, esse processo se deu de maneira diferente entre os grupos humanos ao redor do mundo e também em períodos distintos.

Enquanto alguns grupos passaram a praticar tanto a agricultura quanto a pecuária, outros passaram a adotar a agricultura muito tempo depois.

Além disso, mesmo plantando alguns produtos, vários grupos mantiveram a caça e a pesca como atividades centrais.

Verifique no mapa a seguir onde tiveram início alguns cultivos agrícolas e a criação de determinados animais. Observe a legenda, os vegetais e os animais representados.



31 Responda no caderno às questões a seguir.

Não escreva no livro

- O que o mapa mostra? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- Que cultivos agrícolas foram representados no mapa?
- Que animais foram representados no mapa?

48

A domesticação das plantas

A domesticação das plantas [...] pode ser considerada como um dos processos mais importantes relacionados com a história dos seres humanos no planeta, por ter permitido ao homem a possibilidade de selecionar e, posteriormente, cultivar espécies para o seu próprio consumo. Sendo assim, a domesticação das espécies foi decisiva na mudança do comportamento humano e, dessa forma, pode ser considerada um pré-requisito para o surgimento das civilizações. [...]

A coleta das espécies, de maneira geral, não era realizada de qualquer maneira, e sim seguindo alguns critérios, tais como facilidade de coleta (sementes que apresentavam tamanhos maiores, mais grãos por espiga e inflorescência mais compacta) e de transporte (facilidade de debulha, considerando a disponibilidade para o estoque). Provavelmente, a coleta intensa de espécies, seguida por um manejo

Não escreva no livro

- 32** De acordo com o mapa da página anterior, identifique no quadro a seguir e liste no caderno os alimentos cujo cultivo se iniciou no continente americano.



GUILHERME LUCIANO

- Você costuma consumir alguns desses alimentos? Quais? **Respostas pessoais.**

- 33** Em que continente teve início o cultivo de arroz? E o do inhame?

Arroz: Ásia. **Inhame:** África.

- 34** Em que continente os porcos e as galinhas começaram a ser criados?

E os bois? **Porcos e galinhas:** Ásia. **Bois:** Europa.

- 35** Leia o texto e observe a imagem.

As lhamas são mamíferos que se alimentam de gramíneas e de outras plantas. Elas têm pelos grossos e longos, que podem ser brancos, pretos ou marrons.

Esses animais vivem em locais altos e com baixas temperaturas. São típicos do continente americano e são encontrados principalmente na Bolívia, no Peru e no Chile.



FRANCO ORIGINALGETTY IMAGES

Lhama pastando em montanha na Bolívia. Fotografia de 2018.

- Pesquise em livros ou em *sites* a finalidade da criação de lhamas. Procure descobrir quais são os produtos obtidos dessa criação e para que eles são utilizados. Registre as informações no caderno. **Resposta pessoal.**
- Em sala de aula, converse com os colegas e o professor sobre o que você descobriu. **Resposta pessoal.**

49

elementar, pode ter resultado na modificação de algumas populações, sugerindo, dessa forma, que a domesticação tenha precedido o cultivo. É importante destacar que os termos domesticação e cultivo não são sinônimos, já que a domesticação envolve mudança na resposta genética, transformando formas silvestres em domesticadas, enquanto o cultivo relaciona-se intimamente com a atividade humana de plantio e colheita, tanto na forma silvestre quanto na domesticada [...].

Existem diversos fatores que tentam explicar o que levou os caçadores-coletores a mudar o seu estilo de vida e, definitivamente, dar início à domesticação das espécies. Entre eles, estão as mudanças climáticas ocorridas no final do período Pleistoceno [2,6 milhões a 11,7 mil de anos atrás] [...].

BARBIERI, Rosa Lía; STUMPF, Elisabeth R. Tempel. *Origem e evolução de plantas cultivadas*. Brasília, DF: Embrapa Informação Tecnológica, 2008. p. 39.

Atividades 32, 33 e 34. Essas atividades favorecem o domínio da linguagem cartográfica na medida em que requerem dos estudantes interpretar o título e a legenda e associar as informações representadas no mapa.

Atividade 35. As lhamas são criadas com diferentes finalidades, como fornecer carne para alimentação, transporte de pequenas cargas e extração de lã para a produção de roupas.

Sugerimos que essa atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa sobre determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01, EF04HI04 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Para o estudante ler

Histórias da Pré-história, de Alberto Moravia. Editora 34, 2014.

Uma coletânea de histórias divertidas que estimulam o leitor a imaginar como o mundo poderia ser na Pré-história.

Incentive os estudantes a relatar suas observações da trajetória do Sol e da aparência da Lua no céu. Procure estimular a discussão e a curiosidade sobre o tema, instigando-os a pensar nas explicações desses fenômenos com base nos conhecimentos apreendidos anteriormente. Informe que as diferentes aparências da Lua no céu correspondem à sua localização em relação ao planeta Terra e em relação ao Sol. Acrescente que isso ocorre porque a Lua gira em torno da Terra, e a Terra gira em torno de si mesma e do Sol.

Relembre aos estudantes as narrativas indígenas que tratam do surgimento do dia e da noite, como a dos indígenas Karajá, segundo a qual a noite ficava presa dentro de um coco de tucumã, guardado no fundo de um rio pela Boiúna, a Grande Serpente. Proponha que pesquisem outras lendas sobre o tema. É importante que eles conheçam as explicações dadas aos fenômenos naturais por diferentes culturas, além das explicações científicas.

Motive os estudantes a pensar na relação entre os fenômenos da natureza e a percepção que temos da passagem do tempo.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI04.

O planejamento da agricultura


Não escreva no livro

A prática da agricultura requer o planejamento da época do plantio e da colheita. Para isso, a observação dos ritmos da natureza e dos astros, como a Lua e o Sol, foi muito importante.

Ainda hoje, marcamos a passagem do tempo, instituímos celebrações e organizamos atividades cotidianas com base na observação dos fenômenos naturais.


36 Observe as imagens e depois responda no caderno às questões.

A




21 de março de 2018 21 de março de 2018 21 de março de 2018

B



1º de agosto de 2018 7 de agosto de 2018 15 de agosto de 2018 23 de agosto de 2018 31 de agosto de 2018

C



Dezembro de 2017 Março de 2018 Junho de 2018

Setembro de 2018 Dezembro de 2018

Representações fora de proporção.
Cores fantasia.

ILUSTRAÇÕES: NELSON COSENTINO

- a) A quais períodos correspondem as sequências de imagens **A**, **B** e **C**?
A: dia; B: fases da Lua; C: estações do ano.
- b) Como você chegou a essa conclusão? **Resposta pessoal.**

50

O calendário gregoriano

O calendário que utilizamos hoje está baseado no calendário romano introduzido por Rômulo, fundador de Roma, por volta de 750 a.C. Aqui, o ano tinha dez meses de 30 ou 31 dias perfazendo um total de 304 dias. [...] Pouco depois, Numa, sucessor de Rômulo, introduziu dois novos meses [...]. Os meses passaram então a ter 29 ou 31 dias, exceto fevereiro com 28, definindo um ano com 355 dias.

A defasagem de dez dias em relação aos 365 dias do ano das estações obrigava à introdução de um 13º mês a cada três anos.

[...] Júlio César em 46 a.C. definiu que os meses teriam 30 ou 31 dias, exceto fevereiro com 28 dias nos anos normais. A cada 4 anos teríamos um ano bissexto com 366 dias quando então fevereiro teria 29 dias. Assim, a média sobre quatro anos dá um ano de 365,25 dias, muito próximo da duração do ano das estações.

O calendário

Por meio da observação do movimento dos astros no céu, diversos povos desenvolveram **calendários** para facilitar a marcação da passagem do tempo. O calendário que utilizamos em nossa cultura é baseado tanto no movimento que a Terra faz em torno do Sol e em torno de si mesma quanto no movimento da Lua em torno da Terra.

A Terra demora cerca de 365 dias para completar uma volta em torno do Sol, e com base nisso foi definida a duração de um **ano**. A duração de um **mês** foi definida com base no período que a Lua demora para realizar uma volta em torno da Terra: aproximadamente 30 dias. Isso ocorre cerca de 12 vezes durante um ano, o que definiu o número de meses de um ano. A duração de uma **semana**, 7 dias, foi definida com base na duração aproximada de cada aparência da Lua no céu. E a duração de um **dia** foi definida com base no tempo que a Terra demora para dar uma volta em torno de 24 horas.

Não escreva no livro

37 Como foi definida a duração dos dias, dos meses e dos anos no calendário que utilizamos? *Pela observação do movimento que a Terra faz em torno do Sol e em torno de si mesma e no movimento da Lua em torno da Terra.*

38 Qual é a duração média de cada um dos seguintes períodos nesse calendário?
a) Ano **365 dias**. b) Mês **30 dias**. c) Semana **7 dias**. d) Dia **24 horas**.

Por volta de 6 mil anos atrás, os egípcios já haviam desenvolvido um calendário parecido com o que usamos atualmente. O calendário egípcio tinha 360 dias por ano e era dividido em três períodos que orientavam as etapas da agricultura: a enchente do rio Nilo, a semeadura e a colheita.



Fragmento de um calendário egípcio feito em um mural há aproximadamente 3 mil anos.

39 Como era o calendário egípcio desenvolvido há cerca de 6 mil anos? *Ele tinha 360 dias por ano e era dividido em três períodos que orientavam as etapas da agricultura: a enchente do rio Nilo, a semeadura e a colheita.*

51

Essa é a origem do calendário que usamos até hoje. Trata-se de um calendário solar e apenas algumas festas religiosas são definidas com base na Lua. Calendários com base na Lua ainda são usados por alguns povos como os judeus e muçulmanos, por exemplo.

Para impedir uma defasagem ainda que pequena entre o calendário Juliano e as festas religiosas, o Papa Gregório XIII introduziu em 1582 uma nova correção a partir da qual nem todos os anos divisíveis por quatro seriam bissextos assegurando assim, a cada 400 anos, um ano médio de 365,2425 dias.

Este é o calendário que usamos atualmente.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Instituto de Astronomia, Geofísica e Ciências Atmosféricas. Calendário. Disponível em: <<http://www.observatorio.iag.usp.br/index.php/component/content/article/1-latest-news/81-calen.html>>.

Acesso em: 13 jun. 2021.

Roteiro de aula

A aula prevista para o conteúdo da página 51 pode ser trabalhada na semana 10.

Explique aos estudantes que o calendário que usamos é baseado nos movimentos dos astros, como o Sol, a Lua e a própria Terra, que marcam a duração dos dias, das semanas e dos meses e anos.

Atividade 39. Nesta atividade oral, incentive os estudantes a comparar os calendários egípcio e gregoriano e a trocar informações. Eles devem observar que o calendário do Egito antigo era parecido com o gregoriano, tinha 360 dias por ano, divididos em três períodos que orientavam as etapas da agricultura.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI04.

Para você ler

A história do calendário, de Hernâni Donato. Melhoramentos, 1993.

Uma apresentação descritiva dos relógios e calendários criados por diferentes povos ao longo da história.

Roteiro de aula

A aula prevista para o conteúdo desta seção pode ser trabalhada na semana 10.

Objetivos pedagógicos da seção

- Conhecer alguns museus de história natural do Brasil e do mundo.
- Reconhecer a importância dos museus como instituições de ensino e pesquisa.

Orientações didáticas

Ao trabalhar o conteúdo desta seção, pode ser interessante levar um planisfério para a sala de aula e propor aos estudantes que localizem no mapa cada um dos museus apresentados.

Pergunte aos estudantes se eles já visitaram algum museu que apresente objetos referentes ao desenvolvimento do ser humano ao longo do tempo. Incentive o compartilhamento das experiências. Em seguida, instigue a turma a levantar hipóteses sobre as finalidades desse tipo de espaço.

Faça a leitura coletiva dos textos e das imagens. Peça aos estudantes que prestem atenção em informações como a data de fundação e a localização de cada museu, bem como os tipos de objeto expostos.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Painel multiCultural

Não escreva no livro

Museus pelo mundo

Os museus são espaços onde podemos aprender sobre arte, cultura e história dos mais diversos povos. Em alguns museus também podemos aprender sobre temas ligados às ciências, à tecnologia e à natureza. Por isso, há diversos tipos de museu.

Os museus registrados nas fotografias a seguir, por exemplo, apresentam exposições sobre a história do desenvolvimento do ser humano ao longo do tempo.

Além de apresentarem exposições, os museus são espaços de conservação e de pesquisa desenvolvida por estudiosos de várias áreas do conhecimento, como historiadores e arqueólogos.

O Museu Nacional está localizado na cidade do Rio de Janeiro e foi fundado em 1818.

O acervo de história natural e antropologia desse museu era considerado um dos mais importantes do mundo. Em 2018, o museu foi atingido por um incêndio que destruiu grande parte do acervo e teve de passar por obras de reconstrução.



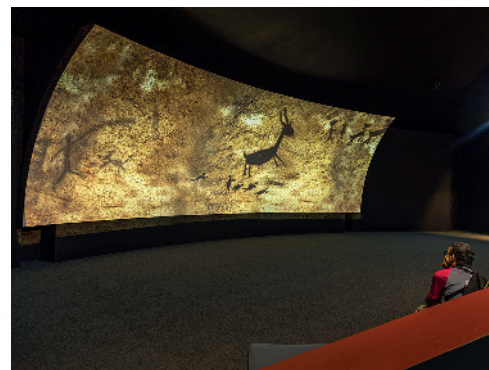
Interior do Museu Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 2018.

ALEXANDRE MACIEIRA/TYBA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

O Museu do Homem Americano foi criado em 1986, no município de São Raimundo Nonato, no Piauí, para guardar os vestígios arqueológicos encontrados no Parque Nacional Serra da Capivara.

O acervo do museu é formado por objetos feitos pelos seres humanos há milhares de anos.



Sala de projeções do Museu do Homem Americano, no município de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí. Fotografia de 2019.

RICARDO TELES/PULSAR IMAGENS

52

Educação em valores e temas contemporâneos

Visitar museus e outras instituições culturais e educacionais é uma prática que deve ser incentivada desde os primeiros anos de escolarização. O reconhecimento dessas instituições como locais de salvaguarda, de pesquisa e de divulgação de conhecimentos deve ser estimulado nos estudantes. Além disso, a visita a um museu pode ser uma boa opção de convívio e de lazer com a família.

O Museu Americano de História Natural, localizado em Nova Iorque, nos Estados Unidos, foi fundado em 1869. Esse museu é reconhecido por sua coleção de fósseis e outros objetos da história humana.

O acervo do museu é composto de exemplares de animais e de plantas, réplicas do universo, esculturas, vasos, máscaras, entre outros objetos de diversas partes do mundo.



Interior do Museu Americano de História Natural, nos Estados Unidos, em 2020.

O Museu Centro de Origens, localizado em Joanesburgo, na África do Sul, foi fundado em 2006. Esse museu dedica-se a explorar a história do desenvolvimento dos seres humanos no continente africano.

O acervo do museu é composto de instrumentos de rochas, artefatos e arte rupestre feitos pelos seres humanos há milhares de anos.



Interior do Museu Centro de Origens, na África do Sul, em 2015.

Não escreva no livro

- 1 O que os museus apresentados nas imagens têm em comum?
Todos têm acervos que tratam da história dos seres humanos no mundo.
- 2 De que forma é possível aprender com os museus?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Se possível, organize uma visita a um museu com os estudantes. Caso contrário, há a alternativa das visitas virtuais. Diversos museus nacionais e internacionais permitem visitas virtuais para conhecimento do acervo.

Atividade 2. Espera-se que os estudantes mencionem que nos museus é possível aprender sobre a história da humanidade e vários outros temas por meio da observação dos objetos expostos e de materiais informativos.

Conclusão

Na perspectiva da avaliação formativa, esse é um momento propício para a verificação das aprendizagens construídas ao longo do bimestre e do trabalho com a unidade. É interessante observar se todos os objetivos pedagógicos propostos foram plenamente atingidos pelos estudantes. Sugerimos que você identifique os pontos que foram desenvolvidos, aqueles que ainda estão em desenvolvimento ou que não foram suficientemente trabalhados para que possa intervir a fim de consolidar as aprendizagens.

Considere a produção dos estudantes, a participação e as intervenções deles em discussões e atividades em sala de aula.

A avaliação que propomos a seguir será um dos instrumentos para você acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e da turma, e identificar seus avanços, suas dificuldades e potencialidades, contribuindo para que se sintam seguros para continuar aprendendo.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a avaliação processual da seção *O que você aprendeu* podem ser trabalhadas na semana 10.

Orientações didáticas

Inserida em uma proposta de acompanhamento continuado da progressão das aprendizagens dos estudantes, esta seção oferece a oportunidade de realização de um momento avaliativo do processo pedagógico que foi desenvolvido ao longo do bimestre, previsto para ser concluído no fechamento desta unidade. A seção pode oferecer parâmetros importantes para apurar se os objetivos pedagógicos e as habilidades propostos na unidade foram alcançados pelos estudantes e para verificar a necessidade de possíveis ajustes nas estratégias didáticas.

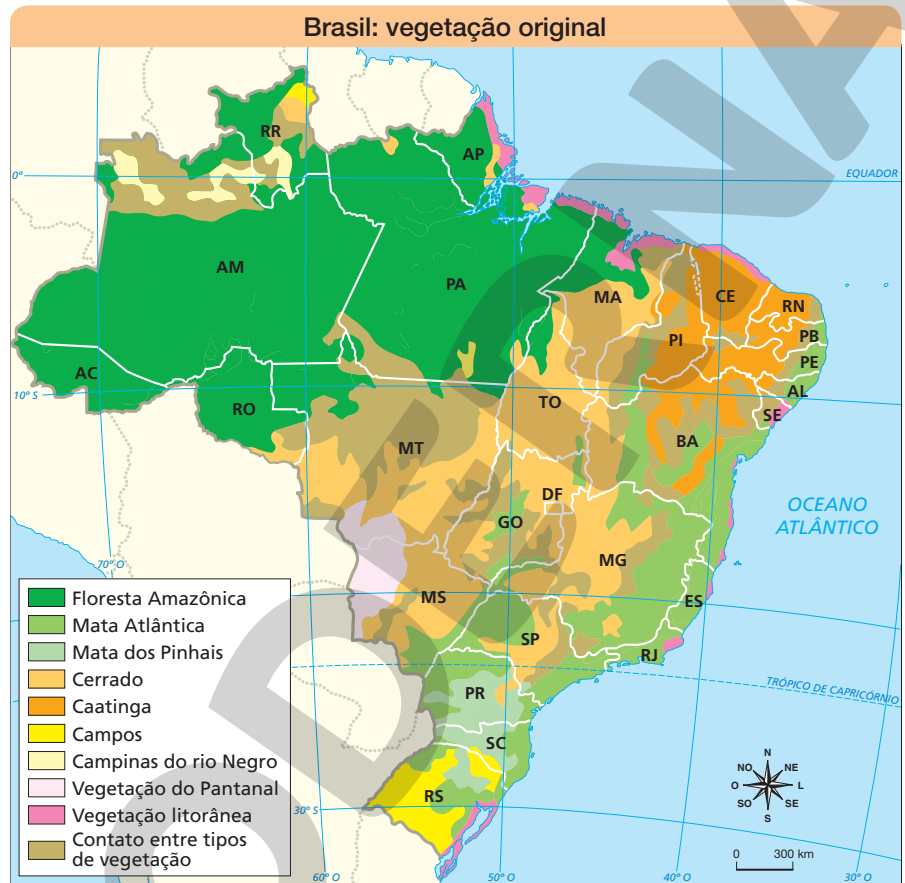
Antes de orientar os estudantes a iniciar as atividades de avaliação, sugerimos relembrar com a turma os conteúdos da Unidade 1, retomando as atividades realizadas, bem como as discussões, conversas e intervenções em sala de aula. Pergunte aos estudantes o que aprenderam e o que mais gostaram de estudar, realizar e por quê. Se necessário, faça novas intervenções conforme a necessidade de cada um.

Atividade 1. O estudante deve compreender as formações vegetais brasileiras como componentes do ambiente, identificando, com base na leitura do mapa e da legenda, quais formações vegetais são predominantes no lugar onde vive. O estudante deve considerar também que grande parte das formações vegetais brasileiras foi degradada para dar lugar a áreas de pastagens, áreas agrícolas e cidades. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04GE10 e EF04GE11.

O que você aprendeu

Não escreva no livro

- 1 Observe o mapa a seguir e responda às questões no caderno.



Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Quais são as formações vegetais brasileiras representadas no mapa?
- Quais formações vegetais predominam no lugar em que você vive?
Resposta pessoal.
- De acordo com o mapa, as formações vegetais brasileiras continuam preservadas, como mostra o mapa? Explique.
- Que recurso visual é utilizado pelo mapa para representar as informações?
Cores e legenda.

Não escreva no livro

- 2** Copie no caderno as frases a seguir e complete as lacunas com as palavras corretas, dispostas no quadro abaixo.

montanhas relevo erosão deposição

- a) O é o conjunto de formas que compõem a superfície terrestre.
- b) A é um processo natural de transformação do relevo que consiste no desgaste e na separação dos materiais que compõem as rochas.
- c) A é um processo natural de transformação do relevo que consiste no acúmulo de materiais retirados de outro ponto da superfície terrestre.
- d) As são as maiores elevações da superfície terrestre.

- 3** Diferencie rios de planalto de rios de planície citando um exemplo de atividade que pode ser desenvolvida em cada um deles.
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 4** Copie no caderno a alternativa correta sobre os vestígios das atividades humanas.
- a) Apesar de existirem vestígios dos seres humanos que viveram há milhares de anos, é impossível associar esses materiais ao estudo de sua história.
- b) Infelizmente, os seres humanos que viveram há milhares de anos não deixaram nenhum tipo de vestígio, o que dificulta o estudo da história da humanidade.
- c) Por meio do estudo de vestígios, como restos de fogueira e de cerâmica, pinturas rupestres e utensílios feitos de rochas, é possível descobrir como os seres humanos que viveram há milhares de anos se relacionavam com o meio ambiente.
- d) Os vestígios pouco auxiliam no estudo da história dos seres humanos que viveram há milhares de anos, pois estão enterrados e quebrados.

Atividade 2. Espera-se que o estudante defina o conceito de relevo considerando alguns de seus processos de transformação e algumas de suas principais formas, além de identificá-lo como componente do ambiente. Caso os estudantes apresentem dificuldade para responder à atividade, retome os conteúdos sobre o assunto. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE11.

Atividade 3. O estudante deve identificar os rios como componentes do ambiente, considerando suas características. Rios de planalto são aqueles que atravessam terrenos irregulares e, por isso, apresentam desníveis em seu curso. Os rios de planalto podem ser aproveitados para a construção de reservatórios e para a obtenção de energia elétrica. Rios de planície são aqueles que correm em terrenos mais planos e, por isso, não apresentam desníveis em seu curso. Os rios de planície podem ser aproveitados para a navegação, a pesca e o lazer. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE11.

Atividade 4. O estudante deve reconhecer que os vestígios produzidos e deixados pelos seres humanos que viveram há milhares de anos são objetos de estudo que permitem acompanhar e descobrir a história da humanidade. Caso considere pertinente, retome o conteúdo sobre a importância histórica dos vestígios das atividades humanas. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI02.

Atividade 5. É esperado que o estudante indique no modo de vida nômade que os grupos humanos não se fixavam em um mesmo local e exerciam majoritariamente as atividades de coleta e caça. Já o modo de vida sedentário se caracteriza especialmente pela fixação de grupos humanos em um mesmo local. O estudante deve ser capaz de associar fenômenos correlatos ao sedentarismo: desenvolvimento da agricultura, sedentarização, domesticação de animais, aumento da população e formação das primeiras vilas e cidades. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

Atividade 6. O estudante deve identificar que, a partir do desenvolvimento da agricultura, os seres humanos passaram a usufruir de maior oferta de alimentos, o que aumentou a expectativa de vida. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI02 e EF04HI04.

Atividade 7. Espera-se que o estudante associe alguns vestígios das atividades humanas do passado com algumas práticas e domínios técnicos desses grupos, como a caça, a capacidade de construir instrumentos de pedra e barro e o domínio do fogo. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI02 e EF04HI04.

Atividade 8. Os primeiros homínidos a povoar o atual continente americano possivelmente chegaram há cerca de 12 mil anos, vindos da Ásia. Essa teoria foi baseada na semelhança entre as características físicas dos povos indígenas que habitam o continente americano e as dos asiáticos e nos vestígios arqueológicos da chamada cultura Clovis. Caso os estudantes apresentem dificuldade para mobilizar os conhecimentos necessários para responder à questão, retome o conteúdo que trabalha o povoamento do continente americano. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI01.

Não escreva no livro

5 Qual é a principal diferença entre o modo de vida nômade e o sedentário? Responda à questão no caderno. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

6 Por que a sedentarização levou ao aumento da expectativa de vida dos grupos humanos na Pré-História? Leia as alternativas abaixo e copie a correta no caderno.

- a) Isso ocorreu porque a sedentarização está associada ao desenvolvimento da agricultura e à maior abundância de alimentos.
- b) Porque o cultivo de alimentos não exigia que os grupos humanos permanecessem durante muito tempo no mesmo local, e assim a expectativa de vida desses grupos aumentou.
- c) Com a sedentarização, os grupos humanos deixaram de ter abundância de alimentos, pois não puderam mais desenvolver a agricultura.

7 O que é, o que é? Nesta atividade, as respostas das adivinhas aparecem nos quadrinhos logo abaixo, mas estão embaralhadas. Leia com atenção os textos das adivinhas e, com base em seus conhecimentos, encontre e registre no caderno as respostas corretas para cada uma delas.

- a) Indica que os grupos humanos trabalhavam a rocha para produzir instrumentos de caça. **II. Pontas de lança**
- b) Indica que, provavelmente, os grupos humano usavam fogo para aquecer, cozinhar e espantar outros animais. **III. Restos de fogueira**
- c) Indica que esses grupos humanos possuíam conhecimentos sobre o cozimento do barro. **I. Cerâmica**

I. Cerâmica

II. Pontas de lança

III. Restos de fogueira

8 Sobre o povoamento do continente americano, responda às questões no caderno. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

- a) Há quanto tempo e de onde possivelmente vieram os primeiros homínidos que povoaram o atual continente americano?
- b) Em que fatos se baseia essa teoria?

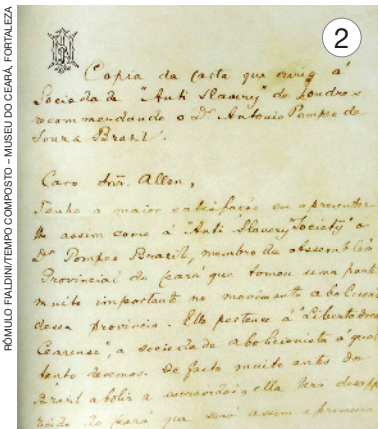
56

Não escreva no livro

9 Observe as imagens e responda às questões a seguir no caderno.



Crianças brincando com um jogo semelhante ao de bolinhas de gude, no qual se utilizavam pedras em forma de ovo de Páscoa. Londres, Inglaterra, 1940.



Cópia de carta escrita por Joaquim Nabuco no Rio de Janeiro, em 1881.



Detalhe de entalhe da lápide de um casal egípcio de cerca de 4 mil anos atrás.

- Que tipo de fonte histórica é retratada na imagem 1? **Visual.**
- Quem são as pessoas representadas na imagem 1? O que elas estão fazendo?
- O que mudou da época mostrada na imagem 1 para os dias de hoje? E o que permaneceu? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- Que tipo de fonte histórica é retratada na imagem 2? **Escrita.**
- Leia as informações da legenda da imagem 2 e identifique quem escreveu a carta. **Duque de Caxias.**
- Que tipo de fonte histórica é retratada na imagem 3? **Visual.**
 - São meninos. Parecem estar em uma escola, pois usam um tipo de uniforme. Estão jogando com pedras.

Atividade 9. a) Fonte 1: fonte histórica visual. **b)** São meninos. Eles parecem estar em uma escola, porque todos usam um tipo de uniforme. Estão jogando com pedras. **c)** Mudança: o estilo dos calçados e das roupas das crianças. Permanências: o uso de uniforme na escola e a realização de brincadeiras entre crianças. **d)** Fonte 2: fonte histórica escrita. **e)** A carta foi escrita por Joaquim Nabuco em 1881. **f)** Fonte 3: fonte histórica visual. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI01.

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
1	<p>(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p> <p>(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>	
2	<p>(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>	
3	<p>(EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.</p>	
4	<p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>	
5	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>	
6	<p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p> <p>(EF04HI04) Identificar as relações entre os indivíduos e a natureza e discutir o significado do nomadismo e da fixação das primeiras comunidades humanas.</p>	
7	<p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>	
8	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p>	
9	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p>	

Sugestão de questões de autoavaliação

Como parte do processo de avaliação dos estudantes e das próprias estratégias de ensino-aprendizagem, sugerimos a realização de mais um momento de autoavaliação. A escuta de conversas informais dos estudantes e outras possibilidades de consulta são muito bem-vindas por ajudar o professor a compreender o olhar da turma sobre a rotina escolar, percebendo eventuais angústias e expectativas, além de reforçar o vínculo de confiança entre professor e estudantes. A aplicação de questionários para prospectar a apropriação dos conteúdos trabalhados e a relação dos estudantes com o conhecimento e com as práticas de estudo também pode contribuir para a realização da autoavaliação. Para isso, sugerimos algumas questões:

AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
MARQUE UM X EM SUA RESPOSTA	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
1. Consegui compreender tudo o que foi ensinado?			
2. Resolvi todas as atividades encaminhadas para casa?			
3. Solucionei todas as questões da avaliação processual sem dificuldades?			
4. Adquiri conhecimentos que considero importantes?			
5. Gostei de estudar e quero continuar aprendendo sobre os temas do bimestre?			

Introdução

Esta unidade tem como tema principal o comércio e as rotas, traçando um panorama sobre as primeiras trocas comerciais, o início do comércio e os resultados e as consequências desses marcos, em especial para o continente americano e o território que hoje corresponde ao Brasil.

A proposta explora como se deu a formação de cidades e civilizações e a importância dos rios para esse processo, além de abordar as chamadas Grandes Navegações, considerando a importância das rotas comerciais naquele contexto.

Em consonância com a BNCC nesta unidade são trabalhadas as **Competências Gerais da Educação Básica 1 e 2**; as **Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental 2, 5 e 7**; as **Competências Específicas de História 2 e 5**; e as **Competências Específicas de Geografia 1 e 3**.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a abertura da Unidade 2 podem ser trabalhadas na semana 11.

UNIDADE 2

O comércio e as rotas



Ruínas de civilizações antigas na margem do rio Nilo, no Egito, em 2019.

DAHLIA MUSTAFA/SHUTTERSTOCK

ROBERT HARDING PREMIUM/AFIP

Vamos conversar

1. Que elemento da natureza é comum nas quatro imagens?
O rio Nilo.
2. O rio Nilo foi muito importante no passado. Em sua opinião, ele ainda é importante no presente? Explique. **Resposta pessoal.**

Rio Nilo, no Sudão do Sul. Fotografia de 2017.

58

Unidades temáticas da BNCC em foco na unidade

História

Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e culturas.

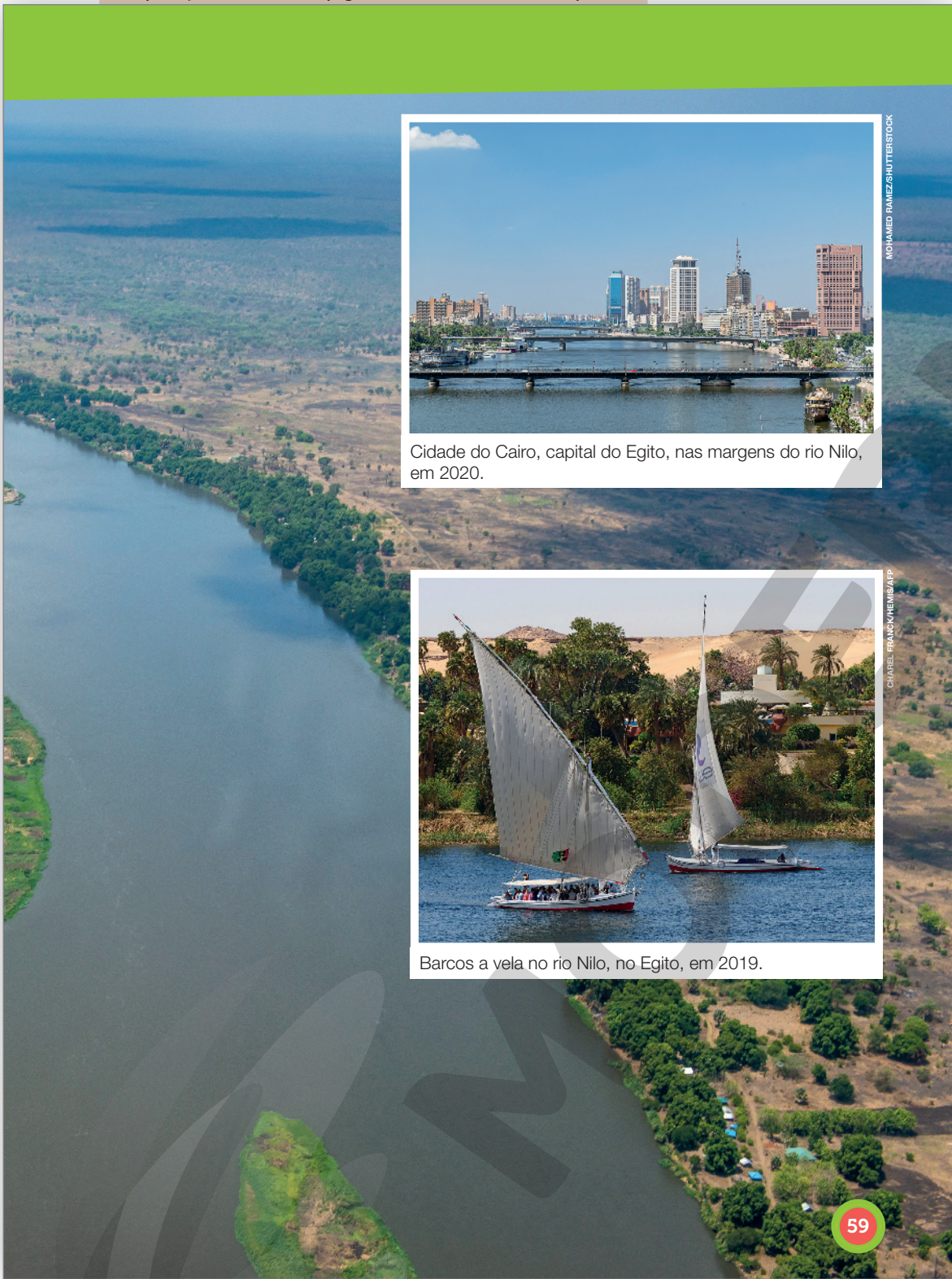
Geografia

Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial.

Objetos de conhecimento em foco na unidade

História

A ação das pessoas, grupos sociais e comunidades no tempo e no espaço: nomadismo, agricultura, escrita, navegações, indústria, entre outras; A invenção do comércio e a circulação de produtos; As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.



Cidade do Cairo, capital do Egito, nas margens do rio Nilo, em 2020.



Barcos a vela no rio Nilo, no Egito, em 2019.

MOHAMED HAMEZ/SHUTTERSTOCK

CHARREL FRANGKHEIM/SAPP

Geografia

Produção, circulação e consumo; Sistema de orientação; Elementos constitutivos dos mapas.

Habilidades da BNCC em foco na unidade

EF04HI01, EF04HI02, EF04HI06, EF04HI07, EF04GE08, EF04GE09 e EF04GE10.

Objetivos pedagógicos da unidade

- Compreender o surgimento do comércio.
- Conhecer a história do surgimento da moeda.
- Relacionar a atividade comercial à busca por rotas, à ampliação da ocupação do espaço e à interação de povos e culturas diferentes.
- Reconhecer o desenvolvimento tecnológico gerado pela disputa por novas rotas comerciais.
- Conhecer como se formaram as primeiras cidades e civilizações.
- Associar o desenvolvimento de técnicas de produção agrícola, como sistema de irrigação, arado e roda, e a de produção de excedente de alimentos.
- Reconhecer a importância dos rios para diversas civilizações do passado.
- Conhecer algumas rotas marítimas de comércio do passado: fenícias e europeias.
- Conhecer os usos dos metais na produção de objetos.
- Conhecer aspectos das navegações europeias nos anos 1500 e 1600.

Orientações didáticas

Na abertura da unidade, as imagens têm como objetivo sensibilizar os estudantes para o tema que será desenvolvido.

Atividade 1. Espera-se que os estudantes observem que as fotografias mostram o rio Nilo, cada uma delas em contexto diferente: cidades, áreas verdes, ruínas e embarcações.

Atividade 2. Explore os conhecimentos prévios dos estudantes incentivando-os a trocar opiniões acerca da importância do rio Nilo na atualidade. Espera-se que observem que o Nilo desempenha função relevante como via de transporte e que em suas margens há importantes cidades, como o Cairo, e sítios arqueológicos.

Trata-se de um importante rio africano que se relaciona diretamente com o desenvolvimento da agricultura no Egito.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo desta seção podem ser trabalhadas na semana 11.

Objetivos pedagógicos da seção

- Compreender a origem do comércio como desenvolvimento das trocas de produtos excedentes.
- Analisar informações contidas em rótulos de alimentos industrializados.
- Descobrir a procedência de alguns alimentos consumidos no cotidiano por meio da análise dos rótulos das embalagens.
- Compreender o papel do transporte na distribuição de produtos industrializados.

Orientações didáticas

Pergunte aos estudantes se sabem onde são obtidos os objetos que possuem e os alimentos que consomem. Questione se eles ou os familiares produzem os próprios alimentos e objetos ou se conhecem alguém que o faça. Embora existam pessoas que consigam produzir alguns itens para o próprio consumo, como frutas e verduras, há produtos que precisam ser comprados. A dependência da indústria e do comércio é uma das características do modo de vida na sociedade da qual fazemos parte.

Para a realização da atividade proposta, peça antecipadamente aos estudantes que, sob supervisão de um adulto, selecionem embalagens vazias e limpas de alimentos industrializados consumidos por eles.

No dia da atividade, organize os estudantes em duplas e oriente-os a procurar pelas informações de localização da produção ou do envase nas embalagens que trouxeram para a sala de aula. Essas informações nem sempre estão facilmente visíveis, o que pode gerar confusão no momento de procurá-las.

Investigar o assunto

Não escreva no livro

De onde vêm os alimentos que você consome?

Há mais de 6 mil anos, os grupos humanos que começaram a praticar a agricultura cultivavam apenas os alimentos necessários para o próprio sustento. A criação de animais também era feita apenas para garantir a sobrevivência do grupo, com a produção de alimentos, lã ou couro.

TONI GENES/SHUTTERSTOCK



FREE-LANCE/SHUTTERSTOCK



RAOU BERGANI/SHUTTERSTOCK



Lentilha, carne e trigo eram alguns dos alimentos consumidos há cerca de 6 mil anos.



Alimentos industrializados consumidos atualmente.

À medida que as técnicas agrícolas se aperfeiçoaram, a produção aumentou, resultando em mais alimentos do que o necessário para a subsistência. Esse excedente passou a ser trocado entre os diferentes grupos familiares, evitando o desperdício e aumentando a diversidade alimentar.

Hoje, podemos ir a feiras, mercearias ou supermercados e comprar o que necessitamos ou desejamos. Nesses locais, podem ser vendidos alimentos *in natura*, como o milho e a maçã, ou alimentos industrializados, como o cereal de milho e o suco de maçã.

É na indústria que os alimentos *in natura* são transformados para a produção de alimentos industrializados.

No rótulo das embalagens desses produtos há diversas informações, como dados nutricionais, datas de fabricação e de validade, além do local onde foram produzidos.

Que tal observar alguns rótulos desses alimentos para descobrir onde foram produzidos?

Material

- ✓ Três embalagens de alimentos industrializados



Como fazer Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.



1. Selecione três embalagens de alimentos industrializados. Elas devem conter informações sobre o local onde os alimentos foram produzidos.
2. No dia combinado com o professor, reúna-se com um colega e analisem as informações presentes nos rótulos das embalagens selecionadas. Identifiquem o nome do alimento e o local onde ele foi produzido.

60

Do escambo ao surgimento da moeda

Quando o homem se fixou à terra, passou a permutar o excedente que produzia, fazendo com que surgisse a primeira manifestação de comércio: o escambo, consistindo na troca direta de mercadorias [...]. Nessa troca, algumas mercadorias passaram a ser mais procuradas que outras, assumindo a função de moeda-mercadoria (sal, gado, pau-brasil, açúcar, cacau, tabaco e pano). [...] Com o descobrimento do metal, o homem passou a utilizá-lo na confecção de utensílios, tornando seu uso vantajoso e eleito como o principal padrão de valor monetário.

LIEDTKE, Alzira Maria. Introdução à matemática financeira. *Portal Dia a Dia da Educação*. Secretaria Estadual da Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/roteiropedagogico/relato/2197_Introducao_a_Matematica_Financeira.PDF>. Acesso em: 15 jun. 2021.

3. No caderno, cada um deve montar um quadro como o do modelo a seguir, com 3 linhas, inserindo as informações sobre os alimentos industrializados selecionados. Escrevam o nome dos alimentos na primeira coluna e completem o quadro com as informações sobre o local de origem de cada um. **Resposta pessoal.**

Alimento industrializado	Local onde foi produzido	
	Brasil	Outro país

4. Em seguida, identifiquem no mapa abaixo onde vocês vivem e o local de origem dos alimentos industrializados produzidos no Brasil. **Resposta pessoal.**



Não escreva no livro

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://atlas escolar.ibge.gov.br/images/atlas/mapas_brasil/brasil_politico.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2021.

- Entre os locais de produção que você identificou, quais são os mais próximos do lugar onde você vive? Quais são os mais distantes? Converse com os colegas e o professor sobre suas conclusões. **Respostas pessoais.**

Para responder

- Quais foram os alimentos industrializados cujos rótulos vocês analisaram?
 - Quais são os locais de produção desses alimentos? **Resposta pessoal.**
- Algum alimento tem outro país como local de origem? Se tiver, qual é? **Resposta pessoal.**
 - Na opinião de vocês, como esse alimento chegou ao Brasil? Quais vias de circulação e meios de transporte podem ter sido utilizados? **Resposta pessoal.**

61

Chocolate como dinheiro

Os astecas usavam chocolate como dinheiro, ou, mais precisamente, usavam sementes de cacau, geralmente chamados grãos. Com essas sementes de cacau, era possível comprar frutas e legumes como milho, tomates, pimentas, abóbora e amendoins. Joias de ouro, prata, jade e turquesa. Produtos manufaturados como sandálias, roupas, capas emplumadas, armaduras acolchoadas com algodão, armas, cerâmica e cestos. [...] De todas as formas de dinheiro asteca, o cacau demonstrou ser o mais comumente disponível e o mais fácil de usar. [...] Outros artigos de troca padronizados incluíam contas, conchas e sinos de cobre que eram comercializados até a região norte que atualmente é o estado do Arizona.

WEATHERFORD, Jack. *A história do dinheiro*. São Paulo: Campus/Elsevier, 2005. p. 21-23.

Chame a atenção da turma para a variedade de tamanhos, de cores, de formatos e de materiais das embalagens. Informe-os de que existem profissionais especializados em desenvolver embalagens adequadas a cada tipo de produto. Esses profissionais levam em conta, além da estética, a resistência e o desempenho das embalagens quando transportadas e armazenadas, o custo, as normatizações necessárias, entre outros aspectos.

Com base nas informações das embalagens, os estudantes devem montar no caderno o quadro com a lista dos produtos e dos locais de origem de cada um.

Na atividade com o mapa, oriente os estudantes a verificar no quadro quais dos alimentos industrializados que consomem são produzidos no Brasil e a localizar o estado de origem de cada um deles. Se julgar interessante, providencie alguns atlas para que os estudantes tentem localizar com maior rigor o município de procedência dos produtos pesquisados. Ressalte que nem sempre os produtos que consumimos têm origem no município ou estado onde moramos. É comum que os produtos sejam transportados de um local a outro do país para atender às necessidades dos consumidores.

Atividade 1. Verifique se os estudantes registraram adequadamente as informações de procedência dos produtos pesquisados.

Atividade 2. Explique aos estudantes que a indústria brasileira compra (importa) produtos de outros países e vende (exporta) produtos para outros países. Caso eles tenham utilizado na atividade embalagens de produtos procedentes do exterior, aproveite o momento para explorar as possíveis vias de circulação e os meios de transporte envolvidos na importação desses produtos. Se possível, disponibilize um planisfério ou um globo terrestre para os estudantes manipularem.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04GE08, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 62-64 podem ser trabalhadas na semana 12.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Compreender a origem do comércio como desenvolvimento das trocas de produtos excedentes.
- Relacionar a atividade comercial ao processo de formação das primeiras cidades.
- Caracterizar as grandes civilizações fluviais da Antiguidade.
- Compreender o desenvolvimento das rotas comerciais como decorrência da ampliação do comércio.
- Conhecer a importância do mar Mediterrâneo para o estabelecimento de rotas comerciais.
- Reconhecer que as rotas comerciais promoveram a ocupação do espaço e a interação entre povos e culturas.

Orientações didáticas

Relembre aos estudantes que o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais transformou o modo de vida dos seres humanos. Os cuidados com as plantações e com os rebanhos obrigavam os grupos humanos, até então predominantemente nômades, a se fixarem em um local, criando condições para a formação de agrupamentos cada vez mais complexos.

Ressalte que a alimentação foi, portanto, um fato fundamental para o desenvolvimento das aldeias e a constituição de cidades. A alimentação alterou-se com a substituição progressiva da coleta e da caça, como principais fontes de obtenção de alimentos, pelo cultivo de cereais e leguminosas e pela criação de animais.

Destaque que o processo de sedentarização e o desenvolvimento da agricultura estão intimamente relacionados ao crescimento da população humana e ao desenvolvimento das cidades e das civilizações.

CAPÍTULO

1

As primeiras cidades e civilizações

Não escreva no livro

O processo de sedentarização do ser humano a partir do desenvolvimento da agricultura e da criação de animais resultou em maior oferta de alimentos. Com isso, mais seres humanos conseguiram sobreviver, formando grupos cada vez maiores, que mais tarde vieram a dar origem às primeiras aldeias.

As primeiras aldeias

A princípio, os habitantes das aldeias participavam igualmente do cultivo, do plantio e da colheita de alimentos.

Com o crescimento das aldeias, a divisão do trabalho passou a ser diferente: alguns habitantes se dedicavam à agricultura; outros, à criação de animais; outros, ainda, à produção de objetos artesanais, como tecidos, cerâmica e utensílios feitos de rocha.

DEAGOSTINI/GETTY IMAGES



Pilão de pedra utilizado para moer alimentos encontrado no Níger.



Os **tecidos** eram produzidos a partir da lã dos animais. A lã era fiada para formar fios e depois, tecida em pequenos teares.

CECILIA IWASHITA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A fabricação de cerâmica, por exemplo, exigia um processo em etapas, muito utilizado ainda hoje.



1. A argila fresca era modelada à mão.

2. Eram gravados desenhos nas peças de cerâmica.

3. A cerâmica era cozida em fogueiras ou pequenos fornos.

Vasilhas, pratos, potes e outros objetos feitos de **cerâmica** eram usados para armazenar alimentos e líquidos ou para preparar as refeições.

Representação fora de proporção. Cores fantasia.

CECILIA IWASHITA

62

Origens das aldeias

No Crescente Fértil e na China, onde uma mudança semelhante se deu com relação ao arroz e ao painço, a agricultura começara.

Isso talvez explique também porque as aldeias surgiram onde surgiram. Há mais biodiversidade nos morros e montanhas, porém as pessoas preferem viver no abrigo dos vales. É neles que encontraram lugares “na medida certa”, não muito expostos ao vento, mas perto o suficiente das plantas silvestres para que pudessem colher e tentar cultivar – do milho, feijão, abóbora, abacate e tomate das montanhas mexicanas às dezenas de gramíneas de favas das montanhas de Altas. Sem dúvida plantas eram trazidas e testadas com regularidade, e só as mais promissoras mantidas – as mais nutritivas, as mais resistentes [...].

- 1 Explique como ocorreu o desenvolvimento das aldeias.
- 2 Como o trabalho era dividido nas aldeias?
- 3 Como eram produzidos os tecidos?
- 4 Qual era a utilidade da cerâmica?
- 5 Observe o objeto mostrado nesta imagem. Na sua opinião, para que ele era utilizado? **Resposta pessoal.**

Não escreva no livro

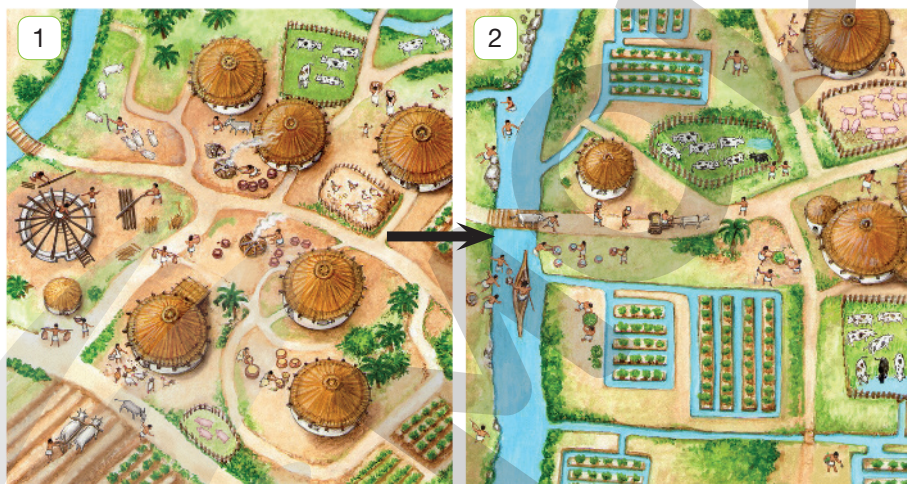


Pote de cerâmica encontrado em Israel.

À medida que aumentava o número de habitantes nas aldeias, maior era a necessidade de alimentos. Assim, foi preciso melhorar as técnicas de cultivo, ampliando as áreas plantadas, desenvolvendo métodos para controle de pragas e construindo sistemas de irrigação, entre outras ações.

A melhoria das técnicas de cultivo promoveu o aumento da produção de alimentos e, com isso, a produção de **excedentes**, ou seja, nem tudo o que era produzido era consumido e havia sobras.

- 6 Observe esta sequência de imagens e descreva o que ela representa.



Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

63

Para começar, e perdurar, o plantio de culturas e a domesticação ou o pastoreio de animais somavam-se às caçadas. Antílopes podiam ser obtidos quando migravam; veados e peixes eram trazidos para casa. [...]

Os moradores das aldeias se tornaram um pouco voltados para si próprios, distanciando-se das terras dos animais selvagens e dos grupos transeuntes de caçadores. [...] o ato de estabelecer-se produziu pessoas que podiam pagar com grão ou peles materiais de “luxo” como sal, pedras afiadas, conchas bonitas e ervas. Assim, bem no início, comerciantes já deviam carregar seus pacotes por trilhas recém-abertas.

MARR, Andrew. *Uma história do mundo*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2015.

Explique que, à medida que os grupos humanos aumentavam, a organização social se tornava mais complexa. A divisão de tarefas foi um dos aspectos do aumento da complexidade das organizações sociais humanas.

Atividade 1. Espera-se que os estudantes observem que o desenvolvimento da agricultura e da criação de animais gerou maior oferta de alimentos e permitiu o crescimento dos grupos humanos, o que deu origem às primeiras aldeias.

Atividade 2. A princípio, os habitantes das aldeias participavam igualmente do preparo do solo para o cultivo, do plantio e da colheita. Com o crescimento das aldeias, a divisão do trabalho passou a ser diferente: alguns habitantes se dedicavam à agricultura; outros, à criação de animais; e outros, ainda, à produção de objetos artesanais.

Atividade 3. Os tecidos eram produzidos a partir da lã dos animais. A lã era fiada para formar fios e depois tecida em pequenos teares.

Atividades 4 e 5. Os objetos feitos de cerâmica, como vasilhas, pratos e potes, eram usados para armazenar alimentos e líquidos ou para fazer as refeições. A imagem apresentada mostra um desses objetos.

Atividade 6. Promova a leitura coletiva das imagens. Espera-se que os estudantes conclua que o esquema representa o crescimento das aldeias, que gerou maior necessidade de alimentos (imagem 1) e, conseqüentemente, o desenvolvimento de técnicas agrícolas, como a irrigação, para produzir mais alimentos (imagem 2), o que acabou gerando excedentes. Saliente a importância do acesso aos rios no processo de desenvolvimento das primeiras aldeias e cidades, visto que suas águas eram responsáveis por irrigar e fertilizar as terras para cultivo agrícola, fornecer água para as necessidades humanas e servir como via de transporte de pessoas e produtos, favorecendo o contato entre diferentes aldeias.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI02.

Atividade 7. Pergunte aos estudantes se eles conhecem o arado e qual é a função desse equipamento. Incentive-os a trocar informações com os colegas e verifique os conhecimentos que têm do assunto. Explique que essa inovação tecnológica foi fundamental para a ampliação da produção agrícola e o conseqüente desenvolvimento das aldeias e cidades.

Acrescente que o desenvolvimento do arado e da roda foi um grande marco na história da humanidade, pois gerou mudanças significativas no modo de vida dos seres humanos, como o aumento da produtividade agrícola e o desenvolvimento do comércio, por permitir contato e trocas mais intensos entre os diferentes grupos humanos. Esses fatores foram fundamentais para o desenvolvimento das cidades.

Atividades 8 e 9. O comércio nas aldeias ocorria por meio da troca de produtos e não utilizava moeda. Essa atividade promoveu o crescimento das aldeias, que, com o passar do tempo, se transformaram em cidades e civilizações.

Atividade 10. Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa de determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar dicionários. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação. Espera-se que os estudantes relacionem a palavra “civilização” a formas de organização mais complexas da sociedade e do poder. Entre os estudiosos de História, a conceituação varia de acordo com a abordagem teórica. Segundo o *Dicionário Houaiss* (2009): “conjunto de aspectos peculiares à vida intelectual, artística, moral e material de uma época, de uma região, de um país ou de uma sociedade”.

Além dos sistemas de irrigação, outras invenções humanas promoveram o crescimento e o desenvolvimento das aldeias. Entre 6000 a.C. e 5000 a.C., por exemplo, foram criados o **arado** e a **roda**.

O arado consistia em uma peça de madeira puxada por animais que servia para preparar o solo para o plantio. Esse instrumento tornou o processo de plantio mais rápido, aumentando a produção de alimentos. Já a roda era empregada em carros puxados por animais, usados para transportar produtos e pessoas. Os carros favoreceram o contato entre aldeias distantes umas das outras.



Miniatura representando uso do arado na agricultura por volta de 2000 a.C.



Miniatura representando uso de carro puxado por animais para transporte por volta de 2000 a.C.

7 Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor. Qual foi a importância do desenvolvimento:

- a) do arado? b) da roda?

O contato entre as aldeias, muitas vezes, ocorria em razão da troca de produtos. Por exemplo, uma aldeia que produzia trigo podia trocá-lo por utensílios de cerâmica ou peças de carne de outra aldeia. Esse processo deu origem a um tipo de **comércio baseado em trocas**, isto é, que não utilizava moeda.

O comércio entre as aldeias também promoveu o crescimento delas e, com o passar do tempo, elas se transformaram em cidades e civilizações.

8 Como eram feitas as primeiras trocas comerciais? Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

9 O que essa atividade promoveu?

Não escreva no livro

10 Pesquise em um dicionário o significado da palavra **civilização**. Depois, escreva-o no caderno.

64

Tração animal

Os sistemas com alqueive e tração animal pesada são provenientes dos sistemas com alqueive e tração animal leve. Como esses últimos, eles se baseavam na associação da cerealicultura pluvial e da criação de animais: os cereais ocupavam as terras lavráveis em alternância com o alqueive para formar uma rotação de curta duração, enquanto o rebanho obtinha sua subsistência das pastagens naturais periféricas e desempenhava assim um papel capital nos trabalhos dos campos e na renovação da fertilidade das terras cerealíferas. Entretanto, o cultivo com tração animal pesada distingue-se nitidamente do cultivo com tração animal leve pelo uso, no primeiro caso, de meios de transporte e de trabalho do solo muito mais potentes: as carretas com rodas substituem o transporte no lombo de animal, e o arado charrua, ao contrário do arado escarificador, permitia realizar uma verdadeira lavração do solo.

Civilizações fluviais

Não escreva no livro

As primeiras cidades se formaram próximas a rios. Os vales dos rios atraíram os grupos humanos porque as terras eram férteis para a prática da agricultura e havia oferta de água para as atividades cotidianas e a criação de animais.

O rio também era via de transporte para o deslocamento de pessoas e de mercadorias. Por meio dele, era possível se comunicar com outros povos, e isso facilitava a troca de informações e o comércio entre eles.

Nos vales dos rios Nilo, Tigre, Eufrates, Indo, Amarelo e Azul, diversos povos se organizaram e desenvolveram as primeiras civilizações conhecidas, entre 4000 a.C. e 2000 a.C. Por se desenvolverem próximo a rios, praticando atividades que dependiam deles, elas foram chamadas **civilizações fluviais**.

Observe o mapa a seguir sobre as primeiras cidades e civilizações.



Fonte: Time Life. *A aurora da humanidade*. Rio de Janeiro: Abril Livros, 1993.

11 Qual era a importância dos rios para o desenvolvimento das primeiras cidades?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

12 Observe o mapa. Depois, monte no caderno um quadro como o do modelo a seguir, completando-o com as informações pedidas.

	Local	Rio	Povo
Nilo.	Egito		
Tigre e Eufrates.	Mesopotâmia		
Indo.	Índia		
	China		

Amarelo (Hoang Ho).

Chineses.

65

Nas regiões temperadas frias, esses novos materiais permitem ampliar as práticas de cultivo e de criação até então limitadas, a saber, o uso do feno, da estabulação do gado durante a estação fria e o emprego da estrumeação. O desenvolvimento dessas práticas deu origem a um novo ecossistema cultivado, que comportava mais campos para ceifa e terras cultiváveis lavráveis mais extensas, mais bem estrumadas, geralmente cultivadas em rotação trienal.

MAZOYER, Marcel; ROUDART, Laurence. *História das agriculturas no mundo: do Neolítico à crise contemporânea*. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: NEAD, 2010. p. 297.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 65-67 podem ser trabalhadas na semana 12.

Introduza o conceito de “civilização fluvial”, esclarecendo que ele se aplica a antigas sociedades que se desenvolveram às margens de rios, como a egípcia (rio Nilo), a mesopotâmica (rio Tigre e rio Eufrates), a harapense (rio Indo) e a chinesa (rio Amarelo).

Explore o mapa com os estudantes e oriente-os a localizar as civilizações mencionadas e os rios em torno dos quais elas se formaram. Se julgar conveniente, providencie um planisfério atual e incentive os estudantes a identificar os países que foram constituídos nas regiões onde as civilizações se formaram.

Atividade 11. Nessa atividade oral, espera-se que os estudantes mencionem que os vales dos rios ofereciam terras férteis para a prática da agricultura, fornecendo água para as atividades cotidianas e a criação de animais e serviam de via de transporte para o deslocamento de pessoas e o transporte de mercadorias.

Atividade 12. Oriente os estudantes a consultar o mapa para preencher o quadro, identificando os respectivos elementos. Chame a atenção para a importância da legenda na leitura de um mapa.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI07 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

A descrição das características geográficas da Mesopotâmia é importante para a compreensão da história das sociedades que ali se organizaram. Explore o mapa com os estudantes, identificando os territórios que compreendem a região na atualidade e os rios Tigre e Eufrates.

Atividade 13. Com base na leitura coletiva do texto e do mapa, os estudantes devem mencionar as características geográficas da região, destacando a importância do rio para os povos que ocuparam a Mesopotâmia: na agricultura, na criação de animais e no comércio.

Ressalte que atualmente não existe mais uma área denominada Mesopotâmia e que o mapa mescla informações geográficas do passado e do presente ao apresentar os países atuais.

Explique que os diversos povos que ocuparam a região da Mesopotâmia, como os sumérios, os acádios, os babilônicos, os assírios e os persas, nem sempre estabeleceram relações harmoniosas entre si. Os sumérios, por exemplo, foram militarmente conquistados pelos acádios.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI06.

Para você ler

A Mesopotâmia – Coleção Que história é esta?, de Marcelo Rede. Saraiva, 1997.

A obra explora o cotidiano dos povos da antiga Mesopotâmia

A civilização mesopotâmica

A Mesopotâmia era uma faixa de terras que ficava entre os rios Tigre e Eufrates. Periodicamente, a água das chuvas aumentava o volume dos rios, que inundavam as áreas próximas, tornando o solo fértil para a agricultura.

A partir de cerca de 6000 a.C., diversos povos ocuparam essas terras, dando origem à chamada **civilização mesopotâmica**. Alguns desses povos foram os **sumérios**, os **acádios**, os **babilônicos**, os **assírios** e os **persas**.

Além da agricultura e da criação de animais, o comércio era uma das principais atividades econômicas dos povos mesopotâmicos. Havia um grupo de pessoas que se dedicava somente a essa atividade: os comerciantes.

Observe no mapa a seguir a área ocupada antigamente pela Mesopotâmia.



Fonte: FAE. Atlas histórico escolar. Rio de Janeiro, 1991. p. 83.

13 Por que diversos povos se estabeleceram na Mesopotâmia a partir de 6000 a.C.? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

14 Quais povos formaram a civilização mesopotâmica?
Os sumérios, os acádios, os babilônicos, os assírios e os persas.

Não escreva no livro

15 Quais eram as principais atividades econômicas dos povos mesopotâmicos?
Agricultura, criação de animais e comércio.

66

A história para os mesopotâmios

A estrutura básica da sociedade na Mesopotâmia permaneceu inalterada por 2.000 anos ou mais, mas, em diferentes épocas, dominaram os sumérios, os babilônios ou os assírios, e a ordem da sociedade era muito menos estática que no Egito. Enquanto neste o faraó simbolizava o triunfo de uma ordem divina inabalável sobre as forças do caos, na Mesopotâmia a monarquia representava a luta de uma ordem humana, com todas as suas ansiedades e fragilidades, para se integrar ao universo.

A despeito de seu interesse por essa ocorrência pretérita e da compilação de listas cronológicas de reis, acompanhadas de grandiloquentes exposições de seus feitos, os sumérios e seus sucessores não tinham verdadeira inclinação pela história. [...]

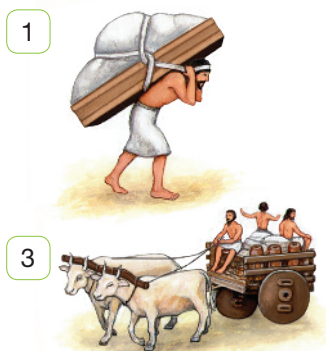
A localização e o relevo da Mesopotâmia possibilitavam os deslocamentos por terra, rio e mar.

Por terra, o transporte de produtos entre aldeias próximas podia ser feito por pessoas a pé carregando sacos nas costas. Para transportar produtos entre cidades próximas ou distantes, camelos, burros ou bois podiam servir de animais de carga. Alguns desses animais também eram usados para puxar carros feitos de madeira carregados de mercadorias.

Por rios e mares, as mercadorias podiam ser transportadas por embarcações. Os barcos usados no mar eram mais resistentes que os barcos de rios e costumavam dispor de velas, que são equipamentos que contribuem para impulsionar e controlar a direção da embarcação.

As várias possibilidades de deslocamento terrestre e marítimo favoreceram o desenvolvimento do comércio e, com o passar do tempo, a Mesopotâmia tornou-se um grande centro comercial, realizando trocas com diversas cidades.

- 16 Quais eram as vias de deslocamento utilizadas pelos mesopotâmicos?
Terrestres, fluviais e marítimas.
- 17 Os comerciantes mesopotâmicos deslocavam-se para cidades distantes usando diversos meios de transporte. No caderno, elabore uma legenda para cada imagem descrevendo a forma de deslocamento representada.
Respostas pessoais.



Não escreva no livro

ILUSTRAÇÕES: CECÍLIA INASHITA

Para organizar as atividades comerciais, os povos mesopotâmicos desenvolveram também um sistema de escrita, a chamada **escrita cuneiforme**.

Placa de argila feita por volta de 2400 a.C. com escrita cuneiforme. O desenvolvimento desse sistema de escrita é atribuído aos sumérios.



PICTURES FROM HISTORY/SHIRAZ PHOTO LIBRARY - MUSEU BRITÂNICO, LONDRES, INGLATERRA

- 18 Qual foi a importância do comércio para o desenvolvimento da escrita?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

67

De modo semelhante, embora houvesse bibliotecas em templos e palácios para conservar registros do passado, não há indícios de qualquer interesse pela história, a não ser como guia para a ação no presente. Na verdade, a concepção geral do processo cósmico que tinham os antigos habitantes da Mesopotâmia excluía a possibilidade de que a história tivesse qualquer significado ou propósito mais profundos. A aparente falta de qualquer sentido em seu padrão repetitivo expressa-se na seguinte passagem da Epopeia de Gilgamesh: “Não há permanência. Construímos uma casa para se manter para sempre, selamos um contrato para vigorar por todo o tempo? Irmãos dividem uma herança para guardá-la eternamente, o tempo da cheia dos rios perdura? (...) Desde os velhos tempos não há permanência.”

WHITROW, G. J. *O tempo na história: concepções de tempo da pré-história aos nossos dias*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p. 42 e 44.

Explique que o relevo e a localização da Mesopotâmia favoreciam os deslocamentos por vias terrestres, fluviais e marítimas, por ser uma faixa de terras planas cortada pelos rios Tigre e Eufrates e próxima ao mar Mediterrâneo e ao golfo Pérsico. Essa localização facilitou as trocas comerciais com outros povos.

Não se sabe ao certo a origem dos sumérios e quando eles migraram para a Mesopotâmia. Mas, por volta de 3000 a.C., esse povo já estava estabelecido no sul da Mesopotâmia. Acredita-se que os sumérios tenham sido pioneiros na construção de canais e outras obras para a utilização das águas dos rios. Também são atribuídas a eles invenções importantes para o desenvolvimento da agricultura, como o arado e a roda.

Explique que, inicialmente, a escrita suméria era utilizada apenas em atividades contábeis: registros de pagamentos e recebimentos, controle de estoques e circulação de produtos, arrecadação de impostos etc. Com o tempo, ela foi aprimorada e passou a ser usada também na elaboração de contratos, declarações reais, cartas e poemas. Esse sistema de escrita recebeu o nome de cuneiforme, pois seus sinais tinham aspecto de um prego de cabeça larga, lembrando uma cunha, ao serem gravados na argila.

Atividade 17. Ao propor a atividade, se julgar necessário, chame a atenção dos estudantes para a associação entre os meios de transporte de pessoas e mercadorias e as diferentes vias utilizadas pelos comerciantes.

Atividade 18. Nessa atividade oral, espera-se que os estudantes observem que o desenvolvimento do comércio impulsionou a criação de um sistema de escrita para organizar as atividades comerciais.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI06.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 68-71 podem ser trabalhadas na semana 13.

O estudo da civilização chinesa é uma oportunidade de reforçar a relação entre o desenvolvimento das primeiras civilizações e os rios. Esclareça que a extensão do território ocupado pela civilização chinesa variou ao longo do tempo. O núcleo central dessa civilização, onde surgiram as primeiras aldeias, era o vale do rio Hoang-Ho (Huang-He), conhecido como rio Amarelo, que se caracteriza pela presença de terras férteis e ricas em reservas minerais.

Explique que as comunidades que se fixaram ao longo do rio Amarelo planejavam sua vida de acordo com o calendário de inundações. Nas áreas que ficavam submersas pelas águas do rio por vários meses do ano, os camponeses cultivavam o arroz. Na parte mais elevada do vale, pouco irrigada, foram construídos terraços em forma de escadas, que se estendiam por longas curvas de nível. Nessas áreas, a água captada do rio era distribuída pelo terreno de cultivo e se infiltrava no solo, retendo os nutrientes.

Por volta de 2000 a.C., o vale do rio Amarelo já abrigava culturas importantes. Em suas aldeias, praticavam-se a agricultura e a criação de cães, porcos, bois, ovelhas e galinhas.

Informe que, ainda hoje, o arroz é cultivado nessa região, sendo um dos principais alimentos consumidos pelos chineses.

Atividade 19. Oriente os estudantes a retomar o texto para responder à questão. Eles devem observar que as terras em torno do rio Amarelo atraíram a ocupação humana por serem férteis, ricas em minerais e propícias à pastagem de animais.

Atividade 21. Com base na leitura do mapa, espera-se que os estudantes mencionem que a Rota da Seda partia da região do rio Amarelo e chegava ao continente europeu.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

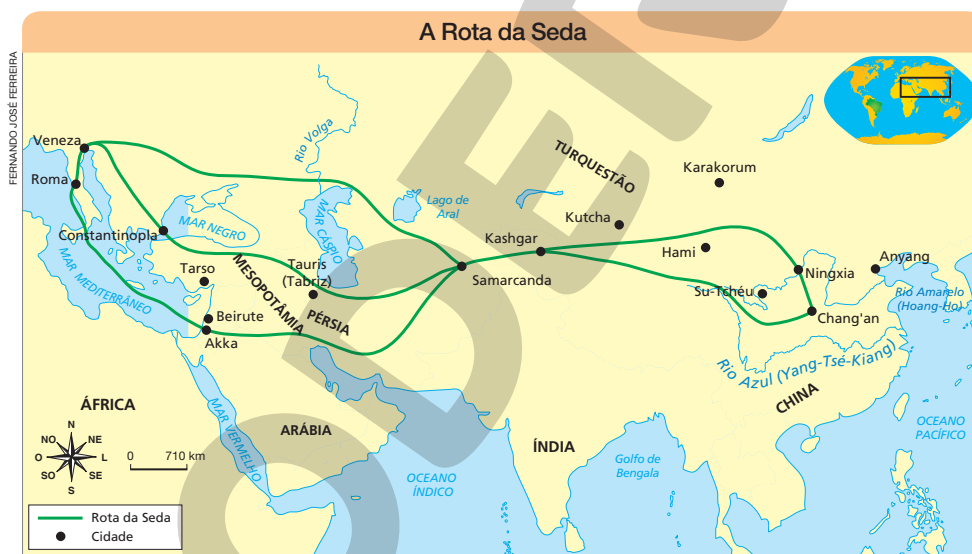
A civilização chinesa

As primeiras aldeias chinesas desenvolveram-se às margens do rio Hoang-Ho, conhecido como rio Amarelo, dando origem à **civilização chinesa** por volta de 2000 a.C. Essas terras foram ocupadas porque tinham solo fértil, grande quantidade de minerais e áreas favoráveis à pastagem de animais.

Os chineses dedicavam-se à agricultura, principalmente ao cultivo do arroz, e desenvolviam atividades comerciais. Um dos principais produtos comercializados era a seda, tecido feito a partir do casulo da lagarta do bicho-da-seda.

O comércio da seda era realizado por um caminho que partia da região do rio Amarelo, atravessava uma vasta área do continente asiático e do Oriente Médio, incluindo a Mesopotâmia, e chegava ao continente europeu. No longo percurso, passava por diferentes cidades e postos comerciais. Esse caminho ficou conhecido como **Rota da Seda**.

Observe o mapa que mostra a Rota da Seda.



Elaborado com base em: Wang Tao. *Explorando a China*. São Paulo: Ática, 1996. p. 14.

- 19** Por que os chineses ocuparam as margens do rio Amarelo?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- 20** Qual era o principal produto do comércio chinês? A seda.
Com o casulo da lagarta do bicho-da-seda. **Não escreva no livro**
- 21** Observe o mapa novamente e escreva no caderno de onde partia e até onde chegava a Rota da Seda. Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

68

A civilização chinesa

[...] Para estudiosos das principais universidades chinesas, sua civilização surgiu como um amontoado de cidades-estados no vale do Rio Amarelo [...].

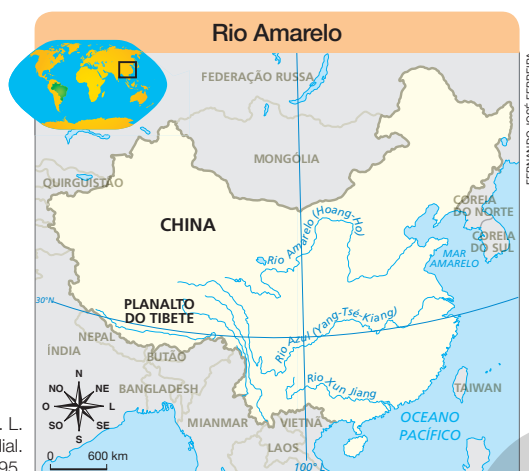
Entre os indícios encontrados nos diversos pontos de escavação estão alguns que indicam a existência de atividades agrícolas datados de 6.000 a.C. e associados à cultura Peiligang, nome dado por arqueólogos para um grupo de comunidades do Neolítico encontrado nas margens do rio Yi-Luo na província de Henan, que teria vivido entre 7.000 e 5.000 a.C.

O rio Amarelo

O rio Amarelo é um dos rios mais importantes da China. Ele nasce no planalto do Tibete e deságua no mar Amarelo, na costa do oceano Pacífico.

O rio Amarelo recebe esse nome por causa da cor de suas águas, que ficam amareladas quando carregam grande quantidade de materiais.

Elaborado com base em: Graça M. L. Ferreira. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 95.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

22 Onde está localizada a nascente do rio Amarelo? E a foz?

Não escreva no livro

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Apesar de nascer em uma área elevada, o rio Amarelo percorre áreas de planície. A grande disponibilidade de água e a presença de solos ricos em nutrientes nessas planícies possibilitam que elas sejam utilizadas como áreas de pastagem para o gado e de cultivo de arroz.

Em algumas épocas do ano, o rio Amarelo recebe águas originadas do derretimento de neve e gelo das montanhas, causando inundações. Para controlar as inundações e conter o excesso de água, um sistema de barragens foi construído.



O rio Amarelo é o segundo rio mais extenso da China, com cerca de 4 845 quilômetros de comprimento. Fotografia de 2021.

23 Como são as planícies do rio Amarelo? Para quais atividades elas são utilizadas?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

69

A prática da agricultura causou o aumento da população e da habilidade de estocar e redistribuir colheitas, além de fazer com que artesãos e administradores continuassem se especializando. No final do Neolítico, o vale do Rio Amarelo começou a mudar no sentido de se tornar um centro cultural, já que foi lá que surgiram os primeiros vilarejos.

COUTO, S. *A extraordinária história da China*. São Paulo: Universo dos Livros, 2008.

Comente com os estudantes que o rio Amarelo recebeu esse nome por causa da cor de suas águas, que são amareladas em razão da grande quantidade de materiais dissolvidos nelas. Se possível, providencie uma fotografia aérea que mostre o deságue do rio Amarelo no mar, para que os estudantes observem o contraste de suas águas amareladas com as águas do mar.

Explore o mapa para indicar a localização do rio Amarelo. Comente que ele é um dos maiores rios da China, nascendo no planalto do Tibete e desaguando no mar Amarelo, na costa do oceano Pacífico.

Leia o texto com os estudantes e comente que o rio atravessa regiões que sofrem com a falta de outras fontes de água doce, por exemplo, o deserto de Gobi. Retome a informação de que outras regiões sofrem com cheias inesperadas do rio, em decorrência do derretimento da neve do planalto do Tibete.

Atividade 22. Auxilie os estudantes a localizar a nascente e a foz do rio Amarelo no mapa.

Atividade 23. As planícies do rio Amarelo são ricas em nutrientes trazidos pelo curso de água durante as cheias. Esses nutrientes fertilizam o solo, que é aproveitado para a prática agrícola.

Ao abordar as atividades praticadas atualmente no vale do rio Amarelo, chame a atenção dos estudantes para o fato de que o cultivo do arroz e a criação de gado eram realizados pelos chineses, nessa mesma área, há mais de 4 mil anos. Perceber essa relação de continuidade entre as ações humanas no passado e no presente permite ao estudante desenvolver a noção de historicidade e favorece o trabalho com a habilidade da BNCC EF04HI01.

Inicie o estudo da civilização harapense a partir da análise da sua localização no mapa. Chame a atenção dos estudantes para cidades importantes, como Harapa e Mohenjo-Daro, que já existiam há cerca de 4 500 anos.

Promova a leitura coletiva do texto e destaque que, apesar de a base da economia dos harapenses ser a agricultura, eles também praticavam o comércio, inclusive com os mesopotâmicos. Oriente os estudantes a localizar a região da Mesopotâmia no mapa.

Comente que os harapenses foram os primeiros a cultivar algodão para a produção de tecidos. Em seguida, pergunte aos estudantes se eles conhecem e utilizam roupas e acessórios feitos de algodão e incentive-os a compartilhar informações com os colegas.

Destaque também que os harapenses desenvolveram diversas rotas de comércio, tanto terrestres quanto marítimas.

Atividade 26. Espera-se que os estudantes concluam que não havia rios ligando as áreas ocupadas por esses povos.

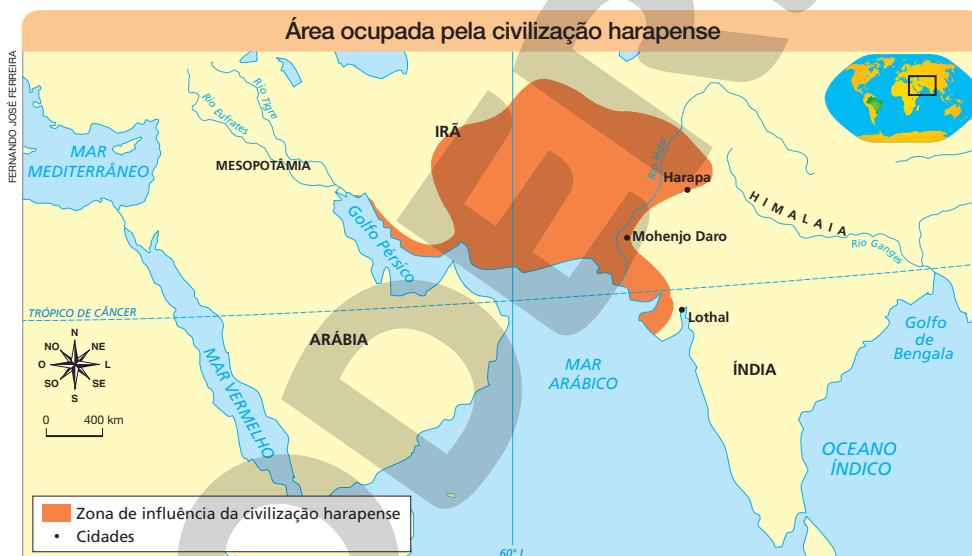
Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06, EF04HI07 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

A civilização harapense

As áreas próximas ao rio Indo foram ocupadas por povos que formaram a **civilização harapense**. Por volta de 2500 a.C., grandes cidades, como Harapa e Mohenjo-Daro, já estavam formadas nesse local e tinham milhares de habitantes.

A agricultura era a base da economia dos harapenses. Eles cultivavam trigo, cevada, tâmara, damasco, ervilha, gergelim, melão, entre outros produtos. Os harapenses também foram os primeiros a cultivar algodão, que era usado para produzir tecidos.

Além da agricultura, os harapenses praticavam o comércio. Há fontes históricas que apresentam registros de trocas comerciais entre os harapenses e os mesopotâmicos. Esses povos trocavam entre si grãos, madeiras, animais, pedras, cerâmicas, joias, diversos tipos de especiarias, entre outros produtos. As trocas eram realizadas por meio de rotas terrestres e marítimas.



Elaborado com base em: Pierre Vidal-Naquet e Jacques Bertin. *Atlas histórico: da pré-história aos nossos dias*. Lisboa: Círculo de Leitores, 1990.

Não escreva no livro

- 24** Quais produtos agrícolas eram cultivados pelos harapenses? **Trigo, cevada, tâmara, damasco, ervilha, gergelim, melão e algodão, entre outros.**
- 25** Quais eram os principais produtos comerciados pelos harapenses com os mesopotâmicos? **Grãos, madeiras, animais, pedras, cerâmicas, joias e diversos tipos de especiaria, entre outros.**
- 26** Quais eram as rotas utilizadas pelos harapenses para o comércio?
- Em sua opinião, por que os harapenses não utilizavam os rios para comerciar com os mesopotâmicos? **Resposta pessoal. Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

70

As cidades harapenses no vale do rio Indo

As primeiras cidades sul-asiáticas [...] apareceram no Vale do Indo, na área que hoje é o Paquistão. A cultura harapense do Vale do Indo floresceu entre aproximadamente 2300 e 1500 a.C.

A cultura harapense surgiu de uma rede de comunidades baseadas na pecuária e na prática limitada do cultivo de grãos [...].

Mohenjo-Daro, o local mais bem documentado, localizava-se na metade do Rio Indo, e Harappa ficava a 6.500 km ao nordeste de um rio tributário do Indo. A inundação anual do Vale do Indo, junto com técnicas simples de irriga o, tornou possível o estabelecimento de comunidades relativamente grandes na região no terceiro mil nio a.C. As cidades harapenses eram parte de um sistema de comércio e economia local,

O rio Indo

O rio Indo nasce na China, no conjunto de montanhas do Himalaia, e deságua no mar Arábico, que é uma porção do oceano Índico situada entre a península Arábica e a Índia. Até chegar à foz, esse rio passa por terras da Índia e do Paquistão.



Elaborado com base em: Graça M. L. Ferreira. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 95.

ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

27 Onde está localizada a nascente do rio Indo? E a foz?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

28 Compare o mapa desta página com o mapa da página anterior. Quais são as semelhanças? E as diferenças? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

As águas do rio Indo têm origem no derretimento de neve e gelo das montanhas que formam o Himalaia. Por isso, em algumas épocas do ano, o nível desse rio se eleva, provocando inundações.

Na planície do rio Indo, as obras destinadas a controlar as inundações e os canais de irrigação favorecem a agricultura, principalmente de cana-de-açúcar, trigo, arroz e algodão, além da pesca.



O rio Indo é o mais extenso do Paquistão, com cerca de 3 180 quilômetros de comprimento. Rio Indo, no Paquistão, em 2018.

29 Qual é a origem das águas do rio Indo?

O rio Indo nasce das águas de degelo da cordilheira do Himalaia, em território chinês.

71

ligando produtores rurais a centros urbanos com profissões especializadas. Elas também se tornaram centros de comércio à longa distância, estabelecendo contatos com o Golfo Pérsico e com a Mesopotâmia [...].

Pouco depois de 1750 a.C., a característica dessa civilização foi interrompida por uma série de enchentes e pela mudança do curso do rio, o que contribuiu para o esvaziamento de recursos.

Quando o Rio Indo alterou seu curso, o padrão de estratégias de irrigação foi alterado, destruindo os alimentos excedentes e a atividade comercial [...]. Outros povos, equipados com carroças, reivindicaram os resquícios da cultura harapense, trazendo seu modo de vida seminômade e suas ideias amplamente diferentes sobre alimentos, organização social e religião.

GOUCHER, C.; WALTON, L. *História mundial: jornadas do passado ao presente*. Porto Alegre: Artmed, 2011. p. 72.

Ao iniciar o estudo do rio Indo, solicite aos estudantes que analisem o mapa disponível e localizem o rio, assim como os territórios da Índia, do Paquistão e da China.

Destaque que o rio Indo nasce das águas de degelo da cordilheira do Himalaia, em território chinês, passa pelo norte do território indiano, segue pelo território paquistanês e deságua no mar Arábico.

Comente que o rio Indo percorre cerca de 3 000 km, carregando, desde a sua cabeceira, nas cordilheiras, diferentes sedimentos que são responsáveis pela existência de planícies férteis e agricultáveis, onde ocorreu o desenvolvimento da civilização harapense.

Comente que, assim como as áreas próximas do rio Amarelo, as áreas próximas do rio Indo sofrem com inundações intermitentes resultantes do degelo na região de sua cabeceira, no Himalaia.

Explique que atualmente é às margens do rio Indo e de seus afluentes que estão as maiores concentrações de população paquistanesa e os centros de geração de energia elétrica, de extração de gás natural e de atividade industrial.

Atividade 28. O mapa da página 71 tem como tema os principais rios que fluem pela península Indiana, destacando os territórios atuais da Índia e do Paquistão. O mapa da página 70 abrange uma área maior do continente asiático, representa alguns rios e destaca o território ocupado pela antiga civilização harapense.

Saliente que o trigo ainda é cultivado nas áreas próximas ao rio Indo. Se julgar conveniente, proponha uma pesquisa sobre quais produtos, além do trigo, são cultivados no local atualmente, comparando-os com os que eram cultivados no passado pelos harapenses, para identificar mudanças e permanências ao longo do tempo.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 72-73 podem ser trabalhadas na semana 13.

O Egito antigo integra as chamadas “civilizações fluviais” e seu desenvolvimento, ao longo de quase 4 mil anos, foi simultâneo ao da civilização mesopotâmica. Os achados de pesquisas arqueológicas realizadas no local foram largamente divulgados nos meios de comunicação desde as primeiras décadas do século XX, exercendo grande fascínio no público em geral, especialmente nas crianças. Os monumentais vestígios encontrados no nordeste da África, as valiosas obras de arte, as lendas como a “maldição do faraó”, os papiros, a escrita hieroglífica e a mumificação são alguns exemplos desses achados. Assim, aproveite o momento para explorar os conhecimentos prévios da turma acerca do tema e promova a troca de informações entre os estudantes antes de iniciar o estudo do conteúdo.

Atividades 30 e 31. Ao fazer a leitura do texto e do mapa com os estudantes, ressalte a importância do rio Nilo para o desenvolvimento da civilização egípcia e destaque o trabalho humano necessário para o aproveitamento de suas águas na agricultura por meio da construção de diques e canais de irrigação.

Atividade 32. Os estudantes devem identificar os produtos cultivados pelos egípcios para então verificar se eles os conhecem ou consomem no dia a dia.

Atividade 33. Espera-se que os estudantes observem que as atividades representadas são a navegação e a agricultura, inclusive com o uso do arado.

Informe aos estudantes que a folha de papiro era feita a partir do caule da planta, que era cortado em finas tiras que posteriormente eram molhadas, sobrepostas, cruzadas e prensadas. A folha obtida era martelada, alisada e colada ao lado de outras folhas para formar uma longa fita que, depois, era enrolada. A escrita era feita paralelamente às fibras. O papiro começou a ser fabricado pelos egípcios por volta do ano 2500 a.C. Ele foi usado como suporte para a escrita pelos egípcios, por povos do Oriente Médio, como os hebreus e babilônios, e por todo o mundo greco-romano.

A civilização egípcia

A **civilização egípcia** começou a se desenvolver às margens do rio Nilo por volta de 3200 a.C.

Todos os anos, as águas do rio subiam e inundavam as terras ao seu redor, tornando o solo das margens úmido e fértil, ideal para a agricultura. Além das inundações naturais, os egípcios construíram diques e canais de irrigação para ampliar as áreas de cultivo.

Eles cultivavam principalmente trigo, cevada, ervilha, lentilha, linho e frutas. Outro produto cultivado era o **papiro**, planta com fibras que eram usadas como suporte para a escrita e o desenho e para produzir cestos, sandálias e embarcações. O papiro é um suporte de escrita antecessor do papel.

Outras atividades importantes para os egípcios eram a pesca e a criação de porcos, carneiros, bois, gansos e patos.

- 30** Qual era a importância do rio Nilo para a civilização egípcia?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- 31** Como os egípcios melhoraram o aproveitamento das águas do rio Nilo?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- 32** Quais produtos agrícolas cultivados pelos egípcios você conhece?
Resposta pessoal.
- 33** Observe a imagem de um papiro egípcio. Em sua opinião, que atividades foram representadas nos desenhos? Resposta pessoal.



BRIDGEMAN IMAGES/NEVSTONE BRASIL - MUSEU DE ARTE EGÍPCIA TURIM, ITÁLIA

72

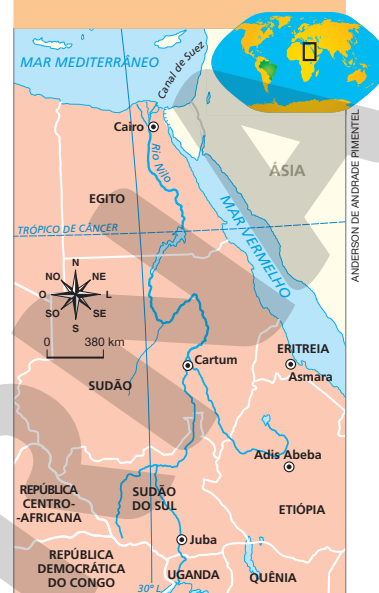
A linguagem e a literatura egípcia

Os egípcios desenvolveram um sistema de escrita hieroglífica em que muitos dos símbolos derivaram do seu meio ambiente africano. [...]

Os egípcios expressavam-se inicialmente por meio de ideogramas. Estes logo se formalizaram em símbolos representativos de elementos fonéticos que, posteriormente abreviados, poderiam ser considerados uma etapa da criação da escrita alfabética.

A descoberta do papiro, transmitido à Antiguidade clássica, certamente contribuiu – graças à leveza e flexibilidade desse material, e às dimensões quase ilimitadas que podiam ter os “rolos” de papiro – para a difusão de ideias e conhecimento. A extensa literatura da época faraônica cobre todos os aspectos da

O rio Nilo na África atual



Elaborado com base em: Graça M. L. Ferreira. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019. p. 85.

Não escreva no livro

Folha feita de papiro usada para escrita e desenho, datada de cerca de 500 a.C.

O comércio egípcio

Os egípcios comerciavam com diversos povos da África, da Ásia e da Europa. A grande extensão do rio Nilo e a proximidade com o mar Mediterrâneo e com o mar Vermelho, usados como vias de transporte de produtos para o comércio, favoreciam o contato entre esses povos.

Os comerciantes egípcios trocavam produtos como trigo, lentilha, papiro e linho por cobre, incenso, pedras semipreciosas, como turquesa e lápis-lazúli, além de madeira para a construção de embarcações.

As embarcações também eram construídas usando papiro tanto no corpo do barco como nas velas.



Folha de papiro com desenho de embarcação também feita de papiro datada de cerca de 500 a.C.

Diversos povos da África, da Ásia e da Europa.

Não escreva no livro

34 Com quais povos os egípcios realizavam trocas comerciais?

- Que condições geográficas favoreciam esse comércio?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

35 Quais eram os produtos trocados pelos comerciantes egípcios?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

36 Observe o uso do papiro no documento apresentado nesta página. Depois, responda às questões.

a) O que a imagem mostra? **Uma embarcação egípcia feita de papiro.**

b) Como o papiro foi utilizado nesse caso?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

73

Atividade 34. Destaque a localização do rio Nilo no mapa, a extensão do seu curso, a relação com o mar Mediterrâneo, no qual deságua, e sua proximidade do mar Vermelho. Explique que tanto o Nilo como esses mares eram usados como vias de transporte de produtos para o comércio.

Atividade 35. Espera-se que os estudantes localizem no texto, especificamente no segundo parágrafo, as informações necessárias para a resposta, concluindo que eram trocados vários produtos, entre eles, trigo, lentilha, papiro e linho por cobre. As trocas também envolviam incenso, pedras semipreciosas e madeira.

Atividade 36. A imagem mostra uma embarcação egípcia feita de papiro.

Se julgar conveniente, providencie com antecedência imagens de algumas embarcações egípcias feitas de papiro para apresentar aos estudantes.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Literacia e Ciências Humanas

Ao longo dos séculos, acontecimentos históricos foram representados e registrados na forma escrita e na forma iconográfica.

O exercício de análise de documentos históricos exige dos estudantes que compreendam textos e imagens. A leitura de documentos visuais capacita o estudante a compreender uma pintura histórica, identificando informações significativas. Ao desenvolverem tal habilidade, os estudantes também poderão fazer leituras significativas de imagens atuais, como as veiculadas em revistas, na televisão e em outros meios de comunicação.

vida dos egípcios, desde as teorias religiosas até os textos literários, como narrativas, peças de teatro, poesia, diálogos e crítica. Essa literatura pode ser considerada um dos legados culturais mais importantes do antigo Egito. [...]

Pode-se admitir, finalmente, que determinados elementos da literatura egípcia tenham sobrevivido até nossos dias graças às maravilhosas narrativas da literatura árabe. Esta, com efeito, parece ter suas fontes na tradição oral egípcia. Assim, foi possível estabelecer um paralelo entre a história de “Ali Babá e os quarenta ladrões”, das “Mil e Uma Noites”, e um conto faraônico, “A captura de Joppe”, assim como entre “Simbad, o marujo” e “O naufrago”, conto faraônico do Médio Império.

MOKHTAR, Gamal. *História geral da África II: África antiga*. Brasília: Unesco, 2010. p. 145.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 74-75 podem ser trabalhadas na semana 14.

Antes de iniciar o estudo do tema, explore com os estudantes o mapa apresentado na página seguinte para que eles possam localizar a região ocupada pelos fenícios, suas áreas de expansão comercial e respectivos entrepostos.

Atividades 37 e 38. Leia o texto com os estudantes e ressalte as características geográficas da área ocupada pelos fenícios: trata-se de uma estreita faixa de terra litorânea com solos pouco férteis para a agricultura e a presença de altas montanhas. Explique que essas características influenciaram o modo de vida dos fenícios, que se voltaram para o mar para garantir sua sobrevivência, tanto por meio da pesca como por meio do comércio. Esse contexto favoreceu o desenvolvimento das técnicas de navegação e de fabricação de embarcações, o que foi facilitado pela presença de madeira de cedro na vegetação local.

Explore a imagem em relevo apresentada, salientando que as embarcações se tornaram símbolo do povo fenício. Explique que, diferentemente das civilizações antigas estudadas até o momento, cujo modo de vida estava estreitamente relacionado à dinâmica de grandes rios, os fenícios desenvolveram um modo de vida ligado ao mar. Por esse motivo, eles eram chamados de povos do mar.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

O domínio das rotas do mar Mediterrâneo

O comércio marca a história da humanidade. Inicialmente, como vimos, as relações de troca ocorriam entre grupos que viviam próximos. Com o tempo, mercadores passaram a levar seus produtos, por mar ou por terra, para locais cada vez mais distantes.

Na região do mar Mediterrâneo, por exemplo, o comércio ocorreu de maneira intensa, envolvendo vários povos antigos, como fenícios, cartagineses, gregos, romanos, árabes e, mais tarde, italianos (venezianos e genoveses).

Em razão do crescimento do comércio, várias sociedades se desenvolveram e houve grande intercâmbio de línguas e culturas na região. Houve também muita disputa pelo controle das rotas marítimas e, em consequência, guerras e batalhas.

Os fenícios

Os **fenícios** ocuparam uma estreita faixa litorânea no mar Mediterrâneo por volta de 1500 a.C. A presença de altas montanhas na região e a ausência de grandes rios para irrigar as terras dificultavam a prática da agricultura pelos fenícios. O cultivo agrícola ficava limitado a uma estreita faixa de terra fértil.

As terras ocupadas pelos fenícios, porém, eram banhadas pelo mar Mediterrâneo, o que facilitava o contato com os povos da Ásia, da África e da Europa. Além disso, a vegetação dessas terras era rica em cedro, árvore que fornece madeira de excelente qualidade para a produção de embarcações.

Esses fatores favoreceram o domínio dos fenícios sobre a navegação marítima, fazendo do comércio e da pesca suas principais atividades econômicas. A navegação no mar Mediterrâneo possibilitou aos fenícios entrar em contato com diferentes povos e culturas.



Relevo mostrando embarcação fenícia utilizada para o comércio marítimo, produzido por volta de 400 a.C.

GRANGERSHUTTERSTOCK - MUSEU DO LOUVRE, PARIS, FRANÇA

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Não escreva no livro



37

Quais fatores dificultavam a prática da agricultura pelos fenícios?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

38

Quais fatores favoreceram o domínio da navegação pelos fenícios?

- O que isso significou para a economia fenícia? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

74

Os fenícios

Na Antiguidade, a civilização fenícia foi muito importante para o desenvolvimento do comércio e da tecnologia marítima. Os fenícios habitavam a região do atual Líbano e se organizavam em cidades-Estado, sendo as principais Sidon, Tiro e Biblos. Dedicavam-se ao comércio, inclusive marítimo, e, em decorrência disso, criaram uma rede de colônias comerciais, onde obtinham também matéria-prima. Entre as mercadorias mais exportadas estavam: vinho, azeite, madeira, tecidos, artesanato, perfumes e joias. Por meio de suas viagens, os fenícios divulgaram sua cultura e a de povos que conheciam em diferentes territórios, contribuindo assim para a disseminação e o desenvolvimento dos mais diversos saberes.

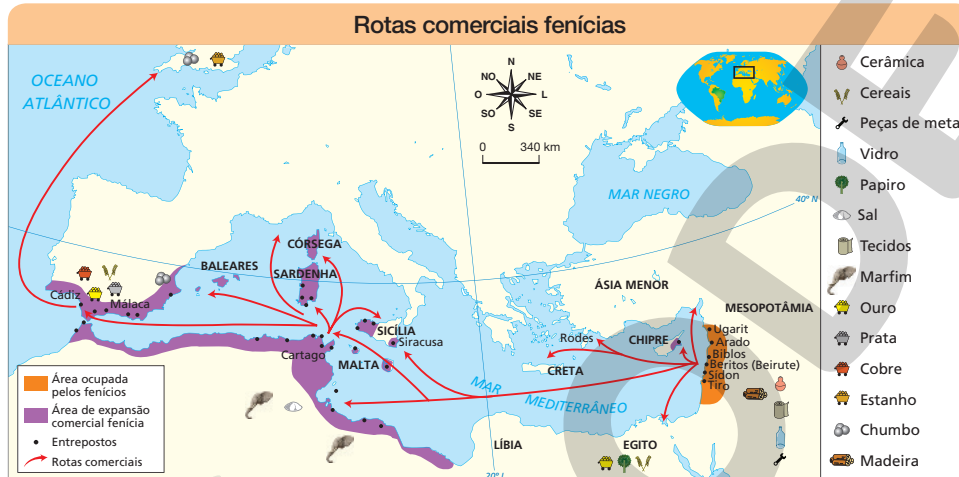
O comércio fenício

Graças à navegação, os fenícios estabeleceram rotas comerciais em todo o mar Mediterrâneo. Eles criaram entrepostos em diversos pontos do litoral mediterrâneo para promover suas atividades comerciais. Nesses entrepostos eram construídos depósitos para armazenar os produtos e portos que possibilitavam guardar e reparar as embarcações.

A atividade comercial impulsionou a criação de um sistema de escrita fenício para registrar as trocas comerciais. Esse sistema era baseado em um alfabeto fonético, isto é, para cada som da fala foi desenvolvido um símbolo. Com a expansão comercial, o alfabeto fenício tornou-se amplamente conhecido, e os 22 símbolos que o compunham deram origem às letras do alfabeto que utilizamos atualmente.

Não escreva no livro

- 39 Por que os fenícios estabeleciam entrepostos? Qual era sua função?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- 40 Observe o mapa a seguir. Depois, responda às questões.



Elaborado com base em: Werner Hilgemann e Hermann Kinder. *Atlas histórico*. Paris: Perrin, 1992.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Qual era a principal via de transporte utilizada pelos fenícios para o comércio?
- Quais produtos havia na área ocupada pelos fenícios?
- Quais produtos havia no Egito?

- 41 Qual é a relação do comércio fenício com o alfabeto que utilizamos atualmente? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

75

O alfabeto fonético dos fenícios

O alfabeto fenício é considerado o mais antigo alfabeto fonético da Antiguidade, ou seja, o ancestral de todos os alfabetos modernos, mesmo por não haver as vogais, que foram acrescentadas posteriormente pelos gregos. [...]

A escrita elaborada pelos fenícios dificilmente seria determinada com exatidão [...]; algumas placas de argila datam da época de 1900 a.C., ou do começo do primeiro milênio, entretanto, no século IX a.C., a Grécia adotou o alfabeto fenício, e possivelmente por influência por invasões dos etruscos no século VI a.C., a língua usada pelos etruscos tinha um alfabeto muito semelhante ao grego. O alfabeto latino ou romano surgiu por volta do século VIII a.C., segundo historiadores.

ROCHA, Misael. *Língua, linguagem e linguística*. São Paulo: Baraúna, 2016.

Atividade 39. Espera-se que os estudantes observem que a grande extensão das rotas comerciais gerou a necessidade de estabelecer entrepostos ao longo dos caminhos percorridos, nos quais os fenícios construíam depósitos para armazenar os produtos e instalações para o reparo das embarcações.

Atividade 40. a) Os fenícios utilizavam o mar Mediterrâneo como via de transporte que viabilizava a expansão do comércio. **b)** Na área ocupada pelos fenícios eram encontrados produtos como madeira, cerâmica, tecido, vidro e peças de metal. **c)** No Egito havia ouro, papiro e cereais.

Com base na observação do mapa, chame também a atenção dos estudantes para as dimensões das áreas de expansão comercial fenícia, que eram mais extensas que as do território ocupado por eles.

Saliente que a expansão comercial fenícia favoreceu o desenvolvimento de um alfabeto para registro das informações comerciais, e que esse alfabeto está na origem do alfabeto que utilizamos atualmente para escrever. Essa informação favorece a percepção dos estudantes sobre a continuidade dos processos históricos que relacionam um passado longínquo (milhares de anos atrás) com o presente e a realidade cotidiana deles.

Atividade 41. A atividade comercial impulsionou a criação de um sistema de escrita fenício para registrar as trocas comerciais. Com a expansão da atividade econômica, o alfabeto fenício se tornou amplamente conhecido e os 22 símbolos que o compunham deram origem às letras do alfabeto que utilizamos atualmente. Explique aos estudantes que no alfabeto fenício cada símbolo corresponde a um som, como no nosso alfabeto. É o que chamamos alfabeto fonético.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01, EF04HI06 e EF04HI07.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 76-77 podem ser trabalhadas na semana 14.

Peça aos estudantes que pensem em objetos de uso rotineiro na casa em que moram ou na escola. Quais deles são feitos principalmente com metais? Quais metais foram utilizados? Eles podem mencionar a geladeira, o fogão, os talheres, as tesouras, as chaves das portas, as torneiras, entre outros. Peça que escolham um objeto feito de metal presente na sala de aula, analisem as principais características dele e anotem-nas no caderno. Depois, estimule-os a conversar sobre as características dos objetos metálicos que analisaram.

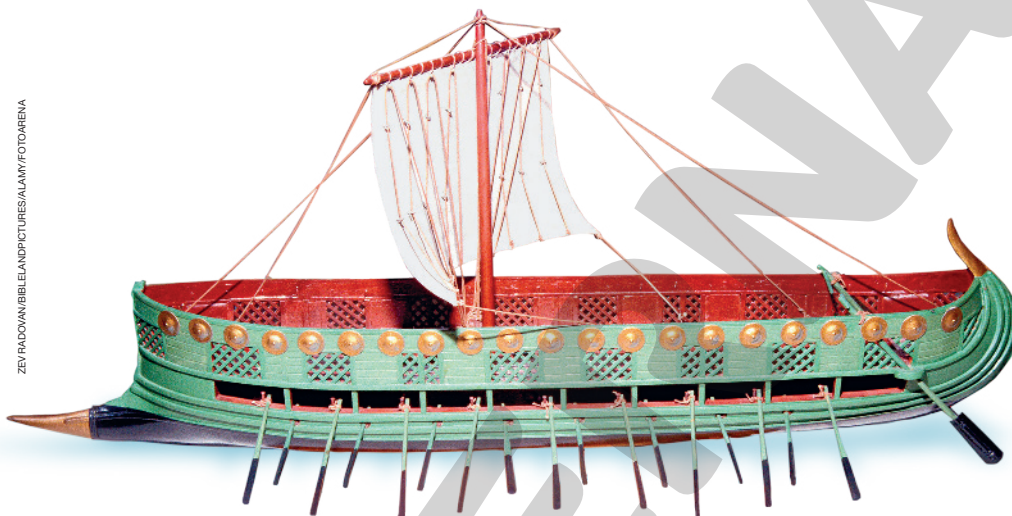
Explique aos estudantes que as primeiras moedas eram cunhadas com uma mistura de ouro e prata, e a vantagem de usar as moedas é que elas tinham um valor fixo, de acordo com o peso, o que facilitava a negociação.

Explique que, como esses metais eram preciosos, o valor das moedas era proporcional ao valor do metal usado para fabricá-las.

Atividade 42. c) Como semelhanças, espera-se que os estudantes mencionem que ambas são feitas de metal e têm a mesma função: são usadas em trocas comerciais. E como diferenças: as moedas fenícias eram feitas de metais valiosos, como ouro, prata e cobre, e as atuais são feitas de níquel, que tem menor valor. Além disso, o valor das moedas atuais é expresso por um número e não equivale ao peso do material de que é feita.

O uso da moeda

As embarcações fenícias, chamadas galés, dispunham de velas e longos remos. Esse meio de transporte permitiu que os fenícios chegassem à África e à Europa, onde comercializavam seus produtos, e fundassem várias colônias.



Modelo de embarcação fenícia.

Os fenícios produziam tecidos, joias, perfumes e objetos de marfim, madeira e metal. Eles eram bons metalúrgicos, isto é, sabiam manipular o metal para produzir utensílios.

Entre os objetos de metal criados pelos fenícios estavam as **moedas**, que eram usadas no comércio. Elas costumavam ser feitas de metais valiosos, como ouro, prata e cobre, e tinham um valor fixo determinado por seu peso, o que facilitava as negociações comerciais.



Moeda fenícia produzida por volta de 300 a.C.



42

Observe a imagem da moeda fenícia. Depois, responda no caderno às questões.

- Que elemento foi representado na moeda?
- Em sua opinião, por que os fenícios representaram esse elemento na moeda?
- Quais são as semelhanças e as diferenças entre essa moeda e as que usamos atualmente?

Não escreva no livro



76

As primeiras moedas oficiais do Brasil

A Casa da Moeda do Brasil (CMB) é uma empresa pública vinculada ao Ministério da Fazenda. Fundada em 8 de março de 1694, acumula 326 anos de existência. Foi criada no Brasil Colônia pelos governantes portugueses para fabricar moedas com o ouro proveniente das minerações. Na época, a extração de ouro era muito expressiva no Brasil e o crescimento do comércio começava a causar um caos monetário devido à falta de um suprimento local de moedas.

- 43** Diversos materiais já serviram como moeda no decorrer da história. Sobre esse assunto, leia o texto a seguir e depois responda às questões.

Não escreva no livro

Por que inventaram o dinheiro?

O dinheiro foi criado para facilitar as trocas comerciais quando estas ficaram mais complexas. A princípio, as **permutas** eram baseadas na quantidade de tempo de trabalho gasto para produzir a mercadoria. [...]

Sabe-se que na China, mais de mil anos antes de Cristo, já se usavam conchas como moeda de troca. A partir daí, os materiais utilizados foram os mais diversos por todo o mundo, dos quais o exemplo mais conhecido é o sal [...].

[Há mais de 2 mil anos], já se tem notícias de moedas feitas em metal, como o ouro, a prata e o cobre. [...] O valor dependia da abundância ou da escassez de certo metal em cada região. [...]

[Centenas de anos depois,] os reis e governantes começaram a **cunhar** seus rostos nas moedas. [...] Nessa época, cada pessoa que fosse dona de certa quantidade de metal levava esse material até uma repartição para que fosse transformado em moeda com o rosto do rei.

O ouro, metal mais precioso, acabou virando referência de valor [...]. No século 19, ainda valia o ouro, mas as notas em papel já se tornavam mais populares. [...]

Na década de 1970, os Estados Unidos aboliram a referência ao padrão-ouro [...], e o papel-moeda passou a valer por si só. Depois, foi copiado pelos outros países, que passaram a usar o dólar como referência para o valor de suas moedas. [...]

Glossário

Permuta: troca.

Cunhar: imprimir uma marca.



O florim foi a primeira moeda cunhada no Brasil, em 1645, produzida em ouro por holandeses em Pernambuco.

SEPA/TIMES/UNIVERSAL IMAGES GROUP/GETTY IMAGES

Renata Costa. Por que inventaram o dinheiro? *Nova Escola*, 1º set. 2009. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/2273/por-que-inventaram-o-dinheiro>>. Acesso em: 11 mar. 2021.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Quando foram produzidas as primeiras moedas de metal?
- Segundo o texto, quais materiais já foram utilizados como moeda?

77

Um ano após a fundação, a cunhagem das primeiras moedas genuinamente brasileiras foi iniciada na cidade de Salvador, primeira sede da CMB, permitindo, assim, que fossem progressivamente substituídas as diversas moedas estrangeiras que aqui circulavam. Em 1695, foram cunhadas as primeiras moedas oficiais do Brasil, de 1.000, 2.000 e 4.000 réis, em ouro, e de 20, 40, 80, 160, 320 e 640 réis, em prata, que ficaram conhecidas como a “série das patacas”.

CASA DA MOEDA DO BRASIL. *História da CMB*.

Disponível em: <<http://www.casamotoeda.gov.br/portal/socioambiental/cultural/historia-da-cmb.html>>.

Acesso em: 14 jun. 2021.

Antes da leitura, pergunte aos estudantes qual é o título do texto e quais são as informações que ele fornece.

Em seguida, peça a eles que leiam o texto individualmente uma primeira vez e que, em seguida, repitam a leitura anotando os pontos nos quais tiveram maior dificuldade.

Atividade 43 a) e b). Esta é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugere-se que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Explique que os objetos que usamos no cotidiano muitas vezes foram criados em épocas anteriores e passaram por modificações ao longo do tempo. Volte a mencionar que novas necessidades impulsionam mudanças nesses produtos, numa sucessão de eventos até chegar ao que conhecemos atualmente.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC **EF04HI06**.

Literacia e Ciências Humanas

As atividades de leitura contribuem para a fluência dos estudantes e para o enriquecimento do vocabulário. Quanto mais leem, mais subsídios para escrever os estudantes adquirem. A leitura é importante não apenas pelo conhecimento de novas palavras e de sua grafia correta, mas também pela ampliação dos argumentos que serão utilizados nos textos que produzirão futuramente.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 15.

Objetivos pedagógicos da seção

- Entender a importância dos bancos comunitários para o desenvolvimento local.
- Conhecer a economia solidária e a moeda social.
- Valorizar o trabalho coletivo no processo de desenvolvimento de toda a comunidade.

Orientações didáticas

É importante, antes de introduzir um tema, realizar a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes. Essa sondagem pode possibilitar a eles o desenvolvimento de estratégias que atribuam mais sentido às novas informações. Para isso, antes de realizar a leitura do texto, pergunte aos estudantes se eles já foram a um banco e se sabem qual é a sua função e como ele funciona.

Em seguida, leia o texto com eles e esclareça eventuais dúvidas que surgirem.

Educação em valores e temas contemporâneos

Trabalhar com temas que estimulam a reflexão sobre a busca pelo bem-estar social contribui para o desenvolvimento de uma formação cidadã plena e consciente. É importante que os estudantes compreendam que é possível obter desenvolvimento econômico com atitudes que visem ao bem-estar coletivo, como aquelas praticadas pelos bancos comunitários que fomentam a economia local.

O mundo que queremos



Não escreva no livro

Economia solidária: moeda social e bancos comunitários

Pode-se dizer que a **Economia Solidária** é um modo alternativo de lidar com as atividades econômicas de um determinado lugar. [...] Por exemplo, os trabalhadores são, ao mesmo tempo, donos do negócio, diferentemente da economia convencional, na qual há uma distinção entre esses dois grupos. [...]

As iniciativas podem ocorrer de diversas maneiras, sendo algumas delas por meio de associações, cooperativas, como as de coleta e reciclagem, ou grupos, tanto no campo quanto na cidade. [...]

A **moeda social** é o meio que viabiliza a prática da Economia Solidária. Ela possui características específicas que a diferem da “moeda normal” [...].

[Elas] não são fabricadas pela Casa da Moeda, mas pelos **Bancos Comunitários de Desenvolvimento** (BCD). [...]

Outro diferencial é que os bancos comunitários podem emprestar valores em moeda social para os habitantes das comunidades que não possuem linhas de crédito em instituições bancárias tradicionais, logo os BCDs também funcionam como uma ferramenta de democratização de crédito, permitindo a ampliação de investimentos locais. [...]

Fatores como combate à exclusão, desigualdade, desemprego urbano e desocupação rural servem de motivação para impulsionar a iniciativa no cenário brasileiro e buscar uma melhor qualidade de vida para as classes mais vulneráveis. [...]

Dentre as 117 moedas alternativas existentes hoje no país, tem-se a Palma. Ela foi a primeira moeda social, criada pela própria comunidade do Conjunto Palmeiras, localizado no sul de Fortaleza, Ceará, em 1998. O objetivo era o desenvolvimento local, já que os moradores viam-se fazendo praticamente todas as compras fora do bairro, de forma que o dinheiro não se mantinha lá. [...]

Algumas outras moedas alternativas que circulam no Brasil são: a Mumbuca, na cidade de Maricá, no Rio de Janeiro; a Bem, no Morro de São Benedito, no Espírito Santo; a Santana, na cidade de Santana do Acaraú, no Ceará; e a Ita, primeira moeda social da área rural, no Assentamento Itamarati, em Ponta Porã, Mato Grosso do Sul.



Banco comunitário na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2018.

Beatriz Rengel e Kimberly Studer. Economia solidária: a moeda social e o caso de Palmas. *Politize!*, 19 dez. 2018. Disponível em: <<https://www.politize.com.br/economia-solidaria-moeda-social-caso-de-palmas/>>. Acesso em: 12 abr. 2021.

78

O que é um banco comunitário

Bancos comunitários são serviços financeiros solidários, em rede, de natureza associativa e comunitária, voltados para a geração de trabalho e renda na perspectiva de reorganização das economias locais, tendo por base os princípios da economia solidária. Seu objetivo é promover o desenvolvimento de territórios de baixa renda, através do fomento à criação de redes locais de produção e consumo. Baseia-se no apoio às iniciativas da economia popular e solidária em seus diversos âmbitos, como: de pequenos empreendimentos produtivos, de prestação de serviços, de apoio à comercialização e o vasto campo das pequenas economias populares.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 1 De acordo com o texto, o que são bancos comunitários? Não escreva no livro
- 2 Como o banco comunitário pode ajudar a desenvolver uma comunidade?
- 3 Observe as fotografias abaixo e responda às questões a seguir.



Banco Comunitário Palmas, criado pela comunidade do Conjunto Palmeiras, na cidade de Fortaleza, no estado do Ceará, em 2021.



Moeda social do Banco Comunitário União Sampaio, criado pelos moradores do bairro, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2018.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- a) Onde estão situados os bancos comunitários retratados?
- b) A qual comunidade cada um dos bancos pertence?
- c) Quais são os valores da moeda representada na fotografia?
- d) Para quais finalidades os membros das comunidades podem utilizar essa moeda?

Vamos fazer

Além das moedas sociais e dos bancos comunitários, outra maneira de desenvolver a economia solidária em uma comunidade é a realização de feiras de trocas.

- 4 Em grupo, sigam as etapas listadas:
 - Com os colegas de grupo, pesquisem se existem feiras de trocas no local onde vocês vivem. Caso existam, procurem saber como essas feiras funcionam e como podem participar delas ou ajudar a divulgá-las.
 - Caso contrário, vocês podem organizar uma feira de trocas na escola.
 - Os participantes da feira podem trocar itens como livros, roupas, materiais escolares ou brinquedos que estejam em boas condições. Podem ser trocados também serviços como aulas de música, dança, cuidados com um animal etc.

79

Principais características

- A própria comunidade decide criar o banco, tornando-se sua gestora e proprietária;
- Atua sempre com duas linhas de crédito: uma em reais e outra em moeda social circulante local;
- Suas linhas de crédito estimulam a criação de uma rede local de produção e consumo, promovendo o desenvolvimento endógeno do território; [...]
- Atua em territórios caracterizados pelo alto grau de exclusão e desigualdade social;
- Volta-se para um público caracterizado pelo alto grau de vulnerabilidade social [...].

INSTITUTO BANCO PALMAS. *O que é um banco comunitário*. Disponível em: <<http://www.institutobancopalmas.org/o-que-e-um-banco-comunitario/>>. Acesso em: 14 jun. 2021.

Atividades 1, 2 e 3. Após a leitura, pergunte aos estudantes que melhorias um banco comunitário poderia promover no bairro em que vivem, como o incentivo ao comércio local.

Pergunte aos estudantes se seus familiares trabalham próximo do lugar onde residem ou se levam muito tempo no percurso até o trabalho. Explique que o fomento da economia local poderia aumentar a oferta de emprego no bairro, descentralizando as atividades comerciais que se concentram em certos locais da cidade. Isso, consequentemente, melhoraria a qualidade de vida dos moradores da comunidade.

Explore as imagens com os estudantes e incentive-os a trocar ideias sobre as questões propostas.

Atividade 4. Auxilie os estudantes a pesquisar as feiras de troca que existem na comunidade em que vivem. Caso não existam feiras desse tipo, oriente-os a organizar uma feira de trocas na escola. Eles podem definir a data e o horário do evento e confeccionar convites para distribuir para toda a comunidade escolar. Seja o mediador do processo e ajude-os no planejamento.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 80-81 podem ser trabalhadas na semana 15.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Compreender o processo de desenvolvimento do comércio europeu.
- Reconhecer a importância das rotas marítimas para a expansão do comércio europeu.
- Conhecer as melhorias tecnológicas relacionadas à expansão das navegações comerciais.
- Adquirir noções de localização espacial utilizando as direções cardeais e as colaterais.

Orientações didáticas

Inicie o trabalho com o conteúdo do capítulo analisando com os estudantes as imagens dos principais produtos que chegavam à Europa pelas rotas comerciais do mar Mediterrâneo, como baunilha, gengibre, canela-da-índia, noz-moscada e cravo-da-índia.

Explique que, quando chegavam à Europa, os produtos vindos da África e do Oriente tinham preços elevados em razão da distância e das dificuldades da viagem por essa rota. Assim, os comerciantes que participavam do comércio de especiarias obtinham altos lucros. Na tentativa de obter mais lucros, portugueses e espanhóis desejavam adquirir as mercadorias diretamente dos locais produtores, sem intermediários. Por isso, eles se dedicaram a buscar novas rotas marítimas para a África e o Oriente sem passar pelo Mediterrâneo.

Atividade 1. Com base nas informações do texto, os estudantes devem mencionar que os mercadores transportavam pelo mar Mediterrâneo produtos trazidos da Ásia, como tecidos de seda, tapeçarias, pedras preciosas, porcelanas e especiarias.

Atividade 2. Espera-se que os estudantes observem que os comerciantes portugueses e espanhóis estavam excluídos do comércio de especiarias porque estas eram trazidas da África e das Índias pelas rotas comerciais do mar Mediterrâneo, que eram controladas pelos comerciantes italianos e árabes.

CAPÍTULO

2

O comércio europeu

Não escreva no livro

Até o século XV, o comércio marítimo entre Europa e Ásia era feito apenas pelo mar Mediterrâneo. Por ali, mercadores traziam produtos que eram vendidos por toda a Europa, como tecidos de seda, tapeçarias, pedras preciosas, porcelanas e especiarias. Esses produtos vinham da região que os europeus chamavam, na época, de Índias, que incluía territórios que hoje correspondem ao Japão, à China, à Índia e à Indonésia.

As especiarias, como cravo, canela, noz-moscada, baunilha, gengibre e pimenta, são produtos usados para temperar e conservar alimentos e na fabricação de remédios e perfumes. Elas eram caras no mercado europeu. Um dos motivos dos altos preços era a dificuldade de obtê-las em locais distantes e pouco acessíveis.

O comércio das especiarias e de artigos de luxo garantia altos lucros. Os mercadores árabes e italianos das cidades de Gênova e Veneza controlavam esse comércio, pois eles dominavam as rotas marítimas do mar Mediterrâneo. Isso excluía os negociantes portugueses e espanhóis desse lucrativo comércio.

BAUNILHA, GONCHARIK MANS/SHUTTERSTOCK; GENGIBRE, YNDKOS/SHUTTERSTOCK; CANELA, SHUTTERSTOCK; CROVO-DA-ÍNDIA, MOTOROLA/SHUTTERSTOCK



Baunilha.



Gengibre.



Canela-da-índia.



Noz-moscada.



Cravo-da-índia.



1

Quais eram os principais produtos que chegavam à Europa pelas rotas comerciais do mar Mediterrâneo? [Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.](#)

- Onde esses produtos eram encontrados?

2

Por que os comerciantes portugueses e espanhóis estavam excluídos do comércio de especiarias nos anos 1400? [Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.](#)

80

As especiarias

Entre as vias de abastecimento do continente europeu no século XIV, as mais lucrativas são as que levavam ao extremo Mediterrâneo oriental, onde as rotas das caravanas da Arábia, da Pérsia, da Mesopotâmia e do Extremo Oriente tinham sua escala terminal. Por meio delas os povos europeus se abasteciam de produtos tropicais e semitropicais e de outras mercadorias de grande valor comercial.

[...] Não eram apenas especiarias, tão famosas e das quais os europeus se revelaram sempre ávidos, como pimenta (-do-reino), o cravo, a canela, a noz-moscada, o cominho, o anis, o gengibre, o cardamomo, o açafraão, a cubeba, o funcho-da-índia. Esses produtos não eram apenas necessários para o preparo de vários alimentos, mas de certo modo indispensáveis para a conservação de muitos deles, como a carne, cujo processo de conservação à base de sal e da pimenta perdura até hoje.

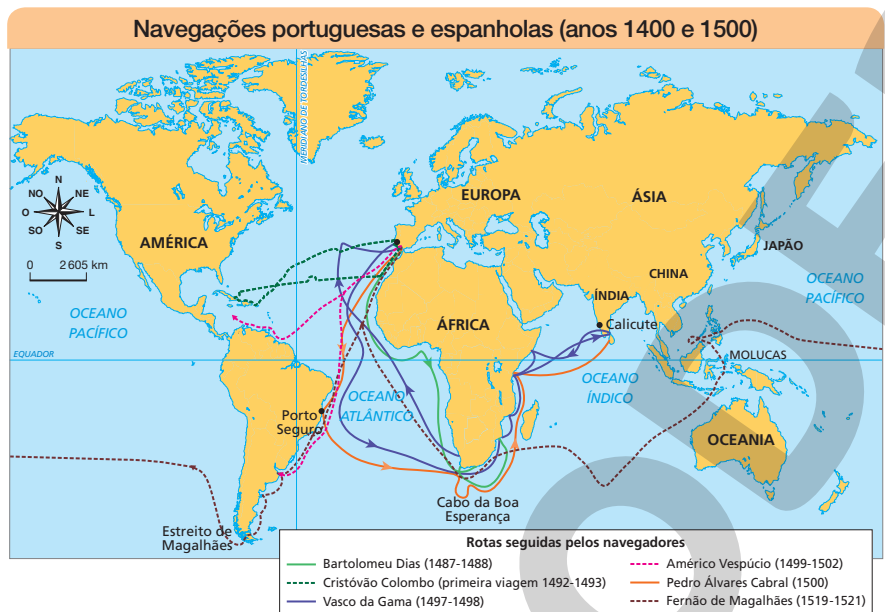
A busca pelas Índias

No final dos anos 1400, navegadores a serviço de governantes e comerciantes europeus, em especial portugueses e espanhóis, iniciaram viagens marítimas na tentativa de encontrar rotas para chegar às Índias sem passar pelo mar Mediterrâneo. Assim, poderiam fazer parte do comércio de especiarias sem depender exclusivamente de árabes e italianos.

A estratégia dos portugueses era contornar o continente africano pelo oceano Atlântico para ter acesso a esse lucrativo negócio. Já os governantes espanhóis investiram nos navegadores que contavam com a possibilidade de alcançar as Índias seguindo pelo oceano Atlântico sempre em direção ao ocidente.

Navegadores portugueses e espanhóis realizaram diversas rotas para chegar às Índias nos anos 1400 e 1500. Em geral, as viagens eram longas e algumas duravam anos.

Observe no mapa a seguir algumas dessas rotas.



Fontes: *Atlas histórico*. São Paulo: Britannica, 1997. p. 88; John R. Hale. *Idade das explorações*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1981. p. 54.

3 Qual era o objetivo das viagens realizadas pelos navegadores europeus?

- Qual foi a estratégia utilizada por eles para isso? **Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

4 Observe o mapa e responda às questões. **Ver comentários** **Não escreva no livro**
 a) Quais navegadores chegaram às Índias? **sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
 b) Quanto tempo durou a maioria das viagens representadas?

81

Atividade 3. Explore com os estudantes o mapa das navegações portuguesas e espanholas. Leia a legenda com os estudantes e incentive-os a acompanhar a rota de cada navegador: Bartolomeu Dias, Vasco da Gama, Pedro Álvares Cabral, Cristóvão Colombo, Fernão de Magalhães, Américo Vespúcio.

Informe que o período entre 1450 e 1750 foi marcado por uma grande expansão da economia europeia. As expedições marítimas portuguesas e espanholas inauguraram esse período. Visando encontrar uma rota para as Índias que não passasse pelo mar Mediterrâneo, os navegadores buscavam descobrir uma maneira de alcançar o continente asiático através do oceano Atlântico.

Atividade 4. Se julgar necessário, organize na lousa as expedições marítimas destacadas na legenda e analise com os estudantes as regiões por elas alcançadas.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06, EF04HI07 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Importavam-se também drogas preciosas utilizadas na medicina e na tinturaria, como a cânfora, o ruibarbo, o sumagre, a cochonilha, o índigo, o aloés, o sene, o pau-da-china. Não se podem esquecer outras mercadorias igualmente preciosas como o ferro, o chumbo, o estanho, os tecidos de ouro e de prata, as sedas, os algodões, o açúcar, o chá, o café, madeiras tintoriais e de construção naval, laca, verniz, âmbar, marfim, pérolas, porcelanas, algodão em fibra, perfumes, tapetes, vinhos e até frutas secas ou frescas como tâmaras, passas, ameixas, bergamota e limão. Ainda que diversos, os gêneros e os objetos fabricados procedentes das regiões orientais alcançavam grande valor comercial; contudo, entre todos, as especiarias constituíam o ramo mais importante e lucrativo do comércio do Oriente.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 16.

Objetivos pedagógicos da seção

- Conhecer algumas especiarias e reconhecer sua importância econômica e cultural no passado e no presente.
- Relacionar o comércio de especiarias às trocas culturais entre países.
- Conhecer as especiarias usadas nos alimentos.
- Identificar de quais partes das plantas têm origem as especiarias.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Atividades 1, 2 e 3. Explique que especiarias são partes de plantas usadas para temperar, dar sabor e aromatizar alimentos. Peça aos estudantes que citem as especiarias que conhecem e de que maneira elas são usadas. Chame atenção para o fato de que a palavra “especiaria” tem a mesma origem da palavra “especial”, pois no passado eram produtos caros e raros.

Ressalte que, além de temperar os alimentos, as especiarias podem ser usadas como conservantes; esse é o caso do sal, que é utilizado para conservar carnes e peixes, e do cravo, que tem ação bactericida, por exemplo.

Para ler e escrever melhor

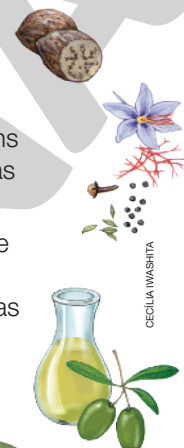
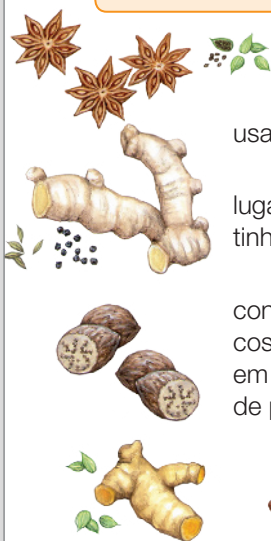
O texto a seguir descreve o que são e para que servem as especiarias.

As especiarias e seus usos

As especiarias são partes de plantas que podem ser usadas para temperar e dar sabor e aroma aos alimentos.

No passado, o cultivo das especiarias era restrito a alguns lugares do mundo, como Índia e China. Por esse motivo, elas tinham alto valor e eram consideradas produtos de luxo.

Com a expansão do comércio, as especiarias tornaram-se conhecidas em todo o mundo, passando a fazer parte dos costumes de diferentes culturas. Atualmente, elas são usadas em preparações culinárias, como matéria-prima na indústria de perfumes e com fins medicinais e terapêuticos.



Representações fora de proporção. Cores fantasia.

Análise

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 1 O que são especiarias? Como elas são utilizadas?
- 2 Por que as especiarias eram consideradas produtos de luxo no passado?
- 3 Observe esta imagem e reflita: Entre os elementos representados, quais serviriam para fundamentar a resposta que você deu à questão anterior?



Não escreva no livro

Ilustração do *Atlas Catalão* (cerca de 1375) representando caravana de mercadores a caminho da China.

82

Alimentos que mudaram a história

Pimenta-do-reino, noz moscada, cravo, canela. Quem diria que essas especiarias, hoje tão facilmente encontradas em qualquer mercado, já foram responsáveis por uma verdadeira revolução?

Há seis séculos, essas especiarias eram utilizadas para dar sabor e conservar alimentos e também na Medicina. Raras, eram vendidas a preço de ouro e, para consegui-las, grandes expedições eram realizadas – o que acabou mudando o mapa do mundo [...]

A pimenta-do-reino, originária da Índia, era uma das especiarias mais procuradas. Era utilizada para temperar e conservar as carnes. O açafreão era usado para o mesmo fim. Canela, cravo-da-índia, noz-moscada e gengibre serviam para dar mais sabor aos alimentos. Além de temperar os pratos, havia

- 4** Relacione cada especiaria a seguir a uma das partes das plantas destacadas no quadro abaixo. Faça seus registros no caderno.

botão de flor

pedaço de caule

folha

fruto

1



Canela.
Pedaço do caule.

2



Pimenta.
Fruto.

3



Cravo-da-índia.
Botão de flor.

4



Louro.
Folha.

Organize

Não escreva no livro

- 5** Releia o texto da página anterior e faça no caderno uma síntese das informações, na ordem em que são apresentadas. **Resposta pessoal.**

Escreva

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 6** Reúna-se com um colega e sigam estes passos:

1. Pesquisem em livros, revistas ou *sites* a receita de um prato que tenha uma especiaria como ingrediente.
2. Em uma folha de papel à parte, façam uma pequena descrição dessa especiaria e dos usos dela no passado e no presente.
3. Abaixo da descrição da especiaria, copiem a receita que pesquisaram.
4. Em sala de aula, leiam a receita para os colegas e o professor, destacando a especiaria utilizada como ingrediente.
5. Com a ajuda do professor, organizem todas as receitas em um livro de receitas da turma. O livro poderá ser compartilhado com toda a comunidade escolar.



83

a crença de que as especiarias tinham propriedades medicinais: a canela era considerada um tônico estomacal, o cravo era utilizado como antisséptico bucal e a noz-moscada para casos de digestão lenta, reumatismo e gota. [...]

“O comércio de especiarias tem uma importância histórica imensa, pois além dos produtos, os viajantes traziam um pouco da história, da cultura e dos costumes desses povos. E, da mesma forma, levava-se um pouco do continente europeu para esses lugares.” [...]

BUENO, Chris. Alimentos que mudaram a história. *Revista Pré-Univesp*, São Paulo, n. 49, ago. 2015.

Atividade 5. Oriente os estudantes a reler o texto, identificando os pontos abordados para que possam escrever uma síntese do assunto.

Atividade 6. Oriente os estudantes a trabalhar em duplas na execução da pesquisa de uma receita com especiarias. Cumprida essa etapa, auxilie a turma a organizar o livro de receitas e a apresentá-lo para a comunidade escolar. Incentive os estudantes a preparar pelo menos uma das receitas selecionadas. Lembre-os de que devem pedir ajuda a um adulto. É importante que os estudantes tenham contato prático com o uso de algumas especiarias.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 84-85 podem ser trabalhadas na semana 16.

Analise com os estudantes a ilustração da caravela. Destaque todos os elementos que a compõem, como leme, convés, popa, vela triangular, mastro, vela quadrada e proa. Ressalte que as caravelas eram leves, ágeis e podiam chegar próximo da terra firme sem risco de encalhar, por isso eram ideais para as navegações marítimas com o objetivo de explorar novas terras.

Explique que as caravelas tinham dois tipos de velas: as triangulares, que permitiam fazer manobras com facilidade, e as quadradas, que impulsionavam a embarcação pela força dos ventos, aumentando sua velocidade. Essas embarcações foram utilizadas pelos primeiros navegadores europeus. Com o tempo, as viagens se tornaram mais longas e perigosas, e a caravela foi sendo substituída por outros tipos de embarcação mais resistentes, como a nau e a fragata. Havia algumas desvantagens no uso da caravela, como a necessidade de ter muitos homens para controlar as velas e a falta de proteção no convés para os marinheiros e os mantimentos.

Pergunte aos estudantes se eles conhecem algum tipo de barco e se já tiveram a experiência de navegar no mar. Incentive a troca de experiências entre eles.

Atividade 5. A atividade possibilita aos estudantes organizar as informações apresentadas no texto e compará-las, contribuindo para consolidar os conhecimentos referentes à tecnologia desenvolvida pelos navegadores europeus durante os anos 1400 e 1500.

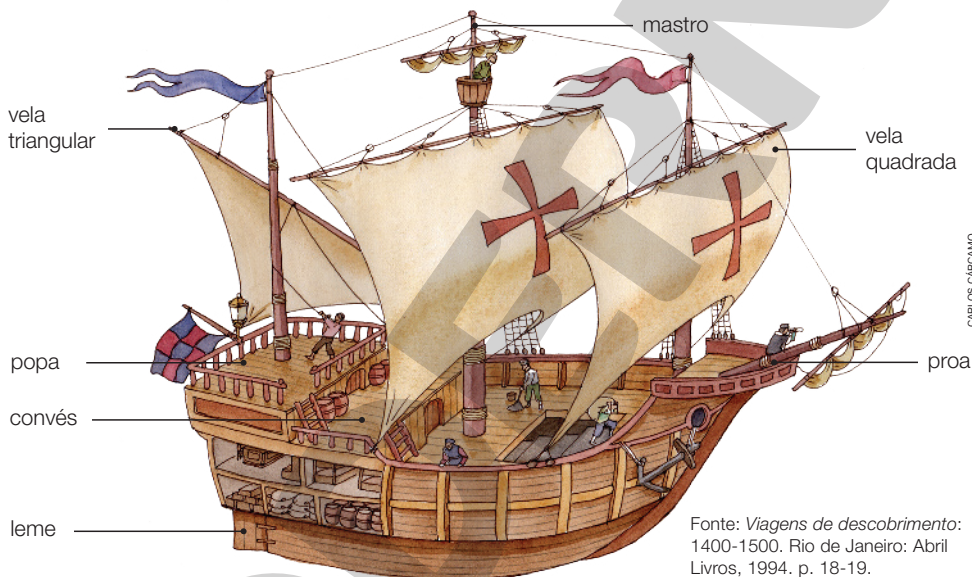
Embarcações e equipamentos

As caravelas

A utilização das caravelas foi fundamental para a exploração do oceano Atlântico pelos europeus nos anos 1400 e 1500.

Essas embarcações leves e ágeis não tinham remos e eram movidas pela ação dos ventos que atingiam suas velas. Elas podiam chegar próximo da terra firme sem risco de encalhar. Por esse motivo, eram ideais para as navegações marítimas que tinham o objetivo de chegar a novas terras.

Observe na imagem a seguir algumas características da caravela.



Outras embarcações utilizadas nas viagens marítimas europeias eram as naus e as fragatas. Elas eram maiores, mais resistentes e tinham maior capacidade de transporte de cargas. Essas embarcações eram mais utilizadas no transporte de produtos para o comércio.

Não escreva no livro

- 5** Monte no caderno um quadro como o do modelo a seguir, completando-o com as características de cada tipo de embarcação.

Embarcação	Características	Uso
Caravela		
Nau e fragata		

84

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Instrumentos de navegação

Em suas jornadas marítimas, os navegadores da Europa e do mundo centro-oriental antigos eram guiados somente pelas estrelas. Durante o século XI, marinheiros árabes, que há muito exploravam o Oceano Índico, depararam-se com chineses que levavam consigo um instrumento de navegação – a bússola. Desde o século I d.C., os chineses vinham usando uma pedra-ímã (um pedaço de óxido de ferro magnético) para encontrar o Norte. Sua primeira bússola era simplesmente uma lasca de ferro liso magnetizado por uma pedra-ímã, que flutuava sobre um pedaço de palha em uma tigela de água [...].

O uso da bússola espalhou-se rapidamente pelo norte da África árabe e pela Europa ocidental durante os séculos XI e XII. A bússola foi gradualmente aperfeiçoada, assumindo a forma de uma

Os instrumentos de localização

Para navegar pelo oceano Atlântico, era necessário utilizar instrumentos de navegação que orientassem a direção para chegar às Índias.

A **bússola**, um instrumento de localização inventado na China, foi aperfeiçoado pelos navegadores europeus. Ela tem uma agulha que indica aproximadamente a direção norte-sul geográfica.

O **astrolábio** também foi aperfeiçoado e utilizado pelos europeus na navegação. Ele era usado para determinar a posição dos astros no céu e, assim, calcular a localização das embarcações.

Outros instrumentos utilizados nas viagens marítimas eram os **mapas** e as **cartas náuticas**, um tipo de mapa que representa o relevo, as correntes e outras características de áreas do mar. À medida que conheciam mais as rotas marítimas, os navegadores contribuíam para o aprimoramento dos mapas e cartas, fornecendo novos dados para os cartógrafos.



Bússola dos anos 1400.

ORONÓZ/ALBUM/ALBUMFOTOREVIA - MUSEU NAVAL, MADRI, ESPANHA



Modelo de astrolábio criado por Elias von Lennep, em 1690.

IP ARCHIVE/IMAGEPLUS - COLEÇÃO PARTICULAR

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 6** Por que os instrumentos de navegação eram necessários? **Não escreva no livro**
- 7** Quais eram os instrumentos utilizados pelos navegadores europeus?
- Qual era a função da bússola e do astrolábio?
- 8** Como as viagens marítimas dos europeus contribuíram para o aprimoramento de alguns instrumentos de navegação, como os mapas e as cartas náuticas?

agulha magnetizada girando sobre um eixo, e mais tarde colocada sob um cartão circular com marcações de direção [...].

O primeiro instrumento para determinar a altitude (ângulo de elevação acima do horizonte) de corpos celestes foi um aparelho árabe, o astrolábio. Do século XII em diante os marinheiros usaram pequenos astrolábios a fim de determinar a altitude do sol do meio-dia e também para descobrir sua latitude (distância norte ou sul do Equador). O explorador português do século XVI, Fernão Magalhães, levou consigo 24 astrolábios em sua primeira viagem ao redor do mundo, e todos os navios da esquadra espanhola possuíam vários – no entanto, restam somente 66 exemplares autenticados em museus ou coleções. Muitos são datados de 1600 a 1640.

Atividade 6. Explore com os estudantes as imagens dos instrumentos de orientação que auxiliaram os europeus nas navegações. Explique que esses instrumentos se baseavam na posição dos astros no céu e dos pontos cardeais.

Atividade 7. Reforce que a observação do Sol e de outras estrelas foi um dos principais métodos utilizados pelos viajantes no passado para se localizarem e se orientarem na superfície terrestre. O astrolábio, por exemplo, se baseava na posição dos astros para determinar a localização das embarcações no mar e a bússola indicava a direção norte-sul, auxiliando a determinar a direção a ser seguida.

Atividade 8. Esclareça que, à medida que eram desenvolvidas técnicas de navegação, desenvolviam-se também os instrumentos, os mapas e as cartas utilizados.

Explique que a necessidade de se localizar sempre motivou a humanidade a desenvolver tecnologias, como é o caso do Sistema de Posicionamento Global (GPS), criado no século XX.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 86-87 podem ser trabalhadas na semana 17.

Destaque que o movimento do Sol é aparente. A Terra é que está em movimento: a rotação do planeta faz com que o Sol “apareça” em um lado e “desapareça” em outro. A percepção do movimento aparente do Sol permite determinar as direções cardeais leste e oeste e, com base nessas, as direções norte e sul.

Ao utilizar o corpo para determinar as direções cardeais, é preciso observar o lado onde o Sol “aparece”, pela manhã, ou o lado onde ele “desaparece”, no fim da tarde, evitando que os estudantes concluam que o leste está sempre à direita e desconsiderem a trajetória aparente do Sol.

Atividade 9. Para resolver a atividade é necessário que os estudantes projetem adequadamente o lado direito do corpo deles em relação ao lado direito do corpo da personagem. Peça que observem a orientação da parte da frente e da parte de trás da personagem com a finalidade de identificar o lado direito e o lado esquerdo do corpo dela. A capacidade de projeção dos estudantes é um fator fundamental para resolver a atividade.

Numeracia e Geografia

É importante que os estudantes percebam que a determinação das direções depende do ponto de referência, ou referencial, que está sendo considerado. Ressalte as noções de lateralidade: esquerda, direita, em cima, embaixo, atrás, em frente. Podem ser utilizados exemplos do cotidiano: a posição da carteira ou outros objetos da própria sala de aula, a frente da escola ou da própria casa etc.

Peça aos estudantes que, em suas casas, observem o “movimento” do Sol ao longo de um dia e que depois representem em forma de desenho o “caminho” que o Sol fez no céu durante o período. Eles podem indicar no desenho as direções cardeais.

Orientação pelo Sol

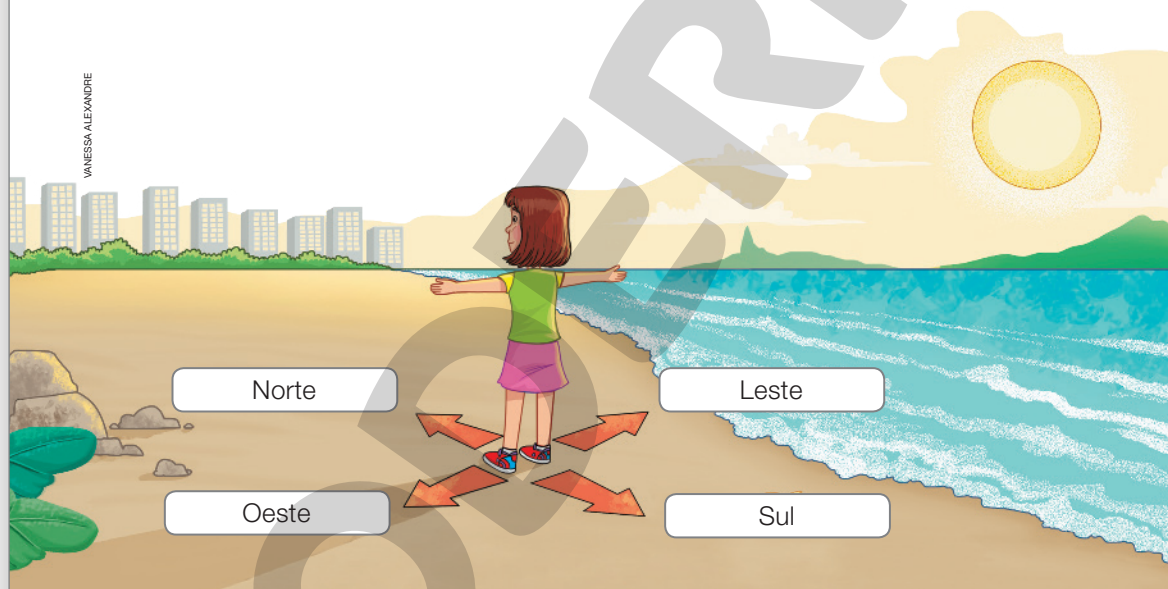
Você sabe como se orientar para chegar a diferentes lugares? Podemos nos orientar, por exemplo, observando o movimento aparente do Sol no céu ao longo do dia.

Para isso, tomamos como base onde o Sol “nasce” e onde “se põe”. Ele sempre “nasce” do mesmo lado no horizonte pela manhã: esse é o lado **leste**. No fim da tarde, o Sol “se põe” do lado oposto: esse é o lado **oeste**.

Assim, o Sol pode ser utilizado como um referencial para nos orientarmos.

Se abrir os braços com a mão direita apontando para o lado onde o Sol “nasce”, você estará indicando a direção leste-oeste; a mão esquerda indica o sentido oeste, e a direita indica o sentido leste. À sua frente, estará o **norte** e, às suas costas, estará o **sul**.

-  **9** Observe o esquema a seguir e, depois, responda no caderno às questões.



Representação fora de proporção.

- a) Em qual direção “nasce” o Sol? **Leste.**
- b) Em qual direção “se põe” o Sol? **Oeste.**
- c) De acordo com o esquema anterior, em qual direção estão as ilhas? E os prédios? **As ilhas estão a leste e os prédios ao norte.**

Não escreva no livro

Norte (N), sul (S), leste (L) e oeste (O) são chamados **pontos cardeais**.

Entre os pontos cardeais estão os **pontos colaterais**: nordeste (NE), sudeste (SE), sudoeste (SO) e noroeste (NO).

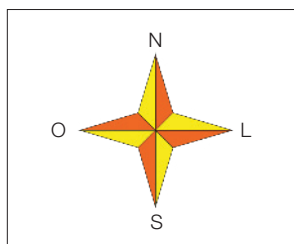
86

Orientando-se pelo Sol

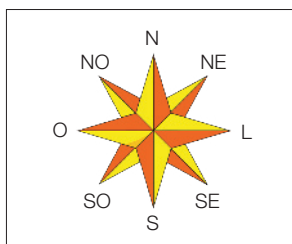
A orientação a partir dos pontos cardeais pode parecer muito abstrata para os estudantes. Destaque que o leste não é apenas o “lugar onde o Sol nasce”, assim como o oeste não é apenas “o lugar onde o Sol se põe”. O leste e o oeste “são os pontos de entrada da Terra na luz e/ou na sombra do lugar onde o sujeito se encontra, sendo observáveis pela presença do Sol ou pela sua ausência. No entanto, o leste e o oeste não são pontos. São antes o sentido que se pode tomar indo na direção do surgimento da luz ou da sombra considerando o sentido do movimento de rotação da Terra, que se faz de oeste para leste”. (ALMEIDA, Rosângela D. de; PASSINI, Elza Y. *O espaço geográfico: ensino e representação*. São Paulo: Contexto, 2002. p. 42.)

Não escreva no livro

Os pontos cardeais e os pontos colaterais podem ser representados em uma **rosa dos ventos**, que indica direções de orientação e localização, como se observa a seguir.



Rosa dos ventos com os pontos cardeais.



Rosa dos ventos com os pontos cardeais e os pontos colaterais.

ILUSTRAÇÕES: ROKO

- 10** Observe a imagem a seguir. Depois, responda no caderno às questões tomando como base os pontos cardeais e os pontos colaterais.



Representação fora de proporção.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Partindo da praça, qual direção deve ser seguida para chegar à escola?
- Partindo da praça, qual direção deve ser seguida para chegar ao mercado?
- Partindo da praça, qual direção deve ser seguida para chegar à padaria?
- Em relação à praça, em qual direção fica a casa da Mariana?
- Em relação à praça, em qual direção fica o hospital?

Comente que a rosa dos ventos indica direções de orientação e localização. É muito comum que na rosa dos ventos os pontos cardeais e colaterais apareçam identificados por suas siglas. Explique aos estudantes que os pontos cardeais norte, sul, leste e oeste podem ser representados respectivamente por N, S, L e O, e que os pontos colaterais nordeste, sudeste, sudoeste e noroeste podem ser representados por NE, SE, SO e NO.

Reafirme que as palavras “oriental”, “ocidental”, “meridional” e “setentrional” são outras maneiras de se referir às direções leste, oeste, sul e norte.

Atividade 10. É possível treinar o referencial de posicionamento com esta atividade. Chame a atenção dos estudantes para a posição que Mariana ocupa no mapa, de frente para o sul, de costas para o norte, com o leste à esquerda e o oeste à direita dela.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE09.

Atividade complementar: Fazer uma rosa dos ventos

Proponha aos estudantes que confeccionem uma rosa dos ventos. Para isso, providencie para cada um deles a reprodução de um modelo de rosa dos ventos em tamanho ampliado em branco e sem a indicação das direções. Os estudantes devem colorir a rosa dos ventos e escrever o nome dos pontos cardeais e colaterais. Em seguida, incentive-os a utilizá-la para identificar as posições de alguns elementos no entorno da escola. Pergunte, por exemplo: “O que há a leste da escola? O que há ao norte da escola?”. Para isso, será preciso definir o leste observando a direção em que o Sol “nasce” pela manhã ou “se põe” ao entardecer em relação à escola, ou usar uma bússola para identificar a direção norte.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 17.

Objetivos pedagógicos da seção

- Construir e utilizar um gnômon para determinar os pontos cardeais.
- Comparar o funcionamento do gnômon com o da bússola, destacando as diferenças entre esses dois instrumentos de orientação.

Orientações didáticas

Retome o conteúdo sobre instrumentos de orientação. Converse com os estudantes sobre a determinação dos pontos cardeais usando uma bússola. Esclareça que a direção norte-sul apontada pela bússola não corresponde exatamente aos polos norte e sul geográficos.

Explique que existem outras formas de determinar os pontos cardeais. Uma delas é utilizando um gnômon, um antigo instrumento que permite observar o movimento aparente do Sol no céu. A observação da variação da sombra da vareta do gnômon permite indicar a posição do Sol no céu ao longo do dia.

É importante que a atividade seja realizada em um dia ensolarado, pois as marcações dependem do tamanho da sombra projetada pela vareta.

Reforce a importância de fazer as marcações conforme as orientações e de fazer o traçado das linhas e a marcação dos pontos cardeais corretamente.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE09.

Vamos fazer Um gnômon

O **gnômon** é um antigo instrumento que possibilita a observação do movimento aparente do Sol no céu. Ele é formado por uma vareta fixada verticalmente em um suporte. A observação da variação da sombra da vareta permite acompanhar a posição do Sol no céu ao longo do dia.

Nesta atividade, você vai usar esse instrumento para identificar os pontos cardeais.

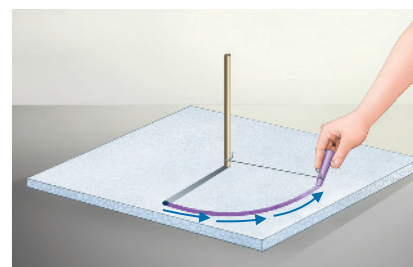
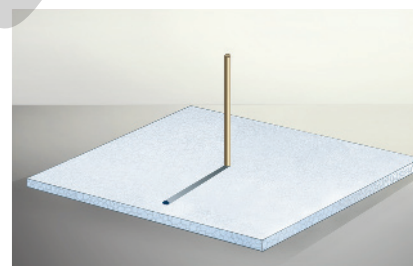
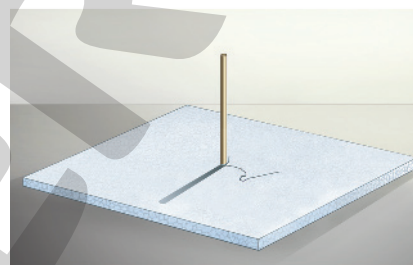
Não escreva no livro

Material

- ✓ Placa quadrada de isopor de 30 centímetros
- ✓ Vareta de madeira ou tubo de plástico de 15 centímetros
- ✓ Barbante do mesmo comprimento da vareta, 15 centímetros
- ✓ Caneta
- ✓ Fita adesiva

Como fazer

1. Esta atividade deve ser feita em um dia ensolarado. Amarre o barbante em uma das pontas da vareta, deixando um espaço para espetá-la na placa de isopor.
2. Espete a vareta verticalmente na placa de isopor. Esse será seu gnômon.
3. Escolha um lugar plano, onde a luz solar incida durante a manhã e a tarde. Leve o gnômon até o local e prenda-o no chão com a fita adesiva.
4. De manhã, marque com a caneta a ponta da sombra que se formou a partir da vareta.
5. Estique o barbante da base da vareta até a marcação da ponta da sombra e deslize-o da esquerda para a direita, desenhando um arco na placa de isopor com a caneta.



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ILUSTRAÇÕES: CECILIA IWASHITA

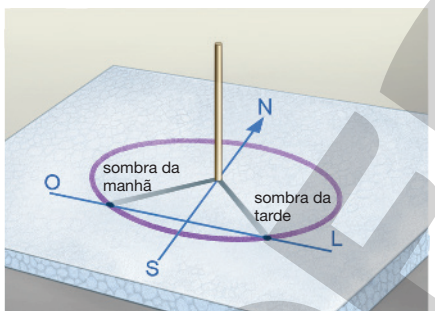
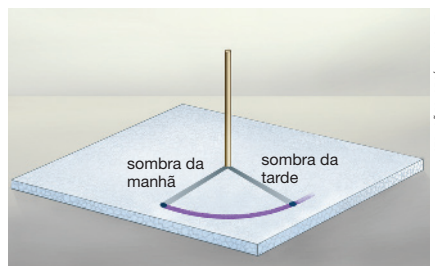
88

O que significa alfabetização cartográfica?

Processo de aquisição da linguagem cartográfica, para que os sujeitos desta aquisição a utilizem como meio de se instrumentalizar para desvendar o mundo.

Diz respeito a um processo metodológico que considera o sujeito da aprendizagem em coordenação com o objetivo da aprendizagem.

6. Depois do meio-dia, observe o gnômon e o movimento da sombra. Fique atento ao momento em que a sombra tocar em algum ponto do arco desenhado. Marque esse ponto.
7. Faça uma linha ligando os dois pontos que você marcou; essa é a direção leste-oeste e representa o movimento aparente do Sol no céu.
8. Depois, trace uma linha vertical partindo da base da vareta e cruzando a direção leste-oeste. Essa linha representa a direção norte-sul.
9. Marque os pontos cardeais seguindo as orientações: o primeiro ponto marcado indica a direção oeste; o segundo ponto indica a direção leste; a extremidade da linha vertical que cruza a direção leste-oeste indica o sentido sul; a extremidade oposta indica o sentido norte.



Não escreva no livro

Para responder

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 1 Qual eixo corresponde ao movimento aparente do Sol no céu?
- 2 Qual ponto cardinal corresponde ao lado em que o Sol “nasce”? E ao lado em que o Sol “se põe”?
- 3 Imagine que você está na posição da vareta, apontando o braço direito para o leste e o braço esquerdo para o oeste. Qual ponto cardinal está à sua frente? E qual está atrás de você?
- 4 Assim como o gnômon, a bússola é usada para indicar os pontos cardeais. Ela possui uma agulha que aponta para a direção norte.
 - Quais são as diferenças entre esses dois instrumentos?
 - Em sua opinião, qual dos dois instrumentos é o mais preciso? **Resposta pessoal.**

89

Qual é esse objeto?

Ultimamente venho me perguntando se ao delimitar o objeto desta alfabetização como linguagem cartográfica, não estaríamos simplificando a questão. Pois nessa delimitação estaríamos separando a linguagem de seu significado mais amplo, o acesso para a leitura do mundo.

Naturalmente, a linguagem cartográfica é o objeto imediato em questão. É “entrando” nela que o sujeito passa a construir a sua habilidade de decodificar e estabelecer relações

[significante - significado]. Sem esse passo “estruturante” todo o caminho para a leitura significativa do espaço geográfico utilizando os mapas não será possível.

No entanto, é preciso ir além desse passo inicial de “entrar” no mapa, construindo significados para signos cartográficos. É preciso que essa construção permita ao sujeito utilizar a leitura de mapas para ressignificar a espacialidade dos fenômenos observados: análise crítica e propositiva.

Quando o sujeito observa o espaço geográfico real e percebe a rua, as construções, o córrego, a circulação das pessoas [...].

PASSINI, E. O que significa alfabetização cartográfica? In: PASSINI, Almeida; MARTINELLI, M. A cartografia para crianças: alfabetização, educação ou iniciação cartográfica. *Boletim de Geografia* 17. Universidade Estadual de Maringá, 1999. p. 125-126.

Verifique se os pontos cardeais indicados pelos estudantes apontam direções parecidas. Eventuais diferenças podem acontecer se as hastes estiverem tortas, se a circunferência não estiver perfeita ou, ainda, se a linha meridiana não ficou perpendicular. Se preciso, auxilie os estudantes na correção das linhas.

Atividade 4. Espera-se que os estudantes reconheçam que o gnômon funciona a partir do movimento aparente do Sol no céu, diferentemente do funcionamento da bússola, que possui uma agulha que aponta para a direção norte (magnético) da Terra. Além disso, os estudantes podem mencionar que no gnômon identifica-se a direção leste-oeste, enquanto a bússola indica a direção norte-sul.

O estudo da orientação e da identificação de pontos cardeais utilizando o gnômon e a comparação com outros instrumentos de orientação, como a bússola, favorecem o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF04GE09, do componente curricular Geografia.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 90-91 podem ser trabalhadas na semana 18.

Atividade 11. Oriente os estudantes a voltar a consultar o mapa da página 81 desta unidade para observar as rotas realizadas por Cristóvão Colombo. Relembre à turma que o termo “Índias” era usado pelos europeus para designar as terras que hoje fazem parte da China, da Índia, da Indonésia e do Japão, e que esse termo era empregado porque eles não conheciam profundamente essas regiões. Por consequência, ao chegar à América e acreditar ter alcançado as Índias, os europeus chamaram os habitantes do continente americano de índios.

Explore com os estudantes a obra de Theodore de Bry e chame a atenção deles para os detalhes representados, como as vestimentas dos europeus e dos indígenas, a presença das embarcações ao fundo e a instalação de uma cruz. Esclareça que a cruz representa os objetivos religiosos das viagens, que visavam, além da exploração econômica, difundir a religião católica entre os povos encontrados fora da Europa.

Atividade 12. Com base na leitura da gravura, os estudantes devem identificar os objetos de ouro sendo entregues pelos indígenas, levantando hipóteses sobre essa representação. Acolha as respostas dos estudantes, mas orientando-os a observar que se trata de uma representação de como os europeus enxergavam os povos e as riquezas locais, com o objetivo de explorar economicamente a região.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

As navegações espanholas

As viagens marítimas espanholas em direção às Índias tiveram início no final dos anos 1400, quando o governo espanhol decidiu financiar uma expedição comandada pelo navegador italiano Cristóvão Colombo. Ele era um estudioso da cartografia e planejou uma rota em direção ao oeste para alcançar as Índias, e não ao leste, como faziam os portugueses ao contornar a África.

No entanto, durante a viagem, Colombo encontrou terras no percurso da rota planejada. Essas terras faziam parte de um continente mais tarde nomeado de América, que ainda era desconhecido pelos europeus na época.

Acreditando estar nas Índias, Cristóvão Colombo chamou de “índios” os habitantes dessas terras. Depois dessa primeira expedição, ele fez três outras viagens à América. No entanto, as riquezas desejadas pelos espanhóis, como o ouro, não foram encontradas nessas viagens.



Theodore de Bry. *Chegada de Colombo à América*, 1596. Gravura.

Não escreva no livro

11 Qual foi a rota planejada por Cristóvão Colombo para alcançar as Índias?

- Ele conseguiu chegar às Índias? Explique.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

12 Observe a gravura de Theodore de Bry e, depois, responda às questões.

- O que os indígenas estão oferecendo a Cristóvão Colombo? **Objetos de ouro.**
- Na sua opinião, por que esse detalhe foi representado? **Resposta pessoal.**

90

Fatores que impulsionaram as navegações transoceânicas

Até o século XV pouco se sabia dos oceanos e da geografia da Terra. As informações que os europeus possuíam eram imprecisas e povoadas de lendas e histórias religiosas [...].

[...] Contudo, não era apenas o medo que os europeus tinham do oceano que os impedia de viajar por ele; havia também o problema de que eles não possuíam instrumentos de navegação nem embarcações que lhes dessem maior segurança para se afastar do litoral.

Apesar do medo que o oceano provocava e das dificuldades técnicas de se viajar por ele, nos fins do século XV, os europeus conseguiram desvendar seus mistérios, movidos por questões econômicas, políticas, religiosas e até mesmo pelo fascínio que ele despertava. O que permitiu as grandes viagens

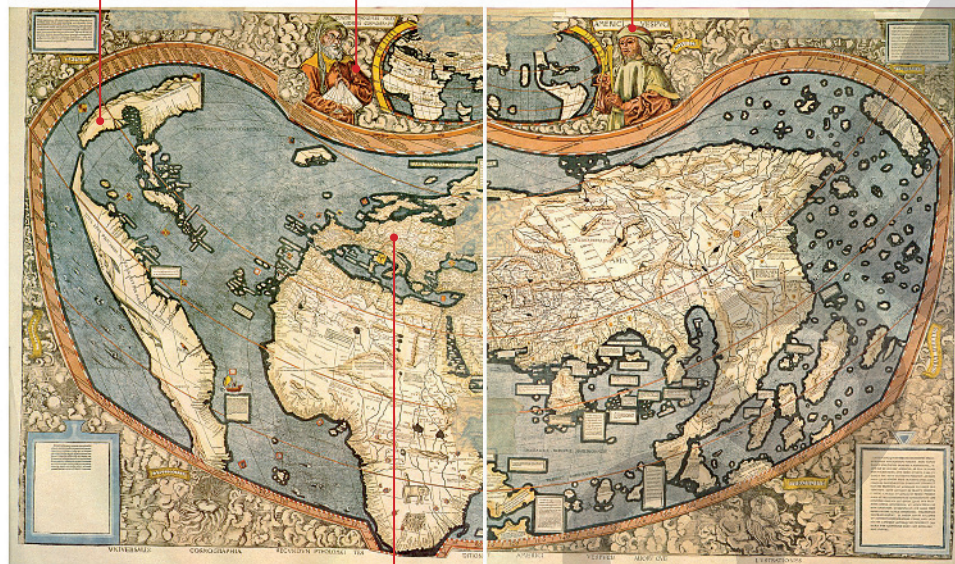
A partir de 1501, Américo Vespúcio, outro navegador italiano, realizou algumas expedições contornando a costa da América. Ao observar a existência de grande extensão de terras ao sul, ele concluiu que não se tratava da Ásia, mas de um novo continente que bloqueava o caminho para as Índias pelo oeste.

Em 1507, o cartógrafo alemão Martin Waldseemüller, em conjunto com outros estudiosos, criou um planisfério com base nas descrições feitas pelo navegador Américo Vespúcio e em conhecimentos de cartografia disponíveis na época. Observe o planisfério a seguir.

É a primeira vez que o continente americano é representado separado da Ásia e aparece o nome **América** em um mapa.

Retrato do astrônomo grego Ptolomeu, considerado um dos maiores estudiosos do assunto da Antiguidade.

Retrato do navegador Américo Vespúcio, cujas descrições geográficas contribuíram para a representação do continente americano no mapa.



Planisfério colorizado de Martin Waldseemüller, 1507.

É o primeiro mapa a apresentar o hemisfério ocidental semelhante à forma como o conhecemos atualmente.

Não escreva no livro

13 Por que o planisfério de Waldseemüller é um marco para a história da cartografia? Que novidades ele apresenta?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

14 Em sua opinião, por que a América é apresentada com menos detalhes que os demais continentes? Resposta pessoal.

Explique que o nome América pode ter sido atribuído ao continente americano por sugestão do cosmógrafo Martin Waldseemüller, com base em uma carta escrita por Américo Vespúcio relatando sua viagem marítima na qual afirmou que, ao contrário do que presumira Cristóvão Colombo, a porção de terras a que os europeus chegaram em 1492 não era extensão da Índia, mas outro continente, um Novo Mundo. Assim, na sua *Cosmographiae introductio* (1507), Martin Waldseemüller sugeriu que o Novo Mundo fosse denominado América.

Após a leitura do texto, peça aos estudantes que comparem a expedição de Cristóvão Colombo à realizada por Pedro Álvares Cabral. Pergunte: “Quais eram os objetivos de cada expedição? Qual era o local de origem de cada uma delas? Em que ano elas foram realizadas? Qual foi o destino? Qual foi a primeira atitude dos viajantes ao desembarcar nas terras do continente americano?”.

Atividade 13. Os estudantes devem observar que o planisfério de Waldseemüller foi o primeiro a apresentar o continente americano separado do asiático e o primeiro em que consta a palavra América.

Atividade 14. Espera-se que os estudantes compreendam que o continente americano não era totalmente conhecido na época, o que se refletiu na forma como ele foi representado no mapa.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06, EF04HI07 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

marítimas, nesse período, foram o desenvolvimento dos instrumentos de navegação, a criação de embarcações mais resistentes e modernas, os incentivos e investimentos financeiros e também a disposição dos navegadores para viajar. Instrumentos, como a ampulheta, a balestinha, o astrolábio, a bússola, o quadrante etc., há muito tempo conhecidos no Oriente, foram, nesse período, bastante divulgados entre os europeus e aperfeiçoados por eles.

SOUZA, Wanessa. *As grandes navegações e o descobrimento do Brasil*. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/pae/apoio/asgrandesnavegaoeseodescobrimentodobrasil.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 92-93 podem ser trabalhadas na semana 18.

Atividades 15 e 17. Retome o mapa da página 81 e explore com os estudantes os percursos realizados por Bartolomeu Dias e Vasco da Gama. Oriente-os a identificar no mapa o Cabo da Boa Esperança, no extremo sul da África, e saliente que, antes de ser ultrapassado pelos navegadores, ele era chamado de Cabo das Tormentas.

Relembre aos estudantes a importância das especiarias no mercado europeu e que encontrar rotas alternativas para ter acesso a elas na Ásia sem passar pelo mar Mediterrâneo foi uma das principais motivações das viagens espanholas e portuguesas.

Leia o texto com os estudantes e oriente-os a responder às questões propostas baseando-se nas informações fornecidas.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Para você ler

Medo e vitória nos mares: perigos reais e imaginários nas navegações, de Janaína Amado e Luiz Carlos Figueiredo. Editora Atual, 2013.

O livro explora os receios e desafios relacionados à navegação de águas desconhecidas.

Para o estudante ler

Terra à vista, descobrimento ou invasão?, de Benedito Preziosi. Moderna, 2013.

A obra trata da chegada dos portugueses que integraram a expedição de Pedro Álvares Cabral às terras que dariam origem ao Brasil.


As navegações portuguesas

Nos anos 1400, vários navegadores a serviço dos governantes portugueses buscaram uma rota que levasse às Índias contornando o continente africano, mas não tiveram sucesso em ultrapassar o chamado Cabo das Tormentas, no sul da África. No entanto, entre 1487 e 1488, o português Bartolomeu Dias partiu de Portugal e conseguiu ultrapassar o Cabo das Tormentas, que passou, então, a ser chamado de Cabo da Boa Esperança.

Dez anos depois, Vasco da Gama realizou a mesma rota marítima e alcançou as Índias, região fornecedora de gengibre, canela e pimenta-do-reino, entre outras especiarias.

A viagem de Vasco da Gama estabeleceu a rota marítima entre Portugal e as Índias. As viagens por esse caminho passaram a ser realizadas com frequência, fazendo de Portugal um grande centro de comércio de especiarias na Europa nos anos 1500.

Reveja o percurso desses navegadores no mapa da página 81.

-  **15** Qual foi a importância da viagem marítima de Bartolomeu Dias?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- 16** Quais especiarias eram fornecidas pelas Índias? Não escreva no livro
Gengibre, canela e pimenta-do-reino, entre outras especiarias.
- 17** Qual foi a importância da viagem de Vasco da Gama às Índias em 1497?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

A chegada dos portugueses ao Brasil

Em 1500, o navegador português Pedro Álvares Cabral comandou uma expedição marítima em direção às Índias com o objetivo de fixar entrepostos comerciais e garantir o acesso ao comércio de especiarias.

Entretanto, ao chegar ao noroeste da África, a expedição desviou da rota original e acabou chegando a terras que, depois, constituiriam o território do Brasil.

Diversos pesquisadores afirmam que o desvio não foi um acidente, mas uma decisão de Cabral, que estaria à procura das terras mencionadas por outros navegadores em relatos de viagem pelo oceano Atlântico e que ainda não eram conhecidas pelos portugueses.

92

Por que a frota de Cabral rumou para o oeste?

[...] O afastamento para o oeste, hoje sabemos, foi intencional, pois, desde as viagens de Diogo de Teive ao norte da África, em cerca de 1452, sabia-se da existência de terras a noroeste dos Açores e da Madeira.

Desbrava-se, então, uma região do Atlântico de difícil navegação que incluía o Mar dos Sargaços – região mítica que corresponderia a áreas não muito distantes do atual Caribe. Uma carta veneziana de 1421 representou, por sua vez, um conjunto de ilhas Atlânticas, ao sul e ao norte das Canárias – Antília, Satanases e Saya, Imana e Brazil –, que passaram a figurar em outros mapas cada vez mais a ocidente da Europa. Datada de 1474, a célebre carta de Toscanelli, endereçada ao príncipe D. João, ou a algum membro de sua futura Corte, o incentivava a buscar um caminho para as Índias em viagem transatlântica, tomando rumo ocidental e baseando-se na existência de algumas das ilhas acima mencionadas. A região, aparentemente



Artista desconhecido. Retrato de Vasco da Gama, cerca de 1524. Óleo sobre tela.

GIANNI DAGLI ORTIREX/SHUTTERSTOCK – MUSEU NACIONAL DE ARTE ANTIGA, LISBOA, PORTUGAL

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Não escreva no livro

- 18** Qual era o objetivo da expedição marítima de Pedro Álvares Cabral?
 Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- Qual foi a consequência do desvio feito na rota original? Isso foi um acidente?

- 19** Leia a seguir um trecho da Carta de Pero Vaz de Caminha, funcionário do governo de Portugal que integrou a expedição de Pedro Álvares Cabral, informando sobre o encontro das terras que seriam chamadas de Brasil.

Neste dia, a horas de véspera, houemos vista de terra! Primeiramente dum grande monte, mui alto e redondo; e doutras serras mais baixas ao sul dele; e de terra chã, com grandes arvoredos: ao monte alto o capitão pôs nome – o Monte Pascoal e à terra – a Terra da Vera Cruz. [...]

Nela, até agora, não pudemos saber que haja ouro, nem prata, nem coisa alguma de metal ou ferro; nem lho vimos. Porém a terra em si é de muito bons ares [...].

Pero Vaz de Caminha. *A carta de Pero Vaz de Caminha*, cerca de 1500. Disponível em: <http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/livros_eletronicos/carta.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2021.

- Que nome as terras encontradas receberam? **Terra da Vera Cruz.**
- O que os portugueses procuravam nessas terras? **Ouro, prata, ferro e outros metais.**
- Quais meios você costuma utilizar para se comunicar por escrito com pessoas que estão distantes? **Resposta pessoal.**

- 20** Observe a imagem a seguir e depois responda no caderno às questões.



Aurélio de Figueiredo. *Descobrimiento do Brasil*, 1899. Óleo sobre tela, 52,3 cm x 71,3 cm.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Qual é o acontecimento representado na imagem?
- O acontecimento representado na pintura ocorreu em que ano?
- O artista produziu a pintura no mesmo ano do acontecimento representado? Explique.
- Na sua opinião, como o artista conseguiu reconstituir a cena? **Resposta pessoal.**

93

desconhecida pelos portugueses, era, tudo indica, conhecida de marinheiros franceses, como o negociante e marinheiro Jean Cousin, provável visitante da embocadura do Amazonas em 1488, assim como dos espanhóis, Diogo de Lepe e Alonso de Hojeda, que teriam passado por trechos da costa norte brasileira antes de 1500.

Tendo em vista a pressa de se retornar a Calicute, é de se estranhar que a frota de Cabral pudesse perder tempo “explorando” zonas desconhecidas e já chanceladas, há seis anos, pelo Tratado de Tordesilhas. Tomar posse das terras demarcadas devia fazer parte dos planos da expedição. Por que outra razão uma das treze embarcações, a conduzida por Gaspar de Lemos, teria voltado a Lisboa, anunciando a “descoberta”, quando os olhos da cristandade ocidental estavam bem abertos sobre a primeira expedição a abrir oficialmente a Carreira das Índias?

DEL PRIORE, Mary; VENANCIO, Renato. *Breve história do Brasil*. São Paulo: Planeta, 2010. p. 17.

Atividade 18. Na abordagem da chegada dos portugueses às terras que atualmente pertencem ao Brasil, pergunte aos estudantes se sabem quais eram os objetivos da expedição e quem a comandava. Explique que oficialmente, ao sair de Portugal, Pedro Álvares Cabral estava no comando de uma expedição marítima cujo principal objetivo era chegar às Índias e fixar entrepostos comerciais para garantir o comércio de especiarias.

Comente que as terras brasileiras tiveram outros nomes, como Terra da Vera Cruz, antes de serem chamadas de Brasil.

Atividade 19. A leitura e a interpretação do texto favorecem, assim como a produção escrita, a consolidação de conhecimentos de alfabetização e literacia por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação. A atividade promove ainda a fluência em leitura oral e o desenvolvimento de vocabulário. Aproveite a questão levantada no item c da atividade para promover uma reflexão sobre as transformações ocorridas nos meios de comunicação ao longo do tempo, considerando os meios usados no passado e no presente. É provável que os estudantes mencionem e-mails e mensagens de texto como meios para comunicação escrita a distância atualmente, com o uso de aparelhos digitais. Acrescente que, antes do desenvolvimento da internet, era mais comum a comunicação escrita a distância ser feita por carta. Essa reflexão, que será ampliada em outras temáticas deste volume, contribui para o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF04HI08.

Atividade 20. a) A imagem representa a chegada da expedição de Pedro Álvares Cabral às terras que dariam origem ao Brasil.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 19.

Objetivo pedagógico da seção

- Reconhecer traços da cultura portuguesa em países colonizados, como Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste.

Orientações didáticas

Inicie o trabalho sobre a presença da cultura portuguesa ao redor do mundo perguntando aos estudantes o que eles conhecem dessa cultura. Incentive-os a conversar sobre o assunto e anote as informações na lousa.

Explique que, a partir das navegações, Portugal estabeleceu colônias na África, na Ásia e na América, e que manteve um prolongado domínio em alguns territórios dos três continentes. Nesses territórios, como é o caso do que deu origem ao Brasil, as culturas locais receberam forte influência da cultura portuguesa ou se mesclaram com ela.

Peça aos estudantes que observem as imagens e identifiquem elementos comuns presentes na arquitetura dos locais retratados.

Se possível, utilize um planisfério para localizar os países e as cidades apresentados na seção. Destaque os continentes europeu, americano, africano e asiático e os países Portugal, Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste.

Pergunte aos estudantes se eles já conheciam Timor-Leste e o que sabem sobre o país. Anote as informações na lousa. Observe que o Timor é o único país asiático representado nas imagens; os demais são africanos.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Painel multicultural

Não escreva no livro

A cultura portuguesa pelo mundo

A colonização portuguesa marcou a história não só do Brasil, mas também de países de outros continentes, como Angola, Cabo Verde, Moçambique e Timor-Leste.

Vamos conhecer um pouco desses países e da influência que a cultura portuguesa exerceu sobre eles.



Fortaleza de São Miguel, em Luanda, capital de Angola. Fotografia de 2018.

Angola é um país localizado no continente africano, na costa do oceano Atlântico. Ele foi colônia de Portugal e tornou-se independente em 1975.

A influência da cultura portuguesa em Angola pode ser notada na culinária, como o costume de preparar bacalhau, e na arquitetura, como a fortaleza de São Miguel, que fica na cidade de Luanda.

Cabo Verde é um país africano que também foi colônia de Portugal e conquistou sua independência em 1975.

Esse país é formado por dez ilhas que se localizam no oceano Atlântico.

No centro histórico da capital, Praia, é possível notar a influência portuguesa na arquitetura.



Centro histórico em Praia, capital de Cabo Verde, em 2019.

94

Cultura portuguesa na América e na África

[...] a ocupação portuguesa, na África, se iniciou na segunda década do século XV (1415), com a conquista da cidade de Ceuta, no Marrocos, e se finalizou na segunda metade do século XX, com a independência dos cinco países africanos colonizados pelos portugueses.

Durante esses cinco séculos de ocupação portuguesa na África, a cultura do colonizador se misturou, ainda que timidamente, com a do colonizado, malgrado os esforços dos europeus em impor a cultura dominante. [...] é inegável que a cultura secular e ágrafa desses povos permaneceu e se difundiu por outros territórios ocupados pela nação lusa, como o Brasil, por exemplo, que recebeu um grande número de

Moçambique, outro país da África, está situado na costa do oceano Índico. Também foi colônia de Portugal e se tornou independente em 1975. A influência portuguesa pode ser observada na arquitetura da cidade de Maputo, como exemplifica a estação de trem Caminho de Ferro.



Estação Caminho de Ferro, em Maputo, capital de Moçambique, em 2018.

Timor-Leste é um país asiático localizado na ilha do Timor.

O país também foi colônia de Portugal e, após muitos conflitos, em 2002 obteve o reconhecimento de sua independência.

A influência portuguesa pode ser observada em diversas construções, como no Palácio do Governo, na cidade de Dili.



Palácio do Governo em Dili, capital do Timor-Leste. Fotografia de 2015.

Não escreva no livro

- 1 Você já ouviu falar de algum desses países? Se sim, quais? **Respostas pessoais.**
- 2 Reúna-se com um colega e pesquisem em livros ou *sites* a língua oficial desses países. Registre as informações no caderno. **Resposta pessoal.**
 - Conversem com os colegas e o professor sobre as suas descobertas.

95

escravos provenientes da África, especialmente do Congo, da Guiné e de Angola (grupo étnico banto) e da Nigéria, Daomé e Costa do Marfim (grupo étnico sudanês). [...]

Contemporaneamente, os laços culturais que aproximam a cultura brasileira da África lusófona são inúmeros e passam, entre outras coisas, pela música, pelas crenças religiosas, pela culinária e pela literatura que se expressa em português.

AMORIM, Claudia; PALADINO, Mariana. *Cultura e literatura africana e indígena*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2012.

Atividades 1 e 2. Incentive os estudantes a conversar sobre o que eles sabem dos países africanos e asiáticos estudados. Dê um tempo para que todos possam se expressar. Depois, oriente a turma a formar duplas para o trabalho proposto. Verifique a possibilidade, caso a escola ofereça, de levar os estudantes à biblioteca ou à sala de informática para fazerem as pesquisas.

Conclusão

Na perspectiva da avaliação formativa, esse é um momento propício para a verificação das aprendizagens construídas ao longo do bimestre e do trabalho com a unidade. É interessante observar se todos os objetivos pedagógicos propostos foram plenamente atingidos pelos estudantes. Sugerimos que você identifique os pontos que foram desenvolvidos e aqueles que ainda estão em desenvolvimento ou que não foram suficientemente trabalhados para que possa intervir a fim de consolidar as aprendizagens.

Considere a produção dos estudantes, a participação e as intervenções deles em discussões e atividades em sala de aula.

A avaliação que propomos a seguir será um dos instrumentos para você acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e da turma, e identificar seus avanços, suas dificuldades e potencialidades, contribuindo para que se sintam seguros para continuar aprendendo.

Orientações didáticas

Inserida em uma proposta de acompanhamento continuado da progressão das aprendizagens dos estudantes, esta seção oferece a oportunidade de realização de um momento avaliativo do processo pedagógico que foi desenvolvido ao longo do bimestre, previsto para ser concluído no fechamento desta unidade. A seção pode oferecer parâmetros importantes para apurar se os objetivos pedagógicos e as habilidades propostos na unidade foram alcançados pelos estudantes e para verificar a necessidade de possíveis ajustes nas estratégias didáticas.

Atividade 1. O estudante deve compreender o surgimento do comércio e a história do surgimento da moeda reconhecendo a sua importância no comércio. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI02, EF04HI06 e EF04GE08.

Atividade 2. O estudante deve compreender o surgimento do comércio e refletir sobre como o comércio motivou a busca por rotas comerciais e a ocupação do espaço, contribuindo para a interação de povos e culturas diferentes. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Atividade 3. Espera-se que o estudante identifique com facilidade algumas das primeiras invenções dos seres humanos e considere o quanto elas facilitaram a vida das pessoas. É importante que ele estabeleça uma relação entre passado e presente por meio da conexão entre esses objetos. a) A roda, o arado e os primeiros sistemas de irrigação podem ser citados como algumas invenções importantes para as primeiras civilizações. b) Dentre as invenções ainda utilizadas, o estudante pode citar: a roda, utilizada em muitos objetos até hoje, por exemplo em meios de transporte; o arado, a base das atuais máquinas de colheita no campo; e os sistemas atuais de irrigação, inspirados nos sistemas antigos. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

O que você aprendeu

Não escreva no livro

- 1 Os eventos dos quadros abaixo trazem informações sobre as primeiras trocas comerciais e o uso de moedas ao longo do tempo. Contudo, eles estão embaralhados. Reescreva-os no caderno em ordem cronológica, ou seja, na sequência temporal correta.
- 4 O valor de um produto, como um alimento, pôde ser determinado de acordo com o tempo necessário para sua produção.
- 6 O papel-moeda passou a ser muito utilizado durante o século XIX.
- 1 Há mais de 6 mil anos, as trocas eram diretas, e os produtos trocados tinham o mesmo valor.
- 3 Há mais de 2 mil anos, moedas feitas de metais já eram utilizadas.
- 5 Em 1645, foram cunhadas as primeiras moedas no Brasil: os florins holandeses.
- 2 Há mais de 3 mil anos, alguns grupos começaram a utilizar objetos como conchas para realizar trocas comerciais.

- 2 Descubra as respostas para as adivinhas a seguir e as escreva no caderno.

O que é, o que é?
Nome das embarcações fenícias usadas no comércio pelo Mediterrâneo.

Galés.

O que é, o que é?
Atividade humana com base na troca de produtos.

Comércio baseado em trocas.

O que é, o que é?
Nome do mar localizado entre o sul da Europa, o norte da África e o oeste da Ásia.

Mar Mediterrâneo.

- 3 As primeiras civilizações tiveram que inventar coisas que hoje consideramos muito simples. Essas invenções foram muito importantes para a sobrevivência e o desenvolvimento dos seres humanos. Sobre esse tema, responda no caderno às questões a seguir. **Respostas pessoais.**
 - a) Cite duas invenções importantes para as primeiras civilizações.
 - b) Alguma das invenções que você mencionou ainda é usada hoje em dia? Qual? Para quê?

Avaliação processual

Não escreva no livro

- 4** Associe, no caderno, os tipos de comércio listados nos quadros a cada uma das imagens a seguir. **1 – comércio marítimo; 2 – comércio terrestre; 3 – comércio virtual; 4 – comércio terrestre.**

comércio virtual

comércio marítimo

comércio terrestre



Caravela, gravura de Theodore de Bry, 1592.



Detalhe da caravana de Marco Polo (mercador veneziano) a caminho de Catai, nome pelo qual era conhecida a China. Atlas Catalão, 1375.



Compra de produtos pela internet em 2016.



Detalhe de caravana na Argélia, na África, em gravura de 1903.

Atividade 4. O estudante deve compreender o surgimento do comércio e refletir sobre como o comércio motivou a busca por rotas comerciais e a ocupação do espaço, contribuindo para a interação de povos e culturas diferentes. Espera-se que o estudante faça as devidas correlações:

imagem 1 – comércio marítimo; imagem 2 – comércio terrestre; imagem 3 – comércio virtual; imagem 4: – comércio terrestre. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI07.

Não escreva no livro

Atividade 5. Os estudantes devem refletir sobre como o comércio motivou a busca por rotas comerciais e a ocupação do espaço, contribuindo para a interação de povos e culturas diferentes, além de reconhecer o desenvolvimento tecnológico gerado pela disputa por novas rotas comerciais. Se necessário, leia o texto com os estudantes e enfatize que ele foi escrito por um indígena. Comente que, ao dar nomes aos lugares, os indígenas passavam a ideia de que a terra era deles. Os portugueses, ao mudarem os nomes, manifestavam a intenção de se apropriar daquelas mesmas terras. **d)** O início das expedições portuguesas coincide com o período de expansão do comércio europeu, que estimulou a busca por novas rotas para a Ásia. O período também foi marcado pelo desenvolvimento de tecnologias relacionadas à navegação e à orientação espacial. **e)** É esperado que o estudante retome conhecimentos construídos ao longo desta unidade e elabore um pequeno texto sobre as intensas intervenções (e transformações) ocorridas no território que hoje compreende o Brasil após a chegada dos portugueses, considerando elementos como desmatamento e exploração de recursos naturais, introdução de novas formas de trabalho, tentativa de apagamento da memória indígena, entre outros. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI06.

- 5** O texto a seguir foi escrito por um indígena. Ele discorre sobre os nomes dados pelos portugueses aos lugares que encontraram na América.

Antes de os portugueses chegarem,
cada lugar de nossa terra tinha um nome.

Os rios já tinham nome.

As lagoas já tinham nome.

Mas logo os portugueses
trocarom os nomes de tudo.

O lugar onde eles encostaram
as caravelas eles chamaram de
Porto Seguro.

O primeiro morro que eles
enxergaram eles chamaram de Monte
Pascoal.

Os Tupinikim já tinham dado
nome para esses lugares.

Os portugueses mudaram o nome da terra.

Mas não mudaram só o nome da terra.

Os portugueses roubaram a terra também.

Eunice Dias de Paula; Luiz Gouveia de Paula; Elizabeth Amarante.

História dos povos indígenas: 500 anos de luta no Brasil. Petrópolis: Vozes; Brasília, DF: Cimi, 1993. p. 89.

- a) De acordo com o texto, antes de os portugueses chegarem às terras que formaram o Brasil, que povo indígena já tinha dado nome à terra, aos rios e às lagoas? **Os Tupinikim.**
- b) Qual foi o nome dado pelos portugueses ao lugar onde eles atracaram as caravelas? E ao primeiro monte que avistaram? **Terra de Vera Cruz. Monte Pascoal.**
- c) Em que ano isso ocorreu? **1500.**
- d) Por que os portugueses iniciaram as expedições marítimas nesse período? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- e) Faça uma reflexão sobre as possíveis intervenções no território após a ocupação pelos portugueses, considerando o acontecimento do ponto de vista indígena. Registre suas anotações no caderno. **Resposta pessoal.**



Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Não escreva no livro

6 Leia o texto e observe o mapa a seguir. Depois, responda às questões.

Os mapas produzidos antigamente, no período da expansão das rotas do comércio, são bastante diferentes dos mapas produzidos atualmente. Antigamente, os mapas eram, muitas vezes, feitos à mão e repletos de ilustrações dos elementos presentes no local representado. Alguns mapas traziam monstros marinhos e seres fantásticos, que ilustravam a crença nos perigos dos mares e dos lugares desconhecidos.

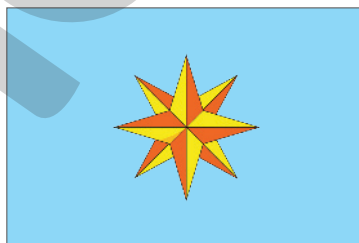
Um exemplo é o mapa do continente americano produzido pelo europeu Jodocus Hondius, em 1606. Ele foi considerado um dos mapas mais importantes na época pela quantidade de informações que traz e também pela sua beleza. No mapa, há ilustrações de animais ou monstros marinhos, indígenas e embarcações europeias, além de representações da forma como os europeus viam o modo de vida dos nativos.



Mapa da América produzido por Jodocus Hondius em 1606.

- a) Qual é o assunto tratado no texto? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- b) Quem produziu o mapa? Em que ano? **Jodocus Hondius; em 1606.**

7 Atualmente, os mapas apresentam a rosa dos ventos, que auxilia na orientação e na localização espacial. Desenhe no caderno a rosa dos ventos ao lado, indicando os pontos laterais e os pontos colaterais. Elabore também uma legenda com o nome de cada ponto.



Em sentido horário, as siglas são: N, NE, L, SE, S, SO, O, NO. Legenda: N – Norte; NE – Nordeste; L – Leste; SE – Sudeste; S – Sul; SO – Sudoeste; O – Oeste; NO – Noroeste.

99

Atividade 6. O estudante deve identificar que o texto aborda os mapas produzidos e utilizados no período da expansão das rotas comerciais europeias e reconhecer os elementos presentes no mapa e a autoria (Jodocus Hondius), comparando-o aos mapas da atualidade e relacionando-o às Grandes Navegações e à expansão do comércio. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC **EF04HI06** e **EF04GE10**.

Atividade 7. Espera-se que o estudante tenha adquirido a habilidade de se orientar no espaço, inclusive utilizando instrumentos, como a rosa dos ventos. Em sentido horário, as siglas são: N / NE / L / SE / S / SO / O / NO. Legenda: N – Norte; NE – Nordeste; L – Leste; SE – Sudeste; S – Sul; SO – Sudoeste; O – Oeste; NO – Noroeste. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC **EF04GE09**.

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
1	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p> <p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04GE08) Descrever e discutir o processo de produção (transformação de matérias-primas), circulação e consumo de diferentes produtos.</p>	
2	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
3	<p>(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo.</p> <p>(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).</p>	
4	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
5	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p>	
6	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>	
7	<p>(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.</p>	

Sugestão de questões de autoavaliação

Como parte do processo de avaliação dos estudantes e das próprias estratégias de ensino-aprendizagem, sugerimos a realização de mais um momento de autoavaliação. A escuta de conversas informais dos estudantes e outras possibilidades de consulta são muito bem-vindas por ajudar o professor a compreender o olhar da turma sobre a rotina escolar, percebendo eventuais angústias e expectativas, além de reforçar o vínculo de confiança entre professor e estudantes.

A aplicação de questionários para prospectar a apropriação dos conteúdos trabalhados e a relação dos estudantes com o conhecimento e com as práticas de estudo também pode contribuir para a realização da autoavaliação. Para isso, sugerimos algumas questões:

AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
MARQUE UM X EM SUA RESPOSTA	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
1. Consegui compreender tudo o que foi ensinado?			
2. Resolvi todas as atividades encaminhadas para casa?			
3. Solucionei todas as questões da avaliação processual sem dificuldades?			
4. Adquiri conhecimentos que considero importantes?			
5. Gostei de estudar e quero continuar aprendendo sobre os temas do bimestre?			

Introdução

Nesta unidade, os estudantes terão a oportunidade de explorar conteúdos relacionados aos conceitos de território e de região. A abordagem permite reconhecer as características gerais da superfície terrestre, identificando a divisão das terras emersas em continentes e a divisão dos oceanos, e compreender como o Brasil se insere no espaço geográfico mundial. A unidade apresenta ainda a divisão interna do território brasileiro em unidades político-administrativas e em grandes regiões.

Em consonância com a BNCC nesta unidade são trabalhadas as **Competências Gerais da Educação Básica 1, 7 e 9**; a **Competência Específica de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental 7**; a **Competência Específica de História 2** e as **Competências Específicas de Geografia 3 e 4**.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a abertura da Unidade 3 podem ser trabalhadas na semana 20.



Unidades temáticas da BNCC em foco na unidade

História

Circulação de pessoas, produtos e culturas.

Geografia

O sujeito e seu lugar no mundo; Conexões e escalas; Mundo do trabalho; Formas de representação e pensamento espacial.

Objetos de conhecimento em foco na unidade

História

A circulação de pessoas e as transformações no meio natural; A invenção do comércio e a circulação de produtos; As rotas terrestres, fluviais e marítimas e seus impactos para a formação de cidades e as transformações do meio natural.



Vamos conversar

1. O que a imagem da página anterior representa?
2. E as “peças” desta página, o que representam?
3. As “peças” que compõem o mapa do Brasil são as mesmas desta página?
4. As “peças” desta página estão agrupadas por cores. Em sua opinião, o que isso significa?

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

101

Geografia

Instâncias do poder público e canais de participação social; Relação campo e cidade; Unidades político-administrativas do Brasil; Territórios étnico-culturais; Trabalho no campo e na cidade; Elementos constitutivos dos mapas.

Habilidades da BNCC em foco na unidade

EF04HI05, EF04HI06, EF04HI07, EF04GE03, EF04GE04, EF04GE05, EF04GE06, EF04GE07 e EF04GE10.

Objetivos pedagógicos da unidade

- Conhecer a dinâmica da organização do território brasileiro ao longo do tempo, entendendo o seu processo de formação.
- Entender os principais aspectos da colonização do Brasil.
- Conhecer alguns aspectos sociais e econômicos relacionados à história do Brasil.
- Compreender a regionalização do Brasil.
- Compreender que campo e cidade se relacionam.
- Reconhecer quem administra o município e como a pessoa é escolhida.
- Valorizar a participação dos cidadãos nas questões municipais.
- Entender o que são terras indígenas e quilombolas.

Orientações didáticas

Com as imagens da abertura pretende-se mobilizar o interesse dos estudantes e os conhecimentos que eles têm acerca do tema que será desenvolvido.

Atividades 1 a 4. Os estudantes devem identificar que o mapa representa o Brasil e que as “peças” correspondem às unidades federativas do país, ou seja, 26 estados e o Distrito Federal.

Para destacar a distinção e a relação entre as divisões político-administrativas do país e as divisões regionais, pergunte aos estudantes em qual unidade federativa eles vivem e a qual região essa unidade pertence.

Roteiro de aula

A aula prevista para o conteúdo desta seção pode ser trabalhada na semana 20.

Objetivos pedagógicos da seção

- Realizar uma pesquisa em fontes oficiais.
- Conhecer alguns dados referentes ao município em que vive.

Orientações didáticas

Antes de propor a realização da pesquisa, explique aos estudantes que os municípios são divisões com autonomia administrativa dentro de um estado.

Oriente a organização da turma em duplas e a leitura coletiva das informações para a realização da atividade, explicando os procedimentos passo a passo. Se houver equipamentos disponíveis na escola, a atividade pode ser desenvolvida na sala de informática ou em sala de aula com o auxílio de um computador com acesso à internet e de um projetor multimídia.

Recomende aos estudantes que anotem no caderno as informações que obtiverem para, posteriormente, repassá-las às fichas.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE05.

Investigar o assunto



Não escreva no livro

O município em foco

Os estados e o Distrito Federal são unidades federativas do Brasil. Essas unidades são divididas em municípios. Você sabe em qual unidade federativa está situado o município em que você vive? Sabe quando e como esse município se formou? Sabe quantas pessoas vivem nele? E qual é o nome dado às pessoas que nascem nele, isto é, o gentílico?

Para saber mais sobre o município em que você vive, que tal fazer uma pesquisa?

Como fazer Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

1. Reúna-se com um colega para pesquisar algumas informações sobre o município em que vivem.
2. Para fazer a pesquisa, vocês devem acessar o *site* Cidades, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Nesse *site* é possível encontrar informações sobre os municípios brasileiros.
3. No campo *O que você procura?*, digitem o nome do município. Em seguida, abrirá uma aba com o nome do município e a unidade federativa em que ele se localiza; cliquem nela para confirmar a informação pesquisada. Nesse momento, abrirá a página com as informações do município. Anotem o gentílico (nome dado à pessoa que nasce no município), o nome do prefeito e dados da população coletados no último censo.
4. Em seguida, cliquem em *Território e ambiente* e consultem a área territorial do município.



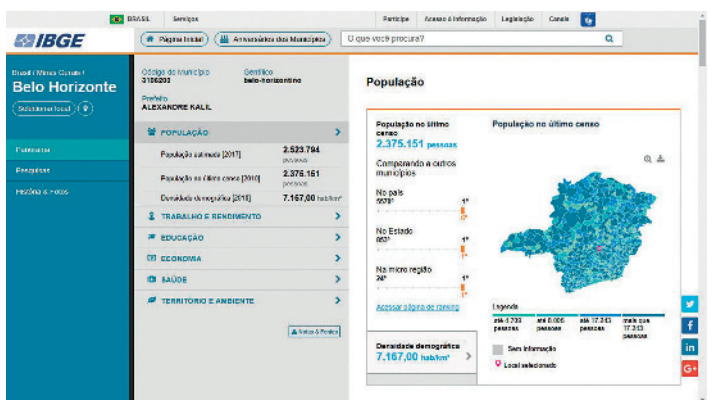
Página inicial do *site* Cidades. Acesso em: 14 mar. 2021.

102

O estudo do município nos anos iniciais

Ao estudar o município, faz-se o estudo do processo de construção da sociedade, isto é, como os homens se relacionam entre si e de que forma estão organizados para prover a sua subsistência, seja em nível de trabalho, saúde, cultura, lazer. Como constroem a sua história e qual é o espaço que produzem neste processo [...].

5. Depois, na lateral esquerda da página, cliquem em *História & Fotos* e consultem algumas informações sobre a história do município, como o ano em que se formou e se ele se desmembrou de algum município vizinho.



Não escreva no livro

Página com as informações do município. Acesso em: 14 mar. 2021.

6. Em seguida, em uma folha à parte, componham uma ficha com os itens listados no quadro abaixo e registrem as informações que pesquisaram.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

O município: informações levantadas

1. Nome do município.
2. Unidade federativa a que ele pertence.
3. Como é chamada a pessoa que nasce no município (gentílico).
4. Nome do prefeito do município.
5. População do município registrada no último censo.
6. Área territorial do município.
7. Ano de fundação do município.
8. Resumo da história do município: principais acontecimentos relacionados à formação dele.

Para responder Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

1. Comparem a ficha que prepararam com as dos colegas. Vocês encontraram as mesmas informações?
2. Vocês encontraram outras informações durante a pesquisa? Quais?
3. Alguma informação chamou a sua atenção? Qual?

103

O estudo do município permite que o aluno constate a organização do espaço, que possa perceber nele a influência e/ou interferência dos vários segmentos da sociedade, dos interesses políticos e econômicos ali existentes e também de decisões externas ao município, confrontando-se inclusive com interesses locais e da população que ali vive.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos *et al.* (org.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. 3. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/AGB – Seção Porto Alegre, 2001. p. 76-79.

Oriente a turma quanto ao preenchimento da ficha. Se julgar conveniente, reproduza as perguntas na lousa e solicite aos estudantes que respondam a elas oralmente antes de preencher a ficha definitiva.

Caso nem todos os estudantes residam no mesmo município, atente-se para contemplar todos os municípios pesquisados.

Literacia e Ciências Humanas

As discussões orais propostas nas atividades trabalhadas no decorrer do livro dão condições para que os estudantes levem hipóteses sobre o assunto abordado adiante e antecipem conceitos que serão aprofundados.

Favorecer o desenvolvimento dos estudantes em situações de comunicação pública deve ser estimulado ao longo do Ensino Básico e é um dos objetivos desse tipo de atividade.

É uma oportunidade para exercitar a capacidade de se colocar em público e justificar o posicionamento diante dos colegas. Valorize a participação dos estudantes e organize a turma de modo que todos se expressem, argumentem e ouçam os demais, evitando repetições e/ou falas sobrepostas.

Para o estudante ler

A história de uma cidade contada por ela mesma, de Leny Werneck. Escrita Fina, 2013.

Nesse livro, a cidade do Rio de Janeiro é quem conta a própria história, narrando como nasceu, cresceu e as mudanças pelas quais passou no decorrer do tempo.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 104-105 podem ser trabalhadas nas semanas 20 e 21.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Reconhecer os oceanos e os continentes do planeta Terra.
- Entender que a América do Sul é uma subdivisão da América.
- Identificar o Brasil como um país da América do Sul.
- Localizar o Brasil nos hemisférios.
- Reconhecer os limites territoriais entre Portugal e Espanha estabelecidos pelo Tratado de Tordesilhas.
- Compreender o processo de ocupação colonial do território português na América e o contexto da criação das capitâncias hereditárias.
- Relacionar a expansão das fronteiras às atividades econômicas desenvolvidas na colônia.
- Compreender as dinâmicas da constituição da sociedade colonial.
- Caracterizar as relações entre indígenas e portugueses.
- Compreender o contexto do tráfico de africanos para o Brasil.
- Conhecer formas de resistência à escravização de indígenas e africanos.

Orientações didáticas

Leve para a sala de aula um planisfério e um globo terrestre para que os estudantes possam visualizar melhor as informações que serão apresentadas. Destaque que nessas representações a cor azul corresponde às águas.

Atividade 1. Oriente os estudantes a identificar os elementos do mapa: legenda, orientação, escala e fonte. Para leitura e interpretação das informações representadas nos mapas, é fundamental que os estudantes reconheçam a importância desses elementos.

CAPÍTULO

1


A formação do território brasileiro

Não escreva no livro

Localização do Brasil

O Brasil está situado na América, que é um dos seis continentes da Terra. Os outros continentes são: África, Ásia, Europa, Oceania e Antártida.

Os continentes e as ilhas correspondem às terras emersas, isto é, às terras que não estão cobertas por água. As terras emersas representam um terço de toda a superfície terrestre; o restante é coberto pela água dos oceanos, mares, lagos e rios.

-  **1** Veja, no mapa abaixo, a distribuição dos continentes e oceanos. Observe, também, a localização do território brasileiro. Em seguida, responda às questões.



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

- Quais oceanos banham o continente americano? **Oceano Atlântico e oceano Pacífico.**
- Algum desses oceanos banha o Brasil? Se sim, qual? **Sim. O oceano Atlântico.**
- Em sua opinião, o título do mapa é coerente com as informações que ele apresenta? Justifique sua resposta. **Resposta pessoal.**

Além do **título**, outros elementos são importantes para ler e compreender um mapa: a legenda, a orientação, a escala e a fonte.

- **Legenda:** indica o significado dos símbolos e das cores utilizados no mapa.
- **Orientação:** indica a direção do mapa. Geralmente, indica a direção norte.
- **Escala:** indica a relação entre a medida real e a medida representada no mapa. A escala do mapa desta página é de 1 : 3375 km (lê-se 1 para 3375 quilômetros). Essa escala indica que um centímetro representado no mapa corresponde a 3375 quilômetros na realidade.
- **Fonte:** fornece a origem das informações apresentadas no mapa.

104

A escassez dos recursos hídricos

[...] A água como substância está presente em toda parte, mas o recurso hídrico, entendido como um bem econômico e que pode ser aproveitado pelo ser humano dentro de custos financeiros razoáveis, é mais escasso.

Cerca de 97,5% de toda a água na Terra são salgadas. Menos de 2,5% são doces e estão distribuídas entre as calotas polares (68,9%), os aquíferos (29,9%), rios e lagos (0,3%) e outros reservatórios (0,9%). Desta forma, apenas 1% da água doce é um recurso aproveitável pela humanidade, o que representa 0,007% de toda a água do planeta.

HIRATA, Ricardo. Recursos hídricos. In: TEIXEIRA, Wilson *et al.* (org.). *Decifrando a Terra*. São Paulo: Oficina de Textos, 2003. p. 422.



2

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Observe novamente o mapa e responda às questões.

Não escreva no livro

- Se esse mapa não tivesse legenda, você conseguiria reconhecer e identificar cada um dos continentes? Por quê?
- Qual é a direção do mapa?
- As informações utilizadas na elaboração desse mapa foram extraídas de qual documento?

Paralelos e meridianos facilitam a localização

Você sabe o que são as linhas traçadas no mapa que examinamos e para que servem?

Essas linhas são os **paralelos** e os **meridianos**. Elas são linhas imaginárias traçadas no globo e nos mapas para facilitar a localização de qualquer lugar na superfície do planeta.

Os paralelos são as linhas traçadas paralelamente à linha do equador. Os principais paralelos são: equador, trópico de Capricórnio, trópico de Câncer, círculo polar Ártico e círculo polar Antártico.

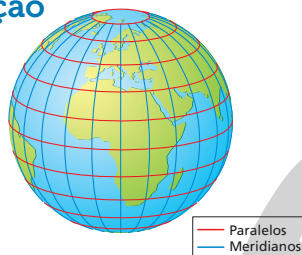
Os meridianos são as linhas traçadas de um polo a outro. O principal meridiano é o de Greenwich.

Os hemisférios da Terra

Tomando como referência a linha do equador e o meridiano de Greenwich, o planeta pode ser dividido em hemisférios.

O equador divide o planeta em **hemisfério norte** e **hemisfério sul**.

O meridiano de Greenwich divide o planeta em **hemisfério oeste** ou ocidental e **hemisfério leste** ou oriental.



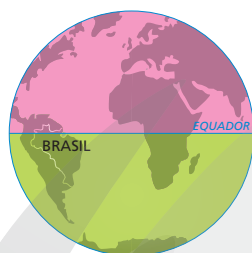
Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

Representação fora de proporção.

FERNANDO JOSÉ FERREIRA

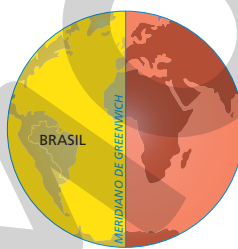
Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

MAPAS: FERNANDO JOSÉ FERREIRA



Hemisfério norte
Hemisfério sul

Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.



Representações fora de proporção.

Hemisfério oeste
Hemisfério leste



3

Observe as representações acima e responda: em que hemisférios o Brasil se localiza? **Nos hemisférios sul e oeste.**

105

Atividade 2. Esta atividade possibilita ao estudante perceber a importância dos elementos do mapa. Após realizar a atividade oral proposta, você pode retomar o mapa da página anterior e explorá-lo com a turma com outras questões, por exemplo: "Qual é o maior continente? Quais oceanos banham o continente africano? Que oceano banha a Ásia e a América?".

Leia o texto sobre as coordenadas geográficas de forma compartilhada. Durante a leitura, é importante destacar que os paralelos correspondem às linhas paralelas ao Equador e os meridianos, às linhas traçadas de um polo a outro.

Trabalhe as associações entre o Equador e a divisão do planeta em hemisférios norte e sul, e entre o Meridiano de Greenwich e a divisão do planeta em hemisférios ocidental (oeste) e oriental (leste).

Atividade 3. Oriente os estudantes a localizar o Brasil nas representações do globo terrestre. Eles devem perceber que a maior parte do território brasileiro está no hemisfério sul e que está integralmente no hemisfério oeste.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE10.

Atividade complementar: Paralelos e meridianos em bolas de isopor

Para facilitar o entendimento dos estudantes sobre paralelos e meridianos, é possível realizar uma atividade simples com bolas de isopor.

Material necessário: bolas de isopor em número suficiente para que os estudantes possam trabalhar individualmente ou em duplas; canetas hidrográficas coloridas.

Providencie previamente o material necessário ou peça aos estudantes que o tragam de casa. Oriente os estudantes a traçar com a caneta hidrográfica, com cores diferentes, o Equador e o Meridiano de Greenwich. Se possível, nomeie as linhas traçadas com uma caneta mais fina.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 106-109 podem ser trabalhadas na semana 21.

Ressalte que a América do Sul não é um continente. Consideramos a divisão do continente americano em três porções (América do Norte, América Central e América do Sul) como uma regionalização baseada na posição das terras americanas no próprio continente.

Verifique o que os estudantes sabem a respeito do termo "fronteira", perguntando se já o ouviram, em que situação isso aconteceu e se compreenderam o respectivo significado na ocasião. Explique que as fronteiras são determinadas por lei e podem ser naturais (como rios e serras) ou artificiais (pontes, placas, marcos, entre outros elementos).

Atividade complementar

Proponha aos estudantes que desenhem um país imaginário e estabeleçam fronteiras com países vizinhos, também imaginários, utilizando elementos visíveis na paisagem. Promova o compartilhamento dos desenhos entre duplas de estudantes para que um explique ao outro como foram estabelecidas as fronteiras dos seus países imaginários.

Nesta dupla de páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE10.

O Brasil no continente americano

O continente americano é dividido em três partes: América do Norte, América Central e América do Sul. O território de todas essas partes é dividido em vários países, que apresentam grande diversidade de povos e de paisagens.

No mapa abaixo, observe os países que compõem cada parte da América.



Fonte: Graça M. L. Ferreira. *Atlas geográfico: espaço mundial*. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2019.

106

Gráficos: fazer e entender

[...] é importante que os professores ofereçam situações reais para que as crianças observem, coletem dados concretos do espaço de vivência e elaborem gráficos. [...] devemos ensinar o gráfico como uma linguagem visual tão importante quanto a linguagem escrita, para comunicar ou obter informações. Consideramos a importância de reconhecer o gráfico como linguagem que comunica as informações, com organização lógica, por meio de uma imagem. Ele é uma importante ferramenta para entender

O Brasil é um país sul-americano

O território brasileiro ocupa uma grande área da América do Sul, fazendo fronteira com quase todos os países sul-americanos.

Não escreva no livro

- 4 Observe o mapa abaixo e depois responda às questões.



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

- Quais países sul-americanos não fazem fronteira com o Brasil? **Chile e Equador.**
- Escreva o nome de quatro países que fazem fronteira com o Brasil.
Resposta pessoal.

107

Explique que a América do Sul compreende doze países (Brasil, Argentina, Bolívia, Paraguai, Uruguai, Chile, Peru, Equador, Colômbia, Venezuela, Guiana e Suriname), um departamento ultramarino francês (Guiana Francesa) e uma dependência inglesa (Ilhas Falkland). Esclareça que o termo “departamento” é utilizado na França para designar a unidade federativa.

Atividade 4. Os estudantes devem observar que os países que não fazem fronteira com o Brasil são o Chile e o Equador. Entre os países que fazem fronteira com o Brasil, podem ser citados, por exemplo, Argentina, Uruguai, Colômbia e Venezuela.

Geografia como ciência, pois, para expressar os dados investigados por uma imagem, obriga o sujeito da investigação e da representação a entrar no conteúdo para entendê-lo em sua organização lógica e elaborar uma imagem que “fale”.

PASSINI, Elza Y. Gráficos: fazer e entender. In: PONTUSCHKA, Nídia N.; OLIVEIRA, Arioaldo U. de (org.). *Geografia em perspectiva*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2015. p. 209-214.

Peça aos estudantes que leiam o mapa, identificando os cinco países que têm a maior área territorial. Oriente-os a comparar o tamanho desses países.

Destaque que o Brasil é o 5º maior do mundo em área territorial.

Atividade 5. Com base na observação do mapa, os estudantes podem identificar a Rússia, o Canadá, a China e os Estados Unidos como os países do mundo que têm uma área territorial maior que a do Brasil. Com a pesquisa, eles devem concluir que os países que completariam a lista dos dez maiores do mundo em área territorial são Austrália, Índia, Argentina, Cazaquistão e Argélia. Se julgar pertinente, mostre aos estudantes a localização desses países no planisfério. **c)** Comparando a área dos países representados no mapa, os estudantes terão como identificar, de modo geral, os países mais extensos territorialmente. Para definir, no entanto, a ordem de grandeza entre os quatro maiores – Brasil (1º), Argentina (2º), Peru (3º) e Colômbia (4º) – talvez seja necessária uma pesquisa complementar, que pode ser feita pela internet ou em um atlas geográfico.

Atividade 6. Espera-se que os estudantes reconheçam que o território brasileiro nem sempre teve a configuração representada no planisfério reproduzido na página. Ao longo do tempo, a configuração territorial do país passou por mudanças.

A extensão territorial do Brasil

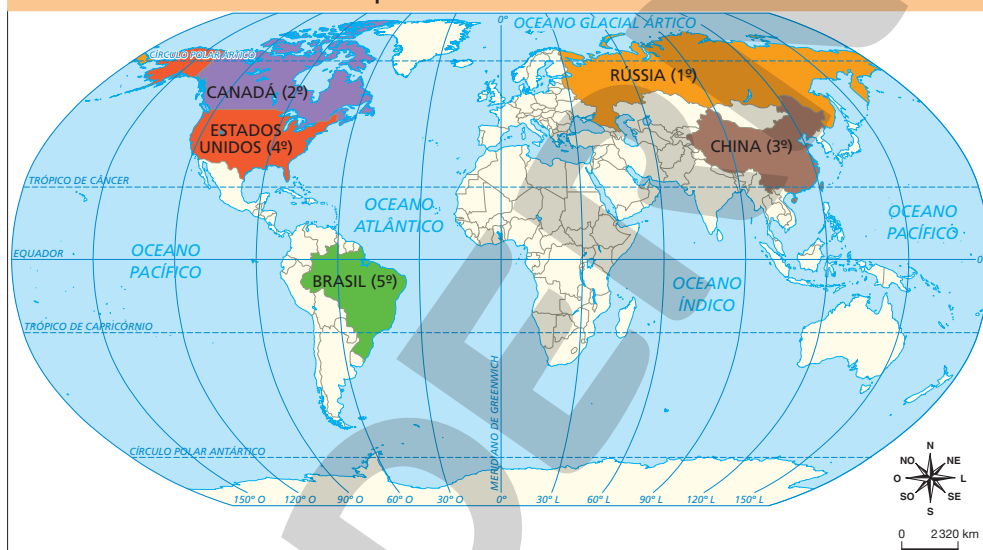
O Brasil tem área territorial de 8 515 767 quilômetros quadrados (km²). A grande extensão do país e o fato de você já conhecer a configuração territorial dele facilitam a identificação do Brasil no planisfério.

Não escreva no livro

Glossário

Configuração territorial: forma do território.

Os cinco países mais extensos do mundo



Fonte: IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.



5

Observe o mapa acima e responda:

- Quais são os países que têm área territorial maior que a do Brasil?
Rússia, Canadá, China e Estados Unidos.
- Se você tivesse de listar os dez maiores países do mundo em área territorial, quais seriam os outros cinco países da lista? Pesquise e anote a lista completa. **Resposta pessoal.**
- Considerando apenas a América do Sul e sabendo que o Brasil é o país com a maior área territorial do continente, quais países ocupariam as três posições seguintes? Pesquise e anote o nome deles. **Resposta pessoal.**



6

Com base em seus conhecimentos, responda: o território brasileiro sempre teve a configuração representada no mapa acima? Converse com o professor e os colegas a esse respeito. **Resposta pessoal.**

108

O Tratado de Tordesilhas

Nos últimos anos de 1400, os governantes portugueses e espanhóis financiavam viagens transoceânicas e disputavam o direito de explorar as terras que fossem encontradas. Para resolver os conflitos resultantes dessa disputa, Portugal e Espanha assinaram, em 1494, um documento chamado **Tratado de Tordesilhas**, que estabelecia uma linha imaginária no oceano Atlântico e dividia as terras encontradas entre portugueses e espanhóis.

O tratado definia que as terras a leste da linha seriam de controle português e as terras a oeste seriam de controle espanhol. A linha de Tordesilhas, como mostra o mapa abaixo, marca essa divisão: as terras a leste da linha de Tordesilhas pertenceriam a Portugal e as terras a oeste dessa linha pertenceriam à Espanha.

Desse modo, o tratado garantiu a Portugal o direito à posse de parte das terras que mais tarde formariam o Brasil.

7 Sobre o Tratado de Tordesilhas, responda:

- Por que o documento foi assinado?
- O que ele estabelecia?
- O que sua assinatura representou para Portugal?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

8 Observe o mapa e, depois, responda às questões.



- O que representa a linha verde? **A linha imaginária estabelecida pelo Tratado de Tordesilhas.**
- As terras que hoje pertencem ao Brasil estavam localizadas somente nos domínios sob controle português? Explique. **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

Leia com os estudantes as informações textuais e visuais apresentadas. Esclareça as dúvidas que surgirem e verifique se todos entenderam que o Tratado de Tordesilhas era uma linha imaginária que dividia entre Portugal e Espanha as terras que encontrassem em suas expedições transoceânicas.

Atividade 7. Com base nas informações do texto, os estudantes devem compreender que o Tratado de Tordesilhas estabelecia uma linha imaginária que dividia as terras entre Portugal e Espanha para evitar conflitos entre os países: as terras a leste da linha seriam controladas por Portugal, e as terras a oeste seriam controladas pela Espanha. A assinatura do tratado representou para Portugal o direito à posse de parte das terras que formariam o Brasil.

Atividade 8. Espera-se que os estudantes observem, com a leitura do mapa, que grande parte do atual território brasileiro correspondia a terras sob o domínio espanhol.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI07 e EF04GE05, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem interdisciplinar em Ciências Humanas.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 110-112 podem ser trabalhadas na semana 22.

Após a leitura do texto, peça aos estudantes que observem no mapa a disposição e a extensão das faixas de terra que formavam as capitanias hereditárias. Destaque a importância desse sistema para a exploração e a ocupação do território brasileiro pelos portugueses e para evitar o desembarque e o estabelecimento de outros europeus.

Atividade 9. Comente com os estudantes que as capitanias eram faixas de terra cedidas a indivíduos, os capitães-donatários, que deveriam pagar pelos custos de ocupação e de exploração. Trata-se de um sistema criado pelo governo português para garantir a ocupação e a exploração das terras na América sem custos, além de controlá-las.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI07 e EF04GE10, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem interdisciplinar em Ciências Humanas.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

A colonização do Brasil

Em 1500, o navegador português Pedro Álvares Cabral e sua frota alcançaram a América, chegando às terras que se tornariam o Brasil. No entanto, nos primeiros anos, as terras não foram ocupadas pelos portugueses. Somente a partir de 1530 os governantes portugueses começaram a promover a ocupação dessas terras. Eles foram motivados pelo temor de que estrangeiros, principalmente os franceses, viessem explorar as riquezas da terra, como o pau-brasil, e pelo desejo de encontrar ouro e prata.

Assim, teve início o processo de colonização, a forma utilizada pelos europeus para explorar territórios americanos. Nesse processo, o país colonizador é chamado metrópole, e o território explorado é a colônia. O papel da colônia é fornecer mercadorias com muito valor e enriquecer a metrópole.

As capitanias hereditárias

Para organizar a administração e incentivar a ocupação do território, o governo português criou, em 1532, as **capitanias hereditárias**. As capitanias eram faixas de terra cedidas a indivíduos, os capitães-donatários, que deveriam pagar pelos custos de ocupação e de exploração. Esse sistema era vantajoso para o governo de Portugal, pois garantia a exploração das terras sem custos.

Fonte: Jorge Pimentel Cintra. *Anais do Museu Paulista*. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 11-45, jul./dez. 2013.



9

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor. Sobre o sistema de capitanias hereditárias, responda:

- O que eram as capitanias?
- Por que esse sistema foi criado?
- Qual foi a vantagem desse sistema para o governo português?

Não escreva no livro

110

As capitanias hereditárias

O sistema de capitanias hereditárias adotado por Portugal tencionava estabelecer mecanismos de efetivo controle sobre o litoral atlântico de suas terras americanas e assim foram doadas 14 donatárias, com 50 ou 100 léguas de costa cada uma, entre 1534 e 1536, para promover a ocupação do Brasil.

Os donatários das primeiras capitanias pertenciam, majoritariamente, a uma nobreza de funções que se destacara no serviço da Coroa, seja como funcionários, seja nas navegações e atividades militares. Mas, apesar de hereditárias, as capitanias não eram propriedade absoluta dos donatários, já que a legítima propriedade das terras era atributo do Estado. Hereditário era sobretudo o poder do donatário de administrar a capitania como conquista ultramarina do Estado português. Além de receber terras em benefício

Não escreva no livro

Os primeiros contatos entre indígenas e portugueses

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, encontraram vários povos e um território muito diferente do europeu. O desconhecimento e o estranhamento os levaram a criar ideias sobre o recém-alcançado continente. Nos relatos enviados a Portugal, os viajantes descreviam as paisagens do Brasil como exóticas, com frutos e vegetais desconhecidos, florestas densas e cheias de animais perigosos. Por causa da riqueza natural e do calor, o Brasil era descrito como “paraíso terrestre”.

Os indígenas tinham hábitos diferentes daqueles dos europeus, como não usar vestimentas, ter outro sistema de crença e viver da caça, da pesca e da agricultura de subsistência.

Glossário

Exóticas: diferentes, estranhas.

O estranhamento fez com que os portugueses considerassem os indígenas ora bondosos, ora selvagens. Essas representações dos nativos feitas pelos europeus eram formuladas com base no mundo que eles conheciam.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

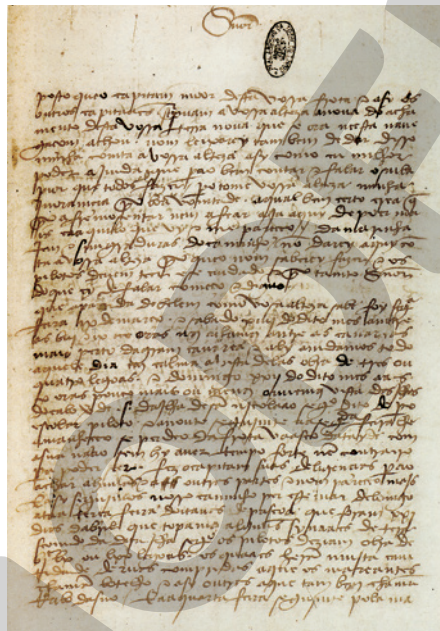
- 10** Leia a seguir um trecho do primeiro relato feito pelos portugueses sobre os indígenas. Trata-se de uma carta escrita em 1500 por Pero Vaz de Caminha, um escrivão da frota de Pedro Álvares Cabral. Depois, responda à questão.

A feição deles é parda, um tanto avermelhada, com bons rostos e bons narizes, benfeitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura. Não fazem o menor caso de encobrir ou mostrar suas vergonhas, e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto.

A carta de Pero Vaz de Caminha. Comentários e notas de Douglas Tufano. São Paulo: Moderna, 2003. p. 31.

- Qual costume indígena Pero Vaz de Caminha descreve na carta?

- 11** **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.** Na época em que Pero Vaz de Caminha viveu, as cartas eram o meio de comunicação mais efetivo para os contatos a longa distância. E, atualmente, quais meios de comunicação podem ser utilizados para isso? Converse com os colegas e o professor sobre o assunto. **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**



Reprodução de página da carta de Pero Vaz de Caminha escrita em 1500.

ARQUIVO NACIONAL TORRE DO TOMBO, LISBOA, PORTUGAL

Atividade 10. Antes de realizar a atividade, explique aos estudantes que a análise de documentos históricos é fundamental no estudo histórico, pois permite aos pesquisadores conhecer aspectos da realidade e da vida em épocas passadas. O estudo do trecho da carta de Pero Vaz de Caminha possibilita conhecer elementos do contato entre indígenas e portugueses nos anos 1500 sob a perspectiva do autor da carta, ou seja, o autor de um documento imprime as particularidades de sua visão no documento que está produzindo. É importante também que compreendam que os documentos históricos não foram produzidos como tal, mas tornaram-se documentos históricos pelo valor que lhes foi atribuído posteriormente.

Atividade 11. Promova uma reflexão sobre os meios de comunicação usados no passado e no presente, propondo aos estudantes que pensem como seria viver em um período em que o meio de comunicação mais eficiente fossem as cartas e que não houvesse telefone, televisão ou internet. Essa estratégia permite explorar os meios de comunicação conhecidos pelos estudantes e pode favorecer o trabalho com a habilidade da BNCC EF04HI08.

próprio, ao donatário era permitida a concessão de sesmarias aos que quisessem se estabelecer e cultivar a terra, havendo um prazo para o cumprimento do compromisso de torná-la produtiva. A adoção desse regime longe esteve de solucionar a questão da ocupação e colonização do Brasil, pois não foram poucas as capitanias que fracassaram diante dos assaltos indígenas e da falta de proteção aos ataques estrangeiros. Mas não há dúvida de que foi através desse sistema de capitanias que os primeiros núcleos de ocupação e colonização portuguesa do Brasil foram estabelecidos, a exemplo de São Vicente, concedida a Martim Afonso de Sousa, em 1532, e de Pernambuco, base da economia açucareira então iniciada, concedida a Duarte Coelho, em 1534.

HERMANN, Jacqueline. Cenário do encontro de povos: a construção do território. In: IBGE. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 21 e 23.

Leia o texto com os estudantes e destaque que os europeus utilizaram a mão de obra indígena, no sistema de escambo, desde que começaram a explorar o pau-brasil. Com a introdução da indústria açucareira, a necessidade de mão de obra aumentou e os indígenas passaram a ser escravizados.

Comente com os estudantes que as trocas culturais e a absorção dos hábitos entre portugueses e indígenas deram-se em diferentes ritmos. Assim, houve aspectos incorporados mais rapidamente, como a alimentação, e outros mais lentamente, como a religiosidade ou o idioma.

Atividade 12. a) Espera-se que os estudantes tenham entendido que os portugueses adotaram costumes indígenas para se adaptar e sobreviver nas novas terras, que tinham condições ambientais diferentes das existentes em Portugal. **b)** Os estudantes podem citar como costumes indígenas adotados pelos portugueses a alimentação baseada no milho, na mandioca e no amendoim; o uso de roupas mais leves; e o uso da canoa indígena. **c)** Os indígenas foram infectados por doenças como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela.

Atividade 13. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI01.

Para o estudante acessar

Povos Indígenas do Brasil Mirim. Disponível em: <<https://mirim.org/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

No *síte*, é possível conferir informações sobre os povos indígenas que vivem atualmente no Brasil, como quem são, onde vivem, língua, hábitos etc.

Apesar de todo o estranhamento, os portugueses fizeram alianças com os indígenas em busca de segurança, alimentação e facilidades para extrair o pau-brasil. As árvores de pau-brasil eram derrubadas pelos indígenas e trocadas por tecidos, facas e outros objetos. Com o passar do tempo e a intensificação do convívio, portugueses e indígenas adotaram os costumes uns dos outros.

Os portugueses adotaram muitos costumes indígenas para se adaptar às novas terras e sobreviver nelas, em condições ambientais diferentes das existentes em Portugal.

Eles utilizavam as canoas indígenas para explorar os rios e aprenderam a utilizar o arco e a flecha para pescar e o **tacape** para caçar. Também começaram a cultivar e consumir alimentos da culinária indígena, como o milho, a mandioca e o amendoim, dormir em redes e usar roupas mais leves, feitas de algodão. Além disso, passaram a fazer uso das plantas locais para tratar doenças e fermentos com base no conhecimento dos indígenas sobre elas.

No entanto, o contato com os portugueses teve sérias consequências para a saúde dos indígenas. Doenças como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela não existiam na América antes da chegada dos portugueses. Por nunca terem tido proximidade com essas doenças, os indígenas não tinham defesas contra elas, e muitos deles foram contaminados e morreram.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.



12

Com base no texto, responda:

- Por que os portugueses adotaram diversos costumes indígenas?
- Cite alguns costumes indígenas adotados pelos portugueses em relação aos aspectos a seguir.
 - Transporte.
 - Alimentação.
 - Vestimentas.
- Qual foi a consequência do contato com os europeus para a saúde dos indígenas?



13

Reúna-se com dois ou três colegas e pesquisem quais povos indígenas viveram ou ainda vivem na região em que vocês moram. Façam uma lista dos hábitos, costumes e crenças religiosas de um desses povos. Depois, em uma folha de papel sulfite, façam uma ilustração representando o cotidiano do povo que pesquisaram e apresentem para os colegas e o professor.

Resposta pessoal.

112



Ilustração atual representando um colono português dos anos 1500.

Glossário

Tacape: arma de madeira usada por alguns povos indígenas na caça e em combates.

RCKO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

A importância da mandioca na cultura indígena

Quando a posse da terra começou a ser feita nasceu o elogio da mandioca e seu registro laudatório em todos os cronistas. Afirmavam, unânimes, ser aquela raiz o alimento regular, obrigatório, indispensável aos nativos e europeus recém-vindos. Pão da terra em sua legitimidade funcional. [...]

A mandioca vivia nos dois elementos inarredáveis da alimentação indígena: a farinha e os beijos. O primeiro constituía o conduto essencial e principal, acompanhando todas as coisas comíveis, da carne à fruta. O segundo fornecia bebidas, além de ser a primeira matalotagem de jornada, de guerra, caça, pesca, permuta, oferenda aos amigos. [...]

O contato entre indígenas e franceses

Não escreva no livro

Os portugueses chegaram à Baía de Guanabara, na região da atual cidade do Rio de Janeiro, em 1502. Em 1555, os franceses também chegaram a esse local e se aliaram ao povo Tamoio para explorar o pau-brasil.

Para conter esse avanço dos franceses, os portugueses decidiram expulsá-los e ocupar a região. Uma medida importante foi a fundação, em 1565, da cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro. Foram construídas casas de colonos, um colégio jesuíta, uma igreja e prédios da administração pública portuguesa.

Em 1567, após batalhas navais e terrestres, os portugueses expulsaram os franceses da Baía de Guanabara e exterminaram a maioria do povo Tamoio.

Alguns franceses permaneceram no Brasil e se dirigiram ao Norte e ao Nordeste, travando contato e fazendo comércio com outros indígenas.

Foram expulsos novamente em 1584 e retornaram em 1612, quando fundaram a cidade de São Luís do Maranhão. Três anos depois, voltaram a ser expulsos pelos portugueses.



Antonio Firmino Monteiro. *Fundação da cidade do Rio de Janeiro*, século XIX. Óleo sobre tela, 200 cm × 300 cm. Essa pintura representa o momento da fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro, que deu origem à atual cidade do Rio de Janeiro, em 1565.

113

Dominou o paladar português na cotidianidade do uso tornado indispensável. Era a reserva, a provisão, o recurso. O europeu no Brasil ampliava as roçarias de mandiocas, classicamente as roças, historicamente as granjearias, comendo, vendendo, comprando, valorizando, melhorando as “casas de farinha”, fazendo em máquinas de ferro o que d’antes era de madeira, precária e frágil, exportando-a para as colônias africanas [...].

Há quase cinco séculos a farinha continua mantendo o prestígio no crédito popular. Essa permanência constituía a imagem da suficiência. Creem-na apta e capaz na exigência da nutrição.

Sem ela a refeição estará incompleta e falha. É comida de volume, comida que enche, sacia, faz bucha, satisfaz.

CASCUDO, Luís da Câmara. *História da alimentação no Brasil*: cardápio indígena, dieta africana, ementa portuguesa. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. p. 93-95.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 113-115 podem ser trabalhadas na semana 22.

Se possível, leve para a sala de aula um mapa físico da região Sudeste, localize nele a baía de Guanabara, no atual estado do Rio de Janeiro, e analise com a turma o porquê de a ocupação desse local por franceses ter dificultado tanto a comunicação entre o norte e o sul da colônia portuguesa.

Converse com os estudantes sobre a dificuldade de o governo português promover a ocupação do vasto território da colônia, o que permitiu que outros povos europeus cobiçassem as riquezas locais.

Para dominar a baía de Guanabara e conseguir explorar o pau-brasil, os franceses se aliaram aos Tamoio. Destaque que a ocupação francesa resultou no extermínio da maioria dos Tamoio, seus aliados durante a ocupação.

Solicite aos estudantes que observem a obra do artista Antonio Firmino Monteiro. Comente que a pintura ressalta a importância da fundação do Rio de Janeiro, representando uma solenidade na qual se destacam elementos da religião católica.

Oriente a leitura da legenda, de modo que os estudantes percebam que a imagem foi produzida muito tempo depois da fundação de São Sebastião do Rio de Janeiro. Solicite que observem a imagem e indiquem diferenças entre as vestimentas das pessoas representadas, identificando a presença de indígenas e de portugueses.

Atividade 14. a) Analise a gravura com os estudantes, identificando os elementos presentes. Comente que o livro *America e Tertia Pars*, de 1592, é uma das coletâneas publicadas por Theodore Bry, editor responsável pela publicação das importantes coletâneas com relatos ilustrados sobre as Grandes Navegações e as colônias europeias.

Atividade 15. Esclareça aos estudantes que durante todo o período de dominação portuguesa os indígenas reagiram de diversas maneiras à escravização e à perda de suas terras. Eles realizavam ataques aos núcleos de povoamento portugueses, destruíam engenhos e organizavam fugas. Contudo, o poder bélico dos portugueses era maior e muitos povos indígenas foram quase dizimados durante o processo.

Explique que a pessoa escravizada tem sua dignidade como ser humano usurpada, sendo-lhe retirado o direito de ir e vir e ter a devida remuneração em troca do trabalho realizado. Ela é submetida à violência emocional, psicológica e física pela pessoa que a mantém em cativeiro. Apesar de proibido por lei e combatido pelas autoridades governamentais, o trabalho em condições análogas às da escravidão ainda é praticado em diversos lugares do Brasil.

Para o estudante ler

Tendy e Jã-jã e os dois mundos: na época do descobrimento, de Maria José Rios Peixoto da Silveira Lindoso. Formato, 2021.

O livro apresenta as aventuras vividas por dois amigos em épocas históricas diferentes, mostrando o cotidiano de alguns momentos da história do Brasil.

A mão de obra indígena


Para explorar as riquezas naturais da terra, especialmente o pau-brasil, os portugueses utilizaram o trabalho dos indígenas.

A princípio, os indígenas trocavam seu trabalho por objetos, como tecidos, espelhos e instrumentos feitos de ferro. Mais tarde, eles foram forçados a trabalhar como escravos.

Uma das formas utilizadas pelos portugueses para obter mão de obra indígena era incentivar conflitos entre diferentes povos e capturar os vencidos para escravizá-los.

Para fugir da escravização, os indígenas adentravam o interior do Brasil, afastando-se do litoral, o que dificultava sua captura, pois, ao contrário dos portugueses, eles conheciam muito bem os caminhos pelas matas.

Apesar disso, a população indígena perdeu territórios e sofreu forte redução.

-  **14** No século XVI, o viajante alemão Hans Staden esteve no Brasil duas vezes e produziu relatos de viagem, alguns deles ilustrados, descrevendo o modo de vida dos indígenas. Observe abaixo uma dessas ilustrações e responda às questões.



Gravura representando um combate entre diferentes povos indígenas. Theodore de Bry. Ilustração para o livro *Americae Tertia Pars*, 1592.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

- Qual acontecimento a imagem representa?
- Por que os portugueses incentivavam acontecimentos desse tipo?

- 15** Que estratégia os indígenas utilizaram para fugir da escravização?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

114

A retomada do crescimento da população indígena no Brasil

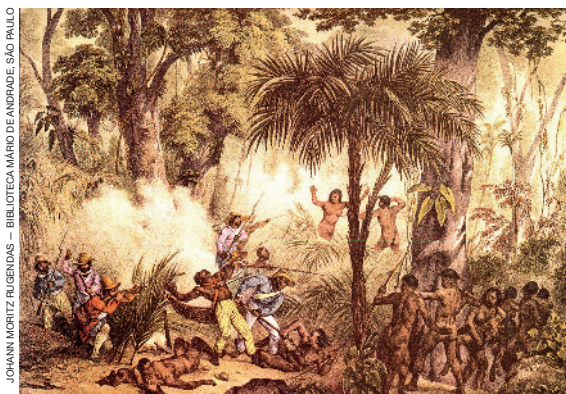
[...] No Brasil, até meados dos anos 70, acreditava-se que o desaparecimento dos povos indígenas seria algo inevitável.

Nos anos 80, verificou-se uma tendência de reversão da curva demográfica e, desde então, a população indígena no país tem crescido de forma constante, indicando uma retomada demográfica por parte da maioria desses povos, embora povos específicos tenham diminuído demograficamente e alguns estejam até ameaçados de extinção. Na listagem de povos indígenas no Brasil elaborada pelo ISA, sete deles têm populações entre 5 e 40 indivíduos.

Redução da população e do território indígena

Estima-se que, em 1500, a população indígena era de cerca de 4 milhões de pessoas, organizadas em mais de mil grupos étnicos, que ocupavam todo o território brasileiro. Com as ações dos colonizadores, essa população perdeu territórios e sofreu forte redução.

Os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um “obstáculo” à ocupação das terras, pois resistiram ao processo de colonização criando estratégias e alianças e combatendo os invasores.



Johann Moritz Rugendas. *Guerrilhas*, 1835. Gravura do álbum *Viagem pitoresca através do Brasil*, 20,1 cm × 26,2 cm.

Não escreva no livro

A partir de 1530, as terras indígenas do litoral brasileiro foram sendo ocupadas pelos portugueses para extrair pau-brasil e instalar feitorias e engenhos de açúcar.

Nos anos 1600 e 1700, com a descoberta das minas de ouro, começou a exploração das terras indígenas na região onde hoje estão localizados os estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás. As terras indígenas foram ocupadas por pequenas vilas comerciais e aldeamentos jesuíticos. Com a ocupação do território em que viviam, muitos indígenas fugiram para o interior das matas a fim de evitar o aprisionamento, enquanto outros passaram a viver nos aldeamentos.

Após 1750, os portugueses começaram a ocupação dos chamados “sertões” do Brasil, sobretudo na região Amazônica.

Nos anos 1900, o cultivo de café nas regiões Sul e Sudeste e a construção de ferrovias desalojaram mais indígenas de suas terras.

O processo de colonização levou à extinção centenas de grupos indígenas e reduziu muito as áreas ocupadas por eles. Em 1823, o número de indígenas no Brasil não chegava a 1 milhão. Em 2010, quando foi realizado o último censo demográfico no Brasil, a população indígena somava cerca de 818 mil indivíduos, distribuídos em 305 etnias.

16 Por que os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um “obstáculo”?
Porque defendiam seu território e opunham resistência ao avanço da ocupação colonial.

115

Explique aos estudantes que, para as sociedades indígenas, a terra era um bem coletivo, assim como o alimento obtido com o plantio, a pesca, a caça ou a coleta de frutos e de raízes. Dessa forma, não havia entre eles nem ricos nem pobres, pois os bens eram comuns à aldeia. Por isso, os nativos tinham grande dificuldade em compreender a noção de propriedade individual dos europeus.

Destaque que o avanço da colonização portuguesa na América significou cada vez mais morticínio de indígenas, fosse pela posse e exploração de suas terras, fosse por mazelas como doenças e guerras trazidas pela sua presença. É importante ressaltar o declínio contínuo das populações indígenas, que desde 1500 sofreram períodos de exploração, deslocamento e extermínio. Esses povos, no entanto, tiveram uma trajetória de resistência e, nas últimas décadas, tem-se verificado uma reversão nessa dinâmica, com dados que apontam o crescimento populacional entre os indígenas.

Atividade 16. Espera-se que os estudantes observem que os indígenas eram vistos pelos colonizadores como um “obstáculo” porque defendiam seu território e opunham resistência ao avanço da ocupação colonial.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI06.

Dos 256 povos listados pelo ISA, 48 têm parte de sua população residindo em outro(s) país(es). Quando há informações demográficas a respeito, essas parcelas são contabilizadas e apresentadas separadamente, segundo a fonte da informação, e não contam na estimativa global para o Brasil.

Segundo o Censo IBGE 2010, os mais de 305 povos indígenas somam 896.917 pessoas. Destes, 324.834 vivem em cidades e 572.083 em áreas rurais, o que corresponde aproximadamente a 0,47% da população total do país.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Povos indígenas no Brasil. *Quantos são?* Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Quantos_s%C3%A3o%3F>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 23.

Objetivos pedagógicos da seção

- Identificar contextos de violência contra os povos indígenas na história do Brasil.
- Reconhecer alguns dos direitos fundamentais dos povos indígenas na atualidade.
- Compreender a importância da educação indígena.
- Produzir um texto com base em uma síntese de informações textuais e visuais.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Destaque que nos dias de hoje uma das principais razões da violência contra indígenas é a disputa por suas terras. Explique que a terra é um bem essencial ao modo de vida de muitos grupos indígenas.

Converse com os estudantes sobre a educação indígena e sobre a importância de as escolas indígenas terem professores que fazem parte da comunidade e ensinam tanto os conhecimentos tradicionais quanto outros considerados “universais”.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.



Para ler e escrever melhor

Nesta seção, apresentamos uma **síntese** de informações textuais e visuais relevantes para a compreensão da situação dos povos indígenas no Brasil.

A violência contra os indígenas

Quando os portugueses chegaram ao território que atualmente forma o Brasil, havia cerca de 4 milhões de indígenas. Ao longo do tempo, com o contato entre os dois povos, grande parte da população indígena foi morta.

- Muitos indígenas morreram por causa de doenças trazidas pelos portugueses, como gripe, sarampo, catapora, varíola, malária, pneumonia e febre amarela, pois o organismo deles não tinha defesas contra esses males.
- Diversos indígenas foram escravizados pelos portugueses, e muitos morreram por trabalhar em atividades forçadas.
- Na guerra pelo domínio das terras, outro grande número de indígenas morreu em combate contra os portugueses.
- Parte dos indígenas que sobreviveram teve de deixar as terras que ocupava e partir em direção ao interior para fugir dos portugueses.

A garantia dos direitos indígenas

Não escreva no livro

De acordo com a lei, os indígenas são reconhecidos como os primeiros e naturais senhores da terra. Por isso, há leis que os protegem, garantem sua sobrevivência e a continuidade de seus modos de vida.

As escolas indígenas

No Brasil, leis garantem o ensino de línguas indígenas e a transmissão dos costumes desses povos. Em muitas aldeias, há escolas com professores indígenas habilitados. As crianças aprendem a língua e a cultura do seu povo e a língua portuguesa.

Para os indígenas, saber português é importante para entender os não indígenas e para defender os direitos do grupo do qual fazem parte.



Escola indígena na aldeia Piuyllaga, da etnia Wauja, no município de Gaúcha do Norte, no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2019.

116

Portugal e a escravidão

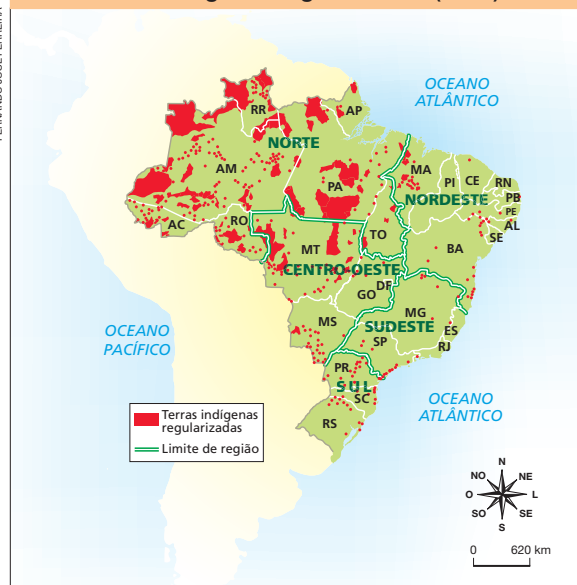
[...] A primeira remessa de cativos da África chegou a Lisboa em 1441, e em três anos formou-se uma companhia no Algarve para explorar esse comércio. Por volta de 1448 mais mil africanos haviam sido levados a Portugal [...]. Entre 1490 e 1496, Lagos, no Algarve, recebeu mais de setecentos escravos africanos, número equivalente a um décimo da população local. O impacto econômico e demográfico desse comércio foi enorme. Por volta de 1551, somente em Lisboa havia 9.950 escravos em uma população total de 100 mil habitantes.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988. p. 23.

As Terras Indígenas

Não escreva no livro

Terras Indígenas regularizadas (2017)



Fonte: Fundação Nacional do Índio. Disponível em: <<http://www.funai.gov.br/index.php/indios-no-brasil/terras-indigenas>>. Acesso em: 6 maio 2021.

Analise

- 1 Em qual região está localizada a maior parte das terras indígenas regularizadas? **Na região Norte.**
- 2 Em quais regiões as terras indígenas regularizadas eram menos numerosas em 2017? **Nordeste e Sudeste.**
- 3 Escreva três causas que provocaram a morte de um grande número de indígenas. **Resposta pessoal.**

Escreva

- 4 Produza um pequeno texto mostrando a relação entre os direitos dos povos indígenas e os prejuízos que eles sofreram em decorrência da ocupação do território em que vivem. **Resposta pessoal.**

Os indígenas têm o direito de viver nas terras que tradicionalmente ocupam. Para garantir esse direito, existem áreas demarcadas, para uso exclusivo dos indígenas, chamadas Terras Indígenas.

Nessas áreas, todas as riquezas naturais, como a madeira das árvores, os peixes dos rios, os animais e os minérios, podem ser exploradas somente para a sobrevivência dos indígenas.

Nem sempre, porém, é o que acontece. Essas riquezas atraem empresas e não indígenas interessados em explorá-las. Em muitos casos, ocorrem confrontos entre indígenas e não indígenas.

Atividades 1 e 2. Solicite aos estudantes que observem o mapa e chame a atenção para as áreas em vermelho, que representam as terras indígenas regularizadas. Eles devem observar que a maior parte das terras indígenas regularizadas está concentrada na região Norte. Relembre à turma que o processo de ocupação do território ocorreu a partir das áreas litorâneas, e que muitos indígenas viram-se forçados a migrar para o interior para escapar da escravização e da violência de não indígenas.

Atividade 3. Com base nas respostas dos estudantes, retome as principais formas de violência a que ficaram submetidos os povos indígenas no contato com europeus e seus descendentes: disputa pela terra, escravização, doenças e migrações forçadas.

Atividade 4. Depois das atividades de análise oral, oriente os estudantes a produzir um texto mostrando a relação entre os direitos dos povos indígenas e os prejuízos que eles sofreram em decorrência da ocupação do território em que vivem.

O conteúdo desta seção contribui para o desenvolvimento da **Competência específica de Ciências Humanas 5** e das habilidades da BNCC **EF04HI01** e **EF04GE10**, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Literacia e Ciências Humanas

Sempre que há necessidade de escrever sobre as relações entre eventos de épocas distintas, é melhor, para organizar os acontecimentos, começar pela enumeração dos eventos geradores. Havendo também o apoio de um mapa, é possível sugerir hipóteses sobre o que ocorreu naquele lugar à época.

Para você acessar

Instituto Socioambiental. Terras indígenas no Brasil.

Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

O site fornece grande quantidade de conteúdos variados sobre os diversos povos indígenas no Brasil.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 118-121 podem ser trabalhadas na semana 23.

Converse com os estudantes sobre trabalho assalariado e trabalho voluntário. Explique a eles que nem todo trabalho é remunerado, mas que, por lei, todo trabalho deve ser livre. Complemente que está incluído nessa liberdade o direito de mudar de empregador, o que é bastante comum.

Compare o trabalho livre ao trabalho escravo. Explique aos estudantes que o trabalho escravo, além de não ser remunerado, não é livre, pois o escravizado não pode escolher “mudar de dono”. Promova a leitura coletiva do texto. Destaque que a escravidão que existia na África era muito diferente da que acontecia na América portuguesa. Por ser uma atividade comercial, a escravização e venda de africanos pelos colonizadores europeus atingiu grandes proporções, causando o despovoamento de muitas regiões da África e mudando a composição étnica da população do continente americano.

Atividade 17. Com base no texto, os estudantes devem observar que os europeus buscavam na África ouro, marfim e pessoas para escravizar, e levavam para comercializar no continente africano tecidos, armas de fogo, cavalos e bebidas.

Atividade 18. Espera-se que os estudantes mencionem que, antes da chegada dos europeus ao continente africano, uma pessoa podia tornar-se escrava por não pagar suas dívidas, por cometer um crime ou ao ser capturada como prisioneira durante uma guerra. Contudo, a compra e a venda de escravos não eram comuns. Depois da chegada dos europeus, a venda de escravos tornou-se um comércio muito lucrativo e, com isso, africanos passaram a ser perseguidos e caçados para serem vendidos aos negociantes de escravos.

Atividade 19. Comente com os estudantes as condições precárias às quais eram expostos os africanos capturados, pontuando que muitos adoeciam e morriam durante o trajeto.

O tráfico de africanos

Desde os anos 1400, quando buscavam um caminho marítimo para as Índias contornando a África, os portugueses se interessaram em comprar e vender produtos no continente. Eles levavam diversas mercadorias para serem comercializadas com os povos africanos, como tecidos da Índia, armas de fogo, bebidas e cavalos. Em contrapartida, buscavam na África ouro, marfim e pessoas para serem escravizadas e vendidas.



Theodore de Bry. Gravura representando trocas entre africanos e europeus na costa africana, fim do século XVI.

A escravidão já existia na África antes da chegada dos europeus. Em geral, uma pessoa podia ser posta na condição de escrava por não pagar suas dívidas, por cometer um crime ou ao ser capturada como prisioneira durante uma guerra. A compra e a venda de escravos, porém, não eram frequentes.

A chegada dos europeus modificou a prática da escravidão, transformando-a em uma atividade comercial de compra e venda de seres humanos.

Como o comércio de escravos era uma atividade muito lucrativa, comerciantes africanos e portugueses passaram a capturar pessoas para serem vendidas como escravas na América.

No momento em que eram comprados na África, os prisioneiros capturados tinham o corpo examinado para avaliar suas condições de saúde. Depois, eram embarcados nos navios negreiros em direção à América, onde trabalhariam como escravos.

As condições nos navios eram péssimas: os africanos capturados viajavam amontoados em porões abafados, eram mal alimentados e recebiam castigos. Muitos não suportavam as duras condições, adoeciam e morriam durante a viagem.

- 17** Sobre o comércio entre europeus e africanos, responda no caderno.
- O que os europeus buscavam na África? **Ouro, marfim e pessoas para escravizar.**
 - Que produtos os europeus levavam para ser comercializados na África? **Tecidos, armas de fogo, cavalos e bebidas.**
- 18** Como era a escravidão na África:
- antes da chegada dos europeus? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
 - depois da chegada dos europeus? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
- 19** Como eram as condições de viagem nos navios negreiros?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

118

A produção de açúcar no Brasil

As culturas açucareiras constituem problemáticas relevantes na América. Desde a época colonial, a produção de açúcar vinculou-se ao capitalismo comercial, criando um sistema produtivo fundado na escravidão e na triangulação de rotas comerciais que ligavam África, Europa e o continente americano.

Apesar dos componentes em comum, a cultura do açúcar adotou formas distintas em cada uma das regiões onde foi estabelecida: no nordeste brasileiro e mais tarde no sudeste predominou a grande plantação

Os africanos no Brasil

A crescente necessidade de mão de obra para o trabalho e a dificuldade de capturar e escravizar indígenas estimularam os portugueses a promover o tráfico de africanos escravizados para sua colônia na América.

Já em meados dos anos 1500 havia africanos escravizados na América portuguesa, mas a mão de obra indígena ainda era mais numerosa. Desde então, e até meados dos anos 1800, milhões de africanos de distintas etnias, originários de diferentes regiões da África, foram trazidos à força para o Brasil.

Os primeiros grupos de africanos foram trazidos da região do Golfo da Guiné, onde hoje se localizam os países Guiné-Bissau, Costa do Marfim, Gana, Nigéria, Congo, Guiné, Angola e República Democrática do Congo. Nessa região, viviam os povos iorubás e bantos, falantes de línguas diversas e muito distintos entre si quanto à organização social e às tradições culturais.



Johann Moritz Rugendas.
Desembarque de escravos no Rio de Janeiro, 1824. Litografia, 23,2 cm × 33 cm.

No Brasil, os indivíduos desses grupos eram separados e vendidos como escravos. Eles eram destinados a todo tipo de trabalho, principalmente nos empreendimentos agrícolas e na mineração.

Os africanos e seus descendentes resistiram à escravização por meio de ataques a senhores de escravos, fugas individuais e coletivas e compra da liberdade.

Algumas fugas coletivas deram origem aos quilombos, que eram comunidades formadas por escravizados fugidos, indígenas e outras pessoas pobres em busca de proteção.

Não escreva no livro

- 20** Por que os portugueses promoveram o tráfico de africanos escravizados para o Brasil? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*
- 21** Quais foram as principais formas de resistência à escravização?

119

escravista que marcou a sociedade e a economia da região, enquanto que, em outras áreas, os engenhos acabaram por orientar-se ao mercado interno, produzindo açúcar e aguardente para o sustento local. Dessa forma, as diferentes dinâmicas produtivas geraram fisionomias diversas em regiões açucareiras distintas, segundo a magnitude de suas configurações agrárias, as escalas produtivas e a orientação de sua produção. Tais modelos açucareiros, sustentados pela escravidão, projetaram-se nos séculos XIX e XX.

FERLINI, V. L. A. *Sociedades açucareiras no mundo ibérico: estudo comparativo.* Anais do XXVIII. Simpósio Nacional de História. n. 28. Florianópolis: UFSC/UFES, 2015.

Leia o texto com os estudantes e depois oriente-os a observar a gravura de Rugendas e a estabelecer comparações entre ela e a gravura de Theodore de Bry apresentada na página anterior. Peça que identifiquem os locais, a data de produção e os elementos representados em cada imagem. Incentive-os a apontar os elementos comuns nas gravuras e a relacioná-los à prática de comércio entre os europeus e os africanos. Se julgar interessante, proponha a elaboração coletiva de um pequeno texto registrando o que observaram.

Atividade 20. Espera-se que os estudantes mencionem que os portugueses promoveram o tráfico de africanos escravizados para o Brasil por terem dificuldade em capturar e escravizar os indígenas no Brasil e por se tratar de uma atividade bastante lucrativa para comerciantes africanos e portugueses.

Atividade 21. Entre as formas de resistência dos africanos e seus descendentes à condição de escravizados, os estudantes podem citar ataques a senhores de escravos, fugas individuais e coletivas, formação de quilombos e compra da liberdade.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC **EF04HI06**.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Para você ler

Os escravos, de Castro Alves. L&PM, 1997.

A obra de um dos mais importantes poetas brasileiros é uma referência do século XIX em relação à temática da escravidão.

Introduza o tema destacando que o açúcar foi um dos mais importantes gêneros de exportação do Brasil nos séculos XVI e XVII. Atualmente, a produção açucareira brasileira ainda é uma das mais significativas do mundo.

Compare a importância da produção de açúcar no início da colonização e hoje em dia. Incentive os estudantes a perceber a permanência de alguns aspectos sociais, econômicos e culturais do passado.

Explique aos estudantes que, geralmente, os engenhos açucareiros compunham-se de várias construções, como a casa-grande, a senzala, a capela e as instalações para a fabricação do açúcar, e de grandes áreas para a lavoura da cana-de-açúcar. Na casa-grande viviam o senhor de engenho, sua família e agregados. Na senzala viviam os escravos, em condições bastante precárias. Se achar conveniente, aproveite o momento para apresentar algumas obras de arte que representam esses espaços do engenho, especialmente a senzala, para tornar a aprendizagem do conteúdo mais significativa para os estudantes.

Atividade 22. Espera-se que os estudantes observem que os engenhos concentravam-se no Nordeste porque nessa área havia solo e condições favoráveis para o cultivo da cana-de-açúcar.

Atividade 23. Grande parte do trabalho nas lavouras e nos engenhos era feita pelos africanos escravizados e seus descendentes.

Atividade 24. O açúcar, cuja matéria-prima é a cana-de-açúcar, era um produto bastante valorizado na Europa. A organização da lavoura da cana e da produção do açúcar no Brasil acabou sendo uma das atividades mais importantes do período colonial e garantiu lucros consideráveis ao governo português, aos donos dos engenhos, comerciantes e traficantes de africanos escravizados.

Os produtos da colônia

A indústria açucareira

O açúcar era uma mercadoria bastante valorizada na Europa. Sua matéria-prima é a cana-de-açúcar, que passou a ser cultivada pelos colonos portugueses nos **engenhos** para produzir açúcar. A maioria dos engenhos ficava no nordeste brasileiro, onde havia solo propício e condições favoráveis para o cultivo.

A produção do açúcar era feita em várias etapas: primeiro a cana era moída para a obtenção do caldo, depois o caldo era levado para a casa de purgar, onde era filtrado, e por último extraía-se o açúcar, que era acomodado em fômas para secar.

Essas tarefas, bem como o trabalho na lavoura de cana, eram feitas pelos africanos escravizados e seus descendentes.

A produção de açúcar foi uma das mais importantes atividades realizadas no período da colonização portuguesa e gerou muito lucro para os donos dos engenhos, comerciantes de açúcar, traficantes de africanos escravizados e o governo português.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 22** Por que o maior número de engenhos ficava no nordeste brasileiro?
- 23** Quem realizava o trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar e nos engenhos?
- 24** Qual foi a importância da produção de açúcar durante a colonização?

120



Benedicto Calixto de Jesus. *Moagem da Cana na Fazenda Cachoeira, em Campinas, 1830.* Óleo sobre tela, 118,3 cm × 148,2 cm.

Não escreva no livro



Fonte: Bernardo Joffily. *Atlas histórico: Brasil 500 anos.* São Paulo: Três Editorial, 1988. p. 18.

O trabalho dos africanos na mineração

Não resta dúvida sobre o intenso trânsito de práticas e de conhecimentos técnicos entre a Costa da Mina e a América portuguesa, mais no sentido leste/oeste que o contrário. Sobretudo na região de mineração, os resultados desses empréstimos técnico-culturais se fizeram notar desde muito cedo.

Não poderia ser, ressalte-se, de outra forma. Boa parte do ouro explorado [...] foi recolhido através de técnicas introduzidas pelos africanos e desconhecidas pelos europeus. Essa realidade estende-se, ainda, aos diamantes extraídos e ao minério de ferro encontrado na região, transformado em instrumentos de trabalho nas pequenas forjas montadas pelos africanos. Aliás, o ferreiro, ocupação prestigiosa em algumas regiões africanas, como, por exemplo, nas terras dos Beafares, costa da Guiné, era, também, cuteleiro e ourives. [...]

Os holandeses e a produção de açúcar

O açúcar produzido no Brasil era levado pelos portugueses para a Europa e vendido aos holandeses. Na Europa, os holandeses refinavam o açúcar e o revendiam a preços muito mais altos. Para aumentar os lucros e obter açúcar diretamente do Brasil, os holandeses ocuparam diferentes áreas do nordeste. Em 1624 e 1625, conquistaram Salvador e, em 1630, conseguiram tomar Olinda e Recife.

Em 1637, os holandeses nomearam Maurício de Nassau governante de Pernambuco. Ele ordenou a construção de canais, escolas, teatros e da primeira ponte do Brasil. Também fez alianças e intermediou empréstimos para os senhores de engenho, para que realizassem melhorias nas fazendas.

Após vários desentendimentos com o governo da Holanda, Nassau pediu demissão em 1644 e deixou o Brasil. O governo holandês começou a cobrar os empréstimos feitos aos senhores de engenho, que ficaram descontentes e se aliaram de novo a Portugal. Assim, após muitos combates contra os holandeses, os portugueses reconquistaram Pernambuco. Os holandeses foram expulsos do Brasil em 1654 e começaram a produzir açúcar em suas colônias nas Antilhas (ilhas que se localizam na América Central). O açúcar holandês era vendido na Europa por um preço menor que o do açúcar fabricado no Brasil. Portugal não conseguiu superar a concorrência holandesa, e a produção e a exportação de açúcar entraram em declínio.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

25 Por que os holandeses tinham interesse em ocupar áreas do nordeste do Brasil?

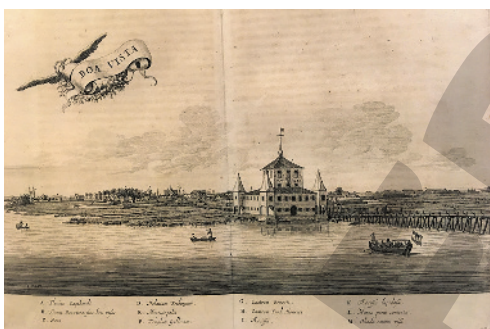
Não escreva no livro

26 Por meio de quais ações o governante Maurício de Nassau conquistou o apoio dos senhores de engenho?

27 Como a expulsão dos holandeses afetou a economia do açúcar?



Hassel Gerritsz. Representação da tomada de Salvador pelos holandeses em 1624.



Frans Post. *Palácio da Boa Vista do Recife*, cerca de 1647. Gravura. O palácio foi construído por Maurício de Nassau em 1643.

Faça a leitura compartilhada do texto e das imagens referentes à presença dos holandeses no Brasil. Com base nessa leitura, os estudantes poderão responder individualmente, no caderno, às questões propostas.

Atividade 25. Espera-se que os estudantes observem que os holandeses refinavam e revendiam na Europa o açúcar que adquiriam dos portugueses e, para lucrar mais com os negócios, tinham interesse em ocupar áreas do Nordeste brasileiro e cuidar diretamente da produção do açúcar.

Atividade 26. O governante Maurício de Nassau estabeleceu alianças com os senhores de engenho e intermediou empréstimos para que fizessem melhorias nos engenhos.

Atividade 27. Os estudantes devem mencionar que os holandeses passaram a produzir açúcar nas Antilhas e a vendê-lo na Europa por preços menores que os do açúcar produzido no Brasil. Como os governantes e comerciantes portugueses não tiveram condições de enfrentar a concorrência, a indústria do açúcar entrou em declínio.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC **EF04HI06** e **EF04HI07**.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Entre um lado e outro do Atlântico Sul, os Mina mediaram culturas e fomentaram, junto com os outros povos habitantes da América portuguesa, mestiçagem cultural, nas dimensões e particularidades mais diversas desse fenômeno. Claro que não se trata de uma transposição literal de conhecimentos e de práticas de um ambiente para o outro. Houve, evidentemente, muitas adaptações, ressignificações e apuração técnica também. E é aí que hibridações e impermeabilidades culturais se compuseram, surgindo de arranjos específicos, moldados na dinâmica da sociedade colonial brasileira e, mais especificamente, da sociedade mineira.

PAIVA, Eduardo F.; ANASTASIA, Carla Maria J. (orgs.). *O trabalho mestiço: maneiras de pensar e formas de viver – século XVI a XIX*. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH/UFMG, 2002. p. 189-190.

Roteiro de aula

A aula prevista para o conteúdo das páginas 122-123 pode ser trabalhada na semana 24.

Explique aos estudantes que o motivo que levou os portugueses à colonização do território brasileiro foi a busca por ouro e pedras preciosas. Durante essa conversa inicial sobre o tema da mineração, mostre para a turma, em um mapa político do Brasil, a localização dos estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás.

Destaque a importância do conhecimento e das técnicas trazidas pelos africanos escravizados e transportados da Costa da Mina para trabalhar na mineração no Brasil. Explique que muitos deles tinham experiência com atividades de mineração, produziam as próprias ferramentas e eram excelentes ferreiros e ourives.

Atividade 28. Os estudantes devem observar que a região do continente africano destacada no mapa é a Costa da Mina. De lá foram trazidos à força para o Brasil africanos que já tinham experiência no trabalho com mineração. Seus conhecimentos sobre as técnicas de mineração foram fundamentais para a efetiva exploração das minas brasileiras.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Literacia e Ciências Humanas

Os mapas são instrumentos fundamentais na construção do conhecimento histórico e geográfico. Alguns elementos cartográficos, como o título, a legenda, a escala e a orientação, possibilitam a leitura precisa das informações representadas nos mapas. Ao observar com os estudantes o mapa da rota do tráfico de africanos, incentive-os a identificar os elementos mencionados.

A mineração

Além do cultivo de cana-de-açúcar, os portugueses investiram na busca por metais e pedras preciosas. Nas terras que pertencem aos atuais estados de Minas Gerais, Mato Grosso e Goiás foi encontrada grande concentração de minas de ouro e de diamantes.

Os africanos escravizados e seus descendentes eram a principal mão de obra na área de mineração no Brasil. Muitos deles foram trazidos pelos portugueses da região conhecida como Costa da Mina, na África, onde já trabalhavam com mineração. Seus conhecimentos sobre as técnicas de mineração foram fundamentais para a efetiva exploração das minas brasileiras.

Assim como os africanos, os indígenas escravizados também trabalharam na região das minas, na mineração ou em outras atividades, como a agricultura e os serviços domésticos.

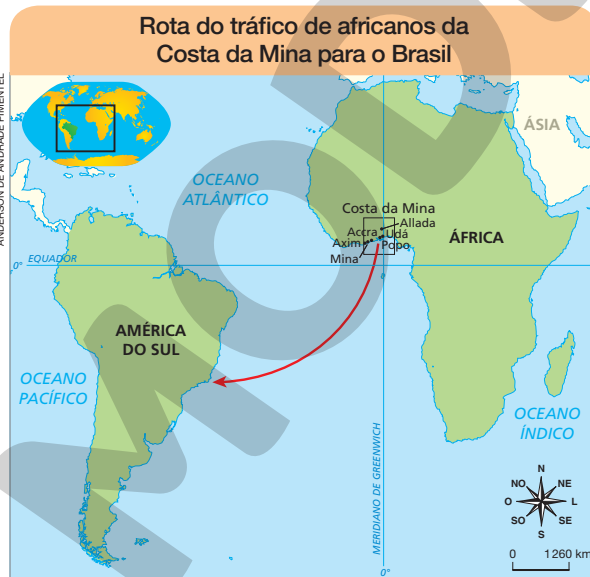


Johann Moritz Rugendas. Representação da mineração de ouro por lavagem na área aurífera das Minas Gerais, 1820-1825. Gravura.

Não escreva no livro

28 Observe o mapa e responda às questões.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.



122

- Qual região do continente africano está destacada?
- Qual foi a importância do trabalho dos africanos trazidos dessa região para a mineração no Brasil?

Fonte: Costa da Guiné no século XVII. *Práticas religiosas na Costa da Mina*. Universidade Federal da Bahia. Disponível em: <<http://www.costadamina.ufba.br/index.php/?conteudo/exibir/11>>. Acesso em: 17 mar. 2021.

As bandeiras e a escravização de indígenas

Se as expedições de apresamento para o interior e o comércio de escravos índios em São Paulo datavam das origens da Colônia, a partir do século XVII adquiriram novos aspectos qualitativos e quantitativos. As experiências do primeiro século introduziram diversos métodos de apropriação direta da mão de obra nativa, abrangendo os resgates, o apresamento direto e, em escala maior, as expedições punitivas, características dos últimos anos do século XVI. Para atender às necessidades do novo século, estes modelos de apresamento foram sendo ampliados e aperfeiçoados pelos paulistas. Ao passo que o escambo e os pequenos assaltos do século XVI restringiam-se às imediações do Rio Tietê, agora as expedições projetavam-se a distâncias mais dilatadas, integrando-se ao emergente circuito comercial intercapitanias.

Os tropeiros e o abastecimento das minas

No final dos anos 1600, as regiões de mineração de ouro e de pedras preciosas receberam muitas pessoas vindas de todas as partes da colônia com a esperança de enriquecer. Nesses locais, havia cultivo de alimentos, no entanto eles eram produzidos em quantidade insuficiente para todas as pessoas. Com isso, desenvolveu-se um comércio de produtos alimentícios, de roupas e ferramentas de trabalho em torno das regiões mineiras.

Esse comércio era realizado por rotas terrestres, principalmente pelos **tropeiros**. Os tropeiros eram os condutores das tropas de burros e mulas que transportavam as mercadorias produzidas em outras partes da colônia até a região das minas.

Ao longo dos caminhos percorridos pelos tropeiros foram criados pousos, que eram locais para descanso, e feiras, para o comércio dos produtos. Com o passar do tempo, esses locais se desenvolveram e deram origem a vilas e, mais tarde, a cidades; é o caso, por exemplo, da feira de Sorocaba, que deu origem à atual cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo.



Jean-Baptiste Debret. *Limite da Província de São Paulo e Curitiba*, 1827. Aquarela sobre papel, 41,31 cm × 56,44 cm.



Johann Moritz Rugendas. *Repouso de uma caravana*, 1835. Litografia, 22,1 cm × 32,5 cm.

Não escreva no livro

- 29** Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor. Qual é a relação entre a mineração e a atividade dos tropeiros?
- 30** Quem eram os tropeiros e como eles faziam o transporte de produtos?
- 31** Como a atividade dos tropeiros favoreceu o desenvolvimento das vilas e cidades?

123

Antes de propor as atividades, solicite aos estudantes que descrevam as imagens e que as relacionem às atividades realizadas pelos tropeiros. A exploração das imagens contribuirá para a percepção do contexto em que os tropeiros atuavam, percorrendo caminhos precários para transportar produtos pelas diversas localidades do território colonial e, nessas condições, contribuindo para a formação de vilas e cidades.

Atividade 29. Espera-se que os estudantes observem que as áreas de mineração receberam muitas pessoas vindas de todas as partes da colônia, o que acarretou o desenvolvimento do comércio de produtos, como alimentos, roupas e ferramentas de trabalho. Esse comércio era realizado por rotas terrestres, principalmente pelos tropeiros.

Atividade 30. Os tropeiros eram os condutores de tropas de burros e mulas que transportavam até a região as mercadorias produzidas em outras partes da colônia.

Atividade 31. Ao longo dos caminhos percorridos pelos tropeiros foram criados pousos e feiras comerciais. Com o tempo, em alguns desses locais formaram-se povoados que viriam a se tornar vilas e cidades.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

E, se as campanhas punitivas dos anos 1590 manifestaram objetivos defensivos e territoriais, as expedições maiores articulavam-se de forma mais explícita a um projeto coletivo de desenvolvimento.

Em certo sentido, foi o projeto desenvolvido de D. Francisco de Souza que intensificou as incursões portuguesas ao sertão. Quando governador do Brasil entre 1591 e 1601, D. Francisco dedicou-se com afinco à busca de metais e pedras preciosas, devidamente estimulada pela lenda tupiniquim de Itaberaba-açu, uma serra resplandecente que, para muitos, localizava-se nas cabeceiras do Rio São Francisco. [...]

MONTEIRO, John Manuel. *Negros da terra: índios e bandeirantes nas origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 58-59.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 124-127 podem ser trabalhadas na semana 24.

Converse com os estudantes sobre a relação entre as expedições para a busca de riquezas minerais e a abertura de novos caminhos, que deram origem a povoados e possibilitaram a expansão territorial da colônia em direção ao interior.

Peça aos estudantes que observem a gravura de Debret e analise com eles o modo como os apressadores de indígenas foram representados. Oriente a exploração da imagem com as perguntas: "Eles se parecem mais com europeus ou com indígenas? Como isso pode ser explicado?". Destaque que, embora na iconografia do século XIX e início do século XX os colonos geralmente estejam representados como homens brancos, de feições europeias, em muitas imagens eles figuram com traços indígenas.

Atividade 32. Os estudantes devem observar que Frei Vicente do Salvador compara os portugueses aos caranguejos porque os colonizadores inicialmente não se lançaram ao interior do território, permanecendo no litoral.

Atividade 33. Sugerimos que a atividade seja realizada em casa, promovendo a integração e o diálogo do estudante com um familiar, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos fora da escola, para que dessa forma ganhem significado dentro dela. Os estudantes devem reconhecer que as entradas eram promovidas pelo governo português, e quem costumava participar delas eram soldados portugueses e colonos. O principal objetivo das entradas era mapear o território e ampliar a área de exploração da colônia.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

A expansão para o interior

A busca por minerais promoveu um movimento de exploração e ocupação das áreas do interior do Brasil. Até o início dos anos 1700, a exploração colonial tinha se concentrado no litoral.

Os deslocamentos rumo ao interior eram realizados por rotas terrestres e fluviais em movimentos conhecidos como **entradas**, **bandeiras** e **monções**, que ocorreram desde o início dos anos 1500 até o final dos anos 1700. Eles tinham objetivos variados, como explorar as terras, buscar pedras e metais preciosos, capturar africanos escravizados fugitivos, capturar indígenas para escravizá-los e, ainda, combater grupos indígenas considerados contrários à colonização.

Entradas e bandeiras

As **entradas** eram expedições oficiais, isto é, organizadas pelo governo português, que saíam do litoral em direção ao interior do Brasil. Elas eram realizadas por soldados portugueses e colonos que viviam no Brasil e tinham como objetivo principal fazer o mapeamento das terras brasileiras para ampliar a área de exploração da colônia no interior.



Jean-Baptiste Debret. *Soldados índios de Curitiba*, 1834. Litografia, 21 cm × 32,4 cm.

Não escreva no livro



32

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Sobre a atuação dos portugueses no período inicial da colonização do Brasil, o religioso e cronista baiano frei Vicente do Salvador (1564-1636) comentou:

“Sendo grandes conquistadores de terras, não se aproveitam delas, mas contentam-se de as andar arranhando ao longo do mar como caranguejos”.

- Explique: por que o religioso compara os portugueses aos caranguejos?



33

Responda:

- O que motivou os colonos a explorar e ocupar áreas do interior do Brasil?
- Quem promovia as entradas e participava delas? Qual era o principal objetivo desse movimento?

124

As **bandeiras** foram realizadas durante os anos 1600 e 1700, quando se intensificou a busca por metais e pedras preciosas na colônia. Essas expedições eram organizadas por grupos de homens que viviam nas vilas de São Paulo e São Vicente, no atual estado de São Paulo. Eles ficaram conhecidos como **bandeirantes**.

Os bandeirantes percorriam rotas terrestres em direção ao interior para encontrar pedras e metais preciosos e capturar indígenas para escravizá-los.

Não escreva no livro



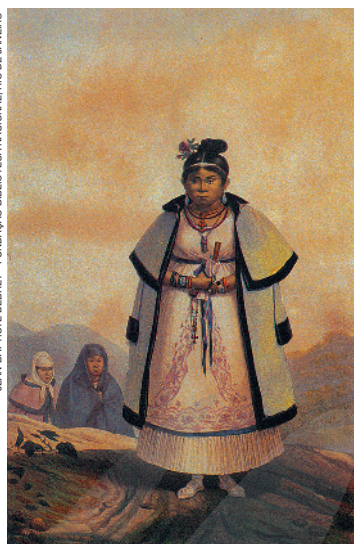
34 Quem organizava as bandeiras? Quais eram os objetivos dessas expedições?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Além do interesse econômico em explorar as terras do Brasil, a colonização portuguesa também tinha fins religiosos. Por isso, foram enviadas às terras do Brasil missões formadas por religiosos da ordem católica Companhia de Jesus, chamados **jesuítas**, que tinham a função de **catequizar** os indígenas, isto é, convertê-los ao cristianismo.

Essas missões formaram aldeamentos em que os padres jesuítas ensinavam religião e língua portuguesa aos indígenas. Os missionários forçavam os indígenas a adotar os costumes europeus e exploravam sua mão de obra na construção, na agricultura e na pecuária.

Algumas bandeiras atacavam missões jesuíticas para capturar indígenas.



Jean-Baptiste Debret. *Guaranis*, 1834. Litografia, 32,3 cm × 20,3 cm.



Ruínas de aldeamento jesuíta dos povos indígenas Guarani construído entre 1735 e 1745. Município de São Miguel das Missões, no estado do Rio Grande do Sul. Fotografia de 2018.



35 O que foram as missões jesuíticas? Como elas funcionavam?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

125

Atividade 34. Sugerimos que a atividade também seja realizada em casa. Espera-se que os estudantes identifiquem as bandeiras como expedições de homens que viviam nas vilas de São Paulo e São Vicente, no atual estado de São Paulo. Eles organizavam essas expedições com a finalidade de encontrar pedras e metais preciosos e capturar indígenas para escravizá-los.

Converse com os estudantes sobre o papel das missões jesuíticas no processo de aculturação dos indígenas, promovido pela catequização e pelo cerceamento da liberdade.

Destaque que a produção agrícola nas missões era distribuída entre todos e apenas o excedente era comercializado. Embora cada família indígena tivesse a sua porção de terra, na qual trabalhava durante alguns dias da semana, havia áreas de cultivo comunitário nas quais se praticava também a criação de gado bovino.

Atividade 35. As missões jesuíticas enviadas à América portuguesa tinham o objetivo de converter os indígenas ao cristianismo. Nos aldeamentos formados pelas missões, os jesuítas ensinavam religião e língua portuguesa aos indígenas, mas também exploravam sua mão de obra na construção, na agricultura e na pecuária.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Comente com os estudantes a complexa relação entre os indígenas e os bandeirantes: a captura de indígenas foi um dos principais objetivos das bandeiras, e muitos deles foram escravizados ou mortos; no entanto, a participação dos indígenas era importante para a realização dessas expedições, pois, além de executar muitas das tarefas do dia a dia, eles contribuíam para direcionar as expedições e auxiliavam na sobrevivência dos integrantes, graças aos conhecimentos que tinham do território.

Atividade 36. Entre as consequências das entradas e das bandeiras no processo de colonização, os estudantes podem mencionar a expansão da ocupação das terras da colônia; a diversificação das atividades econômicas pela descoberta de riquezas minerais como ouro, prata e diamante.

Atividade 37. a) Com base na leitura do mapa, os estudantes devem observar que expedições bandeirantes geralmente partiam do litoral em direção ao interior. **b)** O maior número de expedições bandeirantes teve origem no atual estado de São Paulo. **c)** As expedições bandeirantes não respeitavam os limites do Tratado de Tordesilhas, ocorrendo também em terras espanholas.

As entradas e as bandeiras foram fundamentais para a expansão da ocupação das terras do Brasil e a diversificação das atividades econômicas pela descoberta de riquezas minerais como ouro, prata e diamante.

Ao longo das rotas percorridas e dos caminhos abertos pelos bandeirantes, também se desenvolveram povoados que, com o passar do tempo, deram origem a vilas e cidades, como Itanhaém, Paranaguá, Laguna e Desterro, no litoral, e Cuiabá, Vila Boa de Goiás, Vila Rica e Diamantina, no interior.



Thomas Ender. *Vila Boa de Goiás, antiga capital da capitania de Goiás, 1832.* Gravura, 45,2 cm x 56,9 cm.

Não escreva no livro

36 Cite algumas consequências das entradas e das bandeiras no processo de colonização. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

37 Observe o mapa a seguir e, depois, responda às questões.



Elaborado com base em: Cláudio Vicentino. *Atlas histórico: geral & Brasil.* São Paulo: Scipione, 2011. p. 101.

- De onde partiram as entradas e as bandeiras cujas rotas estão representadas no mapa? *Geralmente, partiam do litoral em direção ao interior.*
- Qual estado atual foi origem do maior número de expedições? *Do atual estado de São Paulo.*
- As expedições respeitavam os limites impostos pelo Tratado de Tordesilhas? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

126

Divisão político-administrativa e regional do Brasil

Grandes Regiões

O Brasil está dividido em cinco Grande Regiões: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.

Distrito Federal

É a Unidade onde tem a sede do Governo Federal, com seus poderes: Judiciário, Legislativo e Executivo.

Estados

Em número de 26, constituem as unidades de maior hierarquia dentro da organização político-administrativa do País. A localidade que abriga a sede do governo denomina-se Capital.

As monções

As **monções** foram expedições fluviais organizadas por colonos nos anos 1700 que partiam principalmente do atual estado de São Paulo em direção a áreas de mineração dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso.

Elas serviam tanto para o transporte de pessoas como de mercadorias para abastecer as áreas mineradoras, principalmente no atual estado de Mato Grosso.

Essas expedições foram chamadas de monções por ocorrerem de acordo com o regime fluvial dos rios. Elas eram realizadas na época das cheias, entre os meses de março e abril, quando os rios eram facilmente navegáveis, tornando a viagem menos difícil e arriscada.



José Ferraz de Almeida Júnior. *Partida da monção*, 1897. Óleo sobre tela, 390 cm × 640 cm.

Não escreva no livro

Criança da etnia Saterê-Mawé pescando em canoa no igarapé do Tiú, na zona rural ribeirinha do município de Manaus, no estado do Amazonas. Fotografia de 2018.

Os integrantes das monções seguiam pelo rio Tietê em embarcações feitas com um tronco de árvore único, de acordo com a técnica indígena. Os conhecimentos dos indígenas também eram aproveitados para definir as rotas por rios e matas rumo ao interior.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do O que eram as monções? Professor.

38

- Por que elas receberam esse nome?
- Quando elas eram realizadas?

39

Como os conhecimentos dos indígenas contribuíram para o avanço dos colonos em direção ao interior? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.



FABIO COLDMENI

127

Municípios

Os municípios constituem as unidades de menor hierarquia dentro da organização político-administrativa do Brasil. A localidade onde está sediada a Prefeitura Municipal tem a categoria de cidade.

Distritos

São unidades administrativas dos municípios.

IBGE educa. *Divisão político-administrativa e regional*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18310-divisao-politico-administrativa-e-regional.html>>.

Acesso em: 18 jun. 2021.

Estimule os estudantes a analisar a representação da partida de uma monção.

Questione-os sobre a diferença entre a forma de deslocamento das bandeiras e a das monções. Os estudantes devem observar que, enquanto os bandeirantes deslocavam-se principalmente por terra, os monçoeiros seguiam por rios. Assim, o conhecimento e a exploração do território colonial pelos bandeirantes e pelos monçoeiros tiveram natureza distinta.

Antes de propor aos estudantes as atividades escritas, retome oralmente com eles as características das entradas, das bandeiras e das monções. Para isso, você pode fazer algumas perguntas, como: "Em que período ocorreram as entradas, as bandeiras e as monções? Quais eram os objetivos dessas expedições? Qual foi a consequência dessas expedições para a configuração do território brasileiro?".

Atividade 38. Espera-se que os estudantes mencionem que as monções foram expedições fluviais organizadas por colonos nos anos 1700. Essas expedições partiam principalmente do atual estado de São Paulo em direção a áreas de mineração dos atuais estados de Goiás e Mato Grosso. Elas receberam esse nome porque sua ocorrência estava vinculada ao regime fluvial. Eram realizadas na época das cheias, entre os meses de março e abril, quando os rios eram facilmente navegáveis.

Atividade 39. Os indígenas contribuíram para o avanço dos colonos em direção ao interior porque o conhecimento que tinham do território foi utilizado para definir as rotas pelos rios e pela mata. A técnica de construção de embarcações dos indígenas também foi aproveitada pelos colonos.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 128-129 podem ser trabalhadas na semana 25.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Conhecer a atual divisão política do Brasil.
- Compreender a dinâmica da organização do espaço brasileiro ao longo do tempo.
- Reconhecer as funções político-administrativas exercidas nas esferas municipal, estadual e federal.
- Reconhecer a responsabilidade da população na escolha dos seus representantes políticos.
- Entender os critérios da regionalização do Brasil.
- Conhecer aspectos do município em que vive.
- Valorizar a participação da população nas questões municipais.
- Reconhecer as características e inter-relações dos espaços urbano e rural no município.
- Reconhecer os territórios indígenas e as comunidades quilombolas como direitos desses povos.

Orientações didáticas

Antes de fazer a leitura do texto e do mapa com os estudantes, pergunte a eles se sabem por que o território de um país é dividido em porções menores. Explique que o Brasil foi dividido em unidades federativas para que sua administração se tornasse mais fácil, dada a sua extensão territorial.

Solicite aos estudantes que observem o título e a legenda do mapa. Explique que, nessa representação, o uso de diferentes cores serve para diferenciar as unidades federativas.

Explore a leitura do mapa chamando a atenção da turma para o nome e a sigla de cada unidade federativa.

Esta atividade introduz o trabalho que será desenvolvido ao longo de todo o capítulo contemplando a habilidade da BNCC EF04GE05.

MP162

CAPÍTULO

2

A organização do território brasileiro

Não escreva no livro

As unidades federativas

O território brasileiro é dividido em 27 **unidades federativas**. Cada estado é uma unidade federativa, isto é, uma parte do Brasil.

O Distrito Federal, onde está situada Brasília, a capital do país, também é uma unidade federativa.

Por isso, podemos dizer que o território brasileiro é dividido em 27 unidades federativas: 26 estados e o Distrito Federal.

Observe no mapa a seguir a divisão do território brasileiro em unidades federativas.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

128

A região

É possível compreender a região na atualidade como uma área formada por articulações particulares no quadro de uma sociedade globalizada. Essa região é definida a partir de recortes múltiplos, complexos e mutáveis, mas destacando-se, nesses recortes, elementos fundamentais, como a relação de pertencimento e identidade entre os homens e seu território, o jogo político no estabelecimento de regiões autônomas ante um poder central, a questão do controle e da gestão de um território [...].

Na discussão a respeito do conceito de *região* para a Geografia, os autores têm chamado a atenção para o fato de que esse termo é bastante utilizado em outros campos científicos e também no senso comum [...].

Agora, responda às questões.

- 1 O que representam as linhas brancas no mapa?
Representam a divisão do território brasileiro em unidades federativas. Não escreva no livro
- 2 Em qual unidade federativa você vive?
Resposta pessoal.
- 3 Quais unidades federativas se limitam com aquela onde você vive?
Resposta pessoal.
 - Verifique qual é a sigla e qual é a capital de cada unidade federativa mencionada.
- 4 Leia o trecho da letra de uma canção e, em seguida, faça o que se pede.



Uma notícia está chegando lá do Maranhão
 Não deu no rádio, no jornal ou na televisão
 Veio no vento que soprava lá no litoral
 De Fortaleza, de Recife e de Natal
 A boa-nova foi ouvida em Belém, Manaus,
 João Pessoa, Teresina e Aracaju
 E lá do norte foi descendo pro Brasil central
 Chegou em Minas, já bateu bem lá no sul [...].



Milton Nascimento. Notícias do Brasil.

In: *Caçador de mim*. [S. l.]: Universal Music, 2000.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- a) Monte no caderno um quadro com 3 colunas e 10 linhas. O cabeçalho deve ser igual ao do modelo abaixo. Escreva o nome das unidades federativas e das capitais citadas na letra da canção. Depois, complete o quadro com as informações que faltam.

Unidade federativa	Sigla	Capital

- b) De acordo com a letra da canção, de onde parte a notícia e até onde ela chega?
- c) A notícia foi divulgada pelos meios de comunicação? Explique.
- d) Pesquise e responda: no percurso descrito na letra da canção, a notícia chega a quais regiões do Brasil?
 - Em classe, verifique se você identificou corretamente essas regiões.

No senso comum, o conceito de região [...] está associado à localização e à extensão de um certo fato ou fenômeno: um conjunto de área onde há o domínio de determinadas características que distinguem aquela área das demais. Um outro sentido atribuído à região é o da unidade administrativa, sendo a divisão regional, nesse caso, a forma pela qual se exerce a hierarquia e o controle na administração dos estados.

Nos depoimentos dos alunos, a ideia mais frequente para o conceito de região é a de um local definido de forma absoluta e estática. Nessa ideia não se inclui a noção de processo, de escala ou de especificidade de identidade, tanto no sentido de região natural quanto no sentido de região geográfica [...].

Atividades 1 e 2. Oriente os estudantes a registrar no caderno as respostas às questões.

Atividade 3. Explore o mapa oralmente com os estudantes para que identifiquem o nome, a sigla e a capital de cada unidade federativa que limita com a unidade onde vivem.

Atividade 4. Leia o trecho da letra da canção com os estudantes. Esse procedimento facilitará o preenchimento do quadro e ajudará na compreensão do texto. Exponha um mapa político do Brasil aos estudantes para que localizem os lugares citados na canção. Se possível, leve um arquivo da canção para reproduzir em sala de aula. A audição da melodia e da voz do intérprete pode fornecer aos estudantes outros dados para a compreensão, como a identificação de determinado ritmo, do sotaque e da entonação produzidos pelo cantor. Se julgar necessário, providencie também a letra completa da canção aos estudantes para que a acompanhem enquanto ouvem. **d)** Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa sobre determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis, se necessário.

O trabalho com textos de literatura, principalmente com canções, contribui para a consolidação dos conhecimentos de literacia e de alfabetização, promovendo a fluência em leitura oral, o desenvolvimento de vocabulário e a compreensão textual, além da localização e da retirada de informação explícita do texto e inferências diretas.

Literacia e Ciências Humanas

O uso da música no processo de aprendizagem se associa ao desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da capacidade de interpretação, da motricidade, da interdisciplinaridade, do raciocínio e do conhecimento de si próprio. Ao trabalhar com essa linguagem, ressalte suas características específicas, como ritmo, melodia e interação entre diferentes instrumentos.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 130-131 podem ser trabalhadas na semana 25.

É importante que os estudantes compreendam as noções referentes aos conceitos de região e regionalização. Explique que a regionalização de um país facilita a administração e o estudo dos territórios, orienta o planejamento das ações governamentais e ajuda a conhecer os dados numéricos ou estatísticos sobre um tema ou assunto.

Comente que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é um órgão ligado ao Governo Federal que tem entre as suas funções o reconhecimento e a análise das características naturais, econômicas e sociais do território brasileiro. Ele mantém agências em todo o território nacional e obtém dados sobre os municípios e estados pelos mapeamentos e censos realizados periodicamente.

Esclareça que a divisão política corresponde à divisão do território em unidades político-administrativas e que a divisão regional corresponde à divisão do território em regiões. Destaque que existem diversos critérios para estabelecer a divisão regional de um território.

Atividade 5. Antes de propor a atividade, é fundamental ler o mapa do Brasil com os estudantes, destacando a função da legenda. Chame a atenção para a divisão regional, que agrupa diferentes estados sob uma mesma cor de legenda. Em suas respostas, os estudantes podem definir região como uma porção da superfície terrestre que reúne características que a diferenciam das outras porções. Espera-se que identifiquem corretamente as cinco regiões em que o território brasileiro é oficialmente dividido (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul) e que reconheçam as linhas vermelhas do mapa como representativas do limite entre as regiões.

A divisão regional do Brasil

As unidades federativas que compõem o Brasil são agrupadas em **regiões**. Uma região pode ser definida como uma porção da superfície terrestre que reúne características que a diferenciam das outras porções. A divisão do território em regiões é chamada de **regionalização**.

A divisão regional do Brasil foi criada pelo IBGE para facilitar a organização das informações e dos dados estatísticos sobre o país. Nela, o território brasileiro está dividido em cinco grandes regiões: **Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul**.

Cada uma dessas regiões agrupa estados com características semelhantes quanto à vegetação, ao clima, à história da ocupação humana e às atividades econômicas.

A divisão regional feita pelo IBGE é a regionalização oficial do Brasil. As informações e os dados estatísticos fornecidos pelo instituto auxiliam o governo a organizar e a administrar o país em todas as áreas: saúde, educação, habitação, transporte, entre outras.

Observe no mapa abaixo a divisão do território brasileiro em cinco grandes regiões.



Não escreva no livro

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.



5

O que é uma região?

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Em quantas regiões o território brasileiro é dividido? Quais são elas?
- O que representam as linhas vermelhas no mapa?

130

A regionalização

Analisando de um outro ângulo essa questão da regionalização, independentemente de a questão da região se colocar como autoevidente ou como produto final da investigação, podemos perceber que o procedimento de regionalizar teve referências variadas. Primeiramente, as regionalizações se identificaram com a administração territorial e política. Em seguida, o critério natural foi o mais relevante para a elaboração de regionalizações. Com a percepção de que a natureza não seria a única determinante na conformação regional, foram concebidas propostas baseadas no critério econômico e em outros critérios. A título de lembrança e de exemplo, podemos mencionar a identidade posta entre região e espaço vivido e a compreensão da regionalização como produto da divisão territorial do trabalho [...].

Características das grandes regiões brasileiras

As grandes regiões apresentam características que as diferenciam umas das outras. Vamos conhecê-las.

Região Norte: ocupa quase metade do território brasileiro, sendo a região com maior extensão territorial. Nessa região, situam-se a maior parte da Floresta Amazônica e o rio Amazonas.

Região Nordeste: a paisagem dessa região apresenta aspectos naturais bastante diversificados, com áreas úmidas, áreas secas e áreas de matas. Essa região tem um extenso litoral e é muito visitada por turistas, atraídos pelas belas praias.

Região Centro-Oeste: nessa região, estão localizados o Pantanal, uma grande planície inundável, e a capital do país, Brasília. A criação de gado bovino e o cultivo de soja estão entre as principais atividades desenvolvidas nessa região.

Região Sudeste: concentra a maior parte da população do país, que vive, principalmente, nas cidades. A maioria das indústrias do Brasil está localizada nessa região.

Região Sul: é a região com menor extensão territorial. A colonização dessa região teve forte influência da imigração alemã e da imigração italiana.



O estado do Piauí faz parte da região Nordeste. Município de Parnaíba, no estado do Piauí, em 2020.



O estado do Pará faz parte da região Norte. Município de Ourilândia do Norte, no estado do Pará, em 2020.

Não escreva no livro

- 6** A unidade federativa onde você vive faz parte de que região brasileira?
Resposta pessoal.
- 7** Além das informações apresentadas no texto, o que mais você sabe sobre a região em que vive? *Resposta pessoal.*

131

A noção de região é relevante para a compreensão do recorte espacial e se constitui numa categoria de análise própria da geografia. Como outras noções próprias da geografia, contém a possibilidade de revitalizar e renovar o pensamento geográfico.

LENCIONI, Sandra. Região e Geografia: a noção de região no pensamento geográfico. In: CARLOS, Ana Fani A. *Novos caminhos da Geografia*. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-203.

Esclareça que a divisão do Brasil em cinco regiões também é uma construção social: uma interpretação do território nacional que considera aspectos naturais e humanos buscando semelhanças entre as unidades federativas.

Atividade 7. Nesta atividade oral, incentive os estudantes a descrever outras características regionais que eles conheçam, além das apresentadas no texto. Caso seja necessário, mencione aspectos da produção cultural da região onde vivem, considerando música, alimentação, festas etc.

Incentive os estudantes a ampliar o conhecimento da região em que vivem convidando-os a pesquisar informações e fotografias sobre o tema e a compartilhar o que descobrirem com a turma.

Esse conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF04GE05.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 26.

Objetivos pedagógicos da seção

- Ler e compreender um texto expositivo com estrutura de sequência temporal.
- Perceber a organização do texto expositivo com a utilização de marcadores textuais.
- Analisar e selecionar informações contidas no texto e em mapas, separando-as em um organizador gráfico (quadro).
- Escrever um texto, com base em um modelo, sobre as mudanças que ocorrem na divisão política da região Nordeste.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugere-se que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Leia o texto com os estudantes, evidenciando que ele mostra um desencadeamento temporal. A indicação das datas "em 1940", "em 1960", "em 1970", assim como a das expressões "mais tarde" e "atual", têm a função de marcar essa passagem.

Auxilie os estudantes na leitura e interpretação dos mapas, que comprovam e complementam as informações do texto. Chame a atenção para a ordem cronológica do texto e dos mapas, de modo que compreendam as mudanças ocorridas na divisão regional do território brasileiro ao longo do tempo.

Reforce elementos importantes dos mapas. Relembre à turma que o título traz informações que identificam o mapa, e a legenda indica o significado dos símbolos e das cores. Ressalte que tais elementos auxiliam na leitura e na compreensão das informações apresentadas nos mapas.

MP166

Para ler e escrever melhor

O texto que você vai ler apresenta a **sequência temporal** da divisão regional do Brasil.

Não escreva no livro

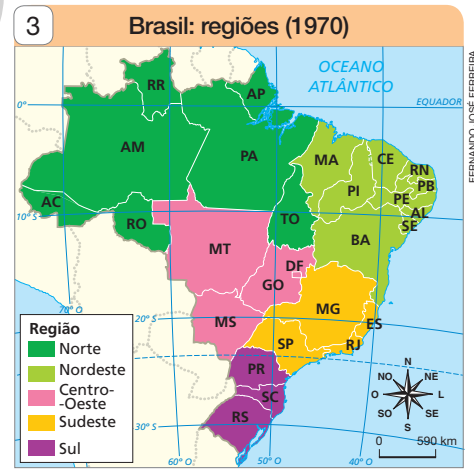
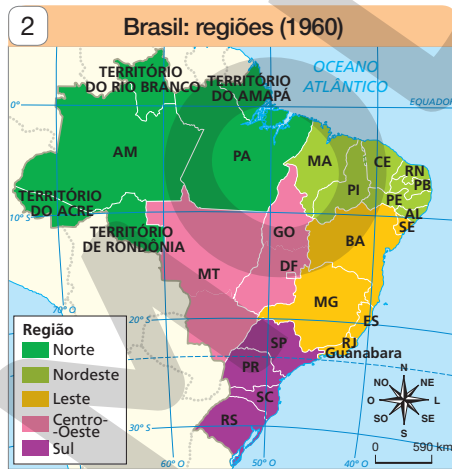
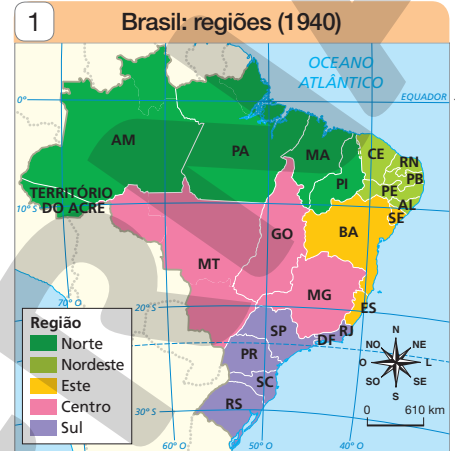
As divisões regionais do Brasil

Ao longo do tempo, a regionalização do território brasileiro foi feita de várias maneiras.

Em 1940, o Brasil foi dividido em cinco regiões: Norte, Nordeste, Centro, Este (ou Leste) e Sul. Veja como era essa divisão regional no mapa 1.

Mais tarde, em 1960, essas cinco regiões foram modificadas. Os nomes de algumas regiões mudaram e todas passaram a abranger áreas diferentes, conforme mostra o mapa 2.

Na divisão **atual**, oficializada **em 1970**, a região Leste não existe mais. A região Nordeste foi estendida até a Bahia e foi criada a região Sudeste, que abrange os estados que pertenciam à região Leste e São Paulo, que deixou de fazer parte da região Sul. Além disso, uma parte do território da região Centro-Oeste passou a integrar a região Norte. Veja o mapa 3.



Fonte dos mapas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

132

A unidade (contraditória) cidade/campo

O processo de industrialização da agricultura tem eliminado gradativamente a separação entre a cidade e o campo, entre o rural e o urbano unificando-os dialeticamente. Isto quer dizer que campo e cidade, cidade e campo formam uma unidade contraditória. Uma unidade onde a diferença entre os setores da atividade econômica (agricultura, pecuária e outros, em um; indústria, comércio etc., em outro) vai sendo soldada de um lado pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado ("boia-fria") do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. De outro lado, pode-se constatar que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades. Tudo indica que o desenvolvimento do capitalismo está soldando a união contraditória da agricultura e da

Análise

- 1** Qual é o assunto principal do texto? Não escreva no livro
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- 2** No texto, que expressões indicam a passagem do tempo?
“Em 1940”, “em 1960”, “em 1970”, entre outras.

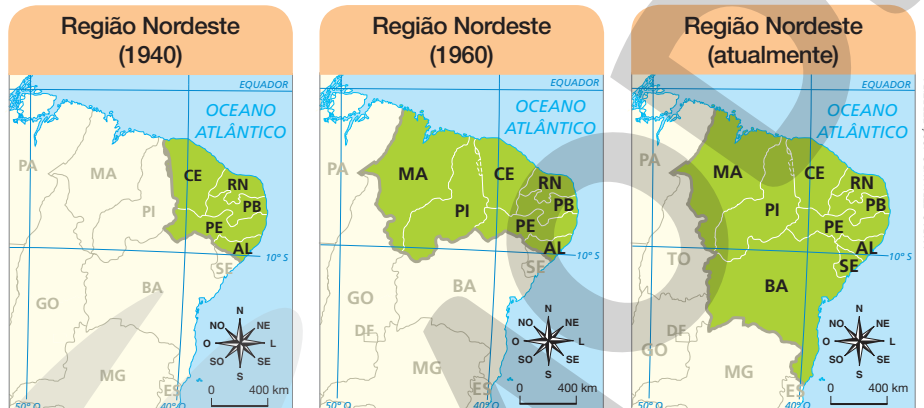
Organize

- 3** Monte no caderno um quadro como o do modelo a seguir e complete-o com a sigla dos estados que formavam a região Nordeste em cada período.

Estados da região Nordeste		
Em 1940	Em 1960	Atualmente
CE/RN/PB/PE/AL	MA/PI/CE/RN/PB/PE/AL	MA/PI/CE/RN/PB/PE/AL/SE/BA

Escreva

- 4** Observe os mapas da região Nordeste ao longo do tempo.



Fonte dos mapas: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

- Com base nos mapas e nas informações do quadro que você preencheu, escreva um texto que mostre a sequência de mudanças que ocorreram na região Nordeste ao longo do tempo. Lembre-se de dar um título para o seu texto.
Resposta pessoal.

133

Peça aos estudantes que observem os mapas e comparem as informações representadas.

Organize, na lousa, um quadro destacando as diferenças entre a divisão regional de três épocas distintas apresentada nos mapas.

Atividade 4. A produção do texto vai exigir que, primeiramente, os estudantes organizem as informações que estão nos mapas. Depois, como modelo, eles deverão seguir a estrutura do texto apresentado na seção. Lembre-os de elaborar um título sugestivo, que desperte a curiosidade dos leitores; de escrever um parágrafo anunciando o que será tratado; e de explicar as mudanças que ocorreram na divisão política da região Nordeste ao longo do tempo.

Esse conteúdo favorece o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF04GE10.

indústria, do campo e da cidade, que ele mesmo separou no início de sua expansão. [...] A compreensão, pois, dos processos que atuam na construção e na expansão das cidades passa igualmente pela necessária compreensão dos processos que atuam no campo.

Essa unidade contraditória entre a cidade e o campo não elimina suas diferenças – ao contrário, aprofunda-as, tornando cada uma mais específica, porém cada vez mais portadora da característica geral da outra.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de. Agricultura brasileira: transformações recentes. In: ROSS, Jurandyr L. Sanches (org.). *Geografia do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2011. p. 474-475.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 134-135 podem ser trabalhadas na semana 26.

Relembre aos estudantes que os municípios, em geral, são formados por área urbana e área rural, que constituem a cidade e o campo, respectivamente.

Explore o significado dos termos "campo" e "cidade" com a análise da imagem, pedindo aos estudantes que a descrevam. Ressalte os elementos que pertencem à paisagem do campo, como o cultivo da terra e a criação de animais, e os que pertencem à paisagem da cidade, como a concentração de construções e de oferta de serviços. Solicite aos estudantes que falem sobre as atividades de trabalho desenvolvidas em cada um desses espaços.

Atividade 8. Esta atividade propicia aos estudantes trabalhar noções referentes ao conceito de limite e perceber que os municípios estão inseridos em outra divisão administrativa, a unidade federativa. No mapa, destaque que as linhas brancas representam os limites dos municípios do estado de Roraima.

O município

O território de cada estado brasileiro é dividido em partes menores, chamadas **municípios**.

O município é a menor unidade político-administrativa do país.

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Roraima. *Cidades@*. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 6 maio 2021.



8 Observe o mapa acima e responda às questões.

Não escreva no livro

- O mapa mostra os municípios de que estado brasileiro? **Roraima.**
- Quantos municípios tem esse estado? **15.**

Geralmente, os municípios são formados por uma **área rural** e uma **área urbana**. Você já estudou que o campo e a cidade constituem, respectivamente, a área rural e a área urbana.

A relação entre o campo e a cidade

O campo e a cidade estão em constante relação trocando produtos e serviços.

O campo fornece para a cidade produtos agrícolas e pecuários, como frutas, hortaliças, grãos, leite e carne.

Representação fora de proporção.



A cidade fornece para o campo produtos industrializados, como roupas e máquinas. Ela também oferece serviços, como bancos, hospitais e correios.

134

O sufrágio e o voto no Brasil: direito ou obrigação?

A Constituição Federal vigente em nosso país adota o regime democrático representativo, por meio do qual o povo elege seus representantes, dando-lhes poderes para que atuem em seu nome.

O processo eleitoral, o sistema eleitoral e os direitos políticos dos cidadãos brasileiros sofreram inúmeras transformações, sobretudo no período compreendido entre o Império, a Proclamação da República, até os dias atuais. Os antecedentes históricos do nosso país demonstram que o sufrágio (poder) e o voto (instrumento) percorreram um longo e árduo caminho até chegarem ao atual estágio de efetividade.

[...]

Dessa maneira, campo e cidade se complementam, se integram. É possível perceber uma integração também entre os modos de vida rural e urbano. Assim, é cada vez mais comum que elementos e costumes do modo de vida urbano estejam presentes no cotidiano do habitante do campo, e vice-versa.

Não escreva no livro

9 Observe as imagens e responda às questões.



Plantação de hortaliças no município de Cornélio Procopio, no estado do Paraná, em 2020.



Feira livre no município de Apucarana, no estado do Paraná, em 2020.

- a) Onde se localiza a plantação de hortaliças mostrada na imagem 1: no campo ou na cidade? **No campo.**
- b) Onde se localiza a feira mostrada na imagem 2: no campo ou na cidade? **Na cidade.**
- c) Você sabe onde são produzidas as hortaliças consumidas em sua moradia? Troque informações a esse respeito com o professor e os colegas. **Resposta pessoal.**

10 Que produtos do campo você e sua família consomem? E da cidade? Monte um quadro como o do modelo e complete-o com alguns exemplos. **Respostas pessoais.**

Produtos do campo	Produtos da cidade

Converse com os estudantes sobre a interdependência entre campo e cidade, utilizando as imagens apresentadas como apoio. Comente que no campo são produzidos alimentos comercializados nas cidades e matérias-primas usadas na produção industrial. Já nas cidades estão localizados os principais serviços, como os de saúde, educação, justiça e de governo.

Atividade 10. Ao fazer esta atividade, os estudantes devem perceber que muitas mercadorias que consomem são produzidas com matérias-primas provenientes do campo. Exemplifique essa relação com base na indústria alimentícia. Mencione que os alimentos industrializados podem ser produzidos na cidade ou no campo; todavia, a matéria-prima para a produção deles geralmente é fornecida pelo campo.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI05, EF04GE04 e EF04GE07, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

ERNESTO REGRANPULSAR IMAGENS

JAN FERREIRA BELARCA/SHUTTERSTOCK

Em nosso país, a soberania popular é exercida pelo sufrágio universal, voto direto e secreto, sendo facultativo para os maiores de 16 anos e menores de 18, assim como para os maiores de 70 anos e analfabetos. Contudo, o voto é obrigatório para os eleitores que tenham entre 18 e 70 anos.

Pode-se concluir, portanto, que sufrágio é um direito público subjetivo, ou seja, um direito próprio da condição de cidadão, que inclui tanto o poder de escolha dos representantes quanto a possibilidade de concorrer aos cargos públicos eletivos. Quanto ao voto, embora seja obrigatório para uma determinada faixa da população, representa uma verdadeira conquista política para o povo brasileiro.

PAES, Janiere Portela Leite. O sufrágio e o voto no Brasil: direito ou obrigação? *Revista da EJE*, Brasília, DF, n. 3, Ano 3, 2013. Disponível em: <<https://www.tse.jus.br/o-tse/escola-judiciaria-eleitoral/publicacoes/revistas-da-eje/artigos/revista-eletronica-eje-n-3-ano-3/o-sufragio-e-o-voto-no-brasil-direito-ou-obrigacao>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Roteiro de aula

A aula prevista para o conteúdo das páginas 136-137 pode ser trabalhada na semana 27.

Atividade 11. Com base na leitura do texto, espera-se que os estudantes mencionem que o prefeito é o chefe do Poder Executivo no município, ou seja, ele é o responsável por administrar os interesses do município e da população, auxiliado pelos secretários municipais. Entre as principais funções de um prefeito estão a preservação e a melhoria do município, bem como zelar pelo bem-estar de seus cidadãos. O vereador desempenha a função de legislar, ou seja, de propor leis para o município. Os vereadores também desempenham a função de fiscalizar as ações do Poder Executivo, isto é, do prefeito e dos secretários.

Explique aos estudantes que o número de vereadores em um município está relacionado ao número de habitantes que ele possui. No Brasil, o número mínimo de vereadores é de 9 (para uma população de até 15 mil habitantes), e o máximo de 55 (para uma população com mais de 8 milhões de habitantes).

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE03.

Quem administra o município

O município é a menor parte do nosso país com governo e leis próprias.

A administração do município é responsabilidade do **prefeito**. Ele é auxiliado por vários **secretários municipais**. Cada secretário municipal cuida de uma parte dos serviços públicos oferecidos pelo município, como saúde, educação, habitação, cultura e transporte. O acesso a esses serviços é um direito dos moradores.

O prefeito e os secretários municipais trabalham na Prefeitura.

As leis do município são responsabilidade dos **vereadores**. É dever dos vereadores a elaboração, a discussão e a votação das leis municipais e a fiscalização do trabalho do prefeito.

Os vereadores trabalham na Câmara Municipal.



Prefeitura municipal de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, em 2018.



Câmara de vereadores no município de Águas de Chapecó, no estado de Santa Catarina, em 2018.

- 11** Explique as atribuições dos seguintes integrantes da administração municipal:
- prefeito; **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**
 - secretário municipal;
 - vereador.

Não escreva no livro

- 12** Escreva o nome: **Respostas pessoais.**
- do prefeito do município em que você vive;
 - de dois vereadores do município.

136

As primeiras eleições no Brasil

Os portugueses foram os responsáveis por trazer as eleições para o Brasil, pois tinham o costume de eleger administradores nos povoados lusos [...]. Quando chegavam ao lugar em que deveriam se estabelecer, seu primeiro ato era realizar a eleição do guarda-mor (nome dado ao responsável pela região) regente. Somente após esse ato eram fundadas as cidades, já sob a égide da lei e da ordem.

As eleições para governantes locais foram realizadas até a Independência. A primeira de que se tem notícia ocorreu em 1532, para eleger o Conselho Municipal da Vila de São Vicente/SP.

O crescimento econômico e as movimentações populares acabaram por exigir a participação ativa de brasileiros na corte, quando então, em 1821, foram realizadas eleições gerais para escolher os deputados

O prefeito e os vereadores são escolhidos pelos habitantes do município nas eleições municipais. Essas eleições acontecem a cada quatro anos.

Observe a seguir como é o processo eleitoral para a escolha de um prefeito.

1. Os candidatos para prefeito e vereador são escolhidos a cada quatro anos em eleições municipais.



2. Quem vota é o eleitor. Para votar, ele precisa ter o **título eleitoral**, documento que identifica o eleitor e o local de votação.



3. No dia da eleição, o eleitor deve se dirigir à sua seção eleitoral levando o título eleitoral e um documento com fotografia, que será conferido pelos mesários, pessoas que trabalham na eleição. O voto é facultativo para jovens de 16 e 17 anos e para pessoas com mais de 70 anos de idade. Para pessoas de 18 a 70 anos, o voto é obrigatório.



ILUSTRAÇÕES: ROBERTO WEGAND

4. O eleitor deve digitar o número de seu candidato na urna eletrônica e confirmar seu voto. O voto é secreto.



5. Com a apuração dos votos é decidido quem são o prefeito e os vereadores eleitos do município.



Não escreva no livro

13 Quando serão as próximas eleições para prefeito e vereadores no município em que você vive? *A resposta depende do ano em que a atividade está sendo realizada. Provavelmente, 2024 ou 2028.*

14 Que documento os eleitores precisam ter para votar? Como ele é? *Título de eleitor. Pode ser impresso ou digital – e-Título.*

137

Comente com os estudantes que o processo eleitoral brasileiro nem sempre foi como o conhecemos. A escolha democrática por meio do voto secreto e direto, no período de quatro em quatro anos, é uma conquista ainda recente garantida pela Constituição Federal de 1988.

Explique aos estudantes que a escolha entre os candidatos é responsabilidade dos cidadãos brasileiros e que, por esse motivo, é essencial que se conheçam as propostas dos candidatos antes da eleição.

Reconhecer as funções do prefeito e dos vereadores favorece o desenvolvimento da habilidade da BNCC EF04GE03, do componente curricular Geografia.

Atividade 13. Nesta atividade, os estudantes devem verificar o calendário eleitoral do período para identificar quando serão realizadas as próximas eleições para prefeito e vereador. Solicite aos estudantes que pesquisem a informação em *sites* confiáveis. Se necessário, por se tratar de textos mais complexos, acompanhe com os estudantes as informações presentes no calendário eleitoral do Tribunal Superior Eleitoral, disponível em: <<https://www.tse.jus.br/eleicoes/calendario-eleitoral>>. Acesso em: 30 jun. 2021.

Atividade 14. Comente com os estudantes a importância do título de eleitor para o cidadão. Ressalte que, atualmente, há o título digital, o e-Título, disponível via aplicativo para *smartphones* e *tablets*, mas que, antigamente, havia somente o título impresso.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE03.

que iriam representar o Brasil nas cortes de Lisboa. Eleições estas que demoraram meses, devido a inúmeras formalidades.

[...] No princípio, o voto era livre, todo o povo votava. Com o tempo, porém, ele passou a ser direito exclusivo dos que possuíam maior poder aquisitivo, entre outros privilégios. A idade mínima para votar era 25 anos. Escravos, mulheres, índios e assalariados não podiam escolher representantes, nem governantes.

As eleições em dois turnos no Brasil foram introduzidas pela constituição de 1988 para os cargos executivos (presidente e vice-presidente, governadores e vice-governadores e prefeitos e vice-prefeitos) [...].

BRASIL. Ministério Público Federal. Você sabia? As primeiras eleições no Brasil. Disponível em: <<http://turminha.mpf.mp.br/explore/eleicoes/voce-sabia/as-primeiras-eleicoes-no-brasil>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 27.

Objetivos pedagógicos da seção

- Simular o processo eleitoral com uma atividade lúdica.
- Compreender que a escolha de um candidato é um processo que começa com a campanha eleitoral e termina com as eleições.

Orientações didáticas

Oriente os grupos a elaborar a campanha. Solicite que escolham os temas de campanha relacionados à escola. Lembrem-se de que as campanhas devem visar ao bem-estar dos estudantes na sala de aula e na escola.

Ao simular um processo eleitoral, elaborando campanhas, participando de debates das propostas de governo e do pleito, os estudantes têm contato com o funcionamento do modelo de participação popular adotado no país, construindo o sentido da participação ativa e consciente e colaborando para a criação de uma prática pedagógica direcionada à cidadania e à valorização dos processos democráticos, da capacidade de análise de contexto e do respeito ao ponto de vista do outro.



Vamos fazer

Eleição na sala de aula

Agora que você já aprendeu como funciona a escolha do prefeito e dos vereadores do seu município, que tal organizar uma eleição na sala de aula para escolher um representante da turma?

Não escreva no livro

Material

- ✓ papel sulfite
- ✓ fita adesiva
- ✓ cartolina
- ✓ caixas de papelão com tampa
- ✓ canetinhas coloridas ou lápis de cor
- ✓ tesoura com pontas arredondadas

Como fazer

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

1. Definir com o professor e os colegas as funções do representante da turma. Por exemplo: conversar com os colegas sobre aspectos da sala de aula ou da escola que podem ser melhorados, elaborar propostas conjuntas e encaminhá-las ao professor ou ao diretor da escola; coordenar a preparação de exposições de trabalho ou de eventos com a participação da comunidade escolar.
2. Com a ajuda do professor, a turma deve escolher dois candidatos a representante. Cada candidato deve escolher quatro colegas para ajudá-lo na campanha eleitoral, constituindo o **partido político**. Os demais estudantes serão os **eleitores**.
3. Os partidos políticos devem produzir cartazes com um desenho ou uma fotografia do candidato a representante da turma, o nome e o número do partido. Para a produção do cartaz, utilizem material como cartolina, papel sulfite, canetinhas ou lápis de cor e fita adesiva.
4. O restante dos estudantes, que constitui os eleitores, deve produzir duas urnas eleitorais. Para a confecção das urnas, utilizem caixas de papelão com tampa e tesoura com pontas arredondadas. Com o auxílio do professor, façam uma abertura na tampa das caixas de papelão com a tesoura.
5. Depois, fixem os cartazes nas paredes e posicionem as urnas na frente da sala de aula.



MILA HORTÊNCIO

138

Os direitos dos indígenas na Constituição Federal

Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

§ 1º. São terras tradicionalmente ocupadas pelos índios as por eles habitadas em caráter permanente, as utilizadas para suas atividades produtivas, as imprescindíveis à preservação dos recursos ambientais necessários a seu bem-estar e as necessárias a sua reprodução física e cultural, segundo seus usos, costumes e tradições. [...]

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Título VIII da Ordem Social. Capítulo VIII dos Índios. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 18 jun. 2021.

6. Recortem folhas de papel sulfite em quatro partes para compor os títulos de eleitor e as cédulas eleitorais. Cada estudante deve preencher o título com suas informações pessoais e a cédula com as informações do candidato escolhido.
7. Em seguida, organizem uma fila em frente à mesa do professor. Ele será o mesário e vai conferir se as informações do título eleitoral estão corretas. Após a conferência das informações, deposite a sua cédula eleitoral em uma das urnas.
8. Finalizada a votação, o professor abrirá as urnas para a contagem dos votos. Para acompanhar a contagem, monte no caderno um quadro como o do modelo abaixo e preencha-o conforme o professor for anunciando os votos. Boa sorte! **Resposta pessoal.**



Candidato a representante da turma	Número de votos

Para responder

Não escreva no livro

1. Quais são os nomes dos candidatos a representante da turma?
Resposta pessoal.
2. Qual candidato venceu as eleições para representante da turma?
Resposta pessoal.
 - Quantos votos esse candidato recebeu? **Resposta pessoal.**
3. Você imaginou que esse candidato venceria? Explique a sua resposta.
Respostas pessoais.
4. Em sua opinião, o processo de escolha do representante da turma foi democrático e transparente? Converse com os colegas e o professor sobre isso e comente o que poderia ser feito de forma diferente.
Respostas pessoais.

139

O que é uma comunidade quilombola?

[...] São considerados remanescentes das comunidades dos quilombos os grupos étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. [...]

Assim sendo, uma comunidade quilombola precisa ter a presunção da ancestralidade negra, mesmo que alguns membros incluídos ao grupo ao longo de sua história apresentem outras ancestralidades [...].

Precisa, ainda, apresentar relações territoriais específicas, na medida em que é o território e o vínculo específico que os membros da comunidade têm com o mesmo que se constituem no fato social total que, ao lado de todas estas características, conformam uma comunidade quilombola.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. *Regularização de território quilombola*. Brasília, DF: Incra, 2017. p. 4-5.

No decorrer da atividade, também é possível trabalhar aspectos das funções de diferentes órgãos em distintas hierarquias do poder público brasileiro.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE03.

Para o estudante ler

Quem manda aqui?, de Larissa Ribeiro, André Rodrigues, Paula Desgualdo e Pedro Markun. Companhia das Letras, 2015.

Em linguagem simples e divertida, o livro aborda as diversas formas de controle e poder, modos de governar e tomar decisões.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 140-141 podem ser trabalhadas nas semanas 27 e 28.

Faça a leitura do texto e das imagens com os estudantes. É importante que eles entendam que o direito dos povos indígenas e das comunidades quilombolas de viver nas terras que tradicionalmente ocupam e de manter seu modo de vida é garantido pela Constituição Federal de 1988. No entanto, nem todas as terras indígenas e quilombolas estão demarcadas e esses povos continuam enfrentando problemas resultantes de conflitos pela posse dessas terras.

Utilize as imagens da página para desencadear uma conversa com os estudantes sobre a importância de assegurar aos povos indígenas o direito às terras em que vivem e das quais dependem para manter seu modo de vida. Incentive-os a formar opinião e a trocar ideias com os colegas.

Se julgar pertinente, aprofunde a conversa e promova uma discussão sobre os diferentes usos que as pessoas fazem da terra, de acordo com os seus interesses e modo de vida. É possível também selecionar reportagens e artigos sobre o tema e fazer uma leitura compartilhada com a turma.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC **EF04GE06**.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Educação em valores e temas contemporâneos

É importante observar nas falas dos estudantes o respeito aos colegas e às origens de cada um. Ressalte as diferenças no sentido de valorizá-las. As vivências cotidianas são o ponto de partida para o entendimento e a valorização do outro.

Territórios indígenas e quilombolas

Os povos indígenas e as comunidades quilombolas têm o direito de viver nas terras que originalmente ocupam e de manter suas tradições. Esse direito é garantido pela Constituição Federal de 1988.

As Terras Indígenas

Não escreva no livro.

As áreas demarcadas para uso exclusivo dos povos indígenas são chamadas Terras Indígenas. A demarcação dessas terras é o reconhecimento oficial do governo de que a posse e o uso delas cabem somente aos indígenas e a seus descendentes.

Todos os recursos da natureza existentes nas terras demarcadas, como a madeira, as plantas, os animais e os minerais, podem ser explorados apenas para a sobrevivência dos povos indígenas. No entanto, essas terras ainda sofrem a invasão de madeiros, caçadores, mineradores e posseiros, que extraem os recursos e ocupam as áreas ilegalmente.



Indígenas da etnia Waurá em ritual preparativo para a celebração do Kuarup. Aldeia Piyulaga, no Território Indígena do Xingu, em 2019.

A garantia dos direitos indígenas

Nos dias atuais, os indígenas têm enfrentado diversos problemas. Nem todas as terras em que habitam estão demarcadas. A luta pela demarcação e os conflitos pela posse dessas terras são exemplos desses problemas.

Para explorar economicamente as Terras Indígenas e expandir os negócios, grandes empresas agropecuárias, mineradoras e madeiras sobrepõem seus interesses às necessidades dos indígenas, para quem a terra representa a manutenção de seu modo de vida e sua sobrevivência.

140



Mulheres indígenas em manifestação contra as ações do governo relacionadas à saúde, à educação e à demarcação das Terras Indígenas. Esplanada dos Ministérios, em Brasília, no Distrito Federal, em 2019.

Combater essas invasões e proteger as terras indígenas, garantindo a preservação dos recursos ambientais necessários à sobrevivência dos povos indígenas, é responsabilidade do governo. A demarcação das Terras Indígenas representa apenas um passo para isso.

Não escreva no livro

15 Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor. Por que é necessário demarcar as terras habitadas pelos indígenas?

16 O que motiva a invasão de Terras Indígenas? Em sua opinião, de que maneira esse problema poderia ser resolvido?

As comunidades quilombolas

A escravidão durou pouco mais de 300 anos no Brasil. Durante esse período, e até mesmo depois dele, formaram-se vários quilombos.

Os quilombos constituíam núcleos de resistência à escravidão e à exploração do trabalho impostas pelo sistema colonial. Esses núcleos, ou comunidades, agrupavam africanos escravizados que fugiam da escravidão, africanos escravizados libertos, indígenas e brancos pobres. Além disso, os quilombos tinham organização social, política, econômica e cultural próprias, que refletiam seus valores, costumes e tradições.

Ao longo da história dos quilombos, muitos foram destruídos. Hoje em dia, existem diversas comunidades remanescentes de quilombos no Brasil. As áreas que elas ocupam constituem as terras quilombolas. Essas áreas estão localizadas tanto em áreas rurais como em áreas urbanas.

De acordo com a Constituição Federal, a posse dessas terras é um direito das comunidades quilombolas. Muitas comunidades conseguiram assegurar esse direito, mas há outras que ainda lutam pelo reconhecimento e pela manutenção de sua história e do direito às terras que habitam.



Escola de Ensino Fundamental da comunidade quilombola de Uxizal, no município de Mocajuba, no estado do Pará. Fotografia de 2020.

17 Na unidade federativa em que você vive existem comunidades quilombolas? Se sim, qual é a situação delas em relação ao direito à posse das terras que ocupam? *Respostas pessoais.*

Atividade 15. Os estudantes devem observar que os indígenas têm direito à posse e à exclusividade do uso dos recursos das terras que habitam, dependendo deles para a manutenção de seu modo de vida.

Atividade 16. Espera-se que os estudantes mencionem que grandes empresas agropecuárias, mineradoras e madeireiras disputam as terras indígenas visando explorar seus recursos e expandir os próprios negócios. Para resolver essa questão, os indígenas ainda precisam lutar e pressionar os órgãos oficiais para efetivar seu direito às terras que habitam e à preservação de sua cultura.

Assim como os povos indígenas, as comunidades quilombolas buscam a demarcação de suas terras. O órgão responsável por demarcá-las é o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Atividade 17. Incentive os estudantes a buscar informações sobre comunidades quilombolas existentes no município, no estado ou na região em que vivem. Auxilie-os indicando fontes oficiais que possam ser consultadas na internet.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE06.

Roteiro de aula

A aula prevista para esta seção pode ser trabalhada na semana 28.

Objetivos pedagógicos da seção

- Conhecer alguns dos pontos turísticos brasileiros.
- Reconhecer a importância da preservação cultural patrimonial.
- Identificar pontos turísticos em seu local de vivência.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Faça a leitura dos textos e das imagens coletivamente com os estudantes. Para auxiliar nessa leitura, leve para a sala de aula um mapa político do Brasil e identifique a localização dos pontos turísticos mencionados na seção.

Se julgar conveniente, pesquise os *sites* dos pontos turísticos apresentados. O acesso a esses portais pode auxiliar na obtenção de outras informações.

Painel multicultural

Pontos turísticos no Brasil

As regiões brasileiras são muito diferentes umas das outras, mas todas elas oferecem muitas atrações para visitantes de diversos lugares do Brasil e do mundo.

Conheça a seguir alguns pontos turísticos nas cinco grandes regiões do Brasil.

Um ponto turístico da região Norte é o Teatro Amazonas, situado em Manaus, capital do estado do Amazonas. Ele foi inaugurado em 1896, durante o auge do extrativismo da borracha.

O teatro tem capacidade de acomodar cerca de 700 pessoas. Ao longo de sua história, ele recebeu importantes espetáculos de óperas, danças e peças teatrais.



Não escreva no livro

Teatro Amazonas, na cidade de Manaus, no estado do Amazonas, em 2020.

Um ponto turístico da região Sul é o Museu Oscar Niemeyer, que se localiza no município de Curitiba, no estado do Paraná. Ele foi inaugurado em 2002, para expor obras de artes visuais, arquitetura, urbanismo e *design*.

O museu tem cerca de 17 mil metros quadrados de área expositiva, considerada a maior da América Latina.



Museu Oscar Niemeyer, no município de Curitiba, no estado do Paraná, em 2019.

Um ponto turístico da região Nordeste é a Estação Cabo Branco, que se localiza no município de João Pessoa, no estado da Paraíba. A Estação Cabo Branco foi inaugurada em 2008, para levar ciência, cultura, arte e tecnologia à população.

Estação Cabo Branco, no município de João Pessoa, no estado da Paraíba, em 2019.



VINCULUS BACARINALAMY/FOTOREBENA



Palácio do Congresso Nacional, no município de Brasília, no Distrito Federal, em 2020.

Um ponto turístico da região Centro-Oeste é o Palácio do Congresso Nacional, situado em Brasília, no Distrito Federal. O palácio foi inaugurado em 1960 e, com os edifícios do Palácio do Planalto e do Supremo Tribunal Federal, forma a Praça dos Três Poderes.

Um ponto turístico da região Sudeste é o Estádio Mário Filho, conhecido como Maracanã, situado na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. O estádio foi construído em 1950 para a Copa do Mundo de Futebol e, desde então, é palco de inúmeras competições.



Estádio do Maracanã, na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 2019.

DIEGO GUOPISH/SHUTTERSTOCK

Atividade 1. Oriente os estudantes a comparar os pontos turísticos e destacar semelhanças e diferenças entre eles. Observe que cada ponto turístico está localizado em uma região brasileira e eles se relacionam a aspectos históricos e culturais das regiões. Se julgar conveniente, leve para a sala de aula outras imagens desses pontos turísticos.

Atividade 2. Para ampliar a atividade, proponha aos estudantes a elaboração coletiva de um painel, em sala de aula, com os pontos turísticos do lugar onde eles vivem.

Conclusão

Na perspectiva da avaliação formativa, este é um momento propício para a verificação das aprendizagens construídas ao longo do bimestre e do trabalho com a unidade. É interessante observar se todos os objetivos pedagógicos propostos foram plenamente atingidos pelos estudantes. Sugerimos que você identifique os pontos que foram desenvolvidos, aqueles que ainda estão em desenvolvimento ou que não foram suficientemente trabalhados para que possa intervir a fim de consolidar as aprendizagens.

Considere a produção dos estudantes, a participação e as intervenções deles em discussões e atividades em sala de aula. A avaliação que propomos a seguir será um dos instrumentos para você acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e da turma, e identificar seus avanços, suas dificuldades e potencialidades, contribuindo para que se sintam seguros para continuar aprendendo.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

RAFASTOCK/SHUTTERSTOCK

Não escreva no livro

- 1 Em sua opinião, o que os locais mostrados nas imagens têm em comum? **Resposta pessoal.**
- 2 Você já visitou algum ponto turístico em seu município? Converse com os colegas e conte um pouco sobre sua experiência. **Resposta pessoal.**

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a seção podem ser trabalhadas na semana 28.

Orientações didáticas

Inserida em uma proposta de acompanhamento continuado da progressão das aprendizagens dos estudantes, esta seção oferece a oportunidade de realização de um momento avaliativo do processo pedagógico que foi desenvolvido ao longo do bimestre, previsto para ser concluído no fechamento desta unidade. A seção pode oferecer parâmetros importantes para apurar se os objetivos pedagógicos e as habilidades propostos na unidade foram alcançados pelos estudantes e para verificar a necessidade de possíveis ajustes nas estratégias didáticas.

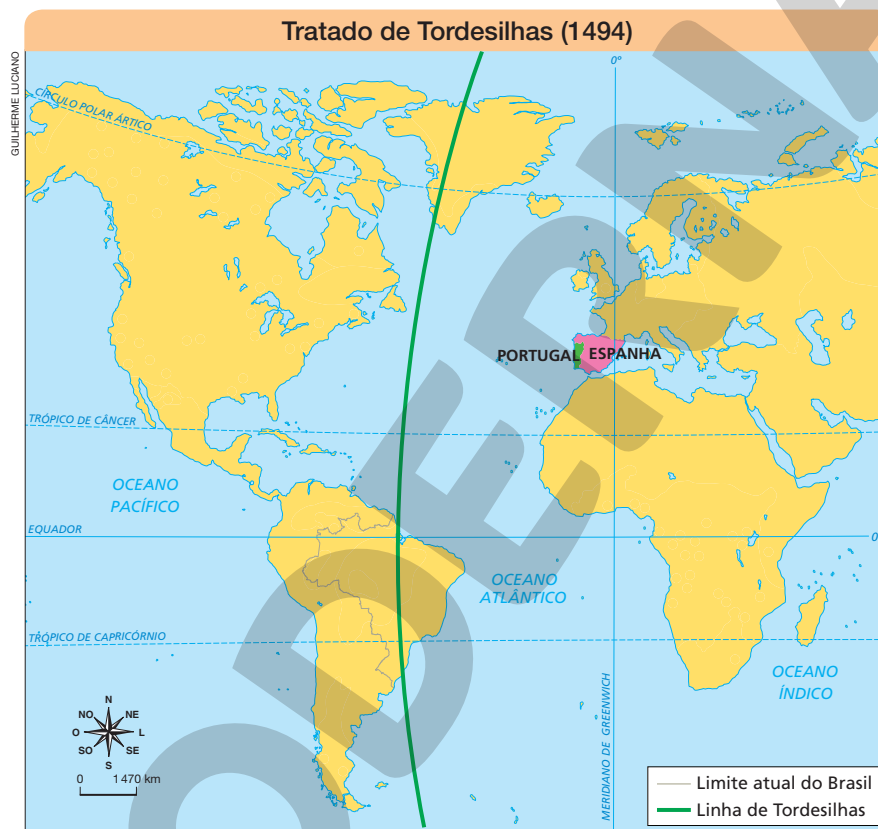
Antes de orientar os estudantes a iniciar as atividades de avaliação, sugerimos lembrar com a turma os conteúdos da Unidade 3, retomando as atividades realizadas, bem como as discussões, conversas e intervenções em sala de aula. Pergunte a eles o que aprenderam e do que mais gostaram de estudar e por quê. Faça novas intervenções conforme a necessidade de cada um.

Atividade 1. Espera-se que os estudantes reconheçam o que foi o Tratado de Tordesilhas e qual seu papel na configuração territorial brasileira. Se julgar necessário, retome o conteúdo e explore com os estudantes o mapa que mostra o Tratado de Tordesilhas e a divisão do território entre Portugal e Espanha. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI07 e EF04GE10.

O que você aprendeu

Não escreva no livro

- 1 Sobre o Tratado de Tordesilhas, representado no mapa a seguir, copie no caderno a afirmação correta.



Fonte: Georges Duby. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 239.

- a) Era uma linha imaginária que dividia entre Portugal e Espanha as terras encontradas.
- b) Garantia aos portugueses o domínio das terras brasileiras.
- c) Dividia as terras do continente americano entre Inglaterra, Portugal, França e Espanha.
- d) Era uma linha imaginária que limitava as navegações no oceano Atlântico.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

2 Sobre as grandes navegações, responda às questões a seguir.

- Quais foram as consequências das navegações europeias para o conhecimento geográfico sobre o mundo?
- Quais mercadorias os portugueses pretendiam conseguir com as viagens marítimas? Onde essas mercadorias eram encontradas?

3 Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor. Leia o texto a seguir e responda no caderno às questões.

Para entendermos o processo de colonização do Brasil a partir de 1530, é preciso compreender que as bases sobre as quais se estruturou essa colonização estavam inseridas no contexto da expansão comercial europeia, o que significa dizer que a colonização do território brasileiro foi planejada dentro de um projeto de ampliação do poderio comercial lusitano. Fazia-se necessário fazer uma exploração econômica que possibilitasse um retorno a curto prazo.

A ocupação deste território deu-se por meio da sua divisão em capitânicas hereditárias, como já havia feito em outras regiões, com o objetivo de promover a defesa do território, fixar colonos e organizar uma produção lucrativa [...].

Decidido o regime político administrativo a ser implantado, D. João III [rei de Portugal à época], mandou dividir, em 1532, o litoral do Brasil em extensões de cinquenta léguas portuguesas que constituíram as capitânicas, dando-as, entre os anos de 1534 e 1536, a alguns de seus fidalgos beneméritos, capazes de promover o desenvolvimento dessa região.

Luciene M. P. Pereira. Reflexões acerca da distribuição de terras no período colonial brasileiro: o caso das sesmarias. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH)*, São Paulo, jul. 2011. p. 2. Disponível em: <http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300202997_ARQUIVO_TextoCompleto.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2021.

- Como iniciou a colonização das terras que se tornariam o Brasil?
- Qual era a vantagem da implementação das capitânicas hereditárias para o governo de Portugal?

4 Uma das principais atividades desenvolvidas pelos colonizadores nas terras do Brasil foi o cultivo de cana-de-açúcar. Sobre essa atividade, responda no caderno às questões a seguir.

- Onde se localizava a maior parte dos engenhos de açúcar nos anos 1600? Por quê? **Na região Nordeste. Nessa região, havia solo propício e condições favoráveis ao plantio.**
- Quem realizava a maior parte do trabalho nas lavouras de cana-de-açúcar e nos engenhos de açúcar? **Os africanos escravizados e seus descendentes.**

Atividade 2. Espera-se que os estudantes compreendam os aspectos das Grandes Navegações, identificando que elas possibilitaram aos europeus conhecer terras até então não visitadas por eles, como o continente americano. As viagens tinham como objetivo fixar entrepostos comerciais e garantir o comércio de especiarias nas Índias. É interessante que os estudantes percebam que, apesar das especificidades, tanto os portugueses quanto os espanhóis se depararam com o atual continente americano enquanto procuravam uma rota alternativa para as Índias em busca de especiarias. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Atividade 3. Espera-se que os estudantes identifiquem as características do início da colonização do território que formaria o Brasil e as principais ações portuguesas nesse período, reconhecendo que a colonização teve início por volta de 1530, com a divisão das capitânicas hereditárias, que objetivava garantir a ocupação e a exploração das terras sem custos para o governo, além do controle do território. Caso seja necessário, retome o conteúdo, releia os principais pontos estudados e peça aos estudantes que anotem no caderno as informações mais relevantes. Analise o mapa das capitânicas hereditárias e destaque a questão de que os donatários se tornavam os principais responsáveis pela ocupação e pela exploração do território. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI07.

Atividade 4. Os estudantes devem compreender as principais características do cultivo de cana-de-açúcar pelos colonizadores, considerando sua ocorrência, sua finalidade, sua localização e a mão de obra empregada majoritariamente. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Atividade 5. Espera-se que os estudantes compreendam os processos de descoberta do ouro e ocupação do interior por conta da exploração desse mineral, reconhecendo a participação dos indígenas, dos africanos escravizados e seus descendentes como mão de obra escravizada nesse processo. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04HI07.

Atividade 6. Espera-se que os estudantes avaliem os impactos da exploração e da imposição do modo de vida dos europeus sobre os povos indígenas e reconheçam as matrizes étnico-culturais de formação do Brasil. Os estudantes devem considerar como se deu o encontro entre portugueses e indígenas, identificando especialmente as ameaças ao modo de vida dos nativos e ao meio natural. Verifique se os estudantes correlacionam essas condições às enfrentadas pela população indígena na atualidade. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI06 e EF04GE06.

Atividade 7. Os estudantes devem identificar aspectos do município relacionados à administração pública, reconhecendo que o município é a menor divisão territorial de um estado com autonomia política. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04GE03 e EF04GE05.

Não escreva no livro

- 5** Grande parte das minas de ouro e de diamante exploradas durante o período colonial ficava nas terras que atualmente pertencem ao estado de Minas Gerais.



Município de Ouro Preto, no estado de Minas Gerais, em 2019.

- a) Qual é a relação entre o município mostrado na imagem e a mineração durante o período colonial no Brasil? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*
- b) Qual era a principal mão de obra usada na mineração? *Africanos escravizados.*

- 6** Sobre os povos indígenas, responda às questões no caderno. *Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

- a) Cite fatores que contribuíram para a diminuição dos povos indígenas e de suas terras.
- b) Ao longo do tempo, o encontro entre esses povos se modificou de que maneira?
- c) Quais são os problemas enfrentados pelos povos indígenas na atualidade?

- 7** Copie no caderno o texto abaixo completando as lacunas com as palavras do quadro.

vereadores	prefeitura	prefeito
município	secretários	câmara municipal

O *município* é considerado a menor unidade político-administrativa do nosso país.

O município é governado pelo *prefeito*, que é auxiliado pelos *secretários*, responsáveis pelos serviços públicos. Eles trabalham na *prefeitura*.

Os *vereadores* são responsáveis pelas leis municipais e por fiscalizar o trabalho do prefeito. Eles trabalham na *câmara municipal*.

Não escreva no livro

8 Observe o mapa a seguir e responda às questões.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Atlas geográfico escolar*. 7. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

- a) De acordo com o mapa acima, como o território brasileiro está dividido? Quais são essas partes? **Em regiões. Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul.**
- b) Observe as siglas das unidades federativas a seguir. No caderno, organize cada uma delas conforme a região da qual fazem parte.
Norte: AC, AM, AP, PA, RO, RR, TO; Nordeste: AL, BA, CE, MA, PB, PE, PI, RN, SE; Centro-Oeste: GO, MT, MS e DF; Sudeste: ES, MG, RJ, SP; Sul: PR, RS, SC.

AM	MA	MT	MG	PR	AC	PI	GO	SP
SC	RR	CE	MS	RJ	RS	PA	BA	ES
RN	PB	RO	PE	AP	AL	TO	SE	DF

Atividade 8. Os estudantes devem identificar a divisão regional do Brasil e reconhecer as unidades federativas que formam as regiões brasileiras, por meio das siglas. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04GE05 e EF04GE10.

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
1	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p> <p>(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.</p>	
2	<p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
3	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
4	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
5	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04HI07) Identificar e descrever a importância dos caminhos terrestres, fluviais e marítimos para a dinâmica da vida comercial.</p>	
6	<p>(EF04HI06) Identificar as transformações ocorridas nos processos de deslocamento das pessoas e mercadorias, analisando as formas de adaptação ou marginalização.</p> <p>(EF04GE06) Identificar e descrever territórios étnico-culturais existentes no Brasil, tais como terras indígenas e de comunidades remanescentes de quilombos, reconhecendo a legitimidade da demarcação desses territórios.</p>	
7	<p>(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais.</p> <p>(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.</p>	
8	<p>(EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.</p>	

Sugestão de questões de autoavaliação

No fechamento de mais um bimestre, apresentamos mais um conjunto de questões para orientar uma nova rodada de autoavaliações. Outros procedimentos avaliatórios e de consulta podem ser realizados, bem como outras questões podem ser acrescentadas ao conjunto sugerido na sequência.

AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
MARQUE UM X EM SUA RESPOSTA	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
1. Consegui aprender novos conhecimentos?			
2. Aproveitei as oportunidades que tive para aprofundar os conhecimentos que já dominava?			
3. Levei para a sala de aula as observações feitas no dia a dia para contribuir com as aulas?			
4. Tenho facilidade para resolver atividades com diferentes formatos: marcar X, falso ou verdadeiro, elaborar textos, entre outros?			
5. Gostei de estudar e quero continuar aprendendo sobre os temas do bimestre?			

Introdução

Esta unidade tem como tema principal a cultura e a identidade brasileiras, abordando como se deu a formação da população brasileira e como isso culminou na diversidade cultural presente no país. Trata-se da unidade que trabalha de maneira mais aprofundada o tema de relevância deste volume: *Identidade e diversidade cultural no país*, sendo a ocasião para discutir mais detalhadamente como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Ao traçar um panorama dos movimentos migratórios, especialmente ao longo do século XX e no começo do século XXI, bem como das mobilizações históricas no Brasil, a unidade pretende que os estudantes compreendam a historicidade desses movimentos populacionais, atentando aos conhecimentos adquiridos em anos anteriores. A unidade também possibilita frisar, nesse contexto, a condição dos africanos escravizados que vieram para o país durante o período, destacando que eles não são imigrantes, pois foram forçados ao deslocamento.

Para trabalhar o tema da unidade, é interessante fornecer aos estudantes exemplos concretos destacando a própria história familiar e os fluxos migratórios na comunidade, na cidade e no país.

Em consonância com a BNCC nesta unidade são trabalhadas as **Competências Gerais da Educação Básica 3 e 9**; as **Competências Específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental 1 e 4**; a **Competência Específica de História 5** e a **Competência Específica de Geografia 3**.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para a abertura da Unidade 4 podem ser trabalhadas na semana 20.



Brincadeira de roda, prática comum das crianças em todo o Brasil. Nas cantigas entoadas nessa brincadeira, observam-se elementos culturais de matriz indígena, africana e portuguesa. Crianças brincando de roda em Klongluang, Pathumthani, na Tailândia. Fotografia de 2020.



Cortejo de maracatu em encontro de culturas populares na cidade de Buenos Aires, no estado de Pernambuco, em 2018.

148

Unidades temáticas da BNCC em foco na unidade

História

Transformações e permanências nas trajetórias dos grupos humanos; Circulação de pessoas, produtos e cultura; As questões históricas relativas às migrações.

Geografia

O sujeito e seu lugar no mundo.

Objetos de conhecimento em foco na unidade

História

O passado e o presente: a noção de permanência e as lentas transformações sociais e culturais; O mundo da tecnologia: a integração de pessoas e as exclusões sociais e culturais; O surgimento da espécie humana no continente africano e sua expansão pelo mundo; Os processos migratórios para a formação do Brasil:

1. Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Vamos conversar

1. O que as imagens destas páginas representam?
2. Em sua opinião, quais povos contribuíram para a formação da sociedade e da cultura brasileiras? **Resposta pessoal.**
3. Você conhece alguma manifestação da cultura brasileira que tem influência de outros povos? Qual? **Respostas pessoais.**



Procissão de umbandistas com oferendas a Iemanjá no município de Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, em 2020.



Festival Italiano no Museu do Imigrante, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2017.



Festa da colônia japonesa na cidade de Sorocaba, no estado de São Paulo, em 2019.

149

os grupos indígenas, a presença portuguesa e a diáspora forçada dos africanos; Os processos migratórios do final do século XIX e início do século XX no Brasil; As dinâmicas internas de migração no Brasil a partir dos anos 1960.

Geografia

Território e diversidade cultural; Processos migratórios no Brasil.

Habilidades da BNCC em foco na unidade

EF04HI03, EF04HI08, EF04HI09, EF04HI10, EF04HI11, EF04GE01 e EF04GE02.

Objetivos pedagógicos da unidade

- Compreender o processo de formação da população brasileira.
- Valorizar a diversidade social e cultural de nosso país.
- Identificar a participação dos portugueses, dos diversos povos indígenas e africanos e dos imigrantes de distintas origens na formação da sociedade brasileira.
- Compreender os fenômenos do êxodo rural e das migrações internas e externas como fundamentais para a formação da população brasileira.
- Associar os fenômenos migratórios ao desenvolvimento industrial e ao crescimento das cidades.
- Compreender aspectos do crescimento urbano.
- Compreender a origem da diversidade cultural brasileira: a língua, a música, as festas e a culinária.
- Reconhecer a influência de povos indígenas, africanos, europeus e asiáticos na culinária brasileira.

Orientações didáticas

As imagens apresentadas na abertura da unidade possibilitam sensibilizar os estudantes para o tema que será desenvolvido.

Atividades 1 a 3. Incentive os estudantes a perceber que o conjunto das imagens é representativo da diversidade cultural e étnica que caracteriza a sociedade brasileira, compreendendo que povos de diferentes origens e características contribuíram para formar a cultura e a sociedade brasileira. É possível que eles citem, entre esses povos, os portugueses, os indígenas, os africanos e imigrantes como japoneses, italianos e alemães. Lembre aos estudantes que eles podem citar, como manifestações culturais, danças, comidas, roupas, músicas, brincadeiras e festas.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 29.

Objetivos pedagógicos da seção

- Reconhecer a importância dos diferentes povos para a formação da sociedade brasileira.
- Compreender e distinguir os conceitos de emigração, imigração e migração.

Orientações didáticas

É importante que os termos "emigração" e "imigração" sejam trabalhados concomitantemente, para facilitar a compreensão dos estudantes. Pergunte se já ouviram falar desses termos, quando e em que situação foram empregados.

Converse com os estudantes sobre as origens deles. Comente que muitos brasileiros têm origens indígena, africana, europeia ou asiática. Pergunte se na família deles há pessoas que vieram de outro país ou que foram morar em outro. Ressalte que as pessoas são chamadas de emigrantes ao saírem do país onde moram, e ao chegarem ao país onde vão residir são imigrantes. Portanto, os emigrantes são também imigrantes.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI11 e EF04GE01, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Para o estudante ler

Imigrantes no Brasil no século XIX, de Edilene Toledo e Jefferson Cano. Atual, 2021.

Apresenta aspectos do cotidiano, da cultura e da socialização dos imigrantes portugueses, alemães, espanhóis, italianos e outros, que vieram ao Brasil no século XIX em busca de melhores condições de vida e de trabalho.

Investigar o assunto



Não escreva no livro

Histórias de imigrantes

Muitas pessoas migram de uma cidade para outra, de um estado para outro ou de um país para outro. Migrar é sair de um lugar para viver em outro.

Quando uma pessoa sai de seu lugar de origem, ou seja, de sua terra natal, para viver em outro lugar, ela é chamada **emigrante**. Quando uma pessoa entra em um lugar que não é o de sua origem, ela é chamada **imigrante**. Por exemplo, se uma pessoa nasceu na Alemanha e se mudou para o Brasil, ela é emigrante quando deixa a Alemanha e imigrante quando chega ao Brasil.



Emigrantes asiáticos deixando o Japão, em 1954.

THE ASHII SHIMBUN/GETTY IMAGES



Imigrantes japoneses recém-chegados ao porto de Santos, no estado de São Paulo, em 1934.

MUSEU DA IMIGRAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.


Agora você vai pesquisar a história de um migrante entre seus familiares, amigos ou na comunidade em que vive.


Como fazer Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

1. Em dupla, investiguem entre seus familiares, amigos e pessoas que vivem na sua comunidade se há algum migrante.

150

2. Depois, perguntem a ele se vocês podem entrevistá-lo.


-  3. Caso ele aceite, sigam o roteiro de perguntas apresentado abaixo e anotem as respostas no caderno. Não se esqueçam de registrar também o nome e a idade do entrevistado. Se possível, gravem a entrevista e depois a transcrevam para o papel, para não perderem nenhum detalhe das respostas.

- 
1. Onde você nasceu?
 2. Onde você vive atualmente?
 3. Há quanto tempo você vive nesse lugar?
 4. Por que você se mudou do lugar onde nasceu?
 5. Quais foram as suas maiores dificuldades para se adaptar ao novo lugar?
 6. Você já teve oportunidade de voltar ao seu lugar de origem? Se sim, como foi essa experiência?
 7. Já sentiu vontade de voltar definitivamente para seu local de origem? Por quê?
 8. Você mantém algum costume da cultura do seu lugar de origem? E que costumes do seu lugar de destino você adotou desde que chegou?

4. Após a entrevista, façam uma pesquisa sobre a história do Brasil na época em que o entrevistado migrou e relacionem as informações históricas com os dados obtidos com a entrevista.
5. Ao final, vocês deverão apresentar a pesquisa para os colegas e o professor.

Para responder

Não escreva no livro

-  **1** O entrevistado pode ser considerado um emigrante ou um imigrante? Explique. *Respostas pessoais.*
- 2** Você descobriu algo novo sobre a história do lugar onde vive com essa atividade? O quê? *Respostas pessoais.*

151

Educação em valores e temas contemporâneos

Durante a realização da atividade, reforce com os estudantes o respeito às pessoas e às origens de cada um. Destaque que as diferenças culturais devem ser valorizadas, evitando considerações que revelem julgamento de valor.

Comente que há os movimentos migratórios internos, que ocorrem dentro do próprio país, e os externos ou internacionais, que ocorrem de um país para outro.

Peça aos estudantes que se organizem em duplas para realizar a entrevista com o familiar, amigo ou outra pessoa da comunidade que tenha um histórico de migração. Leia o roteiro de perguntas com a turma e esclareça todas as dúvidas que surgirem. Oriente-os a prestar atenção às respostas dadas pelo entrevistado e anotá-las no caderno.

Auxilie os estudantes, caso seja necessário, na busca por informações sobre a história do Brasil na época em que o entrevistado migrou ou emigrou e, depois, na montagem da apresentação dos resultados da pesquisa.

Essa atividade visa aproximar os estudantes do tema que será desenvolvido na unidade e proporcionar a eles o contato com os procedimentos da pesquisa histórica partindo da exploração de uma fonte de história oral.

Atividade 2. Espera-se que os estudantes tenham descoberto as origens de determinados costumes, comidas ou músicas presentes em seu cotidiano.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 52-53 podem ser trabalhadas na semana 30.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Identificar as matrizes étnico-culturais de formação do Brasil.
- Reconhecer a heterogeneidade dos povos europeus, indígenas e africanos.
- Compreender que a população brasileira foi formada por fluxos migratórios.
- Conhecer os fluxos de imigração dos europeus nos anos 1800 e 1900 e sua posterior migração para as cidades.
- Conhecer e compreender aspectos das migrações internas na formação das populações locais.
- Compreender o êxodo rural e sua relação com o crescimento das cidades.
- Conhecer algumas características do processo de urbanização da população brasileira.
- Identificar alguns movimentos de migração interna no Brasil, reconhecendo seus motivos e seus contextos.
- Considerar a contribuição econômica e cultural dos migrantes nordestinos nos lugares em que se estabeleceram.

Orientações didáticas

Converse com a turma sobre a composição étnico-cultural da população brasileira. Pode ser interessante, para iniciar o assunto, fazer um levantamento do que os estudantes sabem acerca da origem de seus familiares, dos povos e culturas que fazem parte da sua ancestralidade. Nesse momento, é importante lembrar que, além dos povos indígenas, europeus e africanos que formaram a população brasileira no período colonial, imigrantes de diversas origens ingressaram no país principalmente a partir do século XIX.

CAPÍTULO

1

A formação da população brasileira

Não escreva no livro

Como você já sabe, a experiência colonial entrelaçou três povos de formações culturais distintas: os indígenas, que habitavam as terras que formariam o Brasil; os europeus, que ocuparam e colonizaram essas terras; e os africanos, trazidos pelos colonizadores como mão de obra escrava. Somos, portanto, uma população mesclada, tanto em termos étnicos como culturais.

Cada um desses povos, no entanto, apresentava, por si só, grande heterogeneidade. “Índigena”, por exemplo, é apenas uma expressão genérica para designar uma grande diversidade de povos, como os Kayapó, os Yanomami e os Bororo.

Glossário

Heterogeneidade:

diversidade, diferença.



Dança kayapó durante feira de troca de sementes na Terra Indígena Kayapó, em 2016. Município de São Félix do Xingu, no estado do Pará.



Festividade yanomami na aldeia de Ariabu, em 2017. Município de Santa Isabel do Rio Negro, no estado do Amazonas.

Os portugueses, por sua vez, também tinham influências diversas, como a dos árabes, que dominaram por séculos a península Ibérica. Na região do Algarve, por exemplo, a influência árabe pode ser observada nas ruínas de antigas fortificações e na arquitetura de construções contemporâneas, como o Mercado de Loulé, em Faro, inaugurado em 1908.

Mercado de Loulé, na cidade de Faro, capital do Algarve, em Portugal. Fotografia de 2020.

152

O povo brasileiro

Aquela uniformidade cultural e esta unidade nacional – que são, sem dúvida, a grande resultante do processo de formação do povo brasileiro – não devem cegar-nos, entretanto, para disparidades, contradições e antagonismos que subsistem debaixo delas como fatores dinâmicos da maior importância. A unidade nacional, viabilizada pela integração econômica sucessiva dos diversos implantes coloniais, foi consolidada, de fato, depois da Independência, como um objetivo expresso, alcançado através de lutas cruentas e da sabedoria política de muitas gerações. [...] Esse é, sem dúvida, o único mérito das velhas classes dirigentes brasileiras.

Comparando o bloco unitário resultante da América portuguesa com o mosaico de quadros diversos a que deu lugar a América hispânica, pode-se avaliar a extraordinária importância desse feito.

Essa diversidade era igualmente uma realidade entre os africanos, que podiam pertencer a diferentes troncos linguísticos e étnicos, como o iorubá ou o banto.



A capoeira tem origem em práticas e tradições banto. Roda de capoeira na ilha de Mar Grande, no município de Vera Cruz, no estado da Bahia. Fotografia de 2019.



O candomblé, criado no Brasil, tem suas raízes nas tradições religiosas iorubá. Celebração a Iemanjá no município de Praia Grande, no estado de São Paulo. Fotografia de 2019.

Assim, nenhum desses três grupos – portugueses, indígenas e africanos – pode ser considerado homogêneo em sua origem.

Vale lembrar que entre os europeus que vieram para o Brasil no período colonial estavam, além dos portugueses, os franceses e os holandeses, que deixaram suas marcas na história do país.

Mais tarde, quando o Brasil já era um país independente, começaram a chegar outros fluxos populacionais, que se integraram à população brasileira, como veremos a seguir.

Glossário

Homogêneo: igual, uniforme.

Não escreva no livro

1 Leia o texto a seguir e, depois, responda às questões.

Ao longo de mais de três séculos, enquanto a própria nação brasileira se formava e tomava corpo, os africanos foram trazidos das mais diferentes partes do continente africano abaixo do Saara [...]. Não se tratava de um povo, mas de uma multiplicidade de etnias, nações, línguas, culturas. [...]

Reginaldo Prandi. De africano a afro-brasileiro: etnia, identidade, religião. *Revista USP*, São Paulo, n. 46, p. 52-65, jun./ago. 2000.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- O que significa “multiplicidade de etnias”?
- De que modo as manifestações culturais retratadas nesta página podem demonstrar a multiplicidade de etnias dos africanos escravizados e trazidos para o Brasil?

153

Essa unidade resultou de um processo continuado de unificação política, logrado mediante um esforço deliberado de supressão de toda identidade étnica discrepante e de repressão e opressão de toda tendência virtualmente separatista. [...]

O povo-nação não surge no Brasil da evolução de formas anteriores de sociabilidade, em que grupos humanos se estruturam em classes opostas, mas se conjugam para atender às suas necessidades de sobrevivência e progresso. Surge, isto sim, da concentração de uma força de trabalho escrava, recrutada para servir a propósitos mercantis alheios a ela, através de processos violentos de ordenação e repressão que constituíram, de fato, um continuado genocídio e um etnocídio implacável.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. p. 22-23.

Atividade 1. Espera-se que os estudantes observem que, além dos troncos linguísticos distintos, os africanos escravizados e trazidos para o Brasil pertenciam a uma multiplicidade de etnias diversas entre si em vários aspectos, como a religiosidade, a organização política e os costumes relacionados à alimentação, à habitação e ao vestuário. Busque ressaltar a pluralidade das influências dos povos africanos, evitando que os estudantes simplifiquem-nos sob uma matriz africana generalizante.

É importante destacar que a diversidade étnico-cultural é parte fundamental da identidade brasileira. Essa diversidade tem como base trocas culturais que alguns estudiosos caracterizam como transculturação. A transculturação é o processo de aquisição de novas práticas e conhecimentos a partir do contato com o outro, sem perder a cultura de origem e, ao mesmo tempo, influenciando-o, em uma “via de mão dupla”.

A abordagem do assunto deste capítulo está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Roteiro de aulas

As quatro aulas previstas para o conteúdo das páginas 154-157 podem ser trabalhadas nas semanas 30 e 31.

Antes de iniciar a leitura do texto, peça aos estudantes que observem a fotografia e façam comentários sobre ela. Pergunte a eles o que é representado na imagem.

Explique aos estudantes que, no caso da formação da população brasileira, o termo “imigrante” em geral é referente aos indivíduos que chegaram ao Brasil após 1822, quando o território se tornou independente de Portugal.

Atividade 2. a) Os estudantes devem relacionar a queda no número de africanos que chegaram ao Brasil a partir de 1850 à aprovação da Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravizados da África para o Brasil. **b)** O tráfico de africanos não cessou completamente após a aprovação da Lei Eusébio de Queirós: de acordo com os dados apresentados no quadro, entre 1851 e 1855 chegaram 6 100 africanos escravizados ao Brasil.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI09 e EF04HI10.

A imigração no Brasil

Muitos deslocamentos de população aconteceram pelo mundo ao longo da história por diversas razões, como necessidade econômica, guerras ou problemas políticos. A história do Brasil também é marcada pelo intenso fluxo de pessoas de diferentes partes do planeta.

Enquanto o Brasil esteve sob o domínio de Portugal, entre os séculos XVI e XIX, a presença de portugueses na colônia era expressiva. Além deles, franceses, holandeses e europeus de diferentes nacionalidades, ligados especialmente ao comércio, também se estabeleceram no país. Nesse mesmo período, cerca de 5 milhões de pessoas do continente africano, provenientes principalmente de Angola, Moçambique, Golfo de Benin (sudoeste da atual Nigéria) e Costa do Marfim, foram escravizadas e trazidas ao Brasil.

Em 1850 foi aprovada a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravizados da África para o Brasil. Com isso, o governo brasileiro passou a incentivar a vinda de imigrantes de diferentes países do mundo para servir de mão de obra, principalmente na agricultura.

Muitos desses imigrantes viviam situações de guerra, desemprego e pobreza em seu país de origem e tinham interesse em emigrar.

Inicialmente, chegaram ao Brasil imigrantes europeus, destinados sobretudo a trabalhar no cultivo do café, que se expandia na época.



Trabalhadores escravizados em fazenda de café no estado do Rio de Janeiro, em 1882.

MARC FERREZ - COLEÇÃO GUILBERTO FERREZ - ARquivo INSTITUTO INGEBRA SALES

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.



2

Observe a tabela e responda no caderno às questões.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Não escreva no livro

Período	Número aproximado de pessoas
1841-1845	120 900
1846-1850	257 500
1851-1855	6 100

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Estatísticas históricas do Brasil: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988*. Rio de Janeiro: IBGE, 1990. v. 3. p. 60.

- O que explica a queda no número de africanos que chegaram ao Brasil a partir de 1851?
- Após a aprovação da Lei Eusébio de Queirós, o tráfico de africanos escravizados cessou completamente? Explique.

154

Tráfico ocidental na África: anos 1500 a 1800

Todos os africanos levados para o Brasil vieram pela rota transatlântica. Isso envolveu povos de três regiões geográficas: África ocidental [...] Senegal, Mali, Níger, Nigéria, Gana, Togo, Benin, Costa do Marfim, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Guiné e Camarões; África centro-ocidental [...] do Gabão, Angola, República do Congo, República Democrática do Congo (ex-Zaire), [...] Moçambique, da África do Sul e da Namíbia [...] diz-se geralmente que os africanos escravizados no Brasil foram trazidos do litoral de Angola, do litoral de Moçambique e do Golfo de Benin, de onde embarcaram rumo ao Brasil. Mas de fato teriam vindo do interior das áreas citadas [...].

MUNANGA, Kabengele. *Origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações*. São Paulo: Global, 2009. p. 87.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor. Não escreva no livro

3 Por que o governo brasileiro incentivou a vinda de imigrantes para o Brasil?

4 Por que os imigrantes se interessavam em vir para o Brasil?

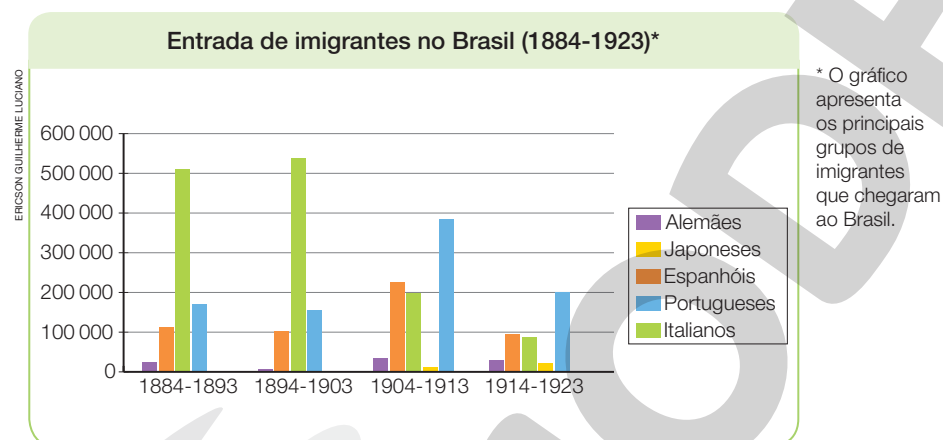
A entrada de imigrantes no Brasil cresceu após a proibição do tráfico de africanos escravizados, intensificando-se à medida que os movimentos pelo fim do regime escravista ganhavam força no país.

A campanha abolicionista, a pressão internacional pelo fim do tráfico de escravizados e a resistência das pessoas escravizadas (com a formação de quilombos, por exemplo) contribuíram para o fim do regime escravista, que ocorreu em 1888, com a assinatura da Lei Áurea.

A necessidade de substituir a mão de obra escravizada pela mão de obra assalariada incentivou um novo fluxo de imigrantes.

Entre 1884 e 1923, vieram para o Brasil cerca de 3,2 milhões de imigrantes. Para chegar ao país, eles usavam recursos próprios ou eram financiados por seu país de origem, pelos governos federal ou estaduais do Brasil ou, ainda, pelos fazendeiros que necessitavam de mão de obra para a agricultura.

5 Analise o gráfico a seguir e depois responda no caderno às questões.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Brasil: 500 anos de povoamento*. Rio de Janeiro: IBGE, 2007. p. 226.

- a) Quais foram os principais grupos de imigrantes que chegaram ao Brasil?
Italianos, portugueses, espanhóis, japoneses e alemães.
- b) Que grupo de imigrantes chegou ao Brasil em maior número? Italianos.

6 Com quais recursos financeiros os imigrantes chegavam ao Brasil?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

155

Atividade 3. Espera-se que os estudantes observem que o governo brasileiro incentivou a vinda de imigrantes para o Brasil por causa da necessidade de substituir a mão de obra escravizada pela assalariada.

Atividade 4. É importante deixar claro que os imigrantes vieram para o Brasil por vontade própria, ao contrário dos africanos, que foram escravizados e trazidos à força.

Informe aos estudantes que a abolição da escravidão foi um processo longo, que envolveu as lutas de resistência dos escravizados somadas a pressões de outros países, como a Inglaterra, pelo fim dessa forma de trabalho por motivos comerciais. Além disso, alguns setores da sociedade brasileira, como intelectuais e políticos, começaram a aderir a uma nova mentalidade acerca da condição humana e seu natural direito à liberdade que culminou no movimento abolicionista. Assim, a abolição não era apenas uma demanda por maior justiça social, mas a necessidade da inserção do Brasil na economia mundial, que já abandonara o trabalho escravo em favor do trabalho assalariado, considerado mais eficiente.

Atividade 5. Oriente os estudantes na leitura do gráfico. Retome a diferença entre colonos e imigrantes e explique que os portugueses que vieram para o Brasil antes de 1822 são considerados colonos, e os que chegaram depois dessa data, com fluxos migratórios, são considerados imigrantes.

Atividade 6. Com base no texto, os estudantes devem mencionar que os imigrantes chegavam ao Brasil com recursos próprios ou eram financiados pelo governo do país de origem ou pelos governos federal ou estaduais do Brasil, ou, ainda, pelos fazendeiros que necessitavam de mão de obra para a agricultura.

O grande número de europeus que vieram para o Brasil como imigrantes nas últimas décadas do século XIX fez com que fosse necessário construir e adaptar instalações para recebê-los. A Hospedaria de Imigrantes, no município de São Paulo, cumpria o papel de recepção, catalogando os chegados e encaminhando-os para seus lugares de trabalho. Nas dependências da antiga Hospedaria de Imigrantes atualmente funciona o Museu da Imigração do Estado de São Paulo, que tem um grande acervo digitalizado com informações sobre os imigrantes que chegaram ao Brasil durante os anos 1800 e 1900.

As questões propostas nas atividades visam auxiliar os estudantes a organizar as informações apresentadas no texto.

Atividade 7. Espera-se que os estudantes mencionem que a Hospedaria de Imigrantes, no município de São Paulo, tinha a função de receber os estrangeiros recém-chegados ao país até que fossem encaminhados ao seu local de trabalho.

Atividade 8. Na hospedaria, os imigrantes podiam dormir, se alimentar e receber tratamentos de saúde e auxílio para se integrar ao país.

Atividade 9. A partir dos anos 1930, a hospedaria passou a receber migrantes vindos de outros estados brasileiros, especialmente do Nordeste do país.

Atividade 10. O prédio onde funcionava a Hospedaria de Imigrantes abriga desde 1998 o Museu da Imigração.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI09 e EF04HI10.

Para o estudante ler

Mamma mia! História de uma imigrante italiana, de Ricardo Dreguer. Editora Moderna.

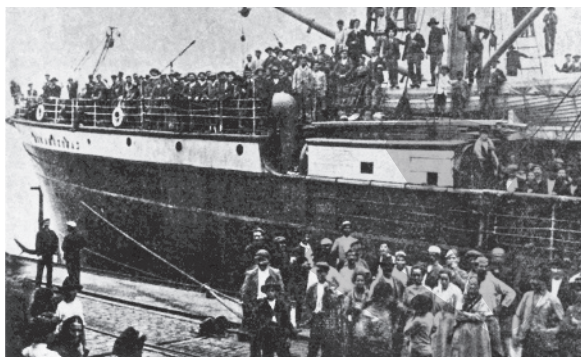
O livro conta a história de imigrantes italianos que deixaram seu país de origem com a esperança de uma vida melhor no Brasil.

Meu avô português, de Manuel Filho. Panda Books.

Livro sobre a migração dos portugueses para o Brasil.

Em geral, os imigrantes vinham para o Brasil em navios e desembarcavam no porto de Santos, na cidade de Santos, no estado de São Paulo.

A maioria das pessoas recém-chegadas era conduzida para a capital do estado, São Paulo. Lá elas permaneciam na Hospedaria de Imigrantes até que fossem encaminhadas aos seus novos empregos.



Chegada de imigrantes europeus ao porto de Santos, na cidade de Santos, no estado de São Paulo, em 1907.




Imigrantes na Hospedaria de Imigrantes, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1938.

Na hospedaria, os imigrantes eram acolhidos e podiam dormir, alimentar-se e receber tratamento médico e odontológico, além de obter auxílio para se integrar ao país.

Criada em 1887 para receber os estrangeiros, a hospedaria, nos anos 1930, passou a acolher também migrantes vindos de outros estados do Brasil, especialmente do nordeste.

Em 1978, a hospedaria recebeu o último grupo de imigrantes e, em 1998, foi transformada no Museu da Imigração, que preserva um pouco da história da imigração no Brasil.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

-  **7** Qual era a função da Hospedaria de Imigrantes? Não escreva no livro
- 8** Quais benefícios os imigrantes tinham na hospedaria?
- 9** A hospedaria recebia somente imigrantes estrangeiros? Explique.
- 10** Qual é o uso atual do prédio onde funcionava a Hospedaria de Imigrantes?

156

Motivos para migrar

[...] Desde a pré-história, os movimentos migratórios das sociedades humanas foram constantes, ora por motivos naturais, como fenômenos climáticos, esgotamento de recursos de coleta vegetal ou de caça etc., ora por conflitos políticos, como guerras entre tribos ou nações, cujos predadores se viam ameaçados ou obrigados a abandonar seus territórios. Estas últimas são as migrações impelidas ou forçadas. Ainda hoje, grande parte dos motivos que forçam homens a migrar são os mesmos do passado. Os recentes episódios políticos ocorridos com os palestinos, os sul-vietnamitas e outros servem de testemunho.

SCARLATO, F. C. População e urbanização brasileira. In: ROSS, J. L.S. *Geografia do Brasil*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2008. p. 391.

Um grande número de imigrantes teve como destino as fazendas de café no interior dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro. Eles eram contratados pelos fazendeiros como empregados, recebiam um pequeno salário e a permissão de cultivar alimentos nas terras. No entanto, esses imigrantes tiveram dificuldade para permanecer nas fazendas: nem sempre eles recebiam corretamente o pagamento combinado e eram submetidos a desgastantes jornadas de trabalho.

Em busca de melhores condições de vida e de trabalho, muitos trabalhadores deixaram o campo para se estabelecer nas cidades. Os destinos mais frequentes eram o Rio de Janeiro e São Paulo, cidades que ofereciam mais oportunidades de emprego na indústria e no comércio.

Desse modo, o fluxo de trabalhadores das áreas rurais para as urbanas contribuiu para o crescimento das cidades e para a industrialização, fornecendo mão de obra para as fábricas.

Houve também um número significativo de imigrantes cujo destino foi o sul do Brasil. A esses imigrantes oferecia-se a oportunidade de obterem um lote de terra doado pelo governo brasileiro e de se tornarem pequenos agricultores. Eles também enfrentaram dificuldades para se manter nas terras e viver da produção agrícola em razão dos altos impostos cobrados pelo governo e da concorrência com grandes agricultores.



Trabalhadores em fazenda de café, em 1850.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

11 Quais foram os destinos dos imigrantes que chegaram ao Brasil?

- Quais atividades eles realizavam nesses locais?

Não escreva no livro

12 Por que muitos imigrantes se deslocaram do campo para as cidades?

157

Motivos para buscar migrantes

Determinados a consolidar a grande propriedade e a agricultura de exportação, os fazendeiros e o grande comércio buscavam angariar proletários de qualquer parte do mundo, de qualquer raça, para substituir, nas fazendas, os escravos mortos, fugidos e os que deixavam de vir da África. Preocupados, ao contrário, com o mapa social e cultural do país, a burocracia imperial e a intelectualidade tentavam fazer da imigração um instrumento de “civilização”, a qual, na época, referia-se ao embranquecimento do país.

ALENCASTRO, Luiz Felipe de (org.). *História da vida privada no Brasil*: Império. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. p. 293.

Explique aos estudantes que os estrangeiros que rumaram para os estados do Sul contavam com a possibilidade de se tornar pequenos proprietários de terra porque o governo brasileiro concedia alguns lotes de terra para os imigrantes, visando à ocupação da região.

Comente que os imigrantes seguiram para áreas distintas do Brasil e, em cada uma delas, precisaram se adaptar às possibilidades do trabalho e à cultura local, embora também a tenham influenciado.

Ressalte que a adaptação dos imigrantes não foi fácil em nenhuma região do país. A diferença do idioma, da cultura, das práticas de cultivo e as dificuldades financeiras foram um problema para grande parte dos imigrantes que vieram para o Brasil e, frequentemente, essas pessoas abandonaram o campo e se somaram à população em crescimento nos diversos centros urbanos do país.

Atividade 11. Espera-se que os estudantes mencionem que alguns imigrantes foram trabalhar nas fazendas de café dos estados de São Paulo e do Rio de Janeiro e outros foram para os estados do Sul do Brasil, onde tinham a oportunidade de se tornarem pequenos agricultores.

Atividade 12. Muitos imigrantes deixaram o campo para morar em cidades porque tiveram dificuldades para se manter nas terras e viver da produção agrícola, tanto pelos baixos salários como pelas duras condições de trabalho nas fazendas de café.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 31.

Objetivos pedagógicos da seção

- Discutir o estabelecimento de imigrantes em núcleos coloniais e aspectos de seu modo de vida.
- Diferenciar o modo de vida e as condições de trabalho nos núcleos coloniais e nas fazendas de café.
- Produzir um texto comparativo.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

O texto desta seção apresenta algumas características da imigração para os núcleos coloniais, instituídos pelo governo com o objetivo de ocupar as terras no Sul do país pelo estabelecimento de unidades de produção agrícola de base familiar.

Auxilie os estudantes a ler o Texto 1 e a interpretá-lo, estimulando-os a diferenciar a vida dos imigrantes que viviam nos núcleos coloniais das condições daqueles que trabalhavam nas fazendas de café do Sudeste.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI09 e EF04GE02, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.



Para ler e escrever melhor

A partir de meados dos anos 1800, numerosos imigrantes europeus estabeleceram-se em colônias criadas no sul do país pelo governo e por particulares. O objetivo econômico desses imigrantes era praticar a agricultura de base familiar. Quais eram as semelhanças e as diferenças entre as condições de vida e de trabalho deles e as dos imigrantes nas lavouras de café? Nas informações textuais e visuais a seguir, você pode encontrar elementos para elaborar um texto comparativo.

Não escreva no livro

As colônias de imigrantes

Texto 1

A imigração europeia para o estado do Rio Grande do Sul no século XIX caracteriza-se pela posse da pequena propriedade de áreas ainda não colonizadas.

Os imigrantes dirigiram-se para essas regiões [...] com a missão de transformar economicamente e culturalmente as áreas ocupadas. [...] Diferentemente do processo do Sudeste do país, esses fluxos migratórios não estão ligados à substituição de mão de obra escrava. [...]

Os processos migratórios dos séculos XIX e XX [...] caracterizam uma trajetória de transformação cultural das localidades envolvidas neles. A incorporação de novos hábitos alimentares, de diferentes idiomas, de uma estética específica, de religiosidades distintas, corresponde às múltiplas faces dessa trajetória. Uma nova identidade foi constituída para a população local através dessa experiência [...].

Cristine Fortes Lia e Roberto Radünz. Os processos migratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 61, p. 258 e 260, jul./set. 2016.

ARQUIVO HISTÓRICO MUNICIPAL JOÃO SPANDELIADAMI, CAXIAS DO SUL, RIO GRANDE DO SUL



Família italiana na colônia Dona Isabel, onde hoje se localiza o município de Bento Gonçalves, no estado do Rio Grande do Sul. Fotografia de cerca de 1920.

158



Família de colonos alemães no sul do Brasil, no final do século XIX.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

HERITAGE IMAGES/PHOTODISC PHOTO LIBRARY

Os principais destinos dos imigrantes no Brasil

O estado de São Paulo foi a principal região de atração de imigrantes no Brasil (57% do total dos estrangeiros entrados no país), dentro de uma tripartição histórico-geográfica da imigração constituída por: 1) uma região central fortemente atrativa, os estados do Sudeste, caracterizada pelo sistema agroexportador, mas também pela incipiente industrialização e pela franca expansão urbana; 2) uma região de atração importante, mas secundária, os estados do Sul, com consistentes núcleos coloniais rurais formados por pequenos proprietários e urbanização recente e mais rarefeita; 3) a macrorregião dos estados do Norte e Nordeste, onde a inserção dos estrangeiros foi quase exclusivamente urbana, mas muito pouco significativa no seu complexo e em relação ao resto do país, embora importante para as dinâmicas econômicas, sociais e culturais das grandes cidades.

Texto 2

As áreas do Rio Grande do Sul qualificadas no texto 1 como “não colonizadas” eram habitadas por povos indígenas de origem Guarani e Jê (como Xokleng e Kaingang). Alguns desses povos resistiram à ocupação de suas terras pelos não indígenas desde os anos 1800. É o caso de alguns grupos da etnia Kaingang, que promoveram guerras para preservar suas terras. Atualmente, muitos vivem em Terras Indígenas (TIs), mas enfrentam dificuldades para garantir o sustento da comunidade.



Cacique Kaingang (à esquerda) retratado em área de colonização no Rio Grande do Sul, nos anos 1920.



Jovens Kaingang do grupo de dança da Escola Estadual Indígena de Ensino Fundamental Toldo Campinas, no município de Redentora, no estado do Rio Grande do Sul, em 2014.

Análise

Não escreva no livro

- De acordo com o texto 2, as terras oferecidas aos colonos eram desabitadas? Explique sua resposta. **Não. Elas eram habitadas por povos indígenas de origem Guarani e Jê.**
- Qual era a missão atribuída aos colonos, de acordo com o texto 1? **Transformar economicamente e culturalmente as áreas ocupadas.**

Organize

- Monte no caderno um quadro com duas colunas, como o do modelo abaixo. Depois, organize nele as características listadas a seguir. **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

pequena propriedade agricultura voltada à exportação	grande propriedade agricultura familiar
---	--

Núcleos coloniais no sul	Lavoura cafeeira no sudeste

Escreva

- Elabore um pequeno texto apresentando as semelhanças e as diferenças entre as condições de vida e de trabalho dos imigrantes nas lavouras de café no sudeste e nas colônias estabelecidas no sul do Brasil a partir de meados dos anos 1800. **Resposta pessoal.**

159

[..]

A região Sul foi caracterizada sobretudo pela imigração subvencionada para a formação de núcleos coloniais de pequenos proprietários em regiões específicas dos três estados. A grande maioria dos estrangeiros que migraram para o Sul foi para o Rio Grande do Sul e particularmente para a região serrana. [...]

Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Verbete Imigração. Disponível em: <<https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/IMIGRA%C3%87%C3%83O.pdf>>.

Acesso em: 20 jun. 2021.

Ao fazer a leitura do Texto 2, verifique se ficou claro para os estudantes que as terras oferecidas aos colonos não eram desabitadas e que houve resistência por parte de alguns povos indígenas à ocupação de suas terras. Na análise conjunta desse texto com o Texto 1, explique que a “missão de transformar” as áreas de colonização relaciona-se às ideologias em vigor no século XIX, que valorizavam as culturas europeias em detrimento das demais. Muitos povos indígenas enfrentaram sérias dificuldades por causa disso, já que os ideais europeus que o governo procurava instituir no Brasil foram, muitas vezes, implantados com o uso da violência.

Destaque que, nos estados do Sul, os imigrantes formaram colônias e preservaram grande parte dos costumes de seus locais de origem. Você pode dar como exemplo o município de Pomerode, no estado de Santa Catarina, que foi colonizado por alemães em meados do século XIX. A maioria dos habitantes atualmente é descendente desses colonizadores e preserva a cultura alemã, mais especificamente a cultura da região da Pomerânia. Em 2010, o alemão foi instituído como segundo idioma oficial, complementar ao português.

No texto comparativo, espera-se que os estudantes mencionem que os imigrantes que se estabeleceram no Sul tiveram acesso à terra e formaram colônias. Os imigrantes que foram para as grandes fazendas de café no Sudeste não eram donos da terra, mas trabalhadores assalariados. Em muitos casos, as condições de trabalho eram semelhantes às da escravidão. Muitos fazendeiros não cumpriam as datas de pagamento dos salários e não havia escola nem assistência médica para os trabalhadores. Por causa das condições de vida e trabalho nas fazendas, os imigrantes começaram a migrar para as cidades em busca de emprego nas fábricas.

Roteiro de aulas

As quatro aulas previstas para o conteúdo das páginas 160-163 podem ser trabalhadas na semana 32.

Explique aos estudantes que o café começou a ser cultivado no Brasil por volta de 1727 no atual estado do Pará e seu cultivo se estendeu por diversos pontos da faixa litorânea do país e chegou ao estado de São Paulo por volta de 1800. Com a queda do comércio do açúcar, os fazendeiros do Vale do Paraíba começaram a substituir as plantações de cana pelos cafezais e, por volta de 1830, as exportações do café naquela região já superavam as do açúcar.

Com o crescimento da economia do café e a ampliação das áreas de cultivo, começaram a se desenvolver as primeiras estradas de ferro ligando as regiões produtoras aos portos, de onde o café era encaminhado para exportação. A primeira estrada de ferro do estado de São Paulo foi inaugurada em 1867, a São Paulo Railway; ela ligava a cidade de Jundiaí ao porto de Santos.

A infraestrutura criada pela economia do café favoreceu também o desenvolvimento da indústria e das cidades. A possibilidade de emprego nas indústrias atraiu muitos imigrantes vindos do campo ou diretamente de seus países de origem para as cidades.

À crescente população das cidades somavam-se escravizados libertos e seus descendentes, que desde a abolição da escravidão deixaram as fazendas nas quais trabalhavam compulsoriamente para buscar sobreviver de outras maneiras nos centros urbanos.

Atividade 13. Espera-se que os estudantes reconheçam que a maioria dos trabalhadores das fábricas, no início da industrialização, era de imigrantes vindos do campo ou diretamente de outros países.

Atividade 14. Os ex-escravizados não foram absorvidos como mão de obra assalariada nas cidades e enfrentaram uma situação de exclusão social porque sofriam preconceito por sua etnia e origem e, em geral, não eram escolarizados.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI09 e EF04HI10.

A produção de café e a industrialização

No início dos anos 1900, o café era o principal produto de exportação do Brasil e a base da economia nacional. Nesse período, a produção cafeeira empregava numerosa mão de obra e movia outros setores da economia, como o industrial e o comercial.



As ferrovias construídas durante a expansão da economia cafeeira eram usadas para o transporte de café das áreas produtoras até os portos. Município de Ribeirão Preto, no estado de São Paulo, em 1930.

A infraestrutura criada no país durante a expansão da economia cafeeira, que incluía ferrovias, portos, bancos, casas de exportação e rede de energia elétrica, acabou favorecendo também o desenvolvimento da indústria e das cidades.

O desenvolvimento industrial gerou maior oferta de empregos e atraiu muitos imigrantes para as cidades, especialmente para os municípios de São Paulo e Rio de Janeiro. Eles vinham do campo ou diretamente de países do exterior. Os imigrantes compunham a maior parte dos operários das fábricas no início dos anos 1900.

Nas cidades, somavam-se aos imigrantes grande número de escravizados libertos e seus descendentes, que também migraram para as cidades após a abolição da escravidão. Os ex-escravizados tiveram mais dificuldade do que os imigrantes para encontrar emprego e se integrar à sociedade, sendo segregados em áreas de cortiços ou em favelas.



Operários em frente de fábrica na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1906.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

13 Quem eram os trabalhadores das fábricas no início da industrialização?

Não escreva no livro

14 Como era a situação dos escravizados libertos nas cidades?

160

Do café nasce a indústria

O período compreendido entre 1880 e 1900 – corresponde ao final do Império e início do regime republicano – foi aquele em que se verificou a consolidação da industrialização brasileira. Devemos entender como industrialização, nesse momento, o começo de um processo no qual a unidade fabril, altamente mecanizada, afirmou-se como predominante na nossa economia urbana.

Isso não aconteceu em todos os grandes centros do país. Porém, foi um dado patente numa das suas regiões: o Sudeste. Basta lembrar que as empresas paulistas e as fluminenses daquela época que possuíam mais de cem trabalhadores e investimentos acima de mil contos de réis – representavam, respectivamente, 85% e 75% de todo o capital industrial aplicado na área! Mas o que explica tal diferença? O que teria o Sudeste de tão especial?

O crescimento das cidades

Até os primeiros anos de 1900, as cidades brasileiras cresciam em ritmo lento e a maioria das pessoas vivia no campo.

A partir desse período, o deslocamento de pessoas vindas do campo e a chegada de imigrantes provocaram o crescimento da população, fornecendo mão de obra para as fábricas e impulsionando o comércio e a prestação de serviços. O trabalho remunerado criou um mercado consumidor, isto é, um mercado de compradores, para os artigos que eram produzidos nas fábricas.

Com isso, as cidades cresceram e as rápidas transformações sociais criaram a necessidade de melhorias urbanas, como a ampliação de ruas e avenidas, a instalação de bondes elétricos e da rede de esgoto e a canalização de água.



Cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1892.

MILITAO AUGUSTO DE AZEVEDO/ACERVO DO MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

15 Observe as imagens e responda à questão.

Não escreva no livro



Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1905.



Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2019.

BIAMSTOCK/SHUTTERSTOCK

- Em sua opinião, o crescimento das cidades ainda é um processo atual?
Resposta pessoal.

Algumas melhorias urbanas tiveram um custo social alto, prejudicando principalmente as pessoas mais pobres, que perderam suas moradias. Foi o que ocorreu no Rio de Janeiro, a capital do país.

No início do século XX, a cidade era foco de uma variedade de doenças, como a disenteria, a difteria e a peste bubônica. Para controlar a propagação dessas doenças e melhorar o transporte na cidade, o prefeito Pereira Passos planejou uma reforma urbana radical, que ficaria conhecida como “bota abaixo”. Nessa reforma, iniciada

161

Dentre os fatores dessa “especialidade”, destacou-se a avassaladora expansão da lavoura cafeeira ocorrida, a partir de 1870, na Província de São Paulo, enquanto no Rio de Janeiro a cafeicultura ainda tinha destaque. A existência de abundantes terras virgens na região do chamado Oeste Paulista, juntamente com a alta dos preços do café no exterior, determinou uma verdadeira “corrida” para o interior paulista fazendo com que extensas regiões de matas logo se transformassem num mar de cafezais. [...]

Em função da nova “onda verde”, uma ampla infraestrutura de serviços, transportes, casas comerciais e bancárias fez-se presente para sustentar o crescimento da cafeicultura.

MENDONÇA, Sônia Regina de. *A industrialização brasileira*. São Paulo: Moderna, 2004. p. 19-20.

Explique aos estudantes que o processo massivo de migração do campo para a cidade, o chamado êxodo rural, intensificou-se na segunda metade dos anos 1900, em grande parte, por causa da mecanização do campo, que gerava ociosidade nas áreas rurais.

Na mesma época, a industrialização trazia a necessidade de trabalhadores no meio urbano. Assim, a mecanização do campo e a industrialização das cidades geraram, simultaneamente, o êxodo rural e o crescimento das cidades.

Ressalte que, quando a população de uma cidade cresce, essa cidade passa a necessitar de infraestrutura, como avenidas, módulos de transporte etc. O aumento populacional também se associa ao aumento do consumo de produtos, apoiando a ampliação industrial.

Atividade 15. Ainda que o êxodo rural não seja tão significativo na atualidade, espera-se que os estudantes compreendam que as cidades continuam mudando em estrutura e população.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI03 e EF04GE02, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Comente com os estudantes que a infraestrutura da cidade do Rio de Janeiro não acompanhou o ritmo de crescimento da população e que grande parte dos moradores da cidade não tinha acesso à estrutura viária, ao abastecimento de água e à rede de esgotos, o que facilitava a proliferação de doenças de simples prevenção, como a disenteria e a peste bubônica.

Explique aos estudantes que as reformas iniciadas em 1903 no Rio de Janeiro foram planejadas com o intuito de controlar a proliferação de doenças e melhorar as vias de transporte, mas acabaram expulsando das áreas centrais os moradores de baixa renda e contribuindo para o processo de favelização que já vinha ocorrendo na cidade.

Atividade 16. Espera-se que os estudantes expliquem que a reforma urbana iniciada no Rio de Janeiro em 1903 tinha o objetivo de controlar a propagação de doenças como a disenteria, a difteria e a peste bubônica, e de melhorar o transporte na cidade. Essa reforma ficou conhecida como “bota abaixo” porque inúmeros prédios e casas foram demolidos para a instalação de redes de esgoto e a construção de avenidas, jardins e praças.

Atividade 17. As respostas são pessoais, no entanto, é esperado que os estudantes percebam que as reformas no Rio de Janeiro trouxeram melhorias urbanas, mas não beneficiaram a população mais pobre, que teve de se mudar para áreas periféricas.

Ao abordar a especialização dos espaços da cidade, comente com os estudantes que a observação da paisagem urbana permite estabelecer distinções entre os bairros, de acordo com as funções que desempenham.

Explique as diferenças entre bairros residenciais, comerciais e industriais. Relembre, porém, que os bairros mudam ao longo do tempo, de acordo com as atividades que neles se desenvolvem. Lembre-os ainda de que um mesmo bairro pode desempenhar mais de uma função.

em 1903, inúmeros prédios e casas foram demolidos para a instalação de redes de esgoto e a construção de avenidas, jardins e praças.

A reforma de Pereira Passos atingiu principalmente as pessoas mais pobres, que foram expulsas da área central da cidade e empurradas para as áreas periféricas ou para as encostas dos morros. Nessas áreas, formaram-se inúmeras favelas, nas quais quase não existia infraestrutura, como rede de esgoto, água encanada, luz elétrica e transporte.



Instalação de rede de esgoto e alargamento de rua na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 1906.



Favela no Morro do Pinto, uma das primeiras a se formar nas encostas dos morros na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 1912.



16

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Por que o prefeito Pereira Passos iniciou uma reforma urbana radical na cidade do Rio de Janeiro, em 1903?

- Por que essa reforma ficou conhecida como “bota abaixo”?



17

Um dos principais objetivos da reforma urbana do Rio de Janeiro era melhorar as condições de saúde da população. Em sua opinião, as pessoas mais pobres foram beneficiadas nesse sentido pela reforma? Converse com os colegas e o professor sobre isso. **Resposta pessoal.**

A especialização dos espaços urbanos

Não escreva no livro

O crescimento urbano e a instalação de indústrias diversificaram os espaços da cidade, tornando alguns bairros predominantemente residenciais, comerciais ou industriais.

Os bairros com grande concentração de prédios e casas são chamados **bairros residenciais**. Os bairros que apresentam diversas lojas, escritórios, consultórios médicos e dentários, restaurantes e mercados são chamados **bairros comerciais**. Os bairros que concentram muitas indústrias são chamados **bairros industriais**.

Em diferentes cidades brasileiras, diversos bairros cresceram estimulados pela instalação de indústrias, como o bairro da Tijuca, no Rio de Janeiro, o bairro São José, no Recife, e o bairro do Brás, em São Paulo.

162

As moradias operárias

A maior parte das residências operárias localizava-se próximo aos locais de trabalho, o que fez surgir os chamados bairros mistos industriais e operários. Bairros que estavam próximo às ferrovias e áreas de várzeas, como o Brás, Mooca, Barra Funda, Ipiranga, Cambuci entre outros.

[...] Cientes das péssimas condições de trabalho e renda que a grande maioria dos operários vivenciava, percebemos que aos operários eram “reservados” dois tipos de habitações: as vilas operárias, e os quartos minúsculos, os chamados cortiços, onde habitava a maioria deles [...].

Com o advento da grande imigração no fim do século XIX, como vimos anteriormente, um grande fluxo de pessoas passou pela cidade de São Paulo, com destino às grandes fazendas de café [...].

Não escreva no livro

- 18** Observe as imagens do bairro do Brás, na cidade de São Paulo, e responda no caderno às questões. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*



Vista do bairro do Brás, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1925.



Vista do bairro do Brás, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2021.

- Qual era a principal atividade humana no bairro do Brás, em 1925?
- Qual é a principal atividade humana no bairro do Brás atualmente?
- De acordo com as imagens, no passado o bairro do Brás era residencial, comercial ou industrial? Como você sabe disso?
- Atualmente, o bairro do Brás é residencial, comercial ou industrial? Como você sabe disso?

Nos bairros industriais, alguns proprietários de fábricas optaram por construir moradias para os operários, que ficaram conhecidas como **vilas operárias**.

Diferentemente do que ocorria nos cortiços, nas vilas operárias cada família tinha banheiro próprio. Por isso, essas moradias eram consideradas “casas higiênicas”.

A partir de 1920, os proprietários das fábricas deixaram de construir as vilas operárias, e as moradias foram vendidas para os trabalhadores. Algumas vilas operárias existem até hoje, como é o caso da Vila Maria Zélia, inaugurada em 1917 para abrigar os operários de uma indústria têxtil.



Vista da Vila Maria Zélia, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1920.

- 19** O que eram as vilas operárias? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

- Qual era a vantagem das vilas operárias em relação aos cortiços?
- Cite dois problemas das vilas operárias.

163

Como forma de expandir lucros, vários industriais começaram a construir conjuntos residenciais para operários. Entre estes empresários, estavam principalmente industriais de tecidos, cujos estabelecimentos, naquela época pioneira, eram sempre muito próximos às linhas férreas, então os únicos meios de transporte de mercadoria e de passageiros [...].

As casas das vilas operárias eram alugadas aos operários. Também construídas em locais predeterminados [...], nos bairros operários ou próximo a estes, como forma de propiciar um manancial constante de mão de obra.

DE PAULA, Amir El Hakim. *Os operários pedem passagem! A geografia do operário na cidade de São Paulo (1900 – 1917)*. Dissertação (mestrado) apresentada ao Departamento de Geografia da FFLCH-USP. São Paulo, 2005. p. 79-81.

Explore com os estudantes as fotografias do bairro do Brás, em São Paulo. Considere a leitura dos elementos das paisagens retratadas como um instrumento de análise histórica e geográfica.

Atividade 18. Os estudantes devem observar que o Brás foi um bairro industrial e se tornou comercial. É possível afirmar isso com base nas imagens: a fotografia de 1925 mostra as chaminés de fábricas no bairro, e a de 2021 mostra principalmente estabelecimentos comerciais.

Explique que no início da industrialização alguns proprietários de fábricas optaram por construir moradias para os operários. Eram casas pequenas, de dois ou três quartos, formando uma vila. Para os proprietários das fábricas essa prática era vantajosa, pois, além de significar arrecadação de renda com o aluguel pago pelos moradores, garantia a presença de mão de obra perene nas redondezas da fábrica.

Atividade 19. Espera-se que os estudantes mencionem que as vilas operárias eram conjuntos de moradias construídas pelos proprietários das fábricas para os operários. As moradias eram consideradas “casas higiênicas”, pois cada família dispunha de banheiro próprio. Porém, não havia moradias disponíveis para todos os operários e os aluguéis eram altos.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI03 e EF04GE02, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Para você ler

Brás: sotaques e desmemórias, de Lourenço Diaféria. Boitempo, 2002.

O livro explora as memórias relativas ao bairro do Brás, na cidade de São Paulo, fortemente marcadas pela imigração, como revelam os vários sotaques e outros elementos da cultura local.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 164-165 podem ser trabalhadas na semana 33.

Relembre os estudantes de que a dinâmica das migrações geralmente se relaciona a motivos econômicos, políticos ou a desastres naturais. Converse com eles sobre os motivos dos fluxos migratórios da região Nordeste para outras regiões do Brasil. Comente que as secas no semiárido nordestino ficam muito severas de tempos em tempos, o que atinge a produção agrícola e seca as fontes de água que os sertanejos usam para sobreviver, tornando a permanência nesses lugares praticamente inviável.

Destaque que um dos grandes fluxos migratórios entre regiões observados no Brasil foi o que ocorreu entre meados e finais dos anos 1900 e se originou na região Nordeste, tendo como destino a região Sudeste. Esse fluxo foi motivado pelas secas e pela falta de emprego, mas decorreu também da falta de investimentos públicos na região naquela época.

Esclareça que entre os séculos XIX e XX, o centro econômico do país se deslocou do Nordeste para o Sudeste brasileiro, quando a lavoura cafeeira pautou as exportações e a vida econômica do país, possibilitando a acumulação de capital para o início da industrialização. A busca por oportunidades de trabalho levou os migrantes nordestinos a se deslocarem para cidades como Rio de Janeiro e São Paulo.

Atividade 20. Espera-se que os estudantes observem que entre 1940 e 2015 a população rural, que correspondia a 69% da população brasileira, passou a corresponder a apenas 15% da população total do país.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE02.

Para você ler

Seca no Nordeste: desafios e soluções, de Edith Oliveira Menezes. Atual, 2019.

A obra discute as dificuldades e os interesses políticos que bararam as possibilidades de superação dos problemas gerados pelas secas no sertão nordestino.

As migrações internas

O deslocamento de pessoas que deixam um lugar para viver em outro, no mesmo país de origem, é chamado **migração interna**. No Brasil, entre as décadas de 1920 e 1970, muitas pessoas deixaram a terra natal e migraram para outras regiões do país. Os períodos prolongados de seca no Nordeste geraram escassez de água, dificuldade de cultivar a terra, desemprego e situações de fome e miséria, levando várias famílias a migrar em busca de condições de sobrevivência.

Especialmente entre os anos 1930 e 1960, esse fluxo migratório ocorreu em direção às regiões Sul e Sudeste, onde havia oferta de trabalho em construções, indústrias, fazendas e outros setores.

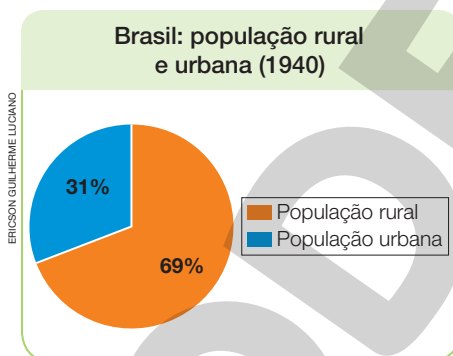
Um grande número de pessoas que migraram saiu de áreas rurais com destino a áreas urbanas. Esse tipo de fluxo migratório do campo para a cidade é chamado **êxodo rural**.

Nesse período de intensos deslocamentos populacionais, a população urbana do Brasil se tornou maior do que a população rural.

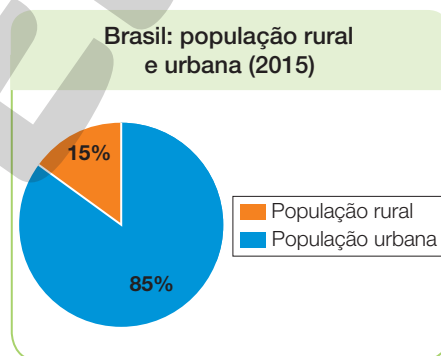
Não escreva no livro



20 Observe os gráficos a seguir e responda às questões.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Anuário estatístico do Brasil*. Rio de Janeiro: IBGE, 2002.



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

- Nos gráficos, o que a cor laranja representa? E a cor azul?
Laranja: a população rural. Azul: a população urbana.
- Em 1940, de cada 100 habitantes, quantos viviam no campo? **69**.
E em 2015? **15**.
- De acordo com os gráficos, o que aconteceu com as pessoas que viviam no campo entre 1940 e 2015? **Muitas pessoas migraram do campo para a cidade.**
- Muitas pessoas deixaram o campo e foram para as cidades em busca de melhores condições de vida. Em sua opinião, a vida delas melhorou na cidade? Converse com os colegas e o professor sobre isso.
Resposta pessoal.



164

Educação em valores e temas contemporâneos

A migração de diferentes grupos dentro do Brasil agrega elementos culturais aos locais de destino e às pessoas que neles vivem. A heterogeneidade da sociedade brasileira se revela na sua composição étnica e cultural, de forma que é fundamental respeitar grupos e indivíduos provenientes de diferentes regiões para uma boa convivência.

A partir dos anos 1960, as regiões Centro-Oeste e Norte começaram a receber um fluxo maior de pessoas vindas de outras regiões brasileiras, em decorrência da construção de Brasília e da criação da Zona Franca de Manaus, uma importante área industrial no município de Manaus, no estado do Amazonas. O avanço da agricultura e da pecuária nessas regiões também estimulou a migração de pessoas.

Atualmente, a migração interna diminuiu bastante e percebe-se um movimento de retorno dos migrantes para os lugares em que nasceram, chamado de **migração de retorno**.



Indústrias da Zona Franca de Manaus, no município de Manaus, no estado do Amazonas, em 2020.

MICHEL DANTAS/AFP

Comente com os estudantes que, até 1960, a capital do Brasil estava sediada na região Sudeste, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1957 teve início a construção da nova capital, Brasília, no Centro-Oeste do país.

As obras atraíram um grande número de pessoas que buscavam por trabalho.

Muitos dos trabalhadores que se deslocaram para Brasília com a intenção de se empregar nas obras de construção da capital acabaram fixando moradia na região. Atualmente, Brasília é a cidade mais populosa do Centro-Oeste, e no seu entorno desenvolveram-se vários outros municípios.

Sobre a Zona Franca de Manaus, explique aos estudantes que foi idealizada em 1957 e implementada dez anos depois. O projeto visava ao desenvolvimento econômico regional a partir de três polos: comercial, industrial e agropecuário.

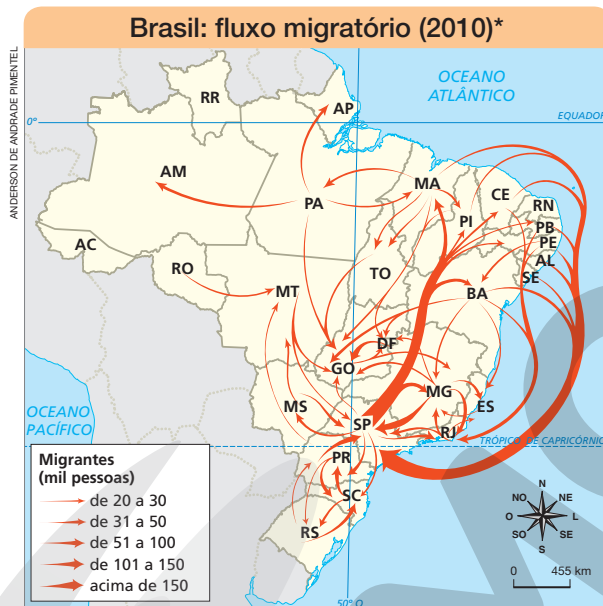
A Zona Franca de Manaus é uma área de livre comércio de importação e exportação. Por incentivar a industrialização e o crescimento econômico regional, o polo recebe incentivos fiscais desde a sua criação e possui garantia estabelecida desses incentivos até 2073.

Atividade 21. Espera-se que os estudantes reconheçam que o principal fluxo migratório foi dos estados da região Nordeste para o estado de São Paulo. Oriente-os a observar o grande fluxo de retorno do estado de São Paulo para os estados da região Nordeste.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

21 Observe o mapa a seguir e responda no caderno às questões.

Não escreva no livro



* O mapa utiliza os dados estatísticos do Censo Demográfico 2010.

Fonte: Graça M. L. Ferreira. *Moderno atlas geográfico*, 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

- De qual região se originou o maior número de migrantes? **Nordeste.**
- Para qual região a maioria desses migrantes se dirigiu? **Sudeste.**

Êxodo rural e metropolização

Nas décadas de 1970 e 1980 o Brasil sofreu um intenso processo de êxodo rural. A mecanização da produção agrícola expulsou trabalhadores do campo que se deslocaram para as cidades em busca de oportunidades de trabalho. Hoje, o deslocamento do campo para a cidade continua, porém, em percentuais menores.

O intenso processo de urbanização no Brasil gerou o fenômeno da metropolização (ocupação urbana que ultrapassa os limites das cidades) e, conseqüentemente, o desenvolvimento de grandes centros metropolitanos como São Paulo, Rio de Janeiro, Porto Alegre, Salvador, Goiânia, Manaus, entre outros.

IBGE Teen. *Porcentagem de residentes nas zonas urbana e rural* (2015). Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18313-populacao-rural-e-urbana.html>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 166-167 podem ser trabalhadas na semana 33.

Objetivos pedagógicos do capítulo

- Associar a diversidade à identidade brasileira.
- Compreender que a formação da cultura brasileira está relacionada aos fluxos migratórios.
- Compreender a origem e a função das diferentes línguas faladas no Brasil colonial e o processo de consolidação do português como língua nacional do Brasil.
- Relacionar algumas práticas, saberes e costumes brasileiros a suas origens étnico-culturais.
- Reconhecer o papel dos meios de comunicação na difusão cultural brasileira, do rádio e da televisão durante o século XX à internet nos dias de hoje.
- Reconhecer a importância da inclusão digital no processo de difusão das diversas expressões culturais do Brasil.
- Valorizar a cultura brasileira e compreender que ela está em constante transformação.

Orientações didáticas

Destaque alguns elementos da cultura brasileira relacionados a diferentes matrizes culturais – por exemplo, hábitos da matriz indígena, como a utilização do milho e da mandioca na alimentação, o uso de redes para dormir e o costume dos banhos diários. Incentive os estudantes a apresentar outros exemplos. Vale ressaltar as peculiaridades do vocabulário de cada região e fazer com a turma o exercício de reconhecimento de elementos de diferentes culturas em seus próprios hábitos, sejam eles de linguagem, alimentação, gostos musicais etc.

CAPÍTULO

2

Diversidade cultural brasileira

Não escreva no livro

A cultura brasileira foi formada por uma diversidade de povos e etnias, mesclando distintos costumes e tradições. Muitos elementos culturais herdados dos diferentes grupos que compõem a sociedade são compartilhados pela população. Há, também, as culturas regionais, que apresentam muitas diferenças e podem ser observadas em danças, festas, comidas e até mesmo em expressões verbais. É importante considerar ainda que ocorreram muitas trocas culturais entre as regiões do país.

Essas trocas foram favorecidas pela intensificação das migrações internas a partir dos anos 1920. Os deslocamentos populacionais contribuíram para aproximar pessoas com origens e histórias muito distintas. Como se observa atualmente, pessoas vindas das diferentes regiões do Brasil circulam e convivem no dia a dia nas grandes cidades.

-  **1** Observe a pintura a seguir e depois responda no caderno às questões.



Tarsila do Amaral. *Operários*, 1933. Óleo sobre tela, 150 cm x 205 cm.

- Em sua opinião, o que a artista pretendeu representar na obra de arte?
Resposta pessoal.
- Quais grupos que formaram a população brasileira foram representados pela artista? **Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.**

166

Atividade 1. Espera-se que os estudantes respondam que a artista quis representar a diversidade da população brasileira, representando indígenas, africanos, europeus, asiáticos, entre outros.

Operários e Tarsila do Amaral

Tarsila do Amaral foi uma pintora que fez parte do movimento modernista e que buscou em suas obras representar o povo brasileiro.

Incentive os estudantes a analisar os diversos rostos representados pela pintora. Comente as características mais marcantes das pessoas retratadas.

Foi também a partir dos anos 1920 que a divulgação de cultura e informação começou a ser facilitada pelas inovações tecnológicas nos meios de comunicação. Elas possibilitaram, sucessivamente, a popularização do rádio, da TV e dos aparelhos digitais, como o computador e o celular.

Hoje, aplicativos e redes virtuais permitem conhecer diferentes culturas de lugares distantes. Nem todos, porém, têm acesso aos meios digitais. A exclusão digital ainda é uma realidade para os segmentos menos favorecidos da sociedade e acentua as desigualdades econômicas, sociais e culturais.

Por isso, é importante contar com diferentes formas de conhecer outros costumes, pessoas e histórias, como os centros culturais e os espaços de convivência.



Estudante assiste a um espetáculo de dança regional pelo computador. Fotografia de 2021.



Quadrilha de bonecos na festa de São João no Centro de Tradições Nordestinas, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Fotografia de 2017.

Não escreva no livro



2

De que maneiras podemos conhecer a diversidade cultural do Brasil?

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.



3

Reúna-se com alguns colegas para produzir um álbum sobre a riqueza cultural de um estado ou de uma região do Brasil. Para isso, sigam estes passos:

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Escolham um estado ou uma região do Brasil para investigar sobre seus costumes e suas tradições populares.
- Pesquisem em livros, jornais, revistas ou *sites* quais são as características culturais mais representativas do local escolhido. Seleccionem músicas, danças, influências no idioma, alimentos típicos, festas ou histórias populares.
- Reúnam imagens, textos e outros materiais referentes a essas características e produzam um álbum sobre as tradições e os costumes estudados.
- Apresentem o álbum para a turma e discutam com os colegas e o professor as semelhanças e as diferenças entre as tradições e os costumes do local estudado e do lugar onde vocês vivem.

167

Reforce que as manifestações culturais que fazem parte do cotidiano estão permeadas por elementos não só locais, mas originados nas diferentes regiões brasileiras, uma consequência do movimento contínuo das migrações. O objetivo é dar continuidade ao tratamento da cultura como resultado da conjugação de variados elementos que fazem parte dos costumes da população de um local.

Explique aos estudantes que os meios de comunicação, como o rádio e a televisão, cumpriram um papel essencial não só na propagação das diferentes culturas, mas na manutenção do vínculo do migrante com o seu local de origem, informando-o sobre sua região. Comente que, nas primeiras décadas do século XX, o rádio cumpriu um papel tão importante quanto o que a internet cumpre nos dias de hoje como difusor de informações.

Aborde a questão da exclusão digital, destacando que parte da população brasileira ainda não tem acesso à internet. Explique como o baixo acesso aos meios de comunicação por uma determinada parcela da população é um dos fatores que contribuem para a construção de hegemonias sociais e marginalizações.

Atividade 2. Espera-se que os estudantes apontem que é possível conhecer a diversidade cultural do Brasil pela convivência em espaços como os centros culturais ou por livros, filmes, obras de arte e canais de comunicação, como internet, rádio, televisão e jornais.

Atividade 3. Oriente a realização da pesquisa sobre as manifestações culturais de um estado ou região do Brasil e a confecção do álbum com o material levantado. Na apresentação dos trabalhos, incentive os estudantes a identificar e a discutir as semelhanças e as diferenças entre as tradições e os costumes do local estudado e as do lugar onde vivem.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI08, EF04HI10, EF04HI11, EF04GE01 e EF04GE02, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 168-170 podem ser trabalhadas na semana 34.

Retome a abordagem da natureza multiétnica da formação cultural do povo brasileiro destacando as matrizes indígena, africana e portuguesa.

Explore com os estudantes as informações textuais e visuais apresentadas. Note que cada imagem é representativa de uma das matrizes de nossa formação étnica e cultural.

Ao abordar a matriz indígena, lembre que o termo “lenda” costuma designar narrativas da tradição oral transmitidas de geração em geração. De maneira geral, essas histórias apresentam uma explicação para os fenômenos da natureza e revelam formas de ver e de pensar o mundo.

Atividade 4. Oriente os estudantes na realização da pesquisa sobre uma manifestação cultural do lugar onde vivem. Se achar conveniente, proponha a organização de uma exposição sobre a cultura brasileira com base no resultado da pesquisa. Nesse caso, os estudantes podem produzir cartazes e providenciar objetos, como roupas, acessórios e instrumentos culturais usados na manifestação que pesquisaram.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC **EF04HI11** e **EF04GE01**, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.

As características da cultura nacional

Todos os povos que formaram a população brasileira contribuíram também para a construção da cultura nacional.

Algumas lendas do folclore, a cerâmica, o preparo de alimentos com milho e mandioca são exemplos da influência indígena na cultura brasileira.

Entre as muitas contribuições dos diversos povos africanos que vieram para o Brasil, destacam-se a música, a religiosidade e a culinária. O samba, o candomblé e o uso do azeite de dendê são alguns exemplos da influência dos povos africanos na cultura brasileira.

Entre os imigrantes, os portugueses, por exemplo, introduziram a festa junina e o carnaval. Deles também herdamos a língua portuguesa falada no Brasil.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

O costume de tomar banhos diariamente foi herdado dos povos indígenas. Na imagem, crianças da etnia Xavante, na Terra Indígena Sangradouro, no estado de Mato Grosso, em 2020.



CESAR DINIZ/PULSAR IMAGENS

Festa junina, celebração de raízes portuguesas. Na imagem, os Boñecões da Mantiqueira dançam quadrilha durante o festejo no município de Pirapora do Bom Jesus, no estado de São Paulo, em 2019.



ADRIANO KIRIHARA/PULSAR IMAGENS

Samba do Veio, manifestação cultural de matriz africana preservada pela comunidade de moradores da ilha do Massangano, no município de Petrolina, no estado de Pernambuco. Fotografia de 2018.



4

Em grupo, pesquisem a origem de uma manifestação cultural própria do lugar onde vocês vivem, enfatizando as influências culturais que ela recebeu. Investiguem os itens a seguir: **Resposta pessoal.**

Não escreva no livro

- Nome da manifestação;
- Como ela é realizada;
- Onde ela costuma ser realizada;
- Em que época do ano ela acontece;
- Quais são as influências culturais que ela recebeu.

168

Línguas gerais

[...] é preciso distinguir duas Línguas Gerais no Brasil-Colônia: a paulista e a amazônica. [...]

A Língua Geral paulista teve sua origem na língua dos índios Tupi de São Vicente e do alto rio Tietê, a qual diferia um pouco da dos Tupinambá. No século XVII, era falada pelos exploradores dos sertões conhecidos como bandeirantes. [...]

Essa segunda Língua Geral desenvolveu-se inicialmente no Maranhão e no Pará, a partir do Tupinambá, nos séculos XVII e XVIII. [...]. Desde o final do século XIX, a Língua Geral amazônica passou a ser conhecida, também, pelo nome Nheengatu (ie'engatú = “língua boa”).

As línguas do Brasil

A língua mais falada no Brasil é o português, mas contabilizam-se mais de 250 línguas faladas por povos indígenas de diferentes etnias. No início da colonização, eram cerca de 340 as línguas indígenas faladas no território que atualmente chamamos de Brasil.

A necessidade de comunicação cotidiana fez com que os colonizadores aprendessem algumas línguas indígenas. Nos primeiros duzentos anos de colonização, foi adotada a língua geral paulista, variação da língua tupi entendida e falada por portugueses e indígenas ao longo de toda a costa brasileira.

No Maranhão, no Pará e no Vale Amazônico, era falada a língua geral amazônica ou nheengatu, e na região oeste do atual Paraná e nas margens do rio Uruguai, era falado o guarani.



Livro *Catecismo da doutrina cristã*, escrito em língua geral indígena e composto pelo padre Luis Vincencio Mamiani, 1698.



Benedito Calixto. *Anchieta e Nóbrega na cabana de Pindobucu*, 1920. Óleo sobre tela, 42,5 cm x 65,8 cm. Nessa obra, o autor representou a catequese dos indígenas pelos missionários jesuítas.

A principal razão da ampla difusão das línguas gerais foi a facilidade que isso dava aos religiosos para catequizar os indígenas.

Convém ainda lembrar que, entre as línguas de origem europeia faladas na colônia, o português era a predominante, mas havia também o espanhol, o francês e o holandês.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

5 A língua portuguesa foi a única falada durante a colonização?

6 O que eram as línguas gerais?

Não escreva no livro

169

Apesar de suas muitas transformações, o Nheengatu continua sendo falado nos dias de hoje, especialmente na bacia do rio Negro (rios Uaupés e Içana). Além de ser a língua materna da população cabocla, mantém o caráter de língua de comunicação entre índios e não índios, ou entre índios de diferentes línguas. [...]

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Línguas gerais.

Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/L%3%adnguas>>. Acesso em: 21 jun. 2021.

Inicie a abordagem das línguas no Brasil conversando com os estudantes sobre como as pessoas se comunicam e a importância da língua para as relações sociais e para a formação cultural de um povo. Comente que a língua materna estimula a formação de determinados músculos, capacitando-nos a pronunciar as palavras com a dicção necessária. Ela também direciona a visão de mundo das pessoas, condicionando sua compreensão ao que está expresso no vocabulário, por exemplo.

Estimule os estudantes a imaginar como seria se falassem outra língua: Que língua seria? Eles ainda conseguiriam se comunicar com as pessoas que conhecem? Promova uma discussão livre sobre o assunto, estimulando-os a utilizar a imaginação e a argumentação.

Se julgar conveniente, proponha aos estudantes investigar em quais países do mundo a língua portuguesa é falada. Depois, peça que respondam por que a língua portuguesa é falada em lugares tão distantes uns dos outros. Com essa estratégia, a turma deve notar que os falantes de língua portuguesa vivem em países que em algum momento de sua história foram colônias de Portugal.

Atividade 5. Espera-se que os estudantes respondam negativamente, esclarecendo que durante a colonização falavam-se as línguas gerais indígenas e outras línguas de origem europeia.

Nesta página são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI10.

Atividade 7. Espera-se que os estudantes observem que o uso das línguas gerais indígenas perdurou por muito tempo no período colonial principalmente porque os religiosos, como os jesuítas, utilizavam as línguas indígenas para obter melhores resultados no trabalho de conversão dos povos originários.


Introduza a questão das línguas africanas lembrando aos estudantes que os africanos trazidos escravizados para o Brasil tinham diferentes origens e línguas. A estratégia de dispersar os escravizados de mesma língua visava dificultar a comunicação entre eles e, assim, evitar a organização de revoltas. O cerceamento da comunicação era uma das formas de violência utilizadas para imobilizar e silenciar os escravizados, mantendo-os na condição de dominados.

Comente que muitas palavras que usamos hoje no Brasil têm origem em línguas africanas, principalmente as do grupo linguístico Banto. Explique aos estudantes que esse grupo linguístico englobava muitas línguas diferentes, mas que tinham semelhanças entre si.

Atividades 10 e 11. Com base no texto, espera-se que os estudantes mencionem que os colonizadores não adotaram línguas africanas, como fizeram com as línguas indígenas, e que os quilombos foram locais de preservação e prática de várias línguas africanas.

Atividade 12. Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa sobre determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação. Oriente os estudantes a montar o quadro, destacando que, apesar do procedimento português, muitas palavras das línguas africanas foram incorporadas à língua portuguesa falada no Brasil.


Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

-  **7** O que determinou que o uso das línguas gerais indígenas perdurasse por tanto tempo no período colonial?

No século XVIII, o governo de Portugal, querendo administrar de modo mais presente a colônia, resolveu investir na disseminação da língua portuguesa, impondo o uso dessa língua nas escolas, em documentos e locais públicos.

No norte do Brasil, onde prevalecia o nheengatu, houve maior resistência à adoção do português.

Não escreva no livro

-  **8** Quando e por que os colonizadores decidiram impor a língua portuguesa como idioma preferencial? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.


- 9** Como os colonizadores fizeram para impor a língua portuguesa como idioma preferencial? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

As línguas indígenas foram amplamente adotadas pelos portugueses, como vimos, mas isso não aconteceu com as línguas africanas.


Foram vários os grupos africanos trazidos para o Brasil, e eles falavam línguas diversas. Para evitar que se unissem contra os senhores, os colonos europeus procuravam não concentrar as pessoas escravizadas da mesma origem em um só local, o que contribuiu para dispersar a cultura linguística dos africanos.

Os quilombos, por exemplo, que eram abrigos construídos por escravizados fugidos, foram locais de preservação e prática de várias línguas africanas.

Apesar dessa reação dos portugueses, muitas palavras das línguas africanas foram incorporadas à língua portuguesa falada no Brasil.

-  **10** A política dos colonizadores com relação às línguas africanas foi a mesma adotada para as línguas indígenas? Não.

- 11** Como os quilombos ajudaram na preservação das línguas africanas? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

-  **12** Monte no caderno um quadro como o do modelo a seguir. Para preenchê-lo, faça uma pesquisa em livros ou sites e selecione cinco palavras da língua portuguesa de origem indígena e cinco de origem africana. Resposta pessoal.

Palavras de origem indígena	Palavras de origem africana

170

Nossas vogais, nosso canto

As línguas do grupo Banto não têm grupos consonantais, não têm uma sílaba fechada por consoante. O resultado é que nosso português é riquíssimo em vogais, afastado do português lusitano, muito baseado nas consoantes. O baiano fala cantando? Todo brasileiro fala cantando – aliás, “cantano”, porque a gente sempre evita consoantes. A parte sonora da palavra é a vogal, e nós fazemos questão de cantar. No futebol nós dizemos “gou”, em Portugal dizem golo, para acentuar a consoante. Nossa língua é vocalizada, nós colocamos vogais até mesmo onde elas não existem.

CASTRO, Yeda Pessoa de. Nossa língua africana. Entrevista cedida ao Marcello Scarrone. *Revista de história da Biblioteca Nacional*. Ano 10, n. 16, p. 61, maio 2015.

A música brasileira

A música brasileira também recebeu a influência de diversas culturas.

Os instrumentos musicais feitos pelos povos indígenas, como a flauta, o tambor e o chocalho, foram incorporados à música nacional.

Os povos africanos que foram trazidos para o Brasil como escravizados se reuniam em rodas para cantar e dançar nos chamados **batuques**, realizados ao som de diversos instrumentos de percussão, como atabaque e djembê, e acompanhados de cantos e palmas.

O uso de instrumentos de percussão para a execução de ritmos musicais foi uma das principais contribuições dos povos africanos para a música brasileira.



Não escreva no livro

Ritual com flautas do povo Enawenê-Nawê. Terra Indígena Enawenê-Nawê, no estado de Mato Grosso. Fotografia de 2020.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

13 Cite uma contribuição de povos indígenas e uma contribuição de povos africanos para a música brasileira.

14 Como eram realizados os batuques africanos?

Do lundu ao samba

O **lundu** também foi trazido pelos povos africanos para o Brasil durante o período colonial. Essa dança, originária das terras africanas que hoje são território de Angola e do Congo, era feita em roda ao som de tambores.

Com o passar do tempo, o lundu foi sendo incorporado e praticado por toda a sociedade e deu origem ao atual **samba**.



O atabaque é um tipo de tambor.

171

As múltiplas expressões musicais

As muitas músicas da música – o samba ou o maracatu brasileiros, o blues e o jazz norte-americanos, a valsa, o rap, a sinfonia clássica europeia, [...] a música cultural infantil, entre muitas outras possibilidades – são expressões sonoras que refletem a consciência, o modo de perceber, pensar e sentir de indivíduos, comunidades, culturas, regiões, em seu processo sócio-histórico. Por isso, tão importante quanto conhecer e preservar nossas tradições musicais é conhecer a produção musical de outros povos e culturas e, de igual modo, explorar, criar e ampliar os caminhos e os recursos para o fazer musical. Como uma das formas de representação simbólica do mundo, a música, em sua diversidade e riqueza, permite-nos conhecer melhor a nós mesmos e ao outro – próximo ou distante.

BRITO, Teça Alencar de. *Música na educação infantil: propostas para a formação integral da criança*. São Paulo: Peirópolis, 2003. p. 28.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 171-173 podem ser trabalhadas nas semanas 34 e 35.

Converse com os estudantes sobre a importância da música e da dança nos rituais indígenas. Comente que as danças podem ser feitas em grupo ou individualmente e que, em geral, são acompanhadas por cantos e ritmos produzidos por instrumentos musicais como o maracá, que é um tipo de chocalho feito com sementes secas.

Após a leitura do texto, verifique se os estudantes conhecem o som dos instrumentos indígenas mencionados ou se já tocaram algum deles. Incentive-os a compartilhar suas experiências. Se possível, apresente vídeos que apresentem indígenas tocando instrumentos musicais.

Comente com os estudantes que muitas tradições musicais de origem africana foram preservadas ao longo do tempo por práticas religiosas que têm uma relação íntima com o ritmo dos tambores.

Atividade 13. Com base no texto, os estudantes podem responder que a música brasileira incorporou instrumentos musicais indígenas, como a flauta, o tambor e o chocalho. Dos povos africanos, uma das principais contribuições foi o uso de instrumentos de percussão, como o atabaque.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI10.

O lundu chegou ao Brasil com os africanos escravizados, e as primeiras referências sobre ele datam dos anos 1700.

Explique aos estudantes que, como muitas manifestações da cultura popular, ao longo do tempo e conforme o lugar, o lundu recebeu distintas versões, havendo variações nos estilos da música, das danças e das vestimentas. Em uma das versões mais conhecidas, as mulheres dançam com saias rodadas e usam correntes ou colares de sementes; já os homens usam calças curtas e muitos colares.

Comente que o lundu passou por ondas de preconceito e de admiração, mas se espalhou pelo país e ainda hoje é praticado.

Informe aos estudantes que, nas primeiras décadas do século XX, as mulheres que se dedicavam à música não eram bem vistas pela sociedade. Explique que, naquela época, considerava-se que o papel da mulher era somente cuidar dos filhos e dos afazeres domésticos. Desse modo, eles poderão compreender melhor o contexto social em que viveu Chiquinha Gonzaga e o papel transgressor que ela representou.

Atividades 15 e 16. Explore com os estudantes as informações textuais e visuais e depois proponha que registrem no caderno as respostas às questões.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE01.

Para você ler

Uma história da música popular brasileira: das origens à modernidade, de Jairo Severiano. Editora 34, 2008.

A obra trata dos principais gêneros e movimentos da música brasileira, além de importantes compositores e intérpretes.

Nessa trajetória, a dança do lundu ganhou versões distintas. Na versão mais usual, um casal fica no meio da roda e dança com movimentos de quadril e batidas de pés. Os instrumentos musicais utilizados para tocar o lundu são o atabaque, o agogô, a marimba, o pandeiro, o triângulo e a cuica.

Não escreva no livro



15

Qual é a origem do lundu?

- Quais instrumentos são usados para tocar o lundu?

16

Observe a imagem e responda à questão.



MARCO ANTONIO SÁ

Tambor de crioula no município de Alcântara, no estado do Maranhão, em 2014.

O **maxixe** é considerado um dos primeiros ritmos brasileiros. Ele foi criado há cerca de 150 anos e mistura o lundu com a mazurca e a polca, que são danças de origem europeia.

O **choro** ou **chorinho** é outro ritmo musical brasileiro. Ele surgiu há cerca de 120 anos e tem influências dos ritmos da polca e da valsa, de origem europeia. Na execução desses gêneros musicais, o principal instrumento é o piano. Muitos choros eram executados nas ruas, e, por isso, o piano acabou sendo substituído pelo violão, pelo cavaquinho e pela flauta.

Entre os grandes nomes da música brasileira que compunham e tocavam choro estão Chiquinha Gonzaga, Ernesto Nazareth e Pixinguinha.

172

O choro e o samba

No final do século XX, o samba era apenas ritmo. Não havia letras. Alguns anos antes, a partir de 1880, surgira um gênero instrumental: o choro. Os primeiros grupos de chorões [...] tocavam ritmos estrangeiros nos bailes e saraus elegantes. Em suas reuniões, a polca da Boêmia, o schottisch teuto-escocês ou a valsa da Alemanha ou da França ganhavam um sotaque totalmente brasileiro.

Era o choro. Criatividade e improviso. Suas origens brancas o tornavam aceitável pela elite e, por conseguinte, pela polícia, que não se incomodava com o som das rodas de choro que se ouvia das salas das residências [...]. O choro, porém, funcionava como disfarce para que, no fundo, se fizesse samba. Como declara Pixinguinha: “O choro tinha mais prestígio naquele tempo. O samba, você sabe, era mais cantado



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL DO RIO DE JANEIRO, RIO DE JANEIRO

Augusto Earle. *Negros dançando o fandango no Campo de Santana, Rio de Janeiro, 1822*. Aquarela, 21 cm x 34 cm. O pintor inglês viajou pelo Brasil entre 1820 e 1824. Na cena retratada, pode-se observar um movimento comum a muitas danças de matriz africana, a umbigada. Esse movimento é executado, por exemplo, no lundu e no tambor de crioula.

Ver comentários sobre as atividades 15 e 16 nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- Quais são as semelhanças entre as manifestações culturais representadas nesta página? E quais são as diferenças?



ESTADÃO CONTEÚDO

Chiquinha Gonzaga foi a primeira mulher a se tornar maestrina no Brasil. Compôs a canção *Ó abrem alas*, em 1889, que faz sucesso no carnaval até hoje.

Não escreva no livro

17 Observe a imagem, leia a legenda e responda às questões.



- a) Qual é o gênero musical tocado pelo grupo que aparece na imagem?
Choro ou chorinho.
- b) Em sua opinião, por que há apenas homens no grupo?
Resposta pessoal.

Grupo de choro no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 1916.

A mistura de diversos ritmos africanos e europeus deu origem ao **samba**, que também é um ritmo considerado brasileiro. Ele surgiu no início dos anos 1900, na cidade do Rio de Janeiro, e tem muitas variações.

Os instrumentos musicais mais utilizados para executar o samba são o tamborim, o violão, o cavaquinho, o pandeiro, o agogô, a cuíca, o surdo e as caixas.

Alguns dos principais artistas brasileiros do samba são Noel Rosa, Cartola, Nelson Cavaquinho, Paulinho da Viola e Martinho da Vila.



Os sambistas Nelson Cavaquinho e Cartola, no Colégio Equipe, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 1977.



Violão.



Agogô.



Cavaquinho.



Surdo.



Pandeiro.

18 Você já ouviu ou tocou algum dos instrumentos musicais apresentados nas imagens acima? Se sim, conte para os colegas como foi sua experiência. **Respostas pessoais.**

19 Em dupla, pesquisem na internet a letra de uma canção de samba e anotem-na no caderno. Depois, apresentem-na para os colegas e o professor e expliquem por que vocês a selecionaram. **Resposta pessoal.**

173

nos terreiros, pelas pessoas muito humildes. Se havia uma festa, o choro era tocado na sala de visitas e o samba, só no quintal, para os empregados. [...]”

O maxixe é uma das últimas evoluções do batuque africano antes do samba. O ritmo sofre influências da polca europeia e da habanera. O compasso rápido dois por quatro acabou gerando a primeira dança urbana brasileira. Percebe-se também influência do tango hispano-americano, sobretudo na sensualidade. Os preceitos morais da época levaram a classificá-la como “a dança proibida”.

WORMS, Luciana Salles; COSTA, Wellington Borges (org.). *Brasil século XX: ao pé da letra da canção popular*. Curitiba: Nova Didática, 2002. p. 15-18.

Atividade 17. Associe a questão proposta aos comentários feitos sobre o papel transgressor de Chiquinha Gonzaga como musicista.

É provável que os estudantes não conheçam alguns ritmos musicais tratados no texto. Para maior envolvimento deles com o conteúdo, se possível, promova a audição de algumas canções dos estilos musicais trabalhados. Sugerimos: “Bamboleando” (maxixe de Luiz Gonzaga e Miguel Lima, 1945); “Carinhoso” (choro de Pixinguinha com letra de João de Barro, 1937); “O urubu e o gavião” (choro de Pixinguinha, 1930); “A flor e o espinho” (samba de Nelson Cavaquinho com letra de Guilherme de Brito e Alcides Caminha, 1957); “A canção da saudade” (samba de Cartola, 1975); “As rosas não falam” (samba de Cartola, 1976); “O samba do Arnesto” (samba de Adoniran Barbosa, 1955).

Se achar conveniente, organize uma audição dos instrumentos mencionados com a presença de pessoas que saibam tocá-los. É importante estimular o interesse dos estudantes pela música e apresentar os diferentes acordes e sons produzidos pelos instrumentos.

Pergunte aos estudantes se eles gostam de samba e quais são as suas canções e intérpretes favoritos. Estimule-os a perguntar aos familiares as preferências musicais deles.

Atividade 18. Explore com os estudantes as imagens de instrumentos musicais apresentadas e estimule-os a trocar ideias sobre esses instrumentos e a relatar experiências que tenham tido com eles.

Atividade 19. Oriente os estudantes a se organizarem em duplas para fazer a pesquisa proposta. No momento do compartilhamento das letras de samba selecionadas pelas duplas, pode ser interessante fazer a interpretação coletiva de uma ou duas delas.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 174-175 podem ser trabalhadas na semana 35.

É muito importante que os estudantes conheçam e valorizem as diversas manifestações, festas e tradições populares do Brasil, reconhecendo e valorizando, também, as influências culturais das quais elas derivam.

Caso alguma das festas apresentadas não faça parte da rotina dos estudantes, é possível pesquisar imagens e vídeos sobre o tema. A pesquisa pode ser elaborada pelo professor ou pelos estudantes, como uma atividade.

Comente com os estudantes que o Carnaval é a maior e mais conhecida festa popular brasileira. Embora suas características variem no território nacional, a festividade geralmente é acompanhada de músicas alegres e do uso de roupas e fantasias coloridas.

Explique aos estudantes que o Carnaval brasileiro se relaciona a festas portuguesas e que aqui foram agregados diversos elementos oriundos das diferentes etnias que compõem a população do Brasil.

Atividade 20. Nesta atividade oral, garanta a todos os estudantes a oportunidade de expor os conhecimentos que têm sobre as festas populares brasileiras e as experiências de participação nelas.

Atividade 21. Oriente os estudantes a organizar as informações fornecidas e utilizá-las na produção de pequenos textos descrevendo o Carnaval e as Festas Juninas.

Educação em valores e temas contemporâneos

A riqueza cultural do Brasil é resultado do encontro e da mistura de muitas culturas. Além dos indígenas, dos portugueses e dos africanos, muitas outras culturas deixaram suas marcas. Isso se revela nas festas populares e tradicionais que adquirem características locais e se transformam, enriquecendo a cultura brasileira.

As festas populares

As festas populares são uma forma de expressão da cultura brasileira e revelam a influência de outros povos. A festa junina e o carnaval, por exemplo, são comemorações trazidas pelos portugueses.

No Brasil, há várias festas populares, mas a principal é o carnaval, que ocorre no mês de fevereiro ou março. Durante os dias de festejo, as pessoas podem cantar, dançar e usar fantasias em escolas de samba ou blocos de rua.

O carnaval é festejado em todo o Brasil, mas varia de um lugar para outro. No Rio de Janeiro e em São Paulo, as escolas de samba organizam desfiles luxuosos com fantasias e carros alegóricos. Em Pernambuco, milhares de pessoas saem às ruas para dançar ao som do frevo, um ritmo típico do estado. Na Bahia, são muito populares os trios elétricos, em que músicos cantam sobre caminhões equipados com aparelhos de som.



Desfile de escola de samba na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, no carnaval de 2020.



Grupo de maracatu no carnaval de 2020 no Recife, no estado de Pernambuco.



Afoxé feminino Filhas de Gandhy em evento pré-carnavalesco na cidade de Salvador, no estado da Bahia, em 2020.



20

Você já participou de alguma festa popular? Se sim, conte aos colegas e ao professor como foi essa experiência e o que você sabe sobre a origem dessa festa. **Respostas pessoais.**



21

Utilize as informações a seguir para escrever no caderno dois pequenos textos descrevendo: **Resposta pessoal.**

a) o carnaval;

b) a festa junina.

- Ocorre no mês de junho.
- Ocorre no mês de fevereiro ou março.
- As pessoas podem cantar, dançar e usar fantasias.
- As pessoas vestem roupas de tecido de chita e usam chapéus de palha.
- As pessoas desfilam em escolas de samba ou blocos de rua.
- As pessoas dançam quadrilha.

Não escreva no livro

174

A cultura popular brasileira

A cultura popular não se resume a um conjunto coerente e homogêneo de atividades. Pelo contrário, uma de suas principais características é a heterogeneidade. As festas e danças [...] traduzem, de forma educativa e informativa, a imensa riqueza cultural do Brasil, que tem na cultura popular uma de suas expressões mais significativas, possibilitando inúmeras oportunidades de aprendizagem. Embalados pelas músicas, danças e festas populares os brasileiros expressam, de forma exemplar, o caráter multifacetado e único de nosso país.

As manifestações da cultura popular se modificam juntamente com as mudanças da sociedade em que estão inseridas, sendo parte fundamental dos diversos modos de pensar, sentir e agir de um povo, presentes em seu contexto sociocultural historicamente construído [...]. As práticas culturais só se mantêm

Também é muito difundida no Brasil a festa do bumba meu boi. Essa festa tem origem na história de Catirina e Francisco, uma narrativa da tradição oral nordestina que mistura elementos das culturas indígena, africana e portuguesa.

Apesar de a festa do bumba meu boi ser celebrada em todo o país, cada lugar a festeja de maneira diferente.

No Maranhão, essa festa tem três estilos diferentes: o boi de matraca, o de orquestra e o de zabumba, que se diferenciam pelo ritmo e pelos instrumentos musicais. No Piauí e no Ceará, a festa é chamada boi de reis, enquanto no Rio de Janeiro é chamada folguedo do boi.

No estado do Amazonas, essa festa recebe o nome de boi-bumbá. O festival de Parintins é a maior festa do boi-bumbá do Brasil, na qual competem pela preferência do público dois bois, o Garantido e o Caprichoso.



Boi Garantido (à esquerda) e Boi Caprichoso (à direita) no Festival Folclórico de Parintins, na cidade de Parintins, no estado do Amazonas, em 2019.

Não escreva no livro

Preparação de indumentárias no barracão do tradicional grupo Boi da Floresta, fundado em 1972 na cidade de São Luís, no estado do Maranhão. Fotografia de 2019.



- 22** Qual é o personagem principal da festa do bumba meu boi? **O boi.**
- 23** Em sua opinião, por que existem festas do bumba meu boi tão diferentes em todo o país? **Resposta pessoal.**
- 24** Pesquise em livros ou *sites* a história de Catirina e Francisco. Em seguida, faça uma história em quadrinhos sobre ela e apresente para os colegas e o professor. **Resposta pessoal.**

175

à medida que forem reproduzidas ou reelaboradas e transformadas quando se modificam as condições histórico-sociais em que se inserem, conferindo-lhes um caráter dinâmico [...].

Sabe-se que nenhuma sociedade é estática, pois sua cultura se modifica continuamente pela incorporação de novos elementos. No caso do Brasil, nota-se essa grande diversidade cultural pela miscigenação de seu povo. Herdou-se, por exemplo, o modelo europeu na concepção dos calendários das festas tradicionais que se entrelaçam com a influência dos negros africanos e indígenas nativos, proporcionando ao país muitas festividades singulares.

CORTÊS, Gustavo Pereira. *Dança, Brasil!*: festas e danças populares. Belo Horizonte: Editora Leitura, 2000. p. 13-14.

Explique aos estudantes que a festa do bumba meu boi originou-se no Nordeste e atualmente mistura influências de povos africanos, indígenas e portugueses e é realizada em diversos locais do país.

Caso seja necessário, comente que a festa do bumba meu boi surgiu de uma lenda que tem entre os personagens um casal de pessoas escravizadas. Catirina, que estava grávida, pede ao seu marido, Francisco, uma língua de boi para comer. Para atender à vontade de Catirina, Francisco mata o boi mais bonito da fazenda de seu senhor. O senhor, ao perceber a morte do animal, pede a ajuda de um pajé indígena para ressuscitá-lo. Quando o boi volta à vida, todos da fazenda comemoram em uma grande festa.

Para ampliar a abordagem do tema, peça aos estudantes que investiguem cantigas, poemas, canções e lendas cujo tema seja o bumba meu boi.

Atividade 22. Espera-se que os estudantes reconheçam que o personagem principal da festa do bumba meu boi é o próprio boi.

Atividade 23. Espera-se que os estudantes relacionem a diversidade das festas do bumba meu boi com a diversidade de culturas e costumes locais.

Atividade 24. Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa sobre determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação. A atividade pode promover também a integração e o diálogo do estudante com um familiar, além do compartilhamento de experiências e conhecimentos construídos fora da escola, para que dessa forma ganhem significado dentro dela. Em sala de aula, promova o compartilhamento das histórias em quadrinhos feitas pelos estudantes.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE01.

Roteiro de aulas

As três aulas previstas para o conteúdo das páginas 176-179 podem ser trabalhadas nas semanas 35 e 36.

Para iniciar este assunto, você pode solicitar aos estudantes que, em casa, façam uma pesquisa entre as pessoas com quem moram para saber se na família há alguma receita que foi transmitida entre as gerações. Proponha o seguinte questionário e peça que anotem as respostas no caderno: "Em nossa família há uma receita que foi transmitida entre as gerações? Qual? Você conhece a origem dessa receita? Quais são os ingredientes principais dessa receita?".

Converse com a turma sobre as receitas pesquisadas e peça a alguns estudantes que comentem com os colegas o que descobriram com a pesquisa.

A origem das receitas pode variar bastante, dependendo da região do Brasil em que os estudantes morem. É provável que apareçam receitas com a influência de povos indígenas, africanos, europeus ou asiáticos, além de receitas produzidas com ingredientes regionais.

Comente com os estudantes que os hábitos alimentares de um povo fazem parte de sua identidade e cultura e são transmitidos entre as gerações. Por isso, os alimentos podem variar de uma cultura para outra e mesmo entre regiões de um mesmo país, como é o caso do Brasil.

Atividade 25. Espera-se que os estudantes mencionem que o *akará* e o acarajé são bolinhos feitos de feijão-fradinho e fritos no azeite de dendê. A atividade permite evidenciar a forte conexão cultural entre o Brasil e a África.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE01.

Culinária brasileira

Assim como outros elementos da cultura brasileira, a culinária também tem influência de diferentes povos: indígenas, africanos, europeus e asiáticos. Alguns pratos típicos consumidos no Brasil têm traços dessas diversas culturas. Outros são preparados com ingredientes próprios das diferentes regiões do país, como frutos, sementes, raízes e peixes. Conheça alguns deles.

Pato no tucupi

O pato no tucupi é um prato típico muito consumido no estado do Pará, na região Norte do Brasil. Seus principais ingredientes são carne de pato assada; jambu, uma erva da região amazônica; e o tucupi, um caldo obtido da mandioca-brava, de origem indígena. O pato no tucupi é servido com arroz branco e farinha de mandioca.



A mandioca-brava possui substâncias tóxicas. Para a preparação do tucupi, o caldo da mandioca deve ser fervido por bastante tempo para eliminar essas substâncias.

Acarajé

O acarajé é um prato típico do estado da Bahia, na região Nordeste do Brasil. Ele é um bolinho feito de massa de feijão-fradinho frito no azeite de dendê, ingrediente comum da culinária africana. Depois de frito, o acarajé pode ser cortado ao meio e recheado. Entre os principais recheios estão: caruru, vatapá, camarão e salada de tomates cortados em cubos.



O caruru, um dos recheios do acarajé, é um cozido de quiabo, camarão e azeite de dendê. Outro recheio, o vatapá, é preparado com pão amolecido, camarão e azeite de dendê.



25

Observe esta imagem e depois responda à questão.

Não escreva no livro



176

- Quais são as semelhanças entre o alimento mostrado na fotografia e o acarajé?

O *akará* e o acarajé são bolinhos feitos de feijão-fradinho e fritos no azeite de dendê.

Preparação de *akará* em uma residência em Lagos, na Nigéria. O *akará* é um bolinho feito de feijão-fradinho frito no azeite de dendê. Fotografia de 2016.

Culinária: cultura e regionalidade

Na sociedade brasileira, há distintos modos de conceber a alimentação e a comida. Para uma melhor compreensão desses aspectos, é preciso considerar diferentes elementos, tais como o acesso, a produção, o abastecimento/comercialização e o consumo de alimentos, que permitem refletir sobre o ser humano-natureza, no processo de escolha alimentar. Diferentemente dos outros animais, o ser humano enfrenta diversos fatores culturais, sociais, econômicos, religiosos, psíquicos e históricos, para conceber sua comida [...].

No Brasil, em virtude da colonização pelos europeus, criaram-se teias de relações na produção de alimentos a partir do contato dos portugueses com indígenas e negro-africanos, e do estranhamento



26

O tacacá e o baião de dois também são pratos típicos da culinária brasileira. Pesquise em livros e *sites* os principais ingredientes desses pratos e as regiões do Brasil em que eles são mais consumidos. Registre no caderno os dados que levantou. **Resposta pessoal.**



- Em classe, troque informações com um colega para verificar se fizeram descobertas semelhantes.

Feijoada

A feijoada é um prato consumido em muitos lugares do Brasil em diferentes versões. A receita mais popular no estado do Rio de Janeiro, na região Sudeste, consiste na mistura de feijão-preto cozido com pedaços de carne de porco, como rabo, orelhas, pés e costelas, além de linguiça e carne-seca.

Antigamente, o consumo de carne não era tão comum; assim, na maioria das vezes, cozinhavam-se vários ingredientes em uma mesma panela para evitar o desperdício de alimentos.

Feijão-tropeiro

O feijão-tropeiro é um prato típico do estado de Minas Gerais, na região Sudeste do Brasil. Os ingredientes desse prato são feijão (cariquinha ou vermelho), farinha de mandioca, linguiça ou carne de porco, toucinho e ovos. O prato leva esse nome porque era consumido tradicionalmente pelos tropeiros, comerciantes que viajavam em tropas de mulas pelo Brasil e que se alimentavam basicamente de carne-seca, torresmo e farinha durante as longas viagens pelo país.



27

Qual ingrediente é comum aos dois pratos apresentados acima? **O feijão.**

- Você costuma consumir esse ingrediente nas refeições do dia a dia? Com qual acompanhamento você costuma consumi-lo? **Respostas pessoais.**

Não escreva no livro



A feijoada costuma ser servida com arroz branco, couve, torresmo, farofa e laranja.



O feijão-tropeiro tradicional leva alimentos secos, que resistiam às longas viagens dos tropeiros pelo Brasil.

Atividade 26. Sugerimos que esta atividade seja realizada em casa por exigir pesquisa sobre determinadas informações. Oriente os estudantes a consultar fontes na internet que sejam confiáveis. Essa é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação.

Em sala de aula, verifique as informações levantadas pelos estudantes. Os principais ingredientes do tacacá são: goma de tapioca extraída da mandioca, tucupi, camarão e jambu. Esse prato é muito consumido na região Norte do Brasil. Os principais ingredientes do baião de dois são arroz, feijão-verde, carne de sol e queijo coalho. Esse prato é comum na região Nordeste do Brasil.

Explique aos estudantes que a receita da feijoada apresenta variações regionais. Enquanto na região Sudeste do Brasil ela é preparada com feijão-preto, na região Nordeste é preparada com feijão-mulatinho, por exemplo.

Atividade 27. Os estudantes devem observar que o ingrediente comum aos dois pratos apresentados é o feijão. Aproveite a atividade para falar da importância do consumo de arroz com feijão. Informe aos estudantes que essa combinação é rica em nutrientes, trazendo benefícios para a saúde.

Se julgar interessante, solicite aos estudantes que pesquisem outros pratos típicos da região Sudeste, como a moqueca capixaba, que é preparada na tradicional panela de barro e cozida em molho à base de tomate e temperos como cebola. Se possível, leve imagens de alguns pratos e peça aos estudantes que identifiquem os ingredientes de cada um.

em face de distintos hábitos e costumes. Desde o início, a monocultura açucareira constituiu-se numa violência ao desvalorizar as culturas alimentares locais. De acordo com Woortman (1987), o ser humano atribui um caráter simbólico aos alimentos, e a comida torna-se uma construção ideológica, na medida em que articula o natural, o biológico e o cultural, constituindo-se em “hábitos”. Então, pode-se interpretar como uma forma de resistência a manutenção de valores alimentares dos indígenas e africanos fundantes de uma culinária em que se misturam diferentes culturas. [...]

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. *Alimentos regionais brasileiros*. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2015. p. 437-438.

Destaque a regionalidade da piranha, principal ingrediente do caldo de piranha. Chame a atenção dos estudantes também para o hábito de consumir peixes na região Centro-Oeste, onde a pesca fluvial é abundante. Os peixes são preparados de diversas formas: grelhados, ensopados e fritos.

O arroz com pequi é outro prato típico da região Centro-Oeste bastante conhecido. Por causa do pequi, o arroz fica amarelo e com sabor bem característico.

Comente com os estudantes que hoje em dia, em diversos lugares do Brasil, é mais comum assar carnes em grelhas ou espetos no fogo do carvão vegetal. As carnes são temperadas com sal grosso e acompanhadas de arroz, farofa e saladas.

Pergunte aos estudantes se eles já provaram alguns dos pratos típicos citados no texto. Peça que compartilhem as informações sobre os pratos que mencionarem: onde o consumiram, como é o gosto, a consistência, o aroma etc.

Atividade 28. Incentive os estudantes a falar sobre os alimentos mais consumidos no lugar onde vivem e suas experiências com eles.

Atividade 29. Possivelmente, as receitas selecionadas pelos estudantes contêm ingredientes comuns da região onde vivem. Estimule-os a trocar as receitas entre si.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04GE01.

Caldo de piranha

O caldo de piranha é um prato típico muito consumido no estado de Mato Grosso, na região Centro-Oeste. A piranha é um peixe muito comum nos rios da região. O caldo é feito misturando a carne desse peixe com ingredientes como pimentão, cebola, sal, folhas de louro, manjericão e pimenta.



Caldo de piranha. No estado de Mato Grosso e em outros estados da região Centro-Oeste é comum o consumo de peixes, como o pintado, o pacu e a piranha.

Churrasco

O churrasco é um prato típico do estado do Rio Grande do Sul, na região Sul do Brasil. Antigamente, a carne era assada em espetos fincados em um buraco no chão. Até hoje algumas famílias e restaurantes reproduzem essa técnica de churrasco, chamada “fogo de chão”.

A técnica mais usada atualmente em diversos lugares do Brasil é assar as carnes em grelhas ou espetos no fogo do carvão vegetal. As carnes são temperadas com sal grosso e acompanhadas de arroz, farofa e saladas.



No modo tradicional de preparar o churrasco, as cinzas são utilizadas para “temperar” a carne, dando-lhe um sabor peculiar.

28 Em relação aos alimentos consumidos no lugar onde você vive, responda às questões.

a) Quais são os alimentos mais consumidos?

Resposta pessoal.

Não escreva no livro

b) Há algum alimento que você nunca provou? Qual? **Respostas pessoais.**

29 Escolha um prato típico de sua região e faça uma pesquisa sobre os ingredientes e a forma de prepará-lo. Depois, converse sobre ele com os colegas e o professor. **Resposta pessoal.**

178

O consumo de doces pelos brasileiros

O Brasil teve seu advento com a indústria açucareira. Com um mercado altamente rentável, todos os esforços foram concentrados para a produção de açúcar. Assim, a monocultura do açúcar dominou a paisagem brasileira, enquanto que o cultivo de outros gêneros alimentícios foi deixado de lado. No Brasil abundava o açúcar e faltavam os demais gêneros alimentícios [...]. Desta forma, não é de se estranhar que inúmeros doces fossem criados em terras brasileiras a ponto de se tornarem parte da identidade nacional [...].

No Brasil desenvolveu-se uma arte de doces que se situa entre as mais características da civilização brasileira. O açúcar [...] adoçou tantos aspectos da vida brasileira que não se pode separar dele a civilização nacional. Os “doces” brasileiros são exageradamente doces, muito mais “doces” que os “doces”

A hora da sobremesa

O costume de comer doces depois das refeições foi trazido para o Brasil pelos portugueses. Para adoçar os doces portugueses, usava-se mel, que depois, aqui no Brasil, foi substituído pelo açúcar feito de cana-de-açúcar. No passado, o açúcar era muito utilizado para conservar alimentos; por exemplo, para conservar as frutas por mais tempo, elas eram cozidas com açúcar, resultando em compotas e geleias. Conheça alguns doces típicos brasileiros.



A **cuca** é um bolo comum na região Sul do Brasil. A origem dessa receita é alemã. A massa pode receber cobertura de farofa doce e frutas, como banana, maçã e abacaxi.



A **rapadura** é muito consumida na região Nordeste do Brasil. Trata-se de um doce bem duro, obtido do caldo da cana-de-açúcar.



A **pamonha** é conhecida em todo o Brasil, especialmente no estado de Goiás, na região Centro-Oeste. Sua origem é indígena, mas a receita foi adaptada pelos portugueses e africanos.



A **goiabada** é uma sobremesa muito popular no Brasil, produzida tradicionalmente no estado de Minas Gerais, na região Sudeste. Essa sobremesa é originária de Portugal e foi criada substituindo o marmelo pela goiaba.



O doce de **cupuaçu** é uma sobremesa tradicional da região Norte. Fruto de uma árvore nativa da Amazônia, o cupuaçu também é usado no preparo de sucos, sorvetes e bombons, entre outras iguarias.

Não escreva no livro

30 Como se adoçavam os alimentos antes da utilização do açúcar feito de cana-de-açúcar? **Com mel.**

31 No passado, para que o açúcar era utilizado, além de adoçar?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

32 Você conhece outros frutos típicos do Brasil utilizados na preparação de sobremesas? Converse com os colegas e o professor sobre isso.
Resposta pessoal.

179

A influência dos doces portugueses é tão grande no Brasil que muitos doces típicos brasileiros são inspirados em receitas portuguesas. É o caso do bolo de rolo, um doce típico do estado de Pernambuco, parecido com o rocambole, mas feito com camadas muito finas e recheio tradicional de goiabada. Ele foi inspirado no bolo português chamado colchão de noiva. O quindim, sobremesa feita com ovos, açúcar e coco ralado, foi inspirado em um doce português chamado brisa do lis.

Comente com os estudantes a combinação de queijo com goiabada. Essa sobremesa, apreciada em diversos lugares do Brasil, é conhecida em alguns deles como Romeu e Julieta, designação inspirada no casal da tragédia escrita por William Shakespeare no final do século XVI. No clássico da dramaturgia, Romeu e Julieta pertencem a famílias rivais. No caso da sobremesa, trata-se de uma referência à combinação do gosto salgado do queijo com o doce da goiabada.

Atividades 30 e 31. Com base no texto, espera-se que os estudantes respondam que os alimentos eram adoçados com mel e que, no passado, o açúcar também era usado para conservar alguns alimentos, como as frutas, que eram cozidas nele, resultando em compotas e geleias.

Atividade 32. Existem diversos frutos brasileiros utilizados para a preparação de doces, como o coco, o caju, a jabuticaba, o pequi, a jaca e o cupuaçu. Se julgar interessante, apresente à turma imagens dos frutos típicos usados em pratos da culinária brasileira. É importante que os estudantes conheçam a diversidade e regionalidade de frutos de nosso país.

de outros países. A doçaria brasileira foi herdada dos portugueses e estes já se valiam de um excesso de açúcar desde a Idade Média. Com a abundância de açúcar no Brasil, isso se acentuou ainda mais. Era tanto açúcar que, segundo o relato de cronistas que provaram doces brasileiros de frutas, não se conseguia distinguir o sabor entre uma fruta e outra. Além da extrema doçura dos seus doces, os brasileiros também se destacam pela variedade e quantidade de produção destes. Por muito tempo a produção brasileira de doces superou em absoluto a de todos os mercados do mundo. [...].

TEMPASS, Mártin César. Os grupos indígenas e os doces brasileiros. *Espaço Ameríndio*, v. 2, n. 2, p. 98-114, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.seer.ufgrs.br/EspaçoAmeríndio/article/viewFile/7201/4553>>.

Acesso em: 21 jun. 2021.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 36.

Objetivos pedagógicos da seção

- Ler e compreender um texto sequencial-temporal.
- Identificar as marcas temporais do texto.
- Analisar e selecionar informações contidas no texto, separando-as em um organizador gráfico (esquema).
- Escrever um texto sobre as mudanças que ocorreram na receita da feijoada ao longo do tempo.

Orientações didáticas

O trabalho proposto nesta seção é uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a consolidação dos processos que envolvem a literacia e a alfabetização por meio da localização e retirada de informação explícita no texto e de interpretação e relação de ideias e informação, além da produção escrita. Sugerimos que esses conhecimentos sejam trabalhados com a turma e individualmente, para que cada estudante se sinta apoiado em suas dificuldades e perceba que outros colegas possuem dificuldades semelhantes.

Pergunte aos estudantes se sabem qual é a origem da *pizza*. Veja se conhecem algum dado sobre a história desse prato. Em seguida, leia o texto com os estudantes; eles poderão verificar e confirmar se mencionaram informações citadas no texto.

Analise com os estudantes as expressões do texto que indicam a passagem do tempo e forneça a eles as orientações necessárias para a montagem do quadro com a história da *pizza*.

Nesta seção são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI10, EF04GE01 e EF04GE02, promovendo, em especial, a articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares de História e Geografia e a abordagem integrada em Ciências Humanas.



Para ler e escrever melhor

O texto que você vai ler mostra uma **sequência** de fatos sobre a história de um alimento.

A história da *pizza*

Cerca de 6 mil anos atrás, o que conhecemos hoje como *pizza* era apenas uma fina massa feita com farinha de trigo e água. Essa massa era consumida pelos hebreus e egípcios e era chamada *piscea*, de onde veio o nome *pizza*.

Quase mil anos atrás, a *piscea* chegou à Itália, onde passou a ser preparada com queijo e temperos. Os italianos a comiam dobrada ao meio, como um sanduíche.

Cerca de 500 anos atrás, os italianos acrescentaram tomate à receita da *piscea*, que ficou mais parecida com a *pizza* que conhecemos hoje.

Atualmente, diversos ingredientes podem compor a receita da *pizza*. É possível saborear *pizza* de carne-seca, de frango, de hortaliças, de frutas e até de sorvete.

A *pizza margherita*, feita com tomates, queijo e manjeriço, é considerada a *pizza* mais tradicional na Itália.



Analise

- 1 O texto conta a história de qual alimento? *Da pizza*.
- 2 Quais expressões do texto indicam a passagem do tempo? "*Cerca de 6 mil anos atrás*", "*Quase mil anos atrás*", "*Cerca de 500 anos atrás*", "*Atualmente*".

Organize

- 3 Monte no caderno um quadro como o do modelo a seguir e depois complete-o com os marcos temporais e os fatos referentes à história da *pizza*, na sequência em que ocorreram. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

Não escreva no livro

A história da *pizza*

Marco temporal	Fato

180

Para você ler

História da alimentação no Brasil, de Luís Câmara Cascudo. Global, 2011.

Livro sobre a cozinha brasileira, em seus múltiplos aspectos, das origens indígena, africana e portuguesa aos elementos sociais que giram ao seu redor.

ILUSTRAÇÕES: MANZI



Escreva

Não escreva no livro

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

4 Elabore um texto contando a história da feijoada. Siga estas orientações:

Respostas pessoais.

- Pesquise como a feijoada é preparada, atualmente, no lugar onde você mora.
- Monte no caderno um quadro como o do modelo abaixo e complete-o com as informações obtidas por meio da pesquisa.

A história da feijoada

No início	A feijoada era um cozido de carnes e legumes.
Com o tempo	O feijão foi incorporado ao cozido de carnes e legumes.
Atualmente	

- Construa o texto com base nas informações do esquema.
- Procure utilizar outras expressões que indiquem a passagem do tempo, por exemplo: inicialmente, antigamente, ao longo do tempo, nos dias atuais, hoje etc. Lembre-se de dar um título ao texto.

Atividade 4. Pergunte aos estudantes se já comeram feijoada. Verifique se gostam, com que frequência comem, quem prepara esse prato, como a pessoa faz, que ingredientes usa etc. Luís da Câmara Cascudo é considerado referência em estudos sobre a alimentação no Brasil. Em seu livro *História da alimentação no Brasil*, ele conta que os portugueses trouxeram da Europa um prato tradicional: uma mistura de carnes, legumes e verduras. De acordo com Cascudo, a feijoada surge quando se junta o feijão a essa mistura.

Leia com os estudantes o passo a passo da atividade proposta, da pesquisa sobre a história da feijoada à montagem do quadro com as informações levantadas.

Cumpridas essas etapas, oriente os estudantes a construir o texto sobre a história da feijoada com base nas informações do esquema.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para o conteúdo das páginas 182-183 podem ser trabalhadas na semana 37.

Ao iniciar a abordagem deste tema, lembre com os estudantes alguns exemplos de aspectos da cultura brasileira relacionados às populações indígenas originárias, aos portugueses, africanos, e imigrantes de origens diversas, como italianos, japoneses, alemães e árabes, entre outros. Coloque então em debate a pergunta proposta no texto: “Em meio a toda essa diversidade cultural, de que maneira migrantes de origens e etnias tão distintas preservam as tradições e os costumes que lhes conferem identidade?”. Oriente os estudantes a buscar algumas respostas nas imagens da página.

Ressalte que as manifestações culturais que fazem parte do cotidiano estão permeadas por elementos não só locais, mas originados nas diferentes regiões brasileiras, uma consequência do movimento contínuo das migrações. Dê exemplos de expressões e palavras utilizadas no cotidiano que têm origem em diversos lugares. O objetivo é dar continuidade ao tratamento da cultura como resultado da junção de variados elementos que fazem parte dos costumes da população de um local, constatando que, no caso do Brasil, essa diversidade é constituinte da própria identidade nacional.

Comente com os estudantes a importância dos migrantes nordestinos na formação cultural e social do Sudeste.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar as habilidades da BNCC EF04HI10 e EF04HI11.

Diversidade e identidade

Não escreva no livro

A riqueza cultural de cada povo inclui os costumes e hábitos transmitidos de geração em geração e aqueles adquiridos dos grupos com os quais teve contato ao longo do tempo. No caso do Brasil, como vimos, temos hábitos das populações indígenas originárias, dos portugueses, africanos, italianos, japoneses, alemães, árabes, entre outros.

Em meio a toda essa diversidade cultural, de que maneira migrantes de origens e etnias tão distintas preservam as tradições e os costumes que lhes conferem identidade?

Como veremos a seguir, nos processos de migração, as pessoas se adaptam a novos costumes, mas também promovem trocas, encontros e transformações, buscando manter a sua identidade cultural. Essas transformações podem ser notadas em espaços sociais e culturais, nos costumes e nas festas, em diferentes locais do Brasil.

No estado de São Paulo, por exemplo, podemos observar um exemplo na região conhecida como ABCD Paulista, que congrega quatro municípios: Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema. Mais de 20% da população do ABCD é formada por pessoas de origem nordestina, pois, entre os anos 1930 e 1960, foi grande o fluxo de migrantes que deixaram a região Nordeste em busca de trabalho nas indústrias locais. Por isso, em muitos bairros das cidades do ABCD existem estabelecimentos comerciais e feiras que vendem produtos típicos dos lugares de origem dos migrantes.

NEWTON MENEZES/FUTURA PRESS



Centro de Tradições Nordestinas na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo. Fotografia de 2021.

SERGIO FALCETTI



Centro de Tradições Gaúchas no município de Colorado do Oeste, no estado de Rondônia. Fotografia de 2020.

Outro exemplo pode ser visto no estado de Rondônia, para o qual se dirigiu, a partir dos anos 1970, um grande fluxo de migrantes formado por agricultores sem terras do Rio Grande do Sul. Os migrantes que se estabeleceram em Rondônia formaram na capital, Porto Velho, o Centro de Tradições Gaúchas Ronda Crioula (CGT), que promove eventos, como o Festival de Arte e Tradição Gaúcha da Amazônia, com músicas, danças e comidas tradicionais do Rio Grande do Sul. Além de ser espaço de convívio para os migrantes, o CGT é importante para os habitantes locais conhecerem as tradições de outras regiões do país.

182

Educação em valores e temas contemporâneos

Para os alunos, o tema da pluralidade cultural oferece oportunidades de conhecimento de suas origens como brasileiro e como participante de grupos culturais específicos. Ao valorizar as diversas culturas que estão presentes no Brasil, propicia ao aluno a compreensão de seu próprio valor, promovendo sua autoestima como ser humano pleno de dignidade, cooperando na formação de autodefesas a expectativas indevidas que lhe poderiam ser prejudiciais. Por meio do convívio escolar possibilita conhecimentos e vivências que cooperam para que se apure sua percepção de injustiças e manifestações de preconceito e discriminação que recaiam sobre si mesmo, ou que venha a testemunhar – e para que desenvolva atitudes de repúdio a essas práticas.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. p. 36.

33 Observe a imagem abaixo, leia a legenda e responda às questões.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.



Não escreva no livro

Centro de Tradições Nordestinas na cidade do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2019.

- Que espaço é retratado na fotografia? Qual é a função dele?
- Esse tipo de espaço é importante para a cultura das populações migrantes? Por quê?

Os migrantes e descendentes de migrantes vindos de outros países também conservam manifestações culturais próprias como forma de preservar a identidade.

Como vimos, nas migrações que ocorreram entre os séculos XIX e XX para o Brasil, um grupo que teve intensa presença em algumas regiões foi o de italianos. Uma forma de preservação da identidade deles é a realização de festas populares religiosas dedicadas aos santos de seus locais de origem, como as festas Nossa Senhora Achiropita, San Gennaro, São Vito e Nossa Senhora de Casaluce. Nessas festas, descendentes dos imigrantes vestem roupas tradicionais e preparam pratos típicos, mantendo hábitos da Itália que foram trazidos com a imigração.

Converse com os estudantes sobre a presença de migrantes ou de descendentes de imigrantes no cotidiano, na própria família ou nos locais que frequentam. Pergunte se têm alguma história de migração entre os parentes ou conhecidos, estimulando-os a compartilhá-la com a turma.

Procure destacar como as diferentes expressões culturais que formam uma identidade local se manifestam no dia a dia, por exemplo, na culinária, nas expressões linguísticas, músicas, festas e brincadeiras.

Atividade 33. Espera-se que os estudantes demonstrem ter compreendido que espaços como os retratados na fotografia são importantes para a convivência e identidade dos grupos de migrantes, pois permitem compartilhar hábitos e tradições, além de preservar e divulgar a sua cultura de origem.

Atividade 34. Nesta atividade oral, explore as imagens com os estudantes e incentive a troca de ideias. As fotografias retratam manifestações culturais de imigrantes, evidenciando uma das formas que eles têm de preservar seus laços com os locais dos quais se originam.

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

34 Observe as fotografias e responda às questões.



Festa de Nossa Senhora de Casaluce no bairro do Bexiga, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2017.



Festival das Estrelas, no bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo, no estado de São Paulo, em 2018.



Oktoberfest, festival de tradições germânicas na cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina, em 2017.

- O que as imagens têm em comum? Qual é a relação entre a imigração e o que é retratado nas imagens? *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*

183

Centro de Tradições Nordestinas

O CTN – Centro de Tradições Nordestinas – foi concebido como um recanto de encontro da comunidade nordestina de São Paulo e mantém o trabalho de preservação e valorização da cultura nordestina.

A fundação do CTN foi inspiração do empresário e radiodifusor José de Abreu, em maio de 1991, para mudar o cenário de intenso preconceito e ignorância contra os migrantes nordestinos que residiam na capital paulistana. [...]

O pedacinho do Nordeste em São Paulo, como é popularmente conhecido, oferece experiências culturais que abrangem toda a memória do nosso Nordeste: música, gastronomia, cultura, fé e social. [...]

CENTRO DE TRADIÇÕES NORDESTINAS. Institucional. Disponível em: <<https://www.ctn.org.br/institucional/>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 37.

Objetivos pedagógicos da seção

- Conhecer aspectos da formação, da cultura e da arquitetura de alguns municípios brasileiros que receberam colônias de imigrantes.
- Reconhecer o valor turístico de municípios brasileiros colonizados por imigrantes.

Orientações didáticas

Comente com os estudantes que os fluxos de migração para o Brasil também influenciaram a arquitetura de algumas cidades, principalmente daquelas que receberam uma grande quantidade de pessoas oriundas de um mesmo país ou região.

Explique que o município de Holambra foi fundado em 1991, mas desde 1948 havia um núcleo de imigrantes holandeses estabelecidos em uma fazenda no local. O cultivo de flores ornamentais foi uma das práticas introduzidas pelos imigrantes na região.

Informe aos estudantes que a área hoje correspondente ao município de Blumenau foi ocupada por imigrantes alemães a partir de 1850. Um desses imigrantes, que era proprietário de uma fazenda, optou por lotear suas terras e vender parcelas para outros imigrantes, em sua maioria alemães. Além da arquitetura, a influência alemã no município é percebida em hábitos culturais, como a alimentação e as danças.

Nestas páginas são abordados aspectos que permitem trabalhar a habilidade da BNCC EF04HI11.

A abordagem desse assunto está relacionada ao tema de relevância deste volume – Identidade e diversidade cultural no Brasil. É uma ocasião para discutir como a diversidade cultural é estabelecida a partir das trocas entre as tradições e os costumes dos múltiplos povos que participaram da formação da identidade nacional.

Painel multicultural

Não escreva no livro

Cidades de imigrantes

Em várias cidades brasileiras, podemos observar construções que revelam a influência dos grupos de imigrantes e descendentes de imigrantes que vivem nelas.

Que tal conhecer algumas dessas cidades?

Holambra é um município do estado de São Paulo criado em 1991. Sua história, porém, começa bem antes, em 1948, quando um grupo de imigrantes holandeses se estabeleceu em uma fazenda que existia no local. Atualmente, o município é conhecido não só pela arquitetura típica, mas por ser o maior produtor de flores do país.



Casario do núcleo urbano do município de Holambra, no estado de São Paulo, em 2018.

Blumenau é um município localizado no estado de Santa Catarina. Ele foi fundado com a participação de imigrantes alemães. Além de conservar a arquitetura típica, com telhados inclinados e paredes com madeiras aparentes, Blumenau sedia a Oktoberfest, um evento que mantém a memória da origem alemã e que acontece no mês de outubro.



Construções em estilo alemão na cidade de Blumenau, no estado de Santa Catarina, em 2018.

184

A imigração alemã para o sul do Brasil

[...] O que faz a imigração alemã importante enquanto fenômeno sociológico e histórico é o fato de ter-se constituído como colonização – isto é, a maioria dos imigrantes estabeleceu-se como colonos em áreas pioneiras, construindo uma sociedade inteiramente diversa da nacional. No contexto da imigração no Brasil, nenhuma outra etnia se concentrou tanto em áreas homogêneas e compactas, concorrendo para modificar a estrutura fundiária e a vida rural dos Estados onde se estabeleceu. Só a colonização italiana no Rio Grande do Sul e Santa Catarina teve características semelhantes, mas sem o longo isolamento étnico dos alemães.

Gramado é um município localizado no estado do Rio Grande do Sul. Ele foi fundado com a participação de imigrantes italianos e sedia o Festival de Cinema de Gramado, o principal evento de cinema do país.



Vista do centro urbano do município de Gramado, no estado do Rio Grande do Sul, em 2019.

Monte Verde é um distrito do município de Camanducaia, no estado de Minas Gerais. O distrito de Monte Verde foi fundado com a participação de imigrantes vindos da Letônia. Além da arquitetura típica, a altitude de 1 500 metros e a paisagem formada por pinheiros e araucárias tornam esse distrito um pedacinho da Letônia no Brasil.

Não escreva no livro



Centro comercial do distrito de Monte Verde, no estado de Minas Gerais, em 2019.

- 1 Reúna-se com um colega e escolham uma das cidades mostradas nas imagens para fazer um cartaz turístico sobre ela. No cartaz, vocês devem indicar os principais pontos turísticos da cidade. **Resposta pessoal.**
- 2 Pesquisem outras cidades que se formaram por influência de imigrantes no Brasil. Procurem descobrir a origem desses imigrantes, onde essas cidades se localizam e algumas curiosidades sobre elas. **Resposta pessoal.**
 - Em classe, compartilhem as descobertas com os colegas e o professor.

185

A imigração [alemã] começou em 1824 no Rio Grande do Sul, se intensificou no final da década de 1840, após um intervalo de cerca de 15 anos, e se manteve com alguma constância até o final da década de 1930 – cerca de 2 mil imigrantes por ano [...].

A colonização em Santa Catarina obedeceu ao mesmo princípio: os núcleos foram estabelecidos em regiões de florestas, acompanhando os vales dos rios. Na bacia do Itajaí, a colônia Blumenau (1850), uma iniciativa particular, deu início ao povoamento do vale médio e superior do rio Itajaí- Açu. A partir desta colônia, imigrantes alemães fundaram os núcleos de Pomerode (1860), Indaial (1863), Hansa (Ibirama, 1899) e Timbó (1868) [...].

SEYFERTH, Gilda. Imigração e colonização alemã no Brasil: uma revisão da bibliografia. *Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB*, Rio de Janeiro, n. 25, 1º semestre de 1988. p. 4-5.

Comente que a área correspondente ao atual município de Gramado foi ocupada primeiro por portugueses; posteriormente, grupos de imigrantes de origem italiana e alemã passaram a viver na região.

A ocupação da área correspondente ao distrito de Monte Verde teve início em 1950, com a chegada de um casal da Letônia que buscava um lugar com paisagem similar à de sua terra de origem, estabelecendo-se na região e passando então a vender lotes para outros imigrantes, a maioria letões e húngaros.

Atividade 1. Oriente os estudantes a planejar a elaboração do cartaz a partir de uma pesquisa. Oriente-os também a consultar fontes na internet que sejam confiáveis.

Atividade 2. A pesquisa proposta oferece aos estudantes a oportunidade de conhecer outros exemplos da presença de imigrantes no Brasil.

Conclusão

Na perspectiva da avaliação formativa, este é um momento propício para a verificação das aprendizagens construídas ao longo do bimestre e do trabalho com a unidade. É interessante observar se todos os objetivos pedagógicos propostos foram plenamente atingidos pelos estudantes. Sugerimos que você identifique os pontos que foram desenvolvidos, aqueles que ainda estão em desenvolvimento ou que não foram suficientemente trabalhados para que possa intervir a fim de consolidar as aprendizagens.

Considere a produção dos estudantes, a participação e as intervenções deles em discussões e atividades em sala de aula. A avaliação que propomos a seguir será um dos instrumentos para você acompanhar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e da turma, e identificar seus avanços, suas dificuldades e potencialidades, contribuindo para que se sintam seguros para continuar aprendendo.

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 38.

Orientações didáticas

Inserida em uma proposta de acompanhamento continuado da progressão das aprendizagens dos estudantes, esta seção oferece a oportunidade de realização de um momento avaliativo do processo pedagógico que foi desenvolvido ao longo do bimestre, previsto para ser concluído no fechamento desta unidade. A seção pode oferecer parâmetros importantes para apurar se os objetivos pedagógicos e as habilidades propostos na unidade foram alcançados pelos estudantes e verificar a necessidade de possíveis ajustes nas estratégias didáticas.

Antes de orientar os estudantes a iniciar as atividades de avaliação, sugerimos lembrar com a turma os conteúdos da Unidade 4, retomando as atividades realizadas, bem como as discussões, conversas e intervenções em sala de aula. Pergunte aos estudantes o que aprenderam e do que mais gostaram de estudar e por quê. Faça novas intervenções conforme a necessidade de cada um.

Atividade 1. a) e b) É esperado que o estudante escolha uma das alternativas que ele julga serem falsas e reescreva-a, com base nos conhecimentos de história do Brasil vistos e adquiridos nesta unidade. As afirmativas falsas reescritas ficam do seguinte modo: “Os imigrantes que vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX eram de diversas nacionalidades.”; “As propagandas que incentivavam a imigração tiveram influência sobre os imigrantes que vieram ao Brasil”. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI09, EF04HI10 e EF04GE02.

O que você aprendeu

Não escreva no livro

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

1 Leia as afirmativas a seguir e faça o que se pede.

- Identifique quais são as afirmativas verdadeiras e quais são as falsas. Registre suas respostas no caderno.
- Escolha uma das afirmativas falsas e elabore um parágrafo explicando por que ela é falsa. Na sequência, reescreva a afirmativa corrigindo as informações necessárias.

①

Os imigrantes que vieram para o Brasil entre os séculos XIX e XX eram de apenas uma nacionalidade.

②

O grande fluxo migratório da Europa para o Brasil foi incentivado por proprietários de terra e pelo governo brasileiro daquela época.

③

As propagandas que incentivavam a imigração não tiveram influência sobre os imigrantes que vieram ao Brasil.

④

O café era o principal produto de exportação do Brasil no século XIX.

⑤

Grande parte dos imigrantes foi trabalhar nas lavouras de café.

2 Registre no caderno as frases a seguir. Complete-as com as informações dos quadros abaixo.

conflitos e escassez de alimentos

fim do regime escravista

regiões produtoras de café

imigrantes de origem europeia

- Os imigrantes que chegaram ao Brasil no final do século XIX se estabeleceram principalmente nas ~~regiões produtoras de café~~.
- Durante o século XIX, a propaganda e o incentivo à imigração para o Brasil se direcionavam aos ~~imigrantes de origem europeia~~.
- Os imigrantes procuravam melhores condições de vida em consequência de ~~conflitos e escassez de alimentos~~, nos países de origem.
- A pressão internacional e a resistência das pessoas escravizadas contribuíram para o ~~fim do regime escravista~~ no Brasil.

186

Atividade 2. Ao completar as frases com os fatos elencados nos quadros, o estudante deve refletir sobre as diferenças entre o modo de trabalho escravo e o livre e assalariado no contexto brasileiro de fins do século XIX e identificar alguns movimentos de migração interna no Brasil, reconhecendo seus motivos e seus contextos. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI09, EF04HI10 e EF04GE02.

Não escreva no livro

3 Considerando a vinda de imigrantes para o Brasil, responda às questões a seguir no caderno.

- a) Qual é a relação entre a proibição do tráfico de pessoas escravizadas da África para o Brasil, em 1850, e a chegada de trabalhadores imigrantes?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- b) Qual foi a lei que estabeleceu essa proibição?
Lei Eusébio de Queirós.

4 Observe a tabela e responda às questões.

Brasil: população urbana e população rural (1950-2015)								
	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2010	2015
População urbana	36%	45%	56%	68%	75%	81%	84%	85%
População rural	64%	55%	44%	32%	25%	19%	16%	15%

Fontes: IBGE. *Anuário estatístico do Brasil 2015*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016; IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2016*. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

- a) Em 1950, a maior parte da população brasileira era urbana ou rural?
Rural.
- b) Quando isso mudou? Por que houve essa mudança? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- c) O que motivou as pessoas a deixarem o campo e migrarem para as cidades no Brasil? Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.
- d) Qual foi o resultado desse processo para a distribuição atual da população brasileira entre a cidade e o campo?
Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

5 Copie no caderno a alternativa que melhor define a relação entre a economia cafeeira e o início do desenvolvimento industrial no Brasil nos anos 1900.

- a) A infraestrutura de estradas de ferro criada pela economia do café impediu o desenvolvimento da indústria.
- b)** Com o declínio da produção cafeeira, os investimentos passaram a ser transferidos para outras atividades, como a indústria.
- c) A produção de café favoreceu o desenvolvimento de indústrias para processar e exportar esse produto.
- d) A infraestrutura criada no país durante a expansão da economia cafeeira incluía ferrovias, portos, bancos, casas de exportação e rede de energia elétrica.

187

Atividade 3. O estudante deve identificar que a Lei Eusébio de Queirós estabeleceu a proibição do tráfico de pessoas escravizadas da África para o Brasil em 1850, o que promoveu a substituição da mão de obra de escravizados pela mão de obra estrangeira, livre. É importante que os estudantes compreendam que, com o fim da escravidão no Brasil, não houve uma integração dos negros à sociedade ou uma política de assimilação dessas pessoas ao mercado de trabalho e à sociedade como um todo. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI11 e EF04GE02.

Atividade 4. Espera-se que o estudante encontre na tabela as informações necessárias para reconhecer que a maior parte da população brasileira era rural em 1950 e que passou a ser predominantemente urbana a partir da década de 1970, além de compreender o que é êxodo rural e as relações entre a ida de pessoas do campo para a cidade e as consequências desse processo para a distribuição atual da população brasileira. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI09, EF04HI10 e EF04GE02.

Atividade 5. O estudante deve compreender a relação entre a queda da produção de café e a transferência de investimento para a atividade industrial. Caso necessário, retome o conteúdo que explica esse processo relacionando-o também com o crescimento das cidades e o êxodo rural. É importante que os estudantes compreendam que esses processos são interdependentes. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI03 e EF04GE02.

Atividade 6. O estudante deve identificar que, com o declínio da produção cafeeira, os investimentos passaram a ser transferidos para a atividade industrial. Com isso, houve redução dos postos de trabalho no campo, na agricultura, e aumento da oferta de empregos nas cidades, o que gerou o êxodo rural. O aumento da população das cidades somado à necessidade de fazer melhorias urbanas gerou o crescimento das cidades. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI03, EF04HI09, EF04HI11 e EF04GE02.

Atividade 7. É esperado que o estudante complete as lacunas do parágrafo para que o texto fique deste modo: "Os meios de comunicação são importantes para a integração cultural. Eles constituem ferramentas de transmissão de costumes, hábitos e tradições. Hoje, o rádio, os jornais impressos e digitais, os programas de televisão e a internet permitem acessar e conhecer melhor a diversidade cultural brasileira e de outros países. Contudo, algumas formas de circulação de informação podem gerar processos de exclusão de alguns grupos sociais. Hoje, por exemplo, o acesso à internet não é igual para todos. A exclusão digital gera desigualdade social, econômica e cultural". Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI09, EF04HI10, EF04HI11, EF04GE01 e EF04GE02.

Atividade 8. a) A preservação das línguas ameaçadas de desaparecimento. **b)** O valor do conhecimento tradicional sobre a natureza. **c)** O reconhecimento da influência da cultura africana na cultura e na história do país. **d)** O valor às tradições, a arte e os costumes populares indígenas. Espera-se que os estudantes associem as fotografias aos itens enumerados pela Unesco sobre os aspectos da preservação da diversidade cultural no Brasil. Em caso de dúvidas, promova uma análise conjunta das fotografias, auxiliando os estudantes a reconhecer o aspecto que pode ser associado a cada uma. A atividade 8 mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE01.

Não escreva no livro

- 6** Explique no caderno a relação entre o desenvolvimento industrial e o crescimento das cidades. *Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.*
- 7** Copie o parágrafo a seguir no caderno e complete as lacunas com as palavras corretas, dispostas nos quadros abaixo.

brasileira

internet

rádio

meios de comunicação

digital

Os meios de comunicação são importantes para a integração cultural. Eles constituem ferramentas de transmissão de costumes, hábitos e tradições.

Atualmente, o rádio, os jornais impressos e digitais, os programas de televisão e a internet permitem acessar e conhecer melhor a diversidade cultural brasileira e de outros países.

Contudo, algumas formas de circulação de informação podem gerar processos de exclusão de alguns grupos sociais.

Hoje, por exemplo, o acesso à internet não é igual para todos. A exclusão digital gera desigualdade social, econômica e cultural.

- 8** Leia alguns dos aspectos para a preservação e a valorização da diversidade cultural no Brasil segundo a Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura):
- O valor às tradições, a arte e os costumes populares indígenas;
 - O reconhecimento da influência da cultura africana na cultura e na história do país;
 - A preservação das línguas ameaçadas de desaparecimento;
 - O valor do conhecimento tradicional sobre a natureza.

Unesco. *Diversidade das expressões culturais no Brasil*. Disponível em: <<https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/expertise/diversity-cultural-expressions-brazil>>. Acesso em: 24 abr. 2021.

Não escreva no livro

- Agora, indique no caderno qual aspecto para a preservação e a valorização da diversidade cultural no Brasil pode ser relacionado a cada fotografia a seguir.



Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

Professor ensinando as vogais do dialeto Waymaré para crianças da etnia Paresi na escola indígena da aldeia Bacaval no município de Campo Novo do Parecis, no estado de Mato Grosso, em 2018.



Quebradeiras de coco babaçu após coleta dos frutos em babaçual, no município de Viana, no estado do Maranhão, em 2019.



Crianças se apresentando durante aula de capoeira em escola no município do Rio de Janeiro, no estado do Rio de Janeiro, em 2015.



Indígena da etnia Xavante confeccionando um cesto na Aldeia Bom Sucesso no município de General Carneiro, no estado de Mato Grosso, em 2020.

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
1	<p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	
2	<p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	
3	<p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	
4	<p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	
5	<p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	
6	<p>(EF04HI03) Identificar as transformações ocorridas na cidade ao longo do tempo e discutir suas interferências nos modos de vida de seus habitantes, tomando como ponto de partida o presente.</p> <p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
7	<p>(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino.</p> <p>(EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p> <p>(EF04HI11) Analisar, na sociedade em que vive, a existência ou não de mudanças associadas à migração (interna e internacional).</p> <p>(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p> <p>(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.</p>	
8	<p>(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias, asiáticas etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.</p>	

Sugestão de questões de autoavaliação

Questões de autoavaliação, como as sugeridas a seguir, podem ser apresentadas aos estudantes para que eles reflitam sobre seu processo de ensino e aprendizagem ao final de cada unidade. O professor pode fazer os ajustes que considerar adequados de acordo com as necessidades da turma.

AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
MARQUE UM X EM SUA RESPOSTA	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
1. Presto atenção às aulas?			
2. Tiro dúvidas com o professor quando não entendo algum conteúdo?			
3. Trago o material escolar necessário e cuido bem dele?			
4. Sou participativo?			
5. Cuido dos materiais e do espaço físico da escola?			
6. Gosto de trabalhar em grupo?			

Roteiro de aulas

As duas aulas previstas para esta seção podem ser trabalhadas na semana 38.

Orientações didáticas

Na etapa de finalização do ano letivo, a proposta de avaliação de resultado possibilita ao professor analisar a progressão dos estudantes no decorrer da trajetória de aprendizagens proporcionada pelo trabalho com as quatro unidades deste livro. A avaliação pode ser aproveitada também como subsídio aos professores e aos gestores escolares para a realização de revisões e adequações nos projetos pedagógicos.

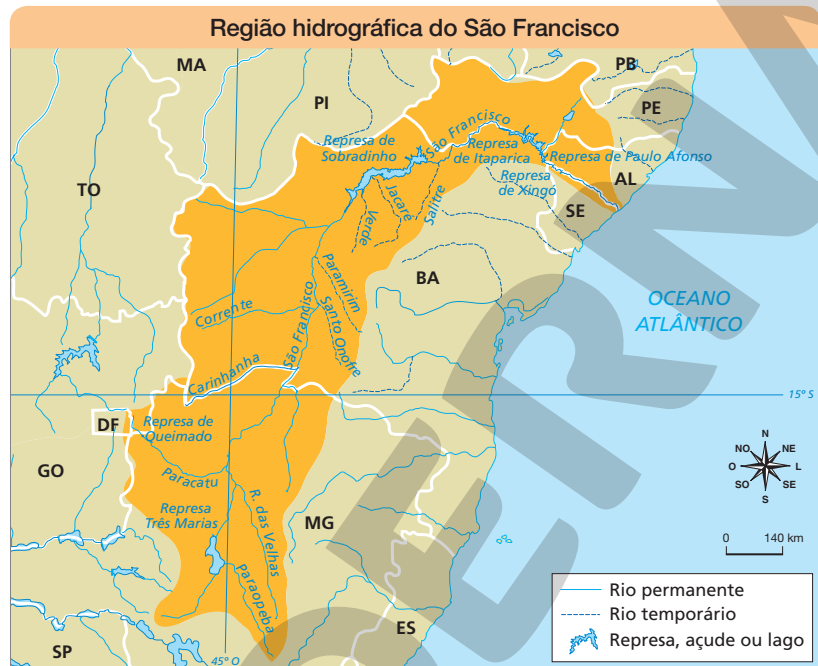
Atividade 1. a) O mapa mostra a Região Hidrográfica do São Francisco. b) Nos estados de Minas Gerais, Goiás, Bahia, Pernambuco, Alagoas, Sergipe, além do Distrito Federal. c) Represa de Três Marias, Sobradinho, Queimado, Itaparica, Paulo Afonso e Xingu. Todas as informações necessárias para a resolução integral da atividade podem ser obtidas por meio da análise do mapa. O título do mapa indica o que ele representa; as linhas que delimitam as unidades federativas do Brasil e a mancha que representa a área da região hidrográfica do São Francisco permitem localizar os estados abrangidos; e a legenda do mapa auxilia na identificação das represas. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE10.

Atividade 2. O texto se refere à Mata Atlântica. Verifique se os estudantes reconhecem o histórico dos processos de devastação das formações vegetais do Brasil desde a chegada dos colonizadores europeus. Se necessário, retome especialmente as atividades que contribuíram para a derrubada da Mata Atlântica. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI05 e EF04GE11.

Para terminar

Não escreva no livro

- 1 Observe o mapa e responda no caderno às questões.



Fontes: Agência Nacional de Águas e Saneamento Básico. Disponível em: <<https://www.gov.br/ana/pt-br/todos-os-documentos-do-portal/documentos-spr/mapas-regioes-hidrograficas/sao-francisco-para-site-ana-a0.pdf>>. Acesso em: 8 dez. 2020; IBGE. *Atlas geográfico escolar*. 8. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2018.

Ver comentários sobre estas atividades nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- a) O que o mapa mostra?
 - b) Em quais estados se situa a região hidrográfica do São Francisco?
 - c) Que represas fazem parte dessa região?
- 2 Leia o texto abaixo e escreva no caderno a que formação vegetal brasileira ele se refere. **Mata Atlântica.**

Essa formação vegetal sofreu devastação desde o início da ocupação pelos colonizadores portugueses das terras que formaram o Brasil. Os portugueses começaram explorando uma árvore chamada pau-brasil. Depois, a vegetação foi derrubada para o cultivo de cana-de-açúcar e de café.

Não escreva no livro

- 3** A imagem abaixo mostra algumas gravuras feitas em rocha por povos da Pré-História.



Gravuras feitas em rocha, produzidas entre 1000 e 1200, localizadas no estado de Utah, nos Estados Unidos.

- O que essas gravuras representam? Leia as opções abaixo e copie no caderno a que você considera correta.
 - a) As gravuras representam tipos de moradia existentes na Pré-História. Elas não se relacionam com as transformações que acontecem na natureza.
 - b)** Podemos dizer que as gravuras representam uma cena de caça. Há diversos animais espalhados pela cena e é possível identificar um ser humano portando uma espécie de arma, possivelmente usada para a caça.
 - c) A cena não representa seres humanos. Há somente construções e objetos produzidos por populações pré-históricas.

- 4** Leia com atenção o texto a seguir.

A importância da utilização do fogo como instrumento de transformação da nossa sociedade se acelerou com o progresso da cultura humana. Além de fornecer conforto térmico e melhorar a preparação de alimentos, ele desde cedo foi usado em rituais dos mais diferentes povos, na fabricação de armas (até os dias atuais), na produção de novos materiais (ajudando a fundir metais, por exemplo) e como fonte de calor para máquinas térmicas.

A descoberta que mudou a humanidade. *Ciência Hoje*. 16 jul. 2010. Disponível em: <<https://cienciahoje.org.br/coluna/a-descoberta-que-mudou-a-humanidade/>>. Acesso em: 11 fev. 2021.

- Com base no texto que você acabou de ler e nos conhecimentos que você adquiriu durante o ano, elabore no caderno um pequeno texto sobre a importância do domínio do fogo pelos seres humanos. **Resposta pessoal.**

Atividade 3. Espera-se que o estudante realize uma leitura da imagem, mobilizando alguns conhecimentos já adquiridos em anos anteriores, e perceba que as gravuras representam uma cena de caça. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC EF04HI01 e EF04HI02.

Atividade 4. O estudante deve conhecer aspectos relacionados à vida humana na Pré-História e reconhecer as principais características do Paleolítico e do Neolítico. A descoberta do fogo pode parecer simples nos dias de hoje, mas consistiu em um avanço tecnológico extraordinário para a época. No momento de realização desta atividade, sugira aos estudantes que imaginem como seria o cotidiano atualmente sem o uso do fogo. Desse modo, é esperado que o estudante escreva um pequeno texto sobre a descoberta do fogo na Pré-História, elaborando também reflexão sobre a evolução humana. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04HI02.

Atividade 5. As informações contidas no texto evidenciam que as terras indígenas favorecem a preservação das línguas indígenas, pois são adotadas pela maioria da população que ocupa essas terras. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC **EF04GE01**.

Atividade 6. Verifique se a turma compreende o significado dos diferentes movimentos populacionais: a imigração como a entrada de pessoas em um país/região; a emigração como a saída de pessoas de um país/região; a migração como o deslocamento interno dentro de um país/região. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC **EF04HI09** e **EF04HI10**.

Atividade 7. a) A função do prefeito é governar o município e a função dos vereadores é elaborar leis municipais e fiscalizar a atuação do prefeito. b) A população pode participar da administração do município de diferentes maneiras, como assistir às sessões da Câmara Municipal e propor medidas aos vereadores, enviar reivindicações ao prefeito e participar dos Conselhos Municipais para debater os problemas do município. Espera-se que os estudantes considerem os papéis distintos que os representantes eleitos pelo voto popular e os cidadãos têm na definição de políticas públicas que impactam a administração do município. Caso apresentem dificuldades, ofereça um exemplo concreto do município em que vivem para abordar a atuação de agentes públicos e/ou a atuação popular. Esta atividade mobiliza aspectos das habilidades da BNCC **EF04GE03** e **EF04GE05**.

- 5** Leia o texto sobre os povos indígenas no Brasil e, depois, resolva as questões.

A maioria dos indígenas brasileiros não falam a língua indígena (57%). Já a maioria deles fala a língua portuguesa (77%). Porém, entre os indígenas que vivem em terras indígenas, a maioria (57,3%) fala alguma língua indígena.

IBGE Educa. *População indígena*. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2848-nosso-povo/20507-indigenas.html>>. Acesso em: 22 mar. 2021.

- Grande parte dos povos indígenas vive atualmente em terras demarcadas, o que contribui para a manutenção de seu modo de vida. De acordo com os dados do texto, é possível concluir que a ocupação de terras indígenas favorece o conhecimento das línguas indígenas? Explique.

Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- 6** Relacione os conceitos (1, 2 e 3) com as definições correspondentes. Depois, registre suas respostas no caderno.

① Imigração

② Emigração

③ Migração interna

Não escreva no livro

- a) O fluxo de pessoas que chegam para viver em um lugar que não o de sua origem. **1 - Imigração.**
- b) O fluxo de pessoas que saem do lugar de origem para viver em outro lugar no mesmo país. **3 - Migração interna.**
- c) O fluxo de pessoas que saem de seu lugar de origem para viver em outro lugar. **2 - Emigração.**

- 7** Os municípios, os estados e o Distrito Federal são unidades político-administrativas governadas por representantes eleitos pela população a cada quatro anos. A respeito da administração dos municípios, responda às questões. Ver comentários sobre esta atividade nas orientações específicas deste Manual do Professor.

- a) Qual é a diferença entre a função do prefeito e a função dos vereadores de um município?
- b) Além de votar no prefeito e nos vereadores, de que modo a população pode participar da administração do município em que vive?

8 Atualmente, a maior parte da população brasileira vive em cidades. Copie no caderno a alternativa que apresenta dois motivos que levaram ao aumento da população urbana no Brasil.

- O desenvolvimento das indústrias nas cidades e a mecanização da agricultura.
- O crescimento do comércio nas cidades e o aumento da pecuária.
- A modernização do campo e a diminuição das cidades.
- O desenvolvimento da agricultura e o fim das indústrias nas cidades.

9 A imagem abaixo mostra uma área de transição entre o campo e a cidade. Utilize a legenda para identificar os elementos em destaque.



Imagem de satélite de parte do município de Botucatu, no estado de São Paulo, em 2021.

- Com o auxílio da rosa dos ventos, identifique a localização dos elementos destacados e escreva no caderno se a frase é verdadeira (V) ou falsa (F).
 - A mata está ao sul do bairro. **V**
 - A plantação está a leste da rodovia. **F**
 - O bairro está a leste da fábrica. **V**
 - A mata está a leste da rodovia. **F**

Não escreva no livro

Atividade 8. O estudante deve identificar motivos que levaram ao aumento da população urbana no Brasil. Caso os estudantes apontem outra alternativa como correta, peça que justifiquem sua resposta. Se julgar pertinente, retome o conteúdo sobre a distribuição da população no território e explique novamente os motivos do crescimento da população urbana no Brasil. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE02.

Atividade 9. O estudante deve identificar a localização de elementos em uma imagem utilizando uma rosa dos ventos. Se julgar necessário, peça aos estudantes que justifiquem suas respostas e explique novamente sobre os pontos cardeais e colaterais. Se forem constatadas dificuldades de projeção das direções cardeais a partir da rosa dos ventos representada no canto da imagem, oriente-os a confeccionar uma rosa dos ventos em um pedaço de papel e a posicioná-la no centro da imagem. Esta atividade mobiliza aspectos da habilidade da BNCC EF04GE09.

Questão	Habilidades avaliadas	Nota/ conceito
1	(EF04GE10) Comparar tipos variados de mapas, identificando suas características, elaboradores, finalidades, diferenças e semelhanças.	
2	(EF04HI05) Relacionar os processos de ocupação do campo a intervenções na natureza, avaliando os resultados dessas intervenções. (EF04GE11) Identificar as características das paisagens naturais e antrópicas (relevo, cobertura vegetal, rios etc.) no ambiente em que vive, bem como a ação humana na conservação ou degradação dessas áreas.	
3	(EF04HI01) Reconhecer a história como resultado da ação do ser humano no tempo e no espaço, com base na identificação de mudanças e permanências ao longo do tempo. (EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	
4	(EF04HI02) Identificar mudanças e permanências ao longo do tempo, discutindo os sentidos dos grandes marcos da história da humanidade (nomadismo, desenvolvimento da agricultura e do pastoreio, criação da indústria etc.).	
5	(EF04GE01) Selecionar, em seus lugares de vivência e em suas histórias familiares e/ou da comunidade, elementos de distintas culturas (indígenas, afro-brasileiras, de outras regiões do país, latino-americanas, europeias etc.), valorizando o que é próprio em cada uma delas e sua contribuição para a formação da cultura local, regional e brasileira.	
6	(EF04HI09) Identificar as motivações dos processos migratórios em diferentes tempos e espaços e avaliar o papel desempenhado pela migração nas regiões de destino. (EF04HI10) Analisar diferentes fluxos populacionais e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	
7	(EF04GE03) Distinguir funções e papéis dos órgãos do poder público municipal e canais de participação social na gestão do Município, incluindo a Câmara de Vereadores e Conselhos Municipais. (EF04GE05) Distinguir unidades político-administrativas oficiais nacionais (Distrito, Município, Unidade da Federação e grande região), suas fronteiras e sua hierarquia, localizando seus lugares de vivência.	
8	(EF04GE02) Descrever processos migratórios e suas contribuições para a formação da sociedade brasileira.	
9	(EF04GE09) Utilizar as direções cardeais na localização de componentes físicos e humanos nas paisagens rurais e urbanas.	

Sugestão de questões de autoavaliação

Ao final da seção *Para terminar*, sugerimos um último momento de autoavaliação, que pode servir de estímulo para que os estudantes projetem o que será necessário fazer para continuarem evoluindo. Assim, eles poderão traçar metas e estratégias de estudo e de valorização dos momentos coletivos de aprendizagem no próximo ano letivo para adquirir novos conhecimentos, habilidades e procedimentos. Se preferir, faça perguntas aos estudantes como as sugeridas a seguir.

AUTOAVALIAÇÃO DO ESTUDANTE			
MARQUE UM X EM SUA RESPOSTA	SIM	MAIS OU MENOS	NÃO
1. Consegui aprender novos conhecimentos?			
2. Aproveitei as oportunidades que tive para aprofundar os conhecimentos que já dominava?			
3. Levei para a sala de aula as observações feitas no dia a dia para contribuir com as aulas?			
4. Tenho facilidade para resolver atividades com diferentes formatos: marcar X, falso ou verdadeiro, elaborar textos, entre outros?			
5. Gostei de estudar e quero continuar aprendendo sobre os temas do bimestre?			



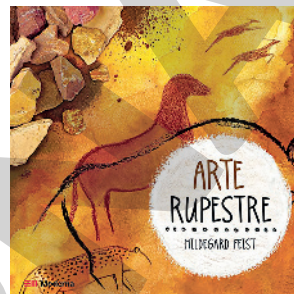
Sugestões de leitura

Unidade 1

- **Arte rupestre**

Hildegard Feist
Editora Moderna

Esse livro trata da arte rupestre, imagens que os seres humanos pré-históricos desenharam, pintaram ou gravaram na superfície de pedras. Muitas dessas imagens sobreviveram ao tempo, e hoje podemos admirá-las.



REPRODUÇÃO

- **Juca Brasileiro: descobrindo o Brasil**

Patrícia E. Secco
Editora Melhoramentos

Juca Brasileiro e seus amigos gostam de fazer caminhadas por matas e parques. Nessas aventuras, eles percebem que a natureza brasileira é muito rica, porém está sendo ameaçada pelos seres humanos.



REPRODUÇÃO

- **Serradacapivara.com: os incríveis desenhos desses homens misteriosos**

Denise Crispun e Mariana Massarani
Global Editora

Durante visita aos sítios arqueológicos do Parque Nacional Serra da Capivara, a garota Maria relata ao pai, via *e-mail*, as observações e descobertas que faz. Um livro muito informativo, em linguagem coloquial e com belas ilustrações.



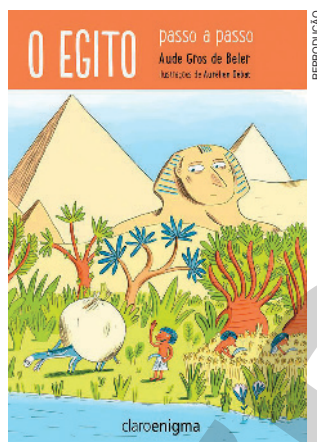
REPRODUÇÃO

Unidade 2

• O Egito: passo a passo

Aude Gros de Beler
 Editora Claro Enigma

Como viviam os egípcios no fértil vale do rio Nilo? Esse livro revela detalhes surpreendentes da civilização egípcia.



REPRODUÇÃO

• Nos passos de... Cristóvão Colombo

Jean-Paul Duviols
 Editora Rocco

Com essa leitura, você vai descobrir como eram as viagens de Cristóvão Colombo na época em que ele chegou à América e conhecer o uso de instrumentos de navegação e as riquezas encontradas no novo continente.

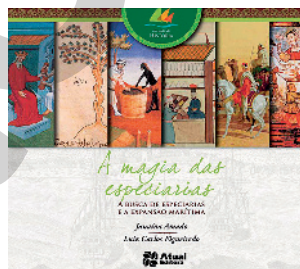


REPRODUÇÃO

• A magia das especiarias

Janaína Amado
 Editora Atual

Utilizadas desde a Antiguidade como condimentos, aromatizantes e remédios, as especiarias nativas do Oriente eram mercadorias valiosas. Seu comércio estimulou as primeiras expedições marítimas europeias para a Ásia.



REPRODUÇÃO

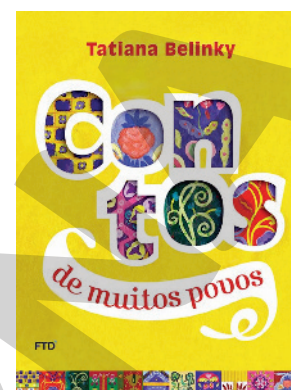
Unidade 3

- **Contos de muitos povos**

Tatiana Belinky

Editora FTD

As histórias populares são transmitidas de geração em geração e trazem as questões mais humanas, a sabedoria tradicional e as marcas culturais de diferentes povos.



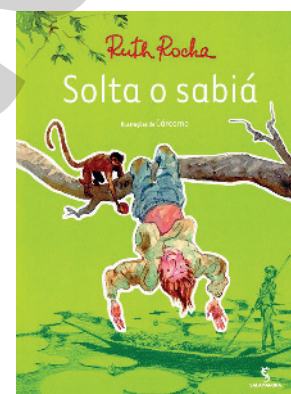
REPRODUÇÃO

- **Solta o sabiá**

Ruth Rocha

Editora Salamandra

O livro conta a aventura dos bandeirantes do ponto de vista de Francisco, um menino que acabou de chegar de Portugal. Ele acompanha a triste captura de indígenas que foram escravizados.



REPRODUÇÃO

- **Brasília de A a Z**

Tino Freitas

Editora Lê

Pai e filho estão em Brasília pela primeira vez. Enquanto percorrem a cidade em um táxi, a história da capital do Brasil é contada, desde sua construção até os dias atuais.



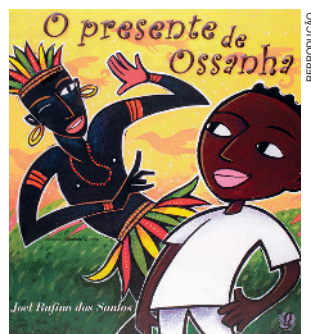
REPRODUÇÃO

Unidade 4

• O presente de Ossanha

Joel Rufino dos Santos
Editora Global

O livro conta a história de dois meninos que vivem em um engenho de açúcar no período colonial: um é branco e livre e o outro é negro e escravizado. Aborda o tema da escravidão e apresenta elementos da cultura afro-brasileira.



REPRODUÇÃO

• Meu avô italiano

Thiago Iacocca
Editora Panda Books

Os imigrantes que chegaram ao Brasil trouxeram na mala não apenas roupas e saudades da terra natal, mas também muito da cultura de seu país. Revendo as fotografias da família ao lado do avô, o garoto descobre como era a vida de seus parentes na Itália e por que eles vieram para o Brasil.

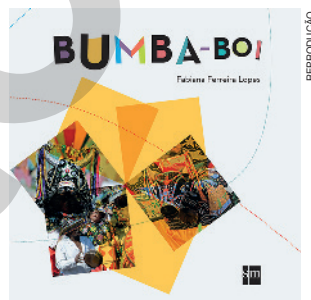


REPRODUÇÃO

• Bumba-boi

Fabiana Ferreira Lopes
Edições SM

Nesse livro, o leitor vai adentrar na origem histórica, geográfica e cultural do bumba-boi. Vai conhecer mitos, ritos e ritmos que envolvem essa manifestação cultural brasileira.



REPRODUÇÃO



Referências bibliográficas

ALMEIDA, R. D. de (org.). *Cartografia escolar*. São Paulo: Contexto, 2007.

Trata da produção e do uso de mapas por jovens e crianças na sala de aula.

ARIÉS, P. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 2006.

Aborda a noção de infância no decorrer da história.

BITTENCOURT, C. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Traz reflexões sobre o ensino de História e seu papel na formação das atuais gerações.

BITTENCOURT, C. F. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2004.

Traz discussões sobre a formulação do ensino de História perante a dificuldade dos estudantes em estabelecer relações com tempos históricos.

BLOCH, M. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

Reflete sobre o significado de estudar a história a partir da perspectiva do presente.

BRAGA, J.; MENEZES, L. *Objetos de aprendizagem: introdução e fundamentos*. Santo André: Editora da UFABC, 2014.

Apresenta os fundamentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) aplicadas à educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC, 1997. v. 5, 8.

Traz o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais de História e Geografia.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para as*

escolas indígenas. Brasília, DF: MEC, 1998.

Estabelece as diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena.

BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília, DF: MEC, 2004.

Fornecer as diretrizes para a implantação e o desenvolvimento do Ensino Fundamental de nove anos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília, DF: MEC, 2006.

Detalha a política educacional que reconhece a diversidade étnico-racial, em correlação com faixa etária e com situações específicas de cada nível de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: caderno de apresentação*. Brasília, DF: MEC, 2012.

Apresenta o programa de incentivo para a alfabetização de crianças até determinado período do Ensino Fundamental.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: a educação é a base*. Brasília, DF: MEC, 2018.

Determina as competências, as habilidades e as aprendizagens essenciais em cada etapa da Educação Básica em todo o território nacional.

BRASIL. Ministério da Educação. *PNA: Política Nacional de Alfabetização*. Brasília, DF: MEC, 2019.

Apresenta o texto que institui a Política Nacional de Alfabetização no Brasil.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.). *Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

Livro sobre práticas de ensino e reflexões conceituais de Geografia.

CONSEGLIERE, Renata. *Meu, seu, de todos: patrimônio cultural*. Curitiba: Positivo, 2015.

Obra que trata do patrimônio cultural, destinada a crianças.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Discute o papel da avaliação na escola e como ela pode contribuir para o processo de aprendizagem.

HOFFMANN, J. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. 35. ed. Porto Alegre: Mediação, 2019.

Aborda as práticas avaliativas em diferentes segmentos do ensino, da Educação Infantil à universidade.

JECUPÉ, K. W. *A terra dos mil povos: história indígena do Brasil contada por um índio*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2020.

Aborda a história do Brasil, trazendo para primeiro plano a tradição do pensamento indígena sobre seu processo de formação.

KRAEMER, M. L. *Quando brincar é aprender...* São Paulo: Loyola, 2007.

Apresenta uma série de sugestões que integram o processo de aprendizagem às atividades lúdicas voltadas para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 1995.

Traz um estudo crítico sobre a avaliação da aprendizagem escolar.

MARCÍLIO, M. L. A lenta construção dos direitos da criança brasileira: século XX – 1998. *Revista USP*, n. 37,

1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/obras-recentemente-publicadas/a-lenta-construcao-dos-direitos-da-crianca-brasileira-seculo-xx-1998.html>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

Aborda os direitos das crianças em âmbito nacional e internacional.

MENESES, U. T. B. Memória e cultura material: documentos pessoais no espaço público. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 21, 1998.

Aborda a relação de coleções e objetos pessoais do espaço privado no espaço público.

MUNDURUKU, D. *Coisas de índio*. São Paulo: Callis, 2000.

Narra o contato de um jovem indígena com uma grande cidade.

NEVES, I. C. B. *et al.* (org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. 8. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

Traz reflexões sobre o acesso à leitura e à escrita como objetivo comum em todos os componentes curriculares.

OLIVEIRA, L. L. *O Brasil dos imigrantes*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

Aborda a relação entre a cultura brasileira e a cultura dos imigrantes que vieram para o Brasil entre o final do século XIX e início do XX.

PIAGET, J.; INHELDER, B. *A representação de espaço na criança*. Porto Alegre: Artmed, 1993.

Discute a construção da representação espacial nas crianças, considerando as relações topológicas, projetivas e euclidianas.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007.

Aborda a construção da Geografia escolar e sua relação com os conhecimentos prévios dos estudantes e os conhecimentos acadêmicos dessa ciência.

ROSS, J. L. S. (org.). *Geografia do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Edusp, 2011.

Livro de referência sobre temas essenciais no estudo da Geografia.

SANTOS, M. *O espaço do cidadão*. 7. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Traz discussões sobre a cidadania a partir da ciência geográfica.

SANTOS, M. *Pensando o espaço do homem*. 5. ed. São Paulo: Edusp, 2007.

Traz ensaios sobre a relação entre sociedade, tempo e espaço, entre outros temas.

SILVA, A. L. da; GRUPIONI, L. D. B. (org.). *A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus*. Brasília, DF: MEC: Mari: Unesco, 1995.

Trata das condições de convívio entre diferentes segmentos da população brasileira, refletindo especialmente sobre os povos indígenas.

SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (org.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas em diferentes áreas do currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

Aborda a avaliação formativa/mediadora em diferentes áreas do conhecimento, na Educação Básica.

SOUZA, M. M. e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

Aborda o continente africano, suas sociedades e a integração de seus descendentes à sociedade brasileira.

TEIXEIRA, W. et al. *Decifrando a Terra*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2009.

Traz conteúdos essenciais relacionados às ciências geológicas.



MODERNA



MODERNA

ISBN 978-85-16-12905-7



9 788516 129057