

Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição 2021 - 2022

História

Anos Iniciais

PREFEITURA MUNICIPAL DE CURITIBA Rafael Greca de Macedo

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO Maria Sílvia Bacila

SUPERINTENDÊNCIA EXECUTIVA Oséias Santos de Oliveira

DEPARTAMENTO DE LOGÍSTICA Maria Cristina Brandalize

DEPARTAMENTO DE PLANEJAMENTO, ESTRUTURA E INFORMAÇÕES Adriano Mario Guzzoni

COORDENADORIA DE REGULARIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES EDUCACIONAIS

Eliana Cristina Mansano

COORDENADORIA DE OBRAS E PROJETOS Guilherme Furiatti Dantas

COORDENADORIA DE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS Margarete Rodrigues de Lima

> SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL Andressa Woellner Duarte Pereira

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO INFANTIL Kelen Patrícia Collarino

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL Simone Zampier da Silva

DEPARTAMENTO DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL Estela Endlich

DEPARTAMENTO DE INCLUSÃO E ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO Gislaine Coimbra Budel

COORDENADORIA DE EQUIDADE, FAMÍLIAS E REDE DE PROTEÇÃO Sandra Mara Piotto

> COORDENADORIA DE PROJETOS Andréa Barletta Brahim

Carta da Secretária

Prestar atenção no processo de aprendizagem das crianças e dos estudantes é a rotina do trabalho do professor e de toda a equipe da Secretaria Municipal da Educação, no entanto, nesses dois anos tão atípicos, como o de 2020 e 2021, este olhar vigilante trouxe para todos nós, profissionais da educação, curiosidades distintas das que normalmente tínhamos no percurso habitual da escolarização.

Quando nos deparamos com a produção escolar advinda do ambiente familiar, passamos a nos perguntar se realmente nossos estudantes teriam aprendido o que lhes fora ensinado de maneira remota. As estratégias para que a aprendizagem ocorresse foram incontáveis nas unidades educacionais e, à medida que o tempo da pandemia foi passando, e o período de isolamento foi se acentuando, as distintas maneiras de se chegar aos estudantes também foram se modificando.

Ao escrevermos esta página da história da educação curitibana nos anos de 2020 e 2021, fomos constituindo práticas pedagógicas jamais pensadas para crianças, porém, viáveis para o momento. Por meio delas, coletamos materiais dos estudantes que nos deram possibilidade de compreender como estavam aprendendo, mergulhados a tanta adversidade. Logo, foi necessário identificar quais componentes curriculares ainda estavam frágeis nesse processo, para constituir um material basilar para o ano de 2021, os "Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição", o qual foi reeditado para 2022.

Todo currículo em sua gênese se constitui em lógica espiralada, de maneira que os componentes de um ciclo são revisitados em outro ciclo, e assim por diante, sem que jamais se perca o todo, no entanto, esse todo vai se ampliando com os contextos, com as possibilidades de quem ensina e de quem aprende, com a complexidade de cada etapa. O movimento de ir, mas obrigatoriamente de voltar, é respeitoso com quem aprende, pois sempre há a necessidade de abrir novos territórios para aprender.

O professor, a cada contexto apresentado ao estudante, mapeia novas geografias para que a mente possa organizar outras condições de sinapses, e isso faz toda a diferença na ampliação de repertórios de aprendizagem, pois não é mais do mesmo, mas sim, o mesmo em diferentes formas, condições, conjunturas e totalidades.

Os Cadernos Pedagógicos de Unidades Curriculares de Transição têm esta matriz: o trabalho com as totalidades de um componente curricular, em dada complexidade, num ano do ciclo de aprendizagem, e em outro ano desse ciclo. Jamais se perder das totali dades que se ampliam e se complexificam, no entanto se convergem em um ano, outro ano e assim sucessivamente.

Respeitosamente, apresentamos este material, fruto dos saberes da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, saberes dos estudantes, saberes dos profissionais, aqui estruturados para orientar novas possibilidades de organização do trabalho pedagógico em 2022! Permaneçam vigilantes na aprendizagem das crianças e dos estudantes, sobretudo, permaneçam pesquisadores da própria prática pedagógica, essência do trabalho do professor, legado da nossa grande mestra Marli André (in memoriam), a quem homenageio nesta apresentação.

m. Kilvia Baila

Maria Sílvia Bacila

Secretária Municipal da Educação

Sumário

APRESEN	TAÇAO	S
EDUCAÇÃ	O HISTÓRICA: O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA	11
FUNDAME	ENTOS DA AULA HISTÓRICA	12
CICLO I		14
1.° ANO		14
Momer	ntos da metodologia de ensino de História	16
AULA H	HISTÓRICA	16
	Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças	16
	Seleção dos objetivos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	16
	Exploração das fontes primárias e secundárias	17
	Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas	28
	Avaliação/metacognição do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens	29
2.° ANO		31
AULA H	HISTÓRICA	31
	Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças	31
	Análise das ideias expressas e categorização das carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes	32
	Exploração das fontes primárias e secundárias	32
	Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas	52
	Avaliação/metacognição para avaliar do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens	53
3.° ANO		54
AULA H	HISTÓRICA	54
	Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças	54
	Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	55
	Exploração das fontes primárias e secundárias	55

	Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas	78
		70
	Avaliação/metacognição do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens	78
CICLO II		80
4.° ANO		80
AULA I	HISTÓRICA	81
	Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças	81
	Análise das ideias expressas e categorização das carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes	81
	Seleção dos objetivos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	82
	Imigrantes nos séculos XIX e XX	82
	Exploração das fontes primárias e secundárias	83
	Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas	86
	Avaliação/metacognição do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens	93
5.° ANO		95
AULA I	HISTÓRICA	95
	Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças	95
	Análise das ideias expressas e categorização das carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes	96
	Seleção dos objetivos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem	96
	Exploração das fontes primárias e secundárias	97
	A Iconografia	102
	Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas	110
	Avaliação/metacognição para avaliar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens	112
CONSIDE	RAÇÕES FINAIS	115
RFFFRÊN	CIAS	116

APRESENTAÇÃO

A educação é, em sua essência, um campo de transformações e desafios. Seu caráter dinâmico e ao mesmo tempo constitutivo, ainda mais em um contexto instaurado pela pandemia da COVID-19, exigiu de nós, profissionais da educação, educar em um tempo de incertezas quanto ao futuro, mas de certezas quanto ao nosso compromisso com uma educação pública de qualidade para a cidadania local e global, na perspectiva de uma cidade educadora.

A partir desse contexto, destaca-se o olhar cuidadoso para com a retomada e avaliação da aprendizagem estabelecida no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC da Rede Municipal de Ensino de Curitiba, ainda que cada componente curricular tenha suas especificidades no tocante à avaliação da aprendizagem.

Essa especificidade do Currículo quanto à avaliação da aprendizagem revela-se ainda mais importante no contexto atual de transição e retomada dos conteúdos neste período de continuidade da transição. Por essa razão, a avaliação educacional necessita considerar todas as etapas da aprendizagem, em um processo que considere desde os conhecimentos prévios até a construção do seu conhecimento, em conjunto entre professor e estudante, num processo mediatizado (HOFFMANN, 2001).

Para além do olhar cuidadoso com a avaliação, esse material foi pensado a partir de dois eixos principais: o eixo de propostas metodológicas voltadas para continuidade de transição e o eixo da aprendizagem a partir de diferentes níveis, diante da multidimensionalidade presente nas realidades dos estudantes, o que está em consonância com a concepção de ensino por Ciclos de Aprendizagem da RME.

As sugestões metodológicas apresentadas nesse caderno têm como objetivo complementar os estudos e reflexões do professor, considerando a possibilidade da incorporação das propostas pedagógicas nas relações de ensino que contemplem a totalidade e que vão além do contexto escolar. A escrita desse se construiu sobretudo com olhares sensíveis de cada profissional da educação, que têm a certeza e o compromisso de imprimir no processo educativo o movimento perene e essencial da educação: ensinar e aprender.

EDUCAÇÃO HISTÓRICA: O ENSINO E APRENDIZAGEM EM HISTÓRIA

Para a construção do Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição, tomou-se como referência os pressupostos teóricos e metodológicos assumidos no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020). Para a elaboração da metodologia de ensino e aprendizagem em História, foram consideradas as videoaulas exibidas pela TV Escola Curitiba, os Conselhos de Classe realizados em 2021, os relatos dos profissionais da educação em trabalho presencial realizado com os estudantes e outras considerações abordadas no formulário de Avaliação da Formação Unidades Curriculares de Transição 2020-2021, assim como, os kits pedagógicos produzidos pelos professores¹ das unidades escolares.

Conforme estabelecido no Currículo de História do Ensino Fundamental, adota-se a **Aula Histórica**² como metodologia da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba para todos os anos de escolarização. Essa metodologia está presente no Currículo desde 2016, sendo amplamente divulgada aos profissionais da educação em cursos de formação e nos diversos cadernos de encaminhamentos metodológicos produzidos pela equipe de História do Departamento de Ensino Fundamental. Fundamentada na perspectiva do filósofo e historiador Jörn Rüsen, que estuda a História dando ênfase ao Humanismo. Segundo o autor:

a expressão "histórica" não se limita à ciência da história, mas designa igualmente as operações elementares e gerais da consciência humana. Nela se baseiam os modos de pensar determinantes da história como ciência e é a partir delas que devem ser fundamentados e esclarecidos (RÜSEN, 2021, p. 11-12)

Sendo assim, no Currículo do Ensino Fundamental da RME, tomamos como objeto da aprendizagem histórica as formações sociais e as relações que nela se estabelecem (CURITIBA, 2021, p. 90), assim como as ações dos sujeitos que integram essa coletividade, nos diferentes tempos e espaços.

A escrita deste documento destaca inicialmente os atores do processo educativo em suas formas masculina e feminina. Deste ponto em diante, apresentaremos apenas a marca do masculino, conforme seu predomínio na Língua Portuguesa para facilitar a leitura do material, sem, contudo, desconsiderar a importante caracterização de gênero desejada nos tempos atuais.

A matriz da aula se encontra no Currículo do Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020, p. 91). É fundamentada nos pressupostos da educação histórica, e ordena metodologicamente a organização do ensino e aprendizagem em aulas de História.

Destaca-se para o ensino e aprendizagem de História que "a história é a história da humanidade e todos fazem história", portanto "aprender História significa temporalizar a nossa própria história" e "ensinar História é interpelar o passado a partir de nossas carências e ou interesses do presente dando sentido e significado às nossas ações" (CURITI-BA, 2020, p. 90).

FUNDAMENTOS DA AULA HISTÓRICA

Adotamos a Aula Histórica (CURITIBA, 2020, p. 91), trazendo a investigação das carências de orientação temporal, como fator significativo para a metodologia a ser desenvolvida no ensino e aprendizagem, ou seja, a partir da investigação dos conhecimentos que os estudantes apresentam, o professor poderá identificar essas carências, portanto, é imprescindível registrar e agrupar as ideias semelhantes e as diferentes de cada grupo de estudantes. O que os estudantes conseguem expressar com os desenhos e/ou na oralidade, o que eles conseguem entender sobre si, o significado de identidade, o que é ser criança/estudante e todas as implicações da constituição de cidadania nos diferentes tempos e espaços, assim como, a formação da população brasileira nos aspectos regionais, nacionais e mundiais, enfatizando a diversidade étnica e a multiplicidade cultural da população brasileira.

Assim, os encaminhamentos metodológicos partem de dois aspectos importantes: as carências de orientação temporal e/ou dos interesses expressos pelos estudantes e os objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem do Currículo do Ensino Fundamental de História (CURITIBA, 2020, p. 91).

Para o desenvolvimento da metodologia de ensino e aprendizagem, destaca-se a importância do trabalho com as fontes históricas, documentais, historiográficas, iconográficas, impressas, de saberes e fazeres, entre outras, que podem inserir nas aulas a história local, regional ou nacional e diferentes olhares sobre um mesmo fato histórico. O resultado do trabalho pedagógico em aulas de História, são expressos pelos estudantes nas mesmas aulas e representados por meio de narrativas na oralidade, desenho ou escrita.

Em 2021, a partir dos encaminhamentos metodológicos e com a transição de modalidade de ensino e aprendizagem não presencial para o híbrido e presencial, demos continuidade para a orientação pautada nos objetivos, conteúdos, critérios de ensino-aprendizagem do Currículo e em fontes históricas para explorar os diversos temas de História. Esse procedimento foi amplamente explorado nas videoaulas e serviu de parâmetro

para os professores das escolas prosseguirem em seus planejamentos de ensino. Com o ensino presencial, uma nova fase de procedimentos didático-pedagógicos ocorre em integração com as videoaulas e os professores das unidades escolares. Sendo assim, no aspecto metodológico, foram necessárias adequações para o ensino de História na RME.

Com a participação mais ativa dos estudantes inicia-se nas unidades escolares a transição de ensino e aprendizagem com vistas a aproximação do que o estudante conseguiu apreender fora do ambiente escolar e do que o Currículo da SME apresenta como proposta de ensino.

Nos cadernos anteriores, enfatizou-se a importância de o professor investigar o que o estudante conseguiu apreender em relação ao componente curricular para dar continuidade e adequar o ensino e a aprendizagem. Essa foi uma tarefa árdua. No decorrer dos anos de escolarização subsequentes, é importante dar continuidade a essas propostas e ainda compreender como fazê-lo.

A questão é: O que os estudantes aprenderam? O que faltou? O que é significativo para o ensino e a aprendizagem de História?

A organização curricular de História prevê em seus conteúdos/conceitos substantivos à articulação entre todos os temas desenvolvidos, fundamentados nos eixos articuladores de História: Identidades, cultura e consciência histórica3 e nos diferentes anos de escolarização, sendo assim observa-se temas recorrentes que devem ser revisitados e aprofundados, flexibilizando no tempo escolar e na proposta curricular.

O critério de elaboração das propostas para o caderno de transição segue a perspectiva dos eixos articuladores, priorizando desse modo a vida dos povos formadores da população local, regional e nacional, bem como a cultura que compõe a vida desses povos nos seus diversos aspectos, tanto no presente como no passado e perspectivando o

O conceito de **identidades**, no plural, é aqui tomado na relação com o conceito de diversidade cultural, para que se possa compreender os diferentes sujeitos sociais, inclusive aqueles até então negligenciados pela historiografia tradicional. Assim, estudos sobre negros, povos originários, populações migrantes passam a ter uma dimensão de grande relevância nas reflexões históricas escolares.

O conceito de **cultura** é definido como um modo determinado de vida, um modo de pensar, de viver das pessoas. Mas cultura não é só isso, é também compartilhamento de significados, de sentidos, de valores, de comportamentos de determinado grupo social. A cultura é uma produção social e deve ser analisada em seu contexto histórico. Nos diferentes grupos sociais ocorre um processo de seleção: determinados elementos da cultura são selecionados, e outros não. Cultura tem especificidades, como a cultura escolar, relacionada à produção histórica das formas de escolarização, e a **cultura histórica**, expressão da consciência histórica de determinada sociedade, em determinada época. Cada época, cada geração tem uma forma de expressá-la.

Consciência histórica entendido como "[...] uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro" (RÜSEN, 2001, p. 65).

futuro. O sentido da aprendizagem e do ensino de História é **nossa vida humana prática no presente.**

CICLO I

A seguir, serão tratados os encaminhamentos metodológicos de todos os anos de escolarização do Ensino Fundamental tendo como referência a Aula Histórica. Inicia-se destacando o objetivo do Ciclo I:

Objetivo do Ciclo I

A constituição da identidade dos sujeitos dos diferentes grupos.

No objetivo do Ciclo I, a identidade da criança é a prioridade e será tratada inúmeras vezes com o intuito de ampliar o que os estudantes já sabem sobre o assunto em diversas fontes. Algumas considerações teóricas metodológicas precisam ser destacadas, em História, quando falamos em cada ano do Ensino Fundamental.

1.º ANO

Para o 1.º ano é relevante destacar o cuidado na transição dos estudantes da Educação Infantil para o 1.º ano do Ensino Fundamental. Contamos com o professor para as ações educativas no espaço escolar, tendo como referência a flexibilização das atividades propostas a partir do Currículo de Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (Curitiba, 2020) e das demandas que surgirem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se ne-

cessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BNCC, 2017, p. 53).

A BNCC orienta, para a Educação Infantil, os Campos de Experiências. Esses campos estão organizados em objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. As propostas destinadas ao ensino e aprendizagem das crianças em fase pré-escolar, tanto na BNCC, como as alicerçadas pela RME de Curitiba, traduzem a necessidade de a criança/estudante conhecer a si mesma, os grupos que integra, assim como a sociedade a que pertence. Desse modo, o Caderno de Unidades Curriculares de Transição observa todas as orientações propostas no Currículo de Ensino Fundamental: Diálogos com a BNCC (2020) e na BNCC que busca as interseções possíveis para respaldar o desenvolvimento dos conhecimentos em prol das aprendizagens históricas dos estudantes do 1.º ano.

O Campo de Experiências, O Eu, O Outro e O Nós é o que mais se aproxima dos conhecimentos propostos pelo componente curricular História, ou seja, o conhecimento do estudante como pessoa integrante de um determinado grupo social, o cidadão, assim como as suas relações sociais com o outro ou grupos sociais familiares, escolares e da comunidade. Esses conhecimentos são a base de todo o ensino nessa fase do Ensino Fundamental. Os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para o 1.º ano expressam, como fator fundamental, a identidade da criança que será tratada no decorrer do ano, em diferentes abordagens e níveis de profundidade. É imprescindível considerar que esse estudante está em um processo de letramento, assim, nos encaminhamentos metodológicos devem ser exploradas diferentes fontes iconográficas, variados gêneros textuais e extensivamente a oralidade.

O incentivo à participação do estudante nas aulas oportuniza que ele faça registro (oral, desenho ou escrito) de suas narrativas. Desse modo, pode revelar suas experiências pessoais e do grupo ao qual ele faz parte. Esse é o momento de ouvir e deixar o estudante se expressar. A necessidade humana de socialização precisa ser retomada e os conteúdos de História, que tratam do cotidiano da sociedade atual, devem ser apresentados, conhecidos, explicitados, conversados, descritos e discutidos nas suas mais diferentes formas.

Momentos da metodologia de ensino de História

No Caderno Pedagógico de Unidades Curriculares de Transição de História de 2021, foram desenvolvidos os conceitos substantivos que se referem à identidade da criança e a relação desse sujeito histórico com os grupos sociais de seu convívio. Nessa abordagem, destacou-se as semelhanças e as diferenças, as permanências e as mudanças e as diferentes temporalidades dos diversos grupos apresentados.

Nos anos iniciais, a constituição da identidade é um pressuposto para além da compreensão do que significa ser criança, implica na compreensão da cidadania e do papel social de cada cidadão. Desse modo, a questão da identidade extrapola o componente curricular História e é referência para o ensino-aprendizagem em outros componentes curriculares.

Sendo assim, vamos destacar os conteúdos/conceitos substantivos: as diferentes manifestações culturais dos grupos de convívio: família, escola e comunidade.

AULA HISTÓRICA

Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças

Professor, inicie a abordagem do tema fazendo um questionamento aos estudantes:

Você sabe o que são manifestações culturais?

Solicite que respondam oralmente, registre as respostas e faça uma lista das principais ideias que são apresentadas.

Com as respostas dos estudantes, é possível planejar a aula de História considerando as ideias prévias/conhecimentos que os estudantes possuem para ampliar os conhecimentos e/ou corrigir equívocos a respeito do tema manifestações culturais.

Seleção dos objetivos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem

Objetivos: Interpretar a si e a outras crianças nas relações que se estabelecem nos diferentes grupos sociais com os quais convive, percebendo as diferenças e semelhanças.

Conteúdos: Conceitos substantivos: crianças de hoje: quem são, o que fazem, seu cotidiano e grupos de pertencimento.

Critérios de ensino-aprendizagem: Conta/narra as diferentes manifestações culturais dos grupos de convívio: família, escola e comunidade.

Exploração das fontes primárias e secundárias

A partir das respostas dos estudantes e da seleção pelos professores das carências de orientação temporal, ou seja, o que os estudantes sabem ou não sabem a respeito do tema proposto, serão selecionadas quais as fontes iconográficas, historiográficas, documentais, entre outras, que poderão ser utilizadas nas aulas de História. A seguir apresenta-se as fontes históricas que são referência para o ensino de História.

Fontes históricas

Podem ser entendidas como:

Fontes materiais: utensílios, mobiliários, roupas, ornamentos (pessoais e coletivos), armas, símbolos, instrumentos de trabalho, construções (templos, casas, sepulturas), esculturas, moedas, restos (de pessoas ou animais mortos), ruínas e nomes de lugar (toponímia), entre outros.

Fontes escritas: documentos jurídicos, códigos, leis, decretos, sentenças, testamentos, inventários, discursos escritos, cartas, livros de contabilidades, livros de História, autobiografias, diários, biografias, crônicas, poemas, novelas, romances, lendas, mitos, textos de imprensa, censos, estatísticas, mapas, gráficos e registros paroquiais, por exemplo.

Fontes visuais/iconográficas: pinturas, caricaturas, fotografias, gravuras, filmes, vídeos e programas de televisão, entre outros.

Fontes orais: gravações de entrevistas, lendas contadas ou registradas de relato de viva-voz, programas de rádio, CDs e DVDs, entre outros.

No cotidiano de sala de aula, as fontes primárias podem ser utilizadas de diferentes modos, como:

Na elaboração de autobiografias baseadas na localização de documentos e objetos que facilitem a explicação de histórias individuais e de acontecimentos locais.

Na confecção de dossiê sobre a história da criança, da professora, da família: depoimentos orais e escritos.

Na identificação de documentos pessoais ou de familiares tais como: registro de nascimento, carteira de identidade, carteira de vacinação, entre outros.

Na identificação e/ou manuseio de brinquedos, objetos pessoais, entre outros; com exposição de materiais sobre o passado (ao alcance do estudante).

Como utilizar a fonte em aula de História:

Identificação da fonte;

Datação: Quando foi produzida?

Autor: Quem produziu a fonte?

Algumas informações sobre o autor: a biografia do autor;

Algumas informações sobre a fonte: O que é? um texto jornalístico, historiográfico, um relato, uma carta, um objeto histórico ou guardado em arquivo familiar?

As informações precisam se adequar à compreensão do estudante e ao ano de escolarização que se encontra.

Adaptado de: SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 118-122. Para fins pedagógicos.

A partir das fontes históricas, são desenvolvidas as atividades para todos os anos de escolarização.

Professor, para os estudantes do 1.º ano, apresente fontes iconográficas para explicar o que são manifestações culturais do presente, consideradas como "a variedade de expressões, linguagens, tradições e costumes e que estão presentes na musicalidade, na culinária, na dança, nos modos de fazer, na transmissão dos saberes ou na religião" (IPHAN, 2014). Essas fontes podem contribuir com a formação das características da população brasileira.

As manifestações culturais são a expressão de um povo, de seus rituais e celebrações. Para o 1.º ano inicia-se o tema apresentando diversas imagens que tratam de manifestações culturais na atualidade e traduzem as tradições da comunidade ou de determinados grupos sociais. Por exemplo: apresente a imagem de um desfile de escola de samba e questione: Quem já viu um desfile de escola de Samba? Vamos observar a imagem:



DESFILE DE ESCOLA DE SAMBA NO RIO DE JANEIRO Disponível em: https://fajnepodroze.pl/ciekawostki-informacje-karnawal-rio-de-janeiro/. Acesso: 12 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

Esse evento reúne um grande número de pessoas que têm um objetivo comum, o de representar a sua escola de samba no carnaval. Existe um esforço da comunidade para que o evento tenha êxito.



Foto por: BERIM BRASIL. Disponível em: https://www.visiteobrasil.com.br/nordeste/bahia/folclore/conheca/maculele.

Acesso: 12 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

Investigue se os estudantes conhecem o Maculelê. A imagem acima representa um grupo dançando o Maculelê, que representa uma dança ou um jogo feito com bastões,

acompanhado por instrumentos musicais, como o atabaque. Acredita-se que essa manifestação cultural tenha origem africana e que sofreu influência indígena no Brasil.

As manifestações culturais da população brasileira, nos diferentes locais do Brasil, representam um grupo, as suas tradições. A culinária representa as tradições culturais associadas à origem étnica, ancestralidade, diversidade religiosa, entre outras.



ACARAJÉ E AS VENDEDORAS BAIANAS NA ATUALIDADE
Disponível em: http://www.ipac.ba.gov.br/oficio-das-baianas-do-acaraje
Acesso: 15 out. 2021. Para fins pedagógicos.

O acarajé é um alimento que requer toda uma preparação especial e representa mais do que um alimento, expressa o saber e fazer, feito por mulheres. A receita é transmitida para outras mulheres, respeitando as tradições religiosas que envolvem o processo do fazer. Na atualidade, o alimento extrapolou as tradições e rituais do passado e popularizou-se sendo amplamente divulgado e consumido pelos brasileiros em diferentes locais do país.

A imagem abaixo representa uma das grandes manifestações da cultura popular do país.



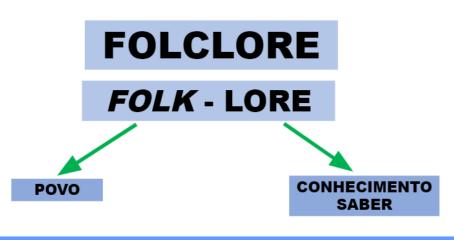
CAVALHADAS EM GUARAPUAVA – 1970 Disponível em: http://www.diaadiaeducacao. pr.gov.br/portals/pde/arquivos/141-2.pdf. Acesso: 15 out. 2021. Para fins pedagógicos.

No Paraná, tem-se registro das Cavalhadas desde 1850 em Morretes, posteriormente, nas cidades como Guarapuava, Paranaguá, Curitiba, Lapa, Castro e Palmas. As Cavalhadas representam a luta dos cristãos e mouros na Europa Medieval. Até hoje, encenam um ritual de luta imaginária, cujos personagens desafiam o inimigo.

Com a apresentação de imagens que representam as diferentes manifestações culturais, é possível trazer aos estudantes do 1.º ano informações além da narrativa do professor, auxiliando-os na construção do fenômeno social que está sendo representado.

No 1.º ano a ludicidade deve caminhar junto com o ensino de História e os conhecimentos da cultura do país, portanto, as tradições, as memórias das diferentes etnias são perpetuadas quando os estudantes identificam as diferentes manifestações culturais.

Uma das manifestações culturais que podem ser estudadas nas aulas de História é o Folclore. A memória cultural local, regional ou nacional é, desse modo, reconhecida, além de acrescentar, via ludicidade, o estímulo à imaginação dos estudantes. No 1.º ano, o Folclore pode ser muito explorado, pois instiga a imaginação e perpetua a memória da cultura brasileira.



SABER/CONHECIMENTO TRADICIONAL DE UM POVO.

Cada personagem deve ser apresentado e sua origem conhecida.



Disponível em: https://escolaeducacao.com.br/5-lendas-folcloricas-da-regiao-sudeste. Acesso em: 13 ago. 2020. Para fins pedagógicos.

Exemplo: Ao tratar a respeito do curupira ou de outros personagens, é preciso narrar a história que envolve o personagem, explorar todos os elementos que compõem a narrativa e trazer uma imagem que o representa.

TEXTO JORNALÍSTICO - SUBSÍDIO PARA O PROFESSOR

O curupira perdeu a força do mito

artigo de Raimundo Nonato Brabo Alves Publicado em: 28 fev. 2014.

O curupira é uma entidade mitológica do folclore brasileiro. Tão antiga que o Padre José de Anchieta já o citava em 1560. Sua lenda alerta ao povo brasileiro da proteção das matas e dos animais. Dizem que ele emite assovios horripilantes para assustar e confundir caçadores que não respeitam o período de procriação dos animais que caçam, além do que necessitam para se alimentar, e também protege as florestas dos lenhadores que derrubam árvores de forma predatória. O curupira tem os pés virados para trás para confundir com suas pegadas os malfeitores que, ao segui-lo, se afastam cada vez mais para o centro da floresta e são confundidos com ilusões que os deixam perdidos e enlouquecidos.

No tempo de José de Anchieta eram apenas os caçadores e lenhadores que desrespeitavam as florestas. Hoje, além deles, são madeireiros, barrageiros, mineradores, garimpeiros, agronegociadores e, principalmente, os legisladores que não respeitam. Nem o curupira, como entidade da floresta, conseguiu inspirá-los, pois há muito tempo já perdeu o seu poder de proteção contra os demais atores de destruição da floresta, tanto da Mata Atlântica quanto da Amazônia.

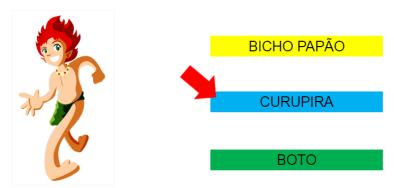
Adaptado de: https://www.infoteca.cnptia.embrapa.br/bitstream/doc/1009567/1/curupira.pdf.

Acesso: 15 out. 2021. Para fins pedagógicos.

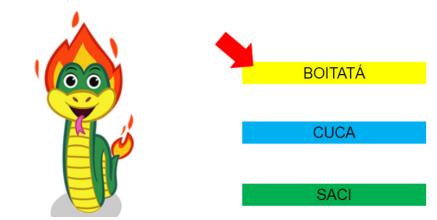
O professor pode narrar a história do curupira e posteriormente solicitar que os estudantes copiem, dos nomes apresentados na história, qual é o nome que representa o personagem ou mostrar vários personagens e solicitar que os identifiquem. A partir das diferentes possibilidades de desenvolvimento das aulas, insere-se atividades como o exemplo abaixo:

Atividades:

a. Que mito está representado na imagem?

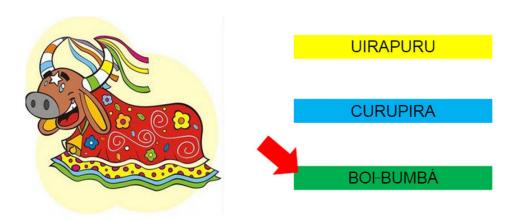


Disponível em: https://turmadofolclore.com.br/a-turma-boitata//.
Acesso em: 13 jun. 2021. Para fins pedagógicos. In: Videoaula de História 21 - 2021. Disponível em: https://youtu.be/MDnGV4t_QRE



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Curupira/. Acesso em: 13 jun. 2021.
Para fins pedagógicos. In: Videoaula de História 21 - 2021.
Disponível em: https://youtu.be/MDnGV4t_QRE.

O boitatá é uma cobra que vive rastejando pela floresta com uma labareda de fogo que envolve todo seu corpo, iluminando tudo por onde passa. O mito do boitatá é de origem indígena, e a palavra boitatá, significa cobra de fogo. Sempre que alguém ameaça destruir a floresta, ela aparece para assustar e proteger a mata.



Disponível em: https://ensfundamental1.wordpress.com/lendas-e-mitos-do-brasil//. Acesso em: 13 jun. 2021. Para fins pedagógicos. In: Videoaula de História 21 – 2021.

a. O boi-bumbá é um boi que ressuscitou e trouxe alegria para seu dono e toda fazenda, sendo comemorado em festas em todo o país. Ele tem uma manta colorida que protege seu corpo.

b. Organize as peças para completar o quebra-cabeça dos mitos do folclore:





Disponível em: https://blog.casaescola.com.br/lendas-do-folclore-brasileiro-que-tal-comecar-a-contar-para-as-criancas//. Acesso em: 13 jun. 2021. Para fins pedagógicos.

Outra maneira de apresentar as manifestações culturais é por meio de letras e músicas do folclore brasileiro. As **músicas folclóricas** são canções populares e tradicionais que fazem parte da sabedoria de um povo. Podem ser apresentadas canções que são tradicionais e/ou conhecidas pelos familiares dos estudantes e que, atualmente, eles reproduzem cantando no 1.º ano, entre as quais: Marcha soldado, O cravo brigou com a rosa, ciranda cirandinha etc.



MARCHA SOLDADO

Disponível em: https://br.guiainfantil.com/materias/cultura-e-lazer/cancoes-infantismarcha-soldado-cancao-para-criancas//. Acesso em: 13 jun. 2021. Para fins pedagógicos.



O CRAVO BRIGOU COM A ROSA

Adaptado de: https://www.saraiva.com.br/o-cravoe-a-rosa-acompanha-cd-col-contando-e-cantando-3365050/p. Acesso em: 13 jun. 2021. Para fins pedagógicos.

Outro modo de apresentar o tema de manifestações culturais é associar às atividades de outros componentes curriculares, como de Língua Portuguesa, trazendo provérbios populares que são eternizados de geração em geração nas brincadeiras familiares de

adivinhas, ou em suas falas.



PROVÉRBIO POPULAR

Brincando com provérbios populares. textos de tradições populares (domínio público). Recolhidos por Jackson Ferreira de Alencar. Ilustrações de Claudia Scatamacchia. São Paulo: Paulus, 2016, p. 15.

Para fins pedagógicos.

As brincadeiras infantis são muito exploradas no 1.º ano e apresentam a memória cultural da população local, auxiliando na construção da identidade do grupo social a que o estudante pertence.



ESCONDE-ESCONDE

Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/criancas-brincando-de-esconde-esconde-no-parque_2226052.htm.Acesso em: 13 jul. 2021. Para fins pedagógicos.

Além dos estudantes saberem brincar, é preciso que eles também saibam identificar a origem e conhecer mais a respeito de cada uma das brincadeiras. Professor, é possível explorar a respeito questionando: De onde vieram? Por que as crianças e adultos brincam com esta brincadeira e não com outra? Quem brincava antes com os estudantes do 1.º ano? Com quem aprenderam as brincadeiras?

Para saber mais

O tema Manifestações Culturais foi desenvolvido em diversas videoaulas de 2021.

A videoaula 21⁴ tratou do tema folclore ao evidenciar a presença das manifestações culturais com características específicas de tradições simbólicas de lendas perpetuadas pela tradição de diferentes grupos étnicos.

Na videoaula 22⁵, foram destacados os provérbios tradicionais que são repetidos de geração em geração, assim como as brincadeiras infantis perpetuadas nas famílias e na escola.



Na videoaula 23⁶, são lembradas as lendas, as celebrações ou rituais, como danças e festas populares. Destaca-se a lenda da gralha azul.



Atividade realizada na aula 20, 1.º ano – 2020⁷. NUNES, Viviane da Cruz Leal. Gralha Azul. Arquivo pessoal, 2021.

⁴ Disponível em: https://youtu.be/MDnGV4t_QRE.

⁵ Disponível em: https://youtu.be/fkFwG_ITd1s.

⁶ Disponível em: https://youtu.be/oVKBvKrak_8.

Disponível em: https://youtu.be/_5dvmbummuQ

Na videoaula 23, também foram apresentadas festas populares rotineiras que agregam as famílias, tais como: festa de aniversário, dia das crianças, entre outras, apresentando os costumes locais e de outros países.



Disponível em: www.petra.art.br. Acesso em: 22 jul. 2021. Para fins pedagógicos.

Na videoaula 248, são apresentadas as festas populares que demarcam as tradições étnicas indígenas, africanas e europeias.



NUNES, Viviane da Cruz Leal. Boi-Bumbá. Acervo pessoal, 2020.

Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas

O passo seguinte da Aula Histórica é a comunicação e a expressão da consciência histórica dos estudantes.

No 1.º ano, a oralidade deve ser privilegiada em todas as atividades propostas, assim como o uso de muitas imagens para a identificação dos temas que serão abordados. Sendo assim, toda a expressão oral do estudante, a sua narrativa diante de uma imagem ou um questionamento feito, precisa ser considerada e até registrada como referência importante para o professor, para seu planejamento e continuidade das aulas. Ao se expressar, o estudante já demonstra o quanto já entendeu sobre o tema tratado.

⁸ Disponível em: https://youtu.be/oWwPA3ugbfo.

O processo de letramento no 1.º ano está sendo amplamente trabalhado em Língua Portuguesa e os demais componentes colaboram nessa mesma direção. As narrativas nesse ano de escolarização acompanham os avanços acadêmicos dos estudantes. A narrativa a ser considerada nesse momento, além da oralidade, é o desenho e as primeiras fases da escrita. As atividades em História devem seguir acompanhando o momento em que os estudantes se encontram com atividades lúdicas, descrição oral de fontes iconográficas, localização espaço-temporal - sempre no sentido de entender a historicidade proposta por meio do tema tratado.

Avaliação/metacognição do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens

Diante do conhecimento do tema pelos estudantes, na utilização de várias fontes para o desenvolvimento das aulas, a avaliação deverá ser composta de vários momentos educativos, porque é processual e contínua. A avaliação pretende revelar o conhecimento aprendido em História, especificamente, como o estudante compreende e faz as relações do modo de vida do presente e do passado e quais relações consegue fazer com sua vida e com a dos grupos de pertencimento. A avaliação supera a transmissão de conteúdos e verificação do que foi aprendido, mas impõe outras formas de entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Como Jussara Hoffmann revela:

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora". [...] Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1991, p. 51).

Sendo assim, no 1.º ano, a avaliação pretende verificar como o estudante consegue compreender o que significa identidade individual e coletiva e quais os papéis sociais, ele e os sujeitos que integram os grupos a que pertence, desempenham na perspectiva do conhecimento histórico. Ao professor é reservada a reflexão a respeito da produção de conhecimento do estudante para encaminhá-lo à superação e ao "enriquecimento do saber" possibilitando a "avaliação mediadora" (HOFFMANN,1991).

Para saber mais

Diversidade cultural

Disponível em:

https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/diversidade-cultural-no-brasil.htm. Acesso: 20 out. 2021.

http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/mrss/article/view/6586/3425. Acesso: 20 out. 2021.

· Diversidade Cultural de cada um

Disponível em:

https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/diversidade-cultural-no-brasil.htm. Acesso: 11 nov. 2021.

 Congadas; manifestações culturais e os autos de fé: um breve olhar sobre as tradições populares pelo Brasil

Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/mrss/article/view/6586/3425.
Acesso: 12 nov. 202

Língua Portuguesa: no tema manifestações culturais, a interface ocorre na obra literária com as lendas e mitos narrados por diferentes autores.

Ensino Religioso: a questão da identidade é tratada nos dois componentes curriculares, sendo que no Ensino Religioso os objetivos destacam o reconhecimento de que o seu nome e o das demais pessoas os identificam e os diferenciam. Assim, como a compreensão de que os nomes podem ter origem étnica, cultural e religiosa.

Geografia: o tema identidade está presente na identificação dos grupos sociais que compõem os diferentes espaços de vivências e suas atividades de trabalho e de lazer.

2.° ANO

Para o 2.º ano destacam-se a ampliação do conhecimento a respeito dos primeiros grupos que os estudantes integram e convivem. Com eles busca-se a origem étnica dos grupos, o modo de viver de cada um, a origem, onde habitam, seus costumes, tradições, o legado que permanece junto à comunidade e a localidade. Foram selecionados, para o 2.º ano, dois grupos, diante da sua importância como formadores da população de Curitiba: os indígenas e os africanos. Os europeus e asiáticos podem ser trabalhados posteriormente. Para a Aula Histórica a seguir, apresentam-se os objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem.

Objetivo: Explicar a organização de diferentes grupos.

Conteúdos/conceitos substantivos: Diferentes grupos: povos originários (indígenas) e quilombolas.

Critérios de ensino-aprendizagem: Argumenta, a partir de informações extraídas de diferentes fontes, a organização de diferentes grupos: povos originários.

AULA HISTÓRICA

Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças

Professor, inicie a abordagem do tema fazendo um questionamento aos estudantes:

Você sabe o que são manifestações culturais?

O tema integra o objetivo "Explicar a organização de diferentes grupos", no qual busca-se, por meio das manifestações culturais, tratar dos diversos grupos sociais que formaram e formam a população curitibana e paranaense nas suas diferentes temporalidades e faixas etárias, conhecendo a sua historicidade.

Solicite que respondam oralmente, registre as respostas e faça uma lista das principais ideias que são apresentadas. Com as respostas dos estudantes, é possível planejar a aula de História considerando as ideias prévias/conhecimentos que os estudantes pos-

suem para ampliar os conhecimentos e/ou corrigir equívocos a respeito do tema manifestações culturais.

Análise das ideias expressas e categorização das carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes

Professor, registre as respostas sintetizando-as e agrupando-as com o auxílio da tabela abaixo:

IDEAIS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS
	IDEAIS DO PRESENTE

As respostas registradas pelos estudantes vão nortear o planejamento das aulas para o 2.º ano. Elas expressam o que os estudantes já sabem, o que não sabem e o que é necessário aprofundar a respeito do tema.

Exploração das fontes primárias e secundárias

Na sequência, desenvolvem-se os conteúdos/conceitos substantivos: **Diferentes gru- pos: povos originários (indígenas) e quilombolas**.

Destacam-se os grupos indígenas, os primeiros grupos formadores da população brasileira e paranaense. No 2.º ano propõe-se trazer informações a respeito da história local, evidenciando os grupos étnicos que vivem e viveram em Curitiba. A introdução dos grupos étnicos e seu modo de vida no presente e no passado vai revelar a sua trajetória histórico-cultural. Destaca-se a importância da iconografia para a introdução do tema a ser desenvolvido, descrevendo a imagem e os elementos que a compõem. Problemati-

zar a fonte histórica para averiguar o que os estudantes sabem ou não sabem a respeito do tema.



FONTE 1: ICONOGRAFIA

Disponível em: http://globoesporte.globo.com/mt/noticia/2013/11/
fogo-ancestral-marca-inicio-dos-jogos-dos-povos-indigenas-em-mt.
html. Acesso em: 18 jun. 2020. Para fins pedagógicos.

As comunidades indígenas são os primeiros habitantes do Brasil, também chamados de povos originários ou povos nativos. Estamos tratando de centenas de grupos ou nações indígenas que se reuniam e se reúnem em comunidades diferentes. No Paraná, temos os Tinguis, os Xetá, os Kaingang, os Pataxós, entre outros.

Apresenta-se aos estudantes informações a respeito dos indígenas que vivem em Curitiba, destacando a aldeia urbana local e os grupos étnico que ali habitam.



COMUNIDADE – ALDEIA URBANA KAKANÉ PORÃ

Disponível: https://www.youtube.com/watch?v=M_TAsQ6otjU. Acesso em: 20 abr. 2020. Para fins pedagógicos.



Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=M_TAsQ6otjU. Acesso em: 18 jul. 2020. Para fins pedagógicos.

Professor, faça indagações se existem estudantes indígenas em sua escola, destaque as vestimentas e costumes cotidianos para desmistificar a visão equivocada dos indígenas.

Apresente outros grupos indígenas que povoaram o Paraná em outros tempos, como os Guaranis e os Xetá, refletindo sobre seu modo de vida e a quase extinção desses grupos.

Povos indígenas do Paraná

Xetá

O povo Xetá foi a última etnia do estado do Paraná a entrar em contato com o homem branco, sendo quase dizimados pelo contato com grupos de colonizadores e empresas de madeira. Em 1999, restavam apenas oito sobreviventes desse grupo indígena, sendo três mulheres e cinco homens, todos parentes entre si. Diferentemente de outros povos indígenas brasileiros, atualmente os Xetá que sobreviveram estão vivendo em reservas do Paraná e São Paulo.



OS SOBREVIVENTES XETÁ.
FOTO: MÁRCIA ROSATO, 30 DE AGOSTO, 1997.
Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/
Povo:Xet%C3%A1.
Acesso em: 18 jun. 2021. Para fins pedagógicos.



SEGUNDA EXPEDIÇÃO AOS XETÁ
ANTROPÓLOGO JOSÉ LOUREIRO FERNANDES
FOTO: MUSEU PARANAENSE.



Área da presença Guarani **Instituto Socioambiental**, Mirim Povos Indígenas do Brasil, 2015, p. 31. Para fins pedagógicos.

Guarani

Os Guarani vivem em um território que compreende regiões no Brasil, Bolívia, Paraguai e Argentina. Eles possuem algumas características em comum, mas modos diferentes de falar a língua Guarani, de praticar sua religião e se relacionar com o meio ambiente.





Disponível em: https://img.socioambiental.org/d/210615-1/guarani_kaiowa_6.jpg e https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/retratos-parana/ilha-preserva-tradicao-dos-indios-mbya-7qyydka9868no6wwkkdnqtkjy/. Acesso em: 18 jun. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE 2 - TEXTO INFORMATIVO

Vivendo na Mata Atlântica

Os Guarani Mbyá são antigos habitantes da Mata Atlântica no litoral sul e sudeste do Brasil. A Mata Atlântica é um ecossistema muito importante para seu modo de vida. Da preservação da biodiversidade da floresta dependem a manutenção e o desenvolvimento da sua cultura.

Dentre as espécies animais, temos a onça pintada, o gato do mato, a anta, o veado e o cateto. Os Guarani são grandes conhecedores do ambiente onde vivem. Cada tipo de formação vegetal e unidade de relevo foi por eles nomeado. Alguns exemplos:

YVY Yvate é como são chamados os morros e serras:

Ka' agüy poru ey são matas intocadas, lugares que os homens nunca mexeram e nem devem mexer, pois são lugares sagrados.

Dar nome a algo é uma maneira de classificar, conhecer e de se relacionar com um certo elemento. No caso dos Guarani, isso mostra como é forte a sua relação com o ambiente em que vivem: uma relação de troca e conhecimento. Os Guarani sabem onde encontrar em seu território os recursos necessários para a sua vida.

Adaptado de: Instituto Socioambiental, Mirim - Povos Indígenas do Brasil, 2015, p. 38. Para fins pedagógicos.

Guarani Ñandeva





Disponível em: https://img.socioambiental.org/d/210615-1/guarani_kaiowa_6.jpg. Acesso em: 18 jun. 2021. Para fins pedagógicos.

O território Guarani Ñandeva atual toma parte dos estados do Mato Grosso do Sul e do Paraná, estendendo-se também ao Paraguai oriental. Migrações Ñandeva do início do século XX, oriundas do Paraguai, cristalizaram assentamentos no estado de São Paulo, interior e litoral, assim como em Santa Catarina, no interior do Paraná e do Rio Grande do Sul.

Kaingang

Os **Kaingang**, no Paraná, habitam as regiões de campos e florestas de araucária, onde o pinhão é sua principal fonte de subsistência. Eles ainda tentam preservar o seu idioma, possuem nomes indígenas, raramente utilizam a pintura corporal e mantêm a tradição de fazer artesanatos indígenas.



Grupo Kaingang da Tribo Apucaraninha dançando no Centro Cultural de Londrina (PR). Foto: Kimiye Tommasino, 2000. Disponível em: https://img.socioambiental.org/v/publico/kaingang/kaingang_22.jpg.html. Acesso em: 18 jul. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE 1: TEXTOS INFORMATIVOS

Kaingang

A história do contato entre os Kaingang e os colonizadores europeus teve início ainda no século XVI, quando alguns grupos que viviam mais próximos ao litoral atlântico tiveram contatos com os primeiros portugueses. No entanto, os registros históricos dessa época não especificam com segurança aqueles grupos que eram os ancestrais dos atuais Kaingang. Embora a grande maioria dos índios reduzidos nos séculos XVI e XVII, na Província do Guairá, fosse da etnia Guarani, sabe-se que alguns grupos ancestrais dos atuais Kaingang foram reduzidos em Conceição dos *Gualachos*, às margens do rio Piquiri, e em Encarnación, às margens do Tibagi. Após terem fugido dos ataques dos bandeirantes paulistas, os jesuítas fundaram novas reduções na Província do Tape, entre 1632 e 1636 (atual Estado do Rio Grande do Sul). Baseando-se em alguns registros históricos, é possível que os Kaingang tenham sido influenciados pela redução jesuítica da Santa Tereza, na região de Passo Fundo.

Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Kaingang. Acesso: 19 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Autodenominação: Kanhgág; Kaingang

A denominação Kaingang só foi introduzida no final do século XIX por Telêmaco Borba. Inicialmente, os Kaingang e os Xokleng foram classificados como uma só etnia com dialetos diferentes. Atualmente, são considerados duas etnias de passado comum, que com a separação histórica desenvolveram processos socioculturais específicos que os tornaram relativamente diferenciados.

Os **Kaingang**, como outros grupos da família linguística Macro-Jê, são caracterizados como sociedades sociocêntricas que reconhecem princípios sociocosmológicos dualistas, apresentando um sistema de metades. Entre os Kaingangs, as metades originadoras da sociedade recebem o nome de Kamé e Kairú. Os registros dos primeiros conquistadores dos campos de Guarapuava sugerem que os colonizadores perceberam parcialmente tal modo de organização social.

Adaptado de: https://pibsocioambiental.org/pt/povo: Kaingang. Acesso: 19 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Nas aulas de História é necessário apresentar o contexto do Paraná, as reservas indígenas paranaenses abrangendo um território mais abrangente e atual.

As reservas indígenas são terras doadas, adquiridas ou que foram desapropriadas pelo Governo Federal para que fossem destinadas à posse permanente dos povos indígenas. No estado do Paraná existem 17 reservas indígenas.



Mapa das Reservas Indígenas no Paraná

- 1 Reserva indígena Ocoí.
- 2 Reserva indígena Rio das Cobras.
- 3 Reserva indígena Mangueirinha.
- 4 Reserva indígena Palmas.
- 5 Reserva indígena Marrecas.
- 6 Reserva indígena Ivaí.
- 7 Reserva indígena Faxinal.
- 8 Reserva indígena Rio D'Areia.
- 9 Reserva indígena Queimadas
- 10 Reserva indígena Apucaraninha.

- 11 Reserva indígena Barão de Antonina.
- 12 Reserva indígena São Jerônimo da Serra.
- 13 Reserva indígena Laranjinha.
- 14 Reserva indígena Pilarzinho.
- 15 Reserva indígena Ilha da Cotinga.
- 16 Reserva indígena Mococa.
- 17 Reserva indígena Tekoha-Añetetê.

Disponível em: https://www.justicaeco.com.br/efeitos-da-pandemia-nao-perdoam-indigenas-nem-comunidades-tradicionais-brasileiras/. Acesso em: 18 jun. 2021. Para fins pedagógicos.

Após o trabalho com as fontes iconográficas e historiográficas, a proposta é encaminhar atividades que possam expressar os conhecimentos dos estudantes. Na videoaula 22 de 20219, foi proposta a atividade de reprodução das habitações indígenas e elaboração de desenhos dos indígenas.



NUNES, Viviane da Cruz Leal. **Maquete aldeia indígenas.** Arquivo pessoal, 2021.

https://youtu.be/N7XYilCbnS4



Estudante: Isabella Dayane Ramos, 2.º ano D, Escola Municipal Rio Negro.

Após essa atividade, como é possível continuar com a produção do estudante?

Em História, instigar a produção de narrativas orais deve ser recorrente. Solicite para os estudantes que, em pequenos grupos ou coletivamente, apresentem o trabalho realizado, dando oportunidade para que possam contar como fizeram e para que narrem um pouco os conhecimentos a respeito dos indígenas.

Esse é um momento para troca de informações e para o professor trazer aos estudantes novos conhecimentos a respeito do tema.

As fontes literárias são uma boa alternativa didática para o ensino de História nos anos iniciais, agrega informações, poesia e ludicidade ao tema proposto. O tema dos povos originários foi desenvolvido nas videoaulas 21¹⁰ e 22¹¹ de 2021.



PARA CONHECER SOBRE O POVO MUNDURUKU, VAMOS LER TRECHOS DO LIVRO "KABÁ DAREBU", ESCRITO POR DANIEL MUNDURUKU.

NUNES, Viviane da Cruz Lea Bitmoli pessoal, 2021.





MUNDURUKU, Daniel. Kabá Darebu. Ilustrações de: KOWALCZYK, Marie Therese. São Paulo: Brinque-Book. 2002. Disponível em: https://grupoeditorialglobal.com.br/autores/fista-de-autores/biografia/?id=1000. Acesso em: 09 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

MUNDURUKU, Daniel. Kabá Darebu. Ilustrações de: KOWALCZYK, Marie Therese. São Paulo: Brinque-Book. 2002.

¹⁰ https://youtu.be/JHk8eaVeCE8

¹¹ https://youtu.be/N7XYilCbnS4

O texto acadêmico abaixo explica a importância das fontes literárias para o ensino de História

TEXTO HISTORIOGRÁFICO

AS FONTES LITERÁRIAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

As relações entre a história, a literatura e o ensino.

As relações entre a História e a Literatura são, como se sabe, muito estreitas. Entre a historiografia, a crítica literária e a história da literatura sempre existiram relações muito mais fluidas do que as existentes habitualmente entre o ensino de História e o ensino de Literatura. De fato, a Literatura é parte integrante da História – ainda que em nossas salas de aula, cada uma costuma atuar por conta própria – já que é também, produto da História e produtora de conhecimentos históricos. Qualquer parte da realidade, qualquer período histórico, qualquer cultura pode ser objeto de estudo por meio das fontes literárias. Eu entendo que, do ponto de vista do ensino de História, a Literatura pode ser tratada de duas perspectivas: uma perspectiva disciplinar, propriamente histórica, a partir da qual a Literatura é considerada como uma fonte ou um recurso para o conhecimento histórico, e uma perspectiva interdisciplinar a partir da qual a História e a Literatura estão em pé de igualdade na aprendizagem integral de um período histórico. Nessa última perspectiva, as peculiaridades de cada disciplina se apagam para tentar conseguir dos alunos uma "pintura" mais ampla e significativa do período escolhido.

Disponível em: BLANCH, Joan Pagès e OPSIS, Catalão, v. 13, n. ° 1, p. 33 - 42 - jan. /jun. 2013 - revistas.ufg.br. Disponível em: https://revistas.ufg.br/index.php/Opsis/article/view/19966.

Acesso: 27 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Outras propostas podem ser inseridas no desenvolvimento do tema. Na continuidade, apresente aos estudantes as lendas e mitos indígenas (mitos folclóricos).



Disponível em: https://blog.casaescola.com.br/lendas-do-folclore-brasileiro-que-tal-comecar-a-contar-para-as-criancas//. Acesso em: 13 jun. 2021. Para fins pedagógicos.

Quilombolas

Conteúdos/conceitos substantivos

Tema: Diferentes grupos: povos originários(indígenas) e **quilombolas**.

Para introduzir o tema *Diferentes grupos: povos originários(indígenas) e quilombolas*¹², é possível indagar aos estudantes:

Quem são os quilombolas?

Os estudantes devem responder ao questionamento oralmente, desenhando ou escrevendo. O professor precisa registrar as respostas dos estudantes para identificar o que sabem a respeito do conceito substantivo.

Encontra-se na videoaula de História n.º 26 de 2021, o trabalho com o tema: africanos, afro-brasileiros e quilombolas, que insere várias sugestões de atividades para desenvolver o tema.

Inicia-se respondendo quem são os quilombolas na atualidade, onde e como vivem. As fontes iconográficas auxiliam na constituição do conceito quilombolas.



Disponível em: http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=81960&tit=Escolas-quilombolas-do-Parana-terao-nova-proposta-pedagógica.

Acesso em: 11 set. 2020. Para fins pedagógicos.

Os quilombolas são os integrantes dos quilombos. Os quilombos foram construídos no início da colonização no Brasil. Era o local onde os negros escravizados africanos buscavam refúgio, fugindo da vida de escravização. Os quilombos eram construídos em locais de difícil acesso, no interior das matas, e neles os seus habitantes tentavam viver em comunidade reproduzindo as tradições culturais de África. Os escravizados eram originários de diferentes locais da África, com língua e costumes diversos. Ainda assim, tentavam viver em comunidade com o objetivo comum, a vida em liberdade. Com o passar dos anos, muitos quilombos no Brasil foram encontrados e destruídos e seus habitantes capturados. Outros não encontrados sobreviveram e os descendentes dos primeiros moradores, os afrodescendentes, vivem nas terras dos quilombos ou encontraram novos lugares para viver em comunidade.

No Brasil, atualmente, existem quilombos compostos por descendentes de quilombolas, ou seja, pessoas que têm algum parentesco com ex-escravizados e preservam suas tradições. No Paraná, os descendentes de quilombolas vivem em busca da manutenção de suas terras, buscando o reconhecimento oficial das autoridades brasileiras, a preservação da cultura de seus antepassados, por respeito ao grupo, e uma vida digna, não aceitando o racismo e o preconceito. No mapa do Brasil abaixo, observa-se as terras quilombolas em cada Estado da Federação, sendo que os números representam as terras já tituladas, onde os quilombos têm o documento legal que dá direito à terra e as demais estão em processo de titulação.



Disponível em: https://cpisp.org.br/comissao-pro-indio-de-sao-paulo2/.
Acesso em: 12 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

Na cidade de Curitiba, não foram encontrados estudos/investigações mais detalhadas a respeito de quilombos locais, sendo assim, as comunidades quilombolas reconhecidas estão nas proximidades da capital.

COMUNIDADES QUILOMBOLAS PRÓXIMAS A REGIÃO DE CURITIBA



Comunidade Quilombola de Areia Branca

Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Microrregiao-de-Curitiba-Bocaiuva-do-Sul-CRQ-Areia-Branca. Acesso em: 11 jul. 2020. Para fins pedagógicos.



Comunidade Quilombola Palmital dos Pretos

Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Microrregiao-de-Curitiba-Campo-Largo-CRQ-Palmital-dos-Pretos. Acesso em: 11 jul. 2020. Para fins pedagógicos.



Comunidade Quilombola Sete Saltos

Disponível em: https://www.administracao.pr.gov.br/ArquivoPublico/Pagina/Microrregiao-de-Curitiba-Campo-Largo-CNT-Sete-Saltos. Acesso em: 11 jul. 2020. Para fins pedagógicos. Ao tratar dos povos africanos e afrodescendentes, destacam-se as contribuições culturais para o Brasil, apresentando a culinária, a música, a dança, a religiosidade, as diversas tecnologias, entre outras, que contribuíram e contribuem com a cultura brasileira.

Nas videoaulas 26¹³ e 27¹⁴ do 2.º ano de 2021, encontram-se sugestões de fontes iconográficas.



Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/instrumentos-musicais-africanos.htm, https://proddigital.com.br/musica/berimbau-um-instrumento-africano-que-faz-parte-da-cultura-brasileira/, http://grupocapoeiranagoas.blogspot.com/2019/04/reco-reco.html e https://www.todamateria.com.br/afoxe/. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos.



Disponível em: http://cultura.gov.br/samba-de-roda-do-reconcavo-baiano-mantem-vivo-patrimonio-da-humanidade/, https://musicabrasilis.org.br/temas/lundu-origem-da-musica-popular-brasileira, https://www.geledes.org.br/jongo e https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/02/08/senado-deve-aprovar-10-de-agosto-como-dia-nacional-do-maracatu. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

¹³ https://youtu.be/Q8rPVAm15rl

¹⁴ https://youtu.be/5bZ3WGI25Ac

TECNOLOGIAS



CONSTRUÇÃO DE TAIPA





CONSTRUÇÃO COM ADOBE



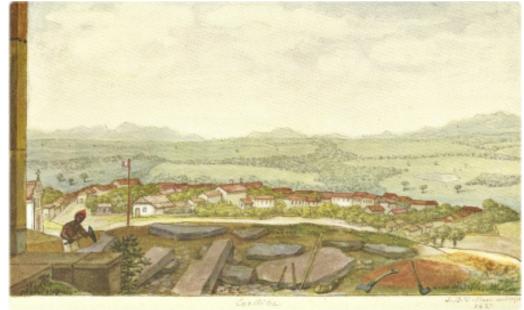
FOGÃO DE LENHA



FORNALHA

CHAGAS, Nabor Mauricio Oliveira. **Caderno Pedagógico**: Da taipa à Engenharia: Tecnologia africana na construção do Paraná. 2018, p. 17. Para fins pedagógicos

A partir das informações das fontes iconográficas, inserem-se novas informações destacando a presença africana em Curitiba, que traz contribuições culturais para a cidade.



A Presença africana em Curitiba

Curitiba 1827 - Jean-Baptiste Debret

Disponível em: https://www.fotografandocuritiba.com.br/2018/06/presenca-negra-em-curitiba.html. Acesso em: 25 out. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

CURITIBA É TAMBÉM AFRICANA

A despeito da forte identidade europeia associada à Curitiba, a importância da presença da população negra na formação e desenvolvimento da cidade é inquestionável para quem conhece ao menos um pouco de sua história. Uma das mais antigas – e mais belas – representações de Curitiba, feita em 1827 pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, apresenta um homem negro trabalhando no Alto do São Francisco. Os negros participaram da formação e desenvolvimento da cidade de maneira expressiva, labutando arduamente, na condição de escravizados, mas também como libertos e livres. Foram carregadores, calceteiros, extratores e beneficiadores de erva-mate; tiveram ofícios qualificados, como eram os de pedreiro e carpinteiro nos séculos XVIII e XIX. As mulheres negras também se dedicaram a várias tarefas, trabalhando nas casas e nas roças, laborando no comércio urbano. Na cidade onde viviam, jovens negros, desde o século XIX, procuraram se instruir, frequentando escolas para que a partir do letramento, pudessem ter uma inserção mais favorável na sociedade. Constituíram associações, para, de forma organizada, fazer frente ao preconceito e buscar reverter a condição subalterna em que foram colocados. Mesmo quando escravizados, usaram de todas as estratégias que tinham ao alcance – e as ampliaram – visando superar as adversidades. Engendraram formas próprias de expressão de religiosidade. Não sem ter de vencer obstáculos que lhes eram impostos pela discriminação, inseriram-se nos esportes. Produziram arte de qualidade admirável. Tornaram-se profissionais de destaque em vários campos de atuação - na advocacia, na engenharia, na docência. Essa exposição, mostrando de forma contundente uma Curitiba cuja identidade está ancorada também na África, contribui para que uma identidade mais justa e mais democrática se associe à nossa cidade. Uma cidade que orgulhosamente se reconhece negra!

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. Curitiba é também africana in: BARACHO, Maria Luiza Gonçalves (org.). Presença negra em Curitiba. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020. p. 17. Para fins pedagógicos002E

Dando continuidade às aulas, é possível apresentar as personalidades negras que se destacaram e são presença importante no Paraná e em Curitiba. Tais como: Enedina

Alves Marques (engenheira), Laudelina Campos Mello (ativista sindical e doméstica), Irmãos Rebouças (engenheiros), Alminor Rodrigues Ferreira (Lápis - cantor e compositor popular paranaense), entre outros.



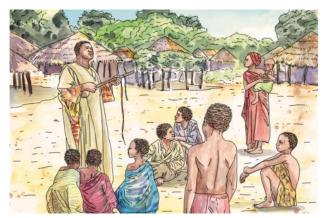
ALMINOR RODRIGUES FERREIRA (LÁPIS - CANTOR E COMPOSITOR POPULAR PARANAENSE)

Disponível em: https://www.bemparana.com.br/noticia/mis-pr-homenageia-o-sambista-paranaense-lapis#.Xwm-VihKiPQ. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos

Existem muitas possibilidades de avançar nas contribuições da população africana e afrodescendente, como trabalhar com os estudantes os contos africanos que instigam a imaginação e reproduzem as tradições da referida cultura.

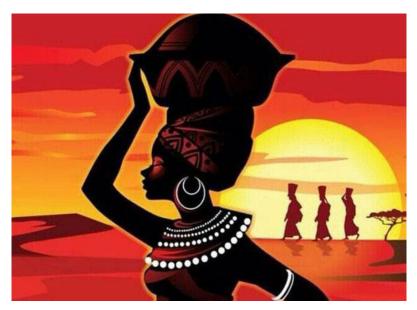
O conto é a narração de um fato ou um determinado acontecimento, geralmente é uma ficção, uma história inventada e transmitida de forma oral. Essas histórias eram contadas tradicionalmente de pais para filhos respeitando a ancestralidade.

Na África, os griôs são bibliotecas vivas da tradição oral de vários povos africanos. O griô é responsável por guardar e transmitir a história do seu povo. A palavra griô designa os contadores de histórias, cantores e poetas populares que vivem na África. No continente africano, um griô nasce griô, seu ofício não é escolhido, relaciona-se a uma herança e à sua origem.



Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227009/PDF/227009por.pdf.multi. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

Para iniciar o trabalho, questione aos estudantes: **E você sabe o que narra os contos africanos?**



Disponível em: https://www.criandocomapego.com/contos-africanos-para-criancas-e-adultos/. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

Em seguida, faça a narração do conto do Baobá¹⁵, explique a respeito da árvore e a sua importância para a cultura africana e proponha atividades como:



Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

Confecção de uma árvore de Baobá:

O conto do Baobá encontra-se na videoaula n.º 27 do 2.º ano de 2021. Disponível em: https://youtu.be/5bZ3WGl25Ac



NUNES, Viviane da Cruz Leal. Baobá. Acervo pessoal, 2020.



O BAOBÁ É UM DOS SÍMBOLOS DA CULTURA AFRICANA. UMA DAS MAIORES E MAIS ANTIGAS ÁRVORES DO MUNDO, CHEGANDO A ALCANÇAR ATÉ 25 M DE ALTURA.

Disponível em: https://www.geledes.org.br/baoba-arvore-simbolo-fundamental-das-culturas-africanas-tradicionais/. Acesso em: 11 ago. 2021. Para fins pedagógicos.

Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas

As atividades propostas como a produção de Baobá podem servir para que os estudantes expressem seus conhecimentos históricos por meio da narrativa oral, conversando nos pequenos grupos e apresentando a sua produção. Eles podem desenhar os personagens dos contos que ouviram, as diferentes manifestações da cultura africana, quilombola ou afrodescendente. Podem também se expressar com a narrativa escrita ou ainda registrar esses conhecimentos em palavras, frases ou pequenos textos, da mesma forma como se expressaram na apropriação dos conhecimentos a respeito dos povos originários.

Avaliação/metacognição para avaliar do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens

Diante do conhecimento do tema pelos estudantes, na utilização de várias fontes para o desenvolvimento das aulas, a avaliação deverá ser composta de vários momentos educativos, pois é processual e contínua. A avaliação pretende revelar o conhecimento aprendido em História, especificamente, como o estudante compreende e faz as relações do modo de vida do presente e do passado e quais relações consegue fazer com sua vida e com a dos grupos de pertencimento. A avaliação supera a transmissão de conteúdos e verificação do que foi aprendido, mas impõe outras formas de entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Como Jussara Hoffmann revela:

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora".[...] Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1991, p. 51)

Sendo assim, no 2.º ano, a avaliação pretende verificar como o estudante consegue compreender a identidade individual e coletiva e quais os papéis sociais ele e os sujeitos que integram os grupos a que pertence desempenham na perspectiva do conhecimento histórico. Ao professor é reservada a reflexão a respeito da produção de conhecimento do aluno para encaminhá-lo à superação e ao "enriquecimento do saber", possibilitando a "avaliação mediadora" (HOFFMANN, 1991).

A avaliação se processa continuamente, nas atividades produzidas, na expressão oral, nos desenhos que representam o tema estudado, na expressão de palavras ou frases, conforme o estudante consegue representar os seus conhecimentos escolares.

Novas propostas de registro podem ser feitas tais como: uma lista de palavras que representem os conteúdos estudados, produção de desenhos e textos, explicações orais sobre os temas propostos, onde o estudante expressa a sua consciência histórica.

Para saber mais



Povos indígenas no Brasil

- http://pibsocioambiental.org.
- Instituto Socioambiental, disponível em: www.socioambiental.org.
- MELATTTI, Júlio Cesar. Índios do Brasil. USP, São Paulo, 2007.

Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Indios_do_ Brasil/6MZRNldDlnoC?hl=pt-BR&gbpv=1&pg=PP1&printsec=frontcover. Acesso em: 27 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Geografia: em História e em Geografia destacam-se os grupos sociais nos diferentes tempos e espaços e o contexto que habitam (espaços de vivência).

3.º ANO

Para o 3.º ano, centram-se nos estudos da história de Curitiba as relações do presente e do passado, do povoamento da população curitibana e da cultura que decorre dos grupos étnicos. Para este caderno, destacamos os conteúdos/conceitos substantivos:

- · Ocupação e povoamento de Curitiba: povos originários.
- · Ocupação e povoamento: portugueses.

AULA HISTÓRICA

Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças

Professor, inicie a abordagem do tema fazendo um questionamento aos estudantes:

Quais são os povos formadores da população de Curitiba?

Solicite que respondam oralmente, registre as respostas e faça uma lista das principais ideias que forem apresentadas.

Com as respostas dos estudantes, é possível planejar a aula de História considerando as ideias prévias/carências de orientação temporal que os estudantes possuem, para ampliar os conhecimentos e/ou corrigir equívocos a respeito do tema.

Seleção dos objetivos, conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem

Objetivo: Explicar diferentes momentos da ocupação e do povoamento da cidade de Curitiba, a partir do trabalho com diferentes fontes.

Conteúdo: Ocupação e povoamento da cidade de Curitiba, a partir da problematização de diferentes fontes: causas/motivos da vinda dos bandeirantes, dos negros e dos imigrantes.

Critérios de ensino-aprendizagem: Produz narrativas, localizando temporalmente, como ocorreu a ocupação e o povoamento da cidade de Curitiba, a partir da vinda dos bandeirantes, utilizando informações de diferentes fontes.

Exploração das fontes primárias e secundárias

A exploração das fontes primárias e secundárias serão desenvolvidas com o objetivo de subsidiar os conceitos substantivos/conteúdos que serão desenvolvidos, tendo como referência as carências de orientação temporal expressas pelas crianças. Nesse momento, o professor irá explorar as fontes documentais e/ou iconográficas para dar prosseguimento à sua aula.

Inicia-se tratando da origem da cidade Curitiba e com o estudo dos antepassados, os indígenas, destacando a importância desse grupo formador da população. A seguir, apresenta-se textos de subsídios para o desenvolvimento do trabalho. É significativo trazer para os estudantes a informação de que antes da formação da cidade de Curitiba, da constituição do arraial e vila, por aqui já habitavam povos originários que tinham cultura própria e não eram portugueses ou espanhóis. Trata-se da temática de povos originários apresentando os indígenas pré-cabralinos e que viveram no espaço que denominamos Paraná.

Destaca-se o texto que narra os grupos indígenas que vivem na aldeia urbana em Curitiba (Kakané Porã) e o aprofundamento da sua história. Em História é importante estabelecer as relações do presente e do passado perspectivando o futuro.

Os povos originários são tratados, a partir do 2.º ano, ampliando os conhecimentos a respeito desse grupo formador da população brasileira, paranaense e curitibana. No

3.º ano, aprofundamos os estudos a respeito desses povos trazendo as contribuições culturais dos indígenas do passado da cidade de Curitiba, depois, como os europeus ocuparam este território e o encontro das diferentes culturas, especificamente, quem são esses europeus, os portugueses e os bandeirantes.

Os fatos históricos que envolvem os indígenas em Curitiba e no Paraná são apresentados paralelamente, visto que os grupos percorriam o território e suas histórias se relacionam temporal e espacialmente.

FONTE: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

Os primeiros

O período da primeira ocupação do território paranaense ainda não está plenamente estabelecido. Foi comprovado que os povos pré-ceramistas habitaram regiões do estado, e que os povos os sucederam. Indícios desses habitantes remotos foram levantados por arqueólogos com datações oscilando entre 4.915 a.C. A 1.415 a.C. Na época das descobertas portuguesas, e no início do período Colonial, é provável que os indígenas jês-guaranis habitassem a região do planalto onde se ergueu Curitiba. O nome da cidade de Curitiba é de origem Tupi-Guarani: Curitiba significa pinheiral, lugar de muito pinhão.

DUARTE, Otávio, GUINSKI. Luiz Antonio. Imagens da Fundação Cultural de Curitiba. Curitiba: 2002, p. 288. Para fins pedagógicos.

Destaca-se o texto que narra os grupos indígenas que vivem na aldeia urbana em Curitiba inserindo mais informações a respeito da sua história. É importante que os estudantes reconheçam os principais grupos que faziam parte do território paranaense e curitibano.

Os indígenas do Paraná pertenciam a duas grandes áreas culturais: a da floresta tropical e a marginal. No primeiro grupo está a grande família Tupi-Guarani, com suas inúmeras tribos, e no segundo, a maior parte da família dos Gês. Os tupis predominavam no litoral paranaense e oeste do estado. Foram estes indígenas os primeiros a entrarem em contato com os portugueses.

Dos Gês destacaram-se os Kaingang e os Xokleng (botocudos). Os portugueses em seus contatos com os povos originários entendiam-se melhor com os Tupi-Guarani do que com os Gês.

Adaptado de: WACHOWICZ, Ruy. C. Amerindus no Paraná, **História do Paraná**. Ed.: Gráfica Vicentin, 1995, p. 06. Para fins pedagógicos.

Povos indígenas do Paraná: Guarani Nândeva, Mbya-Guarani, Xetá – os três da família linguística Tupi-Guarani e Kaingag – da família linguística Jê- são os quatro povos indígenas que existem atualmente em território paranaense, tendo em cada um deles histórias e particularidades culturais específicas. Apesar da marginalidade a que eles estão submetidos, fazem parte da nossa paisagem sociocultural e inclusive a urbana, não apenas porque podemos encontrá-los ocasionalmente nas ruas das principais cidades, mas porque existem, inclusive, aldeias urbanas como Kakané Porã em Curitiba, na qual convivem pessoas dos três povos.

Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE). **O Museu vai à Escola**. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 9. Para fins pedagógicos.

Para esse trabalho, pode ser utilizado a História em Quadrinhos (HQ) Curitibinha: Viagem pela História de Curitiba, para ilustrar a aula com as informações sobre os indígenas. As HQ, mangás ou animes são recursos visuais que podem enriquecer explicações de fatos históricos, desde que explicada aos estudantes a sua função de entretenimento e de imaginação.

Associar as HQs aos estudos historiográficos auxilia os estudantes na construção de um passado da história local. Para a história de Curitiba, a prioridade é o reconhecimento dos povos do passado que aqui viveram e outros que chegaram e aqui se estabeleceram.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. Para fins pedagógicos



Disponível em: https://www.clubecuritibano.com.br/galeria/hq-barao-do-serro-azul/. Acesso: 27 out. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

Para o ensino de História, as histórias em quadrinhos (HQs) são consideradas como um Artefato cultural, como explica o professor e historiador Marcelo Fronza (2016, p.117).

O primeiro pressuposto, que o professor historiador precisa ter claro, é que sua intervenção pedagógica na aula de História necessita respeitar a estrutura narrativa e conceitos próprios à natureza destes artefatos culturais. Valorizar a empatia que os quadrinhos causam nos jovens em relação ao conhecimento histórico é fundamental. Segundo os estudantes investigados, o uso das HQs, por si só, já permite uma aprendizagem histórica significativa, pois eles gostam e leem estes artefatos culturais.

A construção dos dados e o confronto com o referencial teórico me possibilitaram inferir que os jovens investigados gostam e leem HQs e fazem uso destes artefatos culturais, tanto na sala de aula, como em outros espaços de experiências culturais (SNYDERS, 1988). Eles relacionam os quadrinhos com uma aprendizagem divertida e com a facilidade de leitura, que permitem uma melhor memorização dos conteúdos.

Estratégias que se utilizem do humor e da estrutura narrativa das HQs permitem, conforme os sujeitos da investigação afirmaram, uma melhor memorização do conteúdo e, principalmente, a elaboração de um significado histórico ou sentido, relacionados ao conhecimento histórico. Segundo alguns deles, as HQs permitem a constituição de um sentido de identidade, ligado a uma cultura juvenil de sua época (HOBSBAWM, 1995, p. 326). Esses sujeitos históricos percebem os potenciais dos quadrinhos, principalmente em relação aos mangás japoneses e as histórias de Hagar e Asterix, que se utilizam de personagens cartum com cenários históricos realistas, na possibilidade de uma passagem de ideias históricas prévias, baseadas na cultura primeira, para as ideias históricas elaboradas e sustentadas por uma cognição histórica situada.

Esses aspectos vão ao encontro de uma abordagem que considera as HQs como fontes históricas, que permitem inferir evidências constituidoras de narrativas históricas.

O uso das estruturas narrativas, ligadas a esse tipo de histórias em quadrinhos como documento histórico, proporciona aos alunos a aprendizagem em uma Educação Histórica de qualidade. Principalmente, se forem usadas metodologias voltadas para a comparação entre documentos; método, este, já apontado por alguns deles, quando compararam os quadrinhos com os livros de História, sejam didáticos ou não. Isso porque, apesar das afirmações dos sujeitos analisados, as HQs, por si sós, não permitiram a construção de uma narrativa histórica pelos alunos, devido ao poder de sua estrutura narrativa ficcional, conforme verifiquei em minha pesquisa (FRONZA, 2007, p. 98-99, 128-146).

Disponível em: https://lapeduh.files.wordpress.com/2014/10/2012-marcelo-fronza.pdf Acesso: 29 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Um pouco de história

Muito tempo antes da chegada dos portugueses, já existiam povos que viveram por essas terras. Esses grupos viveram transitando por todo o espaço da América do Sul. Os indígenas dos locais próximos à Curitiba habitavam em covas abertas no chão, chamadas de Tindiqueras, o que significa "buraco de Tingui". Para se adaptarem ao clima frio da nossa região, eles se abrigavam em buracos no chão, esses espaços tinham a mesma função das nossas casas (proteger do frio, da chuva e do calor etc.). Foram os indígenas denominados de povo Tingui que deram nome à cidade.

Os Tinguis eram os indígenas que habitavam os campos de Curitiba, no Paraná, Brasil. O território dos Tinguis compreendia a encosta ocidental da Serra do Mar, na época de fundação de Curitiba, no século XVII.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 7.

Para fins pedagógicos.

TINGUIS

Os Tinguis ("Tin" "gui", nariz afilado) não hostilizaram os aventureiros pesquisadores e exploradores de ouro que se estabeleceram com os arraiais no Atuba e na Chapada do Cubatão, inícios de formação de Curitiba. Deixaram-se ficar pelas imediações desses primeiros núcleos de população branca e foram serviçais das explorações auríferas, dos sítios de criação de gado, etc. Seus mestiços ainda constituem parte da população de vários dos municípios acima citados e se ufanam de sua ascendência. Não vai longe o tempo em que o caboclo de Araucária e de Tamandaré avisava o contendor nas suas rixas "Cuidado que sou Tinguí".

MBIAZAIS – segundo os mapas espanhóis, dominaram a região ocidental da Serra do Mar. MBIAZAIS era denominação dada pelos espanhóis às tribos dos Tinguis.

MARTINS, Romário. Coleção Farol do Saber. História do Paraná. 1995, p. 31. Para fins pedagógicos.

A partir de textos informativos a respeito dos Tinguis é possível trazer para a sala de aula costumes, vestuário, lendas e mitos que possam representar o cenário da cultura indígenas paranaense.

Destacam-se as habitações dos povos originários no passado. Abaixo, apresentam-se duas imagens que representam as habitações dos Tinguis. É importante destacar que são representações que os autores desenharam a partir de informações que receberam, ou seja, imaginaram e desenharam.

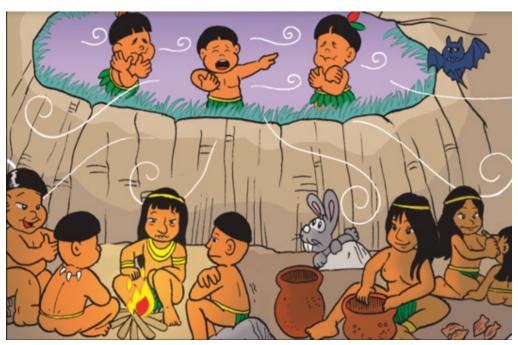
A partir das imagens e das informações dos textos que narram a história dos Tinguis, como os estudantes conseguem representar por meio do desenho?



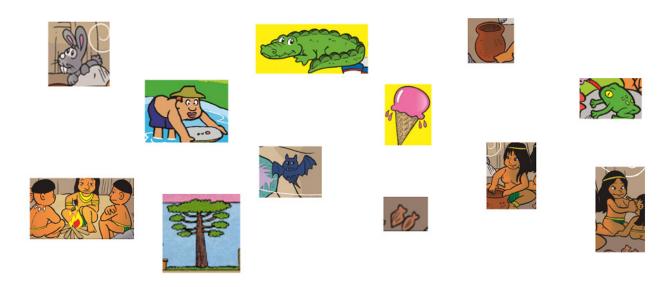
Disponível em: https://www.xapuri.info/arqueologia/casas-subterraneas-dos-kaingang-povos-da-tradicao-taquara/. Acesso em: 11 maio 2020. Para fins pedagógicos.

As casas eram cavadas no chão e cobertas com palha ou folhas de palmeiras para ter maior proteção contra a chuva, o vento e o frio.

É possível sugerir aos estudantes a atividade de observação de uma imagem e depois pedir para eles destacarem detalhes e refletir sobre a vida do povo indígena:



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 10. Para fins pedagógicos.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 10. Para fins pedagógicos.

Outro aspecto importante é enfatizar a vida diária do povo indígena, por exemplo, dar destaque à alimentação que ocorria por meio:

da caça: as presas eram animais silvestres, como a anta, os queixadas, paca, tatus, jabutis e outros. Os indígenas praticavam a caça com arcos e flechas, lanças, zarabatana e também faziam arapucas para capturar os animais. A zarabatana que servia para a caça de animais, é um tubo comprido de madeira, dentro há dardos ou pedras que são soprados e atingem um alvo, ou seja, um animal. A arapuca é uma armadilha para caçar animais.



VAZ, Marcos. Curitibinha: Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 9.

 da pesca: para pescar utilizavam o arco e flecha, lanças, arapucas e também redes e vara de pescar.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 9. Disponível em: https://jairantinguiboto.com/conheca-a-aldeia-tingui-boto/uma-cultura-milenar/, https://barcelosnanet.com/, https://outraspalavras.net/alemdamercadoria/os-saberes-indigenas-muito-alem-doromantismo/, encurtador.com.br/adoPQ e https://www.youtube.com/watch?v=JVMjRXx2TgQ. Acesso em: 22 mar. 2021. Para fins pedagógicos.

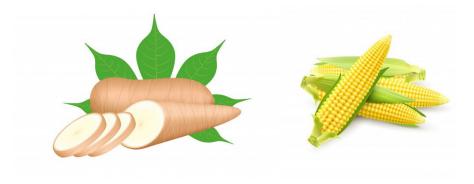
• **da coleta**: os indígenas utilizavam a coleta, ou seja, recolhiam alimentos das matas, tais como: frutos, castanhas, mel, raízes, entre outros alimentos.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 9. Disponível em: http://www.solcentral.com.br/news/indigenas-celebram-colheita-na-seca-gracas-a-sistema-de-irrigacao-movido-a-energia-solar/ e https://www.indios.org.br/pt/Not%C3%ADcias?id=54565.

Acesso em: 23 mar. 2021. Para fins pedagógicos.

• **do plantio**: também plantavam alimentos em roças em volta do lugar onde moravam, os alimentos que mais cultivavam eram a mandioca e o milho.



Disponível em: https://br.freepik.com/vetores-premium/planta-botanica-de-mandioca-ou-yuca-e-trigo-mao-desenhada-vector-conjunto-ilustracao_4418940.htm e https://br.freepik.com/fotos-vetores-gratis/milho. Acesso em: 22 mar. 2021. Para fins pedagógicos.

Integrar os conteúdos de História com outros componentes curriculares também é relevante. Segue exemplos com Língua Portuguesa:

• Caça-palavras da alimentação dos indígenas:

С	Т	Α	В	D	ı	Υ	L	D
Α	F	J	Р	E	S	С	Α	Υ
Ç	S	Z	Х	С	V	J	Р	К
Α	S	С	0	L	E	Т	Α	F
Р	L	Α	N	Т	Α	Ç	Ã	0

• Elimine as letras B, C, D, E, F, H, J e K e descubra a qual etnia pertencem os indígenas de origem Tingui.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 11. Para fins pedagógicos.

• Propor que os estudantes façam uma narrativa (frases ou palavras) que expliquem como era a alimentação dos Tinguis. Exemplo:

Alimentação dos Tinguis

As narrativas podem ser acompanhadas de desenhos sobre o tema



Fonte: Acervo da Secretaria Municipal da Educação. Equipe de História. 2021.

Povos Ceramistas

Os primeiros agricultores-ceramistas chegaram ao território paranaense vindos do planalto central brasileiro, denominados de itararé-taquara. Pesquisas arqueológicas colocam essa aldeia como uma das primeiras a produzir cerâmica no Brasil. Eles viviam na região do rio Paraná, há mais de dois mil anos.

Apresentar as imagens do HQ *Curitibinha: Viagem pela História de Curitiba* – Volume 1 para ilustrar a história dos povos originários antes das chegadas dos europeus, verificar as videoaulas do 3.º ano de 2021, n.º 7¹⁶ e 8¹⁷.



VAZ, Marcos. **Curitibinha:** Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019. p. 10. Para fins pedagógicos.

¹⁶ https://youtu.be/B3JRAdYcKVc

¹⁷ https://youtu.be/TfgCtgVxtGM

Na continuidade das aulas, acrescentar novas informações a respeito das ferramentas utilizadas pelos povos ceramistas



ALMOFARIZ (MOEDOR) COM A MÃO DE PILÃO.

Disponível em: https://www.diariodaregiao.com.br/_conteudo/2018/08/cidades/regiao/1117444-os-ceramistas-pre-historicos-que-habitaram-a-regiao.htm. Acesso em: 11 maio 2020. Para fins pedagógicos.

As ferramentas eram feitas de pedra e eram polidas ou lascadas. Eram usadas como raspadores, plainas, machados, pilões e mãos de pilão, além de bigornas e batedores. O Povo Itararé-Taquara, antes de serem ceramistas, cultivavam a terra, com isso fixaram suas moradas, começaram a morar em um só lugar e perceberam que precisavam de vasilhas para armazenar água, para coletar alimentos como frutas, castanhas e sementes. Tais vasilhas deveriam ser resistentes, impermeáveis e de fácil fabricação. Estas facilidades foram encontradas na argila.

Além do modo de viver, alimentação e costumes dos grupos indígenas paranaenses é importante apresentar aos estudantes as narrativas tradicionais dos diversos grupos. Destacar os mitos e lendas indígenas paranaenses e acrescentar outras de diferentes grupos que habitam ou habitaram o Brasil. Os povos originários, assim como outros grupos africanos e europeus, possuíam explicações para os fenômenos da natureza, para a vida e para a morte por meio de contos indígenas e narrativas tradicionais.

Lendas indígenas

As lendas são fontes narrativísticas ricas em detalhes, que podem instigar a imaginação do estudante. Professor, nesse momento, é possível solicitar que os estudantes ilustrem com desenhos a lenda que está sendo apresentada.

Narrativas tradicionais indígenas

As narrativas que explicam os fenômenos da natureza, a criação humana, dos animais, entre outras, são contadas para as futuras gerações em versões diferentes, conforme o grupo indígena.

Mitos

Todas as sociedades possuem um conjunto de ideias e reflexões próprias sobre a origem do mundo, sobre como foram criados os seres e elementos: os humanos, os animais, as plantas, os rios, as paisagens, os astros, o céu, a terra, etc. Muitas vezes, essas ideias e reflexões sobre as origens são narradas na forma de histórias que chamamos de mitos!

Os mitos são histórias sobre um passado bem distante que, ao mesmo tempo, dão sentido à vida no presente, pois explicam como o mundo, os seres e as coisas vieram a ser como são. São contados pelos mais velhos aos mais novos. É assim que importantes conhecimentos são transmitidos oralmente, de uma geração para outra. Os mitos se relacionam com a vida social, os rituais, a história e o modo de viver e pensar de cada sociedade e, por isso, expressam maneiras diferentes de ver a vida, a morte, o mundo, os seres, o tempo, o espaço.

Adaptado de: Povos indígenas do Brasil, Mirim. Instituto socioambiental. Pancron Indústria Gráfica. São Paulo: 2015, p. 94. Para fins pedagógicos.

A origem do povo, a criação dos animais, a origem dos nomes e o destino das almas

Os Kaingang afirmam que os primeiros de sua nação saíram do solo, por isso, têm cor de terra. Numa serra, no sudeste do Paraná, dizem que ainda hoje se podem ver os buracos pelos quais subiram. Mas parte dos Kaingang permaneceu subterrânea. Essa parte ainda continua lá, e a ela vão se reunir as almas dos que morrem aqui em cima.

Eles saíram em dois grupos chefiados por dois irmãos, Kanyerú e Kamé, sendo que Kanyerú saiu primeiro. Cada um já trouxe consigo um grupo de gente.

Kanyerú e toda a sua gente eram de corpo delgado, pés pequenos, ligeiros, tanto nos seus movimentos quanto nas suas resoluções; cheios de iniciativa, mas de pouca resistência!

Kamé e seus companheiros, pelo contrário, eram de corpo grosso, pés grandes e vagarosos nos seus movimentos e resoluções.

Quando os dois irmãos, com sua gente, começaram sua migração pela terra, aproveitaram os acontecimentos durante a viagem para dar nome aos seus companheiros. Encontrando um passarinho vermelho de nome Erégn, Kanyerú, achou bom e deu o nome a seu filho. Quando mataram um gavião real, Humbagn, Kanyerú deu a um de seus companheiros o nome de Hu-mbagnniká, penacho de gavião-real [...]

Kamé quebrou o galho de uma árvore chamada Soke, para usá-la como guarda-sol, quando chegaram ao acampamento, Kamé chamou uma menina de Soke-kign. No dia seguinte, mataram uma onça Mig, deu a um de seus companheiros o nome de Mig Jenky Ti, boca de onça [...].

O rezador sabe de todos esses episódios pela tradição que ele guarda. É por isso que ele pode dar o nome para a criança. Assim, já pelo nome, se conhece a qual metade cada um pertence.

Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE). Assim vivem os homens. Contos indígenas e narrativas tradicionais. Curitiba: Ed. UFPR, 2012, p. 6-7. Para fins pedagógicos.

Lenda da Araucária

Certo dia, ao sair caçar, um índio encontrou uma onça e a curandeira da tribo inimiga, pela qual havia se apaixonado. Após matar a onça, ele se aproximou da índia, que se assustou e desmaiou. Índios da tribo inimiga encontraram o caçador com a curandeira nos braços, pensaram mal do que viram e o mataram a flechadas. Diz a lenda que o índio se transformou em uma araucária e a índia em uma gralha-azul. As gotas de sangue que pingaram eram os pinhões que a gralha-azul enterra. As flechas eram os espinhos e o índio a árvore.

Disponível em: www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/especiais/retratos-parana/curiosidades/conheca-cinco-lendas-regionais-contadas-no-parana-g14kev16sy27d2g1oxn2tm43y/. Acesso em: 28 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Lenda do pinhão

Conta a lenda que, uma certa gralha-negra dormia num galho de pinheiro e foi acordada pelo som dos golpes de um machado. Assustada, voou para as nuvens, para não presenciar a cena do extermínio do pinheiro.

Lá no céu, ouviu uma voz pedindo para que ela retornasse para os pinheirais, pois, assim, ela seria vestida de azul celeste e passaria a plantar pinheiros. A gralha aceitou então a missão e foi totalmente coberta por penas azuis, exceto ao redor da cabeça, onde permaneceu o preto dos corvídeos. Retornou então aos pinheirais e passou a espalhar a semente da araucária, conforme o desejo divino.

Disponível em: https://www.sohistoria.com.br/lendasemitos/gralha/. Acesso em: 28 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Histórias sobre o roubo do fogo

Como contam os Ticuna?



Foto: Jussara Gruber. **Homem Ticuna voltando da pesca, 1979.** Belém do Solimões, Terra Indígena Évare I, Amazonas.

Os Ticuna, que vivem no Amazonas (Brasil), no Peru e na Colômbia, contam que antigamente os homens não conheciam nem a mandioca-doce nem o fogo. Uma velha aprendeu com as formigas o segredo da mandioca e, seu amigo, um pássaro noturno, o curiango, lhe fornecia o fogo. O pássaro guardava o fogo no bico e o usava para cozinhar a mandioca, ao invés de aquecê-la no sol ou nas axilas.

Os homens achavam deliciosos os beijus que a velha fazia e queriam a receita. Ela dizia que os cozinhava simplesmente com o calor do sol. Mas o pássaro achou graça da mentira dela e não aguentou: deu uma gargalhada! Logo todos viram as chamas saindo de seu bico. Os homens decidiram abrir à força o bico do pássaro e assim roubaram-lhe o fogo. É por causa disso que hoje em dia os curiangos têm um bico grande.

Foi a partir desse dia que os homens puderam usar o fogo para cozinhar.

Disponível em: https://mirim.org/pt-br/como-vivem/mitos. Acesso em: 25 out. 2021. Para fins pedagógicos

Como contam os Tembé?

Antigamente, o urubu-rei era dono do fogo e os homens tinham que secar sua carne ao sol. Um dia, eles decidiram roubar o fogo e mataram uma anta. Quando os restos da caça ficaram cheios de vermes, o urubu-rei desceu do céu com seus amigos. Todos tiraram suas roupas de pena e apareceram sob forma humana. Acenderam um grande fogo, enrolaram os vermes em folhas e os colocaram no fogo para assar. Os homens, que estavam escondidos perto da carniça, conseguiram, depois de uma tentativa fracassada, roubar o fogo dos urubus!

Disponível em: https://mirim.org/pt-br/como-vivem/mitos. Acesso em: 25 out. 2021. Para fins pedagógicos.

Como contam os Katukina?

Os Katukina falam uma língua da família Pano e vivem na região do alto Juruá, no Acre. Esse povo também tem várias histórias sobre a origem do fogo, uma delas é assim:

Um dia, a onça foi caçar e pediu ao periquito e à coruja que ficassem de olho no fogo, porque este podia se apagar. A onça disse que se eles cuidassem do fogo direitinho ela lhes daria um pouco de caça. Dito e feito! O periquito e a coruja ficaram cuidando do fogo, mas, na volta, a onça comeu tudo sozinha. No dia seguinte, lá foi a onça caçar de novo. Fez o mesmo pedido ao periquito e à coruja. No fim da tarde, a onça voltou da caçada e o periquito logo perguntou se ela daria um pedaço de carne para ele assar. Ela disse que sim, mas no fim das contas acabou comendo toda a carne.

Isso se repetiu durante vários dias, até que um dia a coruja e o periquito decidiram roubar o fogo da onça. A coruja teve a ideia de esconder o fogo no buraco de uma árvore e foi isso que o periquito fez antes que a onça retornasse da caçada. A onça, quando viu que estava sem fogo, ficou desesperada. Ela tentou fazer fogo de novo, mas não conseguiu. Aí percebeu que, daquele momento em diante, teria que comer carne crua... O periquito cuidou muito bem do fogo, que estava guardado numa árvore bem alta. Ele tinha um bico grande, mas o fogo o queimou quase todo e é por isso que hoje o bico do periquito é bem pequeno.

Foi o periquito que deu o fogo aos humanos, que antes só comiam carne crua!

Disponível em: https://mirim.org/pt-br/como-vivem/mitos. Acesso: 25 out. 2021. Para fins pedagógicos.

É possível, a partir dessas atividades, propor a continuidade do tema conhecendo outras lendas e mitos indígenas.

A ocupação e o povoamento de Curitiba: os bandeirantes

Os bandeirantes eram pessoas que, no início da colonização do Brasil, participavam das expedições desbravadoras pelo interior do país, realizadas a partir do início do século XVII e por todo o século XVIII. Nessa época, eram organizados dois tipos de expedições:

- As entradas, que eram expedições oficiais e começaram a ser feitas antes, no século XVI.
- As bandeiras, que eram de iniciativa particular.



AMOEDO, R. **Bandeirante**, 1929.

Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Rodolfo_Amoedo_-_Bandeirante.jpg. Acesso em: 21 maio 2021.

Para fins pedagógicos

Os bandeirantes eram portugueses, desbravadores que montavam comitivas para apresamento de indígenas e para desbravar novas terras em busca de ouro e outras riquezas. No surgimento do arraial, mais tarde Curitiba, os bandeirantes surgem como exploradores de ouro e alguns acabam se fixando nos arredores como colonizadores.

FONTE: TEXTO HISTORIOGRÁFICO

Balthazar Carrasco dos Reis, em 1645, residia na Parnaíba, onde senhoreava escravos índios por ele preiados no sertão e, em 1648, fazia parte da bandeira de Antonio Domingues. Em 1641, 13 anos depois, quando obteve uma sesmaria no Barigui (a primeira concedida em Curitiba), já nesse sítio residia "há alguns anos, com sua família", onde mantinha criação de gado vacum, ovino e cavalar, conforme consta do seu testamento, feito em Curitiba, a 22 de julho de 1697, ano que faleceu.

A bandeira de Antonio Domingues foi que motivou o afazendamento de Balthazar Carrasco dos Reis "nos campos do novo povo de Nossa Senhora da Luz dos Pinhais" conforme carta de Sesmaria que este povoador passou Salvador Corrêa de Sá, governador do Rio de Janeiro, a 29 de junho de 1661.

MARTINS. Romário. História do Paraná. Travessa dos Editores,1995, p. 175. Para fins pedagógicos.

A história do município de Curitiba deve ser narrada e ilustrada com as informações históricas em linguagem própria, para os estudantes do 3.º ano.

Abaixo, temos um exemplo de produção de narrativa e ilustrações da professora Viviane da Cruz Leal Nunes:

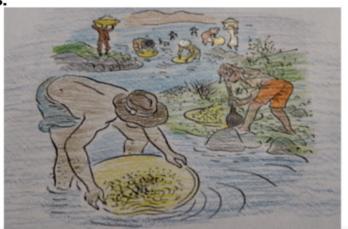


Os primeiros indígenas paranaenses, que entraram em contato com os portugueses, foram os Carijós, que habitavam o litoral. Estes eram inimigos dos Tupiniquins, que habitavam o litoral de São Paulo. Por esse motivo, inicialmente combateram também os portugueses, que eram aliados dos Tupiniquins.





3- AS PRIMEIRAS MINAS DE OURO DO PARANÁ FICAVAM EM PARANAGUÁ, NO LITORAL. DEPOIS, OS BANDEIRANTES E SUAS COMITIVAS SUBIRAM A SERRA DO MAR E FORMARAM PEQUENAS POVOAÇÕES.





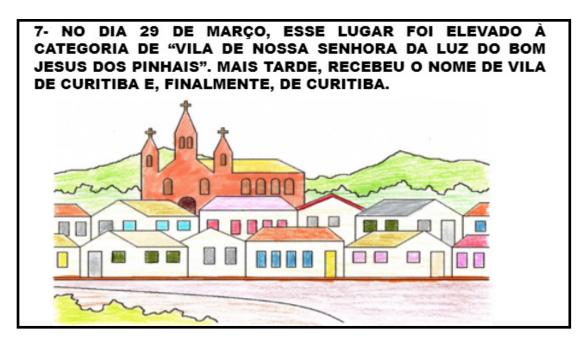
Quando chegaram às margens do Rio Atuba, fundaram uma pequena povoação que recebeu o nome de Vilinha. Nesse local, começou a surgir o que viria a ser a cidade de Curitiba.



Com o tempo, essa povoação mudou-se para próximo do rio Ivo, fundando uma pequena capela para a sua padroeira Nossa Senhora da Luz dos Pinhais.



Naquela época, no Brasil, quando erguiam o pelourinho, significava que a Vila estava apta para se tornar uma cidade, mas aqui em Curitiba, demorou muito tempo.



Somente em 29 de março de 1693, o lugar virou Vila Nossa Senhora da Luz do Bom Jesus dos Pinhais, depois, Vila de Curitiba e, posteriormente, Curitiba, como é chamada e reconhecida até hoje.

FONTE: TEXTOS HISTORIOGRÁFICOS

As origens de Curitiba

Em meados do século XVII, no primeiro planalto, chamado de curitibano, existia uma série de núcleos de garimpeiros, provisoriamente instalados, sem nenhuma construção de pedra, com sua população habitando choças cobertas com folhas de palmeira. Essa população esparsa vasculhava os cascalhos dos riachos, a procura de pequenas pepitas de ouro. Ao mesmo tempo, neste sertão bravio, também habitavam os índios Tingui, pertencentes à grande nação Tupi-Guarani. Os faiscadores de ouro, vieram sobretudo do litoral de Cananéia, Iguape, Paranaguá, Santos, São Paulo, foram organizados e mantidos em ordem por Eleodoro Ébano Pereira, administrador das minas de ouro nos distritos do Sul, coordenador da mineração na região. Era na época, a única autoridade que representava o Governo Geral instalado no Rio de Janeiro.

WACHOWICZ. Rui C. História do Paraná. **As origens de Curitiba**. Ed.: Gráfica Vicentina, 1995, p. 61. Para fins pedagógicos.

Os bandeirantes em terras Curitibanas

A descoberta de veios auríferos nas encostas da serra acima, atraíra moradores para a zona de Curitiba. Dispersos pelos pinhais, campos ou beiras dos rios, pouco a pouco se foram aglomerando os primeiros moradores efetivos da região.

Em 1688, o capitão-mor de Paranaguá, subindo a serra do Mar, tomou posse, em nome das autoridades portuguesas, da nova povoação, mandando erguer o pelourinho. Este foi levantado em terras povoadoras por Mateus Martins Leme que, como Baltazar Carrasco dos Reis, anteriormente a 1661, já habitava Curitiba. Todavia, apenas 17 homens assinam a Ata do Pelourinho. Eram os chefes de família, residentes no planalto, quase todos ligados por laços de parentesco e compadrio, e que se haviam fixados entre os rios Atuba e Barigui. Este ato, todavia, não foi seguido por outros próprios da instalação da Vila, o que se realizaria bem mais tarde.

CARDOSO, Jaime. WESPHALEN, Cecília Maria. **Atlas Histórico do Paraná**. Ed. Livraria do Chain, 1986, p. 38. Para fins pedagógicos.

Bandeirante Salvador Jorge Velho

Celebrado sertanista, descobriu e explorou minas de ouro no sertão de Curitiba, "de onde trouxe considerável riqueza e para onde voltou outra vez, em 1699, com seu irmão Simão Jorge velho" (MARQUES, v. 2, p. 140).

A vila de Curitiba, em serra acima, tem minas de ouro de lavagem e tão antigas que foram descobertas no ano de 1680, pelos paulistas Salvador Jorge Velho, em diversos ribeirões e sítios, cujas lavras existem ainda com avultado rendimento. (LEME, 1772, v. 9, p. 267).

Não se trataria, talvez de uma bandeira regular, do tipo clássico paulista, a entrada de Salvador Jorge Velho no então chamado sertão de Curitiba, pois não a vemos assinalada por nenhum dos pesquisadores do bandeirantismo.

É de presumir, porém que o audaz sertanista viesse à essa empresa que por motivos requeria ajuda, com corpo de aventureiros, grande ou pequeno e esse corpo era uma bandeira, no sentido de "entrada" expedição.

MARTINS, Romário. Coleção Farol do Saber. **História do Paraná**. Ed.: Travessa Editores, 1995, p.182-183. Para fins pedagógicos.

Esse relatório, feito por Eleodoro Ébano Pereira, sobre as minas de ouro recém-descobertas, foi requerido pelo governador da capitania do Rio de Janeiro, à qual estava subordinada Paranaguá. Dessa forma, é perceptível que a povoação do litoral e do primeiro planalto paranaense esteve ligada ao descobrimento e à exploração do ouro. Todavia se, por um lado, a povoação envolvida com a exploração das minas de ouro avançava nos campos de Curitiba, sob a proteção dos governadores do Rio de Janeiro, por outro lado, existiam também os paulistas que estavam mais interessados na captura de índios do que na mineração. Para Brasil Pinheiro Machado, a ocupação da região de Curitiba, já na primeira metade do século XVII, seria consequência da constante procura de metais e da escravização de indígenas pelos bandeirantes. Aliavam-se a esse panorama as dificuldades de transporte do ouro, feito nos ombros dos índios, desde os campos de Curitiba até São Paulo: "obrigava-se os que procuravam ouro a se fixar com residência nos Campos de Curitiba e no litoral de Paranaguá. Assim, antes da fundação das vilas, já existiam povoados nesses lugares".

STANCZYK FILHO. Milton. À luz do cabedal: Acumular e transmitir bens nos sertões de Curitiba (1695 – 1805). Disponível em: http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2005/Miltonstancyckfilho.pdf. Acesso: 16 nov. 2021

Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas

É proposto, como atividade, a representação da vila de Curitiba com seus integrantes, em maquete, que pode servir para que os estudantes expressem seus conhecimentos históricos por meio de narrativa oral, conversando nos pequenos grupos e apresentando a sua produção. Eles podem também desenhar os personagens que habitavam a vila (representação do passado) e, para comparar, fazer a representação da cidade na atualidade com a narrativa escrita ou, ainda, registrar esses conhecimentos em palavras, frases, pequenos textos e maquetes. Da mesma forma, como se expressaram na apropriação dos conhecimentos a respeito dos povos originários e dos bandeirantes.

Avaliação/metacognição do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens

Diante do conhecimento do tema pelos estudantes, na utilização de várias fontes para o desenvolvimento das aulas, a avaliação deverá ser composta de vários momentos

educativos, porque é processual e contínua. A avaliação pretende revelar o conhecimento aprendido em História, especificamente, como o estudante compreende e faz as relações do modo de vida do presente e do passado e quais relações consegue fazer com a sua vida e com a dos grupos de pertencimento. A avaliação supera a transmissão de conteúdos e verificação do que foi aprendido, mas impõe outras formas de entendimento do processo de ensino e aprendizagem. Como Jussara Hoffmann revela:

O paradigma de avaliação que se opõe ao paradigma sentencioso, classificatório é o que denomino de "avaliação mediadora".[...] Tal paradigma pretende opor-se ao modelo do "transmitir-verificar-registrar" e evoluir no sentido de uma ação avaliativa reflexiva e desafiadora do educador em termos de contribuir, elucidar, favorecer a troca de ideias entre e com seus alunos, num movimento de superação do saber transmitido a uma produção de saber enriquecido, construído a partir da compreensão dos fenômenos estudados. (HOFFMANN, 1991, p. 51)

Sendo assim, no 3.º ano, a avaliação pretende verificar como o estudante consegue compreender a identidade individual e coletiva e quais os papéis sociais e os sujeitos que integram os grupos a que pertence e desempenham na perspectiva do conhecimento histórico. No 3.º ano, destaca-se o conhecimento da história da cidade de Curitiba, a formação da população curitibana e sua origem étnica.

Ao professor é reservada a reflexão sobre a produção de conhecimento do estudante para encaminhá-lo à superação e ao "enriquecimento do saber", possibilitando a "avaliação mediadora" (HOFFMANN,1991).

A avaliação se processa continuamente nas atividades produzidas, na expressão oral, nos desenhos que representam o tema estudado, na expressão de palavras, frases ou pequenas narrativas, nas produções de HQs e/ou conforme o estudante consegue expressar os seus conhecimentos escolares, ou seja, na sua consciência histórica.

Para saber mais

STANCZYK FILHO. Milton. À luz do cabedal: acumular e transmitir bens nos sertões de Curitiba (1695 – 1805).

Disponível em: http://www.poshistoria.ufpr.br/documentos/2005/Miltonstancyckfilho.pdf Acesso em: 17 nov. 2021. DIEHIL. Isadora Talita Lunardi. **Carijós, mulatas e bastardos**: a administração indígena nos campos de Viamão e na vila de Curitiba durante o século XVIII.

Disponível em: https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/148953/001004168.pdf?sequence=1. Acesso em: 17 nov. 2021.

Geografia: identificar as contribuições culturais e econômicas de diferentes grupos étnicos na formação socioespacial do município de Curitiba.

História: conhecimento da origem étnica da população, o passado, as tradições, modo de viver a sua história.

Ensino Religioso: os espaços e territórios religiosos dos grupos formadores da população de Curitiba, identificando as práticas celebrativas (cerimônias, orações, festividades, peregrinações, entre outras) de diferentes tradições religiosas.

CICLO II

A seguir, serão tratados os encaminhamentos metodológicos do ciclo II, inicia-se destacando o objetivo do Ciclo II:

Objetivo do Ciclo II

A constituição histórica do Brasil, destacando o Paraná, em diferentes tempos e espaços.

4.º ANO

Para o 4.º ano, destacam-se os conceitos substantivos que se referem à História do Paraná, à formação da população paranaense e à diversidade cultural que representa essa população na atualidade. Todos esses conceitos substantivos se relacionam com a história local, regional e nacional. Para o caderno, trazemos como encaminhamento a constituição histórica do Brasil, destacando o Paraná, em diferentes tempos e espaços. Sendo assim, evidenciamos ainda a produção de narrativas dos estudantes e como podem ser analisadas, na perspectiva do ensino de História.

AULA HISTÓRICA

Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças

Professor, inicie a aula com a abordagem do tema da História do Paraná, fazendo um questionamento aos estudantes:

O que você conhece a respeito da constituição histórica do Paraná?

O que você sabe a respeito de seus ancestrais?

Solicite que os estudantes respondam oralmente, registre as respostas em cartaz ou quadro, listando as principais ideias apresentadas.

Com as respostas dos estudantes, é possível planejar a aula de História considerando as ideias prévias/carências de orientação temporal que os estudantes possuem, para ampliar os conhecimentos e/ou corrigir equívocos a respeito da constituição histórica do Paraná. Ao final do desenvolvimento do tema, as respostas devem ser registradas para o planejamento e verificação do que os estudantes mudaram ou permaneceram, ou seja, o que aprenderam com as aulas de História.

Análise das ideias expressas e categorização das carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes

Professor, registre as respostas sintetizando-as e agrupando-as com o auxílio da tabela abaixo:

IDEIAS DO PASSADO	IDEAIS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS

As respostas, registradas pelos estudantes, vão nortear o planejamento das aulas para o 4.º ano, elas expressam o que eles já sabem, o que não sabem e o que é necessário aprofundar a respeito do tema.

Seleção dos objetivos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem

Objetivos: Explicitar, relacionando o contexto histórico brasileiro com as causas que motivaram a ocupação e o povoamento do Paraná, a partir das diferentes fontes.

Conteúdos (conceitos substantivos): Contexto da expansão colonizadora, as imigrações e migrações no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba. Imigrantes nos séculos XIX E XX.

Critérios de ensino-aprendizagem: Orienta-se temporalmente em relação ao movimento de imigrantes no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba, utilizando diferentes fontes históricas: Explica o movimento de imigrantes no Brasil, nos séculos XIX e XX.

Constrói narrativas a respeito do movimento imigratório no Paraná, destacando Curitiba.

Na sequência, abordaremos os conteúdos/conceitos substantivos: contexto da expansão colonizadora, as imigrações e migrações no Brasil, destacando o Paraná e Curitiba.

Imigrantes nos séculos XIX e XX

A imigração

Como no resto do país, o incentivo à imigração foi necessário, visto que era imperativo ocupar espaços vazios existentes no território do Estado, resolvendo, também, as questões relacionadas à falta de mão de obra crescente. A política do incentivo era impulsionada por propagandas que enfatizavam o Brasil como um paraíso propício à formação de fortunas, uma terra de oportunidades e de sossego, um verdadeiro paraíso no novo mundo, distante do caos que havia se tornado a Europa.

Na Europa (de onde proveio a maior parte dos imigrantes para o Brasil), situações adversas, como o excedente populacional, as guerras, as crises econômicas que geravam desigualdade social, o desemprego e a insatisfação vieram despertar, em muitas pessoas, o interesse de partir para outra realidade, que poderia estar disponível em países como o Brasil, na América. [...]

No Paraná, os imigrantes vinham sob a condição de colonos e tinham de formar as lavouras a partir da abertura das picadas na mata, bem como fazer suas próprias moradias (STECA; FLORES, 2008). Nesse estado, o objetivo primordial era fomentar o cultivo da agricultura de subsistência, para manter abastecidos os centros urbanos que já passavam por raleamento de produtos agrícolas. Para tornar possível essa circulação das novas forças de trabalho, as estratégias estatais deveriam, em primeiro lugar, criar condições propícias, a fim de que o território a ser ocupado se tornasse uma 'área de atração' aos imigrantes.

PRIORI, A., *et al.* **História do Paraná**: séculos XIX e XX [online]. Maringá: EDUEM, 2012. A imigração. p. 27. Para fins pedagógicos.

Exploração das fontes primárias e secundárias

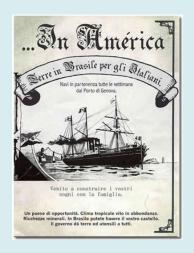
Neste momento, o professor irá explorar as fontes documentais e/ou iconográficas, para dar prosseguimento a sua aula. Comparar as fontes, questionando as semelhanças e as diferenças, a posterioridade, a anterioridade, a simultaneidade, as mudanças e permanências.

Inicia-se investigando as questões que incentivaram a migração dos diversos povos que, a partir do século XIX, influenciaram a formação do povo brasileiro.

Para este momento, o professor pode fazer uso de cartazes ou manuais de imigração que, segundo Zuleide Maria Matulle:

Para atrair contingentes populacionais para o Brasil, o governo central e as províncias lançaram mão de vários artifícios de propagandal...]Como materiais de propaganda imigratória podemos citar artigos, cartas, documentos governamentais, folhetos, comunicados e livros, escritos em diversas línguas, que falavam das vantagens que o Brasil e suas províncias ofereciam aos estrangeiros. (MATULLE, 2020, p. 80).

A seguir, podemos observar exemplos desses cartazes e guias. A exploração dessas fontes pode ser realizada a partir da leitura do texto de Zuleide Matulle, orientando os estudantes a destacarem as informações contidas em um desses cartazes e observadas pela historiadora.



Disponível em: https://enem.estuda.com/questoes/?id=301011. Acesso em: 23 ago. 2020. Para fins pedagógicos.

Tradução

Na América

Terras no Brasil para os italianos.

Navios partindo todas as semanas do porto de Gênova.

Venha construir os vossos sonhos com a família.

Um país de oportunidades. Clima tropical, videiras em abundância. Riquezas minerais.

No Brasil poderão ter o vosso castelo.

O governo brasileiro dá terras e utensílios a todos.

Traduzido por: Adriana Gabardo
Disponível em: http://www.bentogoncalves.rs.gov.br/a-cidade/historia-da-imigracao. Acesso em: 23 ago. 2020. Para fins pedagógicos.

Para o estudo dos imigrantes no Paraná, uma sugestão de material a ser explorado é um guia para imigrantes, publicado pelo governo do Paraná: "Província do Paraná: informações para os emigrantes." Os "Dados Estatísticos e Esclarecimentos para os Emigrantes" é um documento que também entra nesse arrolamento de materiais de propaganda. (MATULLE, 2020, p. 80). Segundo a autora:

[...] Victor Gustavo de Souza (2019, p. 187) informa que o documento é reflexo da necessidade de "medidas que valorizassem a defesa de políticas voltadas aos interesses da agricultura (...)", tanto pelas províncias como pelo governo central, bem como um instrumento de promoção da província do Paraná para atrair imigrantes no curso da segunda metade do século XIX. (MATULLE, 2020. p.74).

tipo de fonte a ser explorada, são as canções de imigrantes, cantadas ainda hoje em diversas colônias. Essas canções narram a viagem de sua terra natal ao Brasil, as condições de vida e o trabalho que encontraram ao chegar, seu cotidiano, seus costumes e suas tradições nas colônias. Um desses exemplos é "La Mérica", de Ângelo Giusti, declarada hino oficial da colonização italiana no Rio Grande do Sul, conforme Lei n.º 12.411, de 22 de dezembro de 2005, do Estado do Rio Grande do Sul. Segundo Marcelo Polinari:

O maior dos engodos e humilhações era, para eles, terem partido em busca de terras próprias com infraestrutura para produzirem em abundância, sem patrão e ao invés disso, acabarem em fazendas de café em condições semelhantes a dos escravos, além de deverem a viagem ao proprietário da fazenda que a financiava. Muitos latifundiários forçavam os imigrantes a um endividamento em seu armazém, para que jamais quitassem sua dívida e não pudessem deixar as fazendas. (POLINARI, 1991, p. 54).

"La Mérica" pode ser explorada como uma fonte que expressa essa indignação nos versos que apresenta. Segue a letra e a tradução:

La Mérica

(Ângelo Giusti) (1875)

Dalla Italia noi siamo partiti Siamo partiti col nostro onore Trentasei giorni di macchina e vapore, e nella Merica noi siamo arriva'.

Merica, Merica, Merica, cossa saràlo 'sta Merica? Merica, Merica, Merica, un bel mazzolino di fior.

E alla Merica noi siamo arrivati no' abbiam trovato nè paglia e nè fieno Abbiam dormito sul nudo terreno come le bestie andiam riposar.

Tradução

AMÉRICA- AMÉRICA

Da Itália nós partimos com a nossa honra trinta e seis dias de navio à vapor e na América chegamos.

América, América, América, que coisa será esta América? América, América, América, é um lindo ramalhete de flores.

Na América nós chegamos não encontramos nem palha e nem feno dormimos sobre o duro terreno como os animais, repousamos.

Disponível em: https://www.letras.mus.br/folclore-italiano/182024/traducao.html. Acesso em 15 jul. 2021. Para fins pedagógicos.

Em seguida, investiga-se os vestígios e contribuições da expansão colonizadora no século XIX e XX, em Curitiba. Em "A Terra do futuro: Impressões do Paraná", de Nestor Victor, o jornalista e escritor escreve, por encomenda do governo de Carlos Cavalcante, as suas impressões sobre a capital paranaense. Neste excerto, ele descreve a presença imigrante na capital do início do século XX:

Com o levantar do dia, as ruas mais comerciais de Curitiba, a rua Fechada, agora José Bonifácio, a rua Quinze de Novembro, então Rua das Flores, a antiga praça de Pedro II, ou mais vulgarmente o pateo da Matriz, agora praça Tiradentes, a rua do Riachuelo, os arredores do mercado, trechos da rua Aquidaban, atulhavam-se de carroças para o transporte de cargas, veículos esses de vários feitios, mas maior parte deles reproduzindo o tipo russo, de dois eixos e quatro rodas, tirados por seis a oito cavalos, dotados geralmente de tolda em arco, ou então outros aproximando-se do tipo polonês, de quatro rodas, tirados por dois a quatro cavalos. [...] (VICTOR, 1913, p. 101).

Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas

Esse é um momento da aula histórica em que os estudantes deverão comunicar sua aprendizagem histórica à comunidade escolar, a partir de narrativas. É importante observar que existe uma ampla categoria de narrativas (desenhos, vídeos, pintura, escultura, escrita, etc.) e que essa etapa pode ser lúdica também.

Essas narrativas são importantes instrumentos de avaliação, pois, por meio delas, o estudante expressa sua consciência histórica.

PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

A narrativa histórica é a forma discursiva da expressão da consciência histórica. E a aprendizagem histórica que constituía consciência histórica destaca-se nas narrativas, ou seja, "no ato de contar histórias, pois esta é uma forma coerente de comunicação e porque trata da identidade histórica tanto do comunicador como do receptor" (RÜSEN,1993, p. 141).

Para uma aprendizagem histórica, nessa perspectiva, é necessária a relação com o presente, e isso pode ser desvelado por meio do fascínio com a diversidade do passado que encontramos no presente, por exemplo, um pedaço do próprio ambiente de vida que está no presente, tal como uma construção antiga, que se destaca por sua alteridade e mostra um tempo diferente e condições de vida diferentes (RÜSEN, 2012, p. 76-77).

Uma sugestão de tema para uma narrativa é a ascendência dos estudantes.

A transcrição seguinte é parte de um vídeo produzido por um estudante da Rede Municipal de Ensino (RME) de Curitiba, para uma videoaula de História.



MAURI, Alessandro. Italiano. 2021

"Olá. Meu nome é Alessandro. Eu estudo na escola Castro. Sou descendente de italianos. O bisavô da minha mãe veio da Itália em 1878, quando lá tinha guerra e fome."

A produção do estudante Alessandro pode ser classificada como história de vida. Esse tipo de narrativa é explorado como fonte histórica e também como metodologia, pois o uso de histórias de vida significa:

Valorizar os saberes que o aluno traz consigo (conhecimento prévio), sob os pressupostos da educação histórica, potencializa o aprendizado do mesmo. Desta forma, trabalhar com a temática "histórias de vida" consiste em articular/valorizar o que lhe é próprio, oportunizando que o mesmo se aproprie do conhecimento histórico ao pensar historicamente, compreendendo que ele também é um sujeito histórico. (MALHEIROS, 2018, p. 68).

Para saber mais

Histórias de vida no ensino de História.

Medrano e Córtes apresentam três modelos de contemplação de histórias de vida, que permitirão classificarmos, de forma específica, a estratégia de investigação narrativa usada nesta pesquisa. O primeiro modelo é a biografia, que consiste em um relato de uma vida, narrado por outro diferente daquele que relata a própria vida; o segundo modelo é a autobiografia, enunciado pelo próprio sujeito que narra a sua própria história de vida, sem nenhuma espécie de interlocutor na interpretação das informações; e, por fim, o modelo dialógico que consiste no trabalho conjunto entre locutor e interlocutor, que colabora na interpretação dos significados e sentidos dos enunciados. Nessa perspectiva, diferenciam-se autobiografias e histórias de vida no que diz respeito à recolha dos dados informativos; nas histórias de vida, ocorre uma intervenção do interlocutor que solicita ao sujeito que relate aspectos específicos de sua experiência de maneira retrospectiva por meio de registro oral ou escrito. Esse último modelo, as histórias de vida correspondem ao caso específico da investigação: as narrativas de vida. (AZAMBUJA, 2014, p. 05).

Após a produção das narrativas, os estudantes podem comparar suas produções e destacar as semelhanças ou diferenças de informações. Em seguida, devem registrar a narrativa produzida.

Professor, é preciso fazer a leitura de cada uma das produções, buscando elementos da consciência histórica. O texto a seguir sugere como pode ser realizada a análise de uma narrativa dos estudantes e quais elementos o professor necessita averiguar.

Como analisar uma narrativa histórica de estudantes

A partir do ciclo II (4.º e 5.º anos), os estudantes conseguem expressar as suas ideias históricas por meio de pequenos textos, frases ou palavras. Acostumados a analisar textos em Língua Portuguesa, muitas vezes o professor se questiona a respeito do que é relevante investigar no texto produzido pelo estudante em História, e mais do que isso, o que é necessário indicar para a produção de uma narrativa (texto histórico).

Todo texto precisa ter o título do tema a ser desenvolvido, ser coerente com o fato histórico, expressar de forma objetiva o desenvolvimento das ideias, ter argumentação e coesão, dialogar com o passado e o presente. Na narrativa histórica devem estar presentes os personagens envolvidos no fato histórico, a temporalidade, a localidade e o relato com evidências das fontes históricas que o estudante teve acesso nas aulas de História, ou seja, os textos historiográficos presentes nos livros didáticos, as imagens (iconografia), os relatos, as notícias de jornais, as charges, as histórias em quadrinhos, as cartas, os documentos oficiais, religiosos ou particulares, mapas, entre outros.

Aspectos a considerar:

· Título do tema a ser desenvolvido

Compreende a síntese do fato histórico presente na narrativa desenvolvida.

Tempo histórico

Organizar os fatos numa perspectiva temporal: presente ou passado (duração, sucessão e simultaneidade).

Sujeito(s) histórico(s)

Identificação dos sujeitos históricos envolvidos no fato narrado.

Local

O local onde o fato ocorreu.

· Contexto histórico

Expressar o significado de determinados conceitos históricos na produção da narrativa.

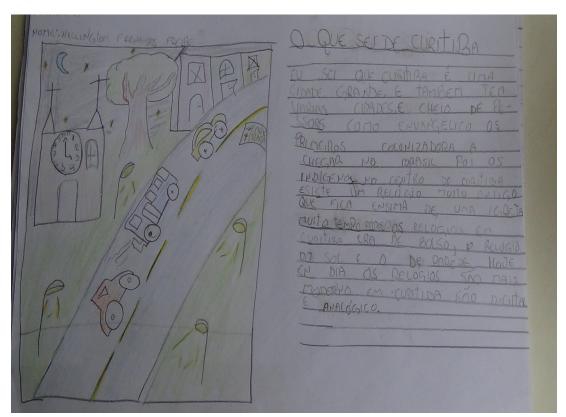
· Diálogo do presente e do passado

A narrativa consegue trazer elementos do fato histórico estabelecendo relações com a vida prática do presente em diálogo com lugares e épocas diversas.

· A continuidade e mudanças, as semelhanças e diferenças

Expressa em seu texto ideias de continuidade e mudança, semelhanças e diferenças, compreendendo que um acontecimento histórico pode responder a uma multiplicidade de causas.

A produção de narrativas expressa a consciência histórica das crianças a partir de interpretações, problematizações e explicações que surgem no trabalho com as fontes. Observe o exemplo de narrativa de um estudante:



Fonte: Secretaria Municipal da Educação. Equipe de História, 2019.

Transcrição

O que sei de Curitiba?

Eu sei que Curitiba é uma cidade grande. E também tem várias cidades e cheio de pessoas como evangélicos. Os primeiros colonizadores a chegar no Brasil foram os indígenas. No Centro de Curitiba existe um relógio muito antigo que fica em cima de uma igreja. Há muito tempo atrás os relógios de Curitiba eram de bolso, o relógio de sol e o de parede. Hoje em dia os relógios são mais modernos. Em Curitiba são digitais e analógicos.

Análise da narrativa

Título do tema a ser desenvolvido: O que sei de Curitiba?

Professor, lembre-se que o título deve ser dado após a escrita e leitura do texto final do estudante.

Tempo histórico: (Há muito tempo), (foram os indígenas) e (Hoje em dia).

Implícito no texto.

Sujeito (s) histórico(s): pessoas, indígenas e colonizadores.

Os personagens que estão explícitos ou implícitos no texto.

Local: Curitiba, Brasil.

O espaço geográfico representado.

Contexto histórico: Eu sei que Curitiba é uma cidade grande

O estudante conseguiu expressar o tema estudado Curitiba e a dimensão do local.

Os primeiros colonizadores a chegar no Brasil foram os indígenas

O estudante tem uma ideia equivocada a respeito dos conteúdos históricos estudados, indicando a necessidade de retomar as informações a respeito dos povos originários, os indígenas e dos colonizadores, os portugueses em Curitiba.

Diálogo do presente com o passado

No Centro de Curitiba existe um relógio muito antigo que fica em cima de uma igreja

O estudante destacou elementos observados no Setor Histórico de Curitiba e conseguiu perceber um objeto do passado (relógio antigo), integrado à edificação (igreja) no presente. Estabeleceu as relações do presente e do passado no local que observou.

A continuidade e mudanças, as semelhanças e diferenças

Há muito tempo atrás os relógios de Curitiba eram de bolso, o relógio de sol e o de parede. Hoje em dia os relógios são mais modernos.

A narrativa apresenta elementos que demonstram a percepção do estudante diante das diferenças, das mudanças ou continuidades.

Obs.: As informações que os estudantes apreendem a respeito dos conteúdos/conceitos substantivos, equivocadas, precisam ser revistas e mediadas junto aos mesmos, para a reflexão individual e/ou coletiva e acrescidas com novas informações a respeito do tema.

Fonte: CASTEX, L. Equipe de História da SME, 2021.

A seguir, é apresentado um texto historiográfico que pode auxiliar o professor na reflexão a respeito dos pressupostos da aprendizagem histórica.

Para saber mais

Texto historiográfico

Pressupostos da aprendizagem histórica

Entre os pressupostos de uma aprendizagem histórica significativa, podemos destacar: A história é sempre uma interpretação

Essa suposição põe em discussão a concepção de uma única e verdadeira história a ser contada e propõe que a história é multiperspectivada. Tal pensamento não significa que se cai no absoluto relativismo. Mas sugere que o ensino de história deve contribuir para uma educação histórica, em que os estudantes estabeleçam relações cada vez mais complexas com as ideias históricas e possam se ver como produtores do conhecimento, no sentido possível da recriação das relações entre a história do presente e do passado.

Compreensão restrita do passado: quando os estudantes revelam um entendimento global das mensagens e tentam reformular as informações contidas nos textos e fontes, mas centram-se em um único indicador, utilizando também muitas expressões contidas nos próprios textos e nas fontes.

Compreensão Global do passado: quando os estudantes conseguem identificar diferenças contidas nas fontes e textos, fazem interpretações das diferenças entre o passado e o presente e reformulam as informações de forma pessoal. Quando um jovem ou criança procura explicações para uma situação do passado à luz de sua experiência, já está revelando um esforço de compreensão histórica. Nesse sentido, eles podem pensar de maneira mais simplista ou mais elaborada e seu grau de sofisticação não depende do grau do desenvolvimento lógico. (Adaptado de SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p. 67-68).

Avaliação/metacognição do conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens

Nesta última etapa, o estudante será incentivado a realizar uma autoavaliação de sua aprendizagem. Isso pode se dar por meio de uma atividade em que o mesmo deva, por exemplo, responder questões como:

- Escreva uma narrativa a respeito daquilo que você aprendeu sobre as imigrações do século XIX e XX e das contribuições para a cultura paranaense.
- No texto, registre o que você aprendeu sobre a relação entre a sua história, de sua cidade e das imigrações dos séculos XIX e XX.
- Não esqueça de dar um título para a sua narrativa histórica!

As respostas para essas questões podem ser comparadas com as respostas do levantamento de carências de orientação, observando se as distorções conferidas (do primeiro momento) foram corrigidas.

Para saber mais

Província do Paraná, dados estatísticos e esclarecimentos para os emigrantes. Rio de Janeiro: G. Leuzinger & Filhos, 1875.

Disponível em: https://digital.bbm.usp.br/bitstream/bbm/5050/1/015372_COMPLETO.pdf. Acesso em: 26 out 2021.

Geografia: na videoaula 14/2021, do 4.º ano, em Geografia, podemos fazer uma aproximação com o tema desenvolvido em História no 4.º ano. O critério de avaliação pretende 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.

Disponível em: https://youtu.be/uL94dF6G4M4.

Matemática: em História, ao tratar do passado, surgem as diferentes temporalidades, os meses, anos ou séculos. Sendo assim, o conhecimento do sistema de numeração romano precisa ser trabalhado nas aulas, pois pode eventualmente aparecer em textos historiográficos. Historiadores utilizam para demarcar os fatos históricos a partir das fontes históricas.

Destaca-se que o sistema de numeração romano pode ou não ser utilizado e encontram-se nos textos historiográficos, por exemplo: século dezoito, século XVIII ou ainda século 18.

5.° ANO

Para o 5.º ano, no Caderno de Unidades Curriculares de Transição, destacam-se os conceitos substantivos que se referem à História do Paraná, à formação da população paranaense e à diversidade cultural que representa essa população na atualidade, integrando os conhecimentos históricos referentes à História do Brasil. Para o caderno, trazemos como encaminhamento a constituição histórica do Brasil, destacando a do Paraná, em diferentes tempos e espaços. Sendo assim, evidenciamos ainda a produção de narrativas dos estudantes e como podem ser analisadas na perspectiva do ensino de História. Para o Caderno de Transição, destacam-se os movimentos sociais, políticos e culturais de relevância no Brasil e no Paraná. No 5.º ano, o registro de narrativas pelos estudantes precisa ser instigado, de modo que expressem o que aprenderam dos conceitos substantivos/conteúdos que o professor apresentou durante o ano letivo.

AULA HISTÓRICA

Investigação das carências de orientação temporal/interesses das crianças

Professor, inicie a abordagem do tema fazendo um questionamento aos estudantes:

O que você conhece a respeito da vida das mulheres negras?

Solicite que respondam oralmente ou por escrito e liste as principais ideias que são apresentadas. Com a análise das respostas dos estudantes, é possível planejar a aula de história considerando as ideias prévias/carências de orientação temporal que os estudantes possuem, para ampliar os conhecimentos e/ou corrigir equívocos a respeito do tema mulheres negras. As respostas devem ser registradas para o planejamento e verificação, ao final do desenvolvimento do tema, do que os estudantes mudaram ou permaneceram, ou seja, o que aprenderam com as aulas de História.

Análise das ideias expressas e categorização das carências de orientação temporal e/ou de interesses apresentadas nos trabalhos dos estudantes

Destacar a importância das ações do passado/heranças culturais e como interferem ou não nas ações cotidianas do presente, se possível perspectivar o futuro.

Professor, registre as respostas, sintetizando-as e agrupando-as com o auxílio da tabela abaixo:

IDEIAS DO PASSADO	IDEAIS DO PRESENTE	OUTRAS IDEIAS

As respostas registradas pelos estudantes podem servir de referência para o planejamento das aulas para o 5.º ano, elas expressam o que os estudantes já sabem, o que não sabem e o que é necessário aprofundar a respeito do tema.

Seleção dos objetivos conteúdos e critérios de ensino-aprendizagem

Objetivos: Interpretar o significado dos movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná como constitutivos das lutas históricas da sociedade brasileira, a partir de diferentes fontes.

Conteúdos (conceitos substantivos): Embates sociais e movimentos de resistência: mulheres negras.

Critérios de ensino-aprendizagem: Narra, a partir de diferentes fontes, os movimentos sociais, políticos e culturais do Paraná: embates sociais e movimentos de resistência, tais como: dos indígenas, dos negros, das mulheres, as greves de trabalhadores e grupos sociais de minoria representativa na sociedade; as lutas pela liberdade de expressão, pelo direito à educação e à saúde, processo eleitoral, entre outros.

Exploração das fontes primárias e secundárias

Neste momento, o professor irá explorar as fontes documentais e/ou iconográficas, para dar prosseguimento a sua aula. O tema tratado, embates sociais e movimentos de resistência: negros, é o conceito substantivo/conteúdo.

Inicia-se investigando a presença africana e as formas de resistência negra ao longo da história do Brasil, destacando o Paraná. O professor pode analisar fontes jornalísticas, como anúncio de fugas de escravizados.

FONTE 1 - TEXTO HISTORIOGRÁFICO

COMUNIDADES QUILOMBOLAS

Por mais de três séculos, o Brasil vivenciou as práticas de um intenso regime escravista. A inserção de negros no país, ainda que de forma vil e desumana, exerceu papel fundamental na formação da nossa sociedade. Os costumes e práticas daqueles ajudaram a moldar a rica diversidade étnica e cultural do povo brasileiro. Seja por meio da culinária, da medicina alternativa ou da própria língua, os valores africanos são passados de geração em geração e se fazem presentes em todo o país. No Paraná não podia ser diferente. Apesar de ter sido menos intensa do que nos grandes centros econômicos, como Pernambuco, Minas Gerais e São Paulo, a presença de escravos africanos em território paranaense está longe de ser considerada insignificante. Prova disso são os dados levantados pelo grupo de trabalho Clóvis Moura (GTCM, 2010), responsável pelo levantamento de dados sobre comunidades negras e remanescentes de quilombos, por meio de uma pesquisa de campo realizada entre os anos de 2005 e 2010 em diversas cidades do Estado, cujo objetivo é o resgate histórico desses locais".

PRIORI, A., *et al.* **História do Paraná:** séculos XIX e XX [online]. Maringá: EDUEM, 2012. Comunidades quilombolas. p. 35 e 36. Para fins pedagógicos.

FONTE 2 - TEXTO HISTORIOGRÁFICO

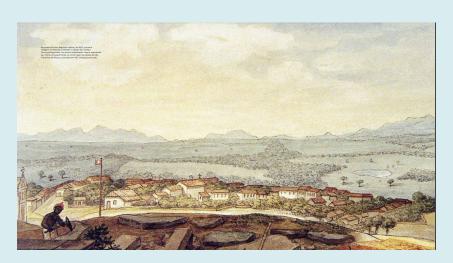
CURITIBA É TAMBÉM AFRICANA

"A despeito da forte identidade europeia associada à Curitiba, a importância da presença da população negra na formação e desenvolvimento da cidade é inquestionável para quem conhece ao menos um pouco de sua história. Uma das mais antigas – e mais belas – representações de Curitiba, feita em 1827, pelo pintor francês Jean-Baptiste Debret, apresenta um homem negro trabalhando no Alto do São Francisco. Os negros participaram da formação e desenvolvimento da cidade de maneira expressiva, labutando arduamente, na condição de escravizados, mas também como libertos e livres. Foram carregadores, calceteiros, extratores e beneficiadores de erva mate; tiveram ofícios qualificados, como eram os de pedreiro e carpinteiro nos séculos XVIII e XIX. As mulheres negras também se dedicaram a várias tarefas, trabalhando nas casas e nas roças, laborando no comércio urbano. Na cidade onde viviam, jovens negros, desde o século XIX, procuraram se instruir, frequentando escolas para que a partir do letramento, pudessem ter uma inserção mais favorável na sociedade. Constituíram associações, para, de forma organizada, fazer frente ao preconceito e buscar reverter a condição subalterna em que foram colocados. Mesmo quando escravizados, usaram de todas as estratégias que tinham ao alcance - e as ampliaram - visando superar as adversidades. Engendraram formas próprias de expressão de religiosidade. Não sem ter de vencer obstáculos que lhes eram impostos pela discriminação, inseriram-se nos esportes. Produziram arte de qualidade admirável. Tornaram-se profissionais de destaque em vários campos de atuação - na advocacia, na engenharia, na docência."

MENDONÇA, Joseli Maria Nunes. In: Baracho, Maria Luiza Gonçalves. SUTIL, Marcelo Saldanha (org.) Presença negra em Curitiba. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020, p. 17. Para fins pedagógicos.

FONTE 3 – ICONOGRAFIA

Outra sugestão são imagens que representem escravizados em rodas de capoeira. A seguir, insere-se textos historiográficos para subsidiar o trabalho com o tema.



Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ficheiro:Curitiba_debret.jpg. Acesso em: 9 dez. 2021.

"Aquarela, de Jean-Baptiste Debret, de 1827, primeira imagem conhecida a retratar a cidade de Curitiba. Como protagonista, um jovem trabalhador negro, exercendo seu ofício, provavelmente na construção da capela de São Francisco de Paula, concluída em 1811. Coleção particular."

BARACHO, Maria Luiza Gonçalves. SUTIL, Marcelo Saldanha (org.) **Presença negra em Curitiba**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020, p. 17. Para fins pedagógicos.

FONTE 4 - HISTORIOGRAFIA

MOVIMENTO ABOLICIONISTA

Foi em 1887, contudo, que o movimento teria alcançado seu ápice no Paraná, após a queda do Gabinete Cotegipe na Corte, devido a desentendimentos com a Princesa Regente (GRAF, 1981, p. 148). Segundo pesquisas realizadas por Romário Martins, em 12 de julho desse ano, fundou-se em Curitiba uma das mais intrigantes associações do período, intitulada Sociedade Ultimatum. Composta, inicialmente, pelos membros Major Frederico Solon (Bilbau), capitão João Gomes Pimental (Washington), Dr. Francisco Itaciano Teixeira (Luiz Gama), Joaquim Belarmino de Bittencourt (Saldanha Marinho), João Ferreira Luz (Patrocínio), José Oliveira Júnior (Trovão), Inácio Alves Correia Carneiro (Clapp), Bernardino de Freitas Saldanha (Castelar) e Antonio Ricardo do Nascimento (São Paulo), os quais passaram a adotar codinomes 28 em sua atuação, a Sociedade funcionou na clandestinidade com o objetivo de "livrar o Brasil da mancha negra da escravidão" (MARTINS, 1995, p. 387). Logo se juntaram a eles Benedito Candido, Bento Munhoz da Rocha, Presciliano Correia e Ildefonso Correia, o Barão do Serro Azul. Pelos bilhetes de comunicação encontrados pelo autor, a sociedade secreta tinha correspondentes em Morretes, Paranaguá, Assungui, Votuverava, Serro Azul, Campo Largo, Palmeira e Ponta Grossa (MARTINS, 1995, p. 387). Essa rede de contatos era fundamental para uma das principais atividades da organização, qual seja, a promoção de fugas de escravos, em especial em caso de maus-tratos de seus senhores, muitos deles enviados de Paranaguá ao porto de Santos e até para o exterior (GRAF, 1981, p. 107). Iniciativas como essa - tanto no plano da disputa discursiva, corrente nos periódicos de então, como das ações mais concretas de compra de alforrias e apoio à evasão de cativos - contribuíram, não diretamente para a assinatura da Lei Aurea, mas para a configuração de um ideário minimamente integracionista em relação à população negra, ainda que sua cidadania demorasse a chegar de fato."

Boletim Casa Romário Martins. Dos traços aos trajetos: a Curitiba negra entre os séculos XIX. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v. 37, n.149, nov. 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Ye4zTZIvKu6KJm_bw3PspPS57GHz1h7d/view. Acesso em: 5 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE 5 - TEXTO HISTORIOGRÁFICO

MOVIMENTO ABOLICIONISTA

O movimento abolicionista se intensificou no Paraná, alguns anos antes de 13 de maio de 1888, ano em que se extinguiu a escravidão no Brasil. A esse tempo, a propaganda era intensa e generalizada a todos os espíritos liberais e humanitários. O próprio interesse do governo em certas presidências chegou a expressar com maior entusiasmo, o que provocou numerosas alforrias dadas a seus escravos pelos correligionários no poder. O governo imperial distribuía graças e comendas aos senhores de escravos que os libertavam. Foi criado o fundo de emancipação para a libertação anual de escravos e a iniciativa particular se alistou, com vivo entusiasmo, nas fileiras combatentes da Confederação Abolicionista. A Lei de 28 de setembro de 1871, libertando os nascituros, veio criar novos estímulos[..] Ao inaugurar a Escola Oliveira Belo de Curitiba, a 28 de setembro de 1884, o próprio presidente da província, Dr. Brasílio Machado, fez brilhante discurso condenando a escravidão e apelando para os senhores de escravos que os emancipassem. [...]

Nesse ano (1884), havia na Província do Paraná 6.721 escravizados, distribuídos em 24 municípios. Com maior número em Antonina com 733, Lapa com 661 e Curitiba com 527.

Em 1887, o movimento abolicionista atingiu no Paraná a sua máxima intensidade. Em Curitiba, incitados pela presença de um escravocrata na presidência da Província, agiam até fora da lei, arrebatando escravizados maltratados pelos seus senhores. Foi assim que se procedeu a sociedade secreta "Ultimatum", criada em 13 de junho de 1887 pelos denodados abolicionistas Major Frederico Solon de Sampaio Ribeiro, Capitão Gomes de Oliveira Júnior, Antonio Ricardo do Nascimento, João Ferreira da Luz, Bernardino de Freitas Saldanha, Inácio Alves Correia Carneiro e Joaquim Belarmino de Bitencourt. A ata da primeira reunião revela os decisivos propósitos da sociedade. Não haveria estatutos, mas uma ideologia imperativa:

Tratarem todos os sócios de concorrer para livrar o Brasil da mancha negra da escravidão que tanto nos amesquinha e, de qualquer forma se oporem aos castigos corporais indignamente aplicados aos míseros escravos, ainda que, se necessário for lançando mão da força, não poupando sangue para conseguir fim nobre e justo.

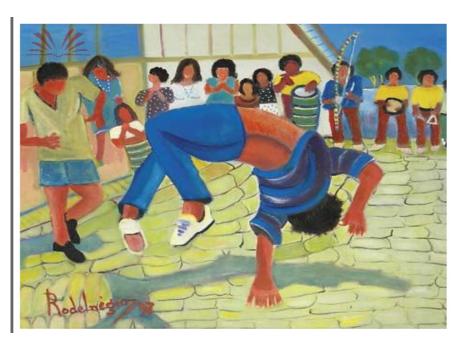
Adaptado de: MARTINS, Romário. História do Paraná. Travessa Editores, 1995, p. 384-387. Para fins pedagógicos.

A Iconografia

As fontes iconográficas podem trazer a representação de lugares, sujeitos e edificações, assim como a representação de tradições culturais dos grupos sociais em diversas temporalidades históricas. Podem auxiliar na comparação de representações que tratam de um mesmo tema, como por exemplo, a capoeira (tradições culturais de representatividade afro-brasileira), a comparação das diferentes obras (fontes) e como foram representadas pelos artistas. As obras podem ser analisadas separadamente em descrição visual dos elementos representados e, depois, comparadas quanto ao tema e ao contexto estudado.

- Qual o tema que representam?
- As obras são da mesma época?
- Quem as produziu?
- Quais são as semelhanças? Quais são as diferenças?

FONTE 7 - ICONOGRAFIA



Rodelnegio Gonçalves Netto. **Capoeira.** Catálogo das Artes. Disponível em: https://www.catalogodasartes.com.br/obra/DUcAU/. Acesso em: 11 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE 8 - ICONOGRAFIA



Jean-Baptiste Debret (1768-1848). **Tocador de Berimbau.**Disponível em: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/obra61280/o-velho-orfeu-africano-oricongo. Acesso: 11 nov. 2021.
Para fins pedagógicos.

Com as imagens, é possível estabelecer relações com a história local. Ex.: a partir da imagem abaixo, trazer informações a respeito. Inicialmente, existia a igreja da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário dos Homens Pretos de São Benedito, construída por escravos e para os escravos, inaugurada em 1737 e, mais tarde, frequentada por italianos, alemães, poloneses e brasileiros. Abolida a escravidão, a igreja recebeu novo significado, sendo conhecida como Capela dos Mortos, depois Igreja dos Poloneses. Foi demolida em 1931, reconstruída e entregue à população curitibana em 1946, a Igreja Nossa Senhora do Rosário - Santuário das Almas. Era a terceira igreja de Curitiba, depois da Matriz e da Igreja da Ordem. O nome original era Igreja de Nossa Senhora dos Pretos de São Benedito.

FONTE 9 - ICONOGRAFIA



Vista de Curitiba. Paisagem do centro de Curitiba, onde se vê a antiga igreja Matriz e a igreja do Rosário ao fundo, à esquerda. No primeiro plano, está a região da atual praça Carlos Gomes. À esquerda há algumas pessoas às margens do Rio Ivo, incluindo uma lavadeira.

Imagem de 1860-1870. Anotações manuscritas no verso da fotografia: Curityba em 1870. Ao Julinho recordações de sua mãe Julia W.P. **Coleção Julia Wanderley**. Acervo Casa da Memória/FCC.

FONTE 10 - TEXTO HISTORIOGRÁFICO

A IRMANDADE DE NOSSA SENHORA DO ROSÁRIO E DE SÃO BENEDITO

Em Curitiba, os primeiros registros existentes de uma associação dessa natureza datam do início do século XVIII, referentes às Irmandades de Nossa Senhora do Rosário e de São Benedito, que na prática funcionavam como uma só. Sua Igreja foi a segunda construída na cidade, ao que consta, em 1737. Como destaca Clóvis Moura, essa unificação de duas devoções distintas – a um só tempo orientadas a um orago masculino e outro feminino – não era incomum, havendo inúmeros exemplos de denominação similar em São Paulo e no Rio de Janeiro (MOURA, 2004, p. 216)10. Existe uma significativa lacuna na historiografia local sobre essa instituição, explicada parcialmente pela dificuldade de levantamento de fontes suas ou a seu respeito, as quais podem ter-se extraviado, como ocorreu em outras localidades. Apesar disso, há indícios suficientes para afirmar que, em linhas gerais, ela não destoava do padrão das demais associações religiosas leigas, no

que concerne às suas funções e dinâmica e interna. Entre os anos de 1797 e 1820, ao menos 117 escravizados foram sepultados em sua Igreja (WEBER, 2005, p. 27). 8 Em 1565, já havia registros do compromisso da Irmandade de N. S. do Rosário, radicada no Mosteiro de São Domingos de Lisboa. 9 Silva (2003) cita dados de Patrícia A. Mulvey. 10 A Irmandade de Nossa Senhora do Rosário de São Benedito dos

Homens Pretos do Rio de Janeiro é uma das mais antigas da cidade e teve papel destacado na libertação dos escravos. "Em muitos pontos do Brasil, as irmandades de negros foram fundadas sob a invocação de Nossa Senhora do Rosário. A sua associação, em uma mesma irmandade, com São Benedito resultou naturalmente do fato de ter sido esse santo um escravo negro." (MOURA, p. 216). 21 Já no que poderíamos enquadrar como as suas atribuições "profanas", assistiam os irmãos e irmãs em casos de doença e atribulações, interferindo até mesmo em suas prisões. Em Curitiba, o compromisso da Irmandade do Rosário, aprovado em 1850, protegia também os menores. Não são raros, igualmente, registros de atividades desenvolvidas pelas irmandades que extrapolam em muito esse campo de ação, ao trabalhar ativamente pela liberdade de seus membros e por melhorias em suas condições de vida, por meio da compra de alforrias ou mesmo de demandas judiciais contra senhores, que em certa medida "não deixavam de sentir que as obrigações de 'irmão do Rosário' colocavam o escravo fora de seu alcance" (SCARANO, 1975, p. 82). Esse tipo de associação foi por muito tempo o único permitido à população negra, chegando a funcionar "como uma primeira forma de organização das sociedades de emancipação" (SOARES, 2000, p. 179).

Boletim Casa Romário Martins. Dos traços aos trajetos: a Curitiba negra entre os séculos XIX e XX / textos de Brenda Maria Lucilia Oeiras dos Santos; Geslline Giovana Braga; Larissa Brum Leite Gusmão Pinheiro; ilustrações de Fernanda Gonçalves Rodrigues; Larissa Brum Leite Gusmão Pinheiro. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, v.37, n.149, nov. 2019. Dos traços aos trajetos: A Curitiba Negra entre os séculos XIX e XX. Disponível em: https://drive.gogle.com/file/d/1Ye4zTZIvKu6K-Jm_bw3PspPS57GHz1h7d/view.

Acesso em: 4 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

FONTE 11- TEXTO HISTORIOGRÁFICO

Para saber mais

A economia paranaense, embora não rivalizasse com os grandes ciclos, usou a mão de obra escrava. Santos (2001p.36) afirma que a economia colonial paranaense cresceu baseada na ocupação do solo, na valorização de atividades econômicas e no uso sistemático da mão de obra escrava. As atividades econômicas mais significativas que envolveram a escravidão foram a produção do mate e do tropeirismo, conjunto de homens que transportavam gados, iniciado ainda no século XVIII e que seguiu por todo o século XIX, com algumas interrupções devido à exploração da prata.

Na segunda metade do século XVI, a presença negra em território paranaense é detectada, junto com colonizadores portugueses marginalizados e outros aventureiros Gutierrez (2006) afirma que na região onde atualmente fica a cidade de Paranaguá. No decorrer do século XVII e XVIII, foram identificados dois grupos de africanos em terras paranaenses, os Bantos e os Sudaneses. Essa informação torna- se relevante pois ajuda a explicar a existência de patrimônios culturais materiais vinculados à população negra desde a segunda metade do século XVI, como por exemplo a Igreja Nossa Senhora Do Rosário em Paranaguá, considerada uma das primeiras em solo paranaense e a primeira dedicada à Nossa Senhora do Rosário no Brasil, construída no período de 1575 -1578. Sofreu sucessivas reformas, adaptações, saques e destruição de peças, tendo sido tomada pelo Patrimônio Histórico e Artístico do Paraná em 1967. Temos ainda a Igreja Nossa Senhora do Benedito em Paranaguá, a primeira igreja construída no sul do Brasil por escravos negros devotos de São Benedito, estima -se que por volta de 1600 a 1650. Padroeira da Irmandade de São Benedito, santo negro que os escravos chamavam de o "Glorioso São Benedito".

Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revistahistoria/article/view/7436/560 2. Acesso: 10 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

Em seguida, é possível investigar vestígios da presença negra na cidade de Curitiba, em entrevistas com familiares e/ou integrantes da comunidade, ou ainda, em documentos, espaços de lazer, culturais, entre outros.

Para a apropriação dos conhecimentos relacionados ao movimento negro podem ser destacados os Clubes Sociais Negros no Paraná.

FONTE 12 - TEXTO JORNALÍSTICO

CLUBES SOCIAIS NEGROS

Museu Paranaense tem mostra sobre os clubes sociais negros



Disponível em: https://catve.com/noticia/6/234552/museu-paranaense-abre-mostra-sobre-os-clubes-sociais-negros. Acesso em: 09 dez. 2021.

A exposição é parte das atividades do Mês da Consciência Negra. Na ocasião, também será apresentado o pedido de registro dos Clubes Sociais Negros como Patrimônio Cultural Imaterial do Paraná.

Os Clubes Sociais Negros eram espaços de convivência, fundados entre a pós-abolição e os anos 50, destinados ao convívio social e cultural das populações negras. O objetivo era agregar a população negra e incentivar a inserção social e cultural dessa população. Era também um espaço de discussão onde a comunidade afro refletia sobre a situação do negro na sociedade da época.

Mapa — Seis clubes, ainda em funcionamento, foram mapeados com tais características no Paraná: Sociedade Operária e Beneficente Treze de Maio, em Curitiba; Clube Literário Treze de Maio, em Ponto Grossa; Clube Rio Branco, em Guarapuava; Clube Estrela da Manhã, em Tibagi; Clube Campos Gerais, em Tibagi; e Associação Operária e Recreativa de Londrina (Arol).

Os salões supriam a necessidade do convívio social, já que nos tradicionais clubes a presença dos negros não era bem aceita. Tiveram também papel fundamental na construção social do negro e permanecem na memória dos frequentadores como lugares que incentivaram a formação da cidadania.

Disponível em: https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=99573. Acesso: 11 nov. 2021. Para fins pedagógicos. A presença da mulher negra no espaço paranaense e curitibano deve ser destacada. Abaixo, segue um texto historiográfico para referendar o tema.

FONTE 13 - HISTORIOGRÁFICO

O ASSOCIATIVISMO FEMININO NEGRO EM CURITIBA

Fernanda Lucas Santiago

No final do século XIX e meados do século XX, as mulheres negras operárias tiveram participação na Sociedade 13 de Maio e foram responsáveis por fundar diversas agremiações femininas: o Grêmio das Camélias, o Grêmio 13 de Maio, o Grêmio Flor de Maio; o Grêmio Princesa Isabel e a Sociedade 28 de Setembro. No primeiro Livro Ata de reuniões da Sociedade 13 de Maio, no qual está registrado o período de 1888 a 1896, há referências às primeiras sócias e ao surgimento da Sociedade 28 de Setembro. Já no terceiro Livro Ata, responsável pelo registro das reuniões do período de 1940 a 1972, existem menções a outras sócias e ao Grêmio Flor de Maio, ao Grêmio Princesa Isabel e à Sociedade 28 de Setembro. Nos jornais A República, Correio do Paraná, Diário da Tarde e O Dia, é também possível encontrar convites para festas, sessões deliberativas e outros eventos organizados pelos Grêmio das Camélias, Grêmio 13 de Maio, Grêmio Flor de Maio e Grêmio Princesa Isabel, Sociedade 28 de Setembro, Sociedade 13 de Maio, bem como por outras Sociedades Operárias Beneficentes (S.O.B.'s) e agremiações femininas da capital paranaense e de outras localidades do estado. No primeiro Livro Ata de reuniões da Sociedade 13 de Maio, encontramos referências às nove sócias, com algumas informações sucintas sobre elas. De modo geral, essas referências limitam-se a informar que tais mulheres pretendiam ingressar na Sociedade e aguardavam a aprovação da diretoria, sendo todas elas aceitas por unanimidade de votos. Dentre elas, algumas eram referidas de modo relacionado a um sócio, indicando seu grau de parentesco com ele e uma possível facilidade de inserção no grupo. Outras, porém, não tiveram nem mesmo seu nome completo citado.

Mulheres dirigentes da associação beneficente: Treze de maio.

SANTIAGO, Fernanda Lucas. In: Boletim Casa Romário Martins. Dos traços aos trajetos. A Curitiba Negra entre os séculos XIX e XX. O associativismo feminino negro em Curitiba. Ed. Fundação Cultural de Curitiba, 2019, p. 59. Para fins pedagógicos.

As atividades de pesquisa a serem propostas aos estudantes visam o conhecimento das comunidades negras na cidade e encontrar evidências das contribuições da população africana e afro-brasileira em Curitiba ou no Paraná.

Na atualidade, observa-se o interesse em reconhecer e promover visibilidade das mulheres negras que se destacam em diferentes espaços sociais da sociedade local, como vemos no texto jornalístico.

FONTE 14- TEXTO JORNALÍSTICO

Exposição homenageia personalidades negras do Paraná



A Mostra traz dez mulheres que contribuíram para o fortalecimento da imagem feminina ativa e independente em diferentes áreas de atuação, vencendo um duplo preconceito: ser mulher e ser negra.

Na ocasião, o Governo do Paraná concedeu o Diploma de Personalidade Afro-paranaense a Ana Maria Santos da Cruz (Comunidades Quilombolas), Clemilda Santiago Neto (História), Clemildes Ferreira Bahr (Cultura Popular), Dalzira Maria Aparecida (Religião de Matriz Africana), Dora Lucia de Lima Bertulio (Direito), Dulcinéia Novaes (Comunicação), Edna Aparecida Coqueiro (Educação), Geisa Costa (Artes), Michele Mara (Juventude) e Nará Souza Oliveira (Educação), em solenidade realizada no Palácio Iguaçu.

Disponível em:

https://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=97460&tit=Exposicao-homenageia-personalidades-negras-do-Parana. Acesso em: 11 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

Comunicação e expressão da consciência histórica de crianças e jovens, por meio de narrativas

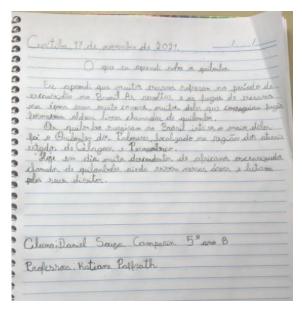
Esse é um momento da "Aula Histórica" em que os estudantes devem comunicar sua aprendizagem histórica à comunidade escolar, a partir de narrativas. É importante observar que existe uma variedade de narrativas, tais como: desenhos, vídeos, pintura, escultura, escrita, entre outros.

As personalidades negras fazem a diferença nos diversos segmentos que estão inseridas. Uma sugestão de pesquisa é investigar as biografias das mulheres que foram destacadas no texto jornalístico para saber a contribuição de cada uma para a sociedade local ou regional. Outra sugestão, é que os estudantes pesquisem sobre outras mulheres da atualidade ou de outros tempos que participaram da história da cidade de Curitiba ou de outra cidade paranaense. Por exemplo:

- Pesquisa dos estudantes a respeito da sociedade Treze de Maio e das mulheres que participaram de sua história.
- Pesquisa de mulheres em ambiente familiar "história de vida", como vivem, a sua trajetória profissional, sua origem étnica, seus familiares, locais onde nasceu e residiu, momentos marcantes da vida da entrevistada.

A partir da fonte 1, texto historiográfico, a respeito dos quilombos e comunidades quilombolas e/ou de conversa coletiva do tema, solicita-se aos estudantes que escrevam contando o que aprenderam (uma narrativa).

A seguir a narrativa do estudante:



Fonte: Escola Municipal Monsenhor Boleslau Falarz, 2021.

Transcrição

Curitiba, 17 de novembro de 2021

O que eu aprendi sobre os quilombos

Eu aprendi que muitos escravos sofreram no período de escravidão no Brasil. As revoltas e as fugas dos escravos na época eram muito comuns, muitos deles que conseguiam fugir formavam aldeias livres chamadas de quilombos. Os quilombos surgiram no Brasil inteiro, o maior deles foi o quilombo de Palmares, localizado na região dos atuais estados de Alagoas e de Pernambuco. Hoje em dia muitos descendentes de Africanos escravizados chamados de quilombolas ainda vivem nessas áreas e lutam pelos seus direitos.

Estudante: Daniel Souza Camparin 5.º ano B. Professora: Katiane Pafrath

Análise da Narrativa

- Título do tema a ser desenvolvido: O que eu aprendi sobre os quilombos

Professor, lembre-se que o título deve ser dado após a escrita e leitura do texto final do estudante

- **Tempo histórico:** sofreram; os quilombos surgiram (passado), ainda vivem (presente)

Explícitos no texto.

- Sujeito (s) histórico(s): escravos

Os personagens que estão explícitos ou implícitos no texto.

- Local: Palmares, Alagoas, Pernambuco e Brasil.

O espaço geográfico representado.

- Contexto histórico: Quilombo de Palmares no Brasil.

O estudante conseguiu expressar o contexto histórico do tema estudado.

Porque foi construído o quilombo, quem vivia lá e a sua localização espacial e temporal.

- Diálogo do presente com o passado e perspectiva do futuro

Os quilombos surgiram no Brasil inteiro, o maior deles foi o quilombo de Palmares, localizado na região dos atuais estados de Alagoas e de Pernambuco. <u>Hoje em dia, muitos descendentes de africanos</u> escravizados chamados de quilombolas ainda vivem nessas áreas e lutam pelos seus direitos.

O estudante destacou elementos observados do presente e do passado e conseguiu perceber que os quilombos existiam (passado) e ainda existem (presente).

Conseguiu estabelecer as relações do presente e do passado do texto historiográfico que estudou.

É importante que o professor instigue os estudantes para que pensem a respeito do que poderá ocorrer no futuro dos quilombos. Os estudantes podem representar com outras narrativas orais, desenhos e escrita.

- A continuidade e mudanças, as semelhanças e diferenças

Quilombos no presente e no passado em movimento de luta pelos seus direitos

A narrativa apresenta elementos que demonstram a percepção do estudante diante das diferenças, das mudanças ou continuidades.

- A narrativa expressa o contexto histórico que está sendo estudado

O estudante conseguiu representar o contexto de acordo com o tema estudado com coerência e argumentação.

Obs.: As informações que os estudantes apreendem a respeito dos conteúdos/conceitos substantivos, equivocadas e expressas na narrativa, precisam ser revistas e corrigidas junto aos mesmos, para a reflexão individual e/ou coletiva e acrescidas com novas informações a respeito do tema.

Fonte: CASTEX, L. Equipe de História da SME, 2021.

Avaliação/ metacognição para avaliar o conhecimento aprendido e seu significado para as crianças e para os jovens

Nesta última etapa, o estudante será incentivado a realizar uma autoavaliação de sua aprendizagem. Isso pode se dar por meio de uma atividade em que o mesmo deva, por exemplo,

responder questões como: Escreva o que você aprendeu sobre movimentos de resistência negra e mulheres negras.

Para saber mais

- "Presença Negra em Curitiba"

 Disponível em: http://www.fundacaoculturaldecuritiba.com.br/pub/file/pp_livro_presencanegra_web%20 %281%29.pdf. Acesso em: 25 out 2021. Para fins pedagógicos.
- Claudia Lara

 Disponível em: https://diasporagaleria.com.br/obras/ninhos-urbanos-5-2016-2018-claudia-lara/. Acesso
 em: 25 out 2021. Para fins pedagógicos.
- Rosana Paulino
 Disponível em: https://www.rosanapaulino.com.br/. Acesso em: 25 out 2021. Para fins pedagógicos.

Arte: ao tratar das questões relacionadas aos afro-brasileiros, a ancestralidade e sua história, trazem como referência artistas mulheres brasileiras como Rosana Paulino e Claudia Lara. Essas artistas têm em seu repertório a história das mulheres, sua luta e invisibilidade social. Tanto em História como em Arte, o tema das mulheres negras nos diferentes tempos e espaços podem ser amplamente trabalhados no processo de escolarização.



Ninhos urbanos

Claudia Lara

Graduada em Educação Artística pela Faculdade de Artes do Paraná e pós-graduada em História da Arte Moderna e Contemporânea pela EMBAP, Escola de Música e Belas Artes do Paraná (2006). Possui no currículo exposições individuais e coletivas no Brasil, países da América Latina, Europa e Estados Unidos e premiações em salões da Secretaria de Estado e Cultura do Paraná, São Paulo e Paris, França. Em 2005 fez sua primeira exposição individual pela SEEC, Secretaria de Cultura do Estado do Paraná,

Disponível em: https://diasporagaleria.com.br/obras/ninhos-urbanos-5-2016-2018-claudia-lara/. Acesso: 23 nov. 2021. Para fins pedagógicos.





Rosana Paulino

Doutora em Artes Visuais pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA/USP, é especialista em gravura pelo London Print Studio, de Londres e bacharel em gravura pela ECA/USP. Foi bolsista do programa bolsa da fundação Ford nos anos de 2006 a 2008 e Capes de 2008 a 2011. Em 2014, foi agraciada com a bolsa para residência no Bellagio center, da fundação Rockefeller, em Bellagio, Itália. Como artista, vem se destacando por sua produção ligada a questões sociais, étnicas e de gênero. Seus trabalhos têm como foco principal a posição da mulher negra na sociedade brasileira e os diversos tipos de violência sofridos por esta população decorrente do racismo e das marcas deixadas pela escravidão.

Detalhe da obra: **Parede da memória**, instalação. Microfibra, tecidos, imagem digital sobre papel, linha e aquarela. Aproximadamente 8 cm x 8 cm x 3 cm cada elemento, dimensão variável, 1994/201. Disponível em: https://www.rosanapaulino.com.br/. Acesso: 23 nov. 2021. Para fins pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caderno reúne as principais questões relativas à metodologia e prática do ensino de História, abordadas com base na produção historiográfica e nas propostas pedagógicas do Currículo do Ensino Fundamental.

O cuidado com a seleção de fontes aqui propostas e as sugestões de como utilizá-las em sala de aula, pretendem colaborar e ampliar as possiblidades de ensino-aprendizagem. A seleção de fontes e encaminhamentos considerou o ano de escolarização dos estudantes, assim como a ampliação dos conhecimentos históricos a que se pretende dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, neste caderno, ficam sugeridas alternativas ao encaminhamento metodológico para o ensino de História e com objetivo de garantir o direito de aprendizagem de nossos estudantes.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Luciano de. **Narrativas de vida**: usos do passado autobiográfico no presente da aprendizagem histórica. Anais do II Seminário Internacional História do Tempo presente, 13 a 15 out. 2014, Florianópolis, SC. Pós-graduação em História (PPGH), Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

AZAMBUJA, Luciano de. **A aprendizagem histórica**: fundamentos e paradigmas. Curitiba: WA editores, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** (**BNCC**). Brasília, DF: SEB, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 26 fev. 2020.

CARDOSO, Jaime. WESPHALEN, Cecília M. **Atlas Histórico do Paraná**. Ed. Livraria do Chain, 1986, p. 38.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal de Educação de Curitiba – 1.º ao 9.º ano. v. 1 – Princípios e fundamentos. Curitiba: SME, 2020.

CURITIBA. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal da Educação. **Currículo do Ensino Fundamental**: Diálogos com a BNCC da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba – 1. ° ao 9. ° ano. v. 3 – Ciências Humanas – História. Curitiba: SME, 2020.

DUARTE, Otávio, GUINSKI. Luiz A. **Imagens da Fundação Cultural de Curitiba**. Curitiba: 2002, p. 288.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 51.

Instituto Socioambiental, **Mirim Povos Indígenas do Brasil**, 2015. Disponível em: https://mirim.org/. Acesso em: 1 dez. 2021.

MALHEIROS, Eliane dos S. **Histórias de vida e o aprendizado histórico no ensino fundamental:** o desenvolvimento de empatia histórica a partir de uma atividade entre duas gerações de alunos do colégio estadual Nossa Senhora de Lourdes, Londrina: UEL, 2018.

MARTINS, Romário. História do Paraná. Coleção Farol do Saber. 1995, p. 31.

MATULLE, Zuleide M. **Dados estatísticos e esclarecimentos para os emigrantes**, 1875. Instrumento de propaganda imigratória da província do Paraná. Revista NEP - Núcleo de Estudos Paranaenses, Curitiba, v. 6, n. 1, jun. 2020. Dossiê Poderes Locais.

MENDONÇA, Joseli M. N. Curitiba é também africana. In: BARACHO, Maria L. G. (Org.). **Presença negra em Curitiba.** Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2020. p.17.

Museu de Arqueologia e Etnologia (MAE). O Museu vai à Escola. Curitiba: Ed. UFPR, 2012.

PEREIRA, Marco A. M. A cidade de Curitiba no discurso de viajantes e cronistas do século XIX e início do século XX. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/pg000001.pdf. Acesso em: 27 out. 2021.

POLINARI, Marcello. **Cantando a vida**: a mentalidade do imigrante italiano nas letras de músicas folclóricas. Pós-Graduação em História. Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, 1991. Dissertação. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/24687/D%20-%20POLINARI,%20MARCE-LLO.pdf;jsessionid=02F153473BD6EC2768249FF6A48DC2AB?sequence=1. Acesso em: 25 out. 2021.

PRIORI, A., et al. História do Paraná: séculos XIX e XX [online]. Maringá: EDUEM, 2012.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2001.

SANTIAGO, Fernanda L. In: Boletim Casa Romário Martins. **Dos traços aos trajetos.** A Curitiba Negra entre os séculos XIX e XX. O associativismo feminino negro em Curitiba. Ed. Fundação Cultural de Curitiba, 2019, p. 59.

SCHMIDT, Maria A., CAINELLI, Marlene. **Ensinar História.** São Paulo. Scipione, 2009, p. 118-122.

VAZ, Marcos. **Curitibinha**: Viagem pela História de Curitiba. Volume 1. Prefeitura Municipal de Curitiba, 2019.

FICHA TÉCNICA

DEPARTAMENTO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Simone Zampier da Silva

Coordenação e revisão crítica

Luciana Zaidan Pereira

Gerência de Currículo

Luciana Zaidan Pereira

Equipe Pedagógica da Gerência de Currículo

Franciele Sant Ana Loboda

Pamela 7ibe Manosso Perussi

Viviane da Cruz Leal Nunes

Equipe da Gerência de Currículo

Alessandra Hendi dos Santos

Ana Carolina Furis

Ana Lúcia Maichak de Gois Santos

Ana Paula Ribeiro

Andréa Borowski Gomes

Angela Cristina Cavichiolo Bussmann

Cristiane Lopuch Noqueira

Déa Maria de Oliveira Aguiar

Debora Glodzinski Dugonski

Dircélia Maria Soares de Oliveira Cassins

Fabiola Berwanger

Franciane Cristina da Silva

Giselia dos Santos de Melo

Greici de Camargo Margarida

Jacqueline Mascarenhas Cercal

Janaína Frantz Boschilia

Juliana da Cruz de Melo

Justina Inês Carbonera Motter Maccarini

Karin Willms

Kátia Giselle Alberto Bastos

Kelly Cristhine Wisniewski de Almeida Colleti

Lígia Marcelino Krelling

Lilian Costa Castex

Luciana Schuartz Brandt

Magaly Quintana Pouzo Minatel

Marcos Roberto dos Santos

Rosângela Maria Baiardi de Deus

Santina Célia Bordini

Tais Grein

Thiago Luiz Ferreira

Vanessa Marfut de Assis

Elaboração - Equipe de História

Giselia dos Santos de Melo

Lilian Costa Castex

Viviane da Cruz Leal Nunes

Revisão de Língua Portuguesa

Pamela Zibe Manosso Perussi

Paula Francielle Domingues

SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO EDUCACIONAL

Andressa Woellner Duarte Pereira

Gerência de Apoio Gráfico

Kleber Alves Bornatto

Projeto gráfico

Ana Cláudia Andrade de Proença

Diagramação

Ana Cláudia Andrade de Proença

Revisão de Língua Portuguesa

Anderson Evaristo

Mônica Fontinhas



Prefeitura Municipal da Educação Superintendência de Gestão Educacional