

**Ministério da Educação
Secretaria de Educação Fundamental**

PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTINUADO

PARÂMETROS EM AÇÃO

**TERCEIRO E QUARTO CICLOS
DO ENSINO FUNDAMENTAL
(5ª a 8ª séries)**

Volume II

***Brasília*
1999**

Secretaria de Educação Fundamental

Iara Glória Areias Prado

Departamento de Política da Educação Fundamental

Virgínia Zélia de Azevedo Rebeis Farha

Coordenação-Geral de Estudos e Pesquisas da Educação Fundamental

Maria Inês Laranjeira



B823p

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental.

Programa de desenvolvimento profissional continuado / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. – – Brasília: A Secretaria, 1999.

314p.: il. (Parâmetros em ação)

Conteúdo: v. 1 e 2 Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries).

1. Ensino Fundamental. 2. Desenvolvimento Profissional. I. Título.

CDU 37.046

Aos Professores e Professoras

E com satisfação que entregamos às nossas escolas, por meio das secretarias estaduais e municipais de educação, o material do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO, que tem como propósito apoiar e incentivar o desenvolvimento profissional de professores e especialistas em educação, de forma articulada com a implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e para a Educação Indígena e da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.

A idéia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeo que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de grupo e realizá-las com seus alunos. A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens. Desejamos a todos um bom trabalho.

Paulo Renato Souza
Ministro da Educação



Sumário

Apresentação	7
--------------------	---

Parte I

1. Finalidade	9
2. Público-alvo	9
3. Requisitos para participar	10
4. Estrutura dos módulos	10
5. Funções do(s) coordenador(es) geral(is)	11
6. Funções do coordenador de grupo	12

Parte II

1. Organização geral dos módulos referentes ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental	14
2. Estrutura interna dos módulos	15
Módulos comuns	17
Arte	45
Educação Física	147
Geografia	195
História	255





Apresentação

Ao longo do período de 1995 a 1998, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e também os Referenciais para Educação Indígena, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Formação de Professores.

Uma ampla discussão nacional foi desencadeada em torno desses documentos, cuja função principal é apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania. Essa meta exige impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação. Com essa finalidade, a SEF/MEC estará implementando um programa que envolverá um conjunto de ações voltadas para diferentes segmentos da comunidade educacional (professores, equipes técnicas, diretores de escola e/ou creches) e será desenvolvido em parceria com as secretarias estaduais e municipais, escolas de formação de professores em nível médio e superior e Organizações Não-Governamentais – ONGs.

O programa incluirá diferentes ações, tais como:

- Distribuição e implementação, nos estados e municípios, dos Referenciais para a Formação de Professores.
- Apoio às equipes técnicas das secretarias de educação para implementação de programas de formação continuada e para orientação das unidades escolares na formulação e no desenvolvimento de seus projetos educativos.
- Apoio aos estados e aos municípios interessados na reformulação de planos de carreira.
- Criação de pólos de apoio técnico-operacional para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental nas diferentes regiões do país.
- Elaboração e divulgação de novos programas da TV Escola.
- Realização de seminários sobre formação de formadores em parceria com as universidades e outras instituições.
- Elaboração e divulgação de módulos orientadores de estudo dos Parâmetros e Referenciais Curriculares Nacionais – os PARÂMETROS EM AÇÃO, explicitados a seguir.

Secretaria de Educação Fundamental



Parte I

1. Finalidade

Como uma ação inicial, a SEF/MEC oferece às secretarias de educação e escolas/grupos de escolas interessados em implementar os Referenciais Curriculares a realização, em parceria, da atividade PARÂMETROS EM AÇÃO. Essa atividade foi planejada para ser realizada em um contexto de formação de profissionais de educação, propiciando o estabelecimento de vínculos com as práticas locais e tendo como finalidades:

- Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e a especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento profissional desses educadores.
- Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas.¹
- Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica.
- Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e trabalho coletivo nas escolas.
- Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer as adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no âmbito do estado/município ou da própria escola.
- Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC.
- Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores.

2. Público-alvo

- Professores que atuam no Ensino Fundamental (1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries),² na Educação Indígena, na Educação Infantil, na Educação de Jovens e Adultos.
- Especialistas em educação: diretores de escola, assistentes de

¹ Essas diretrizes precisam ser conhecidas e discutidas pelos coordenadores-gerais e de grupo.

² Incluem-se também professores que atuam em classes de alunos portadores de necessidades especiais, em função de deficiência auditiva, visual, física ou mental.

direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros.

3. Requisitos para participar

As secretarias estaduais/municipais, as escolas ou grupos de escolas que desejarem participar dos PARÂMETROS EM AÇÃO responsabilizar-se-ão pela:

- indicação de coordenadores-gerais e de grupos;
- organização dos grupos de estudo;
- preparação de local(is) e de recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- formulação de cronograma local de desenvolvimento das ações, de forma a possibilitar que professores e especialistas em educação tenham condições de participar;
- reprodução e distribuição do material;
- acompanhamento e avaliação da ação.

É recomendável que as secretarias participantes incluam em seu plano de trabalho outras ações no sentido de ampliar a formação de seus professores e proporcionar condições de trabalho para que as escolas possam construir e desenvolver seus projetos educativos. Assim, por exemplo, é importante pensar em:

- horários de trabalho pedagógico, para que a equipe escolar possa planejar e desenvolver coletivamente sua ação educativa;
- criação de níveis de coordenação na secretaria de educação e nas escolas, com papéis claramente definidos;
- materiais bibliográfico, videográfico e impresso, que constituam um acervo básico para que professores possam ampliar os estudos feitos no decorrer dos módulos;
- interação com especialistas em educação/pesquisadores da própria região ou de outros locais, que possam contribuir para ampliar as reflexões que acontecem nas escolas;
- alternativas que permitam que essa formação seja contemplada na progressão funcional dos professores, como uma das formas de estimular a participação em ações de formação continuada que envolvam a equipe escolar.

Os principais materiais, necessários ao desenvolvimento dos módulos, já foram disponibilizados pelo Ministério da Educação – publicações já enviadas às escolas e vídeos exibidos pela TV Escola. Os textos impressos que não constam das publicações estão relacionados nos Anexos de cada um dos módulos, e os vídeos que não integraram ainda a programação da TV Escola serão exibidos antes do início dos trabalhos com os professores, para que sejam gravados.

4. Estrutura dos módulos

Para cada módulo, estão indicados:

- Tempo previsto: o período de tempo previsto para o desenvolvimento de cada módulo é uma orientação para o coordenador e poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais. Assim, é apenas uma referência que, evidentemente, se modifica muito se o grupo de professores for mais ou menos numeroso e participante, se uma atividade se estende mais ou menos por uma ou outra razão. De

qualquer forma, o coordenador deve estar atento para que seja possível realizar todas as atividades, pois elas foram elaboradas com um encadeamento intencional.

- Finalidade do módulo: orienta as metas que se pretende atingir com a realização de cada módulo e é útil para orientar o coordenador em suas intervenções.
- Expectativas de aprendizagem: capacidades que se espera que os professores participantes dos módulos desenvolvam, a partir das atividades propostas, e que servem de critérios para a avaliação.
- Conteúdos do módulo: principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados no módulo.
- Materiais necessários: indicação de vídeos, textos, imagens, etc. que serão utilizados no desenvolvimento do módulo e que, portanto, precisam ser providenciados com antecedência.
- Sugestão de materiais complementares: sugestão de bibliografia, de programas de vídeo e de outros materiais que possam ser usados pelo grupo em atividades intercaladas com os períodos de realização dos módulos ou para aprofundamento dos conteúdos abordados. São indicações importantes para a preparação dos coordenadores.
- Atividades: essas aparecem organizadas em seqüências, com os materiais necessários indicados, encaminhamentos propostos e orientações para os coordenadores de grupo. Essas orientações para os coordenadores procuram deixar claro os objetivos, subsidiar sua intervenção e sugerir possibilidades de flexibilização das atividades.
- Anexos: textos, ilustrações e/ou folhas-tarefa necessários à realização do módulo.

5. Funções do(s) coordenador(es) geral(is)

É fundamental que cada secretaria de educação estadual ou municipal indique coordenador(es) do programa, que farão a articulação entre a equipe SEF/MEC e o grupo de coordenadores de grupo, responsáveis pelo encaminhamento dos trabalhos. Não há uma definição prévia de quem serão tais coordenadores, para que cada secretaria possa mobilizar para essa tarefa as pessoas da sua localidade comprometidas de fato com a promoção do desenvolvimento profissional dos educadores. Em função do número de participantes envolvidos nos PARÂMETROS EM AÇÃO, serão indicados os coordenadores, que podem atuar em nível de coordenação-geral e coordenação de grupo. Sugere-se que haja um coordenador-geral para acompanhar o trabalho de 16 a 20 grupos.

Esses coordenadores-gerais incumbir-se-ão de:

- divulgar o programa junto aos diretores de escola;
- ajudar na organização dos grupos de estudo, na definição de local(is) de funcionamento e na formulação do cronograma;
- providenciar os recursos materiais para o desenvolvimento dos trabalhos;
- orientar as reuniões em que os coordenadores de grupo vão estudar as propostas contidas em cada módulo e preparar seu trabalho com os professores;
- assessorar e avaliar todo o desenvolvimento do programa; para tanto, deverão organizar um caderno de registros com a memória do

projeto que permita a posterior elaboração de relatórios a serem enviados à SEF/MEC.

6. Funções do coordenador de grupo

Além dos coordenadores-gerais, as secretarias estaduais/municipais indicarão os coordenadores de grupo responsáveis pelo encaminhamento dos módulos.

Poderão ser coordenadores de grupo professores das universidades (se houver possibilidade e interesse de ambas as partes), integrantes de ONGs, técnicos da equipe pedagógica da secretaria, supervisores de ensino, diretores de escola e/ou creches, coordenadores pedagógicos e professores que estejam atuando em sala de aula. O importante é que esse coordenador de grupo tenha disponibilidade para atuar como organizador e orientador dos trabalhos do grupo, incentivando a participação de todos e ajudando o grupo a enfrentar os desafios colocados pelas atividades. Para isso, os coordenadores de grupo precisam ser pessoas que gozem do reconhecimento dos professores. Para o bom andamento dos trabalhos, é necessário que os coordenadores de grupo tomem para si as seguintes tarefas:

- Coordenar as reuniões dos grupos, funcionando como orientadores de aprendizagem, buscando propiciar a integração dos participantes e indicando a organização de pequenos grupos ou o trabalho individualizado.
- Ler previamente os textos indicados e preparar as atividades e os materiais, articulando-os com dados contextualizados na realidade local, para enriquecimento dos trabalhos.
- Elaborar atividades complementares para serem desenvolvidas pelos professores entre um encontro e outro e/ou entre os módulos, de forma que os professores possam fazer uso do que aprenderam em sua sala de aula.
- Incentivar os professores a analisarem a própria experiência, relacionando-a aos estudos que estão sendo feitos e a criarem outras alternativas de trabalho.
- Planejar e controlar o tempo destinado a cada atividade, bem como o uso do espaço físico e do equipamento necessário. O tempo indicado nas atividades é apenas uma referência que, evidentemente, se modifica em função do número de professores que compõe o grupo, se for mais ou menos numeroso ou se uma atividade se estendeu mais ou menos, por uma ou outra razão.
- Criar espaços para que os professores possam comunicar suas experiências (por exemplo, a organização de um mural ou caderno volante).
- Estimular a participação de todos os professores nas sessões de leitura dos documentos, intervindo para que todos fiquem à vontade para expressar dúvidas de qualquer natureza.
- Assistir previamente aos programas de vídeo e filmes que integram os módulos: algumas vezes é importante assistir a eles mais de uma vez, para poder preparar uma intervenção que potencialize as discussões do grupo, especialmente quando o assunto for difícil ou razoavelmente novo para todos.
- Ajudar na sistematização do trabalho, propondo aos participantes que organizem seu caderno de registro: um caderno para fazer

anotações pessoais, escrever conclusões das atividades, documentar as sínteses das discussões, formular perguntas que não foram respondidas para serem exploradas nas sessões seguintes, construindo assim um registro do percurso de formação ao longo dos módulos. Esse registro é essencial, inclusive, para o acompanhamento e a avaliação do módulo.

- Avaliar o desenvolvimento de cada módulo, o desempenho dos participantes e a própria atuação; utilizar essa avaliação para orientar seu trabalho, fazendo mudanças ou adaptações nas propostas; elaborar relatórios a serem enviados aos coordenadores-gerais. Para tanto, é importante que o coordenador de grupo e os professores tenham clareza, desde o início dos trabalhos, de quais são as expectativas de aprendizagem e os conteúdos previstos para o módulo e de como e para que será feita a avaliação. Também é fundamental que, ao longo do trabalho, o grupo faça registros das conclusões e dos encaminhamentos que auxiliem na elaboração dos relatórios.

O coordenador de grupo deve atentar para o fato de que:

- É importante que, logo no primeiro encontro, explique aos professores a dinâmica dos trabalhos e sua função no grupo, qual seja, a de ajudá-los a alcançar o melhor desempenho possível. As discussões precisam ser “alimentadas” com questões que façam avançar a reflexão. Para isso, é preciso que prepare com antecedência algumas intervenções, partindo do que já sabe a respeito do conhecimento que os professores têm sobre o assunto em pauta.
- A proposta de trabalho com os módulos pressupõe que as expectativas de aprendizagem sejam compartilhadas com os professores desde o início dos trabalhos. É importante, portanto, que o coordenador apresente, no primeiro encontro, a pauta de conteúdos de todo o módulo (para que os professores possam saber o que será tratado no período) e, depois, a cada encontro, o que está previsto para o dia. Isso ajuda, inclusive, a ter melhores condições de controlar o tempo,³ uma vez que todo o grupo conhece a pauta.
- É recomendável que os filmes e os programas de vídeo sejam vistos com antecedência e, principalmente, que o coordenador prepare a intervenção que fará durante a apresentação: momentos para fazer pausas, cenas a serem revistas, boas questões a serem colocadas ao grupo, outros pontos de discussão, além dos propostos no módulo.
- Ao final de cada módulo, está prevista uma auto-avaliação para que os professores analisem e registrem o processo de aprendizagem vivenciado (individual e coletivamente). Também o coordenador fará sua avaliação em função das expectativas de aprendizagem definidas para o módulo, recuperando-as e posicionando-se em relação a elas e ao que os professores manifestaram.

³ O controle do tempo é especialmente necessário no caso de 5ª a 8ª séries, pois há módulos comuns aos professores das diferentes áreas intercalados com os módulos específicos.

Parte II

1. Organização geral dos módulos referentes ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental

PARÂMETROS EM AÇÃO – Terceiro e quarto ciclos – está organizado em dez módulos destinados a professores e especialistas em educação que atuam no Ensino Fundamental de 5^a a 8^a séries, a serem desenvolvidos em um total aproximado de 160 horas.

Os módulos foram estruturados prevendo a organização de grupos de professores, que poderão ser compostos por escola ou por pólos (incluindo duas ou mais escolas).

A composição dos grupos será definida em cada secretaria de educação, pois depende fundamentalmente do número de participantes. Sugere-se que o número de participantes em cada grupo não exceda trinta.

Da mesma forma, é possível definir um cronograma adequado às condições de cada localidade. Podem ser utilizadas alternativas como: horários de trabalho pedagógico, recesso, sábados, etc. e escolhidos locais que facilitem o acesso dos participantes (escolas, bibliotecas, centros de convivência etc.).

As reuniões podem ser semanais (com duração de 4 ou 8h), quinzenais (com duração de 8 ou 16h) ou mensais (com duração de 16h), conforme as possibilidades dos grupos locais.

Dos dez módulos, alguns são comuns, isto é, prevêm o trabalho conjunto de professores de diferentes áreas. São eles:

- Módulo 1: Escola, adolescência e juventude: o estabelecimento de uma relação mais harmoniosa e significativa.
- Módulo 2: Ética: raiz e fruto da vida social.
- Módulo 7: Articulando o trabalho das áreas: uma síntese dos módulos 3 a 6.
- Módulo 8B: Como avaliamos em nossa escola.
- Módulo 10: Enfim: escola para que e que capacidades esperamos que os alunos desenvolvam?

Os módulos restantes foram elaborados para serem desenvolvidos por grupos de professores da mesma área. São eles:

- Módulo 3: Novos desafios para ensinar e aprender cada área,¹ nas séries finais do Ensino Fundamental.
- Módulo 4: Tratando de questões sociais em cada área, abordando conteúdos de forma significativa para o jovem.
- Módulo 5: O que, por que e como ensinamos, aprendemos em cada área.
- Módulo 6: Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de cada área nas séries finais do Ensino Fundamental.
- Módulo 8A: Avaliação em cada área.
- Módulo 9: Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos de cada área.

2. Estrutura interna dos módulos

Para cada módulo, estão indicados:

- Tempo previsto: período de tempo previsto para o desenvolvimento de cada módulo, que poderá ser ampliado ou reduzido de acordo com as peculiaridades locais.
- Finalidade do módulo: metas que se pretende atingir com a realização do módulo.
- Expectativas de aprendizagem: capacidades que se espera que os professores em formação desenvolvam em função das atividades propostas no módulo e que servirão de critérios de avaliação para o coordenador do grupo.
- Conteúdos do módulo: principais conceitos, procedimentos e atitudes abordados no módulo.
- Materiais necessários: indicação de vídeos, textos, imagens etc. necessários ao desenvolvimento do módulo.
- Materiais complementares: sugestão de bibliografia, vídeos e outros materiais que possam ser usados pelo coordenador e pelo grupo para aprofundamento dos conteúdos tratados no módulo.
- Atividades propostas: seqüências de atividades com orientações para a atuação do coordenador do grupo.
- Anexos: textos, ilustrações e/ou folhas-tarefa necessárias para a realização do módulo.

¹ Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Arte, Educação Física, Língua Estrangeira.



MÓDULOS **C**OMUNS





Módulo 1

**Escola, adolescência
e juventude: o estabelecimento
de uma relação mais harmoniosa e
significativa**







12 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental conheçam e compreendam melhor:

- seus alunos, dando-se conta da diversidade existente e da expressão das manifestações culturais;
- a adolescência e a juventude como período de construção de identidade e projetos de vida;
- a contribuição do trabalho da escola na formação do aluno, para uma atuação mais consciente na relação com o aluno.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores percebam a importância de aspectos como acolhimento e socialização dos alunos, interação escola e comunidade, formação para a cidadania como eixo organizador do Ensino Fundamental e comecem a avaliar sua prática, à luz dessas questões.



- Vivência da condição juvenil;
- adolescência e juventude na sociedade atual;
- juventude e cultura;
- respeito, acolhimento e compromisso do professor com a formação de seus alunos.



- Televisão e videocassete;
- documento de Introdução aos PCN de 5^a a 8^a séries.



- TV Escola, série Escola hoje: programas 8, 9 e 10: E o aluno?
- Filmes: De volta para o futuro 1; Peggy Sue, seu passado a espera.



1. Túnel do tempo 1 (4h):

- Sugere-se iniciar o módulo com a exibição do filme De volta para o futuro – 1º episódio (ou Peggy Sue, seu passado a espera), com a finalidade de sensibilizar os participantes para a questão das diferenças e semelhanças entre gerações. Caso não seja possível utilizar esses filmes, sugere-se que o grupo organize um painel colando recortes de revistas e jornais explicitando as mudanças de gerações.
- Após a exibição do filme (ou a realização do painel), é proposta uma discussão em torno da questão: “Se houvesse a possibilidade de alterar o percurso da sua história pessoal, o que cada um dos participantes faria?”. Nessa reflexão, espera-se que os participantes recuperem fatos, sentimentos e desejos e as dificuldades por eles vividas na adolescência.
- Em seguida, o grupo faz um levantamento a respeito das mudanças mais significativas que ocorreram na vivência da condição juvenil do seu tempo para hoje e analisa sua produção com o auxílio da seguinte leitura: Escola, adolescência e juventude – (documento Introdução aos PCN – p. 103 até o 3º parágrafo da p. 114).

2. Túnel do tempo 2 (4h):

- Em pequenos grupos, os professores são convidados a fazer previsões relativas ao futuro dos jovens de hoje (em diferentes aspectos de sua vida).
- Na seqüência, delineiam um perfil dos adolescentes/jovens com os quais trabalham em relação a: cultura, lazer e diversão, estilos, roupas e imagem corporal, mídia, pertinência a grupos, família etc. e identificam características que se mantiveram ao longo do tempo.
- Após essas discussões, em subgrupos, fazem a leitura das páginas 114 (família) a 125, do documento Introdução aos PCN).

3. Como atividade conclusiva deste módulo, os grupos preparam uma apresentação em torno do tema (4h): “Se fôssemos os alunos de hoje, o que esperaríamos de nossos professores?”. Para essa apresentação, os grupos optam por utilizar linguagens como: música, desenho, teatro, textos etc.

4. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Módulo 2

Ética: raiz e fruto do convívio social







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental compreendam o significado do trabalho com ética na escola.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores:

- reconheçam a necessidade de trabalhar conteúdos da Ética na escola;
- compreendam que sua aprendizagem ocorre tanto por meio do estudo das áreas quanto nas mais variadas situações do convívio escolar;
- reconheçam a necessidade de coerência entre discurso e prática.



- Ética e sociedade;
- Ética na escola;
- aprendizagem de valores e atitudes;
- os conteúdos de Ética nos PCN.



- Programas da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais – Um compromisso com a cidadania: escola e cidadania.
- Série Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Ética.



1. Leitura e discussão em pequenos grupos (documento Temas Transversais – pp. 49 a 59) – Ética e sociedade (2h).

2. Exibição do vídeo TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, Escola e cidadania, para subsidiar a discussão das questões (2h):

- De que modo o trabalho com Temas Transversais contribui para o desenvolvimento da cidadania?

- Por que se inclui a Ética nesse trabalho?

3. Leitura do texto constante do Anexo 1 – Os animais do terrário¹ (3h).

- Essa leitura pode ser feita em voz alta pelo coordenador de grupo, enquanto os demais acompanham. Esse momento é dedicado ao entendimento da situação, para que todas as dúvidas sejam esclarecidas.
- Na etapa seguinte, cada professor elabora uma resposta individual, por escrito, justificando e explicando suas opiniões.
- Segue-se uma discussão em pequenos grupos para identificar as diferentes opiniões e as razões colocadas, explicitando a gama de possibilidades e nuances que as respostas possam conter.
- Finalmente, realiza-se uma exposição geral dos resultados das discussões e um debate para aprofundamento e reflexão, buscando identificar as possíveis consequências de cada decisão tomada.

4. Leitura: documento Temas Transversais (pp. 61 a 63 – A Ética na educação escolar – pp. 75 a 82 – A vivência da Ética no processo de ensino e aprendizagem) para sistematizar a reflexão sobre a questão (2h).

- Debate sobre a questão: “Como você acredita que aprendeu os valores morais e os princípios éticos que norteiam sua vida?”
É interessante que, antes de se iniciar o debate, haja um tempo para que os participantes possam recuperar individualmente a memória de sua trajetória pessoal para depois compartilhá-la com os demais. Note-se que a atividade não pretende explicitar “a verdade” sobre a vida de cada pessoa, mas chamar a atenção para a multiplicidade de fatores que entram em jogo na nossa formação moral.

5. Exibição do programa Ética, TV Escola, da série Parâmetros Curriculares Nacionais (2h).

- Síntese no caderno: cada participante faz uma síntese das principais conclusões a que chegou com o debate e o vídeo e anota possíveis questões para outros debates e estudos.

6. Leitura comum aos diferentes grupos (3h): documento Temas Transversais (pp. 83 a 89 – A Ética como Tema Transversal; p. 91 – Objetivos e p. 95 – Conteúdos de Ética para o terceiro e quarto ciclos).
Leitura diversificada:

- Grupo 1: Respeito mútuo (pp. 96 a 99).
- Grupo 2: Justiça (pp. 99 a 103).
- Grupo 3: Solidariedade (pp. 104 a 107).
- Grupo 4: Diálogo (pp. 108 a 113).

7. Apresentação do estudo e das discussões realizados nos grupos.
Pode ser usada a “técnica” conhecida como “estátua”, que é uma

¹ Extraída do livro *Ética e valores: métodos para um ensino transversal*, de Josep Maria Puig, São Paulo, Editora Casa do Psicólogo, 1998.

técnica de representação dramática bastante interessante para essa atividade (2h).

- Depois de estudado e discutido o conteúdo em questão, o grupo deve representá-lo para os outros usando os próprios corpos como se fossem esculturas. As esculturas podem ser feitas com o corpo de uma única pessoa, com os demais membros decidindo a posição e o gesto que ela deverá fazer, ou pelo grupo, formando um conjunto único. O importante é procurar demonstrar para os demais os aspectos mais importantes do que se quer representar. O público deverá dizer o que compreendeu do que foi exposto.
- Debate sobre a seguinte questão: “O que precisamos fazer em nossas escolas para que nossos alunos aprendam princípios éticos e desenvolvam atitudes que os levem a agir de modo coerente com tais princípios?”

8. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

Os animais do terrário

“Na classe de Maria, os alunos exercem diferentes cargos. A cada semana as responsabilidades são trocadas. Numa semana, têm de apagar a lousa, ou distribuir e cuidar do material, ou aguar as plantas, ou outras coisas parecidas. Coube esta semana a Maria dar de comer aos animais do terrário. Na quinta-feira, a professora dá-se conta de que a maioria dos animais está morta e pergunta o que aconteceu com eles. Maria sabe que estão mortos porque se esqueceu de dar comida a eles. Quando a professora pergunta, não sabe se confessa ou não. Pensa que a castigarão.”

- O que você acha que Maria deveria fazer? Por quê?
- Quais motivos pode ter para confessar? E para não confessar? Imagine que Maria não confessou. A professora está muito aborrecida porque não sabe o motivo da morte dos animais e decide castigar toda a classe se não for esclarecido o que aconteceu. Maria não diz nada, mas João, que é um grande amigo seu, sabe a verdade. Sabe que a culpa é de Maria, por ela não ter alimentado os animais.
- Você acha que João deveria contar para a professora? Por quê?
- Deve permitir que toda a classe seja castigada? Por quê?
- Se João e Maria não fossem tão amigos, o que ele deveria fazer? Por quê?
- Você acha que a professora conduziu bem a situação? Por quê?



Módulo 7

Articulando o trabalho das áreas: uma síntese dos módulos 3 a 6







2 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental discutam o papel que cada área desempenha na formação dos alunos do Ensino Fundamental e, em particular, que metas/mudanças estão sendo propostas pelos PCN, para o terceiro e quarto ciclos, visando a uma atuação mais integrada do trabalho das diferentes áreas.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores percebam a importância de conhecer o trabalho de todas as áreas e vislumbrem as possibilidades de um trabalho integrado.



- Finalidades educativas, objetivos, conteúdos, orientações didáticas e transversalidade no ensino e na aprendizagem de cada uma das áreas.



- PCN – Introdução;
- folhas para cartaz;
- caneta hidrocor.



- Programa de vídeo da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais: Transversalidade.



1. Preparação de apresentações: com base nas leituras e nas discussões feitas nos módulos anteriores, os professores de cada área preparam uma apresentação de 1 hora (usando transparências, cartazes etc.), ressaltando: as principais mudanças/ inovações identificadas nos PCN da área, possíveis integrações entre temas e áreas e o que o grupo sugere para incorporação no trabalho que desenvolve. É importante que o coordenador do grupo oriente o trabalho para que, ao final das apresentações de todos os grupos, sejam visíveis as articulações possíveis entre as áreas e destas com os Temas Transversais, possibilitando a relação de projetos que tornem os conteúdos curriculares mais significativos (3h).

2. Apresentação dos grupos de Língua Portuguesa e História para debate das propostas e encaminhamentos de possíveis projetos de integração de áreas. O coordenador do grupo nomeia um relator que registrará as discussões e as propostas apresentadas (3h).

3. Apresentação dos grupos de Arte e Matemática e encaminhamentos de possíveis projetos de integração de áreas. O coordenador do grupo nomeia um relator que registrará as discussões e as propostas apresentadas (3h).

4. Apresentação dos grupos de Ciências Naturais e Geografia e encaminhamentos de possíveis projetos de integração de áreas. O coordenador do grupo nomeia um relator que registrará as discussões e as propostas apresentadas (3h).

5. Apresentação dos grupos de Língua Estrangeira e Educação Física e encaminhamentos de possíveis projetos de integração de áreas. O coordenador do grupo nomeia um relator que registrará as discussões e as propostas apresentadas (3h).

6. Leitura e discussão do documento Introdução aos PCN (pp. 71 a 81): A constituição de uma referência curricular.

7. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Módulo 8B

**Como avaliamos em
nossa escola**







8 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental identifiquem as concepções e as estratégias de avaliação com as quais trabalham os professores das diferentes áreas e a importância de articulá-las.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores:

- percebam a importância da avaliação na formação geral do aluno;
- conheçam suas funções diagnóstica e orientadora do trabalho educativo escolar.



- Avaliação e suas funções;
- relação entre avaliação e objetivos;
- critérios de avaliação.



- PCN – Introdução, programas da TV Escola: Avaliação, série Raízes e asas. Cenpec. Brasil, 1995.



- Programas da TV Escola: Avaliando a avaliação, série Escola em discussão. TV Escola – MEC, 1997.



1. Discussão, em pequenos grupos, das frases ditas comumente pelos alunos (Anexo 1) sobre avaliação e responder às seguintes questões (1h):

- Por que os alunos têm essa relação com a avaliação?
- Como concebemos a avaliação?

2. Localização, no documento Introdução aos PCN, das propostas e das orientações relativas à avaliação. Leitura e discussão dessas propostas (2h).

3. Exibição do programa Avaliação, série Raízes e asas. Cenpec. Brasil, 1995, seguida de discussão das seguintes questões (3h):

- O terror à avaliação não é aleatório, pois muitas vezes ela é utilizada como punição. Por que isso acontece e o que precisaríamos fazer para acolher os alunos e tornar a avaliação produtiva para eles e para nós professores?
- Quando estamos dando uma aula, às vezes saímos satisfeitos com nosso trabalho e outras vezes não. Essa sensação resulta da avaliação que fazemos. Como podemos aproveitar essas avaliações para termos sensações positivas com maior frequência?
- Para avaliar é importante considerar diferentes produções dos alunos: texto escrito, texto oral, desenhos, construção de maquetes etc. Indique outros tipos de produção que poderiam ser incluídos nessa relação e destaque as informações sobre a aprendizagem dos alunos que cada uma delas nos pode fornecer.
- Como utilizar a avaliação para ajustar o ensino às necessidades de aprendizagem dos alunos, principalmente daqueles que não tiveram boas oportunidades durante seu percurso escolar?
- A avaliação serve de “alimento” não apenas ao trabalho do professor e do aluno, mas também da escola. Em que medida esse propósito está sendo atingido em nossa escola? Que ações possibilitariam realizá-lo?

4. Elaboração, em pequenos grupos, das propostas para um projeto de avaliação do trabalho da escola durante o ano letivo. Apresentação e discussão das propostas dos grupos para serem consolidadas em um projeto comum (2h).

5. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1





Módulo 10

**Enfim: escola para que
e que capacidades esperamos que
os alunos desenvolvam?**







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas em educação que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental façam uma síntese, com base nos estudos/reflexões dos módulos anteriores, do seu papel como educadores e do papel educativo da escola, visando às capacidades que esperamos que os alunos desenvolvam, na perspectiva de formação para cidadania.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores formulem propostas de trabalho escolar de forma integrada e voltadas para os objetivos gerais do Ensino Fundamental.



- Função da escola na sociedade brasileira hoje e na nossa comunidade;
- culturas locais e patrimônio universal;
- interação escola-comunidade;
- relações entre aprendizagem escolar e trabalho;
- papel do professor de 5ª a 8ª séries na formação do aluno;
- constituição de uma referência curricular.



- PCN – Introdução;
- PCN – Temas Transversais.



- Filme: Sociedade dos poetas mortos.



O desenvolvimento deste módulo visa a uma apresentação coletiva (utilizando diferentes linguagens: vídeo, música, desenho, teatro, exposição etc.) sobre o tema “A escola que queremos construir”. Em cada atividade, os professores, em pequenos grupos, discutem essas questões, lêem o texto indicado e depois planejam e elaboram a apresentação a ser feita no final do módulo. Para tanto, é importante que registrem, no caderno, as principais conclusões e os encaminhamentos do grupo.

1. Em pequenos grupos, os professores fazem um primeiro debate em torno das questões (2h):

- Qual o papel da escola na sociedade brasileira hoje e na nossa comunidade?
- Quais medidas são necessárias para que o aluno se sinta acolhido na escola?
- Que importância tem considerar o conhecimento do aluno no ambiente escolar?
- Quais ações podem ser feitas para realizar um trabalho integrado com a comunidade?
- O que é fundamental que nossos alunos aprendam?

2. Leitura: documento Introdução aos PCN (pp. 42 a 45): Papel da escola, e confrontação com as respostas obtidas na Atividade 1 (1h).

3. Se possível, exibir o filme: Sociedade dos poetas mortos (3h).

4. Em seguida, o grupo de professores buscará refletir sobre as necessidades individuais e sociais dos alunos a partir das seguintes questões (1h):

- Em que medida as capacidades indicadas nos objetivos gerais do Ensino Fundamental atendem às necessidades educativas da região?
- Que encaminhamentos são necessários e possíveis para atender a essas necessidades?
- Que importância a escola tem na formação para o trabalho?

5. Leitura e discussão dos objetivos do Ensino Fundamental (documento Introdução, p. 55) (1h).

6. Leitura e discussão do texto: Escola, trabalho e consumo (documento Temas Transversais, pp. 344 e 345) (1h).

7. Leitura e discussão: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o projeto Educativo da escola (documento Introdução, pp. 85 a 89); os Temas Transversais no projeto Educativo da escola (documento Temas Transversais, pp. 30 a 33) (2h):

8. Interpretação do que está escrito nos PCN sobre os pontos comuns do trabalho escolar, analisando as necessidades de mudança na relação da equipe escolar e entre educadores e alunos (1h).

9. Leitura, em subgrupos, do texto: Pontos comuns de trabalho da comunidade escolar (documento Introdução, pp. 89 a 99) (1h).

10. Elaboração, em pequenos grupos, de propostas para responder à questão: “Como vamos construir o projeto educativo de nossa escola?” (1h).

11. Apresentação, pelos subgrupos, das propostas elaboradas, enfatizando as transformações necessárias no ambiente escolar (2h).

12. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos. Leitura de todas as auto-avaliações.







ARTE





Módulo 3

Novos desafios para ensinar e aprender Arte nas séries finais do Ensino Fundamental







16 horas



- Conhecer Arte e poder participar e desfrutar da produção social de todos os tempos e culturas;
- perceber que a possibilidade de participação social, por intermédio da Arte, quer fazendo, apreciando ou sabendo contextualizar as produções artísticas, favorece os objetivos educacionais que visam à formação cultivada do cidadão;
- compreender as origens das propostas de ensino de Arte da atualidade;
- saber criar propostas de ensino nas quais o aprendizado da Arte seja incorporado à experiência de vida do aluno, articulando os eixos da aprendizagem significativa na escola: o fazer, o apreciar e o contextualizar;
- valorizar que o aluno desenvolva um percurso de criação individual com marca própria a cada ano nas linguagens artísticas que forem trabalhadas e que ele aprenda a apreciar e saber contextualizar a produção social de Arte.



Espera-se que os professores fiquem interessados em planejar e refletir sobre uma reorientação curricular na área de Arte na sua escola e fora dela.



- Caracterização da área de Arte e seu papel na formação do aluno;
- tendências do ensino de Arte por meio da História e na atualidade;
- orientações atuais no dia-a-dia da escola;
- ensino e aprendizagem de Arte: reorientação das propostas com base na articulação dos eixos de aprendizagem significativa: o fazer, o apreciar e o contextualizar.



- Imagem (reprodução da Santa Ceia, de Leonardo da Vinci);
- fita 5, programa 1 da TV Escola: Fazer, observar e refletir;
- pincéis, tintas, lápis de cera colorido ou material para desenhar;
- papéis grandes para mural (*craft*, sulfite ou cartolina);
- texto PCN – Arte (pp. 30 a 37).

A manifestação artística (...) sua historicidade e sua diversidade, e reavalie os pontos que escreveu no caderno numa discussão final com o grupo, documentário: O centenário de Segall.



1. Discussão coletiva (3h30):

- Por que Arte é importante na educação?

Discussão e reflexão das idéias do grupo e socialização na lousa ou papel em que todos possam ler; fazer oralmente um levantamento de como cada um desenvolve propostas de Arte em suas aulas. Leitura do trecho do PCN – Arte de 5ª a 8ª séries (pp. 19 a 29 – Após muitos debates (...) apenas como atividade) e realização de uma síntese por escrito, com as próprias palavras deste texto no caderno; reunião e debate com todo o grupo a partir das sugestões que se seguem:

- O PCN – Arte propõe que se trabalhe por ano uma linguagem artística escolhendo entre teatro, dança, música ou artes visuais, para que se tenha profundidade e continuidade. Imagine quais serão eleitas no planejamento, considerando os recursos profissionais e materiais dessa comunidade.
- Como você poderia aproveitar os produtores de arte locais e ter acesso à produção social de arte nacional e internacional.
- Quais são as manifestações artísticas próprias da sua região que podem ser incorporadas e estudadas nas aulas de Arte.
- Qual é a diferença entre “deixar fazer” e orientar um processo de aprendizagem em Arte?
- Você tem um espaço para que seus alunos possam criar com constância nas linguagens artísticas?
- Como a Arte era ensinada na escola em que você estudou, neste ciclo de escolaridade, e como é ensinada hoje. O que se mantém e o que se transformou?
- O que falta na sua formação para ser um bom professor de Arte ou um professor de Arte mais atualizado?
- Como preservar um horário para o ensino de Arte todas as semanas e trabalhar o fazer, o apreciar e o refletir sobre a produção social de Arte nos distintos contextos cultural e histórico.

Confecção de um painel do grupo com a síntese das discussões para documentar a primeira atividade.

2. Exibição do programa 1 da fita 5: Fazer, observar e refletir (1h).

Observação: esse vídeo, feito com alunos da 1ª a 4ª séries, é bom para perceber a importância da construção do percurso de criação pessoal em Arte.

Indicações para a atividade:

- Assista ao programa 1 da fita 5 dos PCN – TV Escola: Fazer, observar, refletir.
- Assista novamente e anote no seu caderno os pontos relevantes para seu trabalho de professor.
- Debata com os colegas os conteúdos do vídeo e reflita.

Em relação às artes visuais:

- Como organizar a rotina escolar para dar conta das atividades artísticas?
- Por que é importante que cada aluno fale do seu trabalho e que seus colegas possam escutar?
- Por que é importante o professor interagir com o aluno tendo como ponto de partida para essa conversa o que o aluno constrói?

- Por que devemos documentar os trabalhos de cada aluno?
- Ver imagens de Arte é importante para o aluno? Por quê?
- Por que cada criança tem seu modo pessoal de desenhar, por exemplo, uma nuvem?
- Há um jeito mais correto de desenhar nuvens?
- Se o aluno cria fazendo, por que é bom que fale, escreva ou reflita sobre os trabalhos?

Faça um painel resumindo a discussão e as conclusões como material de síntese dessa atividade.

3. Improvisação criadora (1h). Fazer indicação para a divisão da turma em pequenos grupos e a representação de uma cena do cotidiano por meio de mímica para que os outros adivinhem. Fazer a cena com a participação de todas as pessoas do grupo.

Sugestão: a partir dessa vivência de criação em um jogo de encenação coletiva, analisem em pequenos grupos e compartilhem das discussões coletivamente: quais objetivos gerais puderam ser contemplados nessa atividade (PCN – Arte, p. 48) e quais objetivos específicos de teatro você pode reconhecer que foram trabalhados nessa atividade (PCN – Arte, p. 90).

4. Exercício criador de transposição de linguagem (45min). Tendo em consideração que todos nós conhecemos e temos praticamente memorizada a cena da Santa Ceia, pintada por Leonardo da Vinci, que foi reproduzida de muitas maneiras, faça indicações para que o aluno realize as atividades que se seguem.

Tente lembrar, sem ver a imagem, e, em pequenos grupos, rerepresente-a por meio de desenho ou pintura e cena corporal em equipe, buscando representar todos os detalhes. Agora, observe a imagem de Leonardo. Faça uma análise do que aconteceu entre o que você construiu e o que foi composto por Leonardo e reflita:

- Que dificuldades você encontrou para desenhar ou pintar e montar a cena?
- Por que não percebemos aquilo que sempre vemos?

5. Observação da reprodução da imagem do quadro Guernica, de Picasso, na página 33 do PCN – Arte (40min).

Descrição no caderno a partir das orientações:

- O que você está vendo?

Discussão sobre a imagem trocando idéias e opiniões seguindo o roteiro abaixo:

- As pessoas e os animais parecem estar em movimento. Como o pintor expressa movimento?
- O animal pintado no canto esquerdo superior poderia ter, na realidade, seus olhos da forma como foram representados?
- Uma das figuras humanas está em uma posição corporal bem distinta das demais, você pode localizá-la?
- Esse quadro descreve: um baile de carnaval no Brasil? Um *show* de música sertaneja? Uma cidade em guerra? Uma festa de aniversário?
- Quantas pessoas e quantos animais você pode identificar? Quem você imagina que sejam?

– Como você imagina que seria a cena que aconteceu antes dessa e qual aconteceria depois?

Volte para seu texto inicial do caderno e observe agora como você sabe mais coisas sobre essa imagem.

Finalização: Reflexão por escrito no caderno, sugestões (1h30min):

- Por que uma leitura orientada de uma imagem de Arte amplia nosso conhecimento sobre ela?
- Como podemos saber orientar a leitura de imagens sem interpretar para o aluno, deixando-o livre para fazer suas relações?
- Por que é importante a leitura em grupo de uma mesma imagem?
- Existe certo e errado na interpretação que nossos alunos fazem das imagens? Por quê?
- Leia o texto PCN – Arte (pp. 30 a 37 – A manifestação artística (...) sua historicidade e sua diversidade) e reavalie os pontos que escreveu no caderno em uma discussão final com o grupo.

Retomada das reflexões finais da Atividade 4 e verificação sobre o que pode ser ampliado na compreensão sobre o papel do professor no ensino de Arte.

6. A paisagem local (4h30). Passeio pela cidade ou região e registro de elementos da natureza construídos pelo homem, por intermédio de: escrita, desenho, fotografia ou reunião de fotos já realizadas.

Identificação dos principais marcos do local, das figuras que caracterizam a vida cotidiana, os animais, a vegetação e as edificações, os meios de transporte, as instituições.

Coleta de material de pesquisa sobre a região e montagem de uma maquete ou um painel de grandes proporções para representar esta localidade.

Leitura PCN – Arte (Os Parâmetros (...) artística e estética) e escrita no caderno, a partir de como foi para cada um a experiência com os três eixos de aprendizagem: fazer, apreciar e contextualizar, na atividade A paisagem local: qual é a articulação desses três eixos, no processo de ensino e aprendizagem em Arte, ou seja, reflexão sobre como pode se dar na prática do aluno e nas propostas do professor a articulação dos três eixos (pp. 49 e 50).

Reunião em subgrupos para debate dos textos do caderno e fechamento de uma síntese por escrito (é desejável consultar o PCN – Arte para esta redação).

Sugestão: reunir essas sínteses de modo que todos possam ter acesso a elas.

7. Exibição do documentário (3h) – O centenário de Segall.

Informação: Segall reúne em sua obra temas ligados à imigração, à guerra, à miséria e ao preconceito racial. Planejamento de uma aula a partir desse documentário.

Indicações aos alunos: procurem articular os três eixos da aprendizagem significativa – fazer, apreciar e contextualizar – em suas propostas de modo que os alunos possam vivenciá-los ao aprender.

Observação: esta aula será planejada para ser concretizada pelos subgrupos desse curso. Assim sendo, nosso planejamento visa à

educação artística e estética dos adultos participantes. Essa experiência, por homologia, trará conteúdos de aprendizagem para nós como educadores.

Cada subgrupo pode concretizar, de fato, as práticas propostas. O documentário pode ser revisto sempre que necessário.

Finalização: debate em equipe nas escolas, depois do curso, sobre a reorientação das propostas de Arte a partir dos PCN e sobre os conhecimentos adquiridos nessa experiência.

8. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.





Módulo 4

**Tratando de questões
sociais em Arte, abordando
conteúdos de forma significativa
para o jovem**







16 horas



Criar condições para que os professores percebam as relações entre a Arte Musical e os Temas Transversais, favorecendo o avanço na compreensão da produção, da formação e das características da música popular brasileira.



Espera-se que, ao final deste módulo, os professores:

- construam conhecimentos sobre as contribuições do contexto sociocultural, percebendo as participações diferenciadas como as de gênero, minorias e etnias, e as influências do tempo histórico e do espaço geográfico, no trabalho com a música popular do final do Império e início da República, enfocando nesse período principalmente a vida e a obra de Chiquinha Gonzaga.



- Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela escuta musical, levando em conta o imaginário em momentos de fruição;
- percepção, identificação e comparação de músicas de culturas brasileiras, observando e analisando características melódicas, rítmicas, dos instrumentos, das vozes, formas de articular os sons, interpretações, sonoridades etc.;
- identificação e caracterização de obras e estilos musicais brasileiros de distintas culturas, relacionando-os com as épocas em que foram compostos;
- pesquisa, reflexões e discussões sobre origem, transformações e características de alguns estilos da música popular brasileira do período que vai do final do Império ao início da República;
- adoção de atitudes de respeito diante das músicas produzidas por diferentes culturas, povos, sociedades, e posicionamento crítico sobre a discriminação de gênero, etnias e minorias. Isto na prática da apreciação e interpretação de músicas do período do final do Império às primeiras décadas da República, principalmente por meio do conhecimento da vida e da obra de Chiquinha Gonzaga;
- interpretação e/ou acompanhamento e/ou recriação e/ou arranjos de músicas de Chiquinha Gonzaga ou então de música(s) composta(s)/interpretada(s) neste mesmo período histórico, na cidade, região ou estado em que você vive.



- Papel sulfite;
- lousa;
- giz colorido;
- folhas grandes de papel em três cores diferentes, por exemplo: papel manilha, cartolina...;
- pincel atômico de quatro cores;
- varal;
- fita crepe;
- aparelho de TV e vídeo;
- aparelho de som (para CD e/ou LP);
- PCN – Arte – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;
- PCN – Temas Transversais – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.

Anexo 1 – Verbetes extraídos da *Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica*. 2ª edição. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1998.

Anexo 2 – IKEDA, Alberto. Ao prazer, ao gozo, ao maxixe (...também quero rebolar). In: *Revista Cultura Vozes*, nº 3 – ano 90/volume 90 – maio-junho de 1996.

Anexo 3 – TINHORÃO, José Ramos. A música de choro e os tangos de Nazareth. In: *Os sons do Brasil – trajetória da música instrumental*. São Paulo: Sesc, 1991.

Anexo 4 – TINHORÃO, José Ramos. O frevo de rua de Pernambuco. In: *Os sons do Brasil – trajetória da música instrumental*. São Paulo: Sesc, 1991.

- Programas da TV Escola – fita 7 – Temas Transversais.
- Vídeos do Panorama Histórico – A Arte no auge do Império e Nasce a República.



CD:

- CD do Acervo Funarte.
- História da Música Brasileira – Período Colonial II/Ricardo Kanji (Orquestra e coro Vox Brasiliensis). Selo Eldorado.
- Chiquinha Gonzaga por Clara Sverner. Abril Music.
- Chiquinha Gonzaga – 150 anos/Rosária Gatti (com a participação do Grupo Nosso Choro). Selo Eldorado.
- Minissérie da TV Globo (1999) – Chiquinha Gonzaga.
- História da música popular brasileira – Edição quinzenal da Abril Cultural, com publicação e disco em vinil, nº 40 – Ernesto Nazareth/Chiquinha Gonzaga; nº 48 – Donga e os primitivos. (Publicação dos anos 70).

Livros:

- DINIZ, Edinho. *Chiquinha Gonzaga: uma história de vida*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Record/Rosa dos Ventos, 1999.
- *Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica*. 2ª ed. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1998.
- GONZAGA, Chiquinha. *O melhor de Chiquinha Gonzaga*/Peças originais e arranjos para piano/ampliada: melodias e cifras. 5ª ed. São Paulo: Irmãos Vitale, 1999.

- KIEFER, B. *Música e dança popular – sua influência na música erudita*. 3ª ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1990.
- KIEFER, B. *História da música brasileira*. 4ª ed. Porto Alegre: Editora Movimento, 1997.
- TINHORÃO, J. R. *História social da música popular brasileira*. 1ª ed. São Paulo: Editora 34, 1998.
- TINHORÃO, J. R. *Música popular – um tema em debate*. 3ª ed. São Paulo: Editora 34, 1997.
- TINHORÃO, J. R. *Pequena história da música popular: da modinha à lambada*. 6ª ed. São Paulo: Art Editora, 1991.
- TINHORÃO, J. R. *Os sons dos negros no Brasil/Contos – danças – folguedos: origens*. São Paulo: Art Editora, 1988.



Seqüência de atividades I (4h):

1. Audição de algumas músicas fruindo e apreciando: valsa, lundu, modinha, lambada, polca, *axé music*, choro, samba, maxixe, frevo. Contribuições para encaminhamento do trabalho: esses são estilos musicais e/ou danças de nossa música popular. Qual deles vocês reconhecem? Sabem qual o estilo? Ou qual o nome da música, seu compositor ou intérprete?

Escutar novamente e imaginar a cena que nos vem ao pensamento ao ouvirmos cada uma delas: instrumentos, músicos, dançarinos, cantores, locais onde estão, época, sentimentos, emoções... Procurar identificar o que ouvir. Durante esta audição de músicas, ir fazendo anotações/observações em uma folha de papel ou em seu caderno. Em pequenos grupos, buscar reconhecer os estilos musicais. Para isso, cada grupo recebe o material preparado com o auxílio do Anexo 1, que contém uma síntese de estilos trazidos para audição dos participantes. Análise, pelos participantes, das características de composições e interpretações. É interessante que cada um o faça a partir do relacionamento com seu universo musical, e comentando sobre as semelhanças e as diferenças entre elas, considerando as características rítmicas, melódicas, instrumentos, vozes, interpretações, sonoridades. A seguir, o coordenador fará o fechamento complementando informações e fazendo considerações gerais sobre o que foi enfocado.

2. Leitura e discussão em grupo do texto *Ao prazer, ao gozo, ao maxixe (...)* também quero rebolar, de Alberto Ikeda (Anexo 2). Para essa leitura, é importante alertar os participantes, que façam conexões com o que foi trabalhado anteriormente.

Cada grupo deverá apresentar comentários e considerações discutidas, anotando, em folha grande de papel manilha ou cartolina, os itens das conexões feitas. Cada grupo, ao se apresentar, afixará na lousa sua respectiva folha para melhor acompanhamento/registro dos relatos.

3. Exibição do programa TV Escola – fita 7 – programas 1 e 4 (Transversalidade e Ética).

Assistir aos dois programas fazendo anotações individuais escritas. Discuti-las no grande grupo, fazendo relações e comentários a respeito do que foi tratado nos itens 1 e 2.

Para o próximo dia de encontro ler o documento Temas Transversais (pp. 26 a 30) e fazer breves comentários por escrito.

Seqüência de atividades II (4h):

1. Apresentação, em grande roda, dos comentários da leitura solicitada na Atividade I, abrindo para discussões.

2. Exibição dos vídeos A Arte no auge do Império e Nasce a República, da série Panorama Histórico.

Os coordenadores deverão alertar os participantes para assistir a eles, dando especial atenção ao relatado, às imagens, às músicas, bem como às semelhanças e diferenças entre culturas, povos, sociedades. E, ainda, o posicionamento crítico quanto a questões de gênero, etnias e minorias.

Após o término de cada vídeo, abrir para análise geral com breves anotações na lousa dos assuntos levantados.

Comentários gerais das músicas apresentadas nas fitas de vídeo, observando funções, valores e usos e estabelecendo relações entre elas. Retomada dos estilos musicais abordados no material escrito entregue na Atividade 1, acrescentando elementos segundo o ponto de vista dos participantes. Solicitar que tragam para o próximo encontro, Atividade 3, o que tiverem de material (escrito, visual, sonoro) da chamada “música clássica/erudita” para ampliar o conhecimento a partir dos elementos levantados pelos participantes.

3. Introduzir Chiquinha Gonzaga ouvindo músicas de sua autoria, estabelecendo paralelos, semelhanças e diferenças entre sua vida e obra e o mundo em que viveu.

Para isso, utilizar o conhecimento prévio dos participantes: por meio da minissérie Chiquinha Gonzaga, que foi apresentada neste ano de 1999 pela TV Globo, e/ou outras fontes de informação, bem como o que já foi abordado neste módulo.

4. Leitura e discussão, em pequenos grupos, do documento Temas Transversais (pp. 35 a 39), relacionando e comentando as contribuições dessa leitura na análise da vida e da obra de Chiquinha Gonzaga: do ponto de vista da época em que viveu e do ponto de vista dos nossos dias, com posterior discussão coletiva.

5. Pesquisa, em grupos, com colegas, familiares, músicos da cidade, pessoas mais velhas, bibliotecas, discotecas, videotecas, sobre estilos musicais do período que estamos estudando. Pesquisar tanto os estilos citados como outros com significativa presença em sua cidade. Se possível, é interessante trazer para o curso alguma gravação sonora.

Fazer um levantamento das possibilidades de contribuição das pessoas da cidade que compõem, dançam ou interpretam essas músicas.

Seqüência de atividades III (4h):

1. Apresentação, por parte de professores e especialistas, do material que trouxeram sobre “música clássica/erudita”.

2. Exibição dos programas 2 e 6, fita 7, da TV Escola (Orientação sexual/Pluralidade cultural).

Após o término de cada programa, é importante que o grupo ou duplas troquem idéias e registrem, resumidamente: a) conexões entre as questões sociais (como discriminação de gênero, minorias, etnias, culturas, entre outras) abordadas nesses dois vídeos; b) relações com o amplo contexto do período do final do Império e início da República; c) a vida e a obra de Chiquinha Gonzaga, utilizando nesta análise as anotações, feitas em papel de grande dimensão, do encontro anterior.

3. Registro em lousa dos tópicos abordados nos comentários e nas reflexões realizadas pelo grupo todo.

4. Apresentação, pelos grupos, do andamento da pesquisa grupal que foi solicitada na Atividade II.

Observação: lembrar ao grupo que deverá trazer para a Atividade IV uma interpretação, recriação ou arranjos de músicas de Chiquinha Gonzaga, ou de alguma(s) música(s) interpretada(s) nesse mesmo período em sua cidade, região ou estado.

5. Audição, fruição e apreciação musical de choro, tango brasileiro e frevo. O coordenador do módulo poderá apresentar apenas composições do final do século passado e início do atual, ou então, se possível, das duas épocas.

6. Leitura de dois textos. Alguns grupos ficarão com o texto A e outros com o texto B:

Texto A: A música de choro e os tangos de Nazareth – José Ramos Tinhorão (Anexo 3).

Texto B: O frevo de rua de Pernambuco – José Ramos Tinhorão (Anexo 4).

Ao ler os textos, os grupos procurarão responder às questões:

- Quais elementos estão sendo acrescentados, por meio desse texto, ao conhecimento que estamos construindo sobre esse período histórico?
- Há presença de choro, maxixe e frevo nas últimas décadas do nosso século? Se houver, como eram no século passado e como têm se manifestado hoje? Neste momento, retomar o texto de Alberto Ikeda para ampliar essa resposta (Anexo 2).
- Elencar os elementos em folha grande de papel, utilizando pincel atômico. Ir colocando no varal já montado anteriormente na classe.
- Oralmente, um representante de cada grupo apresentará as conclusões ou os questionamentos resultantes dos trabalhos.

Seqüência de atividades IV (4h):

1. Iniciar elencando, com todo o grupo, tópicos referentes à música do período do final do Império e início da República tendo em vista: contexto sociocultural, questões de gênero, minorias e etnias, influências do tempo histórico e do espaço geográfico, enfocando também a vida e a obra de Chiquinha Gonzaga.

2. Apresentação dos trabalhos grupais de pesquisa local e interpretação musical. (Caso os grupos encontrem dificuldades em se apresentarem, poderão trazer pessoas da comunidade para fazê-lo; ou, então, utilizar as duas alternativas.)

3. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Orientação especial ao coordenador deste módulo:

- Este é um módulo que investe na figura do coordenador que estuda, pesquisa e cria algumas dinâmicas ou desdobramentos.
- O coordenador do grupo deverá preparar com antecedência as partes das músicas que serão ouvidas (uma de cada estilo citado na Atividade I). Preparará também, com o Anexo 1, material com informações sobre cada um dos estilos e, se possível, também, sobre as músicas, compositores(as), intérpretes, para disponibilizar aos participantes.
- Sugerimos colocar músicas de Chiquinha Gonzaga para os participantes ouvirem sempre que chegarem antes do início dos trabalhos. Escolha algumas e as vá repetindo. A repetição de algumas músicas as tornam conhecidas. CD, LP e outros materiais, como encartes, livros, publicações, podem ficar à mostra para os participantes conhecerem e conversarem sobre eles.
- Colecione os materiais que encontrar sobre Chiquinha Gonzaga e o período em que ela viveu: final do Império e início da República. Procure livros, discos, vídeos, gravações em áudio, textos, matérias jornalísticas... Converse com as pessoas que se interessam por assuntos como esse. Enfim, vá atrás!
- Ao utilizar os textos dos anexos, providencie alguns dicionários de Língua Portuguesa e deixe à disposição dos participantes. Ou então, faça um glossário com as palavras que poderão apresentar dificuldades de entendimento. Você poderá, também, utilizar alternadamente os dois procedimentos.
- Ao iniciar os trabalhos, apresente ao grupo as Finalidades, Expectativas de aprendizagem, Conteúdos, Avaliação e Auto-avaliação deste módulo. Explícite, também, as dinâmicas/procedimentos que serão utilizados.
- Muito importante é falar da pesquisa e da produção musical que deverão ser feitas fora do espaço da sala de aula, com as iniciativas dos grupos.

A proposta é a seguinte:

Solicitar ao grupo que traga para a Atividade IV (no último dia do módulo), uma interpretação, recriação ou arranjo(s) de música(s) de Chiquinha Gonzaga; ou de alguma(s) música(s) interpretada(s) no período do final do Império e início da República, em sua cidade, região ou estado.

- Prepare-se lendo, estudando e fazendo resumos dos textos. Se quiser, poderá preparar transparências para utilizar em retroprojetor, ou cartazes, para auxiliar no fechamento de algum dos temas abordados.

Anexo 1

Alguns verbetes para auxiliar no entendimento do período da música popular brasileira abordado no Módulo 4.

Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica. 2ª ed. São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1998.

valsas s.f. Dança de pares independentes e enlaçados, originária da Áustria (meados do séc. XVIII). Música de ritmo ternário e andamento rápido (vienense) ou moderado (francesa). Teve grande difusão nas capitais européias no fim do séc. XVIII. No Brasil, a primeira voga da valsa de salão deu-se com a vinda da família real portuguesa ao Brasil. Sigismund Neukomm – que viveu no Rio de Janeiro (RJ) de 1816 a 1821 – deixou anotado, no seu catálogo de obras, duas *Fantasias* a grande orquestra, sobre pequenas valsas de S. A. R., o príncipe D. Pedro. A partir de então, dá-se a popularização da valsa. Por influência desta, e para os fins do século, a modinha toma ritmo ternário. Por intermédio dos conjuntos de choro, a valsa tornou-se no Brasil um gênero seresteiro. Nos salões era gênero obrigatório para os aprendizes do teclado, e nas composições de Ernesto Nazaré aclimatou-se ao instrumento, guardando traços já sedimentados da criação musical brasileira. No início do séc. XX, foi cultivada em salas de diversão e confeitarias. O gênero esteve representado nas primeiras gravações realizadas no Brasil. Na década de 1930, reapareceu nas composições de autores populares. A valsa cantada tornou-se, ao lado da modinha, um dos gêneros mais cultivados pelos cantores de serenatas desde o século XIX, passando ao disco no início do século XX e às rádios na década de 1930, quando encontrou seu apogeu nas vozes de intérpretes como Carlos Galhardo, Francisco Alves, Orlando Silva, Gilberto Alves e Augusto Calheiros, entre outros. Na área erudita, a valsa chamou a atenção dos compositores brasileiros desde Carlos Gomes, que compôs valsas para concerto, até, mais recentemente, Camargo Guarnieri, Radamés Gnattali e Francisco Mignone, o qual escreveu, para piano, as séries *Valsas de esquina* e *Valsas-choro*.

CD

Valsas brasileiras – vol. 1, 1993, Revivendo RVCD-048;

Valsas brasileiras – vol. 2, 1994, Revivendo RVCD-094.

samba s.m. (Folcl.) 1) Palavra provavelmente procedente do quimbundo *semba* (umbigada), empregada para designar dança de roda (de coreografia semelhante à do batuque) popular em todo o Brasil, geralmente com dançarinos solistas, aparecendo quase sempre a umbigada. Os sambas mais conhecidos são os da Bahia, Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo. Na Bahia, adquire denominações suplementares, conforme as variações coreográficas: samba-de-chave, em que o dançarino solista finge procurar no meio da roda uma chave; quando a encontra, é substituído. A estrutura poético-musical do samba baiano obedece à forma verso-e-refrão, ou seja, compõe-se de um verso único solista, a que se segue outro, repetido pelo coro dos

dançarinos da roda como estribilho. Não havendo refrão, o samba é denominado samba-corrido, variante pouco comum. Os cantos são tirados por um cantador, que é um dos instrumentistas ou o dançarino solista. Outra particularidade do samba baiano é a forma de concurso que a dança às vezes apresenta: há disputa entre os participantes para ver quem melhor executa seus detalhes solistas. Afora a umbigada, comum a todo samba, o da Bahia apresenta três passos fundamentais: corta-a-jaca, separa-o-visgo, apanha-o-bago. Há também outro elemento coreográfico, dançado pelas mulheres: o miudinho. Este também aparece em São Paulo, como dança de solistas em centro de roda. São instrumentos do samba bahiano o pandeiro, o violão, o chocalho e às vezes as castanholas e os berimbaus. Em São Paulo, o samba passou do domínio negro para o caboclo. E, na zona rural, pode apresentar-se sem a tradicional umbigada. Há, também, outras variantes coreográficas, podendo os dançarinos dispor-se em fileiras opostas, homens de um lado, mulheres de outro. São instrumentos de samba em São Paulo as violas, os adufes, os pandeiros. Existem referências a esse tipo de samba de fileiras em Goiás, com a diferença de que lá foi conservada a umbigada. É possível que a disposição primitiva de roda, em Goiás, tenha sido alterada por influência da quadrilha ou do cateretê. Segundo Luís da Câmara Cascudo, pode-se observar a influência da cidade no samba pelo fato de ele ser também dançado por par enlaçado. Quanto à instrumentação, Mário de Andrade faz uma observação válida para as demais danças afro-brasileiras com predomínio de percussão: “Os instrumentos não obedecem a nenhum critério seletivo, sendo livre a contribuição dos tocadores”. No Rio de Janeiro, o samba era inicialmente dança de roda entre os habitantes dos morros. Foi daí que nasceu o samba urbano carioca, espalhado hoje por todo o Brasil. São seus instrumentos o tamborim, o violão, o pandeiro, o cavaquinho, a cuíca, o surdo, as caixas etc. 2) Da mesma forma que o batuque, já desde o início do séc. XIX a palavra *samba* se estendeu como designação de qualquer tipo de baile popular, sinônimo de arrasta-pé, bate-chinela, brincadeira, balança-flandre, baianá, cateretê, fandango, fobó, forró, forrobodó, função, fungangá, pagode, xiba, zambê etc. (Pop.) 1) Dança popular e música de compasso binário e ritmo sincopado reveladores de sua ligação original com os ritmos batucados, acompanhados por palmas, dos bailes folclóricos denominados sambas. 2) Gênero de canção popular de ritmo basicamente 2/4 e andamento variado, surgido a partir do início do séc. XX como aproveitamento consciente das possibilidades dos estribilhos cantados ao som de palmas e ritmo batucado, e aos quais seriam acrescentadas uma ou mais partes, ou estâncias, de versos declamatórios. 3) *Samba de breque* loc. subst. m. Samba de ritmo acentuadamente sincopado, com paradas súbitas chamadas breques (do inglês *break*, nome popularizado no Brasil para os freios de automóveis, que continuam chamados breques), dando tempo ao cantor para encaixar comentários, falados geralmente, de caráter humorístico, alusivos ao tema. Variante do samba-choro, nasceu em meados da década de 1930). 4) *Samba-canção* s.m. Samba cuja ênfase musical recai sobre a melodia, geralmente romântica e

sentimental, contribuindo para amolecer o ritmo que se torna mais contido. Modalidade surgida na década de 1920 e firmada na década seguinte. Cultivada inicialmente apenas por músicos do teatro de revista do Rio de Janeiro (RJ), teria passado a interessar aos compositores em geral a partir do sucesso da composição *laiá* ou *Ai, ioiô* (Henrique Vogeler e Marques Porto e letra de Luís Peixoto), lançada no teatro e em disco pela cantora Araci Cortes, respectivamente em fins de 1928 e inícios de 1929. Por serem os discos com sambas-canções lançados sempre fora do período carnavalesco (época reservada às músicas de ritmo vivo), estes seriam também genericamente conhecidos como sambas de meio de ano. 5) *Samba carnavalesco* loc. subst. m. Nome genérico atribuído aos sambas compostos e lançados com intenção de vê-los e ouvi-los dançados e cantados durante as festas do carnaval. 6) *Samba-choro* s.m. Melodia que aproveita o fraseado instrumental do choro (um samba com fraseado de flauta na voz, na definição de Vasco Mariz em seu livro *A canção brasileira*, Rio de Janeiro, 1959) e o une ao batuque do samba. Surgiu no início da década de 1930, ao que tudo indica a partir da composição *Amor em excesso* (Gadé e Valfrido Silva), gravada em 1932, em disco cujo selo só trazia a indicação: choro. 7) *Samba-enredo* s.m. Modalidade de samba criado por compositores componentes de escolas de samba do Rio de Janeiro, a partir de inícios da década de 1930, cuja letra deve compreender o resumo poético do tema histórico, folclórico, literário, biográfico ou mesmo de criação livre que for escolhido para enredo ou assunto da apresentação da escola de samba em seu desfile espetáculo diante do público. Inicialmente cantado apenas durante os desfiles das escolas de samba na Praça Onze de Junho, no Rio de Janeiro, os sambas de enredo passaram a interessar também aos cantores profissionais a partir da década de 1940, figurando como primeira gravação comercial de uma composição dessa modalidade o samba-enredo *Natureza bela!...* (Odeon nº 12.032-A, junho de 1942), cantado por Gilberto Alves. *Natureza bela do meu Brasil* (título tirado de seu primeiro verso) fora o samba de enredo da escola de samba Unidos da Tijuca, do Rio de Janeiro, em seu desfile do ano de 1936. Como sinal dos tempos, esse samba-enredo, de autoria do compositor popular Henrique Mesquita, aparece em sua gravação acrescido do nome de um parceiro: o compositor profissional Felisberto Martins. 8) *Samba-exaltação* s.m. Também chamado *samba de exaltação*, samba de melodia extensa e letra de tema patriótico, cuja ênfase musical recai sobre o arranjo orquestral que busca um caráter de grandiosidade, inclusive com recursos sinfônicos. Modalidade muito cultivada por compositores profissionais do teatro musicado e dos meios de rádio e do disco a partir do sucesso da composição *Aquarela do Brasil* (Ari Barroso), gravada em 1939 por Francisco Alves. A música ocupava as duas faces do disco de 78 rpm Odeon nº 11.768 e trazia como indicação “Cena brasileira”, tendo o acompanhamento da Orquestra de Radamés Gnattali, colaborador do autor na parte do arranjo. 9) *Samba de gafieira* loc. subst. m. Modalidade de samba de ritmo sincopado, geralmente apenas instrumental, feito para dançar, criado durante a década de 1940 pelas orquestras de salões de danças

públicas (gafieiras, *dancings* e cabarés). Na realidade, não sendo um gênero, mas forma especial de tocar samba para dançar, o samba de gafieira revela em sua forma instrumental – principalmente na parte dos metais – nítida influência do estilo de orquestras de música comercial norte-americana do período da Segunda Guerra Mundial. 10) *Samba de morro* loc. subst. m. Samba de ritmo vivo acompanhado por pandeiro, tamborim, cuíca e surdo, criado e difundido na década de 1930, no Rio de Janeiro, por compositores que freqüentavam as rodas de samba do Estácio. 11) *Samba de partido-alto* loc. subst. m. Também chamado samba do partido-alto, gênero de samba surgido no início do séc. XX, conciliando formas antigas (o partido-alto baiano, por exemplo) e modernas do samba-dança-batuque, desde os versos improvisados à tendência de estruturação em forma fixa de canção, e que era cultivado inicialmente apenas por velhos conhecedores dos segredos do samba-dança mais antigo, o que explica o próprio nome de partido-alto (equivalente da expressão moderna “alto gabarito”). Inicialmente caracterizado por longas estrofes ou estâncias de seis e mais versos apoiados em refrões curtos, o samba de partido-alto ressurgiu a partir da década de 1940, cultivado pelos moradores dos morros cariocas ligados às escolas de samba, mas já agora não incluindo necessariamente a roda de dança e reduzido à improvisação individual, pelos participantes, de quadras cantadas em intervalos de estribilhos geralmente conhecidos de todos. 12) *Samba de quadra* loc. subst. m. Também chamado *samba de terreiro*, samba-canção ou de ritmo mais vivo, mas incluído necessariamente na categoria de samba de meio de ano, que os compositores de escola de samba compõem para cantar fora do período de ensaio dos sambas-enredo e que são apresentados como diversão na própria quadra de ensaio ou terreiro, nas reuniões e nos encontros de sambistas, em almoços de confraternização, festas promovidas por aniversariantes da comunidade. Modernamente, é também de caráter promocional-comercial, em apresentações de teatro, na televisão ou nas chamadas noitadas de samba. 13) *Samba raiado* loc. subst. m. Trazido para o Rio de Janeiro pelas “tias” baianas, no início do séc. XX, variante do samba-de-roda, era sempre acompanhado por palmas e o ruído forte e estridente de pratos de louça raspados com facas de metal. 14) *Sambalada* s.m. Samba-canção com ritmo lento, semelhante aos das músicas comerciais estrangeiras lançadas no mercado brasileiro, a partir do início da década de 1950, sob o nome genérico de baladas. 15) *Sambalanço* s.m. Gênero de samba também chamado *samba de balanço*, caracterizado pelo deslocamento da acentuação rítmica, introduzido na metade da década de 1950 por profissionais ligados à música de dança produzida por orquestras e conjuntos de boates cariocas e paulistas, influenciados pelos gêneros musicais norte-americanos da época, sobretudo o *jazz*. Já na década de 1960, evoluiu para uma mistura de bossa nova, maracatu, jongo e *rhythm & blues*, dando origem a *samba-rock* mais recente. 16) *Sambão* subst. m. aum. Nome cunhado e difundido durante a década de 1970, referia-se ao samba composto e gravado com objetivo essencialmente comercial. 17) *Sambolero* s.m. Samba-canção de ritmo abolido, representativo

da música popular comercial da década de 1950, submetida ao impacto do primeiro gênero de música de massa imposta pelas grandes fábricas de discos internacionais, o bolero. Ver **PELO TELEFONE**.

polca s.f. Originalmente, dança rústica da Boêmia (parte do império austro-húngaro e atual província da Checoslováquia), chegou à capital Praga em 1837, onde se transformou em dança de salão. Nesse ano, editou-se a primeira partitura para piano da dança que iria espalhar-se rapidamente pela Europa. Binária de andamento *allegro*, a polca apresenta melodia saltitante e configuração rítmica baseada em colcheias e semicolcheias com pausas no segundo tempo do binário. No Brasil foi apresentada pela primeira vez em 3 de julho de 1845, no Teatro São Pedro, no Rio de Janeiro (RJ). Tornou-se mania, a ponto de ocasionar a formação da Sociedade Constante Polca, no ano seguinte. Começando como dança de salão, a polca logo ganhou teatros e ruas, tornando-se música eminentemente popular. Praticaram-na conjuntos de choro e grandes sociedades carnavalescas. Calado, Irineu de Almeida, Miguel Emílio Pestana, Henrique Alves de Mesquita, Anacleto de Medeiros e Ernesto Nazaré compuseram polcas famosas. Fundindo-se com outros gêneros, chegou a ser polca-lundu, polcafadinho, polca-militar. Completando o ciclo, ganhou a polca o mundo rural, folclorizando-se.

modinha s.f.dim. Canção lírica, sentimental, derivada da moda portuguesa. Nos fins do séc. XVIII, em Portugal, a palavra moda tomou sentido genérico e com ela se designavam várias cantigas ou romances de salão. A voga que essa música vocal de salão adquiriu no reinado de Maria I se traduziu no trocadilho que se tornou de uso comum entre cronistas da época, “era moda, na corte de Maria I, cantar a moda”, cujos autores eram músicos de escola formados na Itália: João de Sousa Carvalho, Leal Moreira, Marcos Portugal. Quebrando o formalismo dessas modas cortesãs, surgiu nos serenins dos palácios de Bemposta, de Belém ou de Queluz, Portugal, a figura do brasileiro Domingos Caldas Barbosa (?1740-1800), poeta e tocador de viola. Protegido dos marqueses de Castelo Melhor, Caldas Barbosa, o Lerenio da Nova Arcádia, sofreu a reação violenta dos poetas e escritores portugueses da época, principalmente Bocage, Filinto Elisio e Antônio Ribeiro dos Santos, que chegou a considerar sua presença como indício da dissolução dos costumes da corte portuguesa. Domingos Caldas Barbosa deixou o Brasil em 1770. Só cinco anos depois, já investido de ordens menores, apareceram suas primeiras obras e por elas se verifica que o padre mulato, cobrindo-se com a batina para disfarçar o fator adverso da cor, não se deixou atingir pelos apodos virulentos dos seus rivais. Músico sem conhecer música, cantor sem haver estudado canto, Caldas Barbosa substituiu o cravo e o pianoforte pela viola de arame e com ela granjeou a simpatia dos áulicos e das açafatas da rainha. Não se conhecem documentos que atestem a existência da modinha antes da apresentação de Caldas nos saraus lisboetas de 1775. Historiadores brasileiros mencionam os nomes de Gregório de Matos (1633-1696), Antônio José da Silva, o Judeu (1705-1739) e Tomás Antônio Gonzaga

(1744-?1808) como precursores da modinha. A documentação pesquisada não confirma a suposição desses historiadores. O próprio Caldas Barbosa, evitando a designação de *moda*, usada pelos compositores eruditos, intitulou de cantigas as canções enfeixadas no seu *Viola de Lereno*: coleção das suas cantigas, oferecidas aos seus amigos (volume I: Oficina Nunesiana, Lisboa, 1798; volume II: Tipografia Lacerdina, Lisboa, 1826). No texto de uma dessas cantigas, refere-se às suas modas, palavra que, por modéstia ou humildade, preferiu usar no diminutivo *modinhas*, criando assim o gênero poético-musical que iria converter-se na “mais rica das formas por que se manifesta a inspiração poética do nosso povo” (José Veríssimo). É numerosa a bibliografia dos fins de setecentos e começos de oitocentos relativa à modinha, e nela é manifesta a primazia que escritores e viajantes dão à modinha brasileira, em confronto com a modinha portuguesa. O depoimento de William Beckford (1760-1844), datado de 1787, não deixa dúvida quanto à prioridade da modinha brasileira sobre a portuguesa. Teófilo Braga não hesita em afirmar a procedência brasileira da modinha. Já a documentação musicográfica sofre a contingência de não ter tido o Brasil uma imprensa que documentasse a produção musical da época. Os mais antigos documentos saíram das oficinas e tipografias de Lisboa e Coimbra. Merece menção o *Jornal/de/Modinhas/com* acompanhamento de cravo/ pelos melhores autores/dedicado/A Sua Alteza Real/Princesa do Brasil/ por P. A. Marchal Milcent/no primeiro dia e no quinze de cada mez, sairá/uma modinha nova/Preço 200 Rs/Lisboa/. Esse jornal foi editado a partir de 1792 e nele aparecem modinhas de Caldas Barbosa, cujo sucesso se refletiu no Brasil nas modinhas de Joaquim Manuel, outro mestiço brasileiro que teve a honra de ser editado em Paris, em 1824, num álbum de vinte modinhas harmonizadas por Sigismund Neukomm, o discípulo preferido de Joseph Haydn (1732-1809) que morou no Rio de Janeiro (RJ) de 1816 a 1821. Embora cultivada em Lisboa como música da aristocracia, foi no Brasil que a modinha se enraizou. Floresceu no I Reinado na obra de Cândido Inácio da Silva, Gabriel Fernandes da Trindade, padre José Maurício Nunes Garcia, padre Teles, Leal e outros. No II Reinado, a produção modinheira enriqueceu-se com poemas dos melhores poetas, como Gonçalves Dias, Castro Alves, Álvares de Azevedo, Fagundes Varela, Casimiro de Abreu. Musicalmente, porém, as edições brasileiras de então traziam o nome de compositores estrangeiros, que, atrelados ao estilo e ao gosto da área da ópera italiana, não afinavam com o caráter nacional que a modinha já adquirira. Só nos fins do Império e começos da República, a modinha, já inteiramente aculturada, reflete a sensibilidade e o gosto do povo brasileiro. A modinha populariza-se. Deixa o recinto fechado dos salões e expande-se nas ruas, ao relento, nas noites enluaradas, envolta nos acordes do instrumento que, no Brasil, se tornou o seu companheiro inseparável – o violão. É a fase em que pontificam Laurindo Rabelo, Xisto Bahia, Melo Morais Filho, Catulo da Paixão Cearense.

maxixe s.m. Dança urbana, surgiu nos forrós da Cidade Nova e nos cabarés da Lapa, no Rio de Janeiro (RJ), por volta de 1875. Estendendo-se aos clubes carnavalescos e aos palcos dos teatros de revista, enriqueceu-se com grande variedade de passos e figurações: parafuso, saca-rolha, balão, carrapeta, corta-capim etc. Dançado inicialmente ao ritmo de tango, havaneira, polca ou lundu, só nos fins do séc. XIX as casas editoras o consideraram um gênero musical, imprimindo as músicas com essa qualificação. Primeira dança genuinamente brasileira, do ponto de vista musical resultou da fusão do tango e da havaneira pela rítmica, da polca pela andadura, com adaptação da síncopa afro-lusitana (Mário de Andrade). No início do século, alcançou grande sucesso nos palcos europeus, sendo apresentada com requintes coreográficos pelo dançarino Duque em Paris, França, e Londres, Inglaterra, em 1914 e 1922. Confundido por alguns historiadores com o tango espanhol e a *habanera* cubana, distingue-se, entretanto, desses gêneros pelo caráter lúbrico e lascivo da dança, pela sincopação, pela vivacidade rítmica da música e pela utilização freqüente da gíria carioca, quando cantado.

lundu ou **lundum** s.m. Dança de origem afro-negra, trazida pelos escravos bantos da região de Angola e Congo. Não se pode precisar quando a palavra aparece no Brasil. As primeiras referências conhecidas trazem a data de 1780 e descrevem a dança como licenciosa e indecente, havendo autores que a confundem com o batuque das senzalas. Para os fins do séc. XVIII, no entanto, o lundu já aparece como canção solista, tanto no Brasil como em Portugal, onde o poeta carioca Domingos Caldas Barbosa (?1740-1800), acompanhando-se à viola, em Lisboa, o apresenta na corte de Maria I. Em 1792, o *Jornal de Modinhas*, editado pelos franceses Francisco Domingos Milcent e Pedro Anselmo Marchal, publica os primeiros exemplares de lundu (*Moda do lundu, Dueto novo por modo de lundu*) para duas vozes e piano, em harmonizações eruditas, para serem executadas, ao lado da modinha, nas serenatas da corte portuguesa. No Brasil, somente a partir da terceira década do séc. XIX há notícia de oficinas gravadoras de música regularmente instaladas, entre as quais a Estamparia de Pierre Laforge, estabelecida na Rua da Cadeia (Rua da Assembléia), nº 89, Rio de Janeiro (RJ), de onde saíram, provavelmente, os primeiros lundus e modinhas impressos no Brasil. Transportado para o pentagrama, o lundu galga os salões da média e da alta burguesia, como canção acompanhada e até como dança refinada. A partir do início do séc. XIX, aparecem variantes do lundu, como a tirana, de caráter espanholado, a chula, o fado batido, o miudinho, dança sobre a qual o próprio Pedro I compõe umas *Variações*, e o baiano, modalidade do lundu oriunda da cidade de Salvador (BA). Aceito por todas as camadas sociais e com entrada franca nos meios da aristocracia, o lundu passa a ser apresentado no teatro, quer como dança, de caráter lúbrico e licencioso, quer como canção solista, de sentido sensual ou cômico. A voga do lundu estende-se dos primeiros anos do séc. XIX até por volta de 1920. Por meados do séc. XIX e a partir do aparecimento da polca, em 1845, as casas impressoras de música começam a lançar no

mercado exemplares que denunciavam o processo de fusão do lundu com outras danças binárias importadas. As últimas décadas do séc. XIX marcam o apogeu do lundu que, fundido com outras danças (o tango, a havaneira, a polca), daria origem à primeira dança genuinamente brasileira – o maxixe. Ao compositor popular, cantor e violonista Xisto Bahia devem-se os mais celebrados lundus brasileiros.

forró s.m. Abreviatura de *forrobodó* e *forrobodança*, de uso comum na imprensa pernambucana da segunda metade do século XIX, para designar o local onde acontecia determinado baile popular. O vernáculo é bem brasileiro, nada tendo a ver com *for all*, como querem alguns descobridores de anglicismos. Seu uso tornou-se comum na imprensa de Recife (PE) (*América Ilustrada*, nº 25, 1882, e *Mephistopheles*, nº 15, 1883), sendo classificado por Rodrigues de Carvalho (in *Cancioneiro do Norte*, Fortaleza, 1903) como “bailes da canalha” e por Pereira da Costa (in *Vocabulário pernambucano*, 1908) como “divertimento, pagodeira, festança”. Com o uso continuado, o vocábulo *forrobodó* passou a ser utilizado em sua forma *forrobodança*, assim definido em *A Lanceta*, nº 121, 1913: “[...] é um baile mais aristocrático do que o *Chorão* do Rio de Janeiro, obrigado a violão, sanfona, reco-reco e aguardente. Nele tomam parte indivíduos de baixa esfera social, a ralé... A sociedade que toma parte do nosso *forrobodança* é mesclada; há de tudo. Várias vezes verificam-se turras de banzés sem que haja morte ou ferimentos. Fica sempre tudo muito camarada; muito bem, muito obrigado”. Imagem diferente é contada, já na década de 1950, por Zédantas (José de Sousa Dantas Filho), em *Forró do Mané Vito*, gravado por Luís Gonzaga em 1949; ainda Zédantas, *Forró em Caruaru*, gravado por Jackson do Pandeiro em 1955; Edgar Ferreira, em *Forró em Limoeiro*, gravado por Jackson do Pandeiro, e, novamente, Zédantas, em *Forró de Zé Antão*, também gravado por Luís Gonzaga em 1962. No final dos anos 1950, com a construção de Brasília (DF), foram transferidos dezenas de milhares de nordestinos para o Planalto Central, que, a exemplo do que já vinha acontecendo no Rio de Janeiro (RJ) e São Paulo (SP), ali estabeleceram seus bailes populares com o título de *forró*, geralmente antecedendo o nome do proprietário: “o *forró de zé do Baile toca o ano todo/toca o ano todo...*”. As chamadas Casas de Forró surgiram, na década de 1970, com grande presença de artistas do Nordeste, como local de divertimento dos migrantes daquela região, sendo freqüentadas por trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas, segmentos outros da comunidade subalterna, bem como por gente da classe média saudosa dos ritmos regionais. Nos anos 1970, as Casas de Forró, não só no Rio de Janeiro, mas também em São Paulo, Recife, Natal (RN) e outras cidades, passaram a receber a freqüência dos chamados defensores da música popular brasileira, despertando assim o interesse da juventude universitária que via no ambiente uma forma de diversão autêntica e barata. Artistas como Luís Gonzaga, Dominginhos, Marinês e Sua Gente, Trio Nordestino, Abdias, Zé Gonzaga e Genival Lacerda tornaram-se assíduos nas apresentações, abrindo assim um mercado que se encontrava em baixa. Na década de

1990, dentro do forró, a exemplo do baião nos anos 1950, existe lugar para todos os ritmos rurais do Nordeste e até de outras regiões. Sob seu rótulo, vamos encontrar o xote, o rojão, a marcha de roda e a marcha junina (ambas oriundas da marca popular portuguesa), o xenhênhém, a toada, o samba rural, o xaxado, o coco, a mazurca, a rancheira e o próprio baião, bem como ritmos estrangeiros como o merengue, que aparece travestido de lambada, e a quadrilha. Aproveitando a onda de modismo da juventude, o forró tornou-se a palavra de ordem, integrando o repertório de dezenas de conjuntos do gênero existentes em Pernambuco e no Ceará: Mel com Terra, Mastruz com Leite, Caviar com Rapadura, Flor de Cheiro, Cavalo de Pau, Catuaba com Amendoim, Calango Aceso, Balaio de Gato, Mestre Ambrósio, Cascabulho, Limão com Mel, entre outros.

choro s.m. Os primeiros conjuntos de choro surgiram por volta de 1880, no Rio de Janeiro (RJ). Eram pequenos grupos de músicos, muitos deles modestos funcionários da Alfândega, dos Correios e Telégrafos, da Estrada de Ferro Central do Brasil, que se reuniam nos subúrbios cariocas ou nas residências do bairro da Cidade Nova, onde muitos moravam. Do caráter plangente, choroso, da música que esses pequenos conjuntos faziam, surgiu o nome choro. A composição instrumental desses primeiros grupos girava em torno do terno: flauta, violão e cavaquinho. A flauta como solista, o cavaquinho como “centro” e o violão na “baixaria”. A esse núcleo inicial do choro dava-se também o nome de “pau-e-corda”, por serem de ébano as flautas usadas. As mais antigas referências a esses grupos de músicos mencionam o nome do flautista Calado – Joaquim Antônio da Silva Calado – como o iniciador e organizador desses primeiros conjuntos. Músico de boa formação, Calado reuniu em torno de si os melhores executantes da época, que, movidos pelo único desejo e pelo prazer desinteressado de fazer música, se encontravam por acaso, sem qualquer idéia prévia quanto à composição instrumental ou quanto ao número de figurantes de cada grupo. A partir dos primeiros anos da República, há menção de conjuntos já com outros instrumentos de corda, assim como com instrumentos de banda, com função solista ou concertante dentro dos grupos: bandolim, bandola, bandurra, flautim, clarineta, saxofone, pistom, bombardino, bombardão, trombone, oficlíde. A participação ocasional ou improvisada desses instrumentos é que determinava a função de cada um no conjunto musical. Daí o caráter alegatório do instrumento, que, em função da capacidade do executante, tanto podia incumbir-se do solo como do contracanto, ou, alternadamente, das duas coisas. O próprio cavaquinho assumia, muitas vezes, a função solista, tudo dependendo das circunstâncias do momento. A improvisação é condição básica do bom chorão, nome que passou a ser aplicado ao músico integrante do choro. Quanto ao repertório dos conjuntos, constituído de polcas, xotes, tangos, valsas, há que mencionar o fato de ser todo ele assinado por autores nacionais, integrantes, em sua maioria, dos próprios conjuntos. O choro foi o recurso de que se utilizou o músico popular para executar, a seu modo, a música importada, que era consumida, a partir da metade do séc.

XIX, nos salões e bailes da alta sociedade. A música gerada sob o impulso criador e improvisatório dos chorões logo perdeu as características dos países de origem, adquirindo feição e caráter perfeitamente brasileiros, a ponto de se tornar impossível confundir uma *Polka* da Boêmia, um *Schottische* teuto-escocês ou uma *Walsa* alemã ou francesa com o respectivo similar brasileiro, saído da inventiva desses chorões que se chamaram Calado, Chiquinha Gonzaga, Anacleto de Medeiros, Irineu Batina, Mário Cavaquinho, Sátiro Bilhar, Candinho Trombone, Pixinguinha. Esse propósito de nacionalização manifestou-se não só no estilo interpretativo a que era submetida a música importada, mas também no sentido magoado, nostálgico, choroso das composições. Já nas primeiras décadas deste século, polcas, xotes, tangos e havaneiras passaram a ser designados simplesmente choros, nome que, por extensão, passou a rotular, como indicativo do gênero, a produção dos compositores chorões. Quanto ao gênero choro, não dispensa o uso de modulações imprevistas, armadas com o propósito de pôr à prova a capacidade ou o senso polifônico dos acompanhadores. Foi essa riqueza do choro que induziu Vila-Lobos à criação de uma das mais importantes séries de seu catálogo de composições: os *choros*. Como composição musical ou forma de tocar, o choro não se estagnou nas décadas de 1940-1950, continuando a ser praticado também por músicos das novas gerações. A década de 1970 testemunhou um renascimento do gênero junto ao grande público: em 1973, o *show Sarau*, montado no Rio de Janeiro por Sérgio Cabral, reuniu o Conjunto Época de Ouro e Paulinho da Viola; em 1976, Paulinho da Viola lançou o LP *Memórias chorando*. Outro disco importante foi *Chorada, chorões, chorinhos*, um LP duplo com supervisão de Mozart de Araújo e Ricardo Cravo Albin, brinde de Companhia Internacional de Seguros no Natal de 1976. A TV Bandeirantes de São Paulo promoveu duas edições do Festival Nacional do Choro – *Brasileirinho*, em 1977, teve mil e duzentas composições inscritas; a vencedora foi *Ansiedade*, do bandolinista Rossini Ferreira, e o quinto lugar coube a *Espírito infantil*, do grupo carioca A Cor do Som, que unia a linguagem do choro a instrumentos elétricos normalmente associados ao *pop-rock*. Na segunda edição, *Carinhoso*, realizada em 1978, a composição vencedora foi *Manda brasa*, do veterano saxofonista K-Ximbinho. Os dois festivais tiveram seus respectivos LPs, pelo selo Band. Pela mesma época, a TV Cultura de São Paulo apresentou uma longa série, *Choro das sextas-feiras*, com o grupo de choro amador paulistano Conjunto Atlântico, de Antônio d'Áuria. Logo após, a televisão passa a se interessar também pelo gênero, incluindo choros nas trilhas sonoras de suas novelas, como *O boêmio*, de Anacleto de Medeiros, na novela *Pecado capital*, pela TV Globo. Ainda em fins dos anos 1970, a cantora Baby Consuelo revela-se boa discípula de Ademilde Fonseca ao regravar clássicos do choro cantado (também chamado de chorinho), como *Brasileirinho* (Valdir Azevedo), *Assanhado* (Jacó do Bandolim) e *O que vier eu traço* (Alvaiade e Zé Maria). Entre os diversos choros cantados ou samba-choros (ou chorinhos) compostos desde por volta de 1970, vale destacar *Sessão das 10* (Raul Seixas), 1971; *Choro chorado* (Martininho da Vila), 1976;

Meu caro amigo (Chico Buarque e Francis Hime), 1977; *De mais ninguém* (Arnaldo Antunes e Marisa Monte), 1994; *Perambulando* (Edu Lobo), 1995. O grupo paulistano Premeditando o Breque, surgido em 1979, compôs e gravou vários choros, como *Marana*, 1981, e *Choro do Manga*, 1983. Entre os chorões das décadas de 1980 e 1990 estão o grupo Água de Moringa, de Niterói (RJ), que faz uma fusão do típico regional com a música de câmara; o carioca Galo Preto, que lançou, entre outros, o CD *Galo Preto só Paulinho da Viola* (1994); o grupo paulistano Vou Vivendo, que lançou o CD *Brasil revê o chorinho* (Movieplay); o grupo paranaense Ou Vai Ou Racha; o conjunto Gente de Choro, que se apresenta e grava em Belém (PA) e São Luís (MA); e a Escola Brasileira de Choro (1995), em Brasília (DF). Entre os chorões da última geração, Armandinho juntou choro clássico e choro influenciado pelo rock no CD *Armandinho e Época de Ouro*, de 1996; Henrique Cazes lançou o CD *Relendo Valdir Azevedo*. Na área das publicações especializadas, o renascimento do choro evidencia-se no lançamento, em 1995, da revista *Roda de Choro*, no Rio de Janeiro.

CDs.

Choros, 1994, BMG 100053-2; *Os melhores choros de todos os tempos*, 1994-1995, Marcus Pereira 10082-2.

Anexo 2

IKEDA, Alberto. Ao prazer, ao gozo, ao maxixe (... também quero rebolar). In: *Revista Cultura Vozes*, nº 3 – Ano 90 – volume 90 / maio-junho de 1996.

Ao prazer, ao gozo, ao maxixe (... também quero rebolar)

Alberto T. Ikeda*

Surgido no Rio de Janeiro nos finais do século XIX, o maxixe manteve-se por mais de 50 anos como dança catalisadora das atividades festivo-associativas das populações pobres e marginalizadas, notadamente de negros e mestiços. Muito combatida por suas características sensuais, a dança do maxixe constituiu uma forma de busca e afirmação da identidade social dos baixos estratos da sociedade, fato esse que teve prosseguimento com o samba, após a década de 1930.

Requebrar, mexer, remexer, sacudir, rebolar. Ao ler esses verbos, é bem provável que boa parte dos leitores os relacionem com algumas músicas e danças do estilo denominado *samba-reggae*, da Bahia, divulgadas a partir de meados da década de 1980, ou com a *lambada*, muito em voga entre fins dos anos 1980 até por volta de 1991.¹

* Estudioso da cultura popular e etnomusicólogo. Mestre e doutor pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Campus de São Paulo. Membro do Conselho Editorial da *Revista ARTEunesp*.

¹ Comunicadores e jornalistas do Sul do país usam comumente o termo *axé-music* para designar esse estilo musical. Sobre o assunto, ver: Antonio Risério, *Carnaval Ijexá: notas sobre afoxés e blocos do novo carnaval afro-baiano*, Salvador, Corrupio, 1981.

Muitos poderão associá-los com a música de grande sucesso, *Requebra*, gravada em 1993, pela Banda Olodum:

Requebra, requebra, requebra assim
Pode falar, pode rir de mim (bis).²

Da mesma forma, outros se recordarão da coreografia de outra música muito executada entre fins de 1995 e inícios de 1996, do Grupo Gera Samba, conhecida popularmente como *A música do tchan (Segura o tchan)*:

Segura o tchan, amarra o tchan.
Segura o tchan, tchan, tchan, tchan, tchan, tchan (bis).³

No entanto, esses verbos estavam, há mais de cem anos, indicando a maneira de se dançar o maxixe, surgido por volta de 1870 e de grande popularidade até a década de 1920. Mais especificamente, a dança foi criada no Rio de Janeiro, no período entre 1870 e 1880, conforme aponta Mário de Andrade.⁴ Surgida junto à população marginalizada, sobretudo entre negros e mestiços, a dança fazia-se aos pares, de corpos unidos, caracterizando-se especialmente pela maneira lasciva executada pelos casais, cujos movimentos corporais lembravam a própria *performance* sexual, no entrecruzamento das coxas e nos avanços, recuos e volteios reboantes dos quadris e dos corpos colados dos dançarinos. Tudo, como se percebe, não muito diferente do que se vê comumente ainda hoje no período carnavalesco.

A maioria dos estudiosos entende que o maxixe se desfuncionalizou na década de 1930, sendo substituído pelo samba.⁵ Embora seja correto que nos bailes e no teatro popular a dança tenha alcançado o auge entre fins do século passado e a década de 1920, é preferível não se falar propriamente em substituição, de maneira sumária, já que entre o maxixe e algumas variantes do samba (sobretudo a gafieira) existe contigüidade em muitos aspectos, na forma de se dançar e ainda em algumas peculiaridades rítmico-melódicas. Percebe-se que, já na década de 1920, muitos maxixes estavam sendo classificados como samba. Bom exemplo é a música *Dorinha, meu amor*, de José

² *Requebra*, música de Pierre Onasis e Nêgo; CD O Movimento Olodum; grav. Warner Music.

³ Trata-se de uma colagem das músicas *Melô do tchan*, de Bico do Tchan e Cissinho, e *Pau que nasce torto*, de Cao Lima; Grupo Gera Samba; grav. Polydor/Polygram, nº 529.216-2. Logo na introdução da música, pode-se reconhecer o mesmo estilo de arranjos dos maxixes do início do século.

⁴ Mário de Andrade, *Música, doce música*, São Paulo, Martins, 1963, p. 128, “Nota 1”. A afirmação foi feita em sua conferência intitulada “Ernesto Nazaré”, de 1926, na qual o autor expõe: “O que me parece já certo é que o maxixe, como tal, apareceu depois de 1870. As pesquisas devem mesmo se estabelecer na década de 1970 para 1980. Já estou em condições de fixar essa década como aquela em que mais provavelmente o maxixe surgiu”. Inúmeros autores, posteriormente, voltaram-se para o assunto, porém este período foi aceito sem questionamento.

⁵ Ver J. R. Tinhorão, *Pequena história da música popular: da modinha à lambada*, 6ª ed., São Paulo, Art Editora, 1991, pp. 127-128.

Francisco de Freitas, grande sucesso do carnaval de 1929, que, apesar das suas características musicais de um autêntico maxixe, aparece na partitura classificada como “samba apaixonado”. O mesmo pode ser dito em relação a uma dança anterior a estas que seria o lundu, conhecido desde o século XVIII.⁶ A esse respeito, observa Muniz Sodré: ..., parece-nos lícito destacar a articulação lundu-maxixe-samba a partir do final do século XIX. É nesta época, não muito distante da Independência, que têm início os rudimentos do processo de síntese urbana das diversas expressões musicais (indígenas, negras, portuguesas) na formação social brasileira.⁷

Pode-se mesmo supor que bem antes da consagração da nomenclatura maxixe,⁸ na década de 1870-1880, a dança já se fazia presente nas reuniões festivas das populações periféricas da cidade. Todas elas foram originalmente praticadas pela população de negros, mestiços e seus pares brancos, tendo a sensualidade como tônica, o que, muitas vezes, se estendia aos próprios textos das músicas. Mas o lundu, assim como o que genericamente se conhecia, antes, como batuque (dos negros), era descrito como dança de roda, com pares solistas ao centro, evoluindo em sintonia, de forma lúbrica, mas separadamente. Será correto afirmar que o maxixe resultou da fusão de várias expressões coreográficas, juntando a sensualidade gestual dos negros com a dança de pares, de corpos unidos, de algumas danças européias. A esse respeito, J. R. Tinhorão esclarece:

“Nascido da maneira livre de dançar, os gêneros de música em voga na época – principalmente a polca, a *schottisch*, a mazurca – o maxixe resultou do esforço dos músicos de choro em adaptar o ritmo das músicas à tendência aos volteios e requebros de corpo com que mestiços, negros e brancos do povo teimavam em complicar os passos das danças de salão”.⁹

Observe-se neste procedimento que, bem antes da proposta “de vanguarda” do Movimento Antropofágico (1928), de Oswald de Andrade e outros modernistas, na cultura popular praticava-se há muito, como sempre, a tendência, nesse sentido então vanguardista, de deglutição,

⁶ Ver Mozart de Araújo, *A modinha e o lundu no século XVIII*, São Paulo, Ricordi, 1963, e Baptista Siqueira, *Lundun & lundu*, Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1970.

⁷ Muniz Sodré, *O samba: o dono do corpo*, Rio de Janeiro, Codecri, 1979, p. 27.

⁸ Das várias hipóteses sobre a origem do termo maxixe, soa ter boa lógica a que o relaciona ao fruto de mesmo nome, da família das cucurbitáceas. Inicialmente, o termo significava *baile da ralé*, pela possível semelhança que havia entre as sementes do fruto maduro, pretas e em grande quantidade, e as cabeças ou as pessoas dentro dos apertados salões de baile. Por outro lado, por ser planta muito comum nos quintais das residências (nas cercas), de grande capacidade reprodutiva, associava-se o fruto a coisas vulgares, banais, sem importância, relacionando-o, assim, com esses bailes populares (da mesma forma como se diz: “como chuchu, no pé da serra”).

⁹ J. R. Tinhorão, *op. cit.*, p. 57. Também J. Efegê, *Maxixe: a dança excomungada*, Rio de Janeiro, Conquista, 1974, expõe: “Maxixava-se então ao ritmo das polcas, dos tangos e tanguinhos, dos lundus e depois, até e principalmente, dos sambas...”, p. 15. No que se refere à música, Mário de Andrade afirma: Foi da fusão da *habanera* (dança de origem cubana), pela rítmica, e da polca pela andadura, com adaptação da síncopa afro-lusitana que se originou o maxixe (...), conf. “Ernesto Nazaré”, in *Música, doce música*, São Paulo, Martins, 1963, p. 125.

adaptação ou mesmo de desvirtuamento e contraposição ao que nos chegava das matrizes européias e era incorporado, acriticamente, como modelo, pelas nossas elites. É importante lembrar que o maxixe surgiu e se consagrou nas camadas populares do Rio de Janeiro, num período de marcantes transformações sociais. Em meio às campanhas abolicionistas e republicanas, vivia-se ali um estilo de vida já marcado por estratificações sociais, resultantes da modernização e da urbanização possibilitadas, entre outros motivos, pelos lucros da economia cafeeira do Vale do Paraíba. O processo de industrialização e a dinamização do comércio – nos moldes da economia não escravagista – provocaram um afluxo de imigrantes e, principalmente, a migração dos meios rurais e de outras províncias, transformando o espaço urbano carioca num campo de vivências culturais múltiplas. Ainda, a crise da lavoura cafeeira no Vale do Paraíba fluminense, por volta de 1870,¹⁰ e as várias medidas de alforria de escravos, anteriores à Lei Áurea de 1888, provocaram a presença de muitos negros e seus mestiços na cidade, surgindo bairros populosos de vivência tipicamente marginal,¹¹ onde a dança se consagrou. Ali, os maxixes (bailes) constituíam-se locais de lazer, mas também de busca e manutenção da identidade dos elementos desses estratos socialmente excluídos. Logo a prática maxixeira atingiu os bailes carnavalescos e os espetáculos teatrais (as *Revistas*) voltados para as classes médias.¹² Por intermédio dos artistas de palco, o maxixe alcançou outras regiões brasileiras e notabilizou-se também em cidades da Europa, após a sua consagração inicial em Paris. Como se nota no anúncio do Teatro São Pedro, na cidade de São Paulo, por ocasião do carnaval de 1918, a dança prestava-se, em todos os locais, aos apelos eróticos:

*Aí rapaziada! Prepare bem os pés
e 'las gambias tuertas' para os
Rag-times¹³ e maxixes e os braços para comprimir 'tout doucement'
as deusas do amar e da folida!
Evohé! Evohé! Evohé! Evohé!¹⁴*

Antes, no entanto, pode-se imaginar, diante da sua origem nos baixos estratos da sociedade e da sua forma dionisiaca, quão forte foi a carga de preconceito e hostilidade que pairou sobre a dança diante dos hábitos conservadores do pensamento católico-patriarcal de então. Principalmente nos ambientes aristocráticos, de padrões europeus, apolíneos, supostamente mais refinados, o maxixe constituía uma verdadeira afronta, uma forma simbólica de questionamento ao *status quo*. Esse aspecto contestatório, por distinção ao que então se

¹⁰ Ver Alves Motta Sobrinho, *A civilização do café (1820-1920)*, São Paulo, Brasiliense, 1978, p. 24.

¹¹ Ver Roberto Moura, *Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro*, Rio de Janeiro, Funarte/INM, 1983, pp. 30-34.

¹² Efegê, *op. cit.*, p. 73, explica que o maxixe foi apresentado inicialmente em palcos de teatro em 1883.

¹³ Dança norte-americana do início do século.

¹⁴ *O Estado de S. Paulo*, nº 915, de 11/02/1918, p. 8.

estabelecia hegemonicamente, contido no próprio “discurso” corporal da dança (quebrada, requebrada, desregrada), potencializava-se sobremaneira pela incorporação do maxixe nos espetáculos dos teatros de revista, que primavam por esse mesmo sentido, da crítica política e dos costumes, por meio da sátira, do humor. Um exemplo disto se nota no *Maxixe do Dudu*, da revista *O sogra* (sic), de Olímpio Nogueira e João Só, de 1915, uma clara sátira ao Marechal Hermes da Fonseca, Presidente da República de 1910 a 1914.¹⁵

Maxixe do Dudu

Seu Dudu sai a cavalo

O cavalo logo empaca

Só começa a andar

Ao ouvir o corta-jaca

Ai Filomena – se eu fosse

como tu

Tirava a urucubaca da careca do Dudu.

Assim, setores conservadores da sociedade atacavam e até proibiam o maxixe, conforme ocorria costumeiramente por parte de membros do clero. O próprio Marechal Hermes da Fonseca, quando Ministro da Guerra, chegou a proibir, em 1907, a execução do gênero (que na época também era chamado “tango brasileiro” ou “tanguinho”) nas bandas militares, nas solenidades oficiais.¹⁶

Mesmo assim, bem antes de as mulatas, os passistas e os grupos de pagodes e escolas de samba se transformarem em produtos de exportação, divulgando internacionalmente a lascívia do samba, a Europa já tinha tomado conhecimento e experimentado este modo brasileiro de dançar: o maxixe.

As informações sobre as primeiras apresentações são um tanto desencontradas, havendo registros de que, já em 1889, a atriz-cantora Plácida dos Santos se apresentara na capital francesa dançando o maxixe, conforme indica Jota Efegê.¹⁷ A partir do final da primeira década deste século, são mais freqüentes as referências à dança, sendo apresentada em outros países (Argentina, França, Portugal, Inglaterra, Alemanha), podendo ser destacada, entre os artistas, a dupla *Os Geraídos*, formada pelos mulatos Geraldo Magalhães e Nina Teixeira, que estiveram em Paris em 1908. Naquele início de século, além dos artistas ao vivo, também as partituras musicais e os discos (gravados no Brasil a partir de 1902) serviam para a divulgação da música no estrangeiro. Mas foi mesmo pela presença viva de artistas brasileiros, nos teatros e salões dançantes daqueles países, que o maxixe ficou bem conhecido, provocando grande furor e também muita controvérsia, notadamente depois das apresentações do dançarino baiano Antonio Lopes de Amorim Diniz – conhecido como Duque – e

¹⁵ Conf. J. Efegê, *op. cit.*, p. 94.

¹⁶ *Ibid.*, p. 157. Esse mesmo procedimento, por parte de religiosos, deu-se quando da voga da lambada em vários países, há alguns anos.

¹⁷ *Ibid.*, p. 141.

sua primeira parceira Maria Lino, a partir de 1909, em Paris.¹⁸ A dança transformou-se em verdadeira moda entre os parisienses, mas foi considerada imoral por parte de membros da Igreja e de setores reacionários daquela sociedade, que buscavam combatê-la ferrenhamente, fazendo com que seus seguidores não a dançassem. Entretanto, nada havia de novidade nesses posicionamentos, já que também no Brasil a dança tinha detratores ferozes. Prevendo esse tipo de problema, e lembrando os modos bem mais apolíneos das danças européias de salão, as apresentações de Duque fizeram-se de maneira bem “estilizada”, com o abrandamento e mesmo a exclusão dos movimentos mais lascivos que caracterizavam a dança nas suas origens. Entretanto, muitos a consideravam ofensiva aos “bons costumes” e recomendavam que não a praticassem e nem assistissem às suas apresentações nos teatros e salões de dança. Mas, afinal, o sucesso da dança em Paris, devidamente “civilizada” por Duque, fez com que, também no Brasil, o maxixe alcançasse os salões mais requintados, conforme aparece na *Revista Fon-Fon*, de 13/9/1913: “É engraçado! enquanto o maxixe não se deu ao luxo de viajar e não teve os aplausos de Pariz muita gente o considerava como uma dança imprópria e simplesmente digna dos clubs carnavalescos. Agora que Pariz o adoptou sob o vago nome de tango, modificando-lhe apenas o exagero dos requebros, eis que elle surge nos nossos bailes officiaes...”¹⁹

Evidentemente, o maxixe retornado via Paris era bem diferente daquilo que se praticava nas camadas populares do Brasil. Constituía, sim, um “maxixe aristocrático”, polido, desfalcado dos elementos de identificação, resistência social e até originalmente contestadores do ponto de vista simbólico. Mas esse disciplinamento para chegar aos setores médios e dominantes dava-se apenas na sua forma. O princípio reformista conservador não conseguia atingir a prática da dança nos seus ambientes originais. A permanência do espírito dionisíaco mantinha-se nas camadas populares. No que toca à lascívia presente nas danças secularizadas das comunidades negras, pode-se afirmar que se tratava de uma forma de resistência, de práticas rituais ancestrais. Daí a sua continuidade desde a época colonial, no *batuque*, no *lundu*, passando pelo *maxixe*, chegando ao *samba*, ao *forró*, à *lambada* e ao *samba-reggae* dos anos 1990.

Na verdade, a necessidade de disciplinamento das formas expressivas populares de base negra não estava relacionada apenas ao moralismo circunspecto patriarcal de então. Tais formas artísticas, além do aspecto associativo, identificavam não apenas um procedimento coreográfico ou

¹⁸ Há controvérsias quanto à época das primeiras apresentações dessa dupla em Paris. J. R. Tinhorão aponta o ano de 1909 (*op. cit.*, p. 82), enquanto J. Efegê questiona esta data, indicando a chegada de Duque a Paris entre 1912 (*op. cit.*, p. 141). Duque obteve grande notoriedade internacional em dupla com outra parceira, a francesa Gaby, com a qual se apresentou em Berlim, Londres, Roma e outras cidades.

¹⁹ Conf. Alberto T. Ikeda, *Música na cidade em tempo de transformação – São Paulo 1900-1930* (Dissertação, Escola de Comunicações e Artes – Universidade de São Paulo (USP), 1988), p. 69. Conforme se lê no final, de fato, o maxixe foi confundido com o tango argentino, que na mesma época fazia sucesso nos salões da capital francesa.

a busca do lazer, mas representavam um estilo de vida, uma “visão de mundo”, muitas vezes carnavalizada, cujo sentido era a alegria, a busca de um viver prazeroso, que se contrapunha aos interesses do setor produtivista da sociedade capitalista ligada ao trabalho, mantido pelas camadas dominantes.

Entretanto, se outrora a cultura do prazer, da euforia erotizada, carnavalizada, podia significar socialmente oposição, sendo portanto combatida, com o tempo o quadro inverteu-se. Afinal, a libidinagem, a existência festiva tornou-se parte integrante da sociedade contemporânea, denominada pós-moderna. O erotismo foi efetivamente inserido no sistema de reprodução do capital. Tornou-se, em si, produto de consumo, uma indústria do erótico. A lascívia, do tipo maxixesco, do início do século, foi potencializada e incentivada, prestando-se à comercialização de discos, fitas de vídeo, revistas e outros produtos de consumo, e promovendo todo um sistema relacionado às atividades artísticas massivas. Atualmente, as jovens – brancas, morenas ou louras – longe de hostilizarem o erotismo na dança, pelo contrário, esforçam-se em dominar a arte de rebolar e requebrar, à maneira do que se considerava, no início do século, imoralidade e despudor das comunidades negras. Nos bailes e desfiles momescos, hoje têm prestígio aquelas que dançam libidinosamente. Afinal, até na brincadeira folclórica, de roda, as meninas brasileiras, embora sem malícia, cantam:

*Rebola, bola, você diz que dá... e dá
Você diz que dá na bola, na bola você não dá
Rebola o pai, rebola a mãe, rebola a filha
Eu também sou da família, também quero rebolá.*

Bibliografia

- ALMEIDA, Renato. *História da música brasileira*. 2ª ed. Rio de Janeiro: F. Briguiet, 1942.
- ALVARENGA, Dneyda. *Música popular brasileira*. Porto Alegre: Globo, 1950.
- ANDRADE, Mário de. “Ernesto Nazaré”. In *Música, doce música*. São Paulo: Martins, 1963.
- _____. *Dicionário musical brasileiro*. São Paulo: IEB-USP/Itatiaia/Min. Cultura, 1989.
- EFEGÊ, Jota. *Maxixe: a dança excomungada*. Rio de Janeiro: Conquista, 1974.
- KIEFER, Bruno. *A modinha e o lundu: duas raízes da música brasileira*. Porto Alegre: Movimento/Univ. Fed. Rio Grande do Sul, 1977.
- _____. *Música e dança popular: sua influência na música erudita*. Porto Alegre: Movimento, 1979.
- LIRA, Mariza. *Brasil sonoro: gêneros e compositores populares*. Rio de Janeiro: A Noite, s/d (1938?).
- MOURA, Roberto. *Tia Ciata e a pequena África no Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 1983.
- PAIVA, Salvyano Cavalcanti. *Viva o rebolado: vida e morte do teatro de revista brasileiro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

SIQUEIRA, Baptista. *Lundum & lundu*. Rio de Janeiro: Univ. Fed. do Rio de Janeiro, 1970.

_____. *Três vultos históricos da música brasileira (Mesquita, Callado, Anacleto)*. Rio de Janeiro: Autor, 1969.

Anexo 3

TINHORÃO, José Ramos. A música de choro e os tangos de Nazaré. In: *Os sons do Brasil – trajetória da música instrumental*. São Paulo: Sesc, 1991.

(Edição, pesquisa e texto de José Ramos Tinhorão/dezembro de 1991)

A música de choro e os tangos de Nazaré

O aparecimento do choro – forma de tocar valsas, polcas, schottisches, mazurcas e quadrilhas importadas, e não gênero de música (às vezes com letra) só criado mais de meio século depois – ocorreu por volta de 1870, marcando a entrada da baixa classe média urbana do Rio de Janeiro no cenário da música popular.

A aceleração do processo de urbanização da então capital do Império, após a Guerra do Paraguai, fazia surgir em bairros recém-formados, como a Cidade Nova, um novo contingente social – operários de fábricas têxteis, de chapéus, de calçados, pequenos funcionários de repartições civis e militares dos Correios e Telégrafos, Casa da Moeda, Arsenal de Marinha, Estrada de Ferro Central do Brasil – ainda sem lugar certo na acanhada estrutura do antigo modelo agrário. Foi, pois, para atender à necessidade de diversão desses emergentes grupos de trabalhadores especializados e pequenos burocratas que iam surgir, inicialmente no Rio de Janeiro (e logo por todos os principais centros urbanos do Brasil), conjuntos de tocadores de flauta, violão e cavaquinho, especialistas em música para festas de aniversário e bailes familiares de sala de visitas.

A característica musical desses pequenos conjuntos era a improvisação de modulações no acompanhamento de uma melodia solista – a flauta desenvolvendo a linha melódica, os violões exercitando-se em desenhos modulatórios nos tons mais graves, na depois chamada *baixaria* – tudo envolto em clima algo plangente, que acabaria conferindo o nome de choro a essa forma de tocar e, por extensão, a designação de chorões para os seus músicos.

O maestro Batista Siqueira, entusiasta do grande flautista e compositor Antonio Calado Jr. (Rio, 11/7/1848 – id., 20/3/1880) dá o nascimento do choro a partir da inclusão da flauta, expressamente por aquele músico, ao grupo de cordas e ritmo, escrevendo em seu livro *Três vultos históricos da música brasileira*: “Ficou então constituído o mais original grupamento reduzido do nosso país – O Choro, de Calado”. No entanto,

embora não haja dúvida quanto ao fato de Calado ter sido autêntico músico de choro (o próprio Batista Siqueira observa que suas partituras parecem exageradamente simples, mas por não traduzirem a riqueza das improvisações), seria reduzir demais a amplitude do processo de criação da música do choro atribuir o estilo a um único instrumentista. De qualquer forma, os conjuntos formados por Calado antes de sua morte em 1880, e que incluíam entre seus componentes alguns dos mais competentes músicos da época, como a jovem pianista Chiquinha Gonzaga, seriam por certo os mais importantes dessa primeira fase de fixação da forma choro de tocar. O desaparecimento de Calado, no entanto, ao permitir a revelação, como seu sucessor, de outro grande flautista na figura de Viriato Figueira da Silva (Macaé (RJ), 1851 – Rio, 24/4/1883), viria mostrar que o estilo ao mesmo tempo malicioso e choroso de tocar já se havia estruturado, e começava a inspirar composições com caráter próprio. E um exemplo seria a polca do próprio flautista Viriato, *Caiu, não disse?*, que indicava a partir do título a preocupação virtuosista dos solistas chorões de introduzirem passagens (modulações) imprevistas na tentativa de “derrubar” os acompanhadores. Assim também como outra pioneira. Chiquinha Gonzaga, poderia já em 1899 documentar a existência consciente do novo estilo ainda por meio da escolha do título de seu “tango característico”: *Só no choro*.

Já a partir da década de 1880, aliás, com a proliferação dos pequenos conjuntos de flauta, violão e cavaquinho, inclusive como acompanhadores do canto de modinhas em serenatas, espalha-se durante meio século por todo o Brasil o achado da baixaria do choro, para só vir a ser destronada na década de 1930 – em plena explosão do rádio –, quando os chamados conjuntos regionais da era do samba batucado adotam o acompanhamento rítmico de percussão como sua base. Era o fim da idade do choro, pois, após o surgimento do maxixe no início do século por ação das bandas que substituíram os velhos conjuntos de pau-e-corda na música para dançar, havia surgido também o samba vindo das camadas mais baixas disposto a disputar, junto à classe média, o interesse que esta demonstrava agora pela música norte-americana igualmente barulhenta dos *jazz-bands*. Em sua fixação por assim dizer coletiva de constâncias musicais brasileiras – considerando-se a liberdade de criação garantida a seus músicos –, o choro não se retiraria entretanto de cena sem antes contribuir, embora indiretamente, para o aparecimento da mais original e talvez única figura de compositor estritamente pianístico do Brasil: Ernesto Nazaré.

Nascido no Rio de Janeiro em 1863, em plena loucura da polca (chegou a criar-se o verbo *polcar*, e até Machado de Assis saudava em versos: “A polca veio/de longes terras estranhas/galgando o que achou de permeio/mares, cidades, montanhas”/“Aqui ficou aqui mora”), Ernesto, Júlio de Nazaré, filho de pai pequeno funcionário e mãe pianista diletante, foi naturalmente iniciado na música entre devaneios românticos de Chopin e saltitantes polcas de Calado. E foi assim que, começando a compor polcas ele mesmo a partir de 1880 (*Gentes, o imposto pegou?*, *Graciette, Fonte do suspiro, Beija-flor, Quebradinho*),

ia tornar-se a partir da década seguinte o fixador do gênero *tango brasileiro*, lançado em 1871 por Henrique Alves de Mesquita como abrasileiramento dos tangos espanhóis e franceses trazidos ao Rio por companhias de teatro musicado europeu.

Com o lançamento em 1874 de sua polca *Cruz, perigo!*, Nazaré vinha de fato dar a público, segundo o crítico Andrade Murici, “seu primeiro tango, pelo que apresenta de indícios precursores do gênero em que realizou as suas obras mais características, e a que chamou tango brasileiro”. Por trás dessa criação de Nazaré, no entanto, estava a música dos choros, como demonstraria seu biógrafo, maestro Batista Siqueira, ao escrever: “O que Ernesto Nazaré fez foi dar ênfase aos grupos rítmicos excepcionais da música brasileira, já empregados abundantemente por autores antigos, como podemos ver em Calado, Chiquinha Gonzaga e até no velho autor de nosso Hino Nacional, Francisco Manuel, no *Lundu da marrequinha*”.

Como seria demonstrado já neste século por Luciano Gallet, por Mário de Andrade e, mais modernamente, por Batista Siqueira, a criação do tango brasileiro situaria o compositor Ernesto Nazaré em posição muito especial no panorama da música brasileira. Podendo ser considerado popular quando eventualmente alguma de suas músicas recebem letras (como aconteceu em 1968, após os versos de Vinicius de Moraes para o tango *Odeon*), Nazaré, permanece em muitas de suas composições no limite do erudito, se a análise recai sobre a escritura pianística.

Ironicamente, entretanto, esse autor de tangos como *Brejeiro* e *Escovado*, que o compositor francês Darius Milhaud não hesitou em citar na suíte para balé *Le Boeuf sur le toit*, morreria louco em fevereiro de 1934, em Jacarepaguá, no Rio de Janeiro, para ser enterrado no dia seguinte, quase anonimamente, enquanto a população se mobilizava para a chegada do Rei Momo. Era dia da abertura oficial do carnaval, que, com suas marchas, sambas e batucadas, ajudará a eclipsar seus tangos, de fama já abalada pelos maxixes e frevos com que as bandas animavam, desde a primeira década do século, os bailes da classe média.

Anexo 4

TINHORÃO, José Ramos. O frevo de rua de Pernambuco. In: *Os sons do Brasil – trajetória da música instrumental*. São Paulo: Sesc, dezembro de 1991.

(Edição, pesquisa e texto de José Ramos Tinhorão)

O frevo de rua de Pernambuco

O frevo de rua pernambucano figura, ao lado do maxixe carioca, entre as mais originais criações da mistura de brancos, negros e mestiços do povo mais humilde e baixa classe média que compunha os quadros de músicos das bandas militares nos dois últimos decênios do séc. XIX.

E, curiosamente, ainda como no caso do maxixe, surgiu como gênero de música instrumental da interação entre música e dança, a ponto de não poder distinguir – como lembrou o estudioso pernambucano Valdemar de Oliveira – “se o frevo, que é a música, trouxe o passo ou se o passo, que é a dança, trouxe o frevo”.

O frevo, realmente, teve sua estrutura fixada numa vertiginosa evolução da música das bandas em desfile de rua, de inícios da década de 1880 até os primeiros anos do séc. XX.

Os estudiosos do frevo, embora discordando nos pormenores, são unânimes em concordar que as origens do passo (as figurações improvisadas pelos dançarinos ao som da música) se prendem à presença de capoeiras à frente dos desfiles das duas mais famosas bandas militares do Recife da segunda metade do séc. XIX: a banda do 4º Batalhão de Artilharia, chamada o Quarto, e a da Guarda Nacional, conhecida por Espanha por ter como mestre o músico espanhol Pedro Garrido.

Ao ritmo certamente marcial dessas bandas, os capoeiras do Recife além de começarem a transformar seu gingado em dança, improvisavam versos de desafio ao grupo rival, como os da quadra coligida pelo folclorista Pereira da Costa:

*“Viva o Quarto
Morra Espanha,
Cabeça seca
É quem apanha”.*

E após explicar a expressão *cabeça seca* como xingamento aos adversários, uma vez que os escravos eram obrigados a recolher-se às nove da noite, não chegando assim a molhar a cabeça com o sereno, o mesmo autor explicava que, quando acontecia de a música executada não se prestar à elaboração de quadras desse tipo, os capoeiras ritmavam seus volteios e negaças com palavras curtas, aparentemente desconexas, mas de sentimento bastante concreto para os adversários:

*“Cresceu,
Caiu!
Partiu
Morreu!”*

Ora, é de supor-se que, estabelecida essa íntima relação entre as figurações coreográficas dos capoeiras e a música executada pelas bandas em passeata, os próprios instrumentistas não deixariam de se influenciar pelos desenhos das bruscas paradas, quedas, avanços acelerados, dobras de corpo e descaídas dos dançarinos, para promover sob sua sugestão “a sucessão galopante de semicolcheias, os imprevistos das síncopas, as alturas da tessitura, as negaças da linha melódica”, a que se refere Valdemar de Oliveira em seu livro *Frevo, capoeira e passo*.

Em artigo escrito em 1960 para a *Revista Esso*, o mesmo Valdemar de Oliveira observava que as primeiras composições produzidas para a

explosão da cabroeira, no meio da rua, era “meio choro, meio polca, meio dobrado, meio cantoria de mestres e contramestres”, acrescentando que “os primeiros frevos de rua foram cantados”. Quando, porém, a partir do início do séc. XX rompe-se o sistema de relações da antiga economia agrária, ante a presença das indústrias têxtil e açucareira, que empregam trabalhadores procedentes da zona rural dissociados das tradições locais do Recife, esses novos moradores dos mocambos da zona alagada permitem o advento do frevo de rua estritamente orquestral, destinado pura e simplesmente à cega libertação de energia dos pés-de-poeira.

Para a música produzida pelas fanfarras em suas passeatas carnavalescas, isso queria dizer que não havia mais qualquer compromisso com o repertório ora marcial, ora folclórico herdado do século XIX, e os metais podiam enfim explodir em colcheias e semicolcheias nas introduções que desenhavam uma melodia marcada por sínkopas, enquanto o ritmo, desprezando as medidas de tempo, produzia a gíngua visivelmente inspirada nas desarticulações do corpo dos dançarinos entregues à loucura do passo.

Segundo o historiador pernambucano Mário Melo, o responsável pela fixação desse novo gênero finalmente chamado de frevo na primeira década do séc. XX (a multidão caindo no passo parecia uma superfície líquida fervendo, o que o povo chamava *frever*) teria sido o Capitão José Lourenço da Silva, o regente da banda do 40º Batalhão de Infantaria do Recife, conhecido por Zuzinha, que o teria finalmente diferenciado da marcha-polca.

O fato é que, encontrada a partir da primeira década do século, a forma final do frevo de rua, exclusivamente instrumental, e à base de fanfarra, a criação coletiva dos músicos e dos passistas do povo recifense entrou a interessar aos compositores pernambucanos mais bem comportados, que enfraqueceriam o gênero com a criação de marchas-frevo ou frevo-canções.

Conforme depoimento de velhos pioneiros do carnaval pernambucano, as bandas de clubes de frevo, além de sua vanguarda de improvisadores de passos, contaram desde cedo com grupos que se limitavam a seguir a música evoluindo sob a forma de *cordões*. Pois na segunda década do século atual, quando pernambucanos de passagem pelo Rio levaram de volta a notícia do sucesso dos desfiles de ranchos cariocas, esses acompanhadores de bandas descobriram afinal a fórmula de ganhar um lugar nas ruas do Recife, sem necessidade de se acotovelarem em meio à fervura do passo, ainda tão preso ao estilo violento dos capoeiras.

Segundo Valdemar de Oliveira, isso se deu a partir de 1915, com o aparecimento dos blocos, “invenção de violonista, brincadeira para as jovens que não agüentam rojão do *frevo*, grêmios familiares de moças, braço com braço, o pai por perto, pegado num violino ou num violão”. Foi, pois, para atender à necessidade de um ritmo mais acessível, destinado às delicadezas desses novos grupos de carnavalescos da classe média, que se criaram esses frevos de ritmo marchado e com parte de canto, de que seriam expoentes, a partir da década de 1930, a dupla de compositores Capiba e Nelson Ferreira, com suas

introduções de frevo seguidas de uma melodia cantada que não andava longe do estilo das marchas de carnaval carioca.

Aliás, os próprios amantes do frevo ortodoxo, ligados aos clubes carnavalescos tradicionais, como o Vassourinhas, acabariam incorporando de certa maneira o frevo-canção sob a forma de *marcha-regresso*, ou seja, o frevo de tom lamentoso cantado alta noite pelos passistas cansados, de volta ao seu bairro:

*Se essa rua fosse minha
Eu mandava ladrilhar
Com pedrinhas de brilhante
Para o meu amor passar
A saudade, ó Vassourinhas,
Invadiu meu coração,
Ao pensar que talvez nunca,
Nunca mais te veja não.
A saudade, ó Vassourinhas,
Enche d'água os olhos meus,
Ao pensar, ó Vassourinhas,
Neste derradeiro adeus".*

De qualquer forma, considerado seu virtuosismo, só um verdadeiro músico pode compor um frevo, porque, como observaria Guerra Peixe, se trata de um gênero de música para dança sem exemplo no mundo, pois é a única “em que o dançarino dança a orquestração”.





Módulo 5

**O que, por que e como
ensinamos, aprendemos
em Arte**







24 horas



- Compreender os tipos de conteúdos que estão em jogo nas situações de ensino e de aprendizagem em Arte: conceitos, princípios, fatos, procedimentos, valores e atitudes.
- Compreender o planejamento como articulação entre objetivos, conteúdos e orientações didáticas.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores ganhem autonomia para projetar os desenhos curriculares locais em Arte.



- A tipologia dos conteúdos em Arte;
- modos de ensino orientados pelos conteúdos;
- modos de aprendizagem orientados pelos conteúdos;
- critérios de seleção de conteúdos;
- articulação entre objetivos, conteúdos e orientações didáticas em Arte.



- Programa 3, Objetivos do Ensino Fundamental, da fita 5, do PCN – TV Escola;
- programa 4, O papel dos conteúdos na formação do aluno, da fita 5, do PCN – TV Escola;
- programa 5, Ensinar – Aprender, da fita 5, do PCN – TV Escola.
- documentário: O centenário de Segall.
- PCN de Arte.
- imagem: A paisagem brasileira, de Lasar Segall.
- pincéis;
- tinta;
- lápis colorido;
- giz de cera;
- papéis variados.



1. Introdução (1h30).

Levantamento inicial: Conversa informal dos participantes sobre o que acreditam que devemos ensinar em Arte na escola, questionando se Arte tem conteúdo e tentando explicitar quais são.

Exibição do programa 3, Objetivos do Ensino Fundamental, fita 5, do PCN – TV Escola.

Sugestão: assistir novamente e fazer anotações de pontos relevantes no caderno.

Debate em pequenos grupos sobre os seguintes aspectos:

- Por que os objetivos são importantes no planejamento?
- Como podemos conhecer nosso país por meio da Arte?
- Enumere músicas, danças, peças de teatro, obras de artes plásticas, filmes etc. que você conhece da sua comunidade, do Brasil ou de outros países que colaboram para a educação voltada para a cidadania. Socializar as obras e indicar como ou onde podem ser encontradas.

2. Ler Objetivos gerais do ensino da Arte (p. 48) (1h30).

- Leitura e escrita no caderno sobre o que cada objetivo significa para você.
- Descrição de uma atividade de Arte em qualquer linguagem que cumpra com os propósitos do 2º objetivo geral.
- Em grupos, planejar uma atividade de Arte para cumprir os propósitos do 6º objetivo geral.
- Debater sobre como realizar o último objetivo utilizando recursos da sua comunidade.

3. Exibição do programa 4, da fita 5, PCN – TV Escola: O papel dos conteúdos na formação do aluno (1h).

Leitura PCN – Arte (pp. 51 e 52), Conteúdos de Arte.

(Os conteúdos de Arte...momentos históricos).

Questão para reflexão:

“Como você percebe a importância desses conteúdos na formação do aluno?” Explicita o valor de cada conteúdo, seja em música, dança, teatro ou artes visuais. (Trabalhe individualmente por escrito em seu caderno e depois discuta com um grupo de colegas.)

4. Leitura e discussão PCN – Arte (pp. 66 a 69), Conteúdos de artes visuais (...) estrangeiros no país (2h30).

Em duplas, ou pequenos grupos, relacionar cada conteúdo com os Objetivos gerais de artes visuais (pp. 65 e 66).

Conteúdo: representação e comunicação das formas visuais, concretizando as próprias intenções e aprimorando o domínio dessas ações.

Entre outros objetivos gerais, esse conteúdo pode estar articulado ao seguinte objetivo geral de artes visuais:

- Expressar, representar idéias, emoções, sensações por meio da articulação de poéticas pessoais, desenvolvendo trabalhos individuais e grupais.
- Seguir estabelecendo as articulações por escrito no caderno para os demais 24 conteúdos.

- Socializar as descobertas com todos e observar que cada conteúdo pode estar vinculado a mais de um objetivo e vice-versa.

5. Exibição do documentário: O centenário de Segall (2h30).

Nesta atividade é importante fazer anotações sobre conteúdos relevantes a serem trabalhados para identificar dados da vida e da obra do artista, as questões sociais tratadas em sua obra, as relações entre sua obra e nosso país, a Arte Moderna, o museu do artista e seu trabalho, o elogio à raça negra, entre outros conteúdos a serem selecionados.

Leitura PCN – Arte (pp. 43 a 47), Aprender e ensinar Arte (A área de Arte (...) modalidade artística).

Debate, em pequenos grupos, de como se aprende fatos, conceitos, princípios, valores e atitudes e seleção dos diferentes tipos de conteúdo destes documentários: O centenário de Segall, vídeo especificando conceitos, fatos, procedimentos, valores e atitudes e planejamento, por escrito, de uma seqüência de aulas para ensiná-los.

Elaboração de atividades nas quais os alunos possam articular pelo menos dois eixos das experiências de aprendizagem: fazer arte, apreciar arte e contextualizar arte.

Exposição de planejamentos realizados em pequenos grupos para que todos possam observar a variedade com que podemos ensinar ou selecionar conteúdos a partir de uma mesma fonte de informação.

6. Apreciação da reprodução da obra A paisagem brasileira, de Lasar Segall (2h).

Realização das atividades: observe atentamente a imagem e:

- 1º tente desenhá-la na íntegra;
- 2º faça sua paisagem brasileira;
- 3º busque de memória uma paisagem da sua localidade que a caracteriza e construa essa imagem.

7. Exibição do programa 5, da fita 5, TV Escola: Ensinar – Aprender (2h30).

Após a exibição, discuta, em pequenos grupos, como poderíamos relacionar os conteúdos trabalhados com o cotidiano de nossa região. Nossas temáticas sociais, paisagens, tragédias, sofrimentos e belezas. Planejamento de tarefas para trabalhar os conteúdos do vídeo com os alunos de sua localidade.

Cada grupo propõe para outro uma orientação de trabalho e recebe outras orientações e, assim, sucessivamente até que se feche o círculo, com todos presentes.

Sugestão: podem ser criadas atividades que levem os participantes a sair a campo.

Organização dos trabalhos de cada grupo de modo que todos possam compartilhar dos resultados.

8. Leitura e discussão em pequenos grupos: orientações didáticas (pp. 94 a 101) Orientações... trabalho dos alunos (2h30).

Questões para debate:

- Por que copiar modelos prontos por meio de imitação mecânica não é uma boa situação de aprendizagem para Arte?

- Que critérios você usaria para selecionar conteúdos de Arte para ensinar?
- Como podemos ajudar nosso aluno com dificuldades técnicas?
- Na sua escola, como você organiza o espaço e o tempo de trabalho em Arte? Tal organização é adequada ou poderia ser diferente? Justifique.
- Você registra e documenta as atividades de seus alunos? Por que a documentação é importante?
- Como você organiza as tarefas antes da aula?
- Qual tem sido seu trabalho em Arte durante a aula?
- Como você reflete sobre sua prática depois da aula?
- Por que a atitude do professor se reflete na dos alunos?
- O que falta na sua formação para aprimorar suas ações didáticas?
- Quais das suas características, no âmbito pessoal, colaboram com o cotidiano de trabalho e quais o atrapalham?

9. Leitura de Conteúdos relativos a atitudes e valores (pp. 52 e 53 – Este bloco... própria cultura) (3h).

Elaboração de dez atividades em subgrupos, contemplando a aprendizagem de dois conteúdos escolhidos deste bloco e, por fim, planejamento de uma atividade para o último conteúdo, dada sua relevância.

Descrição documental dos resultados para todo grupo como banco de propostas e atividades nas escolas.

10. Projetos de trabalho (1h30).

Exibição do programa 2, da fita 5, Desenhar é importante na escola.

Leitura de: Trabalho por projetos (pp. 101 a 103) e planejamento em subgrupo de um projeto de trabalho em Arte, envolvendo o desenho como atividade importante das ações dos alunos.

11. Trabalho de campo em pequenos grupos (3h30).

Pesquisa na localidade: quem são os agentes que produzem Arte (artistas e artesãos) e levantamento de quais conteúdos dos PCN – Arte poderiam ser contemplados no estudo de suas obras. Elaboração a partir de entrevista com eles do material de pesquisa sobre suas atividades para ser utilizado como fonte informativa nas escolas.

12. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Módulo 6

**Que coisas nossos alunos
já sabem: evitando
rupturas e dando continuidade
ao processo de ensino
e aprendizagem de Artes
nas séries finais do
Ensino Fundamental**







12 horas



- Relembrar os conhecimentos musicais já adquiridos pelos professores em suas histórias de vida em aprendizagem informal e formal desde sua infância.
- Conhecer aspectos gerais do histórico do ensino de Música no Brasil e estabelecer paralelos com as práticas relatadas pelos professores.
- Refletir sobre o aprendizado de Música na escola e fora dela e a necessidade de se trabalhar com músicas do meio sociocultural e do conhecimento musical historicamente construído pela humanidade.



Espera-se que, ao final deste módulo, os professores:

- repensem a trajetória do ensino de Música nas escolas, projetando caminhos para os dias de hoje;
- reconheçam a necessidade de se trabalhar: em conexão com a música do meio sociocultural e com o conhecimento musical historicamente construído pela humanidade;
- conheçam o que os PCN – Arte das séries iniciais propõem, no sentido de dar continuidade e coerência ao processo de ensino e aprendizagem das séries finais do Ensino Fundamental;
- compreendam e sintam-se instigados a trabalhar com os três eixos de aprendizagem em Arte Musical: produção (interpretação, improvisação, composição), apreciação e contextualização, propostos pelos PCN – Arte.



- Histórico do ensino de Música no Brasil: teorias e práticas;
- o ensino-aprendizagem de Música na escola de hoje em conexão com a educação informal e com o contemporâneo que a sociedade apresenta;
- os três eixos de aprendizagem em Arte Musical: produção (interpretação, improvisação, composição), apreciação e contextualização;
- inserção e valorização da música no contexto sociocultural e do conhecimento construído no decorrer dos tempos pela humanidade, no trabalho com os três eixos da aprendizagem.



- PCN – Arte – séries iniciais do Ensino Fundamental, PCN – Arte – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental;
- folhas grandes de papel em três cores diferentes, por exemplo: papel pardo, cartolina...;
- pincel atômico de quatro cores;
- papel sulfite;
- fita crepe;
- varal;

- lousa;
- giz colorido;
- aparelhos de TV e vídeo.

Fitas de vídeo e publicações:

- Sinfonia do Alto Ribeira – Projeto Bagre-Cego – Introdução/1º e 2º Movimentos.
- Fita de vídeo da TV Escola: Ensinar – aprender/programa 5 da fita PCN – Um compromisso com a cidadania.
- Música e dança – Programa nº 11 da série: Menino, quem foi teu mestre?

Anexo 1 – publicação (encarte) que acompanha a fita de vídeo: Sinfonia do Alto Ribeira – Projeto Bagre-Cego.

Anexo 2 – Música e dança – texto nº 11, Professor da pré-escola, vol. II.

Anexo 3 – Hermeto Paschoal (verbete) *Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica*. 2ª ed. São Paulo: Art Editora/ Publifolha, 1998.



Seqüência de atividades I (3h)

1. Trabalhar com a memória a partir das questões:

Como, quando e em que momento a música entrou em sua vida?

O que lhe diz sobre isso sua memória da infância: do período antes de entrar para a escola e durante seus primeiros quatro anos nela? E nas séries finais do Ensino Fundamental? Quais são as lembranças?

Sensações? Emoções?

Você ouvia música? Tocava e/ou cantava música que lhe ensinaram?

Quem lhe ensinou, ou você foi aprendendo com algum grupo? Brincava, improvisava, experimentava algum instrumento ou diferentes sons vocais? Inventava alguma coisa? Participou de algum conjunto musical ou banda?

Já teve uma experiência significativa em música (positiva ou negativa)? Como foi? Foi antes ou após você iniciar seu período escolar? Que idade aproximada você tinha?

Você teve aulas de música na escola? E fora dela? Como eram? Seus contatos mais significativos com a música aconteciam dentro e/ou fora da escola? Eram prazerosos, envolventes? Chatos, tristes ou decepcionantes?

O que você pensa hoje sobre essa sua trajetória?

2. Relatos orais, em grande grupo, sobre as memórias de cada um.

3. Registrar sinteticamente (construindo um quadro geral em folhas separadas de papel manilha) lembranças positivas e negativas do contato deste grupo de professores e especialistas com a música. Lembranças do período: anterior à entrada na escola; em que cursava as séries iniciais (dentro e fora da escola); em que cursava as séries finais (dentro e fora da escola).

4. Discussões e debates analisando o resultado do quadro geral de

Memórias dos participantes (construído nas folhas grandes de papel), e no que ele nos auxilia a repensar o ensino-aprendizagem de música hoje.

5. Exibição do vídeo: Música e dança

Refletir antes de assistir ao vídeo: “O que é música para você?”

Pistas para assistir ao vídeo: observar o conceito de música que ele apresenta, as relações com o meio sociocultural, com o conhecimento musical historicamente construído, as idéias centrais que ele traz.

Após assistir ao vídeo discutir em grupo:

- O que é música?
- Quais as idéias fundamentais que o vídeo Música e dança trazem?
- Qual(is) aspecto(s) focado(s) nesse vídeo chamou(aram) mais a atenção do grupo? Por quê?
- Quais relações com o meio sociocultural e o conhecimento historicamente construído vocês encontraram?

6. Ler o texto Música e dança (Anexo 2), e trazer por escrito para a Atividade II: algumas reflexões ou comentários, traçando paralelos entre o vídeo e o texto Música e dança.

Seqüência de atividades II (3h)

1. Estabelecer relações entre o vídeo e o texto Música e dança – retornando e analisando a seguir, sob nova ótica, o quadro geral levantado pelos participantes na Seqüência de atividades I.

A partir dos registros escritos e depoimentos orais das leituras feitas, o coordenador do módulo deverá dar fechamentos sintetizando os conceitos e as idéias fundamentais.

2. Rever o vídeo Música e dança, agora com um novo “olhar/ouvir/sentir”, oferecendo espaço para livre manifestação dos participantes.

3. Leitura em pequenos grupos do PCN – Arte – terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: histórico do ensino da Arte no Brasil e perspectivas (pp. 23 a 25) e o ensino de Arte no currículo escolar: legislação e prática (pp. 26 a 29). Metade do grupo de professores e especialistas lerá parte do histórico e metade o que se refere à legislação e prática. Cada grupo faz sua opção.

Ao fazer a leitura, o grupo procurará: dar especial atenção e trabalhar com o que se refere ao ensino de música; fazer relações com as “memórias” que a classe relatou na Atividade I, localizando-as nas fases do ensino da arte musical (o quadro geral de Memórias dos participantes deverá estar fixado na lousa para eventuais consultas); apresentar verbalmente o resultado do trabalho por intermédio de um participante de cada grupo.

O coordenador do módulo poderá fazer complementações:

- com a história do ensino da música em seu estado ou região;
- com alguns aspectos das legislações específicas: federal e estadual, e/ou providenciá-las para eventuais consultas ou esclarecimentos dos grupos.

4. Discussão dos eixos de aprendizagem na arte musical: produção (interpretação, improvisação, composição); apreciação; contextualização, tendo como elemento desencadeador a questão: A partir das histórias de vida de cada um e do histórico do ensino da música no país, quais eixos têm sido ou não trabalhados? Verificar a especificidade de cada eixo com a classe e abrir espaço para manifestações e colocações individuais.

Trazer assinalado para a Seqüência de atividades III: “o que eu sei” e “o que eu preciso saber”

Seqüência de atividades III (3h)

1. Exibição da fita de vídeo: Sinfonia do Alto Ribeira – Projeto Bagre-Cego – documentário sobre o trabalho de experimentação musical realizado por Hermeto Paschoal e seus músicos na região do Alto Ribeira (Anexo 1). Deverá ser lido pelo coordenador do módulo, pois contém elementos importantes para o trabalho.

Essa sinfonia tem quatro movimentos (partes), cada qual com cerca de 15 minutos, e uma duração total de 45 minutos. O coordenador do módulo deverá assistir ao vídeo todo para conhecimento integral da obra. No entanto, exibirá a Introdução, o 1º e o 2º Movimentos, procurando fazer com que esses movimentos contribuam para ampliar o conceito e o ensino de música.

Proposta aos participantes:

“Após cada um dos movimentos escolhidos, pare a fita e peça aos professores e especialistas que digam palavras que vieram à sua mente ao assistir aquele movimento, registrando rapidamente na lousa o que sentiram com a apreciação desta sinfonia”.

Após essas atividades, o coordenador deverá falar sobre a Sinfonia do Alto Ribeira – Projeto Bagre-Cego e sobre a biografia do compositor Hermeto Paschoal (Anexo 3).

Discussão coletiva com os professores a partir da questão: “Qual a contribuição do trabalho de Hermeto Paschoal para a minha prática e meu conceito de ensino de música?”

2. Leitura e discussão, em grupos, do PCN – Arte – séries iniciais do Ensino Fundamental (pp. 78 a 81).

- Comunicação e expressão em música: interpretação, improvisação e composição.
- Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical.
- A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo.

Em grupo:

- discutir, procurar contribuir, esclarecendo dúvidas dos colegas (“o que eu sei”) e, também, procurar solucionar suas dúvidas com colegas (“o que eu preciso saber”);
- levantar experiências bem-sucedidas na escola, relacionadas com os conteúdos lidos;

- a seguir, tendo em vista o conteúdo das páginas 78 a 81, relacionar: quais os problemas do grupo; quais as sugestões do grupo; quais as formas de ação (ações necessárias) para solucioná-los; quais as formas de encaminhamento (como e para quem encaminhá-los); o que nós, professores participantes deste módulo, podemos fazer.

3. Trazer para o próximo encontro, anotadas, idéias de como iniciar um trabalho em música na 5ª série com alunos que não tiveram esta linguagem de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental.

Seqüência de atividades IV (3h)

1. Exibição e discussão coletiva do vídeo da TV Escola: Ensinar – Aprender – programa 5 (15min), da fita PCN – Um compromisso com a cidadania.

Fazer anotações individuais durante a apresentação do vídeo para auxiliar na discussão posterior.

Discussão coletiva e registro na lousa dos elementos fundamentais que essa fita trouxe para o Ensinar – aprender.

2. Discussão grupal (a partir de registros individuais feitos com o auxílio do PCN – Arte de 1ª a 4ª séries) e elaboração de uma proposta de ensino de música destinada a classes de 5ª séries, que não tiveram desenvolvimento da linguagem musical de 1ª a 4ª séries.

Fazer oralmente com o grupo uma recapitulação das reflexões, das discussões e dos itens abordados. Para isso, é interessante que o coordenador retome, na véspera da Atividade IV, as finalidades, as expectativas e os conteúdos deste módulo, fazendo suas próprias anotações, que irão auxiliá-lo nessa recapitulação.

Deve ser dada atenção ao que é essencial para o desenvolvimento de uma linguagem musical própria e ao que apresente os três eixos de aprendizagem em música: produção (interpretação, improvisação, criação/composição), apreciação e contextualização.

3. Elaboração da proposta.

Oferecer a cada grupo folha de papel grande e pincel atômico para registrar a síntese do trabalho.

4. Painel apresentando as propostas de cada grupo para debates, dúvidas e questionamentos.

5. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

Projeto Bagre-Cego

(Encarte/publicação que acompanha a fita de vídeo Sinfonia do Alto Ribeira)

Sinfônia do Alto Ribeira

Projeto Bagre-Cego

O bagre-cego, símbolo do Petar (Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira), é um peixe sem pigmentação e com olhos atrofiados, que vive no rio de uma caverna do Alto Vale do Ribeira.

O cineasta Ricardo Lua incluiu-o nas filmagens de seu documentário, tomando o máximo cuidado para não ferir o peixe. Foram transportados dois peixes para o acampamento e acondicionados num tanque com água de seu *habitat* e mais oxigenação específica, para que nada sofressem.

No início do documentário, procura-se fazer um retorno à gênese, focalizando os elementos primários até o que considera a presença do homem na região.

Reproduziu-se, ainda, uma manifestação religiosa, da cidade de Iporanga, que ocorre no dia 31 de dezembro – a Procissão de Nossa Senhora do Livramento. Uma balsa levando a imagem da Virgem desce o rio, seguida por canoas enfeitadas, e o andor encontra no porto o do santo padroeiro.

A parte final do documentário focaliza a ação da destruição do homem na região, por meio de queimadas e derrubadas de árvores.

Nesse trabalho de filmagem, o “som” é que conduziu os trabalhos de cena do filme.

A Sinfonia do Alto Ribeira surgiu quando Hermeto Paschoal foi convidado a documentar musicalmente a região do Alto Ribeira para a produção de um filme e de um *videoclip*. Mais do que isso, esse programa era um projeto, financiado pela CESP, com o apoio das Secretarias de Estado do Interior e da Cultura, do Instituto Florestal, do Conselho do Meio Ambiente (Consema) e de cerca de vinte empresas. O objetivo do projeto era alertar a população para a importância do Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (Petar), cuja demarcação ainda está no papel; para a exploração indiscriminada de recursos minerais e de certos vegetais; para as culturas de subsistência sem planejamento; para a derrubada de madeiras nobres sem replantio.

Hermeto compôs essa sinfonia, inspirando-se nos sons do local, documentando musicalmente o Alto Vale do Ribeira, localizado em São Paulo. Essa região possui o maior número de cavernas do Brasil e uma vasta reserva de flora e fauna.

Na Caverna de Santana, Hermeto descobriu, tocando em várias estalactites, que cada uma delas proporciona um som diferente, que se aproxima de um instrumento musical. Os sons foram reproduzidos pelos componentes de sua banda, e Hermeto acrescentou à composição o solo de uma flauta. Explorou ainda o som da flauta dentro da água de

uma cachoeira e os vários sons vindos da água, fazendo assim uma descoberta natural que foi incluída na composição. Além dos sons da natureza, foram incluídos também sons do próprio corpo humano, como tosse, riso, gargarejos etc., juntamente com instrumentos de percussão e de sopro (rústicos), fazendo uma mistura de ritmos. Hermeto representa a quebra das tradições, das convenções. Ele busca sempre inovar, criar formas diferentes e usar diversos materiais para nos mostrar a grande imensidão de sons existentes na natureza.

A melhor das parcerias

À maneira de Fitzcarraldo – o obstinado personagem do filme de Werner Herzog que fez um navio atravessar, a seco, um trecho da mata amazônica –, o cineasta Ricardo Lua e sua equipe viveram momentos difíceis e emocionantes na produção do especial Sinfonia do Alto Ribeira – Bagre-Cego, que será apresentado na Rede Manchete no dia 4 de junho (terça-feira), às 21h20. Hermeto Paschoal foi o protagonista na aventura de documentar musicalmente a belíssima área do Alto Vale do Ribeira. Localizada em São Paulo, essa região concentra o maior número de cavernas do Brasil – cerca de duzentas estão cadastradas –, configurando-se, assim, em uma considerável reserva de flora, fauna (sobretudo a cavernícola) e pistas arqueológicas e paleontológicas de grande valor científico.

Sinfonia do Alto Ribeira – Bagre-Cego, porém, é mais do que o título de um programa de TV, de um filme que será lançado em agosto, de um disco acompanhado de um álbum e de um *videoclip* promocional. É um projeto, financiado pela CESP, com o apoio das Secretarias de Estado do Interior e da Cultura, do Instituto Florestal, do Conselho do Meio Ambiente (Consema) e de cerca de vinte empresas. O objetivo é alertar a população para a importância do Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira (Petar), cuja demarcação ainda está no papel. A exploração indiscriminada de recursos minerais e de certos vegetais, as culturas de subsistência sem planejamento e a derrubada de madeiras nobres sem replantio são algumas das ameaças à região que ainda corresponde à grande porcentagem dos derradeiros 5% de cobertura vegetal primária do Estado de São Paulo.

Orquestra ecológica – O bagre-cego, símbolo do Petar e subtítulo do projeto, é um peixe sem pigmentação e com olhos atrofiados, que vive no rio de uma caverna do Alto Vale do Ribeira – ele nunca esteve à luz do dia. Querendo incluí-lo nas filmagens, mas temendo dizimar, com luz muito forte, os cem espécimes ainda existentes, Ricardo Lua resolveu transportar dois exemplares para o acampamento. Tomou-se o máximo de precaução: os dois bagres-cegos foram acondicionados em contêineres com 50 litros de água de seu *habitat* e mais oxigenação específica. “As luzes só foram ligadas na hora da filmagem; os dois não morreram e nós os levamos de volta à caverna”, festeja Lua. Cerca de oitenta pessoas – a equipe de produção – ficaram acampadas, durante quinze dias, às margens do rio Bethary, afluente do Ribeira de Iguape. O auxílio “tático” foi dado por um destacamento do Comando de Operações Especiais do Exército. Mosquitos, cobras e aranhas fizeram parte do cotidiano da equipe.

Mesmo apresentando riscos e muito desconforto, a região, por sua beleza, tem atraído jovens que ali fazem *campings*. O interesse dos espeleólogos sempre existiu, porque somente a caverna de Santana – onde foi gravada a maior parte do especial – tem 6 km de extensão. O Alto Vale do Ribeira foi palco para alguns *shows* de música, embriões da idéia que culminou com o convite feito a Hermeto Paschoal para compor uma sinfonia especial para a região.

Ele compôs inspirando-se (ou literalmente extraíndo?) nos sons do local. Na caverna de Santana, Hermeto descobriu, tocando em vários conjuntos de estalactites, que “cada um proporciona um som diferente que se aproxima de um instrumento musical”. Os sons eram reproduzidos pelos componentes de sua banda. Mais tarde, ele acrescentaria à composição o solo de uma flauta. “De repente, deu-me vontade de colocar a flauta dentro da água de uma cachoeira, e dali saiu um som que, no meu entender, era mais uma descoberta natural que poderíamos incluir experimentalmente na composição. Percebi os vários sons vindos da água. Imaginei-me voltando à infância, na minha terra natal, Lagoa de Canoas, em Alagoas, e fui deixando que as coisas acontecessem naturalmente, como ocorrem na natureza”, conta Hermeto, animado com o que denominou “22 instrumentos naturais de minha orquestra sinfônica ecológica”.

Retorno à gênese – “No princípio, era o fundo das cavernas.” A frase, sublinhada pelo estrondo de um trovão, inicia o especial para a televisão, enquanto a imagem se detém em um foco de luz que passa a iluminar a parede de uma caverna. Os “relâmpagos” foram gravados na Galeria do Rio Verde, na caverna de Santana. O especial localiza desde os elementos primários até o que considera a “presença positiva do homem” na região.

A pequena cidade de Iporanga, tombada pelo Condephaat, viveu dias de esplendor quando sua economia era a mineração do ouro. Na época, o transporte era fluvial, o que originou uma tradição religiosa que se mantém viva: a Procissão de Nossa Senhora do Livramento, realizada a cada 31 de dezembro. Uma balsa levando a imagem da Virgem desce o rio, seguida por canoas enfeitadas, e o andor encontra no porto o do santo padroeiro.

Tomando conhecimento da manifestação religiosa, Ricardo Lua decidiu incluí-la no roteiro. Mas como promover a festa fora do calendário se a produção do especial estava sendo realizada em abril? A solução foi convocar, com ajuda do padre e do prefeito, a população para que a procissão fosse realizada. A comunidade recebeu uma verba da produção para pintar as canoas e enfeitá-las com capricho. Mesmo assim, restava uma preocupação: e a chuva que todo ano cai na cerimônia de encontro das imagens? Conta Lua: “Fui filmando as canoas enfeitadas com flores e bandeirolas e, quando os andores estavam frente a frente, desabou o maior toró. Foi um momento de choque”.

Sons e imagens – Em noventa minutos, Hermeto compôs uma música em homenagem à Lira de Iporanga, que a interpretou, junto com a banda do compositor, no interior da igreja.

A quarta parte do Alto do Ribeira – Bagre-Cego focaliza a ação

devastadora do homem na região. “A música fúnebre composta por Hermeto expressa toda a tragédia e, ao escutá-la, senti uma dor no peito que durou horas”, conta Ricardo Lua. A música iria sensibilizar também o *cameraman*, que, ao escutá-la nos fones de ouvido, resolveu fazer tremer as imagens. “Os filmes costumam privilegiar a imagem, mas desta vez a cena e o próprio filme foram construídos em função do som.”

Hermeto Paschoal chegou à região para uma estada de dois dias, mas acabou ficando uma semana, só indo embora por causa de compromissos já assumidos. “Essa experiência na minha carreira, além de inovadora, serviu como um reencontro com as minhas mais autênticas raízes”, comemora. “Sendo homem do mato, voltei a conviver com a mata, os bichos, as águas e o coração da terra. Este filme vai levar aos espectadores as mensagens divinas que nos cercam.”

Anexo 2

Música e dança (texto nº 11). In: *Professor da pré-escola*.

Música e dança

O sax da alta madrugada, as duplas caipiras tocam cedo porque os trabalhadores do campo começam cedo, a música-geral de acordar a cidade, os funcionários motorizados, os motoristas de táxi, o rádio da empregada ligado o dia inteiro, o rádio de pilha do operário da construção, a música de fundo das lojas, o som em frequência modulada, o quarto dos adolescentes, as sinfonias e quartetos depois das refeições. A música por todos os lados, uma espécie de hábito, uma espécie de *habitat*, algo que completa o lugar de morar, o lugar de trabalhar, seu uso constante num preencher os hiatos do meio ambiente, do meio ambiente físico e subjetivo, a música distração, distrai o trabalho, distrai o lazer, faz contraponto cego com o que eu vou fazer, papel de parede, pano de fundo, ponto de fuga, acompanhamento em harmônico, agudo, da atividade viver, em toda parte, uma espécie de cenário, jardim portátil.

O Minuto e o Milênio
ou Por Favor, Professor,
Uma Década de Cada Vez.
(José Miguel Wisnik)

O processo de educação das crianças em uma cultura, seja ela qual for, passa pela aprendizagem de todos os elementos que a constituem: a organização social e econômica, a estrutura das relações de parentesco, a língua, a religião, a música, a dança etc. Cabe aos adultos educar as crianças, isto é, fazer com que elas conheçam esses elementos para que cresçam contribuindo para o desenvolvimento dos

aspectos definidores de seu povo, enquanto se desenvolvem individualmente, alimentadas pela cultura que já encontram ao nascer. Como já vimos, a escola é, em sociedades como a nossa, um lugar criado para que grande parte desse processo educativo aconteça. Muitos dos elementos culturais que há cem anos o espaço familiar se encarregava de transmitir às novas gerações passaram, neste século, a ser responsabilidade de instituições escolares especializadas. Entre eles estão a música e a dança, que se tornaram então “estudos especiais”, algumas vezes (principalmente a música) incorporados ao *currículo* de Arte das escolas, descaracterizados como objetos socioculturais específicos.

Música e dança sempre fizeram parte da vida dos homens em sociedade.

As origens da música e da dança como expressões humanas se perdem na história remota da vida dos homens. Até hoje, os especialistas na história dessas artes não chegaram a um acordo a cerca de suas origens. Alguns acreditam que a música teve início com o canto, enquanto outros afirmam que ela principiou com ritmos tamborilados que provavelmente acompanhavam danças em rituais para aumentar as colheitas ou assegurar boas caçadas.

De acordo com outros autores, a música originou-se de tentativas do homem de domar aspectos da Natureza que considerava perigosos. Os ruídos caóticos do trovão, das tempestades e dos rugidos de animais eram organizados em rituais em que se produziam sons com instrumentos feitos de materiais obtidos de animais mortos – a pele transformava-se em tambores, os ossos em instrumentos de sopro, as vísceras em instrumentos de corda. Agindo dessa forma, os homens sentiam-se um pouco mais seguros diante das forças indomáveis da Natureza.

A dança, para os povos primitivos, constituía também uma linguagem fundamental. Segundo alguns estudiosos, em todas as circunstâncias importantes da existência a dança era a representação daquilo que já tinha acontecido, do que estava acontecendo, ou do que se queria fazer acontecer: as relações sexuais, a caça, a guerra, o ciclo das estações, a vida e a morte. Em todas estas danças, o aspecto e o comportamento dos dançarinos seguiam normas de uma linguagem ritual feita de gestos, ritmos e sons, máscaras, roupas e acessórios variados. Constituía-se, assim, uma linguagem sagrada que consistia em evocar imagens e situações mitológicas nas quais se reconhecia tudo o que de essencial podia acontecer na coletividade.

Apesar dos diferentes pontos de vista, uma coisa é certa: música e dança são atividades existentes desde tempos primitivos e, em suas histórias, elas aparecem freqüentemente associadas.

Música à nossa volta

A música é uma arte. A arte de preencher uma determinada quantidade de tempo com sons organizados de forma a “raptar” a atenção de quem a escute.

Uma criança, ao nascer, encontra-se de imediato envolvida pela “paisagem sonora” em que vive sua família e a comunidade a que

pertence. A “paisagem sonora” – *soundscape*, expressão criada pelo compositor canadense Murray Shaffer – é este vasto ambiente musical em que estamos imersos, composto dos mais diversos elementos. Capa época, cada sociedade, cada comunidade tem sua “paisagem sonora” particular, embora sejam inúmeros os elementos comuns entre essas diferentes “paisagens”. Os instrumentos, os ritmos e as formas musicais têm se tornado, ao longo da história da música, cada vez mais universais, havendo uma interpenetração, no espaço e no tempo, de “paisagens sonoras” diferentes. Por exemplo: a música popular brasileira e a norte-americana compõem a “paisagem sonora” não só das sociedades brasileira e americana como também da européia e mesmo da japonesa, na medida em que compositores como Jorge Ben e Michael Jackson são tocados com frequência nas rádios de cidades como Tóquio ou Paris. Muitos dos cânticos que atualmente são entoados nas igrejas católicas de diferentes cidades brasileiras são composições que têm origem na Idade Média – no canto gregoriano. Dessa maneira, a música da Idade Média também compõe nossa “paisagem sonora” contemporânea.

Uma criança pequena está imersa no “ambiente sonoro” de sua família e está também exposta à “paisagem sonora” de sua época. Ao conviver com seu grupo social e pelo contato com os meios de comunicação de massa (rádio, televisão, discos etc.), ela irá construindo o seu repertório musical. Quanto mais seu ambiente sonoro puder se expandir, mais ampla será sua educação musical, ou seja, quanto mais oportunidades a criança tiver de ouvir música de diferentes qualidades – do cancionário popular, da tradição cultural (folclore) e religiosa da comunidade, música erudita de diferentes épocas e tipos etc. –, mais alimento terá para a construção de conhecimentos sobre música e para o desenvolvimento de sua capacidade de escuta musical, capacidade que lhe dará condições de selecionar, do que ouve, aquilo que constituirá o seu “gosto musical”.

As crianças também têm contato, desde pequenas, com diferentes expressões do mundo da dança em festas da cultura popular (carnaval, festas folclóricas, bailes etc.), por meio da televisão, do cinema e do teatro. As crianças sabem que dançar é uma atividade associada à música, isto é, que dançar é produzir com o corpo movimentos que acompanham determinado ritmo musical. Podemos observar que, desde muito pequenas, elas já acompanham as músicas que ouvem com palmas, sapateados, volteios de cabeça ou de quadris.

Da mesma forma como acontecerá com o desenvolvimento musical, quanto mais as crianças tiverem acesso a situações em que possam relacionar-se com expressões de dança – dançando ou assistindo a outras pessoas dançar – mais conhecimento poderão construir sobre essa forma de expressão.

Música e dança na pré-escola

Existem algumas propostas de trabalho com música e dança para as pré-escolas. Podemos observar, entretanto, que estas aparecem geralmente incorporadas às rotinas das classes como instrumentos

para que alguns objetivos sejam alcançados: objetivos relacionados ao desenvolvimento social e emocional da criança e também, algumas vezes, à aquisição de habilidades psicomotoras específicas. Há também algumas práticas que visam preparar a criança pequena para um aprendizado posterior. São, por exemplo, propostas de atividades para identificar ruídos provenientes de várias fontes ouvir e distinguir ruídos provenientes do meio natural e humano, diferenciar ausência e presença de som, acompanhar com palmas movimentos de corpo ou batiques de diferentes ritmos. Todas estas atividades visam preparar as crianças para estudos posteriores mais aprofundados. A partir desses pontos de vista, música e dança, quando não são tomados como simples instrumentos, transformam-se em conteúdos para a aprendizagem dos quais cabe à pré-escola preparar as crianças. Escolarizadas, essas linguagens, meios genuínos de expressão e comunicação humana, ficam destituídas de suas características de objetos de conhecimento socialmente produzidos e historicamente construídos, com os quais as crianças entram em contato desde muito pequenas e sobre os quais começam a construir conhecimento muito antes de entrar na escola. Assim, não se considera o prazer de produzir ou, simplesmente, de usufruir a beleza e a alegria que música e dança podem proporcionar.

A escola, como espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, pode se ocupar em promover a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua atuação direta, na sua relação espontânea com a música.

Isso pode realizar-se por meio de atividades que promovam a ampliação e a transformação do ambiente sonoro das crianças (aquilo que elas já conhecem da música quando chegam à escola) e que as coloquem em contato com a história desta arte que vem sendo construída pelos homens através dos séculos.

Cabe aos professores criar situações de aprendizagem nas quais as crianças possam estar em relação com um número variado de produções musicais não apenas vinculadas ao seu ambiente sonoro, mas, se possível, também de origens diversas:

- de outras famílias, de outras comunidades, de outras culturas;
- de diferentes qualidades: folclore, música popular, música erudita etc.;
- de diferentes épocas: Idade Média, Renascença, séc. XIX, Contemporânea etc.;
- de diferentes formas musicais: sinfonia, música de câmara, samba-enredo, hino, *rock* etc.;
- de diferentes compositores populares e eruditos.

Essas atividades devem partir do que as crianças já conhecem – do repertório pessoal de cada criança e do repertório comum à classe – e desenvolver-se dentro das condições e das possibilidades de trabalho de cada professor.

“Até a adolescência tardia, minhas relações com produções artísticas concentravam-se na música e na dança. A música popular era um

alimento diário – minha mãe era fã incondicional da Emilinha Borba (jamais da Marlene), do Nelson Gonçalves e do Orlando Silva. Os americanos chegaram – *blues* e *jazz* – na puberdade e eu ‘caí de boca’. A música erudita, chamada clássica, chegou por meio de uma coleção da Abril Cultural e eu adorava os compositores românticos. A dança clássica era o meu sonho. Eu queria ser bailarina, mas o preconceito paterno, que via nesta profissão uma ‘nódoa’ na família, impediu-me de rivalizar com a Isadora Duncan. Resignei-me a ficar tentando, em casa, repetir os passos da Rita Hayworth, do Fred Astaire e dos companheiros do Gene Kelly: ‘Dançando na chuva’ e nos salões do clube de bairro nas festas da Rainha da Primavera.”

Depoimento da professora Vitória Lima, do Rio de Janeiro.

É o professor quem decide, a partir do seu próprio conhecimento e de suas preferências musicais, quais as melhores fontes onde buscar informações sobre aspectos que a música envolve e que não são diretamente observáveis: os instrumentos, suas características e sua história; os compositores, sua biografia, época e produção; as designações das diferentes formas musicais e de como podem ser executadas (os concertos são executados por orquestras sinfônicas, o samba-enredo por coro de vozes e bateria etc.).

Essas fontes de informação podem ser, por exemplo, depoimentos de pessoas da comunidade (instrumentistas, compositores, cantores, estudiosos da História da Música), participação em eventos públicos religiosos ou laicos, material fonográfico (discos e fitas), material impresso (jornais, revistas, livros de História da Música, partituras etc.). Não existem temas ou músicas inadequadas ou inacessíveis a crianças, quando são introduzidas de maneira a respeitar suas condições de aprendizagem.

É também uma ilusão pensar que a falta de recursos tecnológicos (do tipo gravadores, vitrolas, discos, fitas) ou instrumentos musicais em classe impossibilite um bom trabalho com música. O professor e as crianças trazem consigo todo o tempo os instrumentos necessários para esse trabalho: a própria voz e a capacidade de ouvir e reproduzir com o canto tudo o que puder ir sendo incorporado ao repertório da classe.

O canto é a mais pessoal e íntima das formas musicais. Cada pessoa possui a sua própria “impressão musical”, assim como tem sua “impressão digital”, com características únicas. Se o professor puder considerar as particularidades e as possibilidades da voz de cada criança, saberá que tem em sua classe um número incalculável de instrumentos com os quais poderá realizar seu trabalho.

As crianças sabem que se dança música, isto é, que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual de sua classe (o das crianças e o seu próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças.

É necessário que os professores se reconheçam como sujeitos mediadores de cultura dentro do processo educativo infantil e que levem em conta a importância do aprendizado das artes no desenvolvimento e na formação das crianças como indivíduos produtores e reprodutores de cultura. Só assim poderão procurar e reconhecer todos os meios que têm em mãos para criar, à sua maneira, situações de aprendizagem que dêem condições às crianças de construir conhecimento sobre música e dança.

Anexo 3

Enciclopédia da música brasileira: popular, erudita e folclórica. 2ª ed.
São Paulo: Art Editora/Publifolha, 1998.

Paschoal, Hermeto. Instr., arranj., comp. Arapiraca-AL 22/6/1939-. Nascido no distrito de Lagoa da Canoa, aos sete anos conseguiu uma sanfona de oito baixos, logo começando a tocar. Mais tarde, quando ganhou outra do pai, que era sanfoneiro, com 32 baixos, passou a se interessar por diferentes instrumentos de teclado. Por volta dos 11 anos, tocava em bailes e forrós com o irmão José Neto. Em 1950 a família transferiu-se para Recife-PE, onde começou a atuar, ainda em dupla com o irmão, em programas de rádio, seguindo depois para Caruaru-PE e apresentando-se na emissora local. No Recife, em 1956, tocava acordeom para acompanhar calouros na Rádio Jornal do Comércio. Dois anos depois mudou-se para o Rio de Janeiro-RJ, onde, no ano seguinte, tocou no Regional de Pernambuco do Pandeiro e com os conjuntos de Fafá Lemos e Copinha. Em 1960 atuou na Rádio Mauá, do Rio de Janeiro, e um ano depois foi para São Paulo-SP, apresentando-se nas boates Chicote, Stardust e outras casas noturnas paulistanas. Por essa época, começou a se interessar por flauta e outros instrumentos de sopro, e formou o conjunto Som Quatro, com Papudinho (pistom), Dilson (bateria) e Azeitona (contrabaixo). Em 1964 passou a integrar o Sambrasa Trio, com Claiber (contrabaixo) e Airto Moreira (bateria), até o ano seguinte. Em 1965 fez sua primeira gravação, participando como instrumentista do LP *Caminho*, do cantor Walter Santos. Um ano depois, entrou, como pianista e flautista, para o Quarteto Novo, com Heraldo (viola e guitarra), Teo de Barros (contrabaixo e violão) e Airto Moreira (percussão). Sua primeira composição gravada foi *O ovo*, com o Quarteto Novo, pela Odeon, em 1967, que fazia parte do único LP gravado por esse conjunto. Com o mesmo grupo acompanhou Edu Lobo em *Ponteio* (Edu Lobo e Capinam), música vencedora da III FMPB, da TV Record, de São Paulo, em outubro de 1967 e, a partir de 1969, após a dissolução do Quarteto Novo, atuou em *shows* do compositor. Ainda em 1968, apresentou-se na França. Três anos depois, nos EUA, convidado pelo percussionista Airto Moreira, gravou com o pistonista Miles Davis. Participou da gravação como instrumentista e compositor, embora suas duas músicas incluídas no LP (*Miles Davis Live*), *A igrejainha* e *Nenhum*

talvez, tenham sido lançadas como de autoria do pistonista norte-americano. No mesmo ano, em Nova York, gravou seu primeiro LP, produzido por Flora Purim e Aírto Moreira para a etiqueta Cobblestone. Ainda em 1971, gravou um LP com Aírto Moreira, que incluiu *Gaio da roseira*, música criada por seus pais, que a cantavam trabalhando, por volta de 1941. Com arranjo seu, a música foi apontada pela crítica inglesa como uma das melhores do ano. Em 1972, excursionou pelos EUA e México, e retornou ao Brasil, gravando na Philips seu primeiro LP no país, *A música livre de Hermeto*. O disco, produzido pelo baterista do Zimbo Trio, Rubinho, incluía suas composições *Plin* e *Bebê* e mais *Carinhoso* (Pixinguinha e João de Barro) e *Gaio da roseira*. Ainda em 1972, recebeu o prêmio de melhor solista, da APCA, e, no ano seguinte, pela mesma associação, prêmio de melhor arranjador. Em 1974 foi novamente aos EUA e, no ano seguinte, participou do Festival Abertura, da Rede Globo de Televisão, em São Paulo, com a música *Porco na festa*, que obteve o prêmio de melhor arranjo. Em 1979 participou do Festival de Jazz de Montreux, Suíça, lançando em LP duplo sua *performance: Hermeto Paschoal ao vivo*, pela Warner. No ano seguinte, também pela Warner, gravou o LP *Cérebro magnético*. A gravadora Som da Gente, especializada em música instrumental, lançou 5 LPs nos anos 1980 com músicas suas. De grande versatilidade, compôs também peças sinfônicas, e, em 1996, concretizou o projeto de compor uma música para cada dia do ano, trabalho a ser publicado em forma de *songbook*. Também em 1996, recebeu o Prêmio Sharp de melhor arranjo instrumental, pelos arranjos do CD *Kids of Brazil*, do Duofel, e o Prêmio Ari Barroso. Toca também instrumentos que inventou e utiliza a sonoridade de objetos como garrafas, painéis ou latas em suas músicas. Um dos mais criativos músicos brasileiros, tem apresentado arranjos, composições e execuções nos inúmeros instrumentos que domina (teclado, flauta, violão e saxofone), apesar de autodidata. Excursiona todos os anos pela Europa, onde sua música é muito apreciada. Ver **QUARTETO NOVO**.









8 horas



Propiciar que os professores e especialistas em Arte:

- observem a possibilidade de realizar avaliação em Arte por intermédio de ações que favoreçam a aprendizagem na área;
- percebam que a avaliação é feita a partir de alguns critérios e que essa envolve tanto os processos como os produtos da aprendizagem e a consideração sobre os modos de ensinar os conteúdos.



- Perceber e criar diferentes formas de avaliar incluindo os três âmbitos de aprendizagem significativa e sua articulação: fazer, apreciar e contextualizar no processo de avaliação.



Princípios que orientam a avaliação em Arte e compreensão dos critérios de avaliação em Arte nas distintas linguagens.
(Duração: 8h)



- PCN – Arte.
- Materiais disponíveis para o desenvolvimento de aulas de artes visuais, música, teatro e dança (tintas, pincéis, papéis, lápis de cera, argila, tesouras, cola, instrumentos musicais, sucatas e tecidos variados para confecção de cenários, figurinos, maquiagens e outros equipamentos ou materiais disponíveis na escola para as aulas de Arte, como, por exemplo: livros com imagens, gravadores, toca-fitas e discos, TV, vídeos, retroprojeter etc.).



1. Debate em pequenos grupos sobre avaliação a partir das seguintes questões (1h30):

- O trabalho de Arte dos alunos pode ser avaliado? Como?
- Ao ser avaliado em suas criações em artes visuais, dança, teatro ou música, o aluno pode ficar bloqueado para seguir participando das aulas? Quando isso pode acontecer e como pode ser evitado?
- Quais formas de avaliação poderiam ser adequadas para estabelecer

relações entre o que planejamos ensinar e o que foi aprendido pelos alunos em Arte?

- O que pode ser avaliado em Arte?

Observação: é interessante que alguém do grupo registre as principais conclusões do debate para que depois todos possam copiá-las e tê-las como referência.

Peça aos participantes que escrevam suas conclusões em uma folha e elejam um relator do grupo para socializarem as discussões. Oriente que elejam um professor para fazer uma síntese dos relatos dos grupos em um papel grande ou lousa de modo que todos possam acompanhar.

2. Leitura das páginas 53 a 57 dos PCN – Arte de 5ª a 8ª séries (1h30).

Planejamento em pequenos grupos de uma aula de Arte (cada grupo escolherá uma das linguagens: teatro, dança, música ou artes visuais), na qual a observação das roupas dos participantes de cada grupo será o ponto de partida para o trabalho a ser proposto.

Seleção de conteúdos a partir de estímulos variados presentes nas vestimentas: estampas, cores, formas, tipos de decote, comprimentos, modelos de calças, saias, tipos de tecido (sintético, natural), técnicas de confecção (industrial, artesanal), estilos (clássico, regional, esportivo, jovem), camisas, camisetas, modelos femininos, masculinos ou unissex, estabelecendo as relações mais variadas para estruturar as propostas de atividades. Por exemplo: as relações entre estampas e ritmos, cores e sons, roupas e personagens, roupas e movimentos, estampa e projeto gráfico, imagem e reprodução, transformações e recombinações das partes das peças, relações entre roupa e ambiente etc.

Aspectos para reflexão: ano em que alguma peça passou a existir, origem de algumas roupas produzidas localmente, preço, processo de produção e distribuição, adequação de contextos sociais de uso dessas roupas na comunidade, adequação de gênero para determinadas peças, intenção estética dos produtores.

Levantamento dos conteúdos a serem ensinados e aprendidos em cada grupo para planejamento de uma aula para os demais colegas do curso.

Observação: é interessante que se planejem ações a serem experimentadas pelos “alunos”, envolvendo o fazer Arte, o apreciar e o contextualizar das distintas linguagens.

(Para isso, indique que releiam, caso seja necessário, nos PCN – Arte de 5ª a 8ª séries, sobre os eixos de aprendizagem significativa – pp. 49 a 51).

3. Leitura e discussão pelos grupos que planejaram a aula do texto sobre critérios de avaliação correspondente à linguagem escolhida nos PCN – Arte respectivamente para artes visuais (pp. 69 e 70); dança (pp. 77 e 78); música (pp. 87 e 88) e teatro (pp. 93 e 94).

4. Apresentação das aulas; cada grupo ministrará a aula preparada para o restante da turma (2h30).

Observação: o controle do tempo é essencial, pois cada grupo apresentará seu trabalho.

5. Fazer a avaliação com o grupo de “alunos”. É importante retomar as indicações do texto das páginas 53 a 57 dos PCN – Arte e as leituras realizadas na Atividade 3 (1h20).

6. Em grupo, fazer uma síntese dos processos vividos durante o módulo e anotar no caderno para que possa ser utilizada nos módulos seguintes (40min).





Módulo 9

Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos de Música







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, ao trabalhar com os Temas Transversais, Meio Ambiente e Saúde:

- estabeleçam conexões entre os blocos de conteúdos/eixos da linguagem musical;
- percebam a possibilidade de trabalhar, simultaneamente, conteúdos de diferentes blocos das linguagens musicais e de artes visuais;
- estabeleçam conexão com outras áreas, devendo elaborar propostas de trabalho integradoras.



Espera-se que, ao final deste módulo, os professores, por meio dos Temas Transversais que estamos enfocando, Meio Ambiente e Saúde:

- trabalhem com “paisagens sonoras” de diferentes tempos e espaços, utilizando conhecimentos de ecologia acústica, desenvolvendo uma nova escuta do ambiente sonoro;
- façam uso de formas de registros sonoros não convencionais na grafia e leitura de produções musicais próprias ou de outros;
- compreendam, analisem e construam relações entre música, artes visuais, bem como com as outras áreas do conhecimento: Ciências Naturais, História, Geografia, Educação Física, Língua Estrangeira, Língua Portuguesa, Matemática.

Expressão e comunicação em Música: improvisação, composição e interpretação

- Experimentação, improvisação e composição a partir de propostas da própria linguagem referentes a paisagens sonoras de distintos espaços geográficos (bairros, ruas, cidades) e épocas históricas.
- Elaboração e leitura de trechos simples de criação sonora grafados de modo não convencional que registrem: altura, duração, intensidade, timbre, textura e silêncio, procurando desenvolver a leitura musical e valorizar processos pessoais e grupais.

Apreciação significativa em Música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical

- Manifestações pessoais de idéias e sentimentos sugeridos pela memória e escuta musical, levando em conta o imaginário.
- Reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias nas atividades cotidianas.



Compreensão da Música como produto cultural e histórico

- Contextualização no tempo e no espaço das paisagens sonoras de diversos meios ambientes, reflexão e posicionamento sobre as causas e as conseqüências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro,

projetando transformações desejáveis.

- Conhecimento de algumas transformações pelas quais passaram as grafias musicais ao longo da História e respectivas modificações pelas quais passou a linguagem musical.



- Papel ofício;
- lousa;
- giz colorido;
- folhas grandes de papel pardo/pincel atômico;
- giz de cera;
- fita crepe;
- aparelho de TV e vídeo;
- aparelho de som (para CD e/ou LP, com possibilidade de fazer gravação sonora do ambiente);
- fita cassete;
- retroprojetor de transparências;
- PCN para o 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental de todas as áreas, para utilização em grupos (alguns jogos completos);
- fitas de vídeo/discos/reproduções de obras de artes visuais e publicações.

Fitas de vídeo e publicações:

- Aqua – fita de vídeo nº 284 da videoteca da FDE (vídeo produzido pela FDE/SP). Duração: 11 min.
- Fita de vídeo Sinfonia do Alto Ribeira – Projeto Bagre-Cego – Introdução/3º e 4º movimentos (documentário sobre o trabalho de experimentação musical realizado por Hermeto Paschoal e seus músicos na região do Alto Ribeira), fita nº 187 da videoteca da FDE.
- Programas da TV Escola – fita 7 – Temas Transversais, programas nº 3 e 5 (Saúde, Meio Ambiente).

Anexo 1 – SCHAFFER, M. A nova paisagem sonora. In: *O ouvido pensante*. São Paulo: Editora Unesp, 1991.

Anexo 2 – FERNANDES, I. M. B. A. Música na escola. In: FDE/APEOESP (org.) *Educação artística*. São Paulo, FDE/APEOESP, 1992, pp. 4-7.

Anexo 3 – FERNANDES, Ivete Maria Borges (org.). *Algumas transformações pelas quais tem passado a grafia musical no decorrer dos tempos*.



– FERRAZ, M. H. C. de T. *Metodologia do ensino de arte*. São Paulo: Cortez, 1993.

– Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação à Distância – Projetos de trabalho. In: *Cadernos da TV Escola PCN da escola*, Nº 3, 1998.

– MARTINS, M. C. F. D.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. G. *Didática do ensino da Arte; a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer Arte*. São Paulo: FTD, 1998.

– MORAES, J. J. de. *O que é música*. São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense, 1986.



Seqüência de atividade I (4h)

1. Vamos trabalhar com um passado distante e com os dias de hoje. Para isso vamos mergulhar em nosso imaginário.

Vamos pensar em uma vila, uma aldeia do século XVI, ou em cidades brasileiras do Brasil Império. O que teria na praça, nas ruas, nas casas dessa vila? Que sons poderíamos ouvir se estivéssemos lá? O que seu imaginário lhe traz? O que deveria estar acontecendo por lá? Quais e quantas pessoas poderíamos ver? Qual era a “paisagem sonora” desse lugar? (O coordenador do módulo poderá, também, providenciar uma reprodução de obra de arte com essas características e/ou fazer transparência para trabalhar com a classe. Há pinturas de Frans Post, Rugendas, Debret, e outros mais.)

Expressão de idéias e sentimentos sugeridos pela memória e escuta musical por meio do imaginário. Após a participação e colocação de várias pessoas, dá-se continuidade.

E hoje? Como são as cidades? Pessoas? Movimentos? O que mudou? Houve inclusão e/ou exclusão de algum elemento? Quais são seus sons? O que mudou? Por quê?

Reflexão, em grande grupo, sobre as causas e as conseqüências da qualidade atual de nosso ambiente sonoro, projetando transformações desejáveis.

2. Pensando nestes dois extremos, vamos tentar produzir os sons que imaginamos.

Dividir a classe em pequenos grupos, em círculos, com as pessoas bem próximas. Cada grupo escolhe se trabalhará com os sons de tempos mais remotos ou com os sons contemporâneos. A proposta é: improvisar, brincar com os sons, colocar uns, silenciar outros. Ir pensando nessa cidade imaginária e, também, ir sentindo os sons e as entradas de cada um dos colegas do grupo, usando a empatia, a intuição, ir colocando seus sons procurando “se ligar” ao grupo, ir colocando seu(s) som(ns) nos momentos que achar que fica melhor. É uma improvisação, uma “brincadeira de sons” de nosso imaginário. Enquanto a classe vai experimentando, procurando, improvisando, o professor(a) segue pela classe observando, contribuindo e orientando, quando necessário.

3. Após essa dinâmica, vamos gravar cada um dos grupos, para que todos possam ouvir seu próprio grupo e, também, aprender com o outro.

Gravamos, escutamos e passamos a falar sobre essa improvisação. Cada grupo fala de seu próprio trabalho: o que foi prazeroso ou gerou ansiedade, o que fazer para melhorar o resultado. E, também, comentários sobre elementos da linguagem musical: som, duração, timbre, textura, dinâmica. Retomaremos esse trabalho no próximo encontro. Mas antes vamos fazer registros gráficos desses sons.

Alguém tem uma idéia? Querem discuti-la? Cada um inventa, cria seus sinais e códigos (fornecemos giz de cera e papel sulfite) e fazemos uma avaliação conjunta.

4. A seguir, trabalhar com reproduções de paisagens imaginando quais sons deveriam estar ali. Reiniciar o processo, agora procurando dar som às imagens. Um trabalho com sons por meio da visualidade.
5. Após trabalhar com improvisação, gravá-las para audição. A criação sonora será retomada no próximo encontro. Mas, para isso, uma tarefa: trazer para o próximo encontro um diário de sons do nosso cotidiano. Qualquer tipo de som: agradável ou não.
6. Apresentar ao grupo de participantes o texto de Murray Shafer. Dividir a classe em grupos para que leiam trechos do capítulo A nova paisagem sonora e preparem apresentação em painéis para o 3º encontro (Anexo 1).
7. Leitura do documento dos PCN – Arte (pp. 78 a 80). Lê-lo grupalmente e responder à questão abaixo, por meio de um representante de cada grupo:
“Que contribuições esse texto nos dá para um projeto de trabalho com conteúdos de música no qual os Temas Transversais: Meio Ambiente e Saúde estão presentes?”
8. Finalização dos trabalhos do dia assistindo aos programas da TV Escola que abordam Saúde e Meio Ambiente, cada um fazendo registros individuais que serão utilizados no próximo encontro.

Seqüência de atividades II (4h)

1. Iniciar retomando e discutindo os itens abordados nos vídeos dos Temas Transversais: Saúde e Meio Ambiente.
2. Introduzir reflexões sobre os efeitos causados na audição, no temperamento, na saúde das pessoas, na qualidade de vida, pelos hábitos de utilização de volume alto nos aparelhos de som e pela poluição sonora do mundo contemporâneo, discutindo sobre prevenção, cuidados e modificações necessárias às atividades cotidianas. Utilizar as anotações feitas no “diário de sons” como contribuição para esta discussão.
3. Disponibilizar aos grupos alguns conjuntos dos PCN, de forma que cada grupo possa ter um exemplar, quer seja de História, Ciências, Matemática etc., enfim, um por grupo. Porém, as páginas relativas aos objetivos e aos conteúdos devem ser xerocadas de forma que cada participante tenha seu material. (Uma leitura feita por apenas um elemento do grupo faz com que o trabalho se disperse, com a baixa concentração.)
A proposta de trabalho é: analisar e construir relações entre Música, artes visuais e as outras áreas do conhecimento, tendo como fio condutor os Temas Transversais Saúde e Meio Ambiente. Anotar as relações estabelecidas com pincel atômico, em folha de cartolina ou papel manilha, fixando na lousa, varal ou parede.

4. Ler em duplas o texto Música na escola (Fernandes, I.M.B.A.) (Anexo 2) reunindo-se, a seguir, em grupos de quatro elementos para comentar o texto e fazer relações do trabalho prático de improvisação e criação do encontro anterior com o texto lido.

Abrir espaço para observações verbais, cuja proposta pode ser: “O que fizemos no encontro anterior em produção musical (improvisação e criação) que pode/deve ser melhorado? O que chamou mais a sua atenção neste texto?”

5. Retomar os trabalhos de criação/composição sonora, procurando introduzir novos sons e organização sonora, tendo como suporte as anotações feitas no “diário de sons”. (Repetir os procedimentos do encontro anterior.)

Cada grupo deverá fazer registros gráficos desta nova organização sonora que inventou os sons, procurando, para o próximo encontro, enriquecê-los.

Seqüência de atividades III

1. Assistir ao vídeo Aqua procurando apreciar, numa primeira vez, a visualidade; e, numa segunda vez, as músicas e as relações das mesmas com as imagens que o vídeo vai apresentando. Logo após, externar sentimentos sugeridos pela escuta musical e pela memória. Estabelecer inter-relações entre essas duas modalidades artísticas e as demais áreas do conhecimento.

2. Retomar a leitura feita no encontro anterior. O coordenador do grupo já deverá ter preparado uma síntese em transparência ou em cartolina para discussão dos elementos que o texto traz, levantando, também, a conexão do mesmo com as oficinas de criação sonora.

3. Refletir com os participantes sobre as grafias contemporâneas e a mutabilidade das grafias musicais no decorrer dos tempos, que darão uma boa contribuição para o trabalho que eles estão fazendo de registro gráfico de suas criações/composições sonoras (Anexo 3). Algumas transformações pelas quais tem passado a grafia musical no decorrer dos tempos.

4. Apresentação de painéis sobre o capítulo A nova paisagem sonora de Schafer, incorporando, na análise, elementos que já foram discutidos neste módulo. Cada grupo, nessa Seqüência de atividades III, apresentará o encaminhamento de seu Projeto de trabalho conectando as distintas áreas do conhecimento.

Seqüência de atividades IV

1. Exibição do vídeo Sinfonia Alto Ribeira (Hermeto Paschoal) – Introdução, 3º e 4º movimentos.

Apreciação visual e musical; conexão com os Temas Transversais – Meio Ambiente e Saúde; comentários que poderão advir das leituras feitas dos PCN de outras áreas e demais leituras ou vivências.

2. Apresentação dos projetos de trabalho de cada grupo, seguida de comentários e discussões, bem como contribuições pela coordenação do módulo.

3. Término do trabalho de criação/composição musical (interpretação e/ou improvisação) com paisagens sonoras, tanto da atualidade como de outros períodos históricos (por intermédio do imaginário), afixando na lousa as “partituras” de cada grupo, lendo-as ao executá-las.

Análise com os grupos dos elementos da linguagem musical (som, duração, timbre, textura, dinâmica, forma etc.)

Orientação para o coordenador deste módulo:

- É importante combinar com todos os grupos que se formarão um horário de planejamento e estudo, fora das horas destinadas aos encontros do módulo.
- É também bastante enriquecedor utilizar livros e textos que orientem na elaboração de projetos de trabalho.

Anexo 1

A nova paisagem sonora. In: SCHAFER, R. Murray. *Ouvido pensante*. Tradução Marisa Trench de O. Fonterrada, Magda R. Gomes da Silva, Maria Lucia Pascoal. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.

A nova paisagem sonora

Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação da *Quinta*, de Beethoven: – *Sim, mas isso é música?*

Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação do *Tristão*, de Wagner: – *Sim, mas isso é música?*

Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação da *Sagração*, de Stravinsky: – *Sim, mas isso é música?*

Entreouvido no saguão, depois da primeira apresentação do *Poème électronique*, de Varèse: – *Sim, mas isso é música?*

Um avião a jato arranha o céu por sobre minha cabeça, e eu pergunto: – *Sim, mas isso é música? Talvez o piloto tenha errado de profissão?*

SIM, MAS ISSO É MÚSICA?

MÚSICA: Arte de combinar sons visando à beleza da forma e à expressão das emoções; os sons assim produzidos; som agradável, por exemplo o canto de um pássaro, o murmúrio de um riacho, o latido de cães (*The Concise Oxford English Dictionary*, 4ª edição, 1956).

Era um dos meus primeiros dias na sala de música. A fim de descobrir o que deveríamos estar fazendo ali, propus à classe um problema.

Inocentemente perguntei: – “O que é música?”

Passamos dois dias inteiros tateando em busca de uma definição.

Descobrimos que tínhamos de rejeitar todas as definições costumeiras porque elas não eram suficientemente abrangentes, e não se pode ter

uma definição que não incluía *todos* os objetos ou atividades de sua categoria. A definição a que chegamos e a transcrição da nossa trajetória de pensamento são relatadas em “O compositor na sala de aula”. Um sem-número de pessoas solícitas tem chamado a atenção para inadequações naquela definição. Concordo com suas críticas. O simples fato é que, à medida que a crescente margem a que chamamos de vanguarda continua suas explorações pelas fronteiras do som, qualquer definição se torna difícil. Quando John Cage abre a porta da sala de concerto e encoraja os ruídos da rua a atravessarem suas composições, ele ventila a arte da música com conceitos novos e aparentemente sem forma.

Apesar disso, eu não gostava de pensar que a questão de definir o objeto a que estamos devotando nossas vidas fosse totalmente impossível. Eu achava que John Cage também não pensaria isso, e então encrevi para ele e lhe pedi sua definição de música. Sua resposta:

“Música é sons, sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” – veja Thoreau.

A referência é ao *Walden*, de Thoreau, em que o autor descobre um inesgotável entretenimento nos sons e visões da natureza.

Definir música meramente como “sons” teria sido impensável há poucos anos, mas hoje são as definições mais restritas que estão se revelando inaceitáveis. Pouco a pouco, no decorrer do século XX, todas as definições convencionais de música vêm sendo desacreditadas pelas abundantes atividades dos próprios músicos.

Primeiro, com a tremenda expansão dos instrumentos de percussão em nossas orquestras, muitos dos quais produzem sons arrítmicos e sem altura definida; em seguida, pela introdução de procedimentos aleatórios em que todas as tentativas de organizar racionalmente os sons de uma composição se rendem às leis “mais altas” da entropia; depois disso, pela abertura dos receptáculos de tempo e de espaço a que chamamos de composições e salas de concerto, para permitir a introdução de todo um novo mundo de sons que estavam fora deles. (No *4’33” Silence*, de Cage, ouvimos apenas os sons externos à composição em si, a qual é meramente uma censura prolongada.)

Finalmente, nas práticas da *música concreta** torna-se possível inserir numa composição qualquer som do ambiente por meio de uma fita magnética, ao passo que, na música eletrônica, o som *hard-edged*** do gerador de sinais pode ser indistinguível da sirene da polícia ou da escova de dentes elétrica. Hoje todos os sons pertencem a um campo contínuo de possibilidades, situado *dentro do domínio abrangente da música*.

* Em francês no original – *musique concrète*. (N.T.)

** *Hard-edged* é um termo utilizado na arte moderna e refere-se a um tipo de pintura na qual as formas são geométricas, e as cores empregadas são monótonas e não se misturam. Estou utilizando esse termo para referir-me à paisagem sonora das modernas vias expressas, porque os sons dos veículos são também linhas penetrantes (cortantes, agressivas) e monótonas, que não se misturam com os outros sons da paisagem sonora. (N.A.)

Eis a nova orquestra: o universo sônico!

E os novos músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe! Isso tem um corolário arrasador para todos os educadores musicais, pois os educadores musicais são os guardiões da teoria e da prática da música. *E toda a natureza dessa teoria e prática terá agora que ser inteiramente reconsiderada.*

O ensino da música tradicional tem seus objetivos especiais: o domínio técnico de instrumentos como o piano, o trompete ou o violino para execução de uma literatura que abrange várias centenas de anos. Com o propósito de compreender as formas dessa música, foi desenvolvido um vocabulário teórico que capacita o estudante a executar, de modo aparentemente aceitável, qualquer obra da música ocidental escrita entre a Renascença e nossa própria época.

Não há nada de permanente ou perfeito nessa prática ou teoria, naturalmente, e a música da Idade Média ou da China não pode ser avaliada pelas regras da teoria clássica, do mesmo modo que não pode ser executada nos instrumentos da orquestra clássica. A amplidão cultural histórica e geográfica que caracteriza o nosso tempo nos tornou muito conscientes da falácia de controlar o temperamento de todas as filosofias musicais pelo mesmo diapasão.

Os novos recursos musicais que tentarei focalizar a seguir exigirão atitudes inteiramente novas no que se refere à ênfase do estudo. Novas disciplinas são necessárias no currículo, e elas nos levarão longe pelos contornos mutantes do conhecimento interdisciplinar adentro.

O novo estudante terá que estar informado sobre áreas tão diversas, como acústica, psicoacústica, eletrônica, jogos e teoria da informação. São estes últimos, juntamente com o conhecimento dos processos de construção e dissolução da forma, observados nas ciências naturais, que serão necessários para registrar as formas e as densidades das novas configurações sonoras da música de hoje e da de amanhã. Hoje se ouve mais música por meio de reprodução eletroacústica do que na sua forma natural, o que nos leva a perguntar se a música nessa forma não é talvez a mais “natural” para o ouvinte contemporâneo; e, se for assim, não deveria o estudante compreender o que acontece quando a música é reproduzida desse modo?

O vocabulário básico da música modificar-se-á. Falaremos talvez de “objetos sonoros”, de “envelopes” e “transientes de ataque” em vez de “tríades”, *sforzando* e *appoggiatura*. Sons isolados serão estudados mais atentamente, e prestar-se-á atenção aos componentes de seus espectros harmônicos e às suas características de ataque e queda. O estudo será talvez dirigido à descrição da música em termos de frequências exatas ou faixas de frequência, em vez da limitada nomenclatura do sistema tonal. Também a dinâmica poderia ser melhor descrita em relação a algum padrão de referência como o *fon* (volume) ou o *decibel* (intensidade) em vez de algumas antigas intuições italianas sobre o assunto.

A psicologia e a fisiologia da percepção de padrões auditivos

suplantarão muitos estudos musicais passados, em que os sons musicais eram emudecidos por exercícios escritos. (Os livros tradicionais de teoria negam vida aos sons, considerando-os como cadáveres imóveis.) Por fim, em algum lugar se poderia começar a trabalhar numa história da percepção auditiva, muito necessária, que nos mostre como é que diferentes períodos ou diferentes culturas musicais realmente escutam coisas “diferentes” quando ouvem música. Um dos propósitos desta parte do livro é dirigir os ouvidos dos ouvintes para a nova paisagem sonora da vida contemporânea e familiarizá-los com um vocabulário de sons que se pode esperar ouvir, tanto dentro como fora das salas de concerto. Pode ser que os ouvintes não gostem de todos os sons dessa nova música, e isso também será bom, pois, juntamente com outras formas de poluição, o esgoto sonoro de nosso ambiente contemporâneo não tem precedentes na história humana. Isso me traz ao meu outro propósito. Nos últimos anos, a Medicina vem operando uma dramática mudança de ênfase, da cura da doença para sua prevenção. É uma mudança tão pronunciada que o termo “medicina preventiva” não precisa de explicação. Estou a ponto de sugerir que é chegada a hora, no desenvolvimento da música, de nos ocuparmos tanto com a prevenção dos sons como com sua produção. Observando o sonógrafo do mundo, o novo educador musical incentivará os sons saudáveis à vida humana e se enfurecerá contra aqueles hostis a ela. Será mais importante conhecer a respeito dos limiares da dor que se preocupar se o diabo ainda habita o trítone. Será de maior interesse tornar-se membro da International Society for Noise Abatement* que da Registered Music Teachers Association** local. Se esta sugestão atingir o leitor como uma piada, somente posso esperar que as páginas seguintes tenham um efeito moderador. É que eu considero a questão de prevenção sonora inevitável e urgente.

“A Nova Paisagem Sonora” não é um texto técnico. Ele se constitui de algumas incursões preliminares, em pensamento, pelas linhas da questão que acabo de levantar. Pode ser que, de vez em quando, alguns de meus alunos do primeiro ano da universidade se tornem participantes. Por que não? Eles estão à minha volta enquanto escrevo.

O ambiente sônico

Qualquer coisa que se mova, em nosso mundo, vibra o ar. Caso ela se mova de modo a oscilar mais que 16 vezes por segundo, esse movimento é ouvido como som. O mundo, então, está cheio de sons. Ouça. Abertamente atento a tudo que estiver vibrando, ouça. Sente-se em silêncio por um momento e receba os sons. A classe tinha feito isso por quatro dias seguidos, dez minutos a cada dia, cadeiras voltadas para a parede, recebendo mensagens sonoras. No quinto dia, foi-lhes pedido que descrevessem o que tinham ouvido.

* Sociedade Internacional para a Diminuição do Ruído. (N.T.)

** Associação dos Professores de Música Registrados. (N.T.)

Àquela altura todos tinham ouvido um bocado de sons – passos, respiração, movimento de cadeiras, vozes distantes, uma campainha, um trem etc. Mas eles estavam descrevendo o que tinham ouvido? Aquilo não era meramente uma lista de palavras comuns? Todo mundo sabe como é que soa um passo, ou uma tosse, ou uma campainha. Mas a diferença entre meus passos e os seus, ou a tosse dele e a dela, como deveríamos descrever isso? Um ou dois tentaram expressar a diferença fazendo desenhos. Não ajudou muito.

Se a nova orquestra é o universo sônico, como diferenciarmos os instrumentos? Como poderíamos escrever a biografia completa de um passo, de modo a sabermos que era a história do seu passo e não do meu?

Uma garota decidida foi até uma esquina no sábado e tentou elaborar uma notação descritiva para os diferentes pés dos passantes. Ela observou e ouviu a coreografia dos pés e anotou o tamanho do sapato ou bota; a altura de seu passo, agudo ou grave; o timbre de seu som, metálico, arrastado ou pesado; e o tempo de seu movimento, desde o ágil tique-taque dos saltos pontiagudos até o abafado arrastar de pés errantes.

Os sons da orquestra universal são infinitamente variados. Foi pedido a todos que passassem dez minutos por dia ouvindo em casa, num ônibus, na rua, numa festa. Foram preparadas listas de sons. Mais listas foram entregues, ainda não descritivas.

Mas uma coisa descobrimos que poderíamos dizer. Os sons ouvidos podiam ser divididos em sons produzidos pela natureza, por seres humanos e por engenhocas elétricas ou mecânicas. Dois alunos catalogaram os sons. Será que as pessoas sempre escutaram os mesmos sons que escutamos hoje? Para fazer um estudo comparativo, foi pedido a todos que tomassem um documento histórico e listassem todos os sons ou sons em potencial contidos nele. Qualquer documento serviria: uma pintura, um poema, a descrição de um evento, uma fotografia. Alguém tomou *A batalha entre o carnaval e a Quaresma*, de Pieter Brueghel, o Velho, e nos apresentou os sons de uma paisagem urbana holandesa do século XVI. Outra pessoa tomou um trecho de um romance de Arnold Bennett e nos apresentou os sons de uma cidade industrial do norte da Inglaterra no século XIX. Outra pessoa tomou uma aldeia indígena norte-americana; outra, uma cena bíblica, e assim por diante.

Tínhamos somente amostras aleatórias, naturalmente, mas talvez pudéssemos extrair delas algumas conclusões.

Por exemplo, descobrimos que a princípio, quando havia poucas pessoas e elas levavam uma existência pastoril, os sons da natureza pareciam predominar: ventos, água, aves, animais, trovões. As pessoas usavam seus ouvidos para decifrar os presságios sonoros da natureza. Mais tarde, na paisagem urbana, as vozes das pessoas, seu riso e o som de suas atividades artesanais pareceram assumir o primeiro plano. Ainda mais tarde, depois da Revolução Industrial, os sons mecânicos abafaram tanto os sons humanos quanto os naturais, com seu onipresente zunido. E hoje?

Eis uma de nossas tabelas:

	Sons Naturais	Sons Humanos	Os Sons de Utensílios e Tecnologia
Culturas Primitivas	69%	26%	5%
Culturas Medieval, Renascentista e Pré-Industrial	34%	53%	14%
Culturas Pós-Industriais	9%	25%	66%
Hoje	6%	26%	68%

A respeito do silêncio

Com a intensidade da barragem sonora se ampliando em todas as direções, tornou-se moda falar de silêncio. Portanto, falemos de silêncio.

Antigamente, havia santuários silenciosos onde qualquer pessoa que estivesse sofrendo de fadiga sonora poderia refugiar-se para recompor a psique. Podia ser no bosque, ou em alto-mar, ou numa encosta de montanha coberta de neve, no inverno. Olhar-se-ia para as estrelas ou para o planar silencioso das aves e ficar-se-ia em paz.

Estava subentendido que cada ser humano tinha o inalienável direito à tranqüilidade. Este era um artigo de grande valor, num código não escrito de direitos humanos.

“Apoiando-nos em nossas sólidas bengalas de carvalho, bornais às costas, subíamos a estrada calçada de pedras redondas que levava a Karyés, atravessando uma densa floresta de castanheiras meio desfolhadas, pistacheiros e loureiros de folhas largas. O ar cheirava a incenso, ou assim nos parecia. Sentíamos que havíamos adentrado uma colossal igreja composta de mar, montanhas e floresta de castanheiras, e cujo telhado era o céu aberto em vez de uma cúpula. Virei-me para meu amigo; eu queria quebrar o silêncio que começava a pesar sobre mim.

- Por que não conversamos um pouco? – sugeri.
- Estamos conversando – respondeu meu amigo, tocando de leve o meu ombro.
- Estamos conversando, mas com o silêncio, a língua dos anjos. Então, de repente, ele pareceu ficar zangado.
- O que você espera que digamos? Que isso é bonito, que nossos corações criaram asas e querem voar, que estamos caminhando por uma estrada que leva ao Paraíso?

Palavras, palavras, palavras. Fique quieto!¹

Até mesmo no coração das cidades havia reservatórios de quietude. As igrejas eram esses santuários, e também as bibliotecas. Na sala de concerto, ainda hoje o silêncio toma conta da platéia quando a música está para começar, para que esta possa ser carinhosamente depositada num receptáculo de silêncio.

¹ Nikos Kazantzakis, *Report to Greco*. New York: Simon and Schuster, 1965, p. 189.

Enquanto essas tradições existiram, o conceito de silêncio era real e tinha dignidade. Pensava-se no silêncio mais em termos figurativos do que físicos, pois um mundo fisicamente silencioso era, naquele tempo, tão altamente improvável como é hoje. A diferença é que o nível sonoro médio do ambiente era suficientemente baixo para permitir que as pessoas meditassem sem um contínuo recital de incursões sônicas em seu fluxo de pensamento. (As frases de nossos pensamentos tornaram-se indubitavelmente mais curtas desde a invenção do telefone!) Mas, contemplar um silêncio absoluto, isso é negativo e aterrorizante. Assim, quando o telescópio de Galileu sugeriu a infinidade do espaço pela primeira vez, o filósofo Pascal ficou profundamente assustado com a perspectiva de um silêncio infinito e eterno.

*Le silence éternel de ces espaces infinis m'effraie.*²*

Quando se entra numa câmara anecóica – isto é, uma sala completamente à prova de som –, sente-se um pouco do mesmo terror. Fala-se e o som parece despencar dos lábios para o chão. Os ouvidos apuram-se para colher evidências de que há vida no mundo. Quando John Cage entrou numa sala assim, entretanto, ele ouviu dois sons, um agudo e um grave.

“Quando eu os descrevi para o engenheiro responsável, ele me informou que o agudo era meu próprio sistema nervoso em funcionamento, e o grave era meu sangue circulando.”

A conclusão de Cage:

“O silêncio não existe. Sempre está acontecendo alguma coisa que produz som.”³

Cage havia detectado a relatividade do silêncio, e ao intitular seu livro de *Silence*** enfatizou que, doravante, qualquer uso dessa palavra deve ser qualificado ou aceito como irônico.

O mito do silêncio foi desacreditado. De agora em diante na música tradicional, por exemplo, quando falarmos de silêncio, isso não significará silêncio absoluto ou físico, mas meramente a *ausência de sons musicais tradicionais*.

Na psicologia da percepção visual, fala-se da alternância entre figura e fundo: qualquer dos dois pode tornar-se a mensagem visual para o olho, dependendo do que este quer ver. Em certos desenhos, as formas idênticas combinam-se para produzir dois objetos, sendo que qualquer um deles pode ser visto em relevo sobre um fundo neutro. É possível que, por muito tempo, vejamos apenas uma imagem, e, então, com uma oscilação repentina, a relação seja invertida. Semelhantemente, o engenheiro de som fala da diferença entre sinal e ruído, os sons desejados e os não desejados. Por trás de cada peça musical oculta-se outra peça musical – o minúsculo mundo de eventos sonoros que

* O silêncio eterno desses espaços infinitos me assusta. (Em francês no original.) (N.T.)

² Pascal, *Pensées*, ed. Ch. M. des Granges. Paris: Garnier Frères, 1964, p. 131.

³ John Cage, *Silence: lectures and writings*. Middletown, Connecticut: Wesleyan University Press, 1961, pp. 8 e 191.

** Silêncio. (N.T.)

temos descuidadamente aceito como “silenciosos”. No momento em que esses eventos irrompem no primeiro plano, nós os chamamos de ruído. Qualquer reavaliação da música terá muito o que dizer sobre ruído, pois ruído é som que fomos treinados a ignorar.

Se você ouvir atentamente os espaços entre os gigantescos acordes que abrem a *Sinfonia heróica*, de Beethoven, você descobrirá uma densa população de eventos sonoros “anti-heróicos” – tosse, arrastar de pés, chiados na gravação, ou seja, o que for. Como a distinção entre figura e fundo num desenho, você agora pode distinguir entre figura e fundo também na escuta musical. Tente, por exemplo, ouvir uma execução musical concentrando-se não na música em si, mas em todos os sons não-musicais exteriores a ela, que a rodeiam e forçam caminho durante suas pausas momentâneas. Meus alunos o fizeram. É um exercício estranhamente sensibilizador para refocalizar o ouvido. Mas nós começamos falando de santuários sossegados, um aluno nos lembra. Não deveríamos tentar proteger a boa música das intrusões, continuando a construir salas melhores para a sua execução e exigindo mais gravações de melhor qualidade?

Sem dúvida. Talvez, outro aluno sugere, a nova sala de concerto venha a ser o aparelho de som da sala de estar.

Certamente ela é uma nova sala de concerto. Não se deve então concluir que nossa sala de estar ou sala de música teria de receber os mesmos cuidados quanto ao isolamento e à acústica que a atual sala de concerto! Quantos de nós temos salas à prova de som em nossas casas? Quanto custaria aos construtores para criá-las? E assim encontramos uma tarefa: pesquisar junto ao ramo da construção civil para descobrir quais os atuais regulamentos de isolamento acústico e como eles poderiam ser melhorados.

Depois de nossa investigação, descobrimos que tínhamos aprendido muito sobre os materiais de isolamento acústico e a condução do som pela madeira, vidro e outros materiais. Descobrimos, por exemplo, que em nossa própria cidade não há regulamentos mínimos a respeito do tratamento acústico de paredes em casas e apartamentos. Decidimos que, em nossa “casa ideal”, deveríamos poder especificar ao construtor qual o nível de ruído que estaríamos preparados para tolerar em seu interior. Assim, levamos um medidor de nível sonoro* bem para dentro do bosque, para medir a quietude ali. Primeiro, paz; então um avião zumbiu por sobre nós. Depois que ele se foi, fizemos uma leitura: 20 decibéis (20 db).

Então fomos para a casa de Jeff B., que disse morar num apartamento terrivelmente barulhento, para medir o nível de ruído. Um rádio estava tocando no apartamento ao lado. Havia crianças gritando no corredor. Nossa leitura: 64 db.

Aí entramos numa discussão sobre se aquilo era ruído ou não. Éramos cinco pessoas: Barbara, Donna, Jeff, Doug, e eu. Barbara gostava da música do rádio...

* Um medidor de nível sonoro é um dispositivo que mede a intensidade do som em decibéis, com o db estabelecido ao nível do limiar de audição. (N.A.)

Uma nova definição de ruído*

Caminhamos por ali um pouco falando sobre ruído. Doug carregava o medidor de nível sonoro, medindo, medindo. Paramos na esquina de uma rua residencial (35 db), e eu perguntei a Jeff por que ele achava barulhento o rádio de seu vizinho.

JEFF: – Porque ele fica ligado o dia inteiro, e eu não gosto dos programas que eles ouvem.

BARBARA: – Bem, eu não o achei desagradável (a 40 db).

SCHAFER: – Está bem. Então, como você definiria ruído?

BARBARA: – Um som feio.

Passou um ônibus (80 db).

SCHAFER: – Você achou feio?

BARBARA: – O quê?

SCHAFER: – O ônibus.

BARBARA: – Bem, foi alto, mas muito menos feio que os sons daquela peça que você tocou para nós outro dia. *Estivéramos ouvindo “Déserts”, de Edgar Varèse.*

Jeff achou aquilo muito engraçado e riu (68 db).

SCHAFER: – O que faz um som ser feio?

Exatamente nesse momento passou por nós uma motocicleta a toda (98 db).

JEFF: – Aquela é uma Harley-Davidson, sessenta e dois HP. Que beleza!

SCHAFER: – Feio?

JEFF: – Não, *liiiiindo!*

SCHAFER: – Ah!

Andamos um pouco, sem falar. Virando uma esquina, entramos num parque e nos sentamos (35 db). De longe, o som de dentes de serra de um cortador de grama veio em nossa direção, empurrando o medidor para 75 db. Comecei a pensar nas muitas confusões que rodeiam a palavra “ruído”. Era uma questão de dissonância, de intensidade, ou simplesmente de (des)gosto pessoal.

Os instrumentos de percussão foram introduzidos na orquestra pela audácia de compositores interessados em romper novas barreiras do som. Beethoven foi tão audacioso ao dar um solo para os tímpanos de *scherzo* de sua *Nona Sinfonia* como foi George Antheil ao introduzir hélices de avião e sirenes em seu *Ballet mécanique*.

No passado, as pessoas pensavam menos na intensidade ou no volume dos sons, provavelmente porque havia uma quantidade muito menor de sons brutalmente fortes em suas vidas. Foi somente após a Revolução Industrial que a poluição sonora veio a existir como um problema sério. Foi no começo deste século que o compositor futurista italiano Luigi Russolo, reconhecendo que nossas vidas estavam de qualquer modo dominadas por “ruídos”, sugeriu que esses deveriam ser completamente incorporados à música. Em 1913, ele escreveu um

* A palavra *noise*, utilizada pelo autor, pode ser traduzida igualmente como “ruído” ou “barulho”, enquanto o adjetivo *noisy* pode ser “ruidoso(a)” ou “barulhento(a)”. Na presente tradução optamos, na maior parte das vezes, por ruído/ruidoso(a) nos contextos científicos ou formais, e por barulho/barulhento(a) nos contextos coloquiais ou informais. O leitor deve, porém, ter em mente que a palavra original engloba ambas as formas. (N.T.)

manifesto intitulado *L'arte dei rumori* ("A arte dos ruídos"), no qual demonstrou que, desde a invenção da máquina, o homem estava sendo gradualmente condicionado por esses novos ruídos, e esse condicionamento estava modificando sua suscetibilidade musical. Russolo defendia o fim do exílio do "ruído" na esfera do desagradável e insistia em que as pessoas abrissem seus ouvidos para a nova música do futuro. Agora que é precisamente isso o que está ocorrendo, o até então pouco conhecido Russolo surge como uma espécie de profeta. Esta é, portanto, a essência de nossa definição revista de "ruído". Quem a deu para nós foram os engenheiros da comunicação. Quando alguém está transmitindo uma mensagem, *qualquer* som ou interferência que prejudique sua transmissão e recepção corretas é classificado como *ruído*.

Ruído é qualquer som indesejado

É certo que isso faz de "ruído" um termo relativo; porém dá-nos a flexibilidade de que necessitamos quando nos referimos ao som. Num concerto, se o trânsito do lado de fora da sala atrapalha a música, isto é ruído. Porém se, como fez John Cage, as portas são escancaradas e o público é informado de que o trânsito faz parte da textura da peça, seus sons deixam de ser ruídos.

Ainda podemos falar em sons periódicos e aperiódicos para distinguir entre duas qualidades bem diferentes de som; porém, devemos deixar para decidir se elas são *música* ou *ruído* depois que determinarmos se constam da mensagem que se quer fazer ouvir ou se são interferências misturadas a ela.

Ruído é qualquer som indesejável

Alguns dias mais tarde, um grupo de música *pop* estava tocando no pátio de nossa escola, com as guitarras e os amplificadores no último volume. Jeff mediu-o em 101 db – Como você agüenta?, gritei para uma garota em pé ao meu lado. – Hein?, respondeu ela. – Deixe para lá, disse eu. – Não estou te ouvindo, ela respondeu.

Esgoto sonoro: uma colagem.

RUÍDO: qualquer som indesejado.

O prédio está situado numa base militar em algum lugar dos Estados Unidos... Dentro dele há pesadelos.

Num dos amplos laboratórios, dois físicos e um biólogo estão de pé em volta de uma pesada mesa de metal. Estão usando grossos tapas-ouvidos. Sobre a mesa há um dispositivo aproximadamente do tamanho e formato de um televisor, com um mostrador e uma buzina em forma de corneta que sai de um de seus lados. O dispositivo é uma espécie de sirene projetada para gerar um som de alta-freqüência, numa intensidade monstruosa. Os cientistas estão pesquisando os efeitos desse som e objetos, animais e homens. Eles querem saber se o som pode ser usado como arma...

Um dos físicos começa a demonstração apanhando um chumaço de

palha de aço com um instrumento em forma de pinça que está na ponta de uma vara comprida. Ele mantém a palha de aço dentro do invisível raio de som que emana da buzina. A palha de aço explode numa rodopiante cascata de faíscas incandescentes...

O biólogo trouxe para a sala um rato branco numa pequena gaiola.

O rato está correndo ao redor da gaiola, parecendo infeliz com todo o barulho. Mas suas preocupações não duram muito. O biólogo levanta a gaiola até o campo sonoro. O rato retesa-se, ergue-se esticando as pernas ao máximo, arqueia o dorso, abre bem a boca, e tomba. Está morto. Uma autópsia revelará que ele morreu de superaquecimento instantâneo e um caso grave de doença de descompressão. Há bolhas em suas veias e órgãos internos.⁴

A NASA quer saber o que os fortes ruídos de foguetes causam às pessoas ao redor de uma plataforma de lançamento, e por que esses ruídos ocasionalmente provocam náuseas, desmaios e crises epileptiformes.⁵

Testes científicos... revelam que modificações na circulação sanguínea e no funcionamento do coração ocorrem quando uma pessoa é exposta a uma determinada intensidade de ruído. Até mesmo breves períodos de conversa em voz alta são suficientes para afetar o sistema nervoso e assim provocar constrições em grande parte do sistema circulatório... Desse modo, pessoas que trabalham perto de caldeiras, por exemplo, sofrem de uma circulação constantemente prejudicada na epiderme.⁶

O professor Rudnick e seus colegas construíram a mais poderosa sirene concebida até então. Ela gerava o que era, até onde se sabia, o mais forte som contínuo ouvido na Terra até ali: 175 db, umas 10.000 vezes mais forte que o barulho ensurdecido de uma grande rebiteadeira pneumática. A frequência desse uivo colossal variava de aproximadamente 3.000 ciclos por segundo (próximo ao registro mais agudo do piano) até 34.000 cps, na faixa ultra-sônica.

Aconteciam coisas estranhas nesse apavorante campo sonoro. Se um homem pusesse a mão diretamente no raio do som, isso lhe causava uma dolorosa queimadura entre os dedos. Quando a sirene era apontada para cima, pedaços de mármore de 2 cm flutuavam preguiçosamente ao redor dela em determinados pontos do campo harmônico, sustentados pela monstruosa pressão acústica. Variando a estrutura harmônica do campo, o prof. Rudnick podia fazer moedinhas dançarem sobre um anteparo de seda com a precisão de coristas. Ele podia até mesmo fazer uma moeda se erguer devagarinho para a posição vertical e enquanto isso equilibrar outra moeda sobre um dos lados da primeira. Um chumaço de algodão colocado dentro do campo irromperia em chamas em cerca de seis segundos. – “Para satisfazer

⁴ Max Gunther, “The Sonics Book”, *Playboy*, May 1967.

⁵ Ibid.

⁶ Gunther Lehmann, “Noise and Health”, *The Unesco Courier*, July 1967 (issue titled “Noise Pollution”).

um colega cético”, revela o prof. Rudnick, “acendemos o seu cachimbo expondo a abertura do forninho ao campo.”⁷

Pesquisadores do Instituto Max Planck, na Alemanha Ocidental, querem saber por que as pessoas que trabalham em lugares barulhentos, como fundições de ferro, têm mais problemas emocionais e familiares do que as que trabalham em lugares mais sossegados.⁸

Há pessoas, é certo – mais que isso, há muitas pessoas –, que sorriem indiferentes a tais coisas porque não são sensíveis ao ruído; mas essas são exatamente as mesmas pessoas que também não são sensíveis à argumentação ou à reflexão, ou à poesia, ou à arte, em suma, a nenhuma espécie de influência intelectual. A razão disso é que o tecido de seus cérebros é de uma qualidade muito grosseira e ordinária. Por outro lado, o ruído é uma tortura para pessoas intelectuais.⁹

A conhecida exclamação “silêncio, por favor!” pode ser traduzida para a terminologia científica da seguinte maneira: “Meu trabalho exige grande concentração e, por isso, devo preservar as funções corretivas de meu córtex cerebral. Não posso permitir-me enfraquecer os processos inibitórios e tenho que preservar as condições de funcionamento do meu sistema nervoso.”¹⁰

O progresso das civilizações criará mais ruído, e não menos. Disso estamos certos. Com toda a probabilidade, o nível de ruído aumentará não só nos centros urbanos, mas, com o aumento da população e a proliferação das máquinas, o ruído invadirá os poucos refúgios de silêncio restantes no mundo. Daqui a um século, quando o homem quiser fugir para um local silencioso, pode ser que não tenha sobrado nenhum lugar para onde ir.¹¹

Mas há apenas dez anos, em vários países europeus, foram fundadas organizações para empreender campanhas contra o alastramento do ruído. Esses grupos... decidiram unificar suas forças e em 1959 formaram a International Association Against Noise...* Uma vez que sua diretoria sempre incluiu um médico, um engenheiro, um especialista em acústica e dois juristas, a International Association está em condições de dar opiniões imediatas e abalizadas sobre questões de alcance internacional, dentro de sua esfera.¹²

As motocicletas são o nosso problema atualmente. Há em nossa cidade uma motocicleta ou motoneta para cada 12 pessoas...

⁷ Gunther, *op. cit.*

⁸ *Ibid.*

⁹ Arthur Schopenhauer, “On Noise”, *Studies in Pessimism*, ed. H. E. Barnes, trans. T.B. saunder, Lincoln, Nebraska: University of Nebraska, 1964.

¹⁰ Stramentov, *op. cit.*

¹¹ Leo L. Baranek, “Street and Air Traffic Noise – and What Can Be Done About It”, “Noise Pollution”.

* Associação Internacional Contra o Ruído. (N.T.)

¹² Schenker-Sprungli, *op. cit.*

Em Córdoba, nós estudamos alguns dos aspectos psicológicos das infrações do ruído. Por exemplo: por que é que os motoristas, e especialmente os motociclistas, modificam os escapamentos de seus veículos? Seria porque um desvio de personalidade os leva a apreciar o excesso de barulho? Ou será que o ambiente urbano barulhento lhes dá uma espécie de “sede de barulho”?¹³

O incremento do transporte motorizado nos últimos vinte anos tem levado muitos países a revisarem suas leis de trânsito – às vezes, desafiando a opinião pública. A decisão de proibir o uso de buzinas em Paris foi um desses lances polêmicos, e especialmente os motoristas prognosticaram que aumentaria o número de acidentes nas ruas. Na prática, a medida foi notavelmente bem-sucedida. Numa demonstração de autodomínio, que surpreendeu os próprios parisienses, o grasnido e clangor das buzinas foi silenciado de um dia para o outro. Paris agora se admira de ter um dia conseguido suportar uma barulhada tão inútil e irritante.¹⁴

Outra de nossas descobertas é que as pessoas cultas (cientistas, artistas e profissionais das ciências humanas) são muito mais suscetíveis ao barulho do trânsito que as pessoas relativamente incultas.¹⁵

Em agosto de 1956, o uso de buzinas tornou-se ilegal em Moscou, e o nível de ruído nas ruas imediatamente caiu para oito a dez fons.¹⁶

Um arranha-céu concluído no ano passado, em Nova York, mostrou que se pode construir edifícios de maneira silenciosa. As pessoas que trabalhavam nos escritórios próximos ao edifício, de 52 andares, relataram que os cortadores de grama elétricos zumbindo ao redor de suas casas nos subúrbios perturbavam-nos mais que a obra. A explosão de dinamite era abafada por mantas especiais de malha de aço, cada uma pesando várias toneladas. Estendidas por guindastes sobre o local a ser dinamitado, elas mantinham os fragmentos em segurança, dentro de uma área confinada. Todas as juntas da estrutura de 14.000 toneladas de aço foram soldadas de modo silencioso, para eliminar o abominável e estilhaçante barulho do rebitamento ou cavilhagem convencionais.¹⁷

O objetivo do desenvolvimento técnico deveria servir ao homem, tornar sua vida mais agradável e enriquecê-la. Assim, logicamente, progresso técnico deveria conduzir a menos ruído e não a mais.¹⁸

¹³ G. L. Fuchs, “Córdoba (Argentina) Takes Noise Abatement by the Horns”, “Noise Pollution”.

¹⁴ “Noise Pollution”.

¹⁵ Fuchs, *op. cit.*

¹⁶ Stramentov, *op. cit.*

¹⁷ *Ibid.*

¹⁸ Lehmann, *op. cit.*

Um ruído repentino e muito forte, como o de uma arma de fogo, com a duração de somente frações de segundo, pode danificar o mecanismo auditivo de uma pessoa e produzir uma perda duradoura da audição ou surdez parcial. Mas a exposição aos níveis de ruído bastante comuns na indústria – e indubitavelmente característicos de certos ramos da indústria pesada, como forjamento e corte de metal – leva progressivamente à “surdez perceptiva”, dependendo em cada caso da intensidade do ruído e da duração da exposição. Uma vez que um defeito auditivo dessa espécie se tenha estabelecido, nada pode ser feito. Dispositivos de proteção podem ajudar a adiá-lo e a reduzir a velocidade de seu desenvolvimento, mas, uma vez que o dano esteja feito, ele é irreparável.¹⁹

Nos Estados Unidos, estima-se que aproximadamente um milhão de trabalhadores tenha grave perda auditiva devido a altos níveis de ruídos em seus locais de trabalho.²⁰

Caros Alunos:

É hora de se familiarizarem com uma nova disciplina: Acústica Forense, o estudo do crescente número de casos de perdas por ruído e danos auditivos que são levados aos tribunais. Seu velho mestre espera que vocês possam também interessar-se em aprender sobre o trabalho de sua sociedade local para a redução do ruído, ou, se sua comunidade ainda não possui uma, que vocês mesmos possam formar tal sociedade. Endereço da International Society Against Noise:* Sihlstrasse 17, Zurich, Switzerland.

Anexo 2

FERNANDES, Iveta Maria Borges Ávila. Música na Escola. In: *Educação artística*. São Paulo: FDE, 1992.

Música na escola

Iveta Maria B. Ávila Fernandes**

A maioria dos nossos alunos está envolvida com música das mais diversas formas. Os alunos “curtem”, trocam fitas sonoras e discos, ouvem rádio, “MTV”, discutem o gosto musical, os compositores, os intérpretes e os diferentes estilos. No entanto, a quase totalidade destas atividades ocorre fora da sala de aula!

¹⁹ Lehmann, *op. cit.*

²⁰ “Noise Pollution”.

* Sociedade Internacional para a Redução do Ruído. (N.T.)

** Professora de Ed. Artística: Assistente pedagógica da 14ª DE; formada em Educação Musical e Artística, com bacharelado e licenciatura em piano - Fac. Sta. Marcelina; especialista em Arte-Educação pela ECA/USP.

Como educadores sabemos que devemos estar a par das novas descobertas, dos acontecimentos do mundo musical. Mas o que ocorre é que a escola está muitos anos atrasada em relação ao desenvolvimento da sociedade. A música na escola está necessitando relacionar-se com o progresso que o século XX apresenta.

A maioria dos ouvintes da chamada, no Brasil, música “clássica” ou “erudita” está mais acostumada à música dos séculos passados. John Paynter,¹ ao relacionar a música contemporânea com as demais, escreve que Beethoven disse coisas em sua música a respeito do mundo em que ele vivia, de sua ordem social, de seu mundo natural e dos sons que pôde descobrir e imaginar. Agora vivemos tempos diferentes, e os artistas falam em um idioma adequado à nossa sociedade, com seus horizontes ampliados e toda sua diversidade de pensamento e expressão. Sua arte era para sua época, e a arte de nossa época é para nós. As mudanças na forma de viver afetaram a maneira de falar, de escrever e também de compor música.

Como reflexo desta contemporaneidade temos educadores musicais como Schafer (Canadá), Gainza (Argentina), John Paynter (Inglaterra) que têm inovado nesta área. Suas propostas apresentam novas formas de apreensão do conhecimento musical e enfatizam o desenvolvimento da auto-expressão e da criação sonora. São pontos importantes das propostas: imaginação, desenvolvimento do potencial criativo, experimentação de materiais diversos e trabalho com sons do ambiente. O educador musical teria duas metas: a de manter vivo o repertório musical da humanidade e a de continuar a ampliar este repertório.

A educação musical, vista desta maneira, contribui para o desenvolvimento da personalidade do aluno. Em seu livro *La improvisación musical*, Gainza diz que “é indispensável ter a possibilidade de participar com a música própria, a que levamos dentro de nós, para poder integrar melhor a música de fora. Por isso partimos e nos apoiamos sempre naquilo que o aluno traz ou ocasiona no processo educativo (...). A pessoa que explora sua voz ou seu instrumento mediante um jogo improvisatório, ao mesmo tempo que afirma com sólidas bases sua relação pessoal com a música e o instrumento, exercita seu ouvido – o sentido específico da arte dos sons – como assim mesmo sua sensibilidade e seu sentido estético: sem esquecer suas faculdades intelectuais, sua imaginação e sua memória, ao mesmo tempo que adquire e reafirma conhecimentos e experiências”.²

Gainza cita objetivos e finalidade da improvisação como recurso didático. Objetivos:

1. Promover processos onde predominam a expressão, comunicação e “descarga” do educando, que compreendam, principalmente, as formas livres – por meio das quais o professor pode diagnosticar e supervisionar as vivências musicais do aluno – e os processos sonoros produzidos a partir de propostas globais, abertas e extramusicais.

¹ John Paynter, *Oir, aquí y ahora*, Buenos Aires, Ricordi, 1991.

² Violeta H. de Gainza, *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1986, pp. 7-8.

2. Promover processos centrados na absorção, na incorporação de materiais, sensações, idéias e conceitos. Por exemplo, exercitar determinado ritmo, conhecer, investigar, expressar, comunicar a partir de um objeto ou conduta sonoro-musical.

A finalidade consiste em responder de maneira funcional a:

1. Necessidades do educando em seu processo de aprendizagem. Por exemplo, concentração, sensibilidade ante o som.

2. Propostas específicas das diferentes matérias ou especialidades musicais. Por exemplo, em aula de educação auditiva, gravar uma improvisação e logo “desgravar” e anotar em um pentagrama (autoditado).³

O professor de música deve conhecer características das etapas evolutivas de seus alunos. Ainda pelas palavras de Gainza: “As propostas de jogo e a improvisação devem começar quanto antes para que seus benefícios possam fazer-se presentes antes da pré-adolescência (10 ou 11 anos), que é um período de reticência...

A conduta espontânea da primeira infância servirá para o pedagogo como fonte de aprendizagem e inspiração, principalmente para tratar com paciência e otimismo dificuldades que possa encontrar no trabalho musical com adultos, às vezes bastante bloqueados em sua expressão musical. A ansiedade e a impulsividade do adolescente, desejoso de expressar-se por meio da música, às vezes o impedem de encontrar atitude adequada ante a improvisação. Já após 18 ou 20 anos, o jovem volta a estabelecer ligação com sua atividade por meio da improvisação”.⁴ Neste processo de improvisação e criação sonora (que é uma das duas metas do educador musical, citadas no início deste texto), alguns passos podem ser seguidos:

- pesquisa sonora do ambiente ou do material escolhido;
- improvisações com os sons encontrados;⁵
- experimentação e organização grupal destes sons;
- gravação e audição das produções dos grupos com comentários avaliatórios visando um melhor resultado. (Este momento pode ser repetido de acordo com o interesse e o envolvimento dos alunos.);
- gravação final das composições sonoras dos grupos;
- registros gráficos das criações musicais.

O envolvimento e o entusiasmo dos alunos são grandes quando a escolha do ambiente sonoro ou a dos materiais são de seu interesse. Alguns alunos improvisam timidamente e aos poucos se soltam. Outros são desinibidos e fazem “seu som” com bastante intensidade. Outros ainda, depois de algumas tentativas, se encontram improvisando serenamente, entrando num jogo grupal com naturalidade e soltura. Muitos têm dificuldades no início, uma vez que a proposta não traz em

³ *Idem*, A improvisação musical como prática pedagógica. *Cadernos de Estudo. Educação Musical*. São Paulo, Através – Associação Artístico-Cultural/UFMG/Escola de Música, nº 1, ago. 1990, pp. 23-24.

⁴ *Op. cit.*, p. 26.

⁵ Estes dois primeiros passos foram apresentados no vídeo que acompanha este texto, com crianças que iniciavam o Ciclo Básico, na EEPG Cesar Martinez, São Paulo, 1990.

si o que a escola tem feito há muito tempo, ou seja, o informar e o memorizar. Pelo contrário, a proposta pede que o aluno procure e traga seu som, do “seu jeito”, com a sua marca pessoal. Assim, ele vai construindo e avaliando com seu grupo os resultados e as possibilidades. Certa vez um aluno de 7 anos, numa das etapas de avaliação, disse insatisfeito: “Eu não gostei, saiu um som forte de mim”, e seu grupo reiniciou o trabalho.

Geralmente, após a gravação final, os relatos dos alunos são de ansiedade – nos momentos em que cada grupo apresenta seu trabalho e estes são gravados – e de prazer pelo resultado finalmente conseguido. Aí então a gente nota nos alunos confiança e segurança neles mesmos e nas suas possibilidades. (Em dias como esse, eu sinto como é bom ser professora!)

Quanto aos registros gráficos das composições sonoras, que podem ser de criação espontânea ou por meio da notação musical tradicional, um novo processo se inicia. Quando são registros espontâneos, o próprio aluno cria seus desenhos, sinais e códigos que poderão ser discutidos com o grupo e a partir daí surgir uma convenção grupal de significados. Ou então, no caso de grupos já mais habituados a estes trabalhos, a criação e a convenção gráfica vão surgindo coletivamente, com intervenções e contribuições de cada aluno. Se estiver sendo usada a notação tradicional, o professor é aquele que auxilia e está atento para que o que está sendo registrado no pentagrama (clave, fórmula de compasso, notas, figuras musicais, formação dos compassos...) esteja de acordo com as frases e os períodos musicais criados.

Jorge Antunes⁶ faz uma série de considerações e relatos de práticas de pesquisa, improvisação e criação musicais no contexto escolar que poderão ser lidos para ampliar este conhecimento.

É importante o aluno saber que a escrita musical não é imutável e que se transformou no decorrer dos tempos, assim como se transformou a própria música. A evolução pelas quais os sistemas musicais passaram do cantochão à polifonia, adentrando pelo tonalismo e dispersando-se no atonalismo, serialismo e música eletrônica, se reflete no modo de escrever estas músicas. Um enfoque bastante interessante é abordar uma das vertentes da música contemporânea – a música eletrônica –, mostrando sua presença tanto no *rock* – inicialmente com as guitarras e seus complementos, como os pedais de efeito, e, posteriormente, com o uso de sintetizadores – quanto na música erudita, com a criação de novos processos de composição com códigos e combinações sonoras até então desconhecidos. Nesta última, compositores como Pierre Schaeffer, Edgar Varèse, Schoenberg, Stockhausen, John Cage devem ser lembrados.

A grande variedade de instrumentos e objetos sonoros introduzidos, os procedimentos aleatórios que vários compositores adotaram e a

⁶ Jorge Antunes, *Criatividade e música contemporânea. Cadernos de Estudo. Educação Musical*. São Paulo: Através – Associação Artístico-Cultural/UFGM/Escola da Música, nº 1, ago. 1990.

pesquisa constante da música contemporânea podem ser levados à sala de aula para serem ouvidos, analisados e, entre tantos outros objetivos, contribuírem para a improvisação, a criação sonora e a criação gráfica dos trabalhos dos alunos.

Mas, para manter vivo o repertório musical da humanidade (que é a outra das metas do educador musical), não nos basta, é óbvio, ficarmos nos autores do nosso século e na música ocidental. O aluno precisa ter contato com os pontos fundamentais do universo multifacetado da produção musical humana, tanto historicamente quanto no que diz respeito a tipos ou estilos de música. E isto deveria ser construído no decorrer de todo o trajeto que o aluno percorre na escola. Daí a necessidade de um planejamento, tanto horizontal como vertical, que garanta este todo do qual falei.

Para este trabalho é preciso a presença do professor de música, do especialista! É necessário a este professor de música – atento às inovações que possam surgir em sua área – estar de posse do conhecimento musical, do “saber música” e da teoria e prática pedagógicas. Visitando e revisitando os teóricos, ampliando seu saber e prática musicais, avaliando no decorrer do tempo sua prática pedagógica, colocando presente aos alunos as diversidades musicais e dando um cunho todo pessoal e envolvente às suas próprias aulas, este é o caminho do educador musical! E isso é tarefa de uma vida.

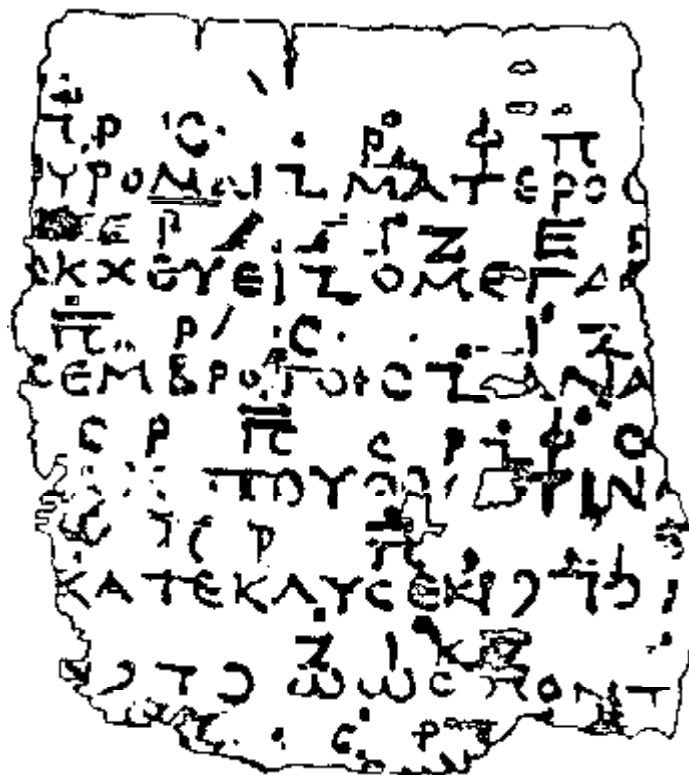
Anexo 3

Algumas transformações pelas quais tem passado a grafia musical no decorrer dos tempos

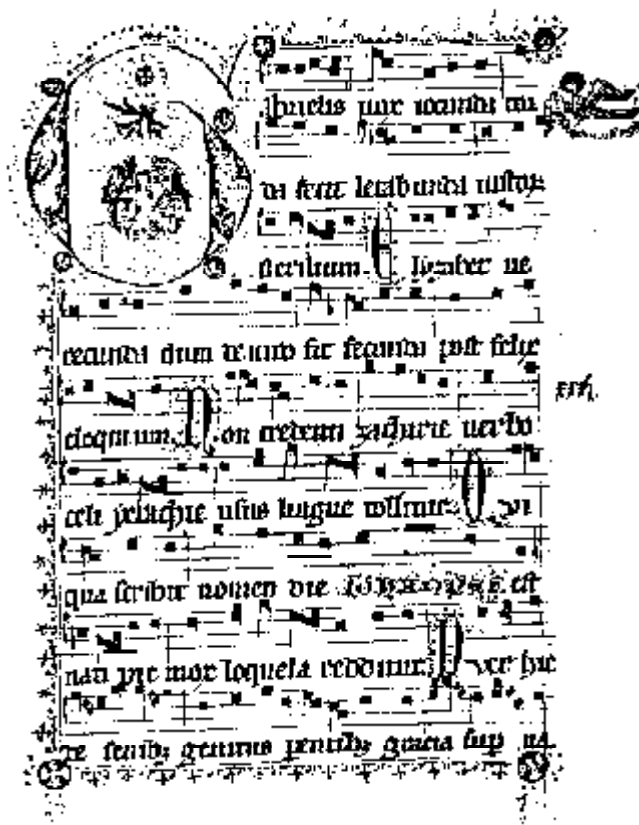
**Iveta Maria Borges Ávila Fernandes
(organizadora)**

Assim como a linguagem escrita, a grafia musical foi modificando-se. Hoje, quando falamos em escrita musical, muitos logo pensam nas notas (do-re-mi-fá...), nas figuras (semibreve, mínima, semínima...), no pentagrama (a pauta de 5 linhas onde esta notação musical é escrita). Mas nem sempre foi assim e, contemporaneamente, muita coisa mudou.

Nossa intenção, ao apresentar logo a seguir alguns exemplos de grafia musical, é trazer mais próximo da escola e de nossos alunos a diversidade de registros gráficos sonoros que a cultura humana produziu.



Representar graficamente a música – eis a aventura à qual se entregaram várias civilizações, sem grande sucesso. (Fragmento de Orestes de Eurípides, considerado um dos documentos de notação decifrável mais antigos da Antigüidade. O papiro, entretanto, provém dos séculos I ou II de nossa era.)



No Ocidente, a representação do mundo dos sons por meio de símbolos gráficos levou a música – agora escrita – a desenvolvimentos insuspeitados. (Manuscrito alemão do final do século XIII.)



As alturas dos sons, assim como a sua duração relativa, são fixadas aqui nesta partitura para ser lida de um instrumento de teclado, por mãos, olhos e ouvidos inteiramente treinados. (*Ária inicial das Variações Goldberg*, de J. S. Bach, segunda metade do século XVIII.)

I

Un poco sostenuto

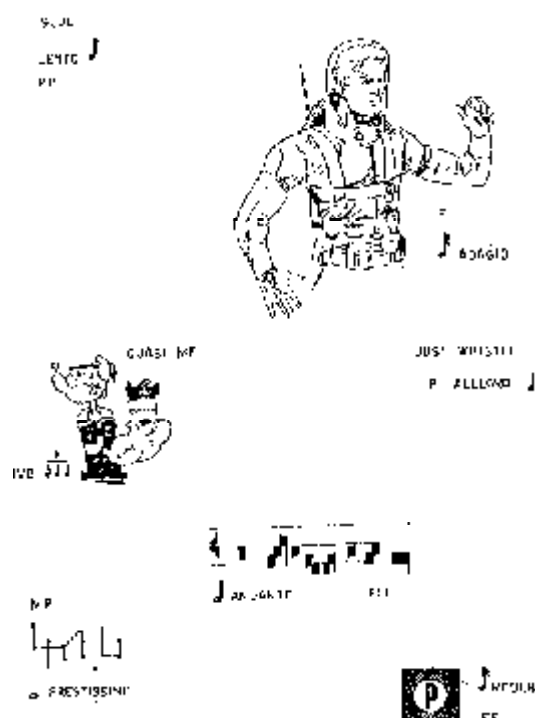
Johanna Brahms, Op. 68
1880-1897

Un poco sostenuto

Todos os parâmetros do som são aqui notados, incluindo o timbre, proveniente dos instrumentos de orquestra, os quais são indicados à esquerda dos pentagramas. E mais a “expressão” (“um pouco tenso”) que o compositor desejou emprestar ao início da sua obra. (*Primeira Sinfonia*, Op. 68, de Johannes Brahms, segunda metade do séc. XIX.)



Em nosso século, a partitura – além de representar a música – pode assumir o aspecto visual do motivo que a instigou; aqui, o desenho espiralante de uma galáxia. (De *Makrokosmos*, do norte-americano George Crumb, segunda metade do século XX.)



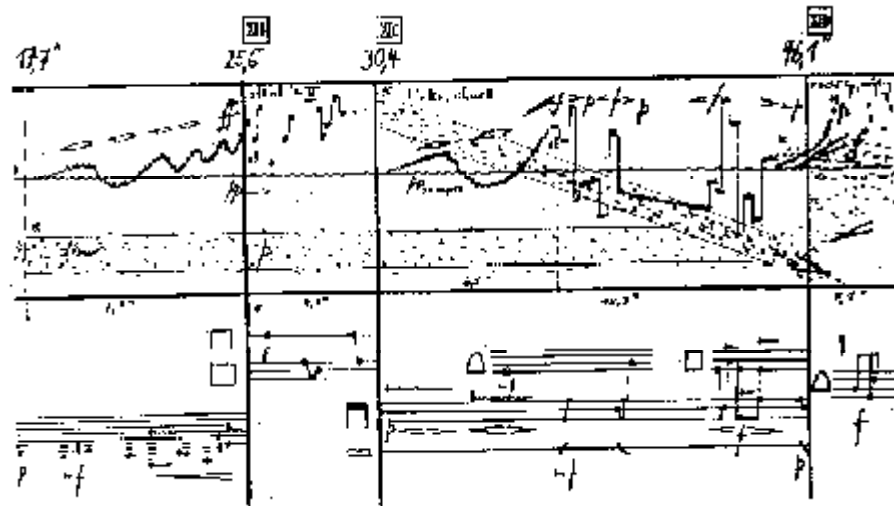
Neste exercício de liberdade, os músicos são convidados a improvisar a partir de elementos provenientes de várias linguagens. A partitura, assim, torna-se um estopim para uma música que é sempre diferente a cada nova audição. (Trecho de *Ouviver a música*, de W. Corrêa de Oliveira, segunda metade do século XX.)

Estes seis exemplos de grafias musicais foram extraídos de:

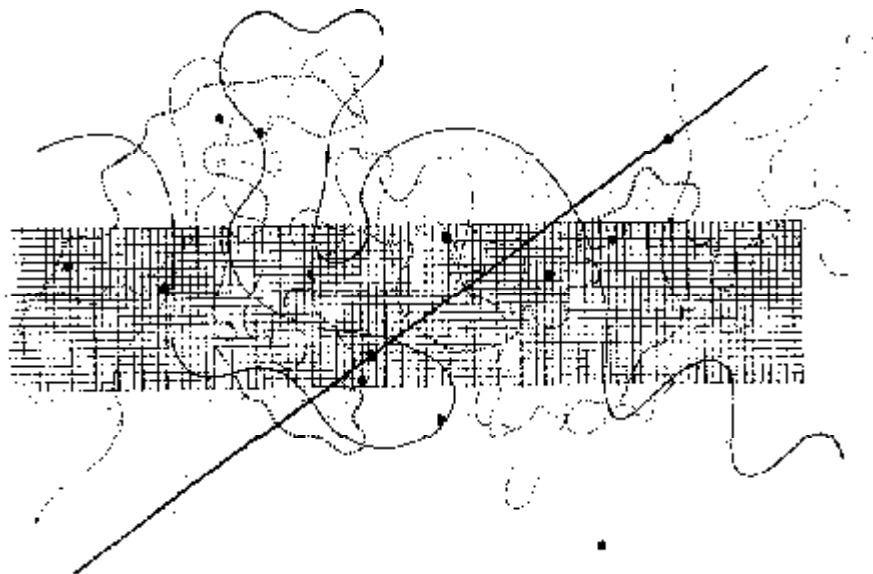
MORAIS, J. Jota de.

O que é música.

São Paulo: Nova Cultural/Brasiliense,
1986 (Coleção Primeiros Passos).



Trecho da partitura manuscrita de *Kontakte*, de Stockhausen, para piano, percussão e fita gravada.



Partitura de *Fontana Mix* (1958), de Cage, com ampla margem de improvisação para o intérprete. (Copyright © 1960 by Henmar Press Inc.)

Grafias sonoras contemporâneas extraídas do livro de GRIFFITHS, Paul. *A música moderna. Uma história concisa e ilustrada de Debussy a Boulez*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 1987.





EDUCAÇÃO FÍSICA





Módulo 3

Novos desafios para ensinar e aprender Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental







14 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental identifiquem: como sua área pode contribuir para a construção de cidadania; que transformações curriculares aconteceram (e por que aconteceram) ao longo dos últimos anos; a relação entre a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores sintam necessidade de manter-se atualizados e de participar de discussões curriculares.



- Caracterização da área: seu objeto de estudo e seu papel na formação do aluno;
- orientações curriculares: retrospectiva histórica e tendências atuais;
- ensino e aprendizagem: a prática nossa do dia-a-dia;
- ensino e aprendizagem na área: novos olhares.



- PCN de Educação Física 3º e 4º ciclos;
- vídeo TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Física, fita nº 2, programa 1: A Educação Física é para todos;
- sala com lousa ou similar, quadra ou similar;
- bolas;
- cordas;
- tacos;
- raquetes;
- colchões;
- bambolês.



1. Leitura, em grupos, do PCN – Educação Física: objetivos gerais (p. 63); Educação Física e cultura corporal de movimento, Educação Física e cidadania, Mídia e cultura corporal de movimento (pp. 27 a 34). Em seguida, debate sobre as seguintes questões (2h):
 - Qual o papel da Educação Física na formação do aluno e em que medida o trabalho realizado é coerente com esse papel?

- De que modo a Educação Física está articulada com o projeto pedagógico global da escola?
 - Quais as principais dificuldades para essa integração e que sugestões o grupo traz para caminhar nessa direção?
- Elaboração, por cada subgrupo, de um texto síntese dessa reflexão. Discussão com todos os participantes sobre o papel da Educação Física na construção da cidadania.

2. Construção de uma linha do tempo representando as mudanças mais importantes que identificam nas concepções de ensino e aprendizagem da área, tendo como base a própria memória, o processo de formação profissional e a situação atual de trabalho e de formação continuada (2h).

Leitura, em grupos, do PCN – Educação Física – Caracterização da área – Influências, tendências e quadro atual (pp. 21 a 27) para subsidiar a próxima atividade.

Preparação de um painel sobre as abordagens crítica, psicomotora, construtivista e desenvolvimentista, sendo que cada um dos grupos se responsabiliza pela apresentação de uma das abordagens, destacando:

- O contexto histórico e educacional em que cada uma das tendências surge.
- Quais suas principais contribuições e limitações para a inclusão dos alunos na aprendizagem.

Apresentação do painel e debate sobre as possíveis divergências e dúvidas. Síntese coletiva do processo histórico da área, salientando a presença, nas práticas dos professores, da diversidade de concepções de ensino e aprendizagem estudadas.

3. Elaboração, em pequenos grupos, de uma dinâmica (jogo ou atividade) que represente o modo como as correntes discutidas no painel abordam o processo de ensino e aprendizagem (4h). Cada grupo se responsabiliza por uma dinâmica, correspondente a uma das correntes estudadas, buscando explicitar:

- Quais conteúdos serão trabalhados, e com que objetivos.
- Qual a faixa etária dos alunos.
- Quantos alunos por turma.
- Se serão turmas mistas ou separadas por gênero.
- Quais os materiais e os espaços necessários.

Vivência: cada subgrupo apresenta sua dinâmica, organiza e coordena a vivência da atividade por todos os participantes do módulo.

Síntese dos trabalhos apresentados, pontuando-se as dificuldades encontradas, valorizando a compreensão das abordagens e salientando-se a importância de conhecer e identificar cada uma, para que haja uma maior correspondência entre discurso conceitual e prática.

4. Organizados em duplas, os professores fazem uma análise de duas situações-aula (Anexo 1 deste módulo), contrapondo os modelos explicação – ação e ação – reflexão – ação, para aprofundar questões como as que se seguem (6h):

- O que é mais comumente feito nas aulas de Educação Física?
- Qual a contribuição das novas abordagens?
- O que os alunos aprendem em cada uma das situações?
- Que capacidades desenvolveram?
- A noção de erro partiu apenas do professor ou os alunos também puderam refletir sobre isso?
- Qual o grau de autonomia que o grupo de alunos exerceu na localização dos problemas enfrentados e na criação de situações favoráveis à sua superação?
- Como o professor se posiciona perante essa autonomia?

Exposição para a classe da análise realizada pelos grupos, seguida de debate.

Leitura do PCN de Educação Física – Aprender e ensinar Educação Física (pp. 45 a 58), relacionando o texto com a análise das situações, feita na atividade anterior.

Elaboração de propostas de abordagem dos conteúdos. Os professores, ainda organizados em duplas, fazem uma listagem dos conteúdos das práticas da cultura corporal de movimento, que usualmente são trabalhados nas aulas de suas escolas. Formulam sugestões de como trabalhá-los, incluindo a participação dos alunos na organização das atividades. Relato das sugestões para toda a classe. Debate sobre o que poderá ser incluído no trabalho atualmente desenvolvido com os alunos.

5. Exibição do programa TV Escola A Educação Física é para todos para observação e anotação dos movimentos e habilidades motoras que aparecem no vídeo, realizados pelos alunos (2h).

- Levantamento e registro num quadro de todas as anotações feitas.
- Classificação dos movimentos e habilidades segundo o contexto em que aparecem sendo exercidos. Exemplos: arremessar com as duas mãos – treinamento de basquete; arremessar com uma das mãos – jogo pré-desportivo; saltar com as duas pernas – brincadeira de pular corda; saltar com uma das pernas – comemoração de gol.

Observação: se necessário, repetir a exibição do vídeo para ampliar a leitura dos movimentos realizados, o que se consegue melhor assistindo ao vídeo sem som.

6. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

1ª SITUAÇÃO

Os alunos são colocados em fila, em direção a uma tabela de basquete e o professor comanda o grupo para que realize o movimento de bandeja. O grupo repete esse exercício até que cada aluno tenha

realizado 10 arremessos. O professor vai sugerindo correções nos movimentos dos alunos. Após os arremessos, o professor organiza o jogo de basquete, explicando as principais regras.

2ª SITUAÇÃO

O professor propõe aos alunos um jogo de basquete e solicita que exponham o que conhecem sobre o jogo, como: regras, número de jogadores e se já jogaram anteriormente. Combina com o grupo as principais regras que estarão valendo e solicita uma opção para a escolha dos times. O jogo inicia-se e o professor faz anotações sobre o que acha pertinente comentar com os alunos, considerando o nível técnico apresentado com relação à idade. Após todos terem participado por um tempo suficiente para as observações do professor, este interrompe e propõe ao grupo refletir sobre as principais dificuldades encontradas, por exemplo: arremessos à cesta, passes, faltas cometidas etc. Solicita ao grupo de alunos que formule formas de treinar algumas habilidades para melhorar o jogo, tendo como critério principal a inclusão de todos na atividade. Auxilia a organização de pequenos grupos para treinamento de diferentes habilidades, improvisando materiais auxiliares, como caixas de papelão em diferentes alturas, incentivando a criação de jogos que contemplem as habilidades ou fundamentos localizados na discussão.



Módulo 4

**Tratando de questões sociais
em Educação Física, abordando
conteúdos de forma
significativa para o jovem**







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental: percebam relações entre sua área e os Temas Transversais; interessem-se pela busca de informações sobre os diversos Temas Transversais; compreendam o sentido da relação de transversalidade entre temas e áreas.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores valorizem o trabalho com os Temas Transversais e sintam-se capazes de explorá-los em Educação Física.



- Relação entre Educação Física e os Temas Transversais;
- a inserção dos Temas Transversais na área de Educação Física;
- objetivos dos Temas Transversais.



- PCN dos Temas Transversais;
- PCN da área de Educação Física;
- vídeo da TV Escola – Temas Transversais (fita nº 7).



Vídeo Diário de um adolescente e Kids.



1. Leitura, em seis subgrupos, do PCN – Educação Física (pp. 34 a 43) – Educação Física e os Temas Transversais (2h).

Em seguida, cada um dos sub-grupos escolhe um dos Temas Transversais e, após a leitura dos objetivos específicos de cada tema, realiza uma reflexão pautada nos seguintes aspectos:

- Qual é a função social da escola nestas questões?
- Em que momentos do trabalho realizado é possível fazer conexões com esses temas?
- Em que medida a presença do tema se dá no plano do discurso do professor ou na vivência concreta do aluno?

O resultado dessa discussão deve ser registrado por escrito (para utilização nas atividades posteriores).

Textos:

PCN dos Temas Transversais – objetivos – Ética (p. 91).

PCN dos Temas Transversais – objetivos – Pluralidade Cultural (p. 143).

PCN dos Temas Transversais – objetivos – Meio Ambiente (pp. 197 e 198).

PCN dos Temas Transversais – objetivos – Saúde (p. 269).

PCN dos Temas Transversais – objetivos – Orientação Sexual (pp. 311 e 312).

PCN dos Temas Transversais – objetivos – Trabalho e Consumo (pp. 373 e 374).

Apresentação da discussão e debate com o grupo todo.

2. Exibição do programa da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, fita nº 7, Temas Transversais, todos os programas (2h).

Em seguida à exibição, os mesmos subgrupos da atividade anterior acrescentam outras alternativas de inclusão dos Temas Transversais no trabalho realizado nas respectivas escolas (2h).

3. Planejamento de uma atividade que represente, no senso comum, a relação mais estereotipada possível entre a sua prática e o gênero (3h). Por exemplo: futebol para os homens e dança para as mulheres. Se o número de participantes permitir, será muito interessante que os professores se dividam por gênero, em subgrupos de professores e professoras. As professoras organizam uma atividade com dança para a vivência dos homens, e os homens uma atividade com futebol para as mulheres. Não sendo possível, ou sendo muito reduzido o número de um dos sexos, os grupos são organizados aleatoriamente e um organiza uma atividade mais estereotipada possível masculina e o outro uma estereotipada feminina.

Cada grupo escolhe uma atividade e planeja uma dinâmica de aprendizagem do tema escolhido, explicitando por escrito os objetivos e os conteúdos focalizados.

Em seguida, o grupo de professores ministra a dinâmica para o grupo de professoras e vice-versa (quando a divisão permitir; caso contrário são grupos formados aleatoriamente).

Ao final das dinâmicas, o grupo todo faz uma discussão levantando as seguintes questões:

- Quais foram as principais dificuldades de aprendizagem vivenciadas?

- Dentre elas, quais dizem respeito à falta de experiência anterior (envolvendo gestos ou regras) e quais estiveram relacionadas à vergonha pela situação de exposição diante de outro grupo (teoricamente) mais habilidoso?
- Quais dessas situações podem ser relacionadas com o universo dos alunos?
- Que interferências o professor pode fazer no processo de ensino e aprendizagem considerando essas reflexões?

4. Mantendo-se os subgrupos utilizados nas Atividades 1 e 2, elege-se um esporte coletivo para ser objeto de aprendizagem (2h).

Cada grupo formula duas aulas tendo esse esporte como tema, sendo que na primeira aula as turmas de alunos estarão separadas por gênero, e na segunda a turma será mista.

Analisar os dois planejamentos, comparando o desenvolvimento do conteúdo que é previsto para os grupos misto e separado por gênero, justificando o motivo dos diferentes encaminhamentos.

Discussão do grupo todo sobre as duas versões apresentadas por cada subgrupo, pontuando:

- pontos positivos e pontos negativos das escolhas feitas e suas justificativas;
- dois critérios claros para orientar a opção de trabalhar com turmas mistas ou separadas por gênero;
- qual a porcentagem adequada dessas opções durante um ano de trabalho.

O registro deste trabalho será utilizado em outras atividades.

5. Leitura, nos mesmos subgrupos, dos textos do PCN dos Temas Transversais – A transversalidade (pp. 26 a 30) e A inserção dos Temas Transversais (pp. 35 a 39), para reflexão sobre a relação entre o que os alunos aprendem na escola e sua atuação social como cidadãos. A discussão do grupo deve tentar responder às seguintes questões (3h):

- O que é preciso mudar no trabalho para atender a esses objetivos?
- O que essa mudança pode provocar na vida dos alunos?

Leitura do documento Temas Transversais (pp. 19 a 26) para elaborar uma síntese sobre a justificativa do trabalho com Temas Transversais e dos critérios adotados na eleição dos temas.

Redação de um texto, em subgrupos, explicitando: a compreensão que cada grupo tem até o momento do trabalho com Temas Transversais, as possíveis dificuldades encontradas e a sugestão de algum tema a mais a ser trabalhado, ou que possa ser vinculado a algum dos temas apresentados, por representar urgência na realidade local onde atuam. (Esse texto será utilizado em uma próxima atividade.)

6. Debate coletivo sobre as questões sociais da localidade, fazendo uma análise que leve em conta, por exemplo (4h):

- Quais os problemas mais graves?
- Qual é, e qual deveria ser, a função social da escola nessas questões?

- Em que medida o trabalho de autonomia na construção de valores com os alunos pode favorecer a construção de sujeitos proativos (que assumem as consequências de seus atos sem se justificar culpando outros) em contrapartida a sujeitos reativos (que sempre atribuem as consequências do que ocorre em suas vidas aos outros).

Observação: se possível, esta atividade deverá ser precedida da exibição dos vídeos Diário de um adolescente e Kids, solicitando aos professores que anotem todas as situações relacionadas com os Temas Transversais (exemplo: drogas e o esporte, as questões da sexualidade, os preconceitos etc.). Se for necessário, optar entre um ou outro, a prioridade é do Diário de um adolescente, por ser mais diretamente relacionado com a área.

Ao final da exibição, abre-se o debate. (Sugestão de roteiro no Anexo 1 deste módulo.)

Leitura e revisão dos textos elaborados anteriormente (Atividades 2 e 7). Os professores retornam aos grupos originais para rever o que produziram anteriormente, considerando, por exemplo, se alterariam as porcentagens de trabalho misto e/ou as justificativas.

Deverão também elencar possibilidades de interseção dos conteúdos da área com os Temas Transversais expressas em ações de trabalho, isto é, exemplos de estratégias e situações de aprendizagem pré-organizadas.

7. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

DOIS ROTEIROS PARA A DISCUSSÃO DOS FILMES:

Kids

1. Em que contexto se desenvolve o filme (faixa etária do grupo de adolescentes, perfil de opções que se apresentam para a ocupação, relações com a família, condição financeira)?
2. Quais as expectativas dos adolescentes retratados no filme, desejos, sonhos, projeção de futuro?
3. O que é apresentado como valores do jovem quanto à sexualidade?
4. Existe diferença de valores entre meninos e meninas explicitada no filme?
5. Existem oportunidades para que ocorra esse encontro de expectativas dos meninos com as meninas?

6. Com relação à questão anterior, em quantas outras situações, que não exclusivamente a sexualidade, meninos e meninas podem ter visões diferenciadas? (Listá-las.)
7. Quantas oportunidades são promovidas para confrontar essas visões (exemplo: diferenças no esporte e valores atribuídos a: estética, demonstrações de coragem diante do grupo exibindo-se e arriscando-se, preconceitos, incidência na utilização de drogas, fumo, álcool etc.)?
8. Qual é a droga mais enfocada naquele contexto e qual é a droga presente na nossa comunidade?
9. Por ser um filme que invoca um estado de alerta, é um filme pesado. Como está sendo discutida a prevenção das doenças sexualmente transmissíveis na sua escola?
10. Quais são as sensações que ficaram nos professores após a apresentação do vídeo?
11. Existe um sentimento de mobilização quanto à necessidade de atuarmos junto aos adolescentes?
12. O que o grupo poderia imaginar para atuar naquela realidade?
13. Quais seriam as vias de acesso para chegar até aqueles adolescentes?

Diário de um adolescente

1. O filme relata o percurso de um grupo de adolescentes. O que eles apresentam como necessidades, desejos e expectativas de vida no início do filme?
2. Como o grupo descreveria a relação entre os integrantes do grupo?
3. Quem exercia o papel de líder nas diferentes situações apresentadas no filme?
4. Quais as principais afinidades que mantinham o grupo?
5. Quantas situações podemos apontar nas quais os personagens tiveram uma opção de escolha que poderia mudar o enredo?
6. Qual relação o grupo estabeleceu entre o uso de drogas e o esporte?
7. Qual o papel que a droga assumiu ao longo do enredo?
8. De que modo pode a escola ocupar um espaço dentro da comunidade e estabelecer um pólo de trabalho com as questões que envolvem drogas, sexualidade, violência etc.?

9. De que modo podemos organizar nossa relação diária com o adolescente que favoreça o desenvolvimento da sua capacidade de estabelecer relações de autonomia?

10. Em que medida o trabalho de autonomia na construção de valores com os alunos pode favorecer a construção de sujeitos proativos (que assumem as conseqüências de seus atos sem se justificar culpando outros) em contrapartida a sujeitos reativos (que sempre atribuem as conseqüências do que ocorre em suas vidas aos outros)?

11. Considerar, para a discussão, as situações do filme nas quais ocorreram possibilidades de opção que mudariam o enredo, e nas quais isso efetivamente ocorreu com os personagens (exemplo: garoto que assumiu diante do grupo não tomar nada antes do jogo, percurso da recuperação com os momentos de ajuda e de esforço próprio).



Módulo 5

**O que, por que e como
ensinamos, aprendemos em
Educação Física**







24 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental desenvolvam: uma visão mais ampla do significado dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos e atitudes); a competência necessária para articular objetivos, conteúdos, orientações didáticas e critérios de avaliação, buscando transformar seu planejamento num instrumento importante de trabalho.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores sejam capazes de:

- identificar nos conteúdos específicos da área de Educação Física as dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais;
- elaborar um planejamento que seja um instrumento útil para o desenvolvimento e a avaliação do trabalho escolar, e possibilite articulá-lo com a demanda da comunidade da qual faz parte.



- Orientações didáticas;
- os conteúdos da área: critérios de seleção, de organização e diferentes tipos de conteúdos;
- articulação entre os conteúdos, objetivos e orientações didáticas.



- O documento da Educação Física para o 3º e 4º ciclos.



1. Leitura, em pequenos grupos, da parte do documento de Educação Física sobre Critérios de seleção e organização dos conteúdos (pp. 67 a 79) e do texto do Anexo 1 deste módulo para elaboração de uma síntese do que tratam os textos (8h).

- Relato pessoal sobre o conteúdo do planejamento de cada um, a forma como é desenvolvido e o que pode ser incorporado daquilo que acabou de ser lido.

- Apresentação, para a classe, do que foi discutido em cada grupo.
- Debate, com a participação de todos, sobre a importância da diversidade de conteúdos e a necessidade de incluir no planejamento conteúdos das categorias conceitual, procedimental e atitudinal, para que não sejam desenvolvidos como conteúdos ocultos.

Análise e desenvolvimento de uma atividade: O jogo de futebol – as regras e habilidades envolvidas. Formam-se 3 grupos:

O primeiro grupo apresenta uma atividade relacionada ao tema O jogo de futebol – as regras e habilidades envolvidas, destacando os conteúdos conceituais que serão trabalhados durante aquela atividade.

Determina para qual faixa etária a atividade se destina. Todos os professores vivenciam na prática a atividade. Todos comentam sobre o desenvolvimento do trabalho, sugerem complementações, discutindo as principais dificuldades e dúvidas.

O primeiro grupo formula, apresenta e dirige a vivência de uma atividade relacionada ao tema O jogo de futebol – as regras e habilidades envolvidas, determinando para qual faixa etária a atividade se destina, destacando os conteúdos conceituais que serão trabalhados durante aquela atividade. Todos os professores vivenciam na prática a atividade. Todos comentam o desenvolvimento do trabalho, sugerem complementações, discutindo as principais dificuldades e dúvidas.

O segundo grupo faz o mesmo que o primeiro, dando destaque aos conteúdos procedimentais.

O terceiro grupo também faz o mesmo que o primeiro, dando destaque aos conteúdos atitudinais.

Após a vivência das duas primeiras atividades, faz-se uma discussão coletiva, procurando relacionar os conteúdos trabalhados na primeira atividade com os trabalhados na segunda atividade, reforçando a idéia de que as categorias de conteúdo são trabalhadas simultaneamente, e que o olhar do professor deve ser ampliado para essa simultaneidade. Ao final da vivência da 3ª atividade (relativa aos conteúdos atitudinais), novamente os professores devem procurar relacionar os conteúdos trabalhados na terceira atividade com os das duas atividades anteriores, procurando refletir sobre as seguintes questões:

- Como podemos organizar o trabalho em aula, de maneira a contemplar as 3 categorias dos conteúdos?
- Como fazer isso sem que ocorram dinâmicas artificiais e sem que o tratamento desses conteúdos seja feito de modo compartimentalizado?
- O que aconteceria se adotássemos uma aula em classe para conteúdos conceituais intercalada com duas práticas para conteúdos procedimentais e atitudinais?
- Conteúdos conceituais não precisam ser desenvolvidos em classe, ao contrário, podem e devem ter seus significados expressos no fazer.

2. Leitura, em pequenos grupos, do item orientações didáticas (pp. 103 a 108), procurando eleger o aspecto que consideram mais relevante (8h).

Em seguida, os professores planejam uma aula para ser desenvolvida com uma turma mista, na qual esse aspecto esteja presente. Cada grupo elabora sua aula no campo de uma das práticas da cultura

corporal: jogos, esportes, lutas, ginástica ou danças. O texto dos PCN 3º e 4º ciclos (pp. 67 a 79 e 89 a 99) é útil como material de apoio para esse trabalho.

O planejamento da aula é feito em duas etapas, cujas definições são discutidas pelo grupo e registradas por escrito:

1ª etapa:

- Faixa etária a que se destina.
- Número de alunos que compõe o grupo.
- Por que/para que fazer essa atividade.
- O que os alunos vão aprender? Especificar as dimensões conceituais, atitudinais e procedimentais da aprendizagem.
- O que os alunos já sabem que lhes pode auxiliar nesta nova aprendizagem?
- O que os alunos vão ter de fazer?
- O que vai ser dito a eles?
- Como os alunos estarão organizados?
- Uma ou mais atividades estarão sendo desenvolvidas simultaneamente?
- Que material vai ser utilizado? Que improvisações podem ser feitas, para viabilizar a atividade?
- Qual vai ser o tempo de duração desta atividade?

2ª etapa:

- Os grupos fazem a leitura dos objetivos da área nos ciclos finais e dos critérios de avaliação.
- Após as leituras, os professores iniciam a discussão de como os objetivos e os conteúdos podem ser utilizados/adaptados em sua escola.
- Os grupos registram suas conclusões e sugestões na mesma folha em que registraram a 1ª etapa do trabalho.
- Ao término do planejamento, os grupos ou seus representantes, apresentam-no aos demais para uma discussão das dificuldades enfrentadas, dúvidas, dificuldades com repertório, adequações etc.
- O último grupo a se apresentar deve ser responsável pela atividade de dança, para que, em seguida à apresentação, seja feita sua vivência com todos os participantes do módulo, sob a orientação do grupo que a elaborou.

3. Finalizando, abre-se um debate sobre a atividade de dança, levantando-se os conhecimentos dos participantes sobre: as danças presentes na cultura local, algumas danças da cultura do nosso país possíveis de serem trabalhadas na escola, as danças com que os jovens da comunidade se estão identificando, a origem dessas danças, os ritmos e os possíveis valores a elas agregados (8h), buscando responder a algumas questões como:

- São originárias de outros países e criadas por grupos distintos? Exemplo: *rap*, *funk*, *samba* etc.
- São dançadas por grupos distintos que se definem por um jeito característico de vestir, falar etc.?
- Transmitem valores enquanto dançam para quem assiste? Exemplo: sensualidade, malícia, descaso etc.

- Tecnicamente favorecem a inclusão de todos com facilidade?
- É necessária uma aprendizagem sistemática ou permitem uma aprendizagem mais espontânea?

Observação: na discussão sobre o trabalho com dança é interessante enfatizar suas características específicas, tais como: a ausência de competição, a aprendizagem que ocorre em outros contextos além da escola, a valorização do conhecimento dos alunos e de alguns integrantes da comunidade como transmissores do conhecimento. Também é possível estabelecer relações com outros blocos de conteúdo, comparando como ocorrem as diferentes aprendizagens e incluindo as possibilidades de trabalhar os Temas Transversais. Os professores podem contar com os dois textos do Anexo 2 deste módulo para subsidiar as discussões.

4. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

É importante ressaltar que o histórico da área de Educação Física tem como predominância o desenvolvimento dos conteúdos de uma única categoria, a procedimental. Isso se dá em função de um histórico papel, exercido pelos instrutores e pelos profissionais da área, que ensinam como fazer.

Entretanto, a aprendizagem do como fazer (conteúdos procedimentais) envolve também conceitos e valores, que, pela característica da disciplina, podem, na maioria das vezes, ser desenvolvidos simultaneamente.

Porém, os conteúdos atitudinais ocorrem, em sua maioria, ao acaso, sem um planejamento para o seu desenvolvimento. É comum ouvir dos que trabalham na área, que determinada atividade desenvolve a cooperação, ou ainda, que se aprende com ela a ganhar e a perder, respeitando os colegas. É importante ressaltar que determinadas aprendizagens necessitam da interferência ou da mediação do professor para que ocorram, e que essas situações podem e devem ser planejadas para que, como objetivos e conteúdos, também sejam avaliadas.

Anexo 2

1. Texto publicado pela TV Escola, Conteúdos curriculares, série Educação Física – Ensino Fundamental.

Programa 3: Onde está a dança?

Autor: Marcelo Barros da Silva

Coordenação-Geral SEF/MEC: Maria Cristina Pereira

Claudia Rosemberg Aratangy

Um pequeno histórico:

Pode-se dizer que desde sempre a humanidade dança. Há registros em pinturas pré-históricas que indicam que talvez antes mesmo de poder falar já dançávamos. Nossos ancestrais dançavam pelas mais diversas motivações: invocar as forças da natureza para ajudá-los na caça, na preparação para a guerra, para fertilizar a terra, entre inúmeras outras, ou simplesmente pelo puro prazer de se movimentar.

Na Grécia Antiga, algumas mulheres dançavam até entrar em transe para poder ver a sua deusa-mãe. Na Índia, Shiva, um dos deuses mais importantes da mitologia, é um deus dançante. Na Idade Média, na Europa dançava-se nas ruas e, mais tarde, a dança era adotada pela nobreza para ganhar os palcos. No Brasil, a dança também esteve sempre presente, desde os rituais indígenas até as manifestações culturais vindas da Europa, passando pelas tradições das mais diferentes etnias africanas. Na atualidade, a maior festa nacional, o carnaval, é dançada de muitas maneiras diferentes: nas ruas, nos salões, na praia; o samba, o frevo, o afoxé etc.

A dança não requer materiais específicos, lugares requintados: para se dançar só é preciso o próprio corpo e um ritmo (que pode ser imprimido pelo próprio dançarino). Por isso, talvez, seja uma das formas de expressão (de Arte) mais populares que existe. Obviamente há uma diferença entre a dança que é apresentada nos teatros e aquela dançada nas festas, nas praças, nas ruas etc., da mesma forma como podemos diferenciar o futebol jogado nos estádios do futebol que se joga nas ruas ou campinhos. Entretanto, é possível encontrar aqueles (e mais ainda, aquelas) que nunca jogaram futebol, mas é difícil achar alguém que nunca tenha dançado pelo menos uma vez na vida.

No Brasil, inúmeras formas de dança se desenvolveram e ainda se desenvolvem por todo o país. Nossa pluriculturalidade, nossa facilidade em absorver influências e imprimir nossa marca, faz com que se tenha uma diversidade muito grande de danças. "...tivemos influências tão diversas quanto o clima, os imigrantes que nos colonizaram, os africanos de diferentes etnias que para cá vieram como escravos, os meios de subsistência da população, seu desenvolvimento social e cultural..." (FARO, A. J. *Pequena história da dança*).

Quais são as ocasiões em que se dança? Para começo de conversa, cada estado, região ou lugar brasileiros têm suas festas e danças.

Alguns exemplos: Moçambique, maculelê, maracatu, reisados, folias, cheganças, bumba-meu-boi, forró, baião, xote, xaxado, samba, cateretê, balaio, pezinho, congada, pastoris, quadrilha... Danças do Norte, Nordeste, Centro-oeste, Sudeste e Sul.

Cada uma dessas manifestações tem uma história, uma razão de ser, um pedacinho da história do Brasil, que foi contada, recontada, recortada, ampliada. Têm características também das danças populares de vários lugares do mundo: a presença de traços da religiosidade, do paganismo, as simbologias que evocam a luta do bem contra o mal; são marcadas também pelo tipo de colonização e pelo ambiente em que se desenvolveram: área de pesca, da agricultura, da mineração, pastoreio e floresta amazônica.

As regiões metropolitanas, os centros urbanos, têm também suas tradições: bailes *funk*, bailes, forrós e lambadas, escolas de samba, gafieiras, domingueiras, mingaus de clubes, “discos”, carnaval de rua e pagodes.

As danças, nesses lugares, têm características diferentes das danças regionais, mas, também como elas, foram criadas por grupos culturais, identificam esses grupos, e estão repletas de significado social.

Há também a dança que é apresentada por grupos profissionais, ao vivo, em teatros, ou por meio da televisão. Esses grupos são, como outros produtores de Arte, compostos por pessoas que estudam as técnicas, desenvolvem-nas, criam e recriam linguagens, compõem e re-significam coreografias. Alguns dos grupos de dança profissionais partem de danças étnicas, tradicionais e/ou da cultura popular e dão a elas novos significados, novas interpretações. Qualquer pessoa que queira conhecer o significado da dança como uma forma de expressão de idéias e emoções, ou para entrar em contato com a Arte em uma das suas formas mais universais e belas, deve procurar conhecer o trabalho destes grupos.

Como e por que as pessoas aprendem a dançar?

A dança é uma profissão para algumas pessoas que a aprendem, estudam, praticam, recriam-na e apresentam-na para o público. Assim como um esportista profissional, o dançarino não dança pelo simples prazer de dançar e pode tornar-se referência para pessoas que apreciam dança. A maioria das pessoas, entretanto, aprende a dançar sem professor e dança por pura diversão, pois, para estas, dançar é acima de tudo um prazer. Como nos jogos e brincadeiras, também não tem nenhum fim prático: é pura diversão para quem participa. Mas, também como nos jogos e brincadeiras, muito conhecimento é colocado em movimento quando se dança. Movimentar-se com ritmo, fazendo gestos diferentes dos gestos utilitários e cotidianos, estar em sintonia (ou sincronia) com a música, com outras pessoas ou com os próprios sentimentos, é uma experiência agradável e repleta de desafios, não apenas corporais.

Mesmo nunca tendo tido aulas de dança, a maioria das pessoas é capaz de arriscar uns passinhos. A dança, como a música, faz parte do cotidiano do brasileiro: das festas de aniversário ao carnaval, as ocasiões em que a dança aparece no convívio social são muitas: em roda, aos pares, em grupo, as pessoas compartilham uma experiência prazerosa.

Observando e participando de situações dançantes, é assim que muita gente aprende a dançar. Na rua com os amigos, em casa com a família, nas festas da coletividade, por meio da televisão etc.

E a escola, dança?

Talvez por preconceito (por achar que aquilo que diverte não contém conhecimento) ou por insegurança em trabalhar um conteúdo com o qual se tem pouca familiaridade (como um conteúdo formal). Os professores têm dado um chá de cadeira na dança, deixando-a de fora do cotidiano da sala de aula.

Com raríssimas exceções, a única ocasião em que a dança entra na escola é na época das festas juninas, quando os alunos ensaiam a quadrilha. Mesmo nesse caso, muitas vezes é dançada de forma automática, desprovida de sentido, sem que os alunos saibam suas origens e significados. Na maioria das vezes, quando se dança é por conta das próprias crianças (meninas) que se organizam para imitar danças divulgadas pela mídia (Xuxa, Eliana, Tchan etc.)

A dança, como objeto de ensino e aprendizagem escolar, tem deixado muito a desejar.

2. Texto publicado pela TV Escola, Conteúdos curriculares, série Educação Física – Ensino Fundamental.

Programa 4: A escola entra na dança.

Autor: Marcelo Barros da Silva.

Coordenação-Geral SEF/MEC: Maria Cristina Pereira.

Claudia Rosemberg Aratangy.

Por que trazer a dança para dentro da escola?

A dança é um campo de aprendizagem privilegiado: é uma forma de Arte composta pelo corpo e seus movimentos. Essa sua característica possibilita que as crianças desenvolvam várias capacidades.

Estética: movimentar-se de forma harmoniosa, perceber a beleza de seus próprios movimentos, dos movimentos de seus pares ou de outras pessoas que dançam, observar as formas, os ritmos, as relações que compõem as danças.

Corporal: usar o corpo de forma expressiva, fazer movimentos diferentes daqueles do cotidiano; relacionar-se com os outros, com o espaço e, em alguns casos, com objetos, dentro de ritmos; coordenar gestos de diferentes partes do corpo em um mesmo movimento; perceber as alterações nas sensações corporais: calor, suor, cansaço, aceleração dos batimentos, apetite, sede, alegria, tranquilidade etc.; conscientizar-se de alguns limites e alcances do próprio corpo.

Ética: conhecer a dança como manifestação de diferentes culturas, valorizando-a e respeitando-a; entender a dança como uma forma de expressão legítima, tanto de homens como de mulheres; apreciar criticamente as danças veiculadas pela mídia.

Cognitiva: organizar-se no espaço e no tempo, compreender e conceber danças.

Inserção social: perceber a dança como uma manifestação de sua própria cultura, como uma forma prazerosa de interagir com as pessoas.

Relação interpessoal/afetiva: sentir-se à vontade para dançar, respeitar e auxiliar colegas que tenham dificuldades, expressar sentimentos e emoções; integrar-se com seus pares diferentemente da maneira cotidiana.

Como?

Um dos maiores empecilhos para a adoção da dança como objeto de ensino e aprendizagem na escola reside na dificuldade dos professores em sentirem-se seguros para tratar do assunto. Como não são donos da matéria, preferem usar, nas aulas de Educação Física, jogos e

brincadeiras, que conhecem melhor. Entretanto, não se trata de formar bailarinos (como também não se trata de formar jogadores de futebol ou atletas profissionais), e sim de tirar proveito de todas as capacidades que a dança pode ajudar a desenvolver.

Não existe lugar sem dança. Nas grandes metrópoles ou nas áreas rurais, todo lugar tem suas danças: mais ou menos tradicionais, com música ao vivo ou gravada, coletivas, individuais ou em pares. A dança que está ao redor deve ser convidada a entrar na escola, por meio de pessoas da coletividade, dos professores, dos pais dos alunos e às vezes dos próprios alunos que têm oportunidade de dançar fora da escola.

Em lugares do interior, onde a dança tradicional vai mal das pernas, é comum encontrarmos pessoas da comunidade que se preocupam em tentar manter vivas tais tradições e que poderiam aliar-se às escolas para um trabalho educativo. Nos centros urbanos, as danças conhecidas dos adolescentes, como o samba, o *break* e o *funk*, por exemplo, podem ser trazidas por eles.

Cuidados com o ensino e a aprendizagem da dança

- Espaço, roupas e outros detalhes:

Para se dançar não é preciso uma sala com chão liso de madeira, um aparelho de som sofisticadíssimo ou um piano e *colants* e sapatilhas. Fundamental é que haja espaço para que todos possam movimentar-se com razoável liberdade, e que a roupa permita gestos mais amplos sem tornar-se desconfortável ou expor demais quem a está vestindo. Música gravada pode ser muito útil, mas, na falta desta, cantar e/ou marcar o ritmo com algum instrumento simples (chocalho, pandeiro) é uma alternativa viável.

- Timidez/correções/apresentações:

Algumas crianças são mais inibidas que outras e podem sentir-se constrangidas a dançar na frente dos outros. Há que se preservar estas crianças de situações de exposição que acabam por afastá-las definitivamente da dança. Corrigi-las discretamente, auxiliá-las a sentirem-se seguras e confiantes antes de qualquer apresentação e valorizar sua participação acima de tudo é fundamental para que possam desenvolver suas capacidades e experimentar o prazer de dançar.

- Meninos e meninas:

Embora historicamente os homens tenham sido os primeiros a dançar, existe muito preconceito e discriminação em relação àqueles que participem de algum grupo, façam aula ou apreciem a dança. No Ensino Fundamental este preconceito já aparece, mas ainda de forma atenuada. Pode-se então trabalhar para que ele não se fortaleça. Garantir aos meninos que sua participação não os torna menos homens, que dança é coisa de meninos também e discutir os comentários que porventura surgirem a esse respeito é uma atitude que pode ensinar muito sobre as questões de gênero.

- Histórico/estética/pluricultural:

Conhecer um pouco das origens das danças é conhecer um pouco mais sobre a nossa e outras culturas e conhecer mais sobre os outros e

sobre nós mesmos. As danças contam histórias, trazem símbolos de outros tempos, expressam valores estéticos. Conhecer, discutir, apreciar as danças é uma forma de enxergar como elas nascem, de entender seus significados e até de poder dançar melhor.

- **Momentos de criação:**

Conhecer danças e coreografias é básico para se entender de que uma dança se compõe, como uma coreografia é montada: de passos, ritmos, movimentos, interação entre pessoas, uso do espaço. Dar oportunidade aos alunos de criarem suas danças, baseadas, ou não, em danças conhecidas, de modo que possam reapresentar os conhecimentos adquiridos e vivenciar uma parte importante do trabalho com dança: a criação.

- **Interdisciplinaridade:**

É possível desenvolver projetos de dança integrando diferentes áreas do conhecimento. Geografia, História e Artes, principalmente, podem dar uma visão das relações entre aspectos socioculturais e artísticos.

- **As danças da TV:**

Cabe aqui abordar esse ponto polêmico: a escola deve ou não incentivar as danças divulgadas pelos meios de comunicação? Frequentemente, a mídia torna populares músicas e danças de gosto duvidoso, e os professores acabam utilizando-as, pois são do interesse das crianças. É necessário então separar o joio do trigo. Muitas dessas danças e músicas têm um ritmo bastante brasileiro e uma coreografia simples que realmente convidam a dançar, entretanto sua letra e coreografia, extremamente vulgares, não podem ser adotados pela escola como objetos de ensino e aprendizagem. As crianças gostam de dançar e essas danças são ensinadas a elas pela TV. Provavelmente, se a escola passar a trabalhar com dança, esse tipo de coreografia e de música divulgados pela mídia não serão tão atraentes. Apresentar aos alunos músicas com ritmos semelhantes a essas que tenham letras mais significativas e menos apelativas, bem como apresentar passos coreográficos simples mas sem tanta erotização, pode ser uma forma de construir uma postura mais crítica diante desse tipo de produto comercial de baixa qualidade e de valorização daquilo que é autêntico.

Para saber mais

Uma das melhores maneiras de saber mais é assistir a apresentações de dança ao vivo. Entretanto, sabemos que isso nem sempre é possível. Passar a observar as danças da vida cotidiana com olhos de educador pode ser útil. Sugerimos também uma pequena bibliografia que aborda diferentes aspectos da dança:

- *Danças dramáticas do Brasil* – Mario de Andrade.
- *A dança* – Miriam Garcia Mendes.
- *Método dança-Educação Física* – Edson Claro.
- *Cidadão corpo* – Ivaldo Bertazzo.
- *História da dança* – Maribel Portinari.



Módulo 6

Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de Educação Física nas séries finais do Ensino Fundamental







12 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental conheçam a proposta dos PCN de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental de sua área, no sentido de possibilitar a continuidade e a coerência do processo de ensino e aprendizagem.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores conheçam o trabalho proposto nos PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental e que percebam a importância de se co-responsabilizarem pela aprendizagem de seus alunos.



- Propostas da área nos PCN – séries iniciais;
- flexibilização curricular e ajustes metodológicos para adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos.



- PCN 1º e 2º ciclos;
- programa TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, fita nº 2, programas A Educação Física é para todos, O que está em jogo no jogo, Movimento e seus momentos.



- Aparelho de som.



1. Análise e discussão de uma charge (mostrando grupos de: professores de 1ª a 4ª e 5ª a 8ª séries, ensino médio e alunos, com falas recorrentes de reclamações contra terceiros, para evidenciar a necessidade de integração entre os diferentes atores da escola), procurando localizar seu conteúdo no contexto do cotidiano escolar, de modo geral e como ocorre na área de Educação Física (4h).

- Resgate, na memória pessoal dos professores, dos momentos da infância, de cultivo de jogos, brincadeiras, danças, esportes ou lutas:
 - Localizar se essas vivências ocorriam no contexto escolar ou fora dele.
 - Discutir como se aprendia sobre essas práticas (com professores ou adultos, na rua, com crianças mais velhas, pela TV, se os grupos eram separados em gênero ou não etc.).

Observação: esse trabalho é realizado individualmente, se possível com uma música de fundo e um relaxamento, remontando uma linha do tempo com início aos 6 anos e até aproximadamente os 10 anos.

O formador conduz o trabalho indicando ano a ano quais as principais lembranças que surgem dos jogos e brincadeiras, quais as sensações dessas lembranças, quem eram os personagens que participavam, e se existiam professores e ou adultos durante as atividades.

- Levantamento oral e registro escrito das lembranças, na lousa, separadas em duas colunas: as boas e as más lembranças.
- Análise, em pequenos grupos, de situações positivas e negativas relatadas, formulando hipóteses sobre o que contribuiu para as experiências serem positivas, e sobre o que contribuiu para as experiências serem negativas. O grupo registra possíveis interferências do professor como mediador da aprendizagem dos alunos, contribuindo para que se consolide uma aprendizagem prazerosa, que efetivamente contribua com a auto-estima positiva.
- Apresentação para a classe das discussões e das sugestões dos grupos.

Exibição do vídeo da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, fita nº 2, os 3 programas A Educação Física é para todos, O que está em jogo no jogo e Movimento e seus momentos, que abordam o trabalho da área no 1º e 2º ciclos. Leitura do documento de 1º e 2º ciclos (pp. 59 a 77).

2. Elaboração, em pequenos grupos, de uma proposta para trabalhar com os diferentes níveis de habilidade apresentados pelos alunos, considerando as possíveis diferenças entre os alunos e os dados da realidade local. Cada grupo elabora um plano de 8 aulas para cada um dos conteúdos da cultura corporal de movimento (4h): 1º grupo – jogos; 2º grupo – esportes; 3º grupo – ginástica; 4º grupo – lutas; 5º grupo – dança. (Orientação para construção dos planos de aula no Anexo 1 deste módulo.)

3. Apresentação dos planos de aula à classe para que todos participem fazendo sugestões e apontando dúvidas, de modo que cada plano seja o resultado de uma construção coletiva (4h).

4. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao

seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

Orientação para o plano de aula

O plano deverá:

1. Explicitar qual é o objetivo do trabalho.
2. Apontar como o professor diagnosticará o conhecimento que os alunos têm do conteúdo a ser trabalhado.
3. Destacar o trabalho do conteúdo escolhido nas suas dimensões conceitual/procedimental e atitudinal.
4. Determinar quantos alunos estarão participando das aulas, quais materiais serão utilizados e quais materiais poderão ser improvisados.
5. Identificar qual é a expectativa de aprendizagem esperada para o final das 8 aulas.
6. Mostrar qual o grau de autonomia dos alunos durante o trabalho (as aulas serão totalmente conduzidas pelo professor com uma atividade para todo o grupo; o professor apresenta vários espaços de trabalho e os alunos se organizam; o professor e os alunos organizam vários espaços de trabalho no mesmo módulo de aprendizagem etc.)
7. Especificar quando uma ou outra das opções de trabalho apresentadas acima é determinada, o que está sendo favorecido naquele momento com aquela dinâmica ou o que, naquele momento, está justificando aquela opção de trabalho.
8. Conter as articulações possíveis com os Temas Transversais.
9. Relatar como o grupo propõe a continuidade (exemplo: alternar os conteúdos e retomá-los em um próximo ano, prolongar o trabalho com esse conteúdo até que se esgote o interesse). Justificar a opção.



Módulo 8A

Avaliação em Educação Física







8 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental discutam como é feita a avaliação em Educação Física e analisem a proposta de avaliação contida nos PCN, em particular os critérios de avaliação apresentados.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores ampliem a sua compreensão sobre a função da avaliação em Educação Física, as diferentes formas e instrumentos de avaliação e a finalidade do estabelecimento de critérios de avaliação.



- Função e natureza da avaliação;
- critérios de avaliação.



- PCN de 1º e 2º ciclos e 3º e 4º ciclos;
- registros dos planos de aula elaborados pelos professores no último módulo.



1. Leitura e discussão em grupos, mantendo-se os mesmos do módulo anterior, dos textos sobre avaliação (2h):

- PCN Educação Física 1ª a 4ª séries (pp. 55, 67 e 77).
- PCN Educação Física 5ª a 8ª séries (pp. 58 a 61, 101 e 102).

2. Inclusão da avaliação no plano de aula. Os grupos discutem o texto, formulam critérios de avaliação para o plano de aula elaborado no

último módulo e descrevem os instrumentos de avaliação que serão utilizados para (2h):

- Localizar em que momento do processo de aprendizagem se encontram os alunos, no início e ao longo do processo.
- Avaliar o que os alunos aprenderam ao final das 8 aulas (incluindo conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal).
- Avaliar o processo de ensino utilizado pelo professor.
- Projetar os próximos objetivos e conteúdos a partir da avaliação das 8 seções.

3. Os grupos fazem uma apresentação repassando o plano elaborado no último módulo com as inclusões feitas após a 1ª apresentação, expõem seus critérios e instrumentos de avaliação (3h).

4. Levantamento, a ser feito com todo o grupo de participantes, de todos os conteúdos abordados nos módulos até aqui (1h). Organização de um arquivo das produções e/ou de um jornal mural para comunicá-las aos demais professores.

5. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.



Módulo 9

Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos em Educação Física







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental: estabeleçam conexão entre os blocos de conteúdo/eixos de sua área; percebam a possibilidade de trabalhar, simultaneamente, conteúdos de diferentes blocos; estabeleçam conexão com outras áreas e temas tendo em vista o alcance de objetivos.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores sejam capazes de elaborar propostas de trabalho integradoras, superando uma visão estrita do trabalho voltado unicamente para a área de Educação Física.



- A contribuição de diferentes conteúdos para a consecução de um mesmo objetivo;
- análise dos blocos de conteúdo da área de Educação Física;
- elaboração de projetos de trabalho.



- PCN – Educação Física, 3º e 4º ciclos;
- cópia dos projetos em anexo para os integrantes do módulo.



1. Ler o texto referente aos blocos de conteúdo (pp. 67 a 79) e identificar quais conteúdos contribuem para o trabalho com os Temas Transversais Saúde e Ética (2h).

2. Analisar os dois projetos de trabalho da área (no Anexo 1 deste módulo) para verificar a possibilidade de incluir conteúdos de diferentes blocos/eixos de outras áreas – Temas Transversais no mesmo projeto (3h).

Pesquisar em documentos de outras áreas e Temas Transversais conteúdos que sejam potencialmente interessantes para o desenvolvimento de um trabalho articulado.

3. Elaborar um projeto de trabalho a ser desenvolvido com uma de suas turmas, a ser avaliado e reelaborado em função dos resultados (usar as conclusões da discussão sobre os objetivos dos Temas Transversais, feita no módulo 4) (11h).

Indicações para a elaboração de um projeto de trabalho:

- Os professores organizam-se em pequenos grupos para:
 - Estabelecer a faixa etária a que se destinará o projeto de trabalho.
 - Estabelecer o fio condutor (que bloco de conteúdo e quais Temas Transversais serão abordados).
 - Estabelecer o percurso por um tema que gere questões para os alunos (identificar no Projeto 1 o que motivou as pesquisas).
 - Prever onde no desenvolvimento do projeto predominará uma atitude de cooperação. O professor também será um aprendiz e não um especialista (pois ajuda a aprender sobre os temas que irá estudar com os alunos).

- Nos mesmos grupos e de posse do material produzido, os professores ampliarão as reflexões sobre o projeto incluindo:

A possibilidade de o projeto, quando em desenvolvimento, assumir diferentes caminhos para sua concretização, pois cada percurso é singular e trabalha com diferentes tipos de informação.

O papel do docente ensinando a escutar – “do que os outros dizem, também podemos aprender”.

Que há diferentes formas de aprender aquilo que queremos ensinar (e não sabemos de antemão se aprenderão isso ou outras coisas).

Diante dessas reflexões, os grupos terminam de delinear o projeto considerando a previsão do tempo de duração; como poderão auxiliar os alunos na busca das informações necessárias ao desenvolvimento do projeto (quais fontes são disponíveis na minha comunidade para esse projeto, por exemplo: revistas, pessoas, livros da biblioteca, alguma visita a um lugar específico, entrevistas etc.); como organizaremos as informações obtidas na pesquisa (quanto tempo dispomos para selecioná-las com os alunos, que outras disciplinas estarão envolvidas nesta etapa, quais os critérios para direcionar essas informações no projeto etc.); o que esperamos que ocorra como aprendizagem; e como avaliaremos esse projeto (critérios, instrumentos de avaliação etc.).

- Apresentação dos grupos dos projetos elaborados.
- Complementação dos projetos, incluindo sugestões apontadas durante as apresentações e anotações pessoais.

Revisão do que foi aprendido no módulo.

Anexo 1

PROJETO A

Projeto basquete – biótipos – diversidade e igualdade das condições.

A partir da disponibilidade e do envolvimento de alunos e professores, o projeto envolverá as áreas de Educação Física, Matemática e Ciências, na organização e direcionamento dos dados de pesquisa. As interfaces com temas relacionados às mudanças corporais da puberdade, preconceitos e o relacionamento entre os integrantes do grupo serão objeto de estudo para todas as áreas, cada uma fazendo as interfaces possíveis, podendo resultar em uma oportunidade de aprofundamento e convergência das áreas com os Temas Transversais.

Turmas: Alunos de 6^a e 7^a séries.

Conteúdos a serem trabalhados:

Os conteúdos poderão ser enfocados com maior ou menor profundidade em função do significado que representam para cada grupo específico.

Os desdobramentos e as aprendizagens incluirão:

- Valores significativos para a faixa etária, que contribuam para as discussões emergentes no grupo, aspectos relacionados à estética, as diferenças entre gênero masculino e feminino, os preconceitos, as drogas (presentes no esporte de alto nível e as presentes no grupo de praticantes como símbolo da tribo) e a mídia.
- Ampliação dos conhecimentos sobre o posicionamento dos jogadores em função do biótipo.
- Desenvolvimento da capacidade de adaptar as regras em função da participação de todos.
- Reconhecimento do desenvolvimento físico próprio à faixa etária relacionado aos benefícios de uma prática regular de atividades físicas como: sua influência no crescimento, no desenvolvimento e na saúde global.
- Concepção do esporte como um instrumento de convívio social, de ampliação dos relacionamentos, de superação dos limites individuais e respeito às diferenças.
- Relação entre os aspectos positivos do relacionamento em grupo com a auto-estima e a saúde.

Espera-se que os alunos, após a vivência dos torneios, tenham ampliado seus conhecimentos em relação a:

- diferentes biótipos (fator genético);
- diferentes biótipos com relação aos posicionamentos em quadra;
- regras em função do nível dos jogadores (esporte profissional e esporte recreativo);
- concepção do esporte como um instrumento valioso para a ampliação do nível de relacionamento no grupo, por meio da não discriminação dos colegas por questões relacionadas à habilidade, à estética e ao biótipo;
- reconhecimento das diferenças relacionadas ao gênero masculino e feminino possibilitando gerar, por meio do jogo e dos conhecimentos obtidos, condições de igualdade para um momento de convivência para todos.

Escolha do tema – Basquete, biótipo e característica do jogo:

1. Atividade inicial – exibir um vídeo de basquete (profissional) observando o biótipo dos jogadores e colocando, para os alunos, a questão da função da estatura no jogo de basquete.

2. Pesquisa com os alunos em diferentes fontes (livros, jornais, revistas, pessoas da família, amigos, organizações – clube esportivo, posto de saúde, bibliotecas – e pessoas da comunidade que possam ter informações sobre o assunto), fazendo um amplo levantamento de informações:

- Quais foram as principais mudanças nas regras do basquete da sua origem até os dias de hoje? Considerar a dimensão profissional do esporte.
- Qual é a estatura média dos jogadores americanos da NBA?
- Qual a estatura média da população brasileira (por exemplo, menos de 1% da população feminina brasileira atinge a altura de 1,75m).
- Qual a estatura dos jogadores e jogadoras profissionais brasileiros?

3. Leitura, discussão e levantamento de dados, em textos a serem trazidos pelo professor e pelos alunos, sobre os fatores que interferem no crescimento nesta faixa etária (puberdade), tais como mudanças hormonais, principais mudanças corporais na puberdade, variação de idade para o início das mudanças, diferenças do tempo de crescimento e das mudanças entre meninos e meninas.

A organização dos dados dentro da estrutura do projeto pode ser orientada de várias maneiras; seguem abaixo duas sugestões:

a) O professor pode dividir a classe em grupos com temas de pesquisa: Grupo 1 – Fatores que interferem no crescimento nesta faixa etária (puberdade). Grupo 2 – Principais mudanças corporais na puberdade. Grupo 3 – Variação de idade para o início das mudanças. Grupo 4 – Diferenças do tempo de crescimento e das mudanças entre meninos e meninas.

Cada grupo recebe do professor um roteiro para desenvolvimento do trabalho. Esse roteiro aponta possíveis fontes de informação, contém alguns textos de apoio sobre o tema escolhido, fornecido pelo professor, contém datas para a organização dos dados obtidos, para a seleção dessas informações em um momento específico para cada grupo junto ao professor, e um agendamento da data para a apresentação do produto final.

O produto final será uma opção que o grupo fará para partilhar com os outros alunos os conhecimentos que obteve com o trabalho. Poderá ser: um seminário, um painel, uma revista, uma apostila, um vídeo etc. Cabe ao professor apontar as dificuldades que poderão surgir das opções, como recursos financeiros, tempo etc., porém nunca deve apontar desestimulando o grupo e sim encorajando-o a superar as dificuldades com criatividade. O professor deve ter claro para si que, no trabalho numa metodologia de projeto, o produto final não é o mais importante e sim o processo pelo qual o grupo está passando, com aprendizagens de convivência, trabalho em grupo, busca de informações etc.

b) O professor poderá também organizar o trabalho por etapas,

mantendo os grupos, mas trabalhando sobre o mesmo tema:

- Quais foram as principais mudanças nas regras do basquete da sua origem até os dias de hoje? Considerar a dimensão profissional do esporte.
- Qual é a estatura média dos jogadores americanos da NBA?
- Qual a estatura média da população brasileira?
- Qual a estatura dos jogadores e jogadoras profissionais brasileiros?
- Fatores que interferem no crescimento nesta faixa etária (puberdade).
- Principais mudanças corporais na puberdade.
- Variação de idade para o início das mudanças.
- Diferenças do tempo de crescimento e das mudanças entre meninos e meninas.
- O professor vai agendando as datas para as apresentações em cada etapa de trabalho. Poderão ser utilizados de acordo com cada tema painéis, gráficos, pequenos seminários etc. Também nesse formato o professor procura fornecer textos de apoio e apontar possíveis fontes de pesquisa.

4. Medir, com os alunos, a altura dos meninos e das meninas da classe. Fazer um gráfico comparativo com as alturas:

- dos jogadores americanos e da população brasileira;
- dos jogadores e jogadoras profissionais brasileiros;
- dos meninos e meninas da turma.

Analisar os gráficos pedindo aos alunos que façam deduções a partir dos dados. Incluir na discussão a questão dos preconceitos e dificuldades em relação às mudanças corporais da adolescência: apelidos e as relações dentro do grupo; os ganhos que o crescimento traz em relação à infância etc.

5. Problematicar com o grupo, considerando as informações anteriores, quais serão os critérios para a formação das equipes visando a um pequeno torneio:

- No torneio separado por gênero masculino e feminino, quais os critérios que serão considerados para a igualdade de condições entre as equipes, participação de todos, para o melhor aproveitamento do biótipo e das habilidades em relação ao aproveitamento em quadra, “posicionamento” (exemplo: mais alto marcando no centro do garrafão, os menores e mais ágeis marcando na frente etc.), e quais regras estarão sendo consideradas e/ou adaptadas considerando a habilidade do grupo, a fim de incluir todos os jogadores.
- No torneio misto, quais os critérios que serão considerados para a igualdade de condições entre as equipes, participação de todos, para o melhor aproveitamento do biótipo e das habilidades em relação ao aproveitamento em quadra, “posicionamento” (mais alto marcando no centro do garrafão, os menores e mais ágeis marcando na frente etc.), e quais regras estarão sendo consideradas e/ou adaptadas considerando a habilidade do grupo, a fim de incluir todos os jogadores.

A avaliação do projeto:

- Nas fases de levantamento e organização dos dados, o professor avaliará a participação dos integrantes em suas funções e as responsabilidades que assumiram dentro do grupo.
 - Nas apresentações dos temas ou do produto final, critérios como:
 - utilização de mais de uma fonte de informação;
 - preparação do material a ser apresentado;
 - compreensão das informações que adquiriram com a pesquisa;
 - capacidade de relacionar as informações com o projeto.
 - Na fase do torneio serão consideradas as relações estabelecidas entre o conhecimento teórico e a prática, ou seja:
 - a igualdade de condições entre as equipes;
 - participação de todos;
 - o melhor aproveitamento do biótipo e das habilidades em relação ao aproveitamento em quadra (posicionamento);
 - quais regras estarão sendo consideradas e ou adaptadas, considerando a habilidade do grupo, a fim de incluir todos os jogadores.
- Nesse momento, a avaliação poderá ser composta de fichas de observação utilizadas pelo professor e pelos alunos, que se avaliam uns aos outros durante os jogos.

PROJETO B

Projeto de organização de campeonato de futebol de campo adaptado (tipo *society*), envolvendo adolescentes na faixa de 12 a 14 anos de idade, que já dominam os fundamentos e os conceitos básicos de posicionamento tático (ataque e defesa).

Objetivos: esse projeto busca, por meio de uma maneira diferenciada de compor os times para um campeonato de futebol, que os participantes vivenciem formas alternativas de organização de equipes; que experimentem uma forma solidária de praticar esportes; e que a partir da construção supervisionada de critérios exerçam com responsabilidade e competência a avaliação do desempenho de si e do outro.

Expectativas de aprendizagem: espera-se que os alunos: percebam as relações das posições nos diferentes times formados; relacionem o prazer de jogar ao jogo e não ao time fixo; participem de forma mais cooperativa compreendendo que os adversários em um jogo poderão ser parceiros de uma mesma equipe em um outro jogo; adquiram a capacidade de formular critérios de julgamento objetivos e claros para observar os colegas durante o jogo; percebam na dinâmica dos jogos o potencial positivo da competição como superação dos próprios limites. (Além dos limites físicos e das habilidades, também as limitações emocionais, manifestas nas atitudes que poderão integrar um ou mais critérios de julgamento.)

Organização: o grupo é composto de 70 alunos, todos provenientes de uma mesma escola. Os times serão compostos de 8 jogadores, distribuídos nas seguintes funções:

- 1 goleiro, 3 defensores (esquerdo, central e direito), 2 armadores (direito e esquerdo) e 3 atacantes (esquerdo, central e direito).

Antes do início do campeonato, cada jogador estabelece, em acordo com o professor, em qual dessas funções/posições irá atuar durante

toda a competição. Do total de 70 jogadores, teremos, então, 8 goleiros, 24 defensores (8 em cada posição), 16 armadores (8 em cada posição) e 24 atacantes (8 em cada posição). Restarão ainda, após esta distribuição, 6 jogadores restantes (para atuar em todas as posições), na reserva dos jogos que serão disputados.

Todos os jogadores são identificados por meio de um número (de 1 a 8), e uma sigla referente à sua posição de atuação. Exemplo: 1-G, 6-DE (defensor-esquerdo), 3-ARC (armador-central), 4-ATD (atacante-direito). Essa identificação é utilizada para o sorteio da composição de equipes que disputam a fase inicial do campeonato, como será detalhado a seguir.

O campeonato é disputado em duas fases: uma inicial de 40 jogos, e um fase final, de 9 jogos.

- Fase inicial: A cada rodada, são sorteados os jogadores para compor os times que disputam as partidas, ou seja, o time é composto na hora do jogo, e cada jogador tem de atuar na sua função/posição, com companheiros que são determinados no momento anterior à disputa. Cada rodada é composta de 3 jogos, envolvendo 6 times formados pelo sorteio realizado no momento da disputa.

Os dois times restantes funcionam como comissão julgadora dos times que estão atuando, na qual cada jogador analisa, em todas as partidas que são disputadas naquela rodada, os jogadores da sua função/posição correspondente, atribuindo uma nota de 1 a 10, em cada partida observada. Ou seja, goleiro observa goleiro, atacante observa atacante etc. A cada partida, um dos times é observado por um grupo de alunos, e o outro, pelo outro grupo de alunos, nas funções/posições correspondentes.

Deve-se criar uma forma de garantir que, ao longo da fase inicial, todos os alunos tenham jogado 5 partidas, e também atuado como avaliadores da *performance* dos companheiros.

Simultaneamente, o(os) professor(es), organizadores do campeonato, realizam a observação das partidas e atribuem uma nota de 1 a 10 a todos os jogadores de todas as partidas, em todas as posições/funções. Os critérios para essa atribuição de notas para o desempenho de cada jogador devem ser previamente estabelecidos entre jogadores e professores, e sintetizados em três ou quatro itens, para facilitar a observação e revestir a atribuição de notas da maior objetividade possível.

Esses critérios devem ser discutidos e estabelecidos a partir de possibilidades reais de percepção e observação dos jogadores, com o apoio dos professores. Como sugestão, pode-se citar: eficiência, criatividade, espírito de equipe e não utilização de jogo violento. É fundamental estabelecer critérios para desvincular a avaliação da *performance* de cada jogador do resultado do jogo em si.

Ao final da fase inicial, todos os jogadores terão recebido 2 (duas) notas por partida jogada, uma de um aluno que atua na sua função/posição correspondente, e uma do professor que acompanhou a sua *performance* em cada jogo.

Todas as notas de todos os participantes são somadas ao longo da *performance* da fase inicial.

Todas essas notas são somadas, estabelecendo as melhores *performances* em cada função/posição. E esse total determina os quatro melhores, em cada uma delas.

Esse grupo, selecionado de melhores *performances*, compõe o grupo de jogadores que serão sorteados para formar as quatro equipes que disputam a fase final.

- Fase final: Os times compostos para a fase inicial serão os mesmos durante essa fase. O sorteio é realizado para a formação das equipes e, durante essa fase, os alunos jogarão 3 partidas numa mesma equipe. Essa fase é disputada com todos os times jogando contra todos os times, e o campeão é estabelecido por pontos corridos, utilizando o critério básico de 3 pontos ganhos por vitória, 1 ponto ganho e 1 ponto perdido por empate e 2 pontos perdidos por derrota.

Os critérios para o desempate ficam sob a apreciação da comissão de professores, que é responsável pela organização.

Nas duas fases, os alunos atuarão como juízes das partidas.

Avaliação técnica: as mesmas fichas utilizadas durante o desenrolar do torneio serão o *feedback* para os alunos das aprendizagens realizadas quanto a relações das posições nos diferentes times formados; eficiência, aspectos técnicos específicos da função/posição; criatividade, capacidade de improvisação e ousadia; espírito de equipe, capacidade de criar espaços e jogadas em conjunto, equilíbrio entre iniciativa pessoal e jogo de conjunto; e não utilização de jogo violento; capacidade de formular critérios de julgamento objetivos e claros para observar os colegas durante o jogo.

Avaliação da participação no trabalho:

- Envolvimento na organização do campeonato.
- Responsabilidade na atuação como avaliador.

GEOGRAFIA





Módulo 3

Novos desafios para ensinar e aprender Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental identifiquem: a importância social dos estudos geográficos na construção da cidadania; as transformações curriculares ocorridas nas últimas décadas no contexto das demais políticas públicas de ensino; o modo como os conteúdos da área de Geografia são tratados nestas propostas curriculares (quanto às abordagens, aos conceitos trabalhados, às orientações didáticas etc); a relação existente entre a qualidade do ensino e a qualidade da aprendizagem; os problemas a serem superados na prática do ensino da área de Geografia; a necessidade de atualização e formação continuada na área de Geografia.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores percebam a importância de manter-se atualizados, acompanhando as tendências teóricas e metodológicas dentro da própria área, assim como de participar de discussões curriculares. Espera-se, também, que percebam que as políticas públicas de ensino se articulam a contextos sociais e políticos, dentro e fora da escola.



- Caracterização da área de Geografia: o que se estuda e a importância social dos conhecimentos geográficos na formação do aluno; retrospectiva histórica de orientações curriculares: conhecer as políticas públicas de ensino de hoje e de outrora, assim como a contextualização política e social das diferentes propostas analisando as tendências atuais.
- A Geografia no contexto das propostas curriculares: uma perspectiva histórica das abordagens da Geografia em diferentes propostas; a Geografia que se ensina e a Geografia que se aprende na escola; a Geografia diante dos novos desafios do ensino da área: superando velhos e novos problemas; as abordagens relacionais e plurais da Geografia: humanismo – uma meta de ensino.



- Papel sulfite;
- lápis HB;
- pincel atômico (várias cores);
- cartolinas de diferentes cores;
- giz colorido;
- cópias xerox de fragmentos de textos de jornais, livros e revistas sobre conteúdos de Geografia;
- transparências;

- retroprojektor;
- videocassete;
- televisão.



Vídeo: PCN – Geografia – A Geografia e o conhecimento do mundo – Brasil, 1997 – Dir. Cleston T. Teixeira e Cristina Winther – duração: 16 minutos e 36 segundos. Realização: TV Escola – MEC. Este programa da série sobre os PCN de Geografia discute questões como: para que ensinar Geografia nos dias de hoje? O objetivo é esclarecer o professor sobre qual a relação entre Geografia e o conhecimento sobre o mundo. Texto: PCN – Geografia (5ª a 8ª séries); documento de apresentação dos PCN.

- Em texto:

Santos, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.

Recomenda-se a leitura do capítulo intitulado Há cidadãos neste país?

- Em vídeo:

Montanhas da Lua – EUA, 1990 – Dir. Bob Rafelson – duração: 135 minutos – Distribuição em vídeo: LK – Tel vídeo.

Este filme trata da vida de dois viajantes britânicos da era vitoriana. Um deles, Richard Burton, é um geógrafo que busca provar as suas hipóteses de localização das nascentes do rio Nilo no continente africano. Para isso desafia as teses vigentes e parte em busca de comprovação de suas idéias numa árdua viagem pela África. O filme trata de todos os embates dessa expedição em busca da comprovação das hipóteses do pesquisador e dos conflitos entre o saber instituído, os valores científicos e o desafio de um pesquisador em se contrapor àquilo que se tem como verdade. É um filme interessante, pois trata justamente dos conflitos entre idéias, visões de mundo e do modo como se constrói o conhecimento.



1. Debate, em pequenos grupos, sobre as seguintes questões (4h):

- Qual o papel da Geografia na formação dos alunos como cidadãos críticos, responsáveis e comprometidos com a sociedade e com a natureza?
- Em que medida nosso trabalho é coerente com esse papel?
- Um relator de cada grupo socializa a discussão, apresentando para todos uma síntese do debate do grupo. Essa síntese pode ser feita em relatos orais ou escritos sempre baseados em experiências dos professores.
- Os relatos são sintetizados em pequenas frases anotadas em verbetes colados em cartelas que serão fixadas num cartaz a ser colocado em lugar visível a todos. Esse cartaz será utilizado na seqüência das demais atividades.

2. Leitura individual do documento de Geografia (Caracterização da área de Geografia – pp. 19 a 29), procurando grifar as idéias mais importantes e que remetem às duas questões discutidas na Atividade 1 (4h). Elaboração de um novo texto, estruturando-o a partir das idéias que foram grifadas. Leitura de algumas dessas produções fazendo

comparações com a primeira parte da discussão e verificando se há contrastes, aproximações, fatos novos.

Redação coletiva de novas frases, montando-se um novo cartaz, de cor diferente.

3. Exibição (ver material necessário) e discussão coletiva do vídeo da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia de 1^a a 4^a séries. (4h)

Apresentação na íntegra ou dos trechos mais pertinentes. Pode-se também utilizar outro vídeo que possibilite ampliar a discussão da Geografia no Ensino Fundamental, conforme sugestão nos materiais complementares.

- Leitura, em pequenos grupos, da parte do documento da área que trata do aprender e ensinar Geografia (pp. 29 a 34).
- Organização coletiva de uma linha do tempo representando as mudanças mais importantes identificadas na concepção de ensino e aprendizagem na área, assim como dos aspectos da abordagem geográfica presentes em diferentes propostas curriculares. (Utilizar os cartazes das Atividades 1 e 2 como fontes de informação.)

4. Análise do ensino de um tema de Geografia Física (por exemplo, o estudo do clima, do solo ou do relevo, que são conteúdos freqüentemente estudados na 5^a série). Os professores organizam-se em duplas para fazer a análise, refletindo sobre questões tais como (4h):

- O que é feito comumente para ensinar esses conteúdos?
- Quais são as situações de sala de aula mais comuns vividas pelos alunos no processo de aprendizagem?
- O que eles aprendem?
- Que capacidades desenvolvem?
- Que diferenças existem entre essas práticas mais comuns e a abordagem proposta pelos PCN?
- Como os PCN enfocam fatores como o erro, a diversidade de raciocínio e de pontos de vista, as descrições, a exposição do professor, o modo como problematizam o tema?
- Há diferenças entre a prática dos professores e aquilo que os PCN propõem que os alunos aprendam e desenvolvam?

Elaboração de um quadro com as conclusões de cada dupla.

Leitura do documento Introdução aos PCN (pp. 71 e 72), relacionando o conteúdo do texto com a análise feita anteriormente.

Pesquisa de artigos, notícias de jornais e revistas que tenham relação com as questões abordadas no módulo para a produção coletiva de um texto com o seguinte título: Aprender e ensinar Geografia (as fontes de pesquisa poderão ser preparadas também a partir dos materiais complementares sugeridos para este módulo).

5. Atividade de avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.



Módulo 4

**Tratando de questões sociais
em Geografia, abordando
conteúdos de forma
significativa para o jovem**







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam na área de Geografia nas quatro séries finais do Ensino Fundamental possam: estabelecer relações entre os conteúdos de ensino em Geografia e os Temas Transversais; buscar e trabalhar informações sobre os diversos Temas Transversais considerando o contexto vivido pelos jovens; compreender o sentido da relação de transversalidade entre temas e áreas.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores valorizem o trabalho com os Temas Transversais e sintam-se capazes de explorá-los no ensino de Geografia.



- Análise dos objetivos dos Temas Transversais;
- relação entre eixos temáticos de Geografia e os Temas Transversais;
- a abordagem dos Temas Transversais nos eixos temáticos de Geografia;
- relação entre a proposta de eixos temáticos de Geografia, os Temas Transversais e o contexto do jovem brasileiro.



- Papel *craft* (ou cartolina);
- pincel atômico (várias cores);
- TV;
- videocassete;
- texto:

Revistas, jornais, livros didáticos e paradidáticos de Geografia e textos sobre Meio ambiente;

- vídeo:

PCN – Temas Transversais – Cuide do planeta – Brasil, 1997 – Dir. Cleston T. Teixeira e Cristina Winther – duração: 14 minutos. Realização: TV Escola – MEC.

O vídeo Cuide do planeta é um dos seis programas do bloco Temas Transversais que focalizam a grande novidade proposta às escolas pelos PCN. Cada um deles apresenta e discute questões urgentes da sociedade brasileira, cujos conteúdos passam por todas as áreas, transversalizando as disciplinas convencionais.

PCN – Temas Transversais – Ética – Brasil, 1997 – Dir. Cleston T. Teixeira e Cristina Winther – duração: 14 minutos. Realização: TV Escola – MEC.

Por representar um universo social importante para a criança, a escola tem papel fundamental na construção de princípios éticos. O programa Ética também faz parte dos seis programas do bloco Temas Transversais. Discute questões urgentes da sociedade brasileira, cujos conteúdos passam por todas as áreas, transversalizando as disciplinas convencionais.

PCN – Temas Transversais – Pluralidade cultural – Brasil, 1997 – Dir. Cleston T. Teixeira e Cristina Winther – duração: 14 minutos. Realização: TV Escola – MEC.

A diversidade deve ser respeitada no cotidiano da escola – a discriminação não pode ser aceita. É o tema de Pluralidade cultural, um dos seis programas do bloco Temas Transversais. Discute questões urgentes da sociedade brasileira, cujos conteúdos passam por todas as áreas, transversalizando as disciplinas convencionais.

Ilha das flores – Porto Alegre (RS), 1989 – Dir. Jorge Furtado – duração: 10 minutos – Casa do Cinema de Porto Alegre.

Imagens e texto compõem uma mensagem contundente e nada convencional sobre o aproveitamento de alimentos num depósito de lixo em Porto Alegre. A locução expressiva e irônica do ator Paulo José prende ainda mais a atenção, já aguçada pela forma como o roteiro foi desenvolvido. Os minutos finais do vídeo levam a uma explosão de emoções diante do absoluto contraste entre a definição de liberdade humana apresentada e aquilo que se acabou de ver.

Texto: PCN – Geografia (5ª a 8ª séries); PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries); jornais, revistas e livros didáticos e paradidáticos de Geografia.



- Em texto:

ANGELO-FURLAN, Sueli. *Conservação de florestas tropicais: pensar e utilizar com responsabilidade nossas florestas*. São Paulo: Atual, 1999.

CONTI, José Bueno Conti. *Clima e meio ambiente*. São Paulo: Atual, 1998.

GIANSANTI, Roberto. *O desafio do desenvolvimento sustentável*. São Paulo: Atual, 1998.

ROSA, Antonio Victor. *Agricultura e meio ambiente*. São Paulo: Atual, 1998.

SCARLATO, Francisco Capuano. *Ambiente urbano*. São Paulo: Atual, 1999.

SCARLATO, Francisco Capuano & PONTIN, Joel Arnaldo. *Do nicho ao lixo: ambiente, sociedade e educação*. São Paulo: Atual, 1992.

- Em vídeo:

Derzu Usala – Rússia, – Dir. Akira Kurozawa.

Este filme é uma produção russa do grande cineasta japonês. É um dos mais belos exemplos da complexidade das relações entre o homem e a natureza. A história trata de uma expedição militar do Império Russo que se dirige à Sibéria em missão cartográfica, no final do século XIX. Nessa área *nyuti fruam* tomada por grandes florestas de coníferas,

encontra um caçador de origem mongólica (Derzu Usala), com quem o comandante da missão trará grande amizade. Derzu será o guia da missão e nessa trajetória dará grandes lições de vida, de conhecimento e de respeito à natureza.



1. Debate, em pequenos grupos, sobre o seguinte (1h):

- Quais são as grandes questões de nossa sociedade?

As opiniões são anotadas na lousa, na forma de painel. Levantamento, em grupo, de notícias publicadas em revistas e jornais que tratem das questões levantadas (ou outras que eventualmente possam surgir). Organização do material coletado por temas e escolha de uma notícia mais significativa para apresentar aos colegas. Discussão do motivo da escolha e da contribuição que um trabalho envolvendo essa temática poderia resultar para os alunos. Apresentação para os outros grupos da discussão e das conclusões de cada grupo.

2. Leitura e debate, em grupo, de trecho do PCN – Temas Transversais (pp. 19 a 24), com o objetivo de responder por escrito às questões (1h):

- O que são os Temas Transversais?
- Por que é proposto o trabalho com os Temas Transversais?

Apresentação e debate coletivo das respostas dos grupos.

3. Reflexão e debate, em grupo, para responder às seguintes perguntas (2h):

- As grandes questões de nossa sociedade são comumente abordadas no ensino de Geografia?
- Como nós, professores, as abordamos com nossos alunos?
- Como essas questões poderiam ser trabalhadas nas aulas de Geografia?
- Os grupos apresentam oralmente suas respostas e discutem-nas com os colegas dos demais grupos. Registram por escrito suas conclusões a respeito do trabalho com os Temas Transversais. Elaboração (em grupos) de uma proposta de abordagem de uma problemática atual, a partir do ensino de Geografia. Apresentação da proposta para os colegas, que devem analisá-la e debatê-la em função do que foi discutido até o momento sobre o trabalho com os Temas Transversais.

4. Exibição e discussão do vídeo da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais – Pluralidade cultural (ver material necessário) (2h).

Leitura do texto do PCN – Temas Transversais (pp. 25 a 39) para subsidiar um debate que promova a reflexão a respeito das seguintes questões:

- O que significa transversalidade?
- Quais as diferenças entre transversalidade e interdisciplinaridade?
- Que relações podem existir entre os conteúdos que os alunos aprendem na escola e sua vida fora da escola (sua atuação como cidadãos, sua vida pessoal)?
- Os conteúdos de Geografia atualmente ensinados (que cada

professor ensina) tratam de forma transversal temas socialmente relevantes?

Apresentação oral das respostas e debate coletivo. (É importante que o formador sistematize as conclusões gerais do grupo, de modo a construir um referencial comum ao grupo.)

5. Leitura e discussão, novamente em pequenos grupos, dos objetivos dos diferentes Temas Transversais – Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual e Trabalho e consumo – expostos nas páginas 91, 143, 197, 269, 311 e 373, do volume Temas Transversais, com o objetivo de responder às seguintes perguntas (2h):

- O que eles têm em comum?
- Que relações se pode estabelecer entre eles?
- O que é preciso mudar no ensino de Geografia e na prática docente de uma forma geral para se alcançar esses objetivos?
- O que essa mudança pode interferir na vida dos alunos?
- Quais desses objetivos podem ser incorporados no ensino de Geografia?

Apresentação oral das respostas para serem debatidas coletivamente.

6. Leitura do texto do PCN – Geografia, item Geografia e Temas Transversais (pp. 41 a 49), com o objetivo de analisar a proposta de transversalidade feita no documento e refletir sobre ela (1h). Debate sobre questões relativas ao conteúdo do texto, tais como:

- Como foi concebida a transversalidade no documento de Geografia?
- Quais são as grandes questões propostas por cada um dos Temas Transversais no trabalho com a área de Geografia?
- Existem outras questões sociais que não foram propostas? Quais?

7. Análise e discussão de um exemplo de inclusão de um Tema Transversal no ensino de Geografia, enfocando-se Meio Ambiente (2h).

- Exibição do vídeo Ilha das flores para que os professores: identifiquem as questões sociais abordadas; identifiquem os conteúdos geográficos apresentados no filme; listem outros conteúdos geográficos não citados e que tenham relação com as questões tratadas no filme.

Reflexão e debate:

- Como os conteúdos geográficos listados podem contribuir para os alunos compreenderem melhor as questões contemporâneas e globais relacionadas à poluição ambiental?
- Quais são os problemas ambientais locais?
- Quais conteúdos específicos de Geografia poderiam auxiliar os alunos a compreenderem as dimensões e as consequências desses problemas?
- O que é necessário fazer para que essa compreensão se efetive em atitudes pessoais e práticas de participação social efetivas?

Elaboração de um texto escrito que reflita o debate e a justificativa das conclusões.

8. Leitura e debate do trecho do PCN – Temas Transversais – Meio ambiente (pp. 212 a 219), Sociedade e meio ambiente (2h).

(Registrar por escrito as conclusões a que chegarem.)

- Elaboração de um texto síntese dos debates realizados nos grupos, estabelecendo relações entre as questões ambientais e os conteúdos específicos de Geografia e considerando a dimensão das interações entre sociedade e natureza, o enfoque proposto pela área e as relações entre a escala do local, regional, nacional e mundial.

9. Leitura, em grupo, e debate do PCN – Geografia, trechos que tratam dos eixos temáticos Descobrimos a natureza e sua importância para o homem (terceiro ciclo) e Modernização, modo de vida e problemática ambiental (quarto ciclo) (1h).

- Que diferentes temáticas relacionadas à questão ambiental podem ser trabalhadas no contexto dos eixos selecionados?
- Quais são as mudanças sociais necessárias para contemplá-las?
- Que atitudes os cidadãos precisam desenvolver para agir de modo coerente com essa compreensão?
- Como os alunos podem desenvolver tais atitudes enquanto aprendem Geografia?
- Exposição das conclusões e justificativas formuladas pelos grupos.

10. Planejamento de atividades didáticas para estudar questões ambientais com os alunos (2h).

- Seleção dos temas e organização de materiais didáticos que possam ser utilizados nas atividades: textos colhidos de livros didáticos e paradidáticos de Geografia, notícias de jornais e revistas, depoimentos de pessoas e/ou especialistas no assunto, fotos, filmes etc.
- Apresentação dos planejamentos das situações didáticas criadas e dos materiais selecionados para cada atividade.
- É interessante que um ou mais grupos simule uma das atividades planejadas, tendo como público os demais professores.

11. Atividade de avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.



Módulo 5

**O que, por que e
como ensinamos, aprendemos
em Geografia**







24 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental desenvolvam: uma visão mais ampla do significado dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos e atitudes); a competência necessária para articular objetivos, conteúdos, orientações didáticas, buscando transformar seu planejamento num instrumento importante de trabalho; a competência para planejar com flexibilidade, valorizando igualmente didática e conteúdo.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores consigam propor, planejar e desenvolver o currículo escolar, com mais flexibilidade e a partir de objetivos de aprendizagem. Que consigam articular esses objetivos de forma a valorizá-los na escolha de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais.



- Os objetivos norteadores do ensino e da aprendizagem de Geografia;
- critérios para seleção e organização de diferentes tipos de conteúdos (conceituais, procedimentais e atitudinais);
- a Geografia que se ensina e que se aprende na escola;
- planejamento de conteúdos a serem trabalhados nas séries finais do Ensino Fundamental;
- como articular orientações didáticas, objetivos de aprendizagem e conteúdos selecionados.



- Papel sulfite;
- lápis HB;
- lápis coloridos ou giz de cera;
- cópias xerox de fragmentos de textos;
- cartolinas;
- tesoura;
- cola;
- revistas;
- livros didáticos utilizados pelos professores em suas escolas;
- transparências;
- retroprojeto;
- videocassete;
- televisão;
- vídeo:

Série Paisagens brasileiras – Coração do Pantanal – Corumbá – Brasil, 1997 – Dir. Carlos Nacimbeni – duração: 16 minutos e 34 segundos. Realização: TV Escola – MEC.

O vídeo trata da vida em uma cidade de fronteira do Brasil: a questão do território, das línguas, das relações entre fronteiras legais, comerciais e culturais;

- texto:

PCN – Geografia (5ª a 8ª séries); PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries); jornais, revistas e livros didáticos e paradidáticos de Geografia.



Em texto:

Sugere-se a leitura do texto da série Paisagens brasileiras. É um texto informativo sobre o conteúdo do vídeo (Anexo 1).



1. Levantamento, com a participação de todo o grupo, daquilo que os professores consideram que devam ser os objetivos do estudo da Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental (3h). Registro no quadro negro ou em cartazes dos objetivos apontados pelos professores.

Leitura, em pequenos grupos, para análise comparativa entre os objetivos apresentados no documento de Geografia (pp. 53, 54 e 98 a 100) e aqueles que foram levantados anteriormente.

2. Leitura e discussão, em pequenos grupos, do item: Conteúdos de Geografia: critérios de seleção e organização (pp. 37 a 49) (2h).

- Apresentação, por cada grupo, dos aspectos que consideram mais relevantes.

3. Escolha de um eixo temático e elaboração de um rol de cinco conteúdos referentes a esse eixo que envolvam conceitos, procedimentos e atitudes, formando, assim, um plano de conteúdos (4h). Mantém-se o mesmo grupo da atividade anterior.

- Análise comparativa entre o plano de conteúdos elaborado pelo grupo e o de um livro didático ou uma proposta curricular que conheçam, ou ainda a proposta de conteúdos que sua escola trabalha.
- Apresentação da comparação por todos os grupos, sob forma de painel, podendo-se utilizar textos e imagens (desenho, fotos, grafismos, recortes de revistas etc.).

4. Leitura, em duplas, no documento de Geografia, da parte que trata do ensino e da aprendizagem no terceiro e quarto ciclos (pp. 51 a 53 e 91 a 98) (3h).

5. Exibição do vídeo da série Paisagens brasileiras – Corumbá – coração do Pantanal (ver sugestão de material) (4h).

Registro de 3 cenas que traduzem o que foi discutido no texto de cada área nas atividades anteriores.

Observação do som, da música, dos efeitos e das frases mais importantes. É interessante passar uma vez a fita inteira e uma segunda vez parando nos trechos mais escolhidos para discutir o que foi observado na fita.

Após o vídeo, cada professor fala de suas impressões e o resultado é colocado no quadro negro ou em outro modo de registro escrito para que todos vejam.

Análise coletiva, procurando identificar o que o filme procurou retratar quanto aos conteúdos de que trata o documento da área. (Exemplo de roteiro para a análise no Anexo 2 deste módulo.)

6. Discussão coletiva sobre como cada um julga as relações entre sociedade e natureza e como isso pode influir nas escolhas e no modo como se ensina Geografia (2h).

Confronto entre as conclusões dessa discussão e as propostas de abordagem contidas nas orientações curriculares analisadas anteriormente, neste mesmo módulo.

7. Leitura em grupo do documento de Geografia (pp. 135 a 147), do texto relativo às orientações didáticas, para subsidiar a discussão (6h):

- Como os objetivos e os conteúdos podem ser utilizados/adaptados em nossa escola?
- Como, em nossa prática de trabalho, articular objetivos, conteúdos e orientações didáticas? O que é preciso para conseguir isso?

Elaboração de propostas de trabalho para um ciclo ou uma série a ser escolhida pelo grupo, propondo encaminhamentos que garantam a articulação entre os objetivos de aprendizagem, os conteúdos selecionados e as orientações didáticas.

Preparação de roteiros de aula ou de uma seqüência de aulas sobre um tema escolhido, aplicando os princípios que foram discutidos durante o módulo. Cada grupo apresentará o seu roteiro para discussão.

8. Atividade de avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Anexo 1

Corumbá: coração do Pantanal

Arnaldo Sakamoto & Luiza Luciana S. Sakamoto (Universidade Federal de Três Lagoas)

O Brasil é um país que faz fronteiras com muitos países da América do Sul. As zonas de fronteiras internacionais freqüentemente se apresentam como áreas onde acontecem diversas formas de contatos culturais. Na linguagem, nos hábitos alimentares, nas artes, no comportamento e na arquitetura, é possível distinguir peculiaridades das relações entre povos de origens diferentes. O grau de assimilação e

de incorporação de diversos aspectos das culturas postas em convivência varia de um lugar a outro, isto depende da história que se desenvolveu em cada um desses lugares de fronteiras.

No caso da América do Sul, especificamente as culturas indígenas, africanas e européias, principalmente de origem espanhola e de origem portuguesa, são marcantes nos contatos de fronteira. Estes grupos apresentam como característica inerente elementos das culturas indígenas e africanas que, por meio da força de trabalho, participaram ativamente da colonização do continente. O contato cultural e a miscigenação são traços marcantes da história da América do Sul, os quais incluíram, também, povos de outras partes do mundo (ingleses, franceses, italianos, japoneses, árabes etc.).

O estabelecimento das fronteiras entre os diversos países da América do Sul, após o período de colonização e independência, coloca continuamente em contato o espanhol e o português, principalmente nas zonas de fronteiras interiores do Brasil, do Amazonas ao Rio Grande do Sul. Estes contatos são, historicamente, mais intensos na faixa de fronteira ao Sul, relacionados à presença do estuário do Prata, grande via de penetração no interior do continente.

Na faixa de terras baixas da América do Sul, que margeiam, a leste, a cordilheira dos Andes, representadas pelo Chaco, Pantanal, Amazônia e Orenoco, situa-se a cidade de Corumbá, a meio caminho da fronteira oeste brasileira, no vale do rio Paraguai, tendo acesso tanto ao estuário do Prata como à região amazônica. A sua localização é, portanto, estratégica e foi motivo de disputa nos tratados de limites discutidos entre o Brasil e os países vizinhos, principalmente o Paraguai. Os contatos culturais aí estabelecidos apresentam características peculiares que diferenciam a fronteira em Corumbá das demais áreas. Aí não ocorreu a assimilação lingüística do guarani, que caracteriza a fronteira em Ponta Porã, nem ocorre o grande movimento de pessoas e mercadorias que caracteriza a fronteira em Foz do Iguaçu.

Diversos motivos contribuem para emprestar à zona fronteira de Corumbá as características que são vivenciadas pela população que aí vive. Os elementos culturais aí em contato são fruto da história de ocupação da área e de sua evolução econômica. Destacam-se, dentre os motivos, a localização do sítio urbano de Corumbá e seu papel estratégico e econômico e a influência exercida pelo sudeste brasileiro na área e sua importância na organização do espaço econômico. Em linha reta, Corumbá dista 6 km da fronteira com a Bolívia. O sítio urbano situa-se à margem direita do rio Paraguai, ocupando posição central no trecho de fronteira seca entre os dois países, vindo-se do leste do Brasil, e, portanto, é necessário atravessar o rio Paraguai para se chegar a Corumbá. Esta localização da cidade não é aleatória nem é um fato isolado neste trecho de fronteira, mas, pelo contrário, foi determinada pela política de expansão territorial de Portugal na colônia americana, durante o século XVIII.

A fundação de Corumbá, em 21 de setembro de 1778, foi precedida pela fundação de um conjunto de fortes a oeste da colônia portuguesa e na bacia amazônica. Esses tinham como finalidade preservar a conquista territorial empreendida pelos portugueses (por meio das

bandeiras de apresamento indígena, das atividades extrativistas e da descoberta de minas de ouro e pedras preciosas) a oeste do meridiano demarcado pelo Tratado de Tordesilhas, estabelecido em 1494 entre Portugal e Espanha. A história de Corumbá nasceu, portanto, estreitamente relacionada à defesa do território no período colonial. Sua função inicial foi a de posto de abastecimento do Forte Coimbra, situado também à margem direita do rio Paraguai, ao sul de Corumbá. O domínio sobre o trecho do rio Paraguai, que se estende de Fecho dos Morros até Corumbá, apresentava-se como fator vital de circulação pelo interior do continente, ligando o Prata ao interior do Mato Grosso, à Amazônia e à porção norte do Vice-Reino do Peru (atual leste da Bolívia). Aquele trecho do rio foi motivo de disputa entre Brasil e Paraguai desde a época colonial até o fim da Guerra do Paraguai em 1870. A partir de então, até a década de 1930, Corumbá desempenhou função comercial, via bacia do Prata, e experimentou um período de florescimento urbano no qual participaram também comerciantes vindos de diversas partes do mundo.

Quais teriam sido os contatos culturais em Corumbá durante o período em que a cidade desempenhou uma função eminentemente de defesa do território? Haveria vestígios disso até nossos dias? E como teriam sido incorporados à sociedade os elementos culturais que se fizeram presentes subsequente, quando Corumbá esteve ligada ao comércio internacional?

Os colonizadores espanhóis e portugueses estabeleceram relações diferenciadas com os povos indígenas na região próxima a Corumbá. Aqueles criaram uma organização socioeconômica baseada no trabalho indígena utilizando-se da hierarquia preexistente nas povoações. Esses, foram mais maleáveis no aproveitamento da mão-de-obra indígena. No caso particular de Assunção, no Paraguai, fundada em 1537, os espanhóis estabeleceram uma colonização fixa ao território, auto-suficiente, baseada no controle rígido da mão-de-obra indígena utilizada e na intensa miscigenação hispano-guarani.

Os portugueses não criaram esse tipo de relação socioeconômica na região. Apresamento indígena, característico das incursões bandeiristas nessa região nos séculos XVII e XVIII, e a introdução de mão-de-obra africana nas atividades mineradoras, desenvolvidas em Cuiabá a partir de 1719, tiveram por consequência um relacionamento mais flexível entre os portugueses e os índios. A miscigenação com povos indígenas foi menor entre os portugueses do que entre os espanhóis no vale do rio Paraguai.

Com os índios guaicurus, por exemplo, foi possível estabelecer alianças em determinados momentos da história da conquista do território próximo a Corumbá. Tratava-se de um povo guerreiro, saqueador e temido, que utilizava o cavalo e sabia deslocar-se com facilidade na área freqüentemente alagada do Pantanal. Foram considerados um dos fatores de preservação da área às investidas dos espanhóis sediados em Assunção que tinham interesse em alcançar o Vice-Reino do Peru contornando o leste do impenetrável Chaco. Apesar dos freqüentes ataques guaicurus às monções que circulavam entre Porto Feliz, em São Paulo, e Cuiabá, no Mato Grosso, dificultando o transporte de ouro

e pedras preciosas, os portugueses, por não dependerem exclusivamente do trabalho indígena, puderam aliar-se aos guaicurús quando iniciaram a política de demarcação e preservação da fronteira nessa região.

Luís de Albuquerque de Mello Pereira e Cáceres, governador da Província de Mato Grosso de 1772 a 1789, atendendo à política estabelecida por Pombal, organizou a construção dos fortes e a fundação de povoados ao longo do rio Paraguai. A construção do Forte Coimbra em terras dominadas pelos guaicurús foi realizada tendo por base a aliança com aquela tribo, seja na fase de instalação do forte, seja subseqüentemente, quando o forte desempenhou sua função de defesa.

Há relatos da existência de escravos negros em Corumbá, mas não parece que seu número fosse significativo, dada a característica da cidade de apoio à defesa do território, sem produção econômica de importância.

A construção dos fortes nesse período trouxe consigo elementos da arquitetura militar que estão presentes ainda na região, como no próprio Forte Coimbra, hoje tombado pelo IPHAN-MEC.

Essa primeira fase da história de Corumbá é marcada por grandes dificuldades de sobrevivência e por pequeno número de habitantes, estimados, em 1791, em 238.

Em meados do século XIX, quando a franquia do rio Paraguai, do estuário do Prata a Corumbá, permite a livre navegação na região, inaugura-se em Corumbá uma fase econômica e de contatos culturais que envolve interesses e investimentos provenientes de diferentes países que participam da expansão do capitalismo inglês. Corumbá passa a desempenhar a função de entreposto comercial ligando o Rio de Janeiro à capital da Província de Mato Grosso, Cuiabá, via bacia do Prata. O avanço técnico propiciado pela navegação a vapor encurtou distâncias e colocou a região no circuito do mercado internacional liderado pelos ingleses. Mato Grosso fornecia matérias-primas e gêneros alimentícios (ferro e manganês; subprodutos da pecuária, como couros, charques, solas, sebo, extrato e caldo de carne; ipecacuanha; fumo; açúcar; borracha e erva-mate) e importava bens manufaturados produzidos na Europa. Essas atividades perduraram até aproximadamente 1930.

A invasão do sul de Mato Grosso durante a Guerra do Paraguai repercutiu em Corumbá, truncando o processo de desenvolvimento urbano recém-inaugurado. A cidade foi tomada e permaneceu sob domínio paraguaio durante pouco mais de dois anos, de 3 de janeiro de 1865 a 13 de junho de 1867. Após o fim do conflito, que se estendeu de 1864 a 1870, houve um período de reestruturação urbana e da estratégia de defesa do território e de retomada das atividades comerciais.

Em 1870, uma divisão do exército brasileiro é estabelecida em Corumbá e, dois anos depois, iniciaram-se as obras do Arsenal da Marinha no atual município de Ladário. É significativo que a livre navegação pelo rio Paraguai terminasse em Corumbá. Seguindo para norte, a navegação do rio e de seus afluentes, que permite alcançar

Cuiabá e região, permaneceu exclusivamente brasileira. Este fato tem sido interpretado como estratégia geopolítica de preservação da fronteira e realça a importância da localização de Corumbá na fronteira oeste do Brasil.

Corumbá desenvolve-se e sua população, em 1885, é estimada em 5 mil habitantes. Há estrangeiros (italianos, belgas, alemães, argentinos, paraguaios, bolivianos etc.) e grande número de pessoas que vive em condições precárias. A área urbana cresce em decorrência do comércio internacional, mas apresenta problemas de saúde pública, principalmente em consequência de surtos de varíola e falta de saneamento básico que atingem a população menos favorecida. Em 1910, estimava-se a população em 10 mil habitantes (“3 mil naturais, 2 mil paraguaios, bolivianos e correntinos, mil alemães, ingleses, italianos e portugueses, mil soldados, 2 mil nacionais de várias procedências, e cerca de mil turcos”).

Nesse período, a área do porto de Corumbá, a rua Delamare, paralela ao porto, em nível topográfico mais elevado, concentrava, além daquelas atividades, as residências dos grandes comerciantes.

As culturas em contato nesse momento, unidas pelo mesmo objetivo, essencialmente comercial, deixaram em Corumbá diversos elementos que se preservam até nossos dias em função da evolução histórica posterior da cidade. O casarão do porto é um exemplo, cuja arquitetura parece ser de origem italiana. Houve também importação de maquinário, instalado nas usinas de açúcar do alto Paraguai. As charqueadas ou saladeiros, instalados ao longo dos rios Paraguai, Miranda e Aquidauana, atestam a influência dos platinos. A cidade era considerada cosmopolita, ou seja, a vida cultural apresentava as características dos centros comerciais mais avançados, chegando a rivalizar, em termos das atividades culturais, com a capital, Cuiabá. O comércio trouxe riqueza e poder aos grandes comerciantes estrangeiros e brasileiros instalados em Corumbá. As atividades industriais, desenvolvidas nas usinas de açúcar, nas charqueadas ou saladeiros foram a base do poder político regional exercido a partir de Cuiabá, então a capital da província de Mato Grosso. A maior parte da população vivia, entretanto, em condições de pobreza.

A industrialização de São Paulo toma vulto e, com a expansão mundial das atividades industriais, o espaço produtivo nacional reorganiza-se em função das novas necessidades do mercado interno emergente.

A região do Prata e o comércio internacional que aí se desenvolvera perdem importância e Mato Grosso passará a fornecer gado para os frigoríficos que se instalam no sudeste do Brasil a partir de 1920.

Em Corumbá, esse processo chega com os trilhos do trem. No final do século XIX, iniciou-se a construção de estradas de ferro no Brasil, financiadas pelo capital inglês, ligando as áreas de produção aos portos na orla Atlântica. A rede ferroviária que se irradiou a partir de São Paulo, e que foi fator importante do desenvolvimento urbano paulista, chegou à região de Corumbá, trazendo transformações significativas em sua economia e redimensionando suas relações com os países vizinhos.

O trajeto original da estrada de ferro Noroeste do Brasil (NOB), elaborado em 1881, iria de Bauru (em São Paulo) a Cuiabá (em Mato

Grosso). Mais tarde, sob argumentações de ordem geopolítica, modificou-se o trajeto de modo que alcançasse Corumbá, tida como área essencial à defesa nacional e como ponto estratégico de possível ligação entre o Atlântico e o Pacífico pelo interior do continente. A NOB chegou às margens do rio Paraguai, em Porto Esperança, em 1914 e, em Corumbá, em 1953.

Corumbá sofrera as conseqüências da mudança do eixo econômico do Prata para o sudeste brasileiro. Diminui a demanda dos produtos derivados da carne industrializados em Mato Grosso em função da implantação de frigoríficos anglo-americanos no Sudeste e no Sul do Brasil. As charqueadas ou saladeiros entram em decadência e a região de Corumbá especializa-se na criação de gado.

A pecuária desenvolve-se no Pantanal, considerado um “celeiro natural” de terrenos sedimentares recentes, que ocupa extenso território de terras planas, cobertas de campos, que servem de pastagem para o gado criado no sistema de produção extensiva. A criação de bovinos foi introduzida na porção do Pantanal que se situa a leste de Corumbá em 1847, conseqüência da expansão das áreas de pastagem que circundavam Cuiabá e que haviam sido criadas com a decadência da mineração de ouro e pedras preciosas em meados do século XVIII. Explora-se a terra e o manganês presente nas rochas pré-cambrianas da morraria do Urucum. Esta é uma elevação topográfica que se destaca das terras baixas (80 a 100 m de altitude) e planas do Pantanal, cujo ponto mais alto alcança pouco mais de 1.000 m de altitude, Corumbá (120 m de altitude) situa-se na extremidade norte do conjunto de terrenos que circundam o Urucum e que se encontram a salvo das cheias periódicas do rio Paraguai.

Na cidade, as mudanças acarretarão transformações da paisagem urbana que apresentara diversos sinais de estagnação. O comércio internacional entra em decadência e as casas comerciais da área portuária serão aos poucos utilizadas para outras atividades, por exemplo, para residências, bares e restaurantes. As atividades centrais passam a concentrar-se exclusivamente na rua Delamare e imediações. A organização do mercado interno brasileiro, por meio da ferrovia e mais tarde da malha rodoviária, coloca a cidade de Campo Grande no ponto central das vias de comércio que ligam as diversas regiões produtoras do antigo Estado de Mato Grosso: Cuiabá, ao norte, campos de vacaria e Dourados ao sul e o Pantanal a oeste. Campo Grande desenvolve-se e cresce, transforma-se em área urbana de atração populacional, desempenha a função de centro comercial, torna-se a capital do Estado de Mato Grosso do Sul. Campo Grande passa a atrair grande número de pessoas dos municípios do estado recém-criado, dentre os quais o próprio município de Corumbá.

Na década de 1980, estão consolidadas, no Estado de Mato Grosso do Sul, as relações econômicas com o Sudeste e o Sul do país e está definido o papel de Corumbá. Exporta para a Argentina ferro e manganês, explorado pela Sobramil, comercializa cimento no mercado nacional e internacional, produzido pela Itaú, do grupo Votorantim e fornece gado para a região sudeste, criado no Pantanal. Com a Bolívia estabelece comércio de exportação e importação de produtos e

gêneros de uso local. Desenvolvem-se a pesca, para atender ao mercado local, ao longo do rio Paraguai. O turismo explora o potencial do rio para a pesca amadora e do Pantanal como área que preserva a vida silvestre. A área tem sido usada como corredor do tráfico de entorpecentes, sendo cada vez mais freqüentes as apreensões da droga nas estradas, conforme noticiários da imprensa. A maior parte da população ativa está vinculada às atividades de comércio e de serviços. A estrutura urbana é adaptada a essas novas atividades, convivendo o velho e o novo no espaço urbano que agora desempenha a função industrial, comercial e de turismo, principalmente. No início da década, Corumbá possuía 67 mil habitantes, enquanto Campo Grande já apresentava uma população urbana de 283 mil habitantes, evidenciando-se o papel polarizador da capital.

A infra-estrutura de apoio às atividades econômicas é constituída do porto, da ferrovia e seus ramais e do aeroporto internacional. Pelo porto de Corumbá são escoados os minérios em embarcações denominadas chatas. Quando ocorrem cheias no Pantanal, o gado é transportado em “boieiros”, embarcações próprias para transporte de gado. No porto também se desenvolvem atividades de turismo, em pesqueiros e embarcações para passeios pelo rio Paraguai. Navios turísticos, provenientes de Assunção, aí atracavam, estabelecendo-se um pequeno comércio de produtos importados pelo Paraguai. A ferrovia servia também a mineração e a indústria de cimento, além de realizar a maior parte do transporte de passageiros. Em 1986 foi concluída a estrada de rodagem (BR-262) que liga Corumbá a Campo Grande (e Três Lagoas) e teve início um serviço diário de ônibus e o tráfego de caminhões.

Algumas empresas públicas oferecem serviços ligados às atividades produtivas. Os relativos ao transporte de cargas ou à conservação do porto e preservação das condições de navegabilidade do rio Paraguai eram desempenhados por empresas como a Cia. de Navegação Bacia do Prata e a Portobrás (recentemente privatizadas). Serviços técnico-científicos relacionados à criação de animais, especialmente à pecuária, são desenvolvidos pela Embrapa.

Na cidade, o comércio local atende pequenos comerciantes bolivianos de Quijarro e Puerto Suarez vendendo gêneros alimentícios industrializados e bens de consumo não duráveis (vestuário, calçados etc.) produzidos no Brasil. A maioria das lojas que participam desse comércio pertence a libaneses e seus descendentes, radicados em Corumbá, e concentram-se nas ruas próximas ao centro (especialmente na rua Treze de Junho, entre a rua Frei Mariano e a rua Antônio João). No final da década, são construídos alguns depósitos de comércio atacadista, especializados nesse tipo de exportação, ao sul da cidade, próximo à estrada de rodagem que dá acesso à Bolívia.

Por outro lado, há duas feiras semanais nas quais várias famílias de bolivianos vendem produtos agrícolas (arroz, feijão, batata desidratada, hortaliças, frutas etc.), produtos artesanais (ponchos, casacos, gorros e luvas de lã de lhama, flautas de bambu, bolsas tecidas) e produtos eletroeletrônicos de pequeno porte, dispostos sobre toalhas estendidas no chão. No final da década, essas atividades concentraram-se atrás

do cemitério, a oeste do centro da cidade, numa feira organizada em barracas de madeira.

Nesse período, aumentam as atividades comerciais nas ruas próximas às estações ferroviária e rodoviária, ao sul da cidade, em função do papel desempenhado pelas vias terrestres de transporte e também pela crescente importância do comércio com a Bolívia. O crescimento da área urbanizada é evidente na ocupação das colinas, também ao sul da cidade, em áreas de encostas íngremes.

Do contato cultural com a Bolívia e o Paraguai que se estabeleceu em Corumbá, são assimilados, principalmente, hábitos alimentares e manifestações artísticas ligadas à música. Dentre as comidas típicas, citam-se a saltenha e o picante de língua ou de frango, de origem boliviana; o tererê e a sopa paraguaia. Dentre os ritmos dançantes, de origem paraguaia, citam-se a polca, a rasqueada e o chamamé. Nos bares e restaurantes com música ao vivo era freqüente apresentarem-se conjuntos de músicos bolivianos do altiplano andino. A zona fronteiriça de Corumbá apresenta características peculiares. O boliviano e o corumbaense mantêm relações comerciais, mas a miscigenação não parece ser intensa como ocorre na fronteira com o Paraguai.

No final da década de 1980 e início da década de 1990, a paisagem começa a evidenciar algumas mudanças decorrentes da atividade de turismo e do fortalecimento das relações Brasil–Bolívia.

Hotéis são construídos na parte alta da cidade, na Av. América, e novas agências de turismo instalam-se no “casario do Porto”, revitalizando-o. Em algumas fazendas do Pantanal, cujas áreas haviam sido divididas entre herdeiros e nas quais diminuam os lucros advindos da pecuária extensiva, organizam-se atividades turísticas baseadas na beleza da paisagem, na existência de animais silvestres e na sobrevivência das comitivas boiadeiras que, paulatinamente, estão sendo substituídas pelo transporte rodoviário.

O plano de desenvolvimento econômico do extremo leste boliviano, atingindo a microrregião de Puerto Suarez-Quijarro, criou a Central Aguirre, zona franca que recebe e distribui produtos oriundos da Argentina e de Santa Cruz de La Sierra. Inaugurou-se, assim, o turismo de compras característico de outras zonas fronteiriças, como Ponta Porã e Foz do Iguaçu, que contribuiu para o decréscimo do comércio local corumbaense. Quanto às atividades industriais, projetou-se a construção de uma fábrica de cimento, próximo à fronteira com o Brasil, de uma siderúrgica para o beneficiamento de minério proveniente de Mutum e de um gasoduto. Recentemente, a aprovação, no Brasil, da construção de um gasoduto ligando a área produtora do gás na Bolívia e a consumidora no Sudeste e no Sul brasileiro evidencia a importância econômica dessa fronteira, inclusive em vista do Mercosul.

Hoje, Corumbá possui pouco mais de 88 mil habitantes e é a terceira cidade do Estado de Mato Grosso do Sul; Campo Grande, considerada um centro submetropolitano, possui quase 520 mil habitantes e Dourados, que polariza a região agrícola do sul do estado e que superou Corumbá em número de habitantes entre 1970 e 1980, possui 120 mil habitantes. A polarização exercida por Campo Grande definiu um fluxo migratório de Corumbá para a capital.

A cidade de Corumbá é o maior centro populacional da região fronteira e desempenha a função de organização do espaço nessa zona. Puerto Suarez, capital da Província German Bush na fronteira com o Brasil, possui 9 mil habitantes. As cidades fronteiriças (Corumbá, Puerto Suarez e Quijarro) distam de 400 a 500 km dos centros maiores, respectivamente, Campo Grande, no Brasil, e Santa Cruz de La Sierra, na Bolívia.

A organização do espaço regional é exercida por Corumbá por meio das atividades urbanas e dos meios de transporte. O rio Paraguai, limite norte da cidade, é uma via de circulação, ligando o estuário do Prata ao norte de Mato Grosso e à Bolívia, bem como servindo à população ribeirinha pantaneira, e é um recurso pesqueiro, profissional e amador, utilizado por empresas de pesca, pequenos pescadores da cidade e turistas. O Porto de Corumbá, além da função de embarque e desembarque de mercadorias, é também utilizado para o turismo e para a realização de algumas festas de rua, principalmente a festa de São João, tradicional na cidade. Do Pantanal da Nhecolândia, situado a leste e onde se desenvolve a criação de gado, provém a população que busca na cidade mercadorias de uso pessoal e remédios. Os fazendeiros mantêm suas residências na cidade. Nas proximidades da fronteira, a oeste de Corumbá, seja em terras brasileiras da área urbana, seja na porção boliviana na Zona Franca de Aguirre, crescem as atividades comerciais. As estradas de ferro e de rodagem que atingem a cidade pelo sul provenientes de Campo Grande e a ferrovia, seguindo para oeste, que atinge Santa Cruz de La Sierra, fazem a ligação com os centros urbanos de maior porte.

A paisagem da região de Corumbá exibe elementos geográficos e históricos que evidenciam seu caráter fronteiriço, denotam sua importância geopolítica e contam sua história econômica. O passado conserva-se, principalmente às margens do rio Paraguai, da confluência do rio Apa até Corumbá: Fecho dos Morros (afloramento rochoso que, além de represar as águas do Paraguai, foi considerado um ponto-chave para a conquista desta faixa de fronteira); Forte Coimbra (construção militar, situada à margem direita do rio, que serviu de marco da expansão colonial portuguesa na região); reserva indígena no Pantanal no Nabileque (situada à margem esquerda do rio e que ocupa uma porção da antiga área de domínio indígena do sudoeste de Mato Grosso do Sul); Albuquerque (povoado precursor de Corumbá, instalado à margem direita do rio Paraguai, próximo a Porto Esperança, cuja função era dar apoio aos fortes da região); base naval de Ladário (construída logo após o conflito com o Paraguai no século passado); Forte Junqueira (já dentro da área da cidade, construído também logo após a Guerra do Paraguai) e, finalmente, o sítio urbano de Corumbá (localizado próximo à fronteira seca com a Bolívia e que apresenta, no espaço urbano, diversos elementos históricos da evolução dessa região).

O presente evidencia-se, marcadamente, no eixo das estradas. Ao longo da “Estrada da Manga”, dique de chão batido, coalhado de pontes de madeira, que liga Corumbá ao Pantanal da Nhecolândia, encontram-se algumas das mais importantes e belas sedes de fazenda

de gado que, instaladas na área a partir de meados do século passado, hoje também são utilizadas pelo turismo. A vida relacionada à pecuária desenvolve-se no solo arenoso e periodicamente alagado do Pantanal, sem luz elétrica ou telefone. A organização da criação preserva nas fazendas a figura do peão e as comitivas de transporte de gado que atravessam a área rumo aos mercados consumidores. Junto à estrada de ferro Noroeste do Brasil, que possui a única ponte que atravessa o rio Paraguai na região, encontram-se as minas de ferro e manganês da morraria do Urucum; em Corumbá, atende a indústria de cimento, recentemente equipada com computadores que controlam a produção, e a metalúrgica, e, finalmente, esta ligada à estrada de ferro Boliviana que segue para Santa Cruz de La Sierra. A estrada de rodagem BR-262, praticamente paralela à NOB, começa a concentrar os fluxos atuais, ao mesmo tempo que se intensificam as viagens para comprar entre Corumbá e a Zona Franca de Aguirre, na Bolívia.

A cidade de Corumbá, cujo nome significa lugar distante, é um exemplo de zona fronteira que deve sua existência e crescimento à importância que lhe foi atribuída, sucessivamente, como local geopoliticamente estratégico no interior da América do Sul. Seja por meio da navegação do rio Paraguai, seja por meio da estrada de ferro, houve, ao longo de sua história, interesse em mantê-la vinculada ao território da colônia e, posteriormente, do país, a despeito da extensa área de baixa densidade demográfica que a circunda, representada pelo Pantanal e pelos planaltos residuais da Bodoquena e do Urucum.

A multiplicidade de contatos culturais que ocorreram em Corumbá ao longo de sua história deixaram marcas na estrutura urbana, na arquitetura, nos hábitos alimentares, nas manifestações artísticas e nas relações comerciais com a Bolívia, preservando, no entanto, o elemento brasileiro. O habitante de Corumbá estabelece uma relação de proximidade com todos esses elementos em sua vida diária, já que se encontram preservados pelo processo de crescimento lento a que foi submetida a cidade desde que a região se especializou na criação de gado.

Anexo 2

Roteiro para análise de vídeo:

- Que história é contada no vídeo (reconstrução da história)?
- Como é contada a história (o que chamou a atenção visualmente, o que destacaria nos diálogos e na música)?
- Que idéias passa claramente o programa?
- Que contam os personagens?
- Quais os modelos de sociedade e de relações culturais apresentados na imagem?
- Se há valores que são afirmados e negados no programa e quais são?
- Como são apresentados o trabalho, a solidariedade, o mundo, a justiça, o ambiente, a conservação ambiental?

- Se há mensagens não mencionadas, mas sugeridas pelo vídeo e quais?
- Como cada participante julga esses valores?

Anexo 3

Além do vídeo proposto há ainda algumas outras sugestões que também são interessantes:

TÍTULOS	RESUMO
Ernesto Varela em Serra Pelada Ficha Técnica Brasil 1984 Direção: Marcelo Tas e Fernando Meirelles. Reportagem: Marcelo Tas. Produção: Olhar Eletrônico e Abril vídeo. Duração: 18min. Falado em português. Produção original para vídeo, em cores. Distribuição em vídeo: Globo Vídeo.	Documentário que mostra o repórter criado por Marcelo Tas acompanhando o dia-a-dia dos garimpeiros em Serra Pelada, por onde escoam anualmente toneladas de ouro e ilusões. Textos de Antonio Carlos Gonçalves, Rosalva Portella e Rosaly M. Braga Chianca.
Aqua; Escola; Espaço Escolar Ficha Técnica Brasil s.d. Produção: FDE. Duração: 36min. Col. Distribuição em vídeo: FDE.	Programas referentes ao projeto Preservação do Patrimônio, enfocando a conservação do prédio escolar e a metodologia de projeto.
População brasileira: história e mitos Ficha Técnica Brasil 1994 Direção: Associação Brasileira de Estudos Populacionais. Produção: Argumento Produtores Associados. Duração: 35min. Col.	Trata das questões populacionais no Brasil, abordando conceitos de demografia e temas complexos da área de estudos populacionais, como os mitos da explosão demográfica, do país jovem e da explosão das grandes cidades.



Módulo 6

Que coisas nossos alunos já sabem: evitando rupturas e dando continuidade ao processo de ensino e aprendizagem de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental







12 horas



- Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental conheçam a proposta dos PCN de Geografia de 1ª a 4ª séries;
- possibilitar a visão de continuidade e coerência no processo de ensino e aprendizagem da área, conforme os objetivos gerais estabelecidos para o Ensino Fundamental.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores conheçam o trabalho proposto nos PCN para as séries iniciais do Ensino Fundamental e que percebam a importância de se co-responsabilizarem pela aprendizagem de seus alunos.



- A área de Geografia nas primeiras séries e suas abordagens;
- propostas temáticas da área nas séries iniciais;
- flexibilização curricular e ajustes metodológicos para adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos.



- Papel sulfite;
- lápis;
- cópias xerox de fragmentos de textos;
- transparências;
- retroprojeto;
- videocassete;
- televisão;
- vídeo:

PCN – Geografia – A leitura da paisagem – Brasil, 1997 – Dir. Cleston T. Teixeira e Cristina Winther – duração: 19 minutos e 39 segundos.
Realização: TV Escola – MEC. Lugar, paisagem, território e espaço geográfico são as categorias com as quais o conhecimento geográfico trabalha. Como trabalhar com os alunos a construção dessas categorias? O programa trata do conceito de leitura da paisagem. O que significa ler uma paisagem?

- texto: PCN – Geografia (5ª a 8ª séries); PCN – Geografia (1ª a 4ª séries).



Em vídeo:

- Nós na Escola – série de 15 programas – Brasil, 1989 – Dir. João Carlos Velho. Realização: Fundação Roquete Pinto.
- Desatando os nós com afeto (19min27s). A criança, na escola, apresenta características diferentes daquelas que o professor aprendeu a observar durante o período de sua formação profissional. As dificuldades que daí surgem constituem verdadeiros nós que amarram e paralisam o processo das relações construtivas entre o mestre e o aluno.
- De onde vêm os nós na escola (18min15s). O professor constata um distanciamento entre a formação teórica para lecionar e o dia-a-dia da sala de aula, e descobre que lhe falta vivência para ensinar.
- Menino, menina (10min5s). Cabe ao professor questionar, de maneira simbólica e divertida, os comportamentos socialmente vigentes. Atitudes de dominação ou subordinação não se baseiam em determinação biológica, psíquica ou de natureza sexual.
- Iguais, porém tão diferentes (19min18s). Ao eleger o saber acadêmico como única forma de conhecimento, a escola cria uma falsa imagem do saber prático, naturalmente adquirido. Estabelece uma padronização do ensino, nivelando todas as regiões culturais e agrupamentos étnicos e esquecendo que “saber” é tudo aquilo que se troca com o aluno.
- Quem somos nós (18min53s). A face do brasileiro mistura muitas etnias. O país tem grande diversidade cultural, com manifestações que expressam diferentes concepções de vida.
- E quem manda aqui? (19min30s). Criar um ambiente de ordem na escola é um desafio que percorre a história da educação. Os métodos de ensino e as mentalidades mudaram, mas o autoritarismo persiste com novas roupagens.
- Nós em casa e na escola (19min11s). A educação de crianças depende sobretudo do diálogo entre pais e professores. Pais não podem ser apenas comunicados das consequências boas ou más do trabalho de seu filho, mas devem participar do planejamento, da execução e da avaliação do processo escolar.
- Onde estamos todos nós (20min). Escolas que parecem ignorar a comunidade geram inúmeros problemas. Para que o trânsito entre ambos flua, a escola deve perceber o que a comunidade deseja dela, reconhecendo e buscando as possibilidades culturais dos seus arredores.
- O prazer na sala de aula (19min55s). A postura positiva da criança muda quando o aprender torna-se uma rotina pouco prazerosa, repetitiva, sem significação. Ir para a escola, às vezes, é uma tortura. A forma de romper essa inércia é integrar educação e prazer.
- Linguagem pra que te quero (19min22s). Ler e escrever, além de habilidades técnicas, são recursos de comunicação em que as percepções se transformam em significados coletivos.
- 1, 2, feijão com arroz (19min28s). A matemática está presente desde cedo nas ações cotidianas da criança. A função da escola é permitir que o aluno aprofunde os conceitos envolvendo raciocínio lógico, baseando-os nos mesmos nas atividades da vida prática e integrando-os a outras manifestações ocorridas no espaço escolar.

- As regras do jogo (18min35s). A descontinuidade das propostas pedagógicas, em consequência de mudanças político-administrativas, é um problema enfrentado pela escola. A melhoria da qualidade do ensino garante a continuidade de uma proposta pedagógica, mas, para isso, é preciso envolver diversos tipos de responsabilidade e incentivar várias formas de iniciativa.
- Terra, homem, vida (19min36s). O ensino das Ciências Naturais deve integrar o conhecimento do ambiente em que o aluno vive. A criança precisa se reconhecer como um ser natural e social, integrado a uma dimensão mais ampla, parte de um ambiente físico e social muito maior.
- Escolas de muitos Brasis (19min50s). O país abriga uma grande diversidade cultural e social. Atenuar as diferenças existentes exige preparação da escola, que precisa repassar os conhecimentos numa única linguagem.
- Nós, os professores (19min30s). A principal função do professor é talvez a socialização do conhecimento acumulado pela humanidade. O professor traduz o mundo para a criança e para o adolescente.



1. Interpretação coletiva de uma figura (Anexo 1) mostrando grupos de professores e de alunos (3h).

Discussão do Anexo 1 procurando explicitar suas múltiplas mensagens. Por exemplo:

- Por que será que as crianças esquecem o que aprenderam?
- Isto é um problema da seleção de conteúdos, do ensino e aprendizagem, do planejamento ou da formação do professor?
- Em que contexto esses problemas ocorrem?
- O que faz com que essas coisas aconteçam?

Descrição de práticas cotidianas dos professores no ensino da área.

Registrar num quadro frases que sintetizam essa prática.

Reflexão sobre a relação entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental tal como realmente existe na prática das escolas, pontuando:

- A flexibilidade na organização dos conteúdos.
- A atitude dos professores em relação ao trabalho desenvolvido de 1^a a 4^a séries.
- O trabalho coordenado e conjunto com o corpo docente da escola.

2. Leitura e discussão, em pequenos grupos, do texto referente ao primeiro e segundo ciclos do documento de 1^a a 4^a séries (pp. 127 a 130 e 139 a 143) (2h).

Um relator de cada grupo socializa a discussão apresentando para todos os grupos uma síntese do debate do grupo.

3. Discussão coletiva sobre os caminhos para solução dos problemas apresentados nas falas recorrentes da figura (2h).

Elaboração de uma relação de encaminhamentos necessários para solucionar o problema da desarticulação entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

4. Exibição do programa da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais – Geografia (1ª a 4ª séries) (2h). Leitura da paisagem (ver material necessário).

Interpretação e comentários sobre as diferentes passagens do vídeo, destacando e/ou levantando questões sobre as diferentes partes do vídeo.

5. Elaboração, em pequenos grupos, de uma relação dos conteúdos que precisam incluir no seu trabalho para garantir a continuidade entre os dois segmentos da escolaridade, de acordo com a realidade de suas escolas. Essa elaboração terá como referência os PCN de 1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, e a relação de encaminhamentos feita anteriormente (3h).

Apresentação das propostas pelos grupos.

6. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Anexo 1













8 horas



Propiciar condições para que professores de Geografia e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental discutam como é feita a avaliação em sua área e analisem a proposta de avaliação contida nos PCN, em particular os critérios de avaliação apresentados.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores percebam a função da avaliação na área de Geografia, as diferentes formas e instrumentos de avaliação e a finalidade do estabelecimento de critérios de avaliação.



- A função e a natureza da avaliação na área de Geografia;
- critérios de avaliação propostos nos PCN de 5^a a 8^a séries;
- formulação de critérios de avaliação.



- Papel sulfite;
- lápis;
- cópias xerox de fragmentos de textos;
- transparências;
- retroprojektor;
- videocassete;
- televisão;
- provas e/ou outros instrumentos usados para a avaliação (trabalhos dos alunos, por exemplo).



Em vídeo:

- Nós na escola – série de 15 programas – Brasil, 1989 – Dir. João Carlos Velho. Realização: Fundação Roquete Pinto.
- O prazer na sala de aula (19min55s). A postura positiva da criança muda quando o aprender torna-se uma rotina pouco prazerosa, repetitiva, sem significação. Ir para a escola, às vezes,

é uma tortura. A forma de romper essa inércia é integrar educação e prazer.



1. Reflexão coletiva sobre avaliação, abordando questões como, por exemplo (2h):

- O que é avaliação?
- Que importância tem no trabalho docente?
- Como avaliamos nossos alunos em Geografia?

As afirmações mais relevantes são registradas em cartelas na forma de palavras-chave. Essas cartelas devem ser fixadas numa cartolina em local visível por todos.

2. Leitura e discussão, em pequenos grupos, do item Critérios de avaliação, do documento Introdução aos PCN (pp. 80 e 81) e do documento de Geografia (pp. 88 e 89 e 128 a 131) (2h).

Exposição e debate das sínteses da discussão feita nos grupos.

(Novamente o formador faz o registro por meio de palavras-chave em cartelas fixadas em cartolina.)

Análise comparativa dos dois quadros, buscando aprofundar os pontos de convergência e divergência entre as concepções expostas e suas decorrências no trabalho com os alunos.

3. Leitura e análise de provas e/ou outros instrumentos de avaliação utilizados na área de Geografia, pelos próprios professores ou por outros, procurando identificar (2h):

- O que a prova procurou avaliar?
- O instrumento utilizado é suficiente para avaliar o que se pretendia?
- Quais outros instrumentos poderiam complementar a avaliação?
- O que deveria ser feito a partir dos resultados obtidos pela avaliação?

4. Formulação de critérios de avaliação para o plano de conteúdos elaborado no módulo 5. Cada professor faz o trabalho individualmente, registrando-o no seu caderno (2h). Discussão, em pequenos grupos, da adequação e da pertinência dos critérios formulados.

5. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Módulo 9

Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos em Geografia







16 horas



Propiciar condições para que professores e especialistas que atuam na área de Geografia nas quatro séries finais do Ensino Fundamental possam: compreender que a opção pela organização dos conteúdos em eixos temáticos está relacionada a uma concepção da Geografia que, em sua unidade como ciência, aborda a sociedade e a natureza em suas interações e não de forma dicotômica; compreender que os eixos temáticos sugeridos nos PCN de Geografia são um “ponto de partida” para a organização do trabalho na área; estabelecer relações entre os eixos temáticos e os conteúdos que podem ser trabalhados a partir deles; perceber a possibilidade de trabalhar simultaneamente conteúdos de diversos eixos; perceber a possibilidade de trabalhar com flexibilidade construindo uma sequência de conteúdos própria e adaptada ao trabalho desenvolvido em cada escola; estabelecer conexões entre os eixos temáticos e os Temas Transversais; organizar a prática docente a partir de problematizações e da organização de projetos de estudo.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores sejam capazes de: selecionar temas que trabalhem a Geografia Humana e Física em suas interações, reconhecendo suas especificidades; superar uma abordagem descritiva e analítica dos conteúdos estudados em Geografia, elaborando propostas de trabalho que envolvam a problematização e a organização de projetos de estudo.



- Análise e discussão dos eixos e temas da área de Geografia;
- análise e discussão dos blocos de conteúdo dos Temas Transversais;
- discussão da concepção de problematização;
- discussão da organização do trabalho por meio de projetos;
- elaboração de projetos de estudo.



- Papel *craft* (ou cartolina);
 - caneta piloto;
 - TV;
 - videocassete.
 - Texto: PCN – Geografia (5ª a 8ª séries); PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries); jornais, revistas e livros didáticos e paradidáticos de Geografia.
- Textos complementares: A leitura da paisagem, A problematização,



MATERIAL
COMPLEMENTAR

O estudo do meio, O trabalho com documentos, O trabalho com imagens, O trabalho com outras linguagens” (Anexo 1 deste módulo).

- PONTUSCHA, Nídia (org.). *Um projeto... tantas visões – Educação Ambiental na escola pública*. São Paulo: LAPECH/FEUSP, 1996.
- *Projeto Educação Ambiental* – vols. 1 e 2. São Paulo: LAPECH/FEUSP/AGB, 1996.
- GONÇALVES, Carlos Walter Porto. *Os (des)caminhos do Meio Ambiente*. São Paulo: Contexto, 1989.
- RAYMOND, Willian. *O campo e a cidade (na história e na literatura)*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- SCARLATO, Francisco Capuano et al. (org.). *O novo mapa do mundo – globalização e o espaço latino-americano*. São Paulo: Hucitec, 1994.
- TIEZZI, Enzo. *Tempos históricos, tempos biológicos (a terra ou a morte: os problemas da nova ecologia)*. São Paulo: Nobel, 1988.



ATIVIDADES

1. Leitura e análise, em grupos, dos textos do documento de Geografia que tratam dos eixos temáticos propostos para a área (pp. 55 a 82, referente ao 3º ciclo e pp. 100 a 124, referente ao 4º ciclo), refletindo sobre os conteúdos com os quais se trabalha e os motivos que levam os professores a trabalhar com esses conteúdos e não com outros (2h). Os textos podem ser divididos pelos grupos, que a seguir farão uma apresentação para socializar com todos o conteúdo lido. Questões para reflexão:

- Quais os temas de Geografia que os professores costumam trabalhar com seus alunos, no terceiro e quarto ciclos?
 - Por que esses temas foram selecionados?
 - Quais documentos/propostas curriculares/programas foram utilizados para fazer essa escolha? Será que foi apenas no livro didático?
 - Os temas fazem maior referência a conteúdos da Geografia Humana ou da Geografia Física?
 - Os temas favorecem uma abordagem integradora entre os conteúdos da Geografia Física e da Geografia Humana ou reiteram a abordagem que trabalha isoladamente a natureza da sociedade e vice-versa?
 - Os temas propiciam a compreensão de temáticas da atualidade ou restringem-se à descrição dos fenômenos estudados na Geografia?
- Apresentação do resultado das discussões para os demais grupos. As exposições são registradas na forma de painel, na lousa.
- Análise coletiva dos conteúdos listados com o objetivo de perceber quais são os critérios de seleção que existem por detrás da sua escolha.

2. Discussão, nos pequenos grupos, da afirmação que se segue e das questões sugeridas (2h):

“(...) os eixos temáticos não representam um programa de curso para o terceiro e quarto ciclos e tampouco uma proposta curricular a ser seguida de forma dogmática. Eles representam subsídios teóricos que devem ser entendidos como ponto de partida, e não de chegada, para o professor trabalhar os

conteúdos de Geografia nestes dois ciclos do Ensino Fundamental”.

Questões para discussão:

- Se os eixos e os temas propostos pelos PCN são ponto de partida, que outros eixos e temas poderiam ser selecionados pelos professores?
- Em função do que esses eixos e temas podem ser escolhidos?
- Como ficam os conteúdos que eles já trabalham ante os eixos e os temas propostos nos PCN?
- Qual o papel dos objetivos no processo de escolha dos conteúdos?
- Se tomarmos como exemplo o objetivo definido para o terceiro ciclo, segundo o qual se espera que os alunos sejam capazes de “conhecer e comparar a presença da natureza expressa na paisagem local com as manifestações da natureza presentes em outras paisagens”, que temas poderão ser trabalhados para que esse objetivo seja atingido?
- Que eixos de conteúdo estariam envolvidos? Que relações podem existir entre eles?

A mesma discussão poderá ser realizada com os demais objetivos, sempre considerando os eixos e os temas propostos.

- Exposição oral dos resultados do debate feito nos grupos.
- Elaboração de uma conclusão a respeito das transformações que necessitam realizar em sua forma de selecionar e organizar os conteúdos de Geografia.

3. Leitura, em subgrupos, dos trechos do PCN – Temas Transversais que explicitam os blocos de conteúdos dos temas Ética, Pluralidade cultural, Meio ambiente, Saúde, Orientação sexual e Trabalho e consumo (2h). Páginas: Ética (95 a 113), Pluralidade cultural (147 a 165), Meio ambiente (201 a 225), Saúde (269 a 283), Orientação sexual (315 a 335) e Trabalho e consumo (377 a 406). Cada subgrupo deverá responsabilizar-se pela leitura e pela exposição oral de um tema aos demais grupos, procurando analisar os conteúdos propostos nos Temas Transversais e as possíveis relações que podem ser feitas com os conteúdos da área de Geografia.

Debate sobre a relação entre os conteúdos propostos pelos vários Temas Transversais e os conteúdos específicos da área de Geografia.

Análise do quadro que se segue, considerando e propondo outras relações, além das sugeridas, que contemplem temáticas da realidade local, nacional e mundial julgadas relevantes de serem trabalhadas com seus alunos da localidade.

Tema Transversal	Eixo temático
Pluralidade cultural	A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo – Tema: A construção do espaço e os lugares (o tempo da natureza e da sociedade). O estudo da natureza e sua importância para o homem – Tema: A natureza e questões socioambientais. Um só mundo e muitos cenários geográficos – Tema: Uma região em construção: o Mercosul.

Trabalho e consumo	O campo e a cidade como formações socioespaciais – Tema: A modernização capitalista e a redefinição nas relações entre o campo e a cidade. O campo e a cidade como formações socioespaciais – Tema: A cultura e o consumo: uma nova relação entre o campo e a cidade. Um só mundo e muitos cenários geográficos – Tema: Globalização e desigualdades regionais no mundo.
Saúde	A Geografia como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo – Tema: A conquista do lugar como conquista da cidadania. Modernização, modo de vida e problemática ambiental – Tema: Ambiente urbano e indústria: problemas ambientais e modo de vida urbano.

- Questão para reflexão:

- Como o conhecimento geográfico poderá ajudar os alunos a compreenderem essas temáticas?

Elaboração de um conjunto de temas relevantes considerando a realidade local e os objetivos de aprendizagem importantes de serem atingidos nessa etapa da escolaridade.

4. Reflexão em pequenos grupos para posterior socialização das conclusões (2h).

Questões:

- Quais problemas podem ser formulados para o trabalho com os alunos (a partir dos eixos/temas escolhidos)?
- Quais objetivos do estudo com esses temas devem e/ou podem ser compartilhados com os alunos?
- Que tipos de atividades podem ser organizadas – pesquisa bibliográfica, estudo do meio, entrevista, aula expositiva, organização de campanhas, seminários, palestras, audição de filmes e/ou documentários, leitura de livros etc.?
- Se se trata de discutir temáticas mais amplas, como encaminhar as aulas expositivas e a leitura do livro didático?
- Como aproveitar o conhecimento que os alunos já possuem no estudo a respeito do tema?

Os professores deverão anotar as suas reflexões e depois compartilhá-las com os colegas.

5. Dramatização da forma como abordariam os problemas levantados, simulando uma primeira aula (2h). Para isso, deverão decidir, por exemplo, se utilizariam como suporte um documentário, um filme ou uma notícia de jornal; se aproveitariam um acontecimento recente; como incluiriam os conhecimentos que os alunos já possuem para explicar o problema colocado. Vale lembrar que, nessa dramatização, os alunos serão os colegas e professores.

6. Discussão, em pequenos grupos, de elementos que deveriam compor um projeto de trabalho com os alunos (2h):

- Quais os problemas que os projetos envolveriam?
- Quais atividades realizariam, e com quais objetivos?
- Como articular os conteúdos das diferentes áreas entre si e com os Temas Transversais?

Apresentação dos grupos e discussão coletiva das questões.

7. Leitura do PCN – Temas Transversais (p. 41); PCN – História (pp. 93 a 96) e dos textos relacionados no item material necessário e incluídos no Anexo 1 (1h).

Discussão, enfocando-se os seguintes aspectos:

- Como é a participação dos alunos em um projeto de estudo?
- Como deve ser a atuação do professor?
- Como fica a questão da diversidade de fontes de informação?
- Como um projeto de estudo deve ser concluído, de maneira a se constituir algo significativo para os alunos?

Registro, por escrito, das conclusões a respeito do que é o trabalho com projetos.

8. Elaboração de projetos que operacionalizem o trabalho com os eixos/temas da Geografia e os Temas Transversais (3h).

Reflexão coletiva a partir da leitura do texto do Anexo 2, Projetos, sobre os aspectos a serem considerados:

- Se o envolvimento dos alunos é importante para o bom desenvolvimento de um projeto, encontrar formas de garantir que eles possam atribuir algum sentido a esse projeto e identificar sua relevância social ou mesmo intelectual.
- A necessária clareza das finalidades e das metas para as quais se organiza um projeto.
- Formular um problema que os desafie a buscar informações, trocar idéias, discutir e tomar decisões é uma forma interessante de iniciar um projeto.
- Como organizar as etapas que serão percorridas para que o problema em questão seja solucionado, ou a meta do projeto atingida; como definir prazos e tarefas, combinar a função de cada aluno ou grupo de alunos (bem como a do professor) nesse trabalho coletivo.
- Que participação decisória os alunos podem ter em relação ao desenvolvimento do projeto?
- Como avaliar um projeto?

Debate coletivo sobre o roteiro de pesquisa do Anexo 3 (que deverá ser reproduzido na lousa ou em fotocópia), analisando e fazendo as modificações que julgarem pertinentes:

- Os procedimentos do trabalho de pesquisa.
- Como, em que momento e para que o trabalho de pesquisa se insere num projeto?

Definição de um projeto, em duplas, levantamento e uso das diferentes fontes de informação da cidade (bibliotecas, museus, órgãos da administração pública e/ou outros acervos, grupos organizados, instituições e mesmo pessoas).

Redação do planejamento do projeto, tomando como referência uma turma com a qual os professores trabalhem.

Apresentação dos projetos para os demais professores, seguida de debate. As sugestões/críticas poderão ser incorporadas ao projeto, que poderá ser colocado em prática em sala de aula.

- Avaliação do projeto após seu desenvolvimento com os alunos.
 - Leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista.
- Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.
- Análise de todas as auto-avaliações feitas para formulação de conclusões sobre o processo vivido ao longo do curso e registro das questões e dúvidas que ficaram como orientação de estudos e debates futuros.

Anexo 1

TEXTOS COMPLEMENTARES

Por profa. Sueli Angelo Furlan
Departamento de Geografia – USP

A leitura da paisagem

Entendemos a leitura da paisagem como um processo em que alunos e professores caminham passo a passo procurando interpretar diferentes imagens do seu cotidiano, buscando compreendê-las e explicá-las. Portanto, estamos chamando de leitura da paisagem a possibilidade de observar, registrar, analisar e procurar as explicações para as diferentes expressões da paisagem geográfica, quando tratadas à luz dos problemas socioambientais da atualidade. Procuramos problematizar as relações da vida social que criaram o ambiente construído. Quais os dilemas dessa criação, quais reflexões os alunos podem construir a partir do seu estudo. Nossa pretensão é, por meio dessa leitura, perceber as implicações geográficas e históricas desta construção. Implicações sociais, culturais, políticas, econômicas, ecológicas etc. Estamos, portanto, propondo uma análise contínua das relações sociais e do modo como funciona a natureza em diversas situações. A paisagem é a dimensão visível que se tem do espaço geográfico. Segundo o professor Milton Santos, a paisagem e o espaço geográfico não são sinônimos e é muito importante distingui-los e relacioná-los nos estudos geográficos.

“A paisagem é o conjunto de formas visíveis produto da herança histórica da sociedade e que portanto representa as sucessivas relações localizadas entre os homens e a natureza. O espaço são essas formas mais a vida social que as anima” (Milton Santos, 1996).

Para que os alunos iniciem ou ampliem o conhecimento da dimensão geográfica e histórica da paisagem, os conteúdos a serem estudados devem ser discutidos e trabalhados a partir de suas implicações em diferentes situações de aprendizagem. É necessário, portanto, que os

conteúdos escolhidos estejam atrelados a determinados tratamentos didáticos, que envolvem, fundamentalmente, sua problematização, discutindo as relações entre o presente e o passado, o específico e o geral, o local, o regional, o nacional e o mundial, o que resulta de ações individuais e coletivas etc. Existem muitas formas de exercitar e construir essa leitura da paisagem. Vejamos algumas:

A problematização

Numa aula expositiva a problematização pode ser trabalhada por meio da leitura prévia de texto ou de questões sugeridas pelo professor. Por exemplo:

- Vamos conversar sobre uma imagem, um vídeo ou texto? O que este material está mostrando?
- Você conhece esse assunto ou algo semelhante? O que você sente ao ver, ler, ouvir... esse assunto?
- Como você descreveria o que acontece nesse assunto?
- Como você explicaria os problemas ambientais e sociais que ele mostra?
- Será que há alguma solução para esses problemas?
- Como estas soluções poderiam ser implementadas?

Nesta relação de perguntas estão algumas idéias para o debate. Muitas outras questões podem surgir na sala de aula. O importante é que a conversa parta dos participantes. O professor deve procurar estimular a observação da imagem, do texto ou do vídeo, e a reflexão, a comparação com situações conhecidas dos alunos, enfim, a liberdade de opiniões é fundamental nesse tipo de atividade.

Sugestões para problematização

Utilize imagens das fontes que já possui como material didático para as perguntas que iniciam a participação do aluno. Se for possível, prepare transparências ou *slides* das imagens para serem analisadas na problematização. Caso não tenha esse recurso, pode-se substituí-las por imagens semelhantes colecionadas de revistas. Outros recursos podem ser agregados às imagens – músicas, vídeos –, também utilizados como detonadores das perguntas que motivarão a participação dos alunos. Conforme a discussão for acontecendo, o professor pode ir aproximando do conteúdo que deseja discutir. Para finalizar, pode-se ler um texto ou mesmo solicitar uma redação sobre as questões discutidas na aula.

O estudo do meio

Não podemos esquecer que a paisagem é o laboratório da Geografia. A aula de campo vem, cada vez mais, ganhando o seu devido espaço no trabalho do professor. Portanto, o trabalho fora da sala de aula, com a observação na escala real, é fundamental para que os alunos possam perceber por meio da paisagem e do lugar como o espaço geográfico acontece. É no contato com a realidade, com as pessoas, com os objetos, com os movimentos e muitas vezes com as nossas sensações diante da realidade que nos perguntamos sobre o significado do que vemos e percebemos. O estudo do meio é uma estratégia importante

para enriquecer o estudo temático. Nas questões ambientais, podemos estudar o ambiente construído por temas. Alguns temas poderiam ser os seguintes:

- Conhecendo as atividades produtivas em nossa cidade (por intermédio de uma visita a uma indústria ou a uma fazenda ou sítio). Identificando problemas socioambientais e discutindo-os no estudo do meio.
- Conhecendo os problemas ambientais de nossa cidade (tipos de poluição, alterações do relevo, da cobertura vegetal). Discutindo os problemas advindos da implantação da cidade e de suas atividades produtivas principais. Representando e discutindo a sua espacialização por meio da cartografia.
- Conversando com pessoas e entendendo os problemas socioambientais dos moradores da minha cidade.
- Conhecendo o tratamento do lixo ou da água em nossa cidade.
- Conhecendo o tratamento de esgoto em nossa cidade. Conhecendo os problemas socioambientais, identificando-os e discutindo-os no estudo do meio.
- Conhecendo como se planeja a cidade (visita às secretarias executivas de meio ambiente, turismo, obras, saneamento, entre outras, quando existirem).
- Visitando uma comunidade culturalmente diferenciada (se possível, uma área indígena, caçara, ribeirinhos, quilombolas etc.).
- Visitando uma unidade de conservação.
- Visitando uma Organização Não-Governamental para conhecer o seu trabalho ou convidando um membro para uma palestra na escola.

O estudo do meio é uma atividade que requer várias etapas de preparação. Portanto, as orientações didáticas sobre a pesquisa de documentos, a caderneta de campo, a pesquisa de imagens, o trabalho com a cartografia, a elaboração de álbuns, jornais murais etc. são recursos importantes para a preparação do estudo do meio. Por exemplo, para se estudar uma localidade é necessário reunir documentos, preparar entrevistas, preparar roteiros, estudar o trajeto, problematizar o tema, representar a paisagem e o espaço geográfico estudado, trabalhar dados numéricos etc. Trataremos dessas outras orientações em seguida.

O trabalho com documentos

O trabalho com documentação é fundamental para a Geografia.

O professor pode explorar esse material de várias formas, dentre elas:

- Solicitando trabalho de interpretação de texto ou de imagens, com perguntas.
- Solicitando comentário oral ou em texto sobre os documentos apresentados.
- Sugerindo complementação com pesquisa individual ou coletiva em outras fontes, tais como jornais, revistas, enciclopédias, arquivos municipais etc.
- Procurando compará-los com outras fontes complementares de texto ou imagem, ou transformando em outras linguagens (por exemplo,

transformando uma imagem fotográfica em outra imagem sob forma de desenho, uma tabela em gráfico, comparando um mapa com outros mapas, comparando diferentes gráficos, comparando diferentes imagens de lugares).

O trabalho com imagens

A imagem é uma linguagem muito presente no mundo atual. A leitura de imagens é muito importante para exercitar a nossa capacidade de enxergar para além do que é apenas um conjunto de objetos. Por exemplo, ao observarmos uma imagem atual de uma paisagem em comparação com uma imagem mais antiga de uma mesma localidade, muitas questões podem ser colocadas e investigadas pelos alunos. Todos os dias inúmeras imagens são apresentadas aos alunos. Muitas delas com forte indução a interpretações equivocadas da realidade. Um exemplo disto está na propaganda de jornais, revistas, televisão dirigida para seduzir o consumidor. O exercício de interpretação da imagem torna-se valioso para que o estudante possa aprender a perceber intenções, processos, decisões que definem as imagens.

O professor pode ampliar as possibilidades de estudo da imagem, trabalhando com a documentação de imagens que puder obter na sua cidade. Esse trabalho pode ser feito por meio da visita a arquivos de imagens dos municípios, das companhias de força e luz, jornais, editoras, ou material de publicidade.

- Pesquisa de imagens – Uma das fontes importantes de imagens é a fotografia. Essa pesquisa pode ser feita em bibliotecas, arquivos históricos, prefeituras, arquivos de jornais e revistas. Muitas vezes pode ser feita com os próprios alunos quando estes tiverem fotografias de paisagens nas lembranças de família. A pesquisa pode incluir também o exercício de representação e criação de imagens pelos alunos. Na medida do possível, o trabalho com a máquina fotográfica deve ser estimulado para que o aluno se coloque na posição de sujeito, na escolha das imagens. Pode-se estimular também o trabalho com desenho e pintura.
- Exposição de *slides* ou imagens e arquivo de imagens. O material de uma pesquisa de imagens pode ser arquivado em álbuns geográficos ou exposto também em painéis ou murais. O professor, na medida do possível, pode arquivar na escola as imagens mais significativas de seu trabalho, para registrar imagens de fatos e de épocas que poderão ser reexplorados em outras atividades ou oportunidades.

O trabalho com outras linguagens

A Geografia em canção

A música é uma das expressões artísticas significativas para o trabalho em Geografia. Principalmente no Brasil, onde existe um enorme repertório adequado para discussão geográfica de temas. Geralmente os estudantes gostam de aprender a interpretar letras de canções. A discografia brasileira é repleta de exemplos que podem auxiliar o trabalho do professor. As músicas regionais geralmente evocam aspectos do lugar e da paisagem. Outras problematizam muitos aspectos peculiares de problemas socioambientais brasileiros.

A Geografia na literatura

Quantas vezes nos sentimos sensibilizados pela forma como um poeta, escritor, ou cronista aborda as questões do nosso cotidiano? Existe uma enorme possibilidade de trabalho de leitura do espaço e da paisagem geográficos por meio da sensibilidade e da interpretação dos escritores.

O jornal em sala de aula

Os jornais sempre publicam notícias sobre as questões geográficas. Por isso o jornal é um instrumento fundamental para se trabalhar em sala de aula. Os alunos devem procurar trazer para a aula uma notícia de jornal ou revista e recortes sobre o tema em estudo. Para isso o professor pode trabalhar o tema para que os alunos tenham um referencial para o levantamento das notícias. A coleção de notícias deve ser selecionada e lida (como não há tempo para ler todas, se forem muitas, os alunos devem agrupá-las ou selecioná-las). Em seguida, podem procurar pontos contraditórios nas notícias. Podem exercitar oralmente a defesa ou a crítica da notícia. Ao final, alunos e professor podem organizar um mural, painel ou folhetim. Para o folhetim, o professor pode sugerir dois ou três temas por agrupamento das matérias de jornal, por exemplo:

- A agricultura e agrotóxicos.
- Quem é quem nos problemas ambientais urbanos da atualidade?

Observação: Um folhetim tem como característica a opinião de quem o edita. Portanto, cada folhetim deve ser acompanhado de um texto, frases, desenhos ou comentários sobre o tema.

Projeção de filmes e a aula com vídeo

Parabólica do mundo

“O professor Antônio Cândido disse certa vez, em um programa de televisão, que na sua opinião os meios de comunicação de massa modernos são uma estranha forma de educação. Em um mundo onde as crianças podem, ao voltar da escola, ligar a TV e conhecer assim todos os dramas que os homens têm vivido – as guerras, gente morrendo de fome, a injustiça social –, algo de novo deverá surgir: uma nova consciência humanitária, um movimento de toda a sociedade indignada, disposta a lutar por um mundo melhor” (Isa Grinspum Ferraz).

Usamos esse pequeno texto para dizer que o trabalho com vídeo pode ser muito rico se o professor souber apropriar-se dele para os seus objetivos de ensino. Existem muitos exemplos de como a televisão ou o cinema podem entrar na sala de aula como auxiliar ou detonador de um processo de aprendizagem. A seguir apresentamos dez sugestões de atividades com videoaulas propostas pela profa. Mônica Segreto.

1. Procure desenvolver a oralidade, estimulando os alunos a falarem sobre o que viram no vídeo. No caso de filmes de ficção, sugerir, por exemplo, que os alunos modifiquem o desfecho da história, que criem outras falas para os personagens, que relacionem a história com outras.

2. Solicite que os alunos façam associações das questões levantadas pelo vídeo com o meio em que vivem (o bairro, a rua, a escola etc.). É importante incentivar o aluno a trazer suas experiências para dentro da escola. Ao exprimir a emoção por meio das palavras, o aluno articula, organiza o pensamento.
3. Pode-se dramatizar as cenas mais marcantes do vídeo. Estimule a expressão musical, plástica e artística dos alunos.
4. Os vídeos podem gerar vários tipos de textos, como poesias, narrativas, relatórios etc. Os textos podem ser organizados em jornais de sala de aula etc.
5. Após assistir ao vídeo, observando os enquadramentos da câmera, o professor pode solicitar aos alunos que representem ou recriem os melhores momentos do vídeo.
6. Trabalhando com os sons. Chame a atenção para a música e os sons do ambiente apresentados no vídeo. Faça a experiência de abaixar o volume do áudio e peça para os alunos recriarem ritmos que traduzam o clima do vídeo, por exemplo, passagens mais românticas, dramáticas, cômicas, suspense, terror.
7. Simule um tribunal de julgamento com todos os seus elementos: juiz, advogado de defesa, promotor, escrivão, jurados. As idéias contidas no vídeo serão atacadas e defendidas nesse tribunal.
8. Pesquise você mesmo um pouco da televisão que os seus alunos assistem. Compare as imagens dessa televisão cotidiana com aquelas que você escolher para entrar na sala de aula. Discuta com outros professores esse assunto e proponha atividades conjuntas a partir das imagens.
9. Peça para os alunos uma pesquisa sobre os comerciais que conhecem. Discuta aspectos estéticos, de conteúdo e a natureza das escolhas dos alunos. Peça para os alunos criarem comerciais e discuta os objetivos de suas criações.
10. Forme equipes de reportagens na classe para entrevistar pessoas da escola sobre algum tema suscitado pelo vídeo. A partir das entrevistas, faça um jornal de sala de aula que poderá ser apresentado em uma TV feita com caixa de papelão.

A dramatização

Uma forma de vivenciar os assuntos é dinamizar a sua discussão por meio da técnica da dramatização. Nesse exercício, o professor discute com os alunos perfis de personagens do tema e orienta para que eles representem o que pensariam, sentiriam e expressariam os “atores” sociais naquele contexto. Outra forma de exercitar a dramatização é a montagem de um tribunal.

Organização de painel e exposição

Parece uma tarefa simples, mas precisa ser orientada para que o resultado não expresse apenas uma coleção aleatória de imagens. O professor pode sugerir aos alunos subtemas para os painéis. Por exemplo, se a pesquisa é sobre poluição na cidade onde se mora, o professor pode subdividir esse tema em poluição sonora, visual, da água, do solo, do ar etc. Os painéis têm de ter títulos e pequenos textos de orientação para quem lê. Esses textos devem seguir a linguagem jornalística, cuja escrita o professor deve desenvolver juntamente com seus alunos. Os painéis devem conter alguma conclusão para reflexão e ampliação da discussão, seja para a própria classe ou para fora dela.

O trabalho com a representação do espaço nos estudos geográficos

O trabalho com mapas

“...A cartografia é um conhecimento que se vem desenvolvendo desde a pré-história até os dias de hoje: por meio desta linguagem é possível sintetizar informações, expressar conhecimentos, estudar situações, entre outras coisas – sempre envolvendo a idéia da produção do espaço: sua organização e distribuição.

Colorir mapas, copiá-los, escrever os nomes de rios ou cidades, memorizar as informações neles representadas têm sido as formas mais usuais de se trabalhar com a linguagem cartográfica na escola. Esse tipo de tratamento não garante que os alunos construam os conhecimentos necessários, tanto para ler mapas como para fazer uma leitura do próprio espaço geográfico. Para isso, é preciso partir da idéia de que a linguagem cartográfica é um sistema de símbolos que envolve proporcionalidade, uso de um sistema de signos ordenados e um sistema de projeção. Além disso, é uma linguagem criada para atender a diversas necessidades, das mais cotidianas (chegar a um lugar que não se conhece, entender o trajeto do metrô, por exemplo) às mais específicas (como delimitar áreas de plantio, compreender zonas de influência do clima). A escola deve criar oportunidades para que os alunos construam os conhecimentos desta linguagem nos dois sentidos: como pessoas que representam e codificam o espaço e leitores das informações expressas por intermédio dela” (Furlan, S. A. & A. Carvalho. Parâmetros Curriculares Nacionais – MEC, 1997).

A Geografia atual demanda por uma abordagem das imagens que implica a leitura espacial, por meio das formas como ela é representada. A leitura da paisagem, e conseqüentemente do espaço geográfico, requer competência do aluno para compreender a representação gráfica. As representações fazem parte do sistema de sinais criados pelo homem para se comunicar com os outros. Pertence de certo modo ao campo da escrita. Portanto, para ler mapas é preciso também compreender as diferentes linguagens da informação e como os homens criaram formas de expressar seus conceitos e hipóteses, por meio dos mapas. A Geografia, em sua fase atual, trabalha uma cartografia na qual as coordenadas façam referência a uma fusão de múltiplos tempos, apoiada na linguagem cartográfica. Portanto, para ler

um mapa é preciso aprender essa linguagem. A leitura de mapas e de imagens é aprendida de forma progressiva.

Assim, fotos comuns, fotos aéreas, filmes, vídeos etc. também podem ser utilizados como fonte de informação e de leitura do espaço, para desenvolver a partir delas a linguagem de representação.

O trabalho com a linguagem cartográfica é importante desde o início da escolaridade. Contribui não só no sentido de compreender e utilizar uma ferramenta básica da Geografia, os mapas, como também de desenvolver capacidades relativas à representação do espaço.

O trabalho com dados – Leitura de gráficos

Os dados numéricos são muito importantes para o geógrafo. O que não quer dizer de forma alguma que os dados bastam como forma de expressar e explicar um fenômeno geográfico. Os dados numéricos são importantes pois ajudam a comparar e a confrontar informações.

Freqüentemente os livros didáticos apresentam dados estatísticos organizados em gráficos e tabelas, mas exploram pouco a interpretação geográfica que eles trazem.

O trabalho com maquetes

A construção de maquetes, com diferentes tipos de materiais para diferentes temas, é um recurso importante como forma de relacionar fatos a sua distribuição espacial. A espacialidade é um dos aspectos sempre evocados nos estudos geográficos. As maquetes permitem uma visualização e um posicionamento do observador que é muito importante na leitura geográfica da paisagem.

Anexo 2

PROJETOS

É importante que os projetos elaborados tenham algum tipo de fechamento, pois assim os alunos poderão compartilhar com os demais colegas da escola ou mesmo com seus familiares os conhecimentos aprendidos durante o estudo.

Esse fechamento pode ser materializado por meio de um produto final, cuja elaboração pode ser decidida com os alunos, que desse modo poderão aprender a definir funções e a dividir o trabalho.

É interessante que esse produto envolva mais de uma linguagem, não apenas a escrita. As produções de livros ilustrados, painéis, cartazes, maquetes, álbuns, folhetos, seminários, exposições, campanhas, dramatizações e instalações são alguns dos produtos que podem ser feitos, sempre considerando a autonomia dos alunos e o papel do professor como colaborador e facilitador.

Ao elaborar projetos, os professores precisam considerar:

- a importância da abordagem problematizadora e não descritiva do tema que será estudado;
- a importância de se construir, com os alunos, os objetivos do estudo que será organizado;

- a importância de se definir, com os alunos, as etapas do trabalho (o que será feito, quando será feito, quem e como o fará);
- a importância de o trabalho ter um desfecho significativo para os alunos;
- quais fontes de informação serão utilizadas, considerando-as em sua diversidade (textos informativos, poesias, letras de música, notícias de jornal, depoimento de pessoas, fotografias, pinturas, arquitetura, documentários, filmes etc.).
- É possível e desejável utilizar-se de bibliotecas e/ou outros acervos que a cidade tenha disponível para levantar as fontes de informação que serão trabalhadas.

Anexo 3

ROTEIRO DE PESQUISA

- O que queremos saber? Definir com os alunos quais as perguntas que eles gostariam de ver respondidas a respeito do tema a ser pesquisado.
- O que precisamos fazer para encontrar as respostas? Definir um cronograma de pesquisa com as ações necessárias para responder às perguntas levantadas.
- Onde encontramos o que precisamos? Levantar com os alunos quais as fontes de informação que podem ser consultadas. O professor pode sugerir a utilização de enciclopédias, revistas, atlas, livros paradidáticos, filmes, documentários etc.
- Como obtemos os materiais de que necessitamos? O professor deve orientar os alunos sobre como obter os materiais de pesquisa, ensinando-lhes a consultar uma biblioteca, a realizar uma entrevista e também a organizar um arquivo das informações levantadas.
- Como apresentamos os resultados da pesquisa? Definir com os alunos a forma de apresentação final dos resultados da pesquisa.
- Como avaliamos aquilo que aprendemos? O professor pode retomar as questões levantadas no início da pesquisa e avaliar com os alunos quais foram respondidas e quais não. Será uma boa ocasião para discutir sobre as perguntas que surgiram ao longo do projeto e aquelas que ficaram sem respostas.

Sugestão de roteiro de apoio para o planejamento de projetos:

Nome do projeto:

Série/ciclo:

Tempo de duração:

Objetivos de aprendizagem:

Temas/conteúdos:

Etapas previstas:

Atividades previstas:

Fechamento do projeto:

Fontes de informação:

HISTÓRIA





Módulo 3

Novos desafios para ensinar e aprender História nas séries finais do Ensino Fundamental







16 horas



Propiciar condições para que professores de História e especialistas em educação que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental identifiquem:

- as transformações curriculares no ensino de História ao longo dos últimos anos;
- como o ensino de História pode contribuir para a construção da cidadania;
- a relação entre a qualidade da aprendizagem e a qualidade do ensino.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores sintam a necessidade de manter-se atualizados e de participar de discussões curriculares, dentro e fora da escola.



- Orientações curriculares: retrospectiva histórica e tendências atuais;
- caracterização da área: seu objeto de estudo e seu papel na formação do aluno;
- ensino e aprendizagem: novos olhares.



- Papel para cartaz;
- caneta piloto;
- TV;
- videocassete.

Textos:

- PCN – História (5ª a 8ª séries);
- PCN – Introdução (5ª a 8ª séries);
- textos anexos;
- jornais e revistas.



- Propostas curriculares de História do estado e do município.
- PCN – Introdução (5ª a 8ª séries) – Educação e cidadania (pp. 15 a 21).
- PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries) – Ética – 1ª parte – Ética e cidadania.
- Filmes: Uma cidade sem passado e Central do Brasil.

- Livros do acervo da Biblioteca da escola: *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, Ecléia Bosi; *Quase memória*, Carlos Heitor Cony.



1. Debate, em pequenos grupos, das seguintes questões (1h):
 - Por que História faz parte do currículo escolar?
 - Qual a importância da aprendizagem de História na formação do jovem de hoje?

Apresentação das conclusões de cada grupo para a classe.

2. Leitura e discussão, em grupos, dos trechos do PCN – História indicados abaixo. Cada grupo fica responsável por um ou dois textos, procurando responder (2h):

- Por que a História fazia parte do currículo na época referida no texto?

Trechos a serem lidos:

- a) Do início do 3º parágrafo da página 19 – “A História como área escolar obrigatória...” – até o fim do 1º parágrafo da página 20 – “... no mundo ocidental cristão”.
- b) Do início do 2º parágrafo da página 20 – “Os objetivos da inserção da História do Brasil...” – até o fim do 4º parágrafo da página 20 – “... a vida social no presente”.
- c) Do início do último parágrafo da página 20 – “Nas últimas décadas do século XIX...” – até o fim do 3º parágrafo da página 21 – “... da ciência, do progresso e da ordem”.
- d) Do início do 4º parágrafo da página 22 – “Com o processo de industrialização...” – até o fim do último parágrafo das páginas 22 e 23 – “... extermínio dos povos que aqui viviam”.
- e) Do início do 3º parágrafo da página 23 – “Os objetivos da inserção da História...” – até o fim do último parágrafo das páginas 23 e 24 – “... tecnológicos, científicos e culturais”.
- f) Do início do último parágrafo da página 25 – “Principalmente a partir da Lei nº 5.691/71...” – até o fim do 2º parágrafo da página 26 – “... conquistas tecnológicas”.
- g) Do início do último parágrafo da página 26 – “No processo de democratização...” – até o fim do 2º parágrafo da página 27 – “... dos meios de comunicação de massa”.

Exposição das conclusões dos grupos. São registrados na lousa alguns dos diferentes papéis da História no currículo escolar presentes na história da educação brasileira.

Comparação desse registro com as conclusões do primeiro debate.

3. Discussão e registro, em pequenos grupos, das razões que justificam a presença da História no currículo atual e na formação do jovem de hoje (2h).

Apresentação do que os grupos elaboraram e organização coletiva das razões apontadas para a presença da História no atual currículo escolar, consolidando um referencial comum.

4. Sugestão – trabalho extra:

Exibição do filme *Uma cidade sem passado* (Direção: Michel Verhoeven; Alemanha, 1989).

- Debate, em grupos, a partir das impressões gerais causadas pelo filme, do entendimento do texto extraído de A função social do historiador (anexo 1 deste módulo) e de referências à experiência de professor, no que se refere à constituição de identidades pelos alunos.
- Apresentação das conclusões pelos grupos.
- Discussão coletiva sobre as “identidades” dos alunos e os valores a elas relacionados, explicitando-se as posições assumidas pelos professores a respeito deles.
- Levantamento de exemplos de práticas escolares que intervêm na constituição, pelos alunos, da sua auto-imagem e da consciência de si como sujeito no mundo.

5. Sugestão – trabalho extra:

Exibição e debate do filme Central do Brasil (Direção: Walter Salles Júnior; Brasil, 1997).

- Levantamento, em grupo, dos aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos da realidade de jovens brasileiros. Agrega-se à lista os conhecimentos do grupo a respeito das problemáticas dos jovens de seu município.
- Reflexão, nos pequenos grupos, sobre as contribuições do ensino de História para a formação da atual geração, subsidiada pela leitura do texto do Anexo 2 deste módulo.
- Exposição e debate coletivo sobre as questões discutidas nos grupos (4h).

6. Leitura, em grupos, do trecho do PCN – História, que se inicia no 2º parágrafo da página 34 – “Ao longo da história da educação brasileira...” – e termina no final do 2º parágrafo da página 36 – “... como cidadão no mundo de hoje”, para identificar (2h):

- O diagnóstico da sociedade brasileira apresentado no PCN.
- A proposta de ensino de História sugerida a partir dele.
- Relações possíveis entre os debates anteriores e a proposta do PCN, identificando pontos em comum e diferenças.
- Apresentação das conclusões dos grupos para a classe.
- Organização do resultado das discussões sobre as escolhas pedagógicas importantes para o ensino de História.

Observação: para o próximo encontro, os professores devem trazer artigos/notícias de revista/reportagens de jornal sobre cidadania.

7. Debate, com participação de todos, sobre o que significa ser “cidadão no mundo de hoje”. Todas as opiniões são registradas na lousa (2h).

- Leitura e debate, nos grupos, do PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries) – Introdução (pp. 19 a 21), do material sobre cidadania que os professores trouxeram e do texto do Anexo 3 deste módulo. Cada grupo procura identificar, nos textos, respostas para o que significa ser “cidadão no mundo de hoje”.
- Apresentação das conclusões dos grupos para a classe, tendo em conta a importância de se definir coletivamente o que significa ser “um cidadão no mundo de hoje”.

8. Leitura e debate: PCN – História – Início do 3º parágrafo da página 36 – “A seu modo, o ensino de História...” – até o final do 2º parágrafo da página 37 – “... questão da cidadania no Brasil” – e do texto do Anexo 4, procurando responder (2h):

- Como o ensino de História pode contribuir para formar “um cidadão para o mundo de hoje”?

Cada grupo apresenta suas conclusões para a classe.

Elaboração e registro de uma síntese da reflexão sobre como o ensino de História pode contribuir para formar cidadãos para o mundo de hoje.

9. Leitura e discussão, em dupla, de duas situações de ensino de História, apresentadas no Anexo 5, para explicitar em cada uma (2h):

- O que os alunos aprendem.
- Quais as capacidades que desenvolvem.

Os professores apresentam suas conclusões para a classe.

10. Leitura do texto do PCN – Introdução, item Concepção de ensino e de aprendizagem (pp. 71 a 73) (1h).

Debate coletivo sobre a relação entre a situação de ensino e aquilo que o aluno aprende.

11. Elaboração de situações significativas de aprendizagem, explicitando o que se quer que os alunos aprendam e quais as capacidades que se pretende que desenvolvam a partir da escolha de um determinado conteúdo. Atividade a ser feita pelos professores organizados em duplas (2h).

Apresentação das situações de aprendizagem criadas e debate.

12. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Anexo 1

FLORESCANO, Enrique. A função social do historiador. *Tempo* (Revista do Departamento de História da UFF). Rio de Janeiro, 1997, vol. 4 (pp. 66 a 68).

“Desde os tempos mais antigos, os povos que habitaram o território que hoje chamamos de México apelaram à recordação do passado para combater a caminhada destrutiva do tempo sobre as fundações humanas, para tecer solidariedades assentadas em origens comuns, para legitimar a posse de um território, para afirmar identidades enraizadas em tradições remotas, para sancionar o poder estabelecido, para respaldar – embasados no prestígio do passado – reivindicações do presente, para fundamentar num passado compartilhado a aspiração de construir uma nação ou, ainda, para dar sustento a projetos atirados à incerteza do futuro.

Em todos esses casos, a função da história é dotar de identidade a diversidade de seres humanos que formavam a tribo, o povo, a pátria ou a nação. A recuperação do passado tinha por fim criar valores sociais compartilhados, incutir a idéia de que o grupo ou a nação tinham uma origem comum, inculcar uma convicção de que a semelhança de origens constitui um elemento de coesão entre os diversos membros do conjunto social para enfrentar as dificuldades do presente e assumir os desafios do futuro.

Dotar um povo ou uma nação de um passado comum e fundar nessa origem remota uma identidade coletiva é, talvez, a mais antiga e permanente função social da história. (...)

Se de um lado, no entanto, a história nos introduz na identidade do grupo e na procura daquilo que nos é próprio, de outro nos obriga a registrar a diversidade do dever humano, nos leva ao reconhecimento do outro e, nesse sentido, nos torna partícipes de experiências não vividas, mas com as quais nos identificamos e formamos a nossa concepção da pluralidade da aventura humana. (...)

Podemos dizer, então, que estudar o passado sugere uma abertura a outros seres humanos e nos obriga a transportar-nos a outros tempos, a conhecer lugares nunca vistos, a familiarizar-nos com condições de vida diferentes das atuais.”

Anexo 2

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História (In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 17).

“A manutenção de uma disciplina escolar no currículo deve-se à sua articulação com os grandes objetivos da sociedade. Assim, a formação deliberada de uma classe média pelo ensino secundário, a alfabetização como pressuposto ao direito do voto, o desenvolvimento do espírito patriótico ou nacionalista, entre outras questões, determinam os conteúdos do ensino e as orientações estruturais mais amplas da escola. (...)

As transformações substantivas de uma disciplina escolar ocorrem quando suas finalidades mudam. As finalidades mudam para atender a um público escolar diferenciado e como resposta às suas necessidades sociais e culturais.”

Anexo 3

MARSHALL, T.H.. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967, pp. 63-64.

“(...) pretendo dividir o conceito de cidadania em três partes. Mas a análise é, neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica.

Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. (...) Por elemento político deve-se entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e os conselhos do governo local. O elemento social refere-se a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas a ele são o sistema educacional e os serviços sociais. (...)

(...) Quando os três elementos da cidadania se distanciaram uns dos outros, logo passaram a parecer elementos estranhos entre si. O divórcio entre eles era tão completo que é possível, sem distorcer os fatos históricos, atribuir o período de formação da vida de cada um a um século diferente – [na Inglaterra] os direitos civis ao século XVIII, os políticos ao XIX e os sociais ao XX. Estes períodos, é evidente, devem ser tratados com uma elasticidade razoável, e há algum entrelaçamento, especialmente entre os dois últimos.”

Anexo 4

BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História (In: BITTENCOURT, Circe (org.). *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997, p. 20).

“Segundo o historiador André Segall, (...) a História deve contribuir para a formação do indivíduo comum, que enfrenta um cotidiano contraditório, de violência, desemprego, greves, congestionamentos, que recebe informações simultâneas de acontecimentos internacionais, que deve escolher seus representantes para ocupar os vários cargos da política institucionalizada. Este indivíduo que vive o presente deve, pelo ensino da História, ter condições de refletir sobre tais acontecimentos, localizá-los em um tempo conjuntural e estrutural, estabelecer relações entre os diversos fatos de ordem política, econômica e cultural (...). Concordando com o autor, temos que o ensino de História deve contribuir para libertar o indivíduo do tempo presente e da imobilidade diante dos acontecimentos, para que possa entender que cidadania não se constitui direitos concedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões.”

Anexo 5

SITUAÇÃO DE ENSINO 1

O professor informa aos alunos que vão estudar a pré-história. Pede para abrirem o livro didático. Pede, então, a um aluno que leia alto, para todos ouvirem, o que há sobre o assunto. O capítulo é lido na aula, revezando a leitura entre as meninas e os meninos. No final, como lição para começar em classe e terminar em casa, o professor pede que respondam, individualmente e em silêncio, a partir do que leram, as questões que estão no final do capítulo.

SITUAÇÃO DE ENSINO 2

O professor informa aos alunos que vão estudar a pré-história. Pede que procurem no livro didático imagens que estejam relacionadas ao tema. Debate com a classe as imagens encontradas, o que são e o que dizem as legendas. Pede para escolherem em grupo uma ou duas imagens e pesquisarem, no livro didático e em livros da biblioteca, o local, a época e como viviam as pessoas que faziam, por exemplo, as pinturas rupestres, o instrumento de pedra lascada etc.





Módulo 4

**Tratando de questões
sociais em História, abordando
conteúdos de forma
significativa para o jovem**







16 horas



Propiciar condições para que professores de História e especialistas em educação, que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental:

- estabeleçam relações entre o ensino de História e os Temas Transversais;
- valorizem o trabalho com os diversos Temas Transversais;
- interessem-se pela busca de informações sobre eles;
- compreendam o sentido da relação de transversalidade entre temas e áreas.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores valorizem o trabalho com os Temas Transversais e se sintam capazes de explorá-los no ensino de História.



- Relação entre conteúdos de História e os Temas Transversais;
- a inserção dos Temas Transversais nos conteúdos de História.
- objetivos dos Temas Transversais.



- Papel para cartaz (ou cartolina);
- caneta piloto;
- TV;
- videocassete.

Vídeo:

- TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais, fita nº 7 – Temas Transversais.

Textos:

- PCN – História (5ª a 8ª séries);
- PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries);
- textos anexos;
- jornais e revistas;
- livros didáticos e paradidáticos de História.



MATERIAL
COMPLEMENTAR

- DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. *Indústria, trabalho e cotidiano – Brasil – 1889 a 1930*. São Paulo: Atual, 1991.
- HUZAK, Iolanda. *Crianças de fibra*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- PETTA, Nicolina. *A fábrica e a cidade até 1930*. São Paulo: Atual, 1995.
- PRIORE, Mary Del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.
- SIMAS, Paula. *Açúcar bruto – fotografias*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1997.
- Livros do acervo da biblioteca da escola, que podem contribuir para debates sobre a vida das crianças e jovens brasileiros presentes em relatos de memórias, retratada na literatura e estudada em trabalhos sociológicos: *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, Ecléia Bosi; *Os parceiros do Rio Bonito*, Antônio Cândido; *Menino de engenho*, José Lins do Rego; *Vidas secas*, Graciliano Ramos; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, Machado de Assis; *Capitães de areia*, Jorge Amado; *Casa-grande e senzala*, Gilberto Freire.



ATIVIDADES

1. Debate, com participação de todos os professores, a partir da pergunta (1h):
 - Quais são as grandes questões sociais do mundo de hoje?Todas as opiniões são registradas na lousa.
2. Em pequenos grupos, os professores recebem revistas e jornais e procuram reportagens sobre as questões sociais contemporâneas. Organizam as reportagens por temas e escolhem uma mais significativa para apresentar para a classe (1h).
Apresentação para a classe das reportagens e explanação sobre os temas a que se referem e as razões que elencaram para a escolha.
3. Leitura e debate, nos grupos, de trecho do PCN – Temas Transversais, (pp. 23 e 24), com a questão (1h):
 - Por que é proposto o trabalho com Temas Transversais?Os grupos apresentam suas conclusões e é aberto o debate.
4. Reflexão compartilhada nos grupos, procurando responder às seguintes questões (1h):
 - As grandes questões contemporâneas são abordadas no ensino de História?
 - Como as abordamos com nossos alunos?
 - Como essas questões deveriam ser trabalhadas nas aulas de História?São apresentadas as conclusões e é aberto o debate (1h).
5. Em dupla, os professores organizam uma proposta de como abordar os conteúdos de História relacionando-os às questões sociais contemporâneas (1h).
As propostas são apresentadas para a classe e é aberto o debate.

6. Leitura em grupo de trecho de reportagem do Anexo 1 deste módulo com a tarefa de (2h):

- identificar qual a questão social abordada;
- identificar no documento de História os objetivos e os conteúdos aos quais essa questão pode ser relacionada e auxiliar os alunos a estabelecerem relações entre a questão atual e outras épocas históricas;
- listar outros conteúdos históricos, não citados na reportagem, que podem auxiliar os alunos a estabelecerem relações entre a questão atual e outras épocas históricas;
- discutir como a inclusão de questões sociais pode contribuir para os alunos compreenderem melhor a História;
- elencar os conteúdos que podem contribuir para os alunos atuarem socialmente em relação a essa questão;
- tirar algumas conclusões e justificá-las.

Apresentação das conclusões e abertura do debate enfocando as diferenças entre como são trabalhados tradicionalmente os conteúdos históricos e como, a partir de questões sociais do presente, podem ser estudadas diferentes épocas históricas.

7. Em grupo, leitura do trecho do PCN – História, que tem início no 1º parágrafo da página 30 – “Nas últimas décadas...” – e vai até o fim do 1º parágrafo da página 34 – “...contínuos e/ou descontínuos” (2h).

- Debate sobre o que significam as seguintes afirmações feitas no texto:
 - “...o conhecimento científico tem seus objetivos sociais...”
 - “...ao constatarem que as abordagens e os conteúdos escolares não explicam as problemáticas sociais contemporâneas nem as transformações históricas a elas relacionadas, professores e educadores buscam outros modos de compreender a relação presente/passado e de historicizar as questões do cotidiano...”
 - “...os profissionais da escola têm procurado manter relações e compromissos mais estreitos com a realidade social...”
 - [o historiador] “... Reconhece que o produto final de seu trabalho decorre (...) da sua sensibilidade para estabelecer relações entre problemáticas de sua época e problemáticas históricas...”
 - “... o conhecimento histórico é sempre fruto de seu tempo...”
- Apresentação das conclusões aos demais grupos e abertura do debate.

8. Leitura e debate em grupo do trecho do PCN – Temas Transversais – Trabalho e consumo (pp. 354 e 355), Trabalho e consumo na sociedade brasileira e A luta contra a exploração do trabalho infantil (pp. 358 e 359) (2h).

- Planejamento de atividades didáticas para estudar com os alunos conteúdos de História que incluam a questão do trabalho infantil. Neste planejamento, deve-se prever o uso de materiais didáticos a serem utilizados nas atividades: textos colhidos de livros didáticos e paradidáticos de História, reportagens de jornais e revistas atuais e de outras épocas, depoimentos de pessoas que começaram a trabalhar muito cedo, gravuras, fotos, filmes etc.

Observação: é preciso colocar à disposição dos professores: jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos de História.

Podem ser utilizados os textos do Anexo 2 deste módulo.

- Apresentação dos planejamentos, situações didáticas criadas e materiais selecionados para cada atividade.

9. Exibição do vídeo da TV Escola, série Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais – fita 7, programa 1 – Transversalidade (1h).

- Em grupo, leitura do texto do PCN – Temas Transversais, páginas 26 a 30 e 35 a 39.
- Debate a partir do vídeo e do texto, procurando responder às perguntas:
 - O que significa transversalidade?
 - Quais as relações entre o que os alunos aprendem na escola e a sua atuação social?
 - Os conteúdos de História que ensinamos contemplam questões sociais?
 - Apresentação das conclusões e abertura de debate sobre as respostas formuladas pelos grupos.

10. Em grupo, leitura e discussão dos objetivos dos diferentes Temas Transversais (pp. 7, 91, 143, 197, 269, 311 e 373), procurando responder às seguintes perguntas (1h):

- O que eles têm em comum?
 - O que é preciso mudar no trabalho escolar para alcançar esses objetivos?
 - Em que essa mudança pode interferir na vida dos alunos?
 - Quais desses objetivos podemos incorporar no ensino de História?
- Apresentação das conclusões e abertura do debate.

11. Leitura e debate em grupos do texto do PCN – História – 3º parágrafo da página 47 – Os eixos temáticos e subtemas que deles derivam... – até o fim da página 49 –, procurando responder (2h):

- Quais são as duas questões históricas propostas como estruturais nos conteúdos de História?
- Como estas questões estão articuladas com os Temas Transversais?
- Quais outras questões históricas estão sendo propostas para a articulação com os Temas Transversais?

Coletivamente, são retomadas as questões e é aberto o debate.

12. Preparação pelos grupos de uma dramatização, envolvendo um personagem da escola (aluno, professor, diretor, coordenador, merendeira, servente, pais etc.), que esteja relacionada à transversalidade das questões sociais nos conteúdos de História (1h). Apresentação da dramatização e debate.

13. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Anexo 1

PEREIRA, Irandi. Empregar criança era um favor no século XVIII. *Folha de S. Paulo*, 1º/5/1997.

“(…) A primeira lei brasileira de proteção ao trabalho juvenil é de 1891 (Decreto-Lei nº 1.313). Ela proibia o trabalho noturno em determinadas ocupações, fixava a idade mínima em 12 anos para entrada no mercado de trabalho e a jornada máxima de 7 h.

O Código de Menores de 1927 manteve a idade mínima para o ingresso no mercado de trabalho aos 12 anos de idade. Também a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), editada em 1943 por Getúlio Vargas, ocupou-se da proteção aos trabalhadores menores de idade em seus artigos 402 e 441.

A Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) proíbem o trabalho a menores de 14 anos, salvo na condição de aprendiz, e garantem direitos trabalhistas.

O trabalho perigoso, insalubre ou penoso, em locais prejudiciais ao desenvolvimento físico, psíquico, moral e social e em horários e locais que não permitam a freqüência à escola também ficam proibidos.

Apesar de toda a proteção legal, do alto grau de desenvolvimento científico, de avanço tecnológico e de mobilização de setores da sociedade preocupados com os direitos humanos e de cidadania de crianças e adolescentes, o trabalho infantil ainda encontra espaços para a sua continuidade.

Dados da Organização Internacional do Trabalho revelam a existência de 250 milhões de crianças, entre 5 e 14 anos, trabalhando em todo o mundo.”

Anexo 2

a) DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d, p. 172. (Os relatos de J.-B. Debret referem-se à década de 1820.)

“No Rio, como em todas as outras cidades do Brasil, é costume, durante (...) um jantar conjugal, que o marido se ocupe silenciosamente com seus negócios e a mulher se distraia com os negrinhos (...). Esses molecotes, mimados até a idade de cinco ou seis anos, são em seguida entregues à tirania dos outros escravos, que os domam a chicotada e os habituam, assim, a compartilhar com eles das fadigas e dos dissabores do trabalho.”

b) MATTOSO, Kátia de Queirós. O filho da escrava (In: PRIORE, Mary Del (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992, p. 78).

“Como regra geral, as idades de vida que correspondem às categorias de infância, adolescência, idade adulta e velhice são as mesmas para a população livre e para a população escrava. Há, porém, entre uma e

outra uma diferença de monta, ligada à função social desempenhada pelas categorias de idade: a criança branca livre e até mesmo a criança de cor livre podem ter seu prazo de ingresso na vida ativa protelado, enquanto a criança escrava, que tenha atingido certa idade, entra compulsoriamente no mundo do trabalho. Há, pois, um certo momento em que o filho da escrava deixa de ser a criança negra ou mestiça irresponsável para tornar-se uma força de trabalho para os seus donos. Por meio dos documentos que conhecemos, e particularmente dos testamentos e inventários *post-mortem*, parece que podemos logo distinguir duas idades de infância para os escravos: de zero aos sete para oito anos, o crioulinho ou a crioulinha, o pardinho ou a pardinha, o cabrinha ou a cabrinha, são crianças novas, geralmente sem desempenho de atividades de tipo econômico; dos sete para os oito anos até os doze anos de idade os jovens escravos deixam de ser crianças para entrar no mundo dos adultos, mas na qualidade de aprendiz, de moleque ou de moleca, termos que designavam outrora todo pequeno negro ou jovem e que hoje tomaram um sentido um pouco crítico, um pouco pejorativo, pois passam a designar o jovem, de sexo principalmente masculino, considerado irresponsável!”

c) *O Combate* (jornal), São Paulo, 4/9/1917 (In: DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. *Indústria, trabalho e cotidiano* – Brasil – 1889 a 1930. São Paulo: Atual, 1991, pp. 37 e 38).

“Por ocasião do recente movimento grevista, uma das reclamações mais insistentes dos operários era contra a exploração dos menores nas fábricas. Aliás, não faziam mais do que exigir o cumprimento de leis existentes. Entretanto, os industriais, à exceção da firma (...) – que conta com a inimizade de um inspetor sanitário –, continuam a empregar menores em trabalhos impróprios. Entre eles, podemos citar nominalmente o sr. (...), porque assistimos ontem à entrada de cerca de 60 pequenos às 19h, na sua fábrica da Mooca. Essas crianças, entrando àquela hora, saem às 6h. Trabalham, pois, 11 horas a fio, em serviço noturno, apenas com um descanso de 20 minutos, à meia-noite! O pior é que elas se queixam de que são espancadas pelo mestre de fiação. Muitos nos mostraram equimoses nos braços e nas costas. Alguns apresentaram mesmo ferimentos produzidos com uma manivela. Uma há com as orelhas feridas por continuados puxões. Trata-se de crianças de 12, 13 e 14 anos.”

d) LEVI-STRAUSS, Claude. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, s/d, pp. 225 a 269. (Claude Levi-Strauss esteve na aldeia Nambiquara na década de 1940.)

“Os meninos nambiquara (...) por vezes confeccionam objetos de palha, enrolada ou entrelaçada, mas não conhecem outra distração, além das lutas ou das brincadeiras que se pregam mutuamente (...). As meninas aprendem a fiar, passeiam, riem, dormem; os meninos começam mais tarde a atirar com pequenos arcos e a iniciar-se nos trabalhos masculinos (aos oito ou dez anos). Mas, uns e outros tomam muito rapidamente consciência do problema fundamental da vida nambiquara, da alimentação e do papel ativo que deles se espera.

Colaboram nas expedições de recolha e de apanha com muito entusiasmo. Em período de fome não é raro vê-los procurar a sua alimentação ou a caminhar na erva na ponta dos pés, com um grande ramo, desfolhado, na mão, para matarem gafanhotos. As meninas sabem qual é a parte que compete às mulheres, na vida econômica da tribo, e mostram-se impacientes de se tornarem dignas dela.”

e) SILVA, Salete. Crianças: 3,8 milhões trabalham. *Jornal da Tarde*, 2/10/1997.

“Crianças enfrentando duras jornadas de trabalho nas culturas de laranja, de cana e nas carvoarias, ou simplesmente ajudando os pais em casa na confecção de calçados, ainda são um dos problemas sérios do País. Segundo o IBGE, perto de 3,8 milhões de crianças com menos de 14 anos trabalham, 56% delas no Nordeste. (...).

Em Boquim (SE), a 84 km de Aracaju, pelo menos 20% dos 10 mil trabalhadores da cultura de laranja têm menos de 17 anos. São filhos de famílias muito pobres que, com o esforço familiar, conseguem ganhar R\$ 2.625,00 por ano. Um levantamento do Dieese, realizado em seis capitais, mostra que as condições em que trabalham os pequenos empregados são muito precárias. Boa parte deles (40%) recebe menos de meio salário mínimo por mês.

(...) Em Alagoas, é comum ver crianças trabalhando no corte da cana. São meninos em sua maioria, dos 10 aos 17 anos, que fogem da escola e trabalham nas pequenas propriedades rurais, sem carteira assinada, ganhando de R\$ 1,00 a R\$ 2,00 por tonelada de cana cortada, para ajudar na renda da família.”

Observação: é preciso colocar à disposição dos professores: jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos de História.



Módulo 5

**O que, por que e como
ensinamos, aprendemos
em História**







24 horas



Propiciar condições para que professores de História e especialistas, que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental, desenvolvam:

- uma visão mais ampla do significado dos conteúdos escolares (conceitos, procedimentos e atitudes);
- a competência necessária para articular objetivos, conteúdos e orientações didáticas e para transformar o planejamento num instrumento importante de trabalho.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores estejam preocupados em:

- planejar o que pretendem ensinar;
- diagnosticar o que os alunos sabem e pensam sobre o tema de estudo;
- escolher atividades pedagógicas adequadas e o material pertinente para cada situação.



- Definição de objetivos;
- seleção e organização de conteúdos;
- organização de atividades didáticas;
- seleção de material didático.



- Papel para cartaz (ou cartolina);
- caneta piloto;
- TV;
- videocassete.

Textos:

- PCN – História (5ª a 8ª séries);
- textos anexos;
- livros didáticos e paradidáticos, jornais e revistas;
- *Enciclopédia Larousse Cultural* (ou outra disponível).



- BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- Vídeo: O fio da memória. Direção: Eduardo Coutinho, Brasil, 1995.
- Vídeo do acervo da TV Escola: Museu do homem do Nordeste (Guia de programas, p. 96); MASP, *Aventura do olhar* (Guia de programas, p. 7).



1. Leitura e debate em grupos do texto do PCN – História – Aprender e ensinar História no Ensino Fundamental (pp. 37 e 38 até 4º parágrafo – “... suscetível de transformação”) (1h).

- Levantamento de exemplos de conhecimentos que os alunos demonstram trazer de suas vivências sociais para a escola.
- Apresentação dos exemplos e debate sobre o assunto.

2. Em grupo, leitura e debate do PCN – História (último parágrafo da p. 38 “É preciso diferenciar...” até p. 41 “... procurando”) (1h) para:

- distinguir a diferença entre o saber que os alunos adquirem em suas vivências sociais e o saber histórico escolar;
- definir o papel do professor de História no processo de ensino-aprendizagem.

Apresentação da discussão realizada nos grupos e debate coletivo sobre a especificidade do saber histórico escolar e do papel do professor de História.

3. Eleição, por todo o grupo, de uma questão social contemporânea e seleção de conteúdos históricos a ela relacionados, para os professores investigarem o que seus alunos sabem sobre eles e apresentarem para a classe no próximo encontro (1h).

4. Apresentação dos resultados da pesquisa sobre os conhecimentos prévios dos alunos. Relatam, também, as características das classes (série, idade, contexto social etc.). São anotados na lousa os conhecimentos prévios dos estudantes (1h).

5. Em grupos, e a partir da análise dos conhecimentos prévios dos alunos, os professores avaliam o que eles poderiam aprender sobre o tema e que capacidades necessitam desenvolver. Formulam, então, objetivos para intervenções pedagógicas (1h).

- Leitura e debate do PCN – História – Objetivos gerais de História (p. 43); e do PCN – Introdução – Objetivos (pp. 73 e 74).
- Apresentação à classe dos objetivos criados pelos grupos.

6. Leitura e debate do texto do PCN – História (p. 45 até o 3º parágrafo da p. 46), com a preocupação de responder (1h):

- Qual a preocupação central da proposta no que diz respeito à escolha dos conteúdos?
- O que é considerado conteúdo?
- Apresentação do debate realizado pelos grupos.

7. Elaboração de um quadro definindo informações, conceitos, atitudes e procedimentos considerados necessários aos alunos, a partir dos objetivos estabelecidos e tendo em vista os seus conhecimentos prévios (3h).

- Apresentação dos quadros para a classe.
- Leitura e debate em grupo do texto do PCN – História (pp. 77 e 78).
- A partir da leitura, avaliação do quadro montado antes.
- Organização (apenas preliminarmente) de algumas atividades para

atingir os objetivos e trabalhar os conteúdos propostos.

- Apresentação para a classe.

Observação: guardar o planejamento construído para os próximos encontros. Outras atividades irão se desdobrar a partir dele.

- Elaboração e registro na lousa:

- de uma lista dos materiais que os professores costumam utilizar em suas aulas;

- de exemplos de etapas metodológicas que utilizam no trabalho com textos de livros didáticos, filmes, músicas, gravuras etc.

- Em grupo, leitura e debate do PCN – História, item Materiais didáticos e pesquisas escolares (pp. 79 a 83), procurando responder:

- O que pode ser considerado material didático?

- Qual o papel do docente diante do material didático?

- Que procedimentos e atitudes (exemplos) podem ser ensinados ao aluno no trabalho com material didático?

- Apresentação das respostas e debates com a classe.

- Em grupo, retomando o planejamento do encontro passado, os professores selecionam alguns materiais didáticos para organização de atividades. Podem ser: gravuras, fotos, indicações de filmes, textos de livros didáticos e paradidáticos de História, reportagens de jornais e revistas atuais e de outras épocas, objetos, depoimentos de pessoas etc.

- Apresentação dos materiais didáticos selecionados.

Observação: guardar o planejamento e os materiais didáticos para os próximos encontros. Outras atividades irão se desdobrar a partir deles.

8. Em dupla, os professores observam a imagem do PCN – História da página 76 e procuram responder (1h):

- Quais as suas primeiras impressões da imagem?
- Quem são os personagens presentes nela?
- O que estão fazendo?
- Quais os objetos na cena que chamam a sua atenção?
- Quais as diferenças e as semelhanças entre as vestimentas dos personagens?
- O que são os ferros presos no pescoço de alguns deles? Em que lugar se passa esta cena?
- Que época ela retrata?
- É uma cena cotidiana ou é um acontecimento eventual?
- O que o autor queria retratar?
- Qual o título que você daria para a imagem?

9. Pesquisa em enciclopédias e/ou em outras fontes sobre a biografia de J.-B. Debret, o artista que produziu a gravura (1h).

Observação: essa pesquisa pode ser feita durante o módulo ou em casa como tarefa preparatória.

- Em dupla, leitura e debate do texto de J.-B. Debret do Anexo 1 deste módulo.

- Com novas informações, os professores retornam à imagem para analisá-la com um “outro olhar”. Procuram, também, comparar as suas respostas anteriores e as informações dos textos.

- Os professores apresentam suas reflexões sobre o exercício. É aberto o debate.

10. Os professores analisam como estão inseridas as imagens em livros didáticos (1h):

- se são apresentadas só como ilustração ou se é explorado seu potencial informativo;
- se são mencionadas as autorias, as épocas e os locais;
- se há informação sobre o autor;
- por que essas imagens foram selecionadas para constar do livro;
- que tipo de legenda acompanha a imagem;
- se ela pode ser usada como recurso didático.

Observação: pode-se escolher um tema para análise das imagens.

Exemplos: o tema do planejamento que está sendo elaborado; trabalho infantil; a questão do negro no Brasil etc.

- Debate sobre o potencial informativo das imagens e possibilidades de utilizá-las como material didático.

11. Em grupo, leitura e debate do PCN – História, item Trabalho com documentos (pp. 83 a 89), procurando responder (1h):

- Quais etapas podem ser utilizadas no trabalho didático com documento em sala de aula?
- Abre-se o debate com toda a classe.

12. Em grupo, é retomado o planejamento construído nos encontros anteriores: as atividades já elaboradas e os materiais didáticos selecionados. Agora, são estruturadas as etapas metodológicas para as atividades. Exemplos: apresentação da imagem; levantamento das primeiras impressões dos alunos; questionamento sobre o conteúdo da imagem; questionamento sobre a época e o local que retrata etc. (1h).

- Apresentação das etapas metodológicas criadas para as atividades.

Observação 1: guardar o planejamento e os materiais didáticos selecionados para os próximos encontros. Outras atividades irão se desdobrar a partir deles.

Observação 2: para o próximo encontro, como atividade alternativa, solicitar que cada professor traga pelo menos um objeto (foto, quadro, carta, peça de roupa etc.), significativo para a história de seus pais e avós.

13. Apresentação dos objetos significativos para as histórias dos pais e avós dos professores, e, a partir desses objetos, relatos de memórias sobre a história de sua família (4h).

Observação: recomenda-se que, se possível, a atividade anterior seja precedida da exibição do filme O fio da memória (Direção: Eduardo Coutinho; Brasil, 1995) e de um debate das impressões gerais sobre o filme.

14. Leitura do PCN – História – item Visita a exposições, museus e sítios arqueológicos (pp. 89 a 93); e leitura dos textos do Anexo 2 deste módulo (1h).

- Tendo como referência o filme e os textos, são respondidas as questões:
- Para que serve um museu histórico?
- Qual o papel dos objetos no museu?
- Qual a relação entre memória e História?
- Por que é importante estudar com os alunos o patrimônio histórico?
- Qual o valor das lembranças das pessoas?
- Que tipo de questionamento pode ser abordado e estudado com os alunos nas visitas a exposições, museus, sítios arqueológicos...?

15. Relato dos professores de saídas, visitas e estudos do meio que tenham realizado com seus alunos. São anotados na lousa os locais, os procedimentos e o que os alunos estavam estudando (3h).

- Levantamento e registro dos locais históricos, museus, sítios arqueológicos, espaços culturais que existem na localidade e que podem ser visitados com os alunos para trabalhos com conteúdos de História.

Observação: é preciso preparar, para o próximo encontro, uma visita a um local histórico, museu, espaço cultural ou a uma pessoa da localidade que possa contar histórias de outros tempos. Assim, é preciso organizar e conhecer com antecedência o que os professores irão encontrar e o que irão problematizar, estabelecer o horário, providenciar os meios para que aconteça.

16. Visita a local histórico, museu, espaço cultural ou a uma pessoa da localidade que possa contar histórias de outros tempos. A problemática para estudo e debate ao longo da visita é o valor de atividades didáticas na formação histórica dos alunos, envolvendo visita a locais onde se possa ter acesso a documentação histórica, preservação da memória e patrimônio histórico (2h).

- Leitura e debate do PCN – História – Estudo do meio (pp. 93 a 98).
- Debate coletivo sobre visitas e estudos do meio.

17. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo do conjunto de módulos.

Anexo 1

DEBRET, Jean-Baptiste. *Viagem pitoresca e histórica ao Brasil*. São Paulo: Círculo do Livro, s/d, p. 309. (Os relatos de J.-B. Debret referem-se à década de 1820.)

“Prancha 42

O colar de ferro, castigo dos negros fugitivos

O colar de ferro é o castigo aplicado ao negro que tem o vício de fugir.

A polícia tem ordem de prender qualquer escravo que o use, quando encontrado de noite vagabundeando na cidade, e de deixá-lo na cadeia

até o dia seguinte. Avisado então, o dono vai procurar o seu negro ou o envia, acompanhado por um soldado, à prisão dos negros no morro do Castelo.

A mesma medida é aplicada em todas as estradas fora da cidade pelos capitães-de-mato, guardas campestres sem uniforme, ajudados por negros a seu serviço. Assim, um proprietário que perde um escravo no Rio o declara imediatamente à polícia, dando o nome e os sinais do fugitivo; a mesma declaração é feita aos diversos capitães-de-mato dos arrabaldes da cidade. Quando o fugitivo é preso, o capitão-de-mato entrega-o acorrentado ao dono, recebendo a gratificação habitual de quatro mil-réis.

O colar de ferro tem vários braços em forma de ganchos, não somente no intuito de torná-lo ostensivo, mas ainda para ser agarrado mais facilmente em caso de resistência, pois, apoiando-se vigorosamente sobre o gancho, a pressão inversa produz-se do outro lado do colar, levantando com força o maxilar do preso; a dor é horrível e faz cessar qualquer resistência, principalmente quando a pressão é renovada com sacudidas.

Alguns senhores mais bondosos, ou no caso de uma jovem negra fugitiva, contentam-se da primeira vez em colocar o colar de ferro, pois, de costume, em semelhantes circunstâncias, aplicam-se previamente cinquenta chicotadas, e o dobro em caso de reincidência. Pode-se aumentar o castigo acrescentando-se uma corrente de trinta a quarenta libras presa a uma argola fixada no tornozelo e a uma outra, à cintura. Sendo ainda criança o escravo, o peso da corrente é apenas de cinco a seis libras, fixando-se uma das extremidades no pé e outra a um cepo de madeira que ele carrega à cabeça durante o serviço. Todas essas precauções parecem, entretanto, inúteis, pois a ânsia de fugir é imperiosa entre os negros (...).”

Anexo 2

a) BURKE, Peter. A museificação dos museus. *Folha de S. Paulo*, 2/6/1996.

“A próxima vez que você entrar num museu, seja ele o Museu do Ipiranga, o Louvre ou o British Museum, reserve algum tempo para observar o próprio museu. Os museus são muito mais do que meros recipientes para os objetos neles exibidos. Eles têm sua própria história e podem nos dizer muito sobre a época em que foram construídos.”

b) MENESES, Ulpiano T. B. Museus históricos: da celebração à consciência histórica. In: *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1995, p. 7.

“Toda sociedade, para afirmar e reforçar sua identidade, procura construir uma memória, de preferência unificada, homogeneizada. (...) Desse processo participam vários instrumentos. O museu histórico é um deles. Por isso é que, tão freqüentemente, tais museus giram em torno de objetos relacionados biográfica e tematicamente a fatos e a figuras excepcionais do passado. Daí ser comum considerar que sua função

principal é evocar e celebrar o passado.

Ora, a História, como operação do conhecimento, não apenas se confunde com a memória, como também não se reduz ao domínio do passado e das ações das personagens extraordinárias que a povoam. Concebida como o conhecimento da dimensão temporal do homem como ser social, a História tem por objetivo reconstruir e explicar a organização, o funcionamento e a transformação das sociedades. Por conseqüência, se um museu quiser efetivamente ser histórico, deverá, além de evocar e celebrar o passado, também se organizar para que uma sociedade determinada possa ser entendida tal como ela se apresenta, isto é, organismo vivo, sujeito a mudanças. Assim, o museu histórico pode contribuir para o enriquecimento da consciência histórica, que é a percepção da vida social como o produto da ação humana, que a gera e transforma.”

c) MORENO, Júlio. *Memórias de Armandinho do Bexiga*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 1996, pp. 135 e 136.

“Há uma frase do Jorge Amado que diz assim: ‘Os verdadeiros pioneiros, os legítimos heróis de um país não são os nomes guardados pela História, são os nomes dos varridos da História’. Eu gostei e adotei esta frase porque, na minha opinião, é o que retrata o Museu do Bexiga. No Museu do Bexiga são todos varridos da História. O professor Salvatore Carbone, da Universidade da Calábria, (...) falou: ‘Eu conheço todos os museus do mundo, em todos eles vejo as fotos da rainha, do rei, do príncipe, do homem rico do lugar, do poder econômico. Aqui não, aqui se vê o pedreiro, o sapateiro...”

d) MENESES, Ulpiano T. B. Para que serve um museu histórico. In: *Como explorar um museu histórico*. São Paulo: Museu Paulista – USP, 1995, p. 4.

“No museu os objetos transformam-se, todos, em documentos, isto é, objetos que assumem como papel principal o de fornecer informação, ainda que, para isso, tenham de perder a serventia para a qual foram concebidos ou que definiu sua trajetória. É por isso que um relógio, numa coleção, deixa de ser um artefato que marca a hora: ninguém coleciona relógios para cronometrar o tempo com maior precisão. Numa coleção (a coleção institucionalizada do museu), o relógio, ainda que funcione, passa a ser um artefato que fornece informação sobre os artefatos que marcam a hora. Naturalmente, esse esvaziamento do valor de uso, em benefício do valor documental, não é o mesmo para todo tipo de objeto. Ele é reduzido nos museus de arte.”



Módulo 6

**Que coisas nossos
alunos já sabem:
evitando rupturas e dando
continuidade ao processo de
ensino e aprendizagem de
História nas séries finais do
Ensino Fundamental**







12 horas



Propiciar condições para que professores de História e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental conheçam a proposta dos PCN de História de 1ª a 4ª séries e compreendam a necessidade de dar continuidade e coerência ao processo de ensino e aprendizagem.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores conheçam o trabalho proposto nos PCN para as séries iniciais e percebam a importância de se co-responsabilizarem pela aprendizagem de seus alunos.



- Proposta de História nos PCN – séries iniciais.
- Flexibilidade curricular e ajustes metodológicos para adequação às necessidades de aprendizagem dos alunos.



- Papel para cartaz (ou cartolina);
- caneta piloto;
- TV;
- videocassete.

Textos:

- PCN – História (1ª a 4ª séries);
- PCN – História (5ª a 8ª séries);
- livros didáticos de História e Estudos Sociais de 1ª a 4ª séries.

Vídeos:

- TV Escola, PCN – História (1ª a 4ª séries), programas: Muitas histórias da história;
- Nosso tempo e outros tempos;
- Heranças e diferenças.



Vídeos:

- TV Escola, série PCN (1ª a 4ª séries) – Escola em discussão;
- A Geografia e o conhecimento do mundo;
- A leitura da paisagem;
- A linguagem cartográfica;
- Temas Transversais – Cuide do planeta;
- Temas Transversais – Pluralidade cultural.



1. Interpretação coletiva de uma figura (Anexo 1) mostrando grupos de professores e de alunos (2h).

- Discussão do Anexo 1 da charge procurando explicitar suas múltiplas mensagens. Por exemplo:
 - Por que será que as crianças esquecem o que aprenderam?
 - Isto é um problema da seleção de conteúdos, do ensino e da aprendizagem, do planejamento ou da formação do professor? Em que contexto esses problemas ocorrem?
 - O que faz com que essas coisas aconteçam?
 - Descrição de práticas cotidianas dos professores no ensino da área. Registrar num quadro frases que sintetizam essa prática.

2. Debate coletivo sobre o ensino de História de 1ª a 4ª séries:

- Qual a formação histórica do aluno quando chega na 5ª série (2h)?
 - O que é ensinado nas séries iniciais?
 - O que as crianças deveriam aprender de História nas séries iniciais?
 - Em grupo, são analisados livros didáticos de História e de Estudos Sociais utilizados de 1ª a 4ª séries. Procurar identificar nos livros: os conteúdos trabalhados; a distribuição dos conteúdos ao longo das séries; os valores e as ideologias.

3. Debate, entrevista ou conversa com dois ou três professores de 1ª a 4ª séries, convidados a contar o que ensinam, o que priorizam, quais as atividades desenvolvidas, como as crianças pensam etc.; e a esclarecer dúvidas (2h).

- Em grupo, organização de um relatório-diagnóstico sobre o ensino de História de 1ª a 4ª séries.
 - Apresentação do relatório e debate, refletindo-se sobre:
 - A relação entre as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental tal como realmente existe na prática das escolas.
 - A flexibilidade na organização dos conteúdos.
 - A atitude dos professores em relação ao trabalho desenvolvido de 1ª a 4ª séries.
 - O trabalho coordenado e conjunto com o corpo docente da escola.
- Observação: guardar o relatório para consulta em outros encontros.

4. Exibição do vídeo da TV Escola, série PCN – História (1ª a 4ª séries), programa 1 – Muitas histórias da História (1h30).

- Rápido debate das impressões gerais sobre o programa.
- Em grupo, leitura de trechos do PCN – História – (1ª a 4ª séries) –

item O conhecimento histórico: características e importância social (pp. 30 a 33).

- Discussão do vídeo e do texto, procurando responder:
 - Há diferenças entre o que é proposto para 1ª a 4ª e para 5ª a 8ª séries no que se refere ao papel do ensino de História na formação da criança e do jovem brasileiro?

Observação: se preciso, retomar o texto do PCN – História de 5ª a 8ª séries (pp. 36 e 37).

- Apresentação do que foi discutido nos grupos.

5. Exibição do vídeo da TV Escola, PCN – História (1ª a 4ª séries), programa 2 – Nosso tempo e outros tempos (1h30).

- Rápida discussão das impressões gerais sobre o programa.
- Em grupo, leitura do PCN – História (1ª a 4ª séries) – Aprender e ensinar História no Ensino Fundamental (pp. 35 a 39).
- Discussão, a partir do vídeo e do texto, procurando responder:
 - Qual é a proposta de ensino de História para as séries iniciais?
 - Quais são as suas diferenças e semelhanças em relação à proposta para as séries finais?
- Apresentação das conclusões dos grupos e debate coletivo.

6. Exibição do vídeo da TV Escola, série PCN – História (1ª a 4ª séries), programa 3 – Heranças e diferenças (1h30).

- Rápida discussão das impressões gerais sobre o programa.
- Em grupo, leitura e discussão de trecho do PCN – História (1ª a 4ª séries) (pp. 41 a 45), procurando responder:
 - Quais os conteúdos propostos para cada ciclo?
 - Quais as idéias que estão fundamentando a escolha desses conteúdos?
 - O que a proposta está privilegiando e por quê?
 - No que e como você concorda ou discorda da proposta?
- Apresentação das conclusões dos grupos e debate coletivo.

7. Leitura e discussão do texto dos PCN, 1ª a 4ª séries: metade dos grupos fica responsável por ler, debater e depois apresentar o PCN – História – (1ª a 4ª séries), sobre o primeiro ciclo (pp. 49 a 59); e a outra metade sobre o segundo ciclo, das páginas 61 a 73 (2h).

- Tendo como referência o diagnóstico do ensino de História nas séries iniciais, feito em um dos encontros anteriores, responder:
 - No que os conteúdos propostos no PCN – História (1ª a 4ª séries) diferem do que tem sido ensinado?
 - O que está sendo proposto atende ou não às nossas expectativas em relação aos domínios do aluno que ingressa na 5ª série?
 - O que fazer diante dessas conclusões?
- Apresentação e debate coletivo.

8. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1









8 horas



Propiciar condições para que professores de História e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental discutam como é feita a avaliação em História e analisem a proposta de avaliação contida nos PCN, em particular os critérios de avaliação apresentados.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores ampliem sua compreensão sobre a função da avaliação no ensino de História, as diferentes formas e instrumentos da avaliação e a finalidade do estabelecimento de critérios de avaliação no processo de ensino e aprendizagem.



- Função e natureza da avaliação no ensino de História.
- Critérios de avaliação.



- PCN – Introdução (5ª a 8ª séries);
- PCN – História (5ª a 8ª séries);
- textos citados.



- Vídeo:
- TV Escola – série PCN – fita nº 1, Escola em discussão.



1. Debate coletivo sobre avaliação a partir da experiência prática dos professores (1h):

- Como o saber dos alunos é avaliado?
- Que critérios orientam essa avaliação?

2. Em grupo, leitura e debate do PCN – Introdução, item Critérios de avaliação (pp. 80 e 81); e PCN – História – itens Critérios de avaliação dos dois ciclos (pp. 62, 63, 74 e 75), procurando responder (1h):

- O que se está entendendo nos PCN por avaliação diagnóstica?
- Quais as condições necessárias para que a avaliação diagnóstica aconteça?
- Quais as diferenças e as semelhanças entre o que está sendo proposto e a nossa prática em sala de aula?

Apresentação dos debates dos grupos para a classe.

3. Em duplas, fazer um levantamento, dos critérios de avaliação comumente utilizados na prática dos professores e registrá-los por escrito (1h).

- Leitura do texto do Anexo 1 deste módulo, analisando quais critérios de avaliação foram (ou deveriam ser) utilizados no trabalho descrito.
- Comparação entre os critérios de avaliação usados na prática dos professores e os critérios de avaliação identificados no texto, explicitando diferenças e semelhanças.
- Apresentação das análises para a classe. Debate.

4. Debate coletivo sobre avaliação do trabalho docente, a partir da experiência prática dos professores (1h):

- Como o educador avalia o seu trabalho?
- Como o trabalho do professor é avaliado?
- A partir de que critérios?
- Quem avalia o trabalho do educador?

5. Em grupo, leitura e debate do PCN – História (5º parágrafo da p. 40 “No processo de aprendizagem...” à p. 41, “... procurando responder”) (1h):

- Como o educador pode avaliar o seu próprio desempenho?

Apresentação dos debates realizados nos grupos para a classe.

6. Leitura e análise das questões do Anexo 2 deste módulo. Cada grupo escolhe três questões das listadas, para responder a partir das vivências individuais dos integrantes do grupo, no seu trabalho como professor (1h).

- Apresentação das questões escolhidas e das respostas para a classe.

7. Análise, em duplas, do relato de um professor de História, transcrito no Anexo 3 deste módulo, procurando responder (1h):

- Qual a importância de um relato como este para quem escreve?
- Qual a importância para quem lê?

Apresentação da análise do relato para a classe.

8. Redação individual de um relato de experiência didática (1h).

- Apresentação para a classe dos relatos e de uma análise da

experiência pessoal de fazê-lo, abordando, por exemplo, respostas às seguintes questões:

- Foi uma experiência nova?
- Foi fácil/difícil escrever ?
- A partir da escrita foi possível perceber alguma coisa nova a respeito da experiência?
- É interessante adotar o registro das experiências didáticas como prática constante?
- Que reflexos isso pode ter no trabalho?

Anexo 1

PUCCIARELLI, Ana Lúcia de Carvalho. *Viagem às cidades históricas de Minas Gerais: possibilidades de estudo do meio*. Escola Nova Mococa, Mococa/SP, 1998.

“Faz parte do currículo da 8ª série da Escola Nova de Mococa um estudo do meio nas cidades históricas de Minas Gerais: Ouro Preto, Mariana, Congonhas e Tiradentes. Para o trabalho de 1998 foi escolhido o tema Patrimônios culturais. É uma proposta da disciplina de História, envolvendo também as disciplinas de Geografia, Arte e Língua Portuguesa, numa abordagem multidisciplinar.

O início do trabalho na disciplina de História aconteceu com uma avaliação dos conhecimentos prévios, buscando respostas dos alunos que, entre outras coisas, justificassem a viagem de uma semana. Foram feitas questões do tipo: O que vamos encontrar? Por que essas cidades são consideradas históricas? Qual a diferença entre essas cidades e Mococa? O que são patrimônios culturais? Por que foram preservadas?

As respostas apresentavam uma visão um pouco romântica, um tanto distorcida. Vale destacar uma síntese das idéias recorrentes: são cidades pequenas, rústicas, com ruas estreitas, igrejas com muito ouro. São consideradas cidades históricas porque foram palco de alguns fatos importantes da nossa História. Devem ser visitadas porque contam a nossa história. Aqui (Mococa) não é uma cidade histórica porque não tem patrimônio, tem mais comodidade... Foram preservadas por causa da consciência dos moradores, por sorte... Os alunos acreditam que essas cidades são consideradas históricas porque se conservam como antes, como se os moradores não tivessem acesso às novas tecnologias, possuindo uma vida precária. Bastaria uma visita para descobrir como viviam no passado. Ligam modernidade aos *shoppings*, *Mc'donalds*, Internet, tudo que pode ser consumido. Longe desse universo moderno de consumo, do presente e do futuro, pouco há de interessante. (...)

O levantamento dos conhecimentos prévios forneceu subsídios para elaborar o roteiro de pesquisa. Tínhamos em mãos o que os alunos sabiam e também o que gostaríamos que eles soubessem. Justificada, para os alunos, a razão da viagem e a importância de pesquisar sobre o que encontraríamos nos locais visitados, começamos

a segunda etapa do trabalho. Os alunos foram divididos em grupos e receberam os seguintes temas e roteiros para pesquisa:

1. Cidades: pesquisar e conhecer a organização e o funcionamento de outras cidades, em outros tempos e em outros lugares. Cidades da Grécia antiga; Roma antiga; cidades da Idade Média; cidades após a industrialização; metrópoles atuais; cidades brasileiras: Salvador, Rio de Janeiro e Brasília.
2. Patrimônios culturais: conhecer o conceito de patrimônios culturais, conhecer mecanismos e processos de tombamentos, leis municipais, patrimônios em Mococa; patrimônios da humanidade no Brasil.
3. História: pesquisar o contexto da fundação das cidades visitadas, a descoberta do ouro e a ocupação da região das minas no século XVIII; conhecer alguns fatos históricos importantes ocorridos nessas localidades; a organização social que se desenvolveu em torno da exploração do ouro.
4. Ouro Preto, Mariana, Congonhas, Tiradentes: cada grupo pesquisou apenas uma cidade buscando informações sobre a sua fundação, desenvolvimento, e a cidade hoje, atividades econômicas, população, atrações para visita e o que fez da cidade um Patrimônio.

Toda pesquisa foi incluída na apostila dos alunos, que continha também a proposta de trabalho para ser desenvolvida durante a visita. (...)

Durante os sete dias nas cidades históricas, os alunos tiveram parte do tempo tomado pelas atividades. O material continha um roteiro de visita, propostas de pesquisa, questões instigando o estudante a observar os lugares, notar peculiaridades das construções, das ruas, questionar os objetos expostos nos museus, desenhar paisagens, comparar com relatos de viajantes e paisagens de outros tempos, fotografar, conversar com pessoas que vivem no local. (...)

Na avaliação final do trabalho, encontro novos alunos. As mesmas questões levantadas no início voltam com respostas diferentes. As cidades históricas conservam ainda casarões, igrejas, monumentos que foram construídos no século XVIII. Hoje os moradores sobrevivem do turismo, do artesanato e das indústrias que se instalaram naquelas regiões. Dentro dos casarões existem lanchonetes, lojas. Ouro Preto conta com transporte coletivo. Mococa é mais nova, mas também tem patrimônio, e tem conjuntos que podem ser tombados. Os monumentos são protegidos por leis e pelos moradores, que sobrevivem do turismo também. Muitos objetos conservados são da igreja. Tem muitos objetos que ajudam a construir a História, pois foram usados em outras épocas e com eles podemos lembrar. (...)"

Anexo 2

Questões para a Atividade 6:

- Quais as melhores atividades que já desenvolvi com meus alunos?
- Quais os conteúdos que os alunos apreenderam melhor?
- Os critérios de avaliação que adotei foram os melhores? Existem outros possíveis?

- Todos os conteúdos que planejei trabalhar foram abordados? Será que foram excessivos? Será que alguns foram enfocados apenas superficialmente?
- Será que outras temáticas não resultariam em trabalhos igualmente interessantes ou, quem sabe, em trabalhos mais envolventes?
- Será que os mesmos assuntos abordados de outro modo não resultariam em mais envolvimento por parte dos estudantes?
- Será que eu soube aproveitar os saberes e os interesses dos alunos nos conteúdos abordados? Como isso ocorreu? Poderia ser de outro modo?
- Será que eu soube intercambiar o saber escolar com a produção cultural da comunidade e da sociedade mais ampla? Utilizei os recursos atuais da mídia, da literatura e da produção acadêmica, que são cotidianamente difundidos?
- Soube aproveitar os eventos sociais, culturais e científicos que a sociedade propiciou, levando os alunos aos museus, aos institutos de pesquisa, às exposições, ao teatro, para fazer estudos do meio, pesquisas sociais, geográficas, biológicas... ? Deram bons resultados? Como poderia ter sido melhor? Poderiam ter sido mais constantes?
- Em que medida a estrutura, as normas e a burocracia da escola e suas formalidades facilitaram ou prejudicaram as propostas que planejei ou tinha a intenção de implantar?
- A escola, com seus recursos e estrutura, estava ou não compromissada com os melhores desempenhos das aulas que planejei desenvolver?
- Será que encaro o meu trabalho dentro de uma perspectiva mais ampla de sociedade? Que sociedade imagino ser a melhor? Qual o papel do meu trabalho na construção do cotidiano?
- Até que ponto eu, como educador, incorporo as experiências anteriores por mim conquistadas? Reflito sobre elas?
- Será que tenho sido crítico e reflexivo em relação ao meu trabalho, às minhas posturas educacional, ideológica e de valores? Como poderia ser diferente? Há quem pense de outro modo?
- Quais as experiências e as reflexões que conquistei durante o ano, no que se refere a como o aluno aprende, como ensinar, o que ensinar, como planejar, como avaliar, como transformar uma idéia em sua situação real em sala de aula...?
- O que os especialistas em educação estão pensando sobre o ensino? O que pensam sobre as relações entre o professor e o aluno na sala de aula? Será que existem novas reflexões que podem ajudar-me a entender alguma situação que ainda não sei como lidar? Será que podem contribuir para o meu trabalho como educador?
- E os demais professores? O que será que estão pensando sobre o ensino? Será que criaram situações interessantes de aprendizagem que possam ser intercambiadas?
- A proposta global que pretendi desenvolver deve ser modificada? Como? Por que razão?
- No que contribuí para transformar a escola num espaço mais democrático de aprendizagem e de interações sociais?

Anexo 3

RODRIGUES, Cláudio Moreno. Reconhecendo a Antigüidade Clássica – Hoje!! *Santos: bolando aula de História*, nº 9, novembro/98, p. 6.

“(…) Há algum tempo notei que o excesso de teoria só estava tornando as aulas enfadonhas, cansativas, sem atrativo. Pensando nisso, desenvolvi um projeto baseado nas aulas de História antiga, em específico de uma problemática levantada em sala de aula, quando os alunos questionaram qual era a utilidade e o objetivo desse estudo para sua vivência imediata; e como esses elementos acontecidos há tanto tempo podiam relacionar-se com eles hoje. Obviamente, o que estava em discussão não era tão-somente a cultura clássica, mas o próprio estudo da história e a sua finalidade social. Antes que nossa ciência fosse descartada como um estudo anacrônico dissociado do cotidiano, lancei um desafio. Que nós déssemos uma chance para a História mostrar sua razão de ser e sua devida importância como elemento fundamental na compreensão da realidade social contemporânea e do mundo em que vivemos, na certeza de que eles encontrariam, nos dias de hoje, inúmeros itens da cultura greco-romana. (...)”

O desafio foi aceito pelos alunos. Iniciamos com debates enfocando alguns pontos que eles mesmos poderiam observar, e, principalmente, onde e como buscar os referidos elementos da cultura clássica: em casa, na rua, no *shopping*, na praia, em jogos, enfim, em todos os lugares.

Durante os debates procurei mostrar a eles que às vezes as coisas estão bem na nossa frente, mas que por desconhecermos certos detalhes ou por pura distração não nos damos conta da realidade que nos cerca. Assim, retomamos análises de características arquitetônicas de construções gregas e romanas, o estudo sobre mitologia clássica, religião, divindades, heróis, língua etc. Os alunos fizeram várias pesquisas sobre os itens elencados, buscando imagens representativas dos elementos pesquisados (...) Já nesta fase eles começaram a estabelecer relações entre o passado e o presente. O segundo passo era a busca dos materiais analisados e observados, mas agora do lado de fora da escola e dos livros. Essa sem dúvida foi a etapa mais emocionante (...). Depois de acumular uma grande quantidade de material iconográfico – reportagens, recortes de revista de moda, decoração, esporte, folhetos de propaganda, embalagens, fotos de campo etc., logo tínhamos material suficiente para abrir novas discussões e elaborar painéis (...). As imagens eram acompanhadas de legendas com tópicos explicativos. (...)”

Descobrir que a arquitetura do Museu do Ipiranga, construído no século passado, possui pontos de inspiração na Grécia e na Roma antigas (fachada com colunas e frontão), que Minerva e Ajax, dois produtos de limpeza, têm seus nomes tomados da mitologia clássica. Assim, Minerva, deusa romana da sabedoria, com certeza saberia o que é melhor para limpar a sua casa, enquanto Nike, a deusa grega da vitória, levaria os usuários dos tênis da marca homônima ao sucesso almejado; que os louros da vitória, com os quais são coroados os atletas olímpicos remetem às façanhas do deus grego Apolo; que os nomes dos meses do ano, dos planetas, das constelações etc., também têm nomenclaturas emprestadas da história clássica (...).

Concluídos os trabalhos (...), os alunos passaram a respeitar mais a História e suas infinitas contribuições (...).”

Módulo 9

Projetos de trabalho: dando vida aos conteúdos históricos







16 horas



Propiciar condições para que professores de História e especialistas que atuam nas quatro séries finais do Ensino Fundamental:

- compreendam a proposta de trabalhar com eixos temáticos;
- percebam a possibilidade de estabelecer relações entre a história de diferentes localidades e épocas;
- percebam a possibilidade de trabalhar com conteúdos de diferentes eixos simultaneamente;
- estabeleçam conexão com outras áreas e temas, tendo em vista o alcance de objetivos.



Ao final deste módulo, espera-se que os professores sejam capazes de elaborar propostas de trabalho integradoras, superando uma visão estrita do trabalho voltado unicamente para a sua área.



- Análise dos eixos temáticos, dos subtemas e dos conteúdos sugeridos;
- a contribuição de diferentes conteúdos para a consecução de um mesmo objetivo;
- elaboração de projetos de trabalho.



- Papel *craft* (ou cartolina);
- caneta piloto;
- TV;
- videocassete.

Textos:

- PCN – História (5ª a 8ª séries);
- textos citados;
- jornais e revistas;
- livros didáticos e paradidáticos.



- PCN – Introdução (5ª a 8ª séries).
 - PCN – Temas Transversais (5ª a 8ª séries).
 - BITTENCOURT, Circe. *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 1997.
- Filmes:
- Família e Amistad.



1. Leitura e debate coletivo do texto do Anexo 1 deste módulo, buscando aprofundar a seguinte questão (2h):

- Qual a relação entre a problemática do tempo na História e o estudo de História na escola?

Observação: recomenda-se que, se possível, a leitura seja precedida da exibição do filme *Peggy Sue, seu passado a espera* (Direção: Francis Ford Coppola, EUA, 1986), caso não tenha sido visto e discutido no módulo 1.

2. Leitura do texto do Anexo 2 deste módulo (2h).

- Em grupos, debate das questões:
 - Quais as relações entre a vida cotidiana das pessoas e os acontecimentos sociais em transformação?
 - Como os conteúdos de História trabalhados com os jovens na escola podem contemplar a dimensão do cotidiano e as questões históricas e sociais mais amplas?
- Apresentação do debate para a classe.

Observação: recomenda-se que, se possível, a leitura do texto seja precedida da exibição do filme *Família* (Direção: Ettore Scola, Itália, 1987) e de um debate sobre as impressões gerais do filme.

3. Debate coletivo sobre organização dos conteúdos de História a partir de eixos temáticos, para levantar os conhecimentos e as dúvidas do grupo a esse respeito (2h).

- O que entendemos por eixos temáticos?
- O que significa organizar conteúdos por eixos temáticos?
- Em que essa forma é diferente e/ou semelhante à forma que trabalhamos?
- Que vantagens e/ou desvantagens traz para o trabalho do professor?
- E para a aprendizagem dos alunos?

4. Em grupos, leitura e debate do PCN – História – 5ª a 8ª séries (pp. 45 a 49), visando aprofundar as seguintes questões (1h):

- Qual a relação entre a problemática do tempo na História e os eixos temáticos?
- Por que organizar os conteúdos de História a partir de eixos temáticos?
- Quais os eixos temáticos propostos no PCN – História e as justificativas para suas escolhas?
- Quais outros eixos temáticos você escolheria para o 3º e 4º ciclos?

Observação: parte do texto aqui indicado já foi lido em outro encontro, mas agora a solicitação é que seja lido integralmente.

Apresentação das conclusões dos grupos e debates.

5. Em grupo, leitura e debate do PCN – História (5ª a 8ª séries), item O tempo no estudo de História (pp. 96 a 101), e dos textos do Anexo 3 deste módulo, procurando responder (2h):

- Como conciliar, no ensino de História, o estudo por questionamentos que partem do presente para o passado e o trabalho didático que possibilite ao jovem localizar acontecimentos e suas durações no tempo?

- Por que é importante que o estudante considere a diversidade de modos de pensar e de viver no tempo?
- Apresentação do que foi debatido nos grupos.

6. Em duplas, leitura e análise do relato da realização de um projeto (Anexo 4) (1h).

- A partir da análise, discutir qual terá sido o planejamento para a realização deste projeto, considerando itens como:
 - Introdução (em que o projeto contribuiu para a formação dos alunos).
 - Objetivos (que capacidades os alunos desenvolveram).
 - Metodologia.
 - Conteúdos (informações, conceitos, procedimentos e atitudes) de História e das demais áreas e Temas Transversais.
 - Etapas de trabalho.
 - Atividades.
 - Avaliação (como se poderia avaliar esse trabalho).
- Apresentação da análise feita nos grupos.

7. Em dupla, alguns professores realizam a leitura do PCN – História – 5ª a 8ª séries (pp. 53 a 63), referente ao terceiro ciclo; enquanto outros realizam a leitura referente ao quarto ciclo (pp. 65 a 75) (2h).

- Cada dupla escolhe um ou mais objetivos e alguns conteúdos de História do ciclo correspondente à sua leitura.
- Elaboração do planejamento de um projeto que possibilite trabalhos interdisciplinares, a partir dos objetivos e dos conteúdos escolhidos. Considerar no planejamento itens como:
 - Introdução (ou justificativa).
 - Metas, resultados ou produtos a que se quer chegar.
 - Objetivos (as capacidades que os alunos estarão desenvolvendo).
 - Metodologia (os princípios gerais a serem seguidos nos diferentes encaminhamentos).
 - Conteúdos específicos de História, de outras áreas e de Temas Transversais.
 - Etapas de trabalho (que seqüência ou caminho será mais interessante para a aprendizagem dos alunos e para garantir o resultado definido como meta).
 - Atividades.
 - Avaliação (como se avaliará a aprendizagem e o desenvolvimento das capacidades dos alunos e como se poderá saber se o trabalho atingiu sua meta).
 - Bibliografia (se possível).
- Apresentação dos planejamentos para a classe.

8. Em duplas, escolher uma atividade dos planejamentos elaborados anteriormente para detalhar e organizar encaminhamentos e materiais para colocá-la em prática na sua sala de aula. Podem ser selecionados materiais didáticos em jornais, revistas, livros didáticos e paradidáticos; organizadas as etapas da atividade; e estabelecidos critérios de avaliação (1h).

- É apresentado o planejamento da atividade para a classe.
- Observação: pedir para os professores realizarem a atividade planejada com seus alunos. No próximo encontro eles devem apresentar os resultados.

9. Apresentação dos resultados de atividades desenvolvidas junto aos alunos, inclusas no planejamento do projeto, que haviam sido planejadas e organizadas no encontro anterior (1h).

- Avaliação e debate dos resultados.

10. Leitura em grupo dos textos do Anexo 5 e discussão da questão (2h):

Como o ensino de História pode contribuir para os jovens refletirem, em perspectiva histórica, sobre a sua identidade social e a dos outros?

Observação: recomenda-se que, se possível, a leitura seja precedida da exibição do filme *Amistad* (direção: Steven Spielberg, EUA, 1997).

- Apresentação, para a classe, do debate realizado nos grupos.

11. Atividade de auto-avaliação: leitura individual das expectativas de aprendizagem do módulo e análise do percurso pessoal em relação ao seu grau de conquista. Registro no caderno para acompanhamento do processo desenvolvido ao longo dos módulos.

Anexo 1

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. *O Brasil atual e a mundialização*. São Paulo: Loyola, 1995, pp. 7 a 9.

“(...) Os materiais de ensino de história, abusando de uma estruturação meramente cronológica, partem do passado remoto para chegar ao presente. Esse modo de pensar a História, baseado na cronologia ascendente, inclusive em textos que se propõem inovadores e críticos, apenas reforça a idéia de que é o tempo do relógio que define a História e de que há uma relação de causa e efeito entre o fato e o tempo. Esse procedimento metodológico retira da História o embate entre presente, passado e devir.

Quando refletimos sobre a História, as questões que nos movem estão definidas e postas em nosso tempo. É com o propósito de compreendê-las ou enunciar algumas hipóteses para solucioná-las que recuamos ao passado para encontrar suas raízes. Esse exercício é fundamental para que possamos refletir sobre os processos que se desenrolam em torno delas, levando-nos a conhecer e reconhecer caminhos e visões diferentes dos nossos, mas que nos permitem entender as razões que nos levaram a pensar desta ou daquela forma. Relativizamos, assim, as nossas certezas e passamos a optar entre as múltiplas possibilidades que se apresentam no enfrentamento do problema a ser resolvido. Desse modo, os processos sociais ganham movimento e perdem a fixidez que lhes é convencionalmente atribuída. (...)

(...) Estudar a História de modo retrospectivo é sistematizar cuidadosamente as informações sobre o momento presente, para que se possa formular o problema a ser estudado, e assim recuar no tempo em busca da raiz da questão, refazendo seu caminho histórico. Essa formulação supõe um tema, por meio do qual empreendemos uma viagem histórica, revisitando tempos e lugares em que os ancestrais viveram. Eu os verei pelo meu olhar e apreenderei suas experiências, comparando os momentos que eles viveram com os que eu vivi, suas semelhanças e diferenças. O entendimento do presente e do homem atual exige esse retorno. E o conhecimento advindo desse processo possibilita não só compreender a realidade atual, mas também aprender a pensar historicamente. Essa é a principal contribuição que o conhecimento histórico pode dar ao cidadão que busca na escola o aprendizado que o auxilie a viver e a participar da aventura humana. (...)"

Anexo 2

PONZIO, Ana Francisca. Ex-cangaceira narra morte de Lampião. *Folha de S. Paulo*, 30/7/1995.

"Hoje dona Sila tem medo de cobra e sapo. Nem parece a cangaceira que, há quase 60 anos, participou do bando de Lampião, o mito das caatingas, misto de bandido e justiceiro, que morreu em uma emboscada em 1938.

Costureira aposentada, Sila é viúva de Zé Sereno, homem de confiança de Lampião. Foi ele quem a seqüestrou, quando ela tinha 14 anos, para transformá-la em companheira e cangaceira.

Os dois tiveram quatro filhos e ficaram juntos até que um enfarte o matou, em 1981. Na época, já viviam em São Paulo, para onde vieram em 1945, após a anistia concedida por Vargas aos cangaceiros sobreviventes. (...)

Na verdade, Sila é o apelido que Ilda Ribeiro de Souza ganhou na infância. Nascida na cidade de Poço Redondo, interior de Sergipe, era filha de um fazendeiro. Com oito irmãos, ela perdeu a mãe aos seis anos e o pai aos 13.

Aprendeu a costurar e a bordar – habilidade que continuou praticando no cangaço, durante os curtos períodos de trégua policial. Apesar da aridez do sertão, os cangaceiros gostavam de vestir roupas enfeitadas, além de usar jóias.

Andar perfumado era outro hábito de homens e mulheres do cangaço. 'Ganhávamos perfumes estrangeiros dos fazendeiros que nos protegiam. Banho era mais difícil, só tomávamos quando parávamos em algum lugar seguro.'

Ao contrário do que já se disse, os homens do cangaço não costuravam. 'Esta era uma tarefa das mulheres. Cozinhar, sim, era costume dos cangaceiros', diz Sila.

Ela conta que teve um filho um ano após se juntar a Zé Sereno. 'Maria Bonita foi a parteira.' Como não eram permitidas crianças no cangaço,

Sila entregou o filho, que chamou de João do Mato, aos cuidados de conhecidos de sua família. Muitos anos depois, ela soube que o bebê morreu com poucos dias de vida. ‘Era uma vida sacrificada. Só cangaceiro agüentava, os soldados não.’

Sila acompanhou o bando, ainda que contrariada com Zé Sereno por tê-la raptado. No segundo dia de cangaço, após muita caminhada, ela presenciou o primeiro confronto entre o bando de Lampião e os mocas, ou macacos, como eram chamados os soldados. ‘Com o tempo, a gente vai se acostumando com o que é bom e o que é ruim’, comenta Sila, na casa em que mora com o filho mais novo, Wilson, no Butantã (zona oeste de SP).

Sila nunca entendeu bem os porquês do cangaço. ‘Não havia muito tempo para conversa.’

Contudo, ela guarda boas lembranças dos antigos companheiros. ‘Éramos uma família. Todos eram iguais e as mulheres sempre foram muito respeitadas. Os soldados é que faziam barbaridades e botavam a culpa em Lampião.’

O rei do cangaço, afirma Sila, era calmo, leal, honesto, valente, tinha senso de justiça e despertava respeito. Já Maria Bonita, era mais espetivada, na opinião de Sila. ‘Sempre foi brincalhona.’

Na noite anterior à tragédia que abateu o grupo de Lampião, em Angico, em Sergipe, Sila avisou Maria Bonita de que luzes estranhas piscavam ao longe. ‘Ela disse que deviam ser vagalumes. Na verdade, eram os macacos, já posicionados para nos matar.’

Boa corredora, Sila escapou ao cerco que matou Lampião, Maria Bonita e mais nove cangaceiros, cujas cabeças decepadas foram exibidas em cidades do Nordeste. Alguns meses depois, Sila e Zé Sereno renderam-se para enfrentar a legalidade no Sul do país. ‘Naquela época, nunca pensei que um dia relataria essa história.’

O cangaço foi um movimento que ocorreu no Nordeste brasileiro entre o fim do século XIX e os anos 1940 deste século e pode ser caracterizado pela ação violenta de sertanejos excluídos do sistema de mando das oligarquias locais.

O principal bando de cangaceiros foi o de Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, surgido em 1921. O grupo matava e saqueava cidades para distribuir dinheiro aos pobres. Mais tarde, uniu-se a coronéis em troca de recompensas. Com a morte de Lampião, em 1938, o movimento foi dizimado.

As aventuras de Sila e Zé Sereno continuaram após a morte de Lampião e o fim do cangaço. De início, trabalharam em fazendas do interior da Bahia. Explorados por jagunços, acabaram trabalhando de graça. ‘Deixavam de nos pagar não porque éramos ex-cangaceiros, mas porque eram safados mesmo’, afirma Sila.

Com o desenvolvimento industrial de São Paulo, o casal mudou-se para a capital paulista. ‘Fiz um curso de corte e costura e meus bordados à mão fizeram sucesso. Trabalhei nas lojas Barulho da Lapa, no Mappin, fui enfermeira de uma senhora idosa, vendi filtros de ozônio’, relata Sila.

Nos anos 1970, enquanto Zé Sereno trabalhava como vigia de escolas infantis, ela tornou-se costureira da TV Bandeirantes, chegando a fazer uma ponta na novela *Os imigrantes*. Quando a Rede Globo decidiu realizar o seriado *As últimas H de Lampião*, Sila foi a principal fonte de informações da equipe de filmagens.

Hoje, Sila desperta respeito e curiosidade. Assediada por estudiosos, suas lembranças também serviram para que a coreógrafa Renata Mello encenasse, no ano passado, o premiado espetáculo *Bonita Lampião*, inspirado no cangaço.

Sila diz que jamais faria tudo de novo. ‘É bom dormir com a cabeça tranqüila’.”

Anexo 3

a) HOBBSAWM, Eric. *Sobre História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998, p. 41.

“Consideremos agora o problema muito mais complexo, ou seja, o do que a História nos pode dizer sobre sociedades contemporâneas, na medida em que são totalmente distintas do passado; na medida em que não encontram precedentes. Não quero dizer apenas diferentes. A História, mesmo quando generaliza, sempre está atenta à dessemelhança. A primeira lição que um historiador profissional aprende é ficar à espreita de anacronismos ou de diferenças naquilo que à primeira vista parece ser a mesma coisa (...) Seja como for, a historiografia tradicionalmente se desenvolveu a partir do registro de vidas e eventos específicos e irrepetíveis.”

b) CHESNEAUX, Jean. *Devemos fazer tábula rasa do passado? – Sobre a História e os historiadores*. São Paulo: Editora Ática, 1995, pp. 64 a 69.

“Enquanto a relação passado–presente está fundamentada sobre o silêncio, o ocultamento, o fechamento, o não-dito, a relação inversa, presente–passado, deve estar explicitada, dita às claras e, portanto, politizada.

(...) pode-se vislumbrar uma espécie de espiral, em cujo centro se encontra o observador interno do campo histórico. Essa espiral desloca-se em relação a ele à medida que o tempo se afasta, mas ele estabelece uma relação direta com cada ponto do passado, seletivamente, em função das preocupações de seu tempo. A relação de nosso tempo com cada era do passado é mais importante que a relação de cada era do passado com o resto do passado. Deixemos os mortos enterrar os mortos...”

c) LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional, 1976, p. 294.

“Não há história sem datas; para convencemo-nos disto, basta considerar como um aluno consegue aprender a História: ele a reduz a um corpo descarnado, do qual as datas formam o esqueleto. Não foi

sem motivo que se reagiu contra esse método enfadonho, mas caindo, freqüentemente, no excesso inverso. Se as datas não são toda a História, nem o mais interessante da História, elas são aquilo na falta do qual a própria História desaparece, já que toda sua originalidade e sua especificidade estão na apreensão da relação do antes e do depois, que seria votada a dissolver-se, pelo menos virtualmente, se seus termos não pudessem ser datados.”

Anexo 4

Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. *Estudo do meio e outras saídas para o ensino noturno*. Teoria e prática. Caderno de formação 4, 1992. (Texto adaptado)

“O Estudo do meio e outras saídas para o noturno

A proposta teve a intenção de vivenciar uma metodologia de trabalho numa abordagem interdisciplinar, em que a pesquisa de campo e a organização do conhecimento fossem fundamentais para a análise da realidade vivida.

Uma outra pretensão foi a de difundir o estudo do meio tão pouco utilizado no período noturno, e entendido por nós como relevante para os jovens trabalhadores, pois possibilita ao educando:

- construir conhecimento partindo da observação direta da realidade, que esse aluno tanto conhece na sua dimensão prática, para analisá-la em seus múltiplos aspectos de forma integrada, facilitando um estudo interdisciplinar e relacionado com o cotidiano;
- perceber diversas fontes de informações diferenciadas que existem à disposição, por meio da memória oral, de fatos, de edificações etc... e das quais ele poderá fazer uso nas situações de seu trabalho, de seu dia-a-dia e da sua vida;
- ter oportunidade de vivenciar uma atividade escolar extraclasse, fora do convencional, porém contextualizada no planejamento do trabalho de classe e do plano escolar;
- vivenciar nessas atividades as dimensões do coletivo (trocas, reflexões conjuntas, cooperação, riquezas das diferenças etc...) e do individual (responsabilidade diante da tarefa, respeito ante os colegas, os entrevistados e o meio pesquisado);
- desmistificar falsos valores a partir da compreensão da sua realidade e conceber esse conhecimento como um instrumento para a reconstrução da sociedade;
- apropriar-se dos métodos de trabalho específico das diversas áreas, ressaltando o trabalho com documentação.

São Paulo à noite – Praças como espaço de poder e trabalho: transformações e permanências

O centro velho de São Paulo, à noite, foi escolhido como local de pesquisa de campo. Considerou-se importante esse espaço porque: é local de fácil acesso; é ponte de partida da construção da cidade e ainda tem as marcas profundas dessa história; é um espaço de trabalho e, ao mesmo tempo, de passagem; é um local considerado

como conhecido pela maioria das pessoas que mora na cidade, porém quase desconhecido na sua vida noturna; a complexidade e a diversidade possíveis de serem analisadas em um centro urbano histórico de uma grande metrópole só podem ser melhor compreendidas por meio de um estudo interdisciplinar, bem como viria atender os objetivos específicos das áreas envolvidas (Português, Geografia, Ciências e História).

A opção pelo estudo à noite deu-se porque os trabalhos com os alunos deveriam ser organizados em seu horário de aula. Sabemos que as cidades possuem um movimento noturno próprio que é demanda do urbano e revela mecanismos ocultos do sistema que por vezes nos parecem marginais a ele, como, por exemplo, o processamento do lixo pelos catadores de papel. À noite, a ausência de muitos estímulos visuais e sonoros permite a melhor observação das informações contidas nas edificações, calçamentos, praças etc.

O levantamento preliminar do local permitiu:

- reconhecer e delimitar o espaço que seria estudado – o centro histórico de São Paulo – onde ainda permanecem alguns importantes marcos históricos da cidade e valiosos acervos arquitetônicos e urbanísticos;
- determinar o percurso que seria feito pelo grupo na pesquisa de campo;
- determinar recortes de estudos e definir as pessoas dos diferentes setores profissionais a serem entrevistadas.

Decidimos pelo estudo dos papeleiros (catadores de papel) com o recorte da reciclagem de lixo; das praças como espaços de poder e trabalho; das relações e organização dos trabalhadores da noite (ambulantes, garçons, comerciantes, lojistas, advogados, engraxates, jornaleiros, taxistas, bancários, seguranças e policiais); a Faculdade de Direito São Francisco, seus estudantes e sua história.

Após esses levantamentos, partimos para outra etapa do planejamento, definindo pontos da realidade visível a serem observados e elaborando questões a serem feitas nas entrevistas para desvelamento da cidade invisível: qual o papel da Praça da Sé hoje? O que ela representa para a população que ali passa ou trabalha? Quais os trabalhadores que convivem nesse espaço? Como são as pessoas? O que choca? O que é natural? O que é permanência do passado? O que é atual? O que não existe mais? Quais são as soluções urbanísticas? O que representa o marco zero? Onde está a natureza? Como se percebe a violência urbana? O que falam as pessoas da Praça da Sé? Quais as linguagens presentes no espaço urbano? Quais as imagens e os sentimentos contidos nas falas das pessoas? Qual a fonte de energia que ilumina o centro da cidade à noite? Há sinais de que em outros tempos a fonte de energia utilizada tenha sido outra? Quais são esses sinais? Há a produção de o lixo? O que é feito com o lixo? Existe processo de reciclagem? Quais as relações entre políticas públicas urbanas e meio ambiente?

As várias áreas do conhecimento passaram a reunir material de apoio que permitissem a leitura desse espaço, dentro da abordagem própria de cada uma. Esse material viria a fazer parte do caderno de pesquisa de campo.”

Anexo 5

a) SOUZA, Herbert de. Em nome da Ética. *Folha de S. Paulo*, 21/8/1994.

“Eu tenho um credo. Acredito na democracia. Acredito na democracia como o único instrumento capaz de atender às questões da integração social, do combate à pobreza e da geração de emprego. A democracia é um valor ético, um conjunto de princípios éticos que precisam ser perseguidos todo o tempo.

O primeiro princípio é o da igualdade. Como este mundo é desigual! Os países são desiguais. Uns extremamente ricos, outros na indigência. Mas quem condena a igualdade? Este é o grande desafio do mundo moderno. Como fazer um mundo para toda a humanidade?

O segundo princípio é o da diversidade. Nós queremos a igualdade, mas queremos também respeitar as diferenças. Igualdade e diferença podem vir juntas, porque toda a igualdade que elimina a diferença acaba com a igualdade.

Mas nós queremos também que isso seja construído por meio da participação, que é o terceiro princípio da democracia. Eu não quero receber de graça, nem como dádiva, nem a minha liberdade, nem a minha igualdade. Eu quero que isso seja construído com a minha participação.

Democracia é a participação diária. Todos esses valores devem ser perpassados pelo sentimento de solidariedade. Nós queremos resgatar a emoção de ser solidário. Democracia também se faz com solidariedade.

Finalmente, a palavra que sempre inspirou os grandes movimentos que é a liberdade. Não quero também que ninguém outorgue a minha liberdade. Quero conquistar a minha liberdade por meio da participação. Todo homem e toda mulher precisam ser livres. Quantos são hoje realmente os cidadãos e cidadãs livres neste mundo? Somos poucos.

Esses cinco princípios juntos constituem a definição de tudo que nós todos devemos querer para a humanidade inteira. Como colocar os valores da democracia como bússola de todas as ações, como inspiração de uma nova estratégia mundial? (...)”

b) LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Editora Nacional, 1976, p. 294.

“(...) cada uma das dezenas, ou das centenas de milhares de sociedades que coexistiram na Terra, ou que se sucederam desde que o homem nela fez sua aparição, se prevaleceu de uma certeza moral – semelhante à que podemos, nós próprios, invocar – para proclamar que nela – fosse ela reduzida a um pequeno bando nômade, ou a um lugarejo perdido no coração das florestas – se condensavam todos os sentidos e a dignidade de que é suscetível a vida humana.”

FICHA TÉCNICA

Parâmetros em Ação – 5ª a 8ª séries

Coordenação-Geral

Célia Maria Carolino Pires, Maria Tereza Perez Soares e Neide Nogueira.

Elaboração

Antonia Terra de Calazans Fernandes, Caio Martins Costa, Célia Maria Carolino Pires, Iveta Maria Borges Ávila Fernandes, Luiza Esmeralda Faustinoni, Maria Amábile Mansutti, Maria José Nóbrega, Maria Tereza Perez Soares, Maria Teresinha Figueiredo, Neide Nogueira, Rosa Iavelberg, Ruy Cesar Pietropaolo e Sueli Ângelo Furlan.



