

RAFAELLA ARAÚJO LIMA

**SONS DO PASSADO,
ECOS EM SALA DE AULA:
A Música enquanto recurso didático para o
Ensino de História**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
Agosto / 2025





UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

**SONS DO PASSADO, ECOS EM SALA DE AULA:
A Música enquanto recurso didático para o Ensino de História**

Rafaella Araújo LIMA

Material de Defesa apresentado ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), do Instituto de Estudos do Trópico Úmido (Ietu), *Campus* Xinguara, da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), na Linha de Pesquisa *Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão*, como parte dos documentos a serem avaliados pelos professores que compõem a banca para conferir o título de Mestre.

XINGUARA – PA

2025



INSTITUTO DE ESTUDOS DO TRÓPICO ÚMIDO



CENTRO DE ESTUDOS EM TEORIAS DA HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIAS

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
Centro de Biblioteca Universitária

L732s Lima, Rafaella Araújo
 Sons do passado, ecos em sala de aula: a Música
 enquanto recurso didático para o Ensino de História /
 Rafaella Araújo Lima. – 2025.

 Orientador(a): André Furtado.

 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Sul
 e Sudeste do Pará, Campus Xinguara, Instituto de Estudos
 do Trópico Úmido, Programa de Pós-Graduação em Ensino
 de História, Xinguara, 2025.

 1. Ensino de História. 2. Música. 3. Mapa Histórico-
 Musical Brasileiro. I. Furtado, André, orient. II.
 Título.

CDD: 22. ed.: 907

Gerada automaticamente pelo módulo Ficha Fácil, conforme os dados
fornecidos pelos(as) autores(as).

RAFAELLA ARAÚJO LIMA

SONS DO PASSADO, ECOS EM SALA DE AULA:
A Música enquanto recurso didático para o Ensino de História

Exame de Qualificação realizado em: **27 / 08 / 2025.**

BANCA EXAMINADORA

Professor Doutor André Furtado – Orientador e Presidente da Banca
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Professora Doutora Hevelly Ferreira Acruche – Arguidora Externa
Universidade Federal de Juiz de Fora

Professor Doutor Flavio Gatti – Arguidor Interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Professor Doutor Bruno Silva – Suplente Interno
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

XINGUARA, 2025

A Jesus Cristo, meu Senhor e Salvador, fonte inesgotável de luz, amor e sabedoria, dedico este trabalho. Que cada conquista aqui registrada seja reflexo de sua presença constante em minha vida, guiando meus passos, sustentando minha fé e inspirando-me a perseverar diante de todos os desafios

AGRADECIMENTOS

A Deus, toda honra e toda glória pela presença constante em minha vida, pela força que me sustentou e pela esperança que renovou meus passos nos momentos mais desafiadores. A Ele dedico esta conquista, pois reconheço que, sem sua graça, nada teria sido possível.

Aos meus filhos, Victor Emanuel e Shofia Damásio, razão maior da minha existência. De modo especial à pequena Shofia, que me acompanhou em inúmeras aulas do mestrado, transformando essa experiência em uma verdadeira aventura. Agradeço pelo amor incondicional, pela paciência diante de minhas ausências e pelo sorriso que me deu forças para continuar, mesmo nos dias mais difíceis. Vocês são minha inspiração e a luz que ilumina cada passo desta trajetória.

Ao meu esposo, Josué Moraes, por caminhar ao meu lado, apoiando-me com compreensão, incentivo e amor. Sua presença firme e seu companheirismo foram essenciais para que eu pudesse chegar até aqui.

À minha mãe, por sua dedicação, pelos valores transmitidos e pelo exemplo de perseverança que moldaram meu caráter. Ao meu avô, Valdecy Araújo, que já não está entre nós, mas permanece vivo em minhas memórias e ensinamentos – sua sabedoria e afeto foram sementes que germinaram no meu coração e me conduziram até este momento. À minha avó, Osmarina, cuja força, carinho e fé sempre me inspiraram a seguir em frente.

Ao meu orientador, Professor Doutor André Furtado, pela paciência, confiança e condução segura deste trabalho. Sua orientação foi não apenas técnica e acadêmica, mas também humana, permitindo que este estudo refletisse minha essência e minha prática como educadora.

Aos docentes membros das bancas examinadoras, Professora Doutora Angela Ribeiro Ferreira, do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), o Professor Doutor Flavio Gatti, do ProfHistória da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), e a Professora Doutora Hevelly Ferreira Acruche, do Programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), pela disponibilidade, pelas contribuições valiosas e pela leitura atenta, que enriqueceram este trabalho. Expresso minha sincera gratidão e respeito.

Aos docentes do ProfHistória da Unifesspa (*Campus* Xinguara – PA), pelo compartilhamento de saberes e pelas reflexões que ampliaram meu olhar crítico e sensível sobre a História e seu Ensino.

Aos colegas de mestrado, pela amizade, pelas trocas de conhecimento, pelas conversas que aliviaram a tensão e pelos momentos de cumplicidade que tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Aos alunos e participantes dos projetos musicais e educacionais desenvolvidos em Canaã dos Carajás e em outros municípios do Pará, que deram sentido à minha pesquisa e me mostraram que ensinar História é também contar – e cantar – histórias que ecoam no tempo.

À comunidade de Canaã dos Carajás, cuja cultura e resistência inspiram e fortalecem meu compromisso com uma educação humanizada. E, de modo especial, a todas as mulheres que, assim como eu, ousam ocupar espaços e romper barreiras. Que este trabalho seja também um testemunho de que nossa voz, nossa história e nossos sonhos têm lugar na academia, na arte, no trabalho e na vida.

*Brasil! Meu Brasil
brasileiro / Vou cantar-
te nos meus versos / O
Brasil, samba que dá /
Bamboleio que faz
gingar / O Brasil do meu
amor / Terra de Nosso
Senhor*

(Ary Barroso)

RESUMO

SONS DO PASSADO, ECOS EM SALA DE AULA:**A Música enquanto recurso didático para o Ensino de História**

Esta pesquisa visa utilizar a Música como aliada da História, direcionando-a aos estudantes do Ensino Fundamental I e partindo do problema segundo o qual, via de regra, a musicalidade é mobilizada apenas de forma ilustrativa / motivacional em aulas de Língua Portuguesa, idiomas, Artes e, claro, no terreno de Clio, mas poucas vezes tendo centralidade nos processos de aprendizagem. O objetivo deste trabalho consiste, portanto, em promover uma abordagem inovadora e envolvente em sala, utilizando a expressão artística para enriquecer a compreensão dos passados do Brasil pelos estudantes. Pretende-se, assim, estimular o interesse, a reflexão crítica e a conexão emocional dos alunos com os eventos históricos por meio da linguagem acessível e cativante das canções que se farão presentes de forma invariável (sendo elas as fontes do produto que se explicitarão na própria atividade planejada). Os referenciais teórico-metodológicos e bibliográficos são os especialistas na matéria que se juntam, aqui, às perspectivas do Ensino de História. Para tanto, será realizada uma reflexão sobre esta última área de concentração, Música e Currículo para debater sobre os principais eixos temáticos da historiografia quando os assuntos são esses (Capítulos 1 e 2), bem como uma apresentação, explicação e estruturação da proposta de ação didático-pedagógica da dissertação, que se expressará por intermédio de um jogo de cartas associado a uma ação cartográfica sobre os passados das cinco regiões do país (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste), quando então desenvolveremos o aqui chamado *Mapa Histórico-Musical Brasileiro*.

Palavras-chave: Ensino de História; Música; Mapa Histórico-Musical Brasileiro.

ABSTRACT

SOUNDS OF THE PAST, ECHOES IN THE CLASSROOM:**Music as a didactic resource for Teaching History**

This research aims to use Music as an ally of History, targeting elementary school students and starting from the problem that, as a rule, musicality is only mobilized in an illustrative / motivational way in Portuguese, Languages, Arts and, of course, Clio's classes, but is rarely central to learning processes. The aim of this work is therefore to promote an innovative and engaging approach in the classroom, using artistic expression to enrich students' understanding of Brazil's past. The aim is to stimulate students' interest, critical reflection and emotional connection with historical events through the accessible and captivating language of the songs that will invariably be present (they are the sources of the product that will be explained in the planned activity itself). The theoretical-methodological and bibliographical references are those of specialists in the field, which are combined here with the perspectives of History Teaching. To this end, we will reflect on this last area of concentration, Music and Curriculum, to discuss the main thematic axes of historiography when it comes to these subjects (Chapters 1 and 2), as well as presenting, explaining and structuring the dissertation's didactic-pedagogical action proposal, which will be expressed through a card game associated with a cartographic action on the pasts of the five regions of the country (North, South, Southeast, Midwest and Northeast), when we will then develop the so-called *Brazilian Historical-Musical Map*.

Keywords: History Teaching; Music; Brazilian Historical-Musical Map.

LISTA DE ABREVIATURAS

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

Centro de Estudos em Teorias da História e Historiografias – Cethas

Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF

I Congresso Interdisciplinar do Instituto de Estudos do Trópico Úmido – I CIETU

Instituto de Estudos do Trópico Úmido – Ietu

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Ldben

Música Popular Brasileira – MPB

Programa de Pós-Graduação em História – PPGH

Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória

Transtorno do Espectro Autista – TEA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG

Universidade Estadual do Tocantins – Unitins

Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF

Universidade Federal do Amapá – Unifap

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará – Unifesspa

Universidade Federal do Tocantins – UFT

LISTA DE TABELAS

Quadro 1 – Marcos da relação com a música no Brasil.....	61
Quadro 2 – Exemplos de Músicas por período histórico.....	81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – NOS RITMOS DO TEMPO: O uso da musicalidade para o conhecimento histórico.....	28
1.1. Entre o erudito e o popular, as sonoridades curriculares.....	29
1.2. Mas... como tratar as canções para a aprendizagem?	37
CAPÍTULO 2 – RESSONÂNCIA FORMATIVA: A construção do sentido da palavra “História” na infância e o ensino musical.....	48
2.1. Experiência escolar e o envolvimento dos educandos.....	50
2.2. Tempo passado-presente e singularidade dos sujeitos.....	58
CAPÍTULO 3 – APRENDER BRINCANDO: Um jogo de cartas e tabuleiro como instrumento educativo.....	68
3.1. As regiões, suas sonoridades e passados cartografados.....	68
3.2. As perguntas, as regras e os saberes discentes.....	76
CONCLUSÃO.....	84
REFERÊNCIAS.....	87
APÊNDICE – Jogo do Mapa Histórico-Musical Brasileiro.....	89

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha trajetória como educadora percebi que a sala de aula não é apenas um espaço físico destinado à transmissão de conteúdos, mas um território onde vidas, histórias, memórias e expectativas se encontram. É ali que o conhecimento se entrelaça com a experiência concreta dos sujeitos e que, por meio do diálogo, constrói-se um saber que vai além dos limites do currículo formal. Essa percepção, amadurecida ao longo de anos de prática docente, levou-me a reconhecer que o Ensino de História possui um potencial formativo singular, capaz de promover reflexões profundas sobre a vida em sociedade, as transformações culturais e a identidade dos sujeitos. No entanto, esse potencial só se realiza plenamente quando a prática pedagógica se aproxima das vivências reais dos estudantes, reconhecendo-os como protagonistas de sua própria aprendizagem.

Portanto, notei em minha experiência profissional que a música, enquanto linguagem estética, cultural e histórica, possui uma força particular nesse processo. É um fenômeno universal, presente nas mais diversas sociedades e épocas, capaz de mobilizar emoções, ativar memórias, criar vínculos e provocar reflexões. Ao incorporá-la às aulas de História, observei mudanças significativas no envolvimento dos estudantes: eles se mostraram mais interessados, participativos e reflexivos. As canções, ao narrar histórias, expressar sentimentos e dialogar com contextos sociais, oferecem um repertório rico para discutir diferentes temporalidades, compreender processos históricos e estabelecer conexões entre o passado e o presente.

Essa constatação não surgiu de forma repentina, mas de um processo de observação e experimentação ao longo dos anos. Em séries iniciais do Ensino Fundamental I, muitas vezes marcadas por dificuldades de concentração e turmas numerosas, a música revelou-se não apenas como recurso lúdico, mas também como um elemento estruturante de abordagens pedagógicas mais humanizadas. Ao iniciar uma aula com uma canção, pude perceber que os alunos não apenas se acalmavam e se organizavam para o aprendizado, mas também passavam a participar com maior interesse das discussões e atividades propostas. Esse efeito se deve, acredito, à capacidade da música de criar um ambiente de acolhimento e de estabelecer uma ponte entre o universo cultural dos estudantes e o conteúdo escolar.

A escolha por desenvolver esta pesquisa nasce, assim, de uma inquietação genuína: como transformar o Ensino de História em uma experiência mais significativa, que desperte no estudante a curiosidade, a criticidade e o senso de pertencimento? Minha vivência pessoal e profissional mostrou que a música pode desempenhar um papel decisivo nesse processo, mas

percebi que, apesar de sua importância, ela ainda é subutilizada no contexto escolar. Muitas vezes seu uso se restringe a momentos comemorativos ou a atividades extracurriculares, deixando de explorar seu potencial como recurso didático articulado a objetivos pedagógicos claros.

Ao mesmo tempo, o cenário educacional brasileiro apresenta desafios persistentes: desigualdades sociais que se refletem no acesso ao conhecimento, metodologias de ensino que ainda privilegiam a memorização em detrimento da compreensão e currículos que nem sempre dialogam com a realidade dos estudantes. Diante desse quadro, é urgente buscar estratégias que aproximem o ensino da vida, que tornem o conteúdo histórico relevante e conectado às experiências cotidianas. A música, por sua natureza interdisciplinar e seu apelo universal, apresenta-se como uma dessas estratégias.

Este trabalho se propõe, portanto, a investigar e sistematizar o uso da música como recurso didático para o Ensino de História, especialmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O objetivo é compreender de que maneira a integração entre música e conteúdo histórico pode contribuir para o desenvolvimento de competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como a análise crítica de fontes, a compreensão das múltiplas temporalidades e o reconhecimento da diversidade cultural. Mais do que isso, busca-se criar condições para que o educando se perceba como sujeito histórico, capaz de interpretar sua trajetória pessoal à luz dos processos que moldam a sociedade.

A relevância desta pesquisa reside em três dimensões complementares. A primeira é de ordem cultural: a música, enquanto expressão artística e patrimônio imaterial, carrega elementos identitários fundamentais para a compreensão de diferentes grupos sociais. Ao analisarmos canções em seu contexto histórico, abrimos espaço para discussões sobre cultura popular, movimentos sociais, transformações políticas e relações de poder. A segunda dimensão é pedagógica: a música permite diversificar as estratégias de ensino, tornando o processo mais dinâmico, participativo e significativo para os estudantes. A terceira é social: ao aproximar o conteúdo escolar do universo cultural dos alunos, fortalecemos o vínculo entre escola e comunidade, contribuindo para a construção de uma educação mais inclusiva e democrática.

Para desenvolver esta investigação, adoto como ponto de partida minha experiência docente e as observações acumuladas ao longo dos anos. A pesquisa será estruturada em três eixos: o primeiro é uma reflexão teórico-metodológica e historiográfica sobre a relação entre música e Ensino de História, dialogando com referências que abordam temas – ainda que não

nomeadamente assim – como consciência histórica, cultura escolar e interdisciplinaridade; o segundo consiste na elaboração de uma proposta e aplicação didático-pedagógica baseada no uso da música como recurso central; e, por fim, o terceiro eixo é a análise dos resultados obtidos, considerando o impacto da intervenção no engajamento, na compreensão histórica e no desenvolvimento crítico dos educandos.

Assim, a presente dissertação se constrói no encontro entre minha trajetória pessoal, minha prática profissional e os referenciais que fundamentam este trabalho de mestrado. Ao final, espero não apenas confirmar a hipótese de que a música pode enriquecer o Ensino de História, mas também oferecer subsídios para que outros educadores possam adotar e adaptar essa metodologia em suas aulas. Mais do que uma estratégia pontual, trata-se de defender uma concepção de aprendizagem que reconheça o valor das diferentes linguagens na formação integral do estudante, promovendo uma educação que seja crítica, sensível e transformadora.

Costumo dizer que para que possamos entender o mundo, temos que entender as coisas do início, suas origens, seu começo (ainda que construídos narrativamente por nossas ilusões biográficas). Com a nossa História não é diferente.

O início de minha vida e do percurso que me fez chegar até aqui começa em 1985. Sou filha de mãe solteira, o que hoje é intitulado como mãe solo. Original de Ananás, no Tocantins, minha mãe se mudou, em 1984, com minhas tias para Imperatriz, no Maranhão, para cursar o Ensino Médio que seria pago pelo meu avô paterno. Logo ela conheceu meu pai, mais jovem do que ela, e engravidou ainda no colégio. Infelizmente, minha mãe enfrentou a situação sozinha e não concluiu seus estudos, vindo a retomá-los anos após o meu nascimento.

Naturalmente, esse tipo de situação, para uma família simples e tradicional da década de 1980, era tão atípica quanto difícil de lidar. Meu avô ficou um tanto frustrado pela forma como fui gerada, inesperadamente para os padrões da sociedade daquela época, uma vez que era considerado grave uma mulher engravidar antes do casamento. Crianças nesse parâmetro eram consideradas *bastardas*, palavra dura e cruel para se escrever e ler, principalmente para quem vivenciou isso na pele. Era um detalhe que me deixava desapontada ao olhar para a minha certidão de nascimento, na qual constava apenas um *x* no lugar do nome de meu pai. Contudo, meu avô me concedeu seu sobrenome.

Não foram circunstâncias fáceis para minha mãe, acredito, pois me relatou que a gravidez ocorreu quando perdeu a virgindade. Penso em todas as humilhações e julgamentos que ela sofreu na ocasião e depois, uma vez que ela dependia totalmente dos meus avós e ainda

não existia nada parecido com as políticas públicas atuais que, de certa forma, prestam assistência e ajuda às mulheres que enfrentam esse mesmo tipo de situação.

Parto desse princípio porque acredito que se quisermos compreender onde queremos chegar, não devemos esquecer de onde iniciamos. Por vezes, no meio do caminho, achamos não ter sequer saído do lugar, mas é quando analisamos o nosso ponto de partida que podemos ver o quanto já avançamos e o que ainda precisa ser feito para chegar onde queremos.

Desde a minha infância carregava comigo essa necessidade de me sentir parte, ser aceita, de pertencimento. Hoje sei o que, de fato, são essas emoções, mas que, ao longo da vida e de todo esse processo desconhecia o que era isso. Então, sim: acredito que o ser humano está sempre buscando o seu lugar, um ponto de equilíbrio que gere esse sentimento identitário, que instiga a importância de reconhecermos as nossas origens, compreendendo nossas vivências e horizontes, mesmo que, às vezes, nos desencontremos no percurso. Essa é uma problemática bem comum hoje, pois vivemos em uma era na qual somos bombardeados de informações e comparações. Eu acredito que cada ser humano é único com suas particularidades. Se formos olhar para a existência de cada um, será possível constatar acontecimentos e processos únicos.

Acredito que tudo o que passei serviu de base e me preparou para viver essa experiência do Mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProfHistória), da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa), *Campus Xinguara*. Achei importante relatar isso na Introdução da minha pesquisa porque a nossa trajetória pessoal diz muito sobre nós.

Por muitos anos eu sentia revolta por saber que direta ou indiretamente fui excluída da vida do meu pai. Ainda que o meu avô tenha se esforçado para me dar o que estava ao seu alcance, eu carregava comigo um vazio, uma tristeza, como se não pertencesse a lugar algum. Dessa forma, era bem mais difícil enxergar a vida com leveza e esperança, pois, desde muito pequena, entendi que se eu quisesse mudar a minha realidade, teria que assumir o controle da situação, sair do lugar de vítima e ser protagonista da minha própria História. Eu queria mais do que morar de favor numa cidadezinha do interior, na casa dos meus avós. Eu precisava de algo para chamar de meu, onde não me sentisse rejeitada, onde eu tivesse no primeiro plano.

Comecei trabalhando aos onze anos na loja do meu tio. Estudava pela manhã e, quando saía da escola, ia direto para o serviço. Depois eu era liberada para almoçar e retornava, ficando até o final da tarde. Vivi assim até os meus 15 anos e essa lembrança me traz nostalgia, pois a loja, “Calçadeira Lima”, ficava em frente à casa da minha saudosa Tia Bidu. Quantas tardes de verão, outono e inverno passamos juntas ali, onde ela cozinhava e costurava enquanto

conversámos, com ela me contando sobre a sua vida, me passando suas experiências e relatando curiosidades sobre antepassados que não cheguei a conhecer. Com sua sabedoria e simplicidade foi recheando minha memória de fatos e experiências que só foram possíveis de aprender através dessa convivência. De minha infância, lembro dos amigos que fiz ao longo da vida (não foram muitos), pois sempre fui muito expressiva e isso nem sempre ajuda a fazer amizades.

Porém, nada me é mais saudosos do que os almoços com meu amado avô. À mesa, ele sempre sentava no mesmo lugar, na cabeceira, enquanto eu costumava sentar sempre do seu lado. Carinhosamente o chamava de “paizinho”. Desfrutando da companhia do meu avô, eu sempre ficava atenta as suas histórias, nas quais ele fazia questão de relatar experiências, fatos e curiosidades vividos por ele. Costumo dizer que meu avô era multicultural: mesmo tendo estudado até a quarta série do Ensino Fundamental, ele fazia questão de estar atento aos acontecimentos da atualidade, possuindo uma coleção de revistas de fatos ocorridos no Brasil da década de 1960. Infelizmente, a coleção se perdeu, mas me lembro bem das vezes em que ele costumava mostra-las.

Todas as refeições eram preparadas pela minha avó, que sempre teve mãos de fada para cozinhar. Na minha vida não conheci ninguém que preparasse uma comida caseira melhor que ela. Meu avô já partiu dessa vida, mas minha avó, pela graça de Deus, ainda está conosco e mesmo com aos oitenta anos ainda cozinha para os netos, os quais não abrem mão de almoçar ou jantar as delícias preparadas por ela.

Para nós, é um verdadeiro tesouro que cultivamos e zelamos. Com tantos desses momentos especiais, se eu fosse falar da minha avó, teria que produzir uma dissertação apenas para escrever sobre seus feitos e memórias. Porém, deixo registrado que o fato de hoje eu ter entrado na universidade e cursado a pós-graduação é também dedicado aos meus avós, duas pessoas que me proporcionaram o que podiam dentro das suas realidades. É claro que minha mãe não foi menos importante. Ainda que nós divergíssemos em quase tudo e basicamente não nos parecêssemos em quase nada, ela também fez todo o possível para me apoiar, para que eu pudesse ter uma vida melhor em meio às poucas condições disponíveis na década de 1990, sem muitos programas sociais e políticas públicas que auxiliassem uma mãe solteira a criar uma criança. Logo cedo, aprendi que se eu não tivesse oportunidades, teria que as buscar.

Cursei o Ensino Fundamental em duas instituições diferentes. A primeira, Escola Paroquial São Pedro, é um colégio até hoje dirigida pela Igreja Católica e, na época, considerada uma escola de elite, frequentada por pessoas com melhores condições financeiras, que ficava próxima à minha casa. Confesso que não me identifiquei muito com essa escola, mas passei

boa parte da minha infância lá e via o favoritismo que alguns professores tinham por determinados alunos serem adeptos do catolicismo e filhos de lojistas.

Lembro bem de como eram poucos os que tinham a oportunidade de integrar no coral da igreja e eu achava lindo, mas na minha cabeça só os agraciados com dons podiam cantar, principalmente no microfone. Eu sentia estar bem longe de ter essa chance, então convenci minha mãe a me transferir de escola no início do sétimo ano. Assim, passei a estudar na Escola Estadual Getúlio Vargas, um divisor de águas para mim. Lá encontrei os melhores docentes da minha formação, pois os alunos eram tratados mais igualmente, com acesso praticamente às mesmas oportunidades e onde fiz as melhores amizades, as quais cultivo até hoje.

Recordo-me de cada professor que tive nessa escola, pois eram excelentes, como disse. Isso me faz pensar em como um ambiente pode influenciar na aprendizagem do estudante: saí de um colégio onde não me encaixava e me sentia um peixe fora d'água e fui para outro no qual o corpo docente ensinava sem qualquer discriminação aparente, o que resultou em um grande impacto na minha vida. Na escola pública, tive experiências maravilhosas: no intervalo entre as aulas levávamos uns trocados, quando possível, e juntávamos para comprar guloseimas na vendinha da Dona Vilasa. O sabor era incomparável e aquela senhora alegrava o nosso lanche com seus lanches e doces. Em outra ocasião, ao concluir o Ensino Fundamental, era natural que os alunos fizessem uma pequena comemoração de formatura. Porém, eu e minhas amigas tínhamos algo mais ambicioso em mente e, lógico, a mentora disso tudo tinha que ser eu, pois a palavra limite não cabia no meu vocabulário. Fiz minhas amigas acreditarem que nós iríamos conhecer o mar, mesmo sem um tostão no bolso!

Todas nós éramos muitos humildes, muitas até mais que eu, uma vez que morava com meus avós e, mesmo eles não sendo ricos, em nossa casa sempre houve fartura de mantimentos. O básico, portanto, eu tinha. Além disso, já trabalhava para comprar aquilo que queria, como roupa e calçados. Ganhava pouco, mas o bastante para me manter. Entretanto, muitas amigas viviam com muito menos que eu e, consequentemente, aquilo seria um empecilho para realizar o sonho de ver o mar. Minha mãe me repreendia com frequência por conta dessas ideias mirabolantes que eu tinha e, por vezes, suas represálias consistiam em dizer: “Menina, você pensa que o céu é perto?”, ao passo que eu acreditava que poderia até não ser, mas que eu e minhas amigas iríamos conseguir. Por outro lado, minha avó me dizia: “Minha filha, vai dar tudo certo, você vai conseguir conhecer o mar com suas amigas”, o que me fazia amá-la ainda mais, entre outros motivos, pois, de forma simples e singela, ela fazia tudo parecer possível na minha vida ao me encorajar a correr atrás dos meus sonhos.

Seu incentivo fazia e fez uma enorme diferença, dando-me forças e por mais que esse sonho parecesse longe da nossa realidade, sabia que se verdadeiramente o quiséssemos, isso seria possível. Assim, eu e minhas amigas começamos a nos movimentar em prol da comemoração de formatura, no caso, a viagem para conhecer o mar em São Luís, no Maranhão. Nossa aventura passou por vários processos. O ano era 1999, eu tinha 14 anos e estava cursando a oitava série (na época, era o último ano do Ensino Fundamental, sua conclusão, portanto).

Buscamos patrocínios com políticos, comerciantes e fazendeiros, realizamos bailes para arrecadar fundos. Depois de muito esforço e cooperação, conseguimos o que parecia impossível de início. Ao todo, nosso grupo consistiu de dez pessoas, incluindo uma professora. Para nós, foi uma viagem inesquecível, pois éramos um grupo de meninas simples do interior que, enfim, conheceria o mar: para nós, um grande privilégio. Nossa aventura em São Luís do Maranhão se estendeu três dias, tendo vivido muitas situações inusitadas e engraçadas. Há acontecimentos que ficam gravados em nossa memória e esse é um deles, pois aquela foi a chance de vivermos várias experiências. Sei que já amadureci e tenho uma outra forma de ver a vida, mas há saudade pela ousadia daquela garotinha de outrora, que mesmo sem muitas perspectivas, não deixava de acreditar. Tudo embalado ao som de muitas canções!

Assim que terminei o Ensino Médio e após muitos desafios, tive a oportunidade de fazer a prova de vestibular para Pedagogia, graças a um polo implantado em minha cidade, fruto de uma parceria com a Universidade Estadual do Tocantins (Unitins). Dessa forma, eu consegui a chance de iniciar esse curso e ali se iniciou uma experiência desafiadora de tentar conciliar estudos e jornada de trabalho, uma vez que nessa época eu também já era mãe. Tornei-me muito jovem, aos 16 anos de idade, porém, não desisti, tampouco abandonei os meus estudos, já que eu via na educação uma oportunidade para mudar minha vida.

Eu sabia que através da conclusão do Ensino Superior teria maiores chances de dar uma vida melhor para o meu filho e, conseqüentemente, esta se tornou uma das minhas maiores motivações. Quando compreendi que não estava mais no mundo sozinha e que alguém dependia unicamente do meu esforço, vi-me ainda mais motivada a impedir que meu filho enfrentasse as mesmas dificuldades pelas quais passei.

No ano de 2007 concluí a faculdade de Pedagogia com aulas que obedeciam a um regime especial, no qual tínhamos encontros regulares até o mês de julho. Após a graduação, no ano seguinte, tive minha primeira oportunidade de trabalhar em minha área de formação. Essa primeira experiência com a sala de aula se deu por conta de um programa do governo federal que oferecia aulas para jovens e adultos ainda não-alfabetizados. Lidar com esse público

foi desafiador e permaneci no programa por um período, no qual tive experiência espetaculares. Ali testemunhei como era alfabetizar aquelas pessoas e levar em consideração a realidade delas e suas dificuldades, além de observar que esses alunos queriam aprender e ser alfabetizados, o que foi, sem dúvida, uma experiência importante para a minha vida profissional.

Em seguida, trabalhei na prefeitura na cidade Ananás, Tocantins, como professora da Educação Infantil, a única vaga disponível na época. Fiquei ali pelo período de um ano e, ao mesmo tempo em trabalhava, também estudava para concursos públicos de outros municípios. Por fim, participei do concurso para cidade de Canaã dos Carajás, município do estado do Pará onde hoje eu resido, ficando em quinto lugar. Tive que aguardar mais de um ano para ser chamada e, durante esse período, trabalhei alguns meses no município de Marabá, também paraense, como professora do Ensino Fundamental, ministrando aulas para a terceira série na escola do bairro da Liberdade.

Nesse momento fui, finalmente, convocada por Canaã. Como o primeiro cargo que assumi era voltado para Educação Infantil, participei de outro processo municipal alguns anos depois, dessa vez para o Ensino Fundamental, o que foi um marco decisivo para minha carreira como educadora, pois séries diferentes são experiências distintas e requerem outras estratégias.

Após quase duas décadas atuando é quase natural para nós, educadores, sentirmos a necessidade de estar nos aperfeiçoando e buscando novas abordagens de ensino. Sempre sonhei em fazer mestrado, porém, enxergava essa possibilidade como um sonho distante até surgir a oportunidade de ingressar no ProfHistória. Sem qualquer hesitação, percebi se tratar de uma ocasião singular que garantiria outro importante passo de minha carreira, pois, através dessa experiência, eu poderia aprimorar a didática em sala de aula e buscar novas estratégias aliadas às experiências que já acumulei. Essa busca que visa, entre outros objetivos, alternativas para diminuir a distância entre aluno e o objeto de estudo, é um dos maiores desafios enfrentados pelos educadores atualmente. Para fazer com que esse educando se sinta parte do processo de ensino, é preciso diminuir o abismo entre este e aquele que se ensina.

Ao pesquisar por metodologias de ensino e aprendizagem, sempre me chamou atenção a forma como os alunos eram atraídos pela Música. No ensino público não é incomum que os professores geralmente trabalhem com salas superlotadas, então eu comecei a conduzir experiências com música clássica (da autoria de artistas renomados, como Wolfgang Amadeus Mozart), escolhendo o momento pós-intervalo para isso. Conforme os estudantes retornavam para a sala de aula agitados, a adição dessas sonoridades antes da introdução dos conteúdos programáticos me proporcionou a chance de observar como eles relaxavam.

Sempre fui apaixonada pela música e a utilizei como recurso em minhas aulas, desde o início da minha profissão. Portanto, ao ter a oportunidade de ingressar no Mestrado, enxerguei a chance de realizar uma pesquisa que a mobilizasse como recurso didático para o Ensino de História. É um objetivo desafiador, pois a História nos proporciona vastas experiências com potencial para aplicação prática com alunos do ensino regular.

Nesse sentido, penso que a música pode se converter em um instrumento importante para Educação, uma vez que dinamiza as aulas e coloca os educandos em ações de ludicidade capazes de os aproximar, criando empatia e, assim, viabilizar a construção de conhecimentos históricos mais rico, sensível e criativo para desenvolver melhor a percepção a respeito da passagem do tempo. Tal movimento investigativo fui elaborando ao longo do curso de Mestrado no qual me integrei em vários componentes curriculares.

O primeiro deles se iniciou em 2023.¹, quando tivemos a disciplina *História do Ensino de História*, ministrada pelos Professores Doutores André Furtado – que viria a se tornar meu orientador – e Bruno Silva. Tratou-se de um conjunto de reflexões que buscaram analisar as práticas, métodos, abordagens e concepções historicamente adotadas no Ensino da História, bem como as mudanças sociais, políticas e culturais que integraram essas transformações. A disciplina permitiu elaborar uma crítica sobre o seu papel na formação dos indivíduos ao longo das diferentes épocas e contextos educacionais. Ao investigar como a História foi ensinada em períodos passados, é possível compreender como as sociedades moldaram sua visão de mundo e perpetuaram determinadas narrativas. Nesse sentido, contribuiu para fornecer ferramentas para uma compreensão mais profunda da trajetória disciplinar de nossa área.

Com o Professor Doutor Heraldo Márcio Galvão Júnior, tivemos *Teoria da História*. Através dela compreendi o quanto nossas práticas, métodos e abordagens estão fundamentados, ainda que não tenhamos plena ciência disso. A disciplina me ajudou a refletir sobre o conceito de História, seu propósito, suas fontes e evidências, bem como sobre a construção do conhecimento histórico, sendo que sua contribuição para o meu trabalho foi incentivar a problematização dos elementos formais envolvidos na investigação do passado.

No mesmo período, cursei ainda *História e Pensamento Decolonial*, ministrada pela Professora Doutora Karla Leandro Rascke. Correspondeu a uma área acadêmica e intelectual que busca revisitar a narrativa histórica mais tradicional para explorar formas novas de contar o passado, considerando que o colonialismo pesou decisiva e profundamente na construção do atual conhecimento histórico. Essa abordagem crítica busca, uma vez mais, enfrentar o eurocentrismo e as hierarquias de poder presentes nas narrativas históricas hegemônicas. A

disciplina possibilitou ainda a diálogo para a compreensão de uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, possibilitando que os sujeitos ditos subalternos possam, efetivamente, assumir um papel de protagonismo na sociedade (que tento fazer com os alunos).

Em 2023.2, por sua vez, fiz cursos fora da Unifesspa, tal como a disciplina *História e Currículo*, ministrada pelos Professores Doutores David Júnior de Souza Silva e Marcos Paulo Torres Pereira, da Universidade Federal do Amapá (Unifap). Sua importância, além de representar uma experiência para além da Unifesspa, deu-se no sentido de ajudar a pensar o desenvolvimento do projeto de pesquisa fornecendo uma perspectiva histórica, crítica e culturalmente informada sobre o desenvolvimento do currículo educacional. Ela contribuiu para uma melhor formulação de questões investigativas.

Isso porque, simultaneamente, no mesmo semestre, cursei *Seminário de Pesquisa*, disciplina ministrada na Unifesspa pela Professora Doutora Anna Carolina de Abreu Coelho, na qual iniciamos a reflexão sobre o projeto. Neste sentido, emergiu em nosso percurso de pós-graduando do ProfHistória como uma ferramenta fundamental. Sua importância vai além do desenvolvimento técnico da proposta investigativa, pois alcança a formação de indivíduos capazes de contribuir de maneira significativa para o conhecimento em suas respectivas áreas e enfrentar desafios complexos com discernimento e habilidade. Dessa forma, no decorrer do semestre pude ter um aprendizado sólido para minha formação profissional, trazendo novas perspectivas que me ajudaram a começar a planejar uma pesquisa.

Durante esse tempo, foram ocorrendo as orientações com o Professor André, geralmente de quinze em quinze dias, durante as quais ele fez observações importantes e questionamentos a respeito da pesquisa, sendo que, de acordo com essas trocas, foi igualmente sugerindo leituras que, aliadas aos fichamentos corresponderam ao carro-chefe das orientações, sempre me sendo demandadas essas atividades. Em meio a tais combinados, foi-me requerido a produção de textos com debate historiográfico em paralelo com a reflexão sobre uma possível atividade didático-pedagógica / produto. Este foi pensado como um jogo, intitulado de *Mapa Histórico-Musical Brasileiro*, que desenvolvi para trabalhar com meus alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental.

Durante esse percurso, também participei como ouvinte, por exemplo, do evento de integração com a rede, no qual ouvimos a Professora Viviane Alice de Oliveira, Mestra pelo ProfHistória da Universidade Federal do Tocantins (UFT), bem como, na mesma Jornada de Recepção da minha turma, a 2023, a Aula Magna com o Professor Doutor Luís Reznik, então Coordenador nacional, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Adicionalmente,

participei no mesmo ano, da *Live* intitulada *Sérgio Buarque de Holanda, historiador desterrado*, junto à programação do #UnifesspaOnline. Igualmente integrei-me, em 2023, ao *Unifesspa +10: Congresso Interdisciplinar do Instituto de Estudos do Trópico Úmido – I CIIETU* (com apresentação de trabalho via *banner*, como avaliadora e proponente do minicurso “A utilização da música no Ensino de História”), entre outras atividades que, no conjunto, ajudaram a legar a presente dissertação.

O Objetivo Geral de utilizar a Música como aliada à História em aulas direcionadas aos educandos do Ensino Fundamental I (5ª Série), na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Osvaldo Rogério de Souza, de Água Azul (PA), bem como na Escola de Música Terrua, em Canaã dos Carajás, também no estado do Pará, buscando promover uma abordagem inovadora e envolvente no processo educacional, ao analisar a expressão artística, temporal, geográfico, literário etc. para enriquecer a compreensão dos passados pelos estudantes. Pretende-se, assim, estimular o interesse, a reflexão crítica e a conexão emocional dos alunos com os eventos históricos por meio da linguagem acessível e cativante da música.

Entre os Objetivos Específicos, por sua vez, pretendemos: 1) desenvolver nexos temporais, mobilizando letras que abordem determinados períodos e permitir, desse modo, que os alunos identifiquem laços entre o conteúdo da música e o contexto histórico associado; 2) incentivar o senso crítico, fomentando a reflexão dos educandos ao avaliar as mensagens contidas nas letras, incentivando-os a questionar, comparar e interpretar as informações históricas apresentadas; 3) promover o engajamento ao criar atividades que envolvam os estudantes na pesquisa e debate sobre o momento histórico por trás das músicas escolhidas, incentivando a participação ativa e o diálogo em sala de aula; 4) ampliar o repertório cultural ao introduzir diferentes gêneros musicais e artistas que abordem aspectos variados da História, proporcionando uma compreensão mais abrangente e diversificada dos passados; e 5) estabelecer paralelos entre passado-presente devido ao uso da música como uma ferramenta para explorar temas sociais, culturais e políticos do período histórico em questão e que, de alguma forma, ainda chegam até nós, permitindo que os educandos compreendam o papel da música na expressão e reflexão das sociedades ao longo do tempo.

Para atingir esses objetivos, a atividade didática / produto se propõe a desenvolver uma ação com uso de uma cartografia musical, aliando o mapa do Brasil com a possibilidade de os alunos identificarem os ritmos de cada região, cultural e historicamente falando.

Esta pesquisa será enraizada em experiências práticas vivenciadas em sala de aula quando da futura aplicabilidade da proposta que aqui se desenhará. O estudo visará aplicar

atividades com uso de mapas e suas regiões musicais com dois grupos distintos: os alunos do 5º Ano do Ensino Fundamental e estudantes de musicalização propriamente. A metodologia da pesquisa se baseia na especialização direta desses grupos em propostas pedagógicas, utilizando a música como uma ferramenta para aproximar temas históricos aos seus cotidianos.

As fontes, portanto, serão as músicas (que, no Capítulo 3, da proposta pedagógica, será especificado) e suas relações com cada unidade da federação brasileira. Como metodologia, teremos a possibilidade de aferição direta dos *saberes escolares* – porque mobilizado o conhecimento produzido em sala de aula do Ensino de História, garantindo que a pesquisa não se restrinja ao âmbito científico, ou seja, tenha relevância prática e aplicabilidade tangível.

Este trabalho parte da consideração segundo a qual há uma discrepância entre teoria e prática no que tange o Ensino de História no Brasil. Neste sentido, o aspecto mais gritante que remonta ao desinteresse dos educandos diz respeito ao fato de que a didática, muitas vezes, está longe de contemplar qualquer tentativa de interdisciplinaridade, apesar da atual legislação educacional do país prever e incentivar esse diálogo entre os mais variados saberes e conteúdos. De igual maneira, as normas asseguram o ensino de Música no currículo, mas esta é outra área que enfrenta dificuldades para ser implementado por diversos fatores.

Assim, no Capítulo 1, intitulado *Nos ritmos do tempo: o uso da musicalidade para o conhecimento histórico*, parte-se do embasamento de intelectuais como Mário de Andrade e historiadores como Marcos Napolitano, com o fito de apresentar o tema que se vincula à construção da identidade nacional e, portanto, abrange muito mais do que fatos repassados em aula, quase que invariavelmente marcados por uma perspectiva política *stricto sensu* da História. Para compor esse olhar, voltado para o Ensino de História e a Música, são consideradas as contribuições das pesquisas de Fábio Oliveira, Luciano de Azambuja, Olavo Soares, entre outros que abordam essa intersecção. Logo, caberá ao professor despertar esse interesse em sua audiência, para que os estudantes se vejam como partes ativas daquilo que se analisa e não como meros observadores de objetos de estudo alheios às suas vivências, sendo as músicas integrantes do cotidiano de todos, gostem delas ou não.

O Capítulo 2, *Ressonância formativa: a construção do sentido da palavra “História” na infância e o ensino musical*, realiza uma discussão mais específica e detida acerca da relação possível entre essas duas áreas como forma de trabalhar didaticamente a produção do conhecimento histórico, considerando a Música como ferramenta pedagógica junto aos instrumentos normativos da Educação brasileira. Tendo como base as reflexões de especialistas na matéria, a intenção consiste em estabelecer um argumento acerca da importância do Ensino

de História e como ele pode se beneficiar com a referida aliança com a Música no sentido de trabalhar diversos aspectos históricos, socioculturais e emocionais dos alunos quando da aprendizagem a respeito dos passados do país.

O Capítulo 3, denominado *Aprender brincando: um jogo de cartas e tabuleiro como instrumento educativo*, prevê as práticas de ensino envolvendo História e Música. O texto também descreve um produto pedagógico cuja meta é promover uma atividade lúdica no Ensino de História. Nele se aponta um conjunto de tarefas a serem desenvolvidas em sala de aula do Ensino Fundamental I, 5ª Série, que se desdobram basicamente em elaboração cartográfica, passa pela confecção de questões sobre as cinco regiões do país (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste) de modo a familiarizar os educandos com o jogo de cartas do *Mapa Histórico-Musical Brasileiro* que representa a culminância da atividade pedagógica.

Assim, como nenhum conhecimento é estático e tanto História quanto Música são áreas de estudo em constante expansão, a didática empregada no ensino de ambas também deve buscar a adaptação e a interdisciplinaridade conforme o perfil dos alunos se altera no decorrer do tempo, turma a turma. Neste sentido, superar a falta de motivação e metodologias ultrapassadas se tornam pontos fundamentais para um melhor desenvolvimento crítico e de identidade sociocultural, colocando os alunos como participantes do processo histórico ao invés de meros observadores e repetidores de fatos.

CAPÍTULO 1

NOS RITMOS DO TEMPO:

O uso da musicalidade para o conhecimento histórico

A palavra “música”, de origem grega *mousikos*, refere-se à arte das musas, divindades que cantavam as memórias do passado. A técnica consiste em organizar sons em uma sequência, intercalados com períodos de silêncio em determinados períodos. Através dela é possível expressarmos nossas emoções, de forma que ultrapasse barreiras em seu meio social, fazendo com que as pessoas que vivem realidades totalmente diferentes possam se unir. Mário de Andrade (1893-1945) já falava sobre o poder da expressão na música, considerando que havia um entendimento (em sua época) de que apenas àquela inerente ao estilo erudito seria capaz de trazer essa carga de sensações ao ouvinte.

Andrade, porém, discordava de tal visão. Para ele, a melodia popular tinha o poder *dinamogênico*, isto é, era capaz de evocar uma resposta sensorial, apelando às necessidades básicas universais de todo ser humano, sendo cada interpretação pautada no contexto cultural de quem vive a experiência. Em seu *Ensaio sobre a música brasileira*, originalmente publicado em 1928, ele aborda a música como um componente vital da cultura brasileira, lançando luz sobre as correlações entre essa expressão artística e a identidade nacional.¹

Mas é curioso pensarmos que, através da música, a cultura de uma certa região, estado, cidade ou bairro pode se comunicar com pessoas de diversos lugares. Sendo assim, faz-se necessário considerá-la como fonte de comunicação entre os seres humanos, transformando ambientes e mexendo com emoções. Ora, quem nunca sentiu nostalgia ao ouvir uma canção que remeta a situações passadas? Certas melodias são capazes de trazer até lembranças de odores resgatados através de sensibilidades que as canções podem fazer aflorar.

Com efeito, a música percorre por todos os ambientes, mas, antes dela, temos os sons, que podemos observar no dia-a-dia. Muitas pessoas a utilizam em suas atividades cotidianas, até mesmo para tentarem ser mais produtivas. Saber que a música contribui de forma incisiva para o desenvolvimento do ser humano é algo notável, um feito observado por muitos pesquisadores, entre eles Olavo Soares, que relaciona as abordagens vygotskianas em seus estudos sobre processos de desenvolvimento psíquico e cognitivo em crianças e jovens no contexto de aprendizagem do Ensino de História com música.

¹ Cf. ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972.

Em *A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*, ele se aprofunda nas metodologias educacionais, enriquecendo a compreensão sobre como integrar a música no ambiente escolar ao destacar a vivência dos alunos como crucial para o sucesso de qualquer atividade envolvendo tais dimensões.

Para Soares, são as estruturas sociais nas quais estamos inseridos e a intimidade que definem como a nossa experiência com a música diverge de outrem, podendo resultar em um vínculo que suscita alegria, amor ou tristeza.² Porém, se as coisas são assim e mantendo tal discussão no ambiente de aprendizagem, a pergunta que fica é: por que as escolas públicas do Brasil não estão inserindo a música oficialmente enquanto componente obrigatório nos currículos do país – ao invés de deixar que apareça parcial ou eventualmente em outras matérias, tais como: Língua Portuguesa ou estrangeira, Artes, História..., mas que surge como algo acessório ou de suporte aos conteúdos – se ela proporciona todos esses benefícios?

Isto posto, o presente capítulo abordará, em um primeiro momento, os temas, entendimento, personagens e marcos mais recorrentes quando se fala em Música brasileira e suas relações com propostas curriculares. Na sequência, em um segundo item, tratará de suas potencialidades, enquanto instrumento pedagógico, para o Ensino de História, bem como as formas como tal recurso didático pode ser mobilizado e trabalhado em sala de aula.

1.1. Entre o erudito e o popular, as sonoridades curriculares

Se ela fosse inserida no cenário escolar, muitos teriam a oportunidade de ter uma formação musical, desmistificando a noção segundo a qual muitos veem-na como um dom, algo que somente a alguns teria sido dada a capacidade de desenvolver. Se isso ocorresse, talvez teríamos mais pessoas inseridas nesse universo, desenvolvendo habilidades que, até então, lhe eram desconhecidas ou até mesmo negadas. Pensemos o caso de Wolfgang Amadeus Mozart (1756-1791), tido como um gênio, mas que quase nada se sabe ou se considera acerca de sua origem social, sendo uma pessoa vinda de família burguesa, ainda que pouco prestigiada, conforme apontou Norbert Elias.

Assim, se não fosse a insistência de seu pai em uma educação musical que provesse o estímulo para o alto desenvolvimento artístico do filho, é provável que Mozart encerrasse sua existência como empregado mediano em Salzburgo, onde nasceu, na Áustria. Mesmo porque,

² SOARES, Olavo Pereira. *A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino*. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, jan./jun. 2017, p. 85.

no século XVIII, além da função social da música não ser igual a de hoje, seus praticantes eram encarados como artesãos, ocupando um posto tão ordinário quanto “os pasteleiros, os cozinheiros e os criados, e normalmente tinham o mesmo *status* na hierarquia da corte. Eles eram o que se chamava, um tanto pejorativamente, de criados de *librê*”.³

É importante fazermos essa reflexão, pois, de fato, a música clássica, que é o exemplo em tela, está ligada à classe social, não só pela condição cultural, mas também pelas oportunidades que cada um encontram ou dispõe em seu meio. Não é fácil para uma pessoa que vive com o mínimo investir em uma formação musical desse tipo, mesmo tendo interesse. Afinal, existem outras prioridades em sua realidade. Sendo assim, faz-se necessário pensar na música de forma não-generalizada para que, assim, possamos percorrer todos os caminhos aos quais ela pode nos levar.

Quando o tema não é a formação clássica, com o uso de instrumentos, ou o canto, aí sabemos que a música está presente em todas as camadas sociais. Basta pensarmos em sua existência entre os indígenas (canções rituais, folclóricas, tradicionais), os sujeitos marginalizados (*rap*, *funk*...), entre os descendentes de escravizados / afro-brasileiros (como o samba, o pagode), entre outros exemplos que demonstram seus usos para expressar sentimentos por intermédio da musicalidade, seja para momentos felizes ou de lamentos e dores.

Ao abordar a temática e como ela é tratada no Brasil, Fábio Oliveira discorreu, em uma palestra posteriormente publicada, sobre os problemas estruturais e sociais que o cenário contemporâneo vinha enfrentando (tal fala se passou em 1989, em Santiago do Chile). O círculo de músicos era restrito; a educação brasileira, precária; havia uma falta de cuidado em cativar e formar novas gerações, tanto de profissionais quanto de público. Ora, essa breve descrição que extraí de Oliveira ecoa até hoje. Ela não é incomum e, tampouco, anacrônica. Até porque, mais de três décadas depois a situação não parece ter melhorado em nada.

Em seu estudo denominado *Sobre a música “erudita” brasileira, hoje*, oferece-nos um entendimento acerca do cenário em apreço, no tempo contemporâneo, denunciando os problemas estruturais que já eram sentidos na época original de sua publicação, além de abordar como a música erudita é composta até mesmo pela música popular, pois com ela estabelece trocas, minimizando o elitismo que paira sobre esse gênero.

Porém, quando se trata da relação do brasileiro com a musicalidade, de onde devemos partir? Mesmo que o foco deste trabalho não seja a música erudita, as observações de Oliveira são pertinentes em sugerir uma pista para começar. Em suas palavras, ele sintetizou o que

³ ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 24.

seriam as principais vertentes que definem esse gênero: a Semana de Arte Moderna de 1922; anos depois a difusão, no Brasil, de novas técnicas europeias de composição, através da vinda do musicólogo alemão Hans Joachim Koellreutter (1915-2005); e, por fim, o flagrante desprezo pela música popular. Para este trabalho, é interessante analisar a primeira e a terceira vertentes apontadas por Oliveira, seja porque são elementos, respectivamente, que se relacionam de forma mais direta ao cenário que gostaríamos de enfatizar, que é a diversidade musical nas regiões do Brasil, de um lado, e porque o tema em apreço corresponde a uma realidade corriqueira até os dias atuais, de outro.

A chamada Semana de 22, por exemplo, além de tentar promover uma ruptura artística e literária contra os valores culturais vigentes, também revelou muitos nomes que se tornaram incontornáveis para os rumos que a música brasileira e os estudos musicais tomariam a partir daquele momento. Neste sentido,

Mário de Andrade pode ser considerado como uma espécie de consciência do movimento: profundo conhecedor das coisas do Brasil, ele orientou a primeira geração de músicos. Heitor Villa-Lobos, como se sabe, foi tomado de última hora, na prática e de surpresa, como o primeiro representante do movimento.⁴

Essa predileção por Andrade não foi à toa. A extensa produção intelectual do crítico envolvia uma dissertação sobre a música no Brasil, tanto a erudita quanto a popular. Historicamente, seu trabalho está inserido nos anos 1920, década em que a busca pela afirmação de uma identidade brasileira estava a todo vapor, na tentativa de um distanciamento da chamada influência europeia. O sucesso dessa empreitada é discutível, uma vez que o próprio Mário de Andrade introduz o tema com a seguinte afirmação: “A música artística brasileira viveu divorciada de nossa identidade racial”. Ou seja, o ritmo que nos embalava era bem outro. Para ele, como não dispúnhamos “grandeza social” para se impor ao Velho Continente, “o que a Europa tira da gente são elementos de exposição universal: exotismo divertido. Na música, mesmo os europeus que visitam a gente perseveram nessa procurado esquisito apimentado”.⁵

No entanto, independente da busca pela aprovação estrangeira, o fato é que a música brasileira sempre foi um verdadeiro caldeirão cultural, desde muito antes da Semana da Arte Moderna. E o que torna esse evento histórico tão importante é que, entre outros fatores, à época

⁴ OLIVEIRA, Fábio. Sobre a música “erudita” brasileira, hoje. *Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1990, p. 25.

⁵ ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972, p. 13 e 15.

se verificou uma verdadeira explosão tanto do interesse pelo folclore nacional quanto do mundo urbano pelas formas artísticas de sociedades interioranas. Para Andrade,

O critério de música brasileira prá atualidade deve de existir em relação a atualidade. A atualidade brasileira se aplica aferradamente a nacionalizar a nossa manifestação. Coisa que pode ser feita e está sendo sem nenhuma xenofobia nem imperialismo: o critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou indivíduo nacionalizado, reflete as características musicais da raça. Onde que estas estão? Na música popular.⁶

Em circunstâncias diferentes do que se deu em outras partes das Américas, a relação entre a sociedade e a música popular no Brasil está bem atrelada a processos migratórios e particularidades regionais que podem ser reconstruídas, no mínimo, desde a época do Segundo Reinado (1840-1889). Para o período anterior a esse tempo, porém, Marcos Napolitano sinaliza a *modinha* e o *lundu* como gêneses da música popular brasileira: o primeiro, de apelo mais erudito, e o segundo, inspirado em danças africanas. Ambos os ritmos ainda seriam reformulados para maior aceitação na Corte, a cidade do Rio de Janeiro, e, mais tarde, com a chegada da Família Real, em 1808, a inserção da música clássica germânica e da ópera napolitana se somariam ao panteão de gêneros populares, além da ascensão da música sacra.

Não era incomum, portanto, que os músicos de um estilo se aventurassem em outros. Ora, o compositor Carlos Gomes (1836-1896): “compunha ópera como se fosse um italiano, para o júbilo de nossa elite imperial, ‘estrangeira em seu próprio país’ [...]. Mas mesmo este ícone da música erudita brasileira nunca deixou de interpretar e compor modinhas, valsas e canções”.⁷ Nesse movimento, seu estudo intitulado *História e música: História Cultural da música popular*, adiciona significativo referencial para esta proposta investigativa ao fornecer um panorama complexo sobre a Música Popular Brasileira (MPB) e evidenciar o papel e a importância dela na construção paulatina da identidade do país.

Seja como for, o fato é que tal perspectiva também é compartilhada por Mário de Andrade, que fez uso dessas trocas culturais em matéria musical para defender o que seria considerada a sonoridade tipicamente “brasileira”, mas fugindo da ideia de exotismo. Conclui-se, assim, que se o pluralismo em apreço marca a música do país, mesmo que o artista não soe “brasileiro” pelos críticos. De acordo com Andrade, o oposto também pode ocorrer: se se der uma preferência excessiva a características que obedeçam somente a lógicas e sonoridades

⁶ ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972, p. 20.

⁷ NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 42-43.

encontradas em uma só matriz (seja a ameríndia, a africana ou a portuguesa), há também aí o risco de se cair em uma armadilha da essencialidade.

Portanto, podemos ter segurança em afirmar que “pureza” não é um conceito que caiba quando se estuda o panorama musical brasileiro (e, em realidade, situação alguma). Tampouco o processo de ascensão de popularidade de um determinado estilo ocorre em uma sucessão de épocas. Ainda que os nomes bem-sucedidos, tais como: Camargo Guarnieri (1907-1993) e Heitor Villa-Lobos (1887-1959) suscitem a importância da Semana de 22, o período não foi só marcado pelo reconhecimento internacional da música erudita feita no Brasil.

Emergiram, igualmente, personalidades da música popular, a exemplo de Ismael Silva (1905-1978), Ernesto Joaquim Maria dos Santos (1890-1974) e Alfredo da Rocha Vianna Filho (1897-1973), estes últimos mais conhecidos, respectivamente, como Donga e Pixinguinha, responsáveis por consolidar um dos maiores gêneros musicais brasileiros, ou seja, o *Samba*. Neste sentido e para nos ajudar a refletir junto de Elias, segundo o qual

Cada figura conhecida pela magnitude de sua realização é definida, então, como o ponto alto de uma época ou outra. No entanto, após um exame mais acurado, não é raro que as realizações notáveis ocorram mais frequentemente em épocas que poderiam, no máximo, ser chamadas de fases de transição, caso usemos o conceito estático de “épocas”. Em outras palavras, tais realizações surgem da dinâmica do conflito entre os padrões de classes mais antigas, em decadência, e os de outras, mais novas, em ascensão.⁸

Dito isso, convém sublinhar que, para Fábio Oliveira, o embate entre a música erudita e a popular sempre existiu no Brasil, criando estigmas que estão entranhados até hoje na forma como se produz e consome ambas, na distinção de públicos, na difusão de cada uma. E como a sua palestra data de fins da década de 1980, ele exemplificou esse abismo, sobretudo no que tange à propagação, citando a forma desigual como rádios e canais de televisão do país divulgavam elas no fim do século passado, basicamente reduzidas a espaços universitários e/ou estatais, com forte predomínio das canções populares.⁹

É precisamente por isso que Oliveira dá tanta importância à Semana de Arte Moderna de 1922, pois foi durante esse período de engajamento folclórico que surgiram produções consideradas / classificadas como eruditas que tentavam dialogar com a música popular, as quais Mário de Andrade usa para exemplificar o que ele chamava de “transposição de processos”, um conceito que explicaria a maneira como determinados instrumentos

⁸ ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 15.

⁹ Cf. OLIVEIRA, Fábio. Sobre a música “erudita” brasileira, hoje. *Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1990.

considerados eruditos foram absorvidos na cultura popular brasileira, especialmente nas regiões dos interiores do país. Assim, ao utilizar um instrumento para além da sonoridade pré-estabelecida pelas elites, “uma transposição [...] da técnica e dos efeitos dum instrumento sobre outro pode até alargar as possibilidades deste e pode caracterizar nacionalmente a maneira de o conceber”.¹⁰ Desta forma, não seria de todo inviável a inserção de instrumentos regionais às orquestras típicas, como eram os casos de sanfonas e violas.

A diferença de abordagem da música abrangia distintos públicos-alvo e classes sociais também diversas, mas que, hoje, já se rompeu, pois, de alguma forma – bem ou mal – todas as camadas da sociedade têm seus sons prediletos. Segundo Oliveira, é mesmo impossível abordar esse ponto sem trazer à cena questões socioeconômicas do Brasil que envolviam e, até certo ponto, ainda envolvem, as formas de circulação e acesso, os altos custos para formar um músico profissional, os preços impraticáveis ou, antes, as hierarquias que vedavam a integração aos concertos e alimentam restrições na música erudita. Para piorar houve a retirada, na prática, durante a década de 1990,

da educação musical e da educação artística dos currículos das escolas de nível fundamental e médio, juntamente com a extinção de seu caráter obrigatório – o que tira o direito do cidadão de desenvolver-se integralmente, porque parte de suas capacidades e habilidades criativas e perceptivas perdem em desenvolvimento.¹¹

Evidentemente que a informação de Oliveira é datada, mas o sentimento de indignação encontra lugar na atualidade facilmente e não se restringe ao gênero erudito, pois abrange a música brasileira como um todo. E mesmo com a aprovação da lei nº 13.278, sancionada em maio de 2016 pela então Presidenta Dilma Rousseff, que implicou na ampliação do currículo para incluir outras disciplinas artísticas, que foram para além da obrigatoriedade do ensino de música de maneira específica, ainda há as mesmas barreiras socioeconômicas que tolhem o pleno funcionamento da legislação: falta de qualificação profissional, estrutural e interesse.

Para chegar a uma discussão mais profunda sobre a situação da música na Educação Básica precisamos, em primeiro lugar, destrinchar alguns pontos sobre a História dela no Brasil. Antes de tudo, é necessário sempre ter em mente a questão do pluralismo cultural em nossos passados. Afinal, tanto a música tocada em concertos quanto aquela criada fora dos círculos da elite podem ser lidas como MPB, urbana, a depender da época.

¹⁰ ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972, p. 60.

¹¹ OLIVEIRA, Fábio. Sobre a música “erudita” brasileira, hoje. *Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1990, p. 26.

O Samba, por exemplo, igualmente compõe as tentativas, do início do século XX, em criar identidade e tradição para o país. Sabemos que, nos anos 1930, as políticas do governo Getúlio Vargas (1930-1945) contemplavam este gênero musical, pois “cultura popular, cultura letrada, mercado e Estado, no cenário musical brasileiro, não se excluíram, mas interagiram de forma assimétrica e multidimensional, criando um sistema complexo e consolidando a própria tradição”.¹²

Essa investida em caracterizar o Samba como um elemento *folclórico* compõe o que Napolitano chama de *conjunto de mitos historiográficos*, os quais ajudam a entender como o gênero se tornou a música brasileira *autêntica*. Esta correspondia àquela gestada fora dos meios elitizados, nas periferias e regiões interioranas. Também pesariam aí os temores da expansão mercadológica ao largo das lógicas identitárias, pois, quanto maior a audiência, mais afastada de seu contexto social de produção a música ficaria e sem legitimidade, por passar a obedecer a interesses que visariam a satisfação do maior público possível.

Mas quais valores essas questões têm para a pesquisa? Napolitano é categórico ao afirmar que elas fornecem as bases para o historiador analisar a relação de cada sociedade mantém com a música. O caso do Samba é emblemático porque representa sua produção por negros, descendentes de ex-escravos, artistas que resistiam às imposições e normas europeias resultantes do processo de colonização, que ganhou destaque sendo veiculada em rádios e consumida por diferentes públicos, lida como parte de nossa memória e identidade cultural.

Com o fim da década de 1950, porém, outras marcas sonoras do país surgem: a exemplo da chamada *Música Caipira*, em São Paulo e no Paraná; a *Gaúcha*, no Rio Grande do Sul; e, para ficarmos só em três casos, a *Bossa Nova*, no Rio de Janeiro, quando houve um aparente rompimento estético com o Samba, pois se apresentava como um gênero moderno, o qual priorizava um equilíbrio entre a parte instrumental e a voz.

Essa última particularidade se tornou possível devido às tecnologias da indústria musical da época terem se desenvolvido o suficiente para capturarem tais nuances, uma vez que esse refinamento foi herdado dos avanços nos processos de gravação que já tinham afetado o ritmo anterior. Os desenvolvimentos em apreço viabilizaram a superação das técnicas mecânicas que imperaram até 1927, quando surge a gravação elétrica, permitindo a captação de timbres e sons em geral menos potentes e/ou agudos. Daí porque a sutileza de incontáveis instrumentos de percussão que estão nos fundamentos dos ritmos e tradições africanas, tal como no caso do

¹² NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 53-54.

batuque, que puderam, enfim, ser registrados. Portanto, muitos não acreditam nas dicotomias entre Samba e Bossa Nova, pois, com a chegada da já referida MPB, provou-se que uma abordagem entre o folclórico e o moderno era possível. Afinal de contas, para Napolitano,

A MPB será um elemento cultural e ideológico importante na revisão da tradição e da memória, estabelecendo novas bases de seletividade, julgamento e consumo musical, sobretudo para os segmentos mais jovens e intelectualizados da classe média [...]. Nessa perspectiva é que se deve entender as canções, atitudes e performances que surgiram em torno da MPB, que acabaram por incorporar o pensamento folclorista (“esquerdizando-o”) e a ideia de “ruptura moderna” da Bossa Nova (“nacionalizando-a”).¹³

Na sequência temos o movimento do *Tropicalismo* – também inerente apenas a uma parte do Brasil, mais especificamente o eixo Rio-São Paulo, embora alimentado por artistas vindos de outras regiões, como o Nordeste e a exemplo do grupo Novos Baianos, não sendo restrito à música, mas abrangendo igualmente o teatro, o cinema, as artes plásticas, a literatura etc. – que foi muito forte nas tradições críticas dos meios acadêmicos. Isso, por si só, colocava-o em oposição à MPB, considerada nacionalista e despolitizada – quando não apontada como ingênua, demagógica e de viés populista / mercadológica – na cena da Ditadura Civil-Militar (1964-1985).

A relação entre mercado fonográfico e artistas face à experiência do ouvinte enquanto consumidor durante os anos de autoritarismo de Estado são dois pontos interessantes a se considerar, principalmente em um cenário tão restritivo e de censura. Primeiro, é preciso esclarecer que, mesmo com o comportamento antagônico entre MPB e Tropicalismo, o pluralismo cultural jamais saiu de cena. Então, sim, os artistas brasileiros jamais se limitavam a um só gênero, pois eles continuavam (e continuam) transitando entre experimentações e audiências diferentes ou até mesmo abandonando por completo um ritmo e se reinventando em outro, por vezes, totalmente diferente.

Ora, tudo isso pode ser muito estimulante para o Ensino de História, haja vista que, por meio dessas relações entre estilos, podemos refletir sobre as distintas posições sociais passíveis de serem assumidas na época em tela, ou seja: o período da Ditadura Civil-Militar. Com a música, torna-se possível refletir sobre as eventuais críticas ao regime autoritário (explícitas ou veladas), acerca das regiões cujos gêneros tocavam mais, a propósito do tipo de som que marcaram determinados momentos do passado nacional, entre outros fatores, pois, através da

¹³ NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 64.

musicalidade é possível transitar pela Geografia, as Artes, a Língua Portuguesa / Literatura etc. Até porque, segundo Myriam Chimènes, mediante a intersecção entre História e Música (para além da letra, portanto, em prol de uma educação dos sentidos e das sensibilidades), os debates em sala de aula adentraram um espaço fértil para desenvolver abordagens transdisciplinares, promovendo a integração dos mais diversos campos do saber escolar.

Com efeito, independente da perspectiva histórica adotada, ao utilizar a música como recurso didático é fundamental fornecer aos educandos as informações sobre o período nos quais elas foram compostas e promover discussões sobre as mensagens transmitidas etc. Conforme Chimènes, isso permitirá aos alunos compreender melhor o significado e o impacto das músicas na sociedade, bem como sua relevância para o Ensino de História e no arco temporal, pois uma canção não existe em um limbo.¹⁴

Como se vê, são muitas as frentes de discussões e, seguramente, ao longo do tempo ditatorial o mercado fonográfico entrou numa era delicada ao submeter-se às restrições governamentais. Ao mesmo tempo que a música popular comportava gêneros que caíam facilmente no gosto do público, como o *Romântico* e o *Brega*, além da persistência do Samba, as gravadoras também careciam de músicas com motivos críticos, visto que a Bossa Nova havia instaurado a demanda por canções que supriam uma função social ligada à intelectualização do público.

Finalmente, a MPB, ao se fragmentar e incorporar elementos de contracultura durante as décadas de repressão estatal, restabeleceu sua importância conforme o abrandamento do regime, a tal ponto que acabou sendo reconfigurada no sentido de propor “uma curiosa e problemática simbiose entre valorização estética e sucesso mercantil”.¹⁵ Portanto, conforme demonstrado por Napolitano, a MPB se trata de um fenômeno que, mesmo preterido pela juventude dos anos 1980 e 1990 com o advento do *Rock* brasileiro, sempre retorna como um norte para os artistas, passados os modismos das décadas seguintes.

1.2. Mas... como tratar as canções para a aprendizagem?

Por tudo isso, convém justificar os motivos que levaram à síntese histórica da música brasileira enquanto elemento constitutivo da identidade cultural brasileira, daí porque mais

¹⁴ Cf. CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007.

¹⁵ NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 72.

concentrada sobre o período do século XIX como ponto de partida e ênfase na virada representada pela Semana de Arte Moderna de 1922, ou seja, das primeiras décadas do XX. Para tanto, retomemos à queixa de Oliveira sobre a nossa falta de memória: é uma problemática válida de se abordar quando pensamos na forma como a História é encarada pelas pessoas e ensinada nas escolas. Logo, refletir em História evoca um processo de memorização de fatos, datas e nomes, provoca distanciamento entre nós e do quê e sobre quem falamos. Há, principalmente, uma ausência de análise mais humanizada acerca dos envolvidos e de como o nosso presente é atravessado multilateralmente por passados do qual *nós* somos herdeiros e fazemos parte, ainda que não tenhamos plena consciência disso.

Então, quando se fala em Ensino de História, a música pode servir como estratégia pedagógica para apresentar um recorte temporal muito importante, ainda mais quando se considera a História do Brasil. E é, especialmente, dos anos da Ditadura Civil-Militar que as produções musicais que mais ressoam com o nosso momento atual, dado que a MPB se tornou esse termo *guarda-chuva* e elemento de resistência político-ideológico-cultural. Mas ela não surgiu espontaneamente. Trata-se, antes, da fusão advinda de um pluralismo fervilhante que se fez necessário examinar (mesmo que rapidamente). Tal debate é incontornável, sobretudo se levarmos em conta que a música, nos termos de Henri Raynor,

a menos que não passe de rabiscos casuais em sons, tem o seu lugar na história geral das ideias, pois sendo, de algum modo, intelectual e expressiva, é influenciada pelo que se faz no mundo, pelas crenças políticas e religiosas, pelos hábitos e costumes ou pela decadência deles; tem sua influência, talvez velada e sutil, no desenvolvimento das ideias fora da música. Em certo sentido esse é o aspecto mais estimulante da história da música.¹⁶

Adicionalmente, em se tratando de considerar essas problemáticas em sala de aula no que tange o uso da música como recurso didático para o Ensino de História, é possível promover conexões que integrem elementos da música, tais como: letras, ritmos e estilos, com os conteúdos. Isso não apenas enriquece a compreensão dos alunos sobre os eventos históricos, mas também estimula o desenvolvimento de habilidades para a análise crítica e a interpretação de vestígios humanos (manuscritos, impressos, sonoros, imagéticos, orais etc.) no tempo. No entanto, nas palavras de Chimènes, antes citada, faz-se necessário compreender ainda que a

música contemporânea é uma matéria rebelde à atividade do historiador: a pretensão de construir uma visão objetiva sobre ela seria absurda. Ela só é ciência no passado. Só é possível fazer a história de uma época musical quando ela é superada e os

¹⁶ RAYNOR, Henri. *História social da música: da Idade Média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 14.

períodos que a sucedem lhe garantem um lugar e um sentido ao fixá-la no tempo, por assim dizer.¹⁷

Isto posto e considerada essa visão com alguns elementos que compõem a História da Música no país, com ênfase sobre suas manifestações ao longo do século XX ainda que fazendo alusão às musicalidades herdadas pelo Brasil desde o oitocentos, é preciso sinalizar que o trabalho com essa temática requer, como toda prática pedagógica, um preparo que evite uma série de armadilhas. Isso porque, quando falamos sobre identidade e memória no Brasil, é fácil incorrer nos mitos historiográficos abordados por Marcos Napolitano, pois o que é considerado *tradicional* costuma se relacionar às tendências forjadas pelas elites culturais e a indústria fonográfica.

Assim, em síntese, sabemos que antes eram os *homens das letras* e, mais tarde, a intelectualidade que definia o que era música e a quem se destinava. Hoje é a indústria capitalista que estabelece que sons são esses e quais farão ou não sucesso. Por isso, Napolitano sugere dois pontos nos quais o professor / pesquisador deve se apoiar, a saber: “a construção de ferramentas teórico-metodológicas claras e coerentes de análise das fontes (sobretudo as próprias fontes musicais) [e] o exame (auto)crítico da própria historiografia (acadêmica, de ofício ou amadora), como parte formadora de tradições e memórias”.¹⁸

Este último aspecto, em particular, é sem dúvida essencial, principalmente para evitarmos a reprodução de preconceitos e *hierarquias* musicais, seja por conta de uma divisão valorativa e de público entre música erudita e a popular (desconsiderando o pluralismo cultural enraizado na História do país e seus nexos internacionais), seja ao incutir essa mesma divisão ao falarmos sobre a música produzida no passado e no presente. Quantas vezes não ouvimos alguém mais velho proferir a clássica frase “No meu tempo, a música era melhor”? E, na contramão, escutamos alguém mais novo desconsiderar experiências com canções de décadas anteriores simplesmente pelo fato de as enxergar como “coisas de gente velha”?

Assim, ao evitar a repetição desse tipo de julgamento de valor, contornamos uma armadilha ao desenvolver uma pesquisa ou planejar uma atividade em sala de aula que envolva música e, ao mesmo tempo, ganhamos material para discutir e entender o que nos leva a pensar dessa ou daquela forma. Sendo a canção um documento impregnado de passados (e vestígios

¹⁷ CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007, p. 17.

¹⁸ NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 76.

das esferas social, política, cultural...), não é estranho que ela seja frequentemente usada como recurso para o Ensino de História.

O período da Ditadura, antes citado, por exemplo, sendo rico em produções com críticas veladas ou mais diretas ao regime e sobre os problemas do Brasil, é precioso para desenvolver propostas de atividades que envolvem um exame dessas produções. E para que essa empreitada seja bem-sucedida, convém elaborar ferramentas teórico-metodológicas que auxiliem no trabalho com esse tipo de fonte na Educação Básica.

Olavo Soares, ao discutir as costumeiras abordagens que envolvem como a música está inserida no Ensino de História no Brasil, parte do desinteresse dos educandos e evocando essa ideia da falta de manutenção da nossa memória cultural. Ao mesmo tempo, Soares aponta a ironia dos alunos consumirem produtos de massa justamente pautados *em* História, como é o caso, usando um exemplo de nível mais global, de produções estadunidenses que visam o público infanto-juvenil, como a série *Stranger Things* (2016-), que evoca um sentimento de nostalgia ao se ambientar nos Estados Unidos dos anos 1980, ainda que as gerações nascidas no século XXI jamais tenham acumulado experiências dessa época, a não ser culturalmente.¹⁹

Então, como tornar a aprendizagem histórica mais eficiente neste caso? Luciano de Azambuja sugere uma perspectiva que investigue canções a partir de percepções temporais que os estudantes têm quando lidam, por exemplo, com música. Como e de onde vem essa sensação de distanciamento dos alunos, que não se veem parte dos processos históricos quando analisados?

Na tentativa de prover uma resposta, ainda que provisória, Azambuja realizou um experimento envolvendo leituras sobre canções escolhidas pelos próprios educandos que, após análises, resultaria em *protonarrativas* escritas por eles, isto é: os primeiros sentidos e significados evocados e atribuídos ou constituídos sobre a experiência estética de seus contatos / recepção das canções, seguido da concomitante manifestação empírica desses mesmos enunciados linguísticos enquanto frutos de interpretações. Durante as investigações foram observados que a maneira como o pensamento dos jovens se articulava em relação ao tema obedecia aos princípios da chamada *consciência histórica* na acepção de Jörn Rüsen, explorando como a música pode servir como um excelente veículo para a compreensão mais aprofundado acerca dos passados, em *Canção, ensino e aprendizagem histórica*, dizendo que se evidenciaram

¹⁹ SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, jan./jun. 2017, p. 79.

nos enunciados linguísticos expressos nas narrativas escritas as competências, dimensões e temporalidades da consciência histórica: competência cognitiva, estética e política de interpretação, atribuição de significado, e orientação, constituição de sentido, das experiências humanas no tempo.²⁰

O experimento, além de propiciar uma ferramenta metodológica para o processo de aprendizagem junto ao Ensino de História, também apresenta resultados interessantes em prol de uma perspectiva didática, pois leva em consideração o conhecimento primeiro dos alunos (como a passagem do tempo é percebida por eles) e os coloca no centro do processo educacional (como produtores das protonarrativas), ao invés de apenas receptores de informação sobre as dimensões do *passado*, do *presente* e do *futuro* inerentes e/ou propostos em letras e melodias.

Se, por um lado, é interessante analisar essa abordagem das relações temporais e histórico-culturais em sala de aula, há de se notar que um grande aspecto da canção permanece ignorado no experimento: a própria música. Quando colocado em prática o experimento, ela está em segundo plano ou até mesmo inexistente, pois dos educandos é demandada a produção de uma narrativa detalhando quais ideias de passado, presente e futuro encontraram expressas na canção escolhida. Mas eles podem escutar a música? Sim, muito embora a atividade seja, em muitos casos, em geral realizada apenas com acesso e leitura da letra, sendo isso o procedimento mais comum, quando docentes utilizam esse tipo de fonte no Ensino de História, embora se possa questionar se se trata, realmente, de música ou só interpretação textual.

A proposta de Napolitano defende que o professor / pesquisador procure ir justamente em uma direção contrária a esse costume. Para tanto, pontua a necessidade de uma investigação que considere a estrutura da canção como um todo. Por estrutura, ele conceitua a *dupla natureza* da canção, que é articulada entre *texto* e *contexto*. Essa dupla articulação se divide em outros dois parâmetros: os verbo-poéticos, ou seja, “os motivos, as categorias simbólicas, as figuras de linguagem, os procedimentos poéticos”, e os musicais de criação e interpretação, que compreendem (mas não estão limitados) a “harmonia, melodia, ritmo, arranjo, coloração timbrística, vocalização etc.”.²¹

Ainda que uma articulação não deva se sobressair sobre a outra, isto é, dar mais ênfase analítica nos parâmetros verbo-poético ou para os musicais, é interessante demonstrar como o caso se daria ao analisar uma obra de Mozart. Neste sentido, Norbert Elias faz um breve comentário sobre como o compositor estruturou e executou a *singspiel* – tipo de ópera alemã,

²⁰ AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 31-52, jan./jun. 2017, p. 34.

²¹ NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 79.

popular no século XVIII, que combina diálogos falados e cantados –, em *O rapto do serralho* (1782). Diz Elias:

Nas óperas de corte ao estilo antigo, os cantores é que mandavam. A música instrumental era subserviente; estava ali apenas para acompanhá-los. Mas, no *Seraglio*, Mozart mudou um pouco este equilíbrio de poder; algumas vezes gostava de intercalar as vozes humanas com as dos instrumentos, numa espécie de diálogo. Solapou, assim, a posição privilegiada dos cantores. E ao mesmo tempo inquietou a sociedade de corte, que, numa ópera, estava acostumada a ter empatia com as vozes humanas e não com as vozes simultâneas da orquestra.²²

A partir desta observação, nota-se como é possível extrair da melodia uma análise histórica e sociológica de uma performance considerada perturbadoramente inovadora para os padrões dos ouvintes do setecentos. Por isso, em sala de aula é preciso trabalhar letra, melodia, contexto... E, no entanto, com a mistificação em torno da figura de Mozart – para voltarmos ao exemplo em tela –, a interpretação que se tem no presente certamente diverge da reação recebida na época em que essa *singspiel* foi produzida.

Seja como for, o fato é que a música permeia todos os aspectos da vida humana, desempenhando um papel fundamental na construção da identidade cultural de um povo e uma sociedade. Na cena educacional, em especial no Ensino de História, ela se revela como aliada valiosa no processo de ensino-aprendizagem. Ao longo de 14 anos de experiência em sala de aula, deparei-me com os desafios típicos da educação brasileira contemporânea, marcada por turmas cheias e recursos escassos. E, mesmo nesses ambientes, foram vivenciadas diversas situações que evidenciaram o potencial transformador da música, sendo o despertar do interesse de crianças por ela uma das observações marcantes em minha trajetória.

Assim, introduzir, por exemplo, composições clássicas de Mozart durante aulas de História, como já se disse na Introdução deste trabalho, revelou-se uma estratégia mais eficaz para cativar a atenção dos alunos. Em alguns momentos, a música serviu não apenas como elemento cultural, mas como uma pausa relaxante, permitindo até breves cochilos, como testemunhado no caso de um aluno com espectro autista. Esse aspecto não apenas indicou a acessibilidade da música como elemento acolhedor, mas também destacou seus potenciais benefícios na promoção de um ambiente propício para o aprendizado.

Outro aspecto relevante foi a incorporação da música como suporte durante atividades práticas. Ao permitir que as crianças apreciassem Mozart enquanto registravam atividades na lousa, foi notado um impacto positivo no desempenho delas. Além de proporcionar um

²² ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995, p. 129.

ambiente mais agradável, a música também contribuiu diretamente na qualidade das produções realizadas. Através desses momentos, constata-se que seu uso não se restringe a uma forma de entretenimento: ela também funciona como ferramenta pedagógica capaz de potencializar o processo de ensino-aprendizado e a aplicação de conhecimentos.

No âmbito do Ensino de História, particularmente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, a música emergiu como um recurso didático valioso: temas complexos se tornaram mais acessíveis e envolventes quando aliados à musicalidade. O interesse de crianças pelo saber histórico foi estimulado pela aliança com a música, que as capacitou a compreender criticamente os fatos que moldaram suas realidades. Ou seja: a música se fez presente como importante ferramenta de ensino, um canal para o desenvolvimento de uma perspectiva crítica e reflexiva sobre a passagem do tempo.

Portanto, além da dupla articulação que compõe a estrutura de uma canção, um terceiro fator precisa ser levado em conta: a reação do ouvinte, sua experiência individual com a música. Neste sentido, Soares dialoga com perspectivas que priorizam as vivências dos alunos, com o tipo de vínculo que eles têm ou estabelecem com a música que lhes é apresentada no espaço escolar e como essa afeição (ou não) pode ser revertida em interesse pelo processo de ensino-aprendizagem. Não por outros motivos, evoca um exemplo pessoal, ao lembrar que

Certa tarde, em reunião do Grupo de Pesquisa do qual participo, uma colega se lembrou de uma atividade relacionada às aulas de história de sua infância. Era uma música que os alunos tinham de decorar para aprender a matéria. O surpreendente é que, tantos anos passados, ela cantou a música sem pestanejar, ou seja, havia decorado mesmo.²³

Ora, quando pensamos na alta carga de informação às quais os estudantes são submetidos ao longo de seus anos educacionais, não é incomum que surjam técnicas de memorização conteudistas. A problemática que Soares introduz com essa lembrança, porém, revela como o princípio da atividade didática (nesse caso, de Ensino de História) pode se dar na Educação brasileira. Mas se prezarmos somente a memorização de eventos e pessoas, como já apontado neste trabalho, o educando não se sentirá parte dos processos históricos, tampouco verá ligações entre a sua vida e os fatos que estuda. Além disso, o uso dessas “músicas didáticas” como ferramentas de ensino dissolve ainda mais o propósito da aprendizagem. Nem

²³ SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, jan./jun. 2017, p. 80.

a música é encarada enquanto tal, tampouco o educando e seu / sua professor(a) são encarados como algo além de reprodutores de saberes.

Baseando-se em estudos de Alexei Leontiev, Soares sintetiza a problematização apontando que se faz necessário preparar uma atividade didática efetiva, ou seja, baseado no fato de que docentes e discentes precisam compreender claramente *o que, para que e por que* se deve estudar aquilo que se propõe. O procedimento foi seguido por Azambuja, pois seu experimento se propôs a trabalhar os assuntos mencionados nas letras (o que), visando contribuir para a construção de uma consciência e identidade históricas (para quê) e, com isso, demonstrar como as canções podem ser utilizadas como fontes de aprendizagem, uma vez que constitui um documento impregnado de História Social, Política, Cultural... (porquê).²⁴ Portanto, viabiliza uma circularidade / interdisciplinaridade de perspectiva na própria área.

Com efeito, para que o princípio da atividade didática elaborado por Leontiev funcione, é necessário que o aluno veja motivo e objetivo no objeto de estudo proposto pelo professor e não que esse conhecimento se encerre apenas no docente. Soares então sugere que tipo de exercício seria ideal para trabalhar a relação entre Ensino de História e música, incluindo aqui a relevância da *escuta*. Até porque,

Ao solicitar a audição, insere-se outra ação que desvia, parcial ou totalmente, o aluno da atividade. Insere-se na atividade o estímulo a outros sentidos, e, portanto, a atividade inicial, que é interpretar a letra, sai do primeiro plano da consciência do aluno. Alguns alunos continuarão analisando a letra, mas irão prestar mais atenção nas rimas, nos instrumentos musicais ou na relação letra e melodia. Uns irão negar de forma explícita a “música chata do professor”, enquanto outros farão a negação de forma silenciosa, direcionando seus pensamentos para outra situação externa à aula.²⁵

Como se vê, o uso da música como objeto de estudo ou recurso didático do Ensino de História evidencia a importância das funções do ouvinte (tanto aqueles que consomem quanto aqueles que produzem sons). Com isso, abrem-se chances a pesquisas que abordem experiências sensoriais para o debate e o aprendizado, entre outros, da noção de *tempo*. Porém, é preciso ter em mente que tais possibilidades só despontam no horizonte dos processos de ensino-aprendizagem porque, de acordo com Eric Hobsbawm,

algumas das características fundamentais da música popular foram mantidas por toda a sua história; por exemplo a importância da tradição oral para a sua transmissão, a importância da improvisação e da ligeira variação de uma execução para outra, e

²⁴ Cf. AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 31-52, jan./jun. 2017.

²⁵ SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 78-99, jan./jun. 2017, p. 90.

outros aspectos. Muito dessa música se modificou a ponto de se tornar irreconhecível; mas isso, afinal, é o que se espera que aconteça com uma música que não morre, mas continua a se desenvolver em um mundo dinâmico e tempestuoso.²⁶

Por fim, qualquer que seja a ótica utilizada em sala, ao utilizar a música como recurso didático se faz necessário fornecer aos educandos os dados acerca das épocas que elas foram criadas, promovendo debates sobre as mensagens e sentimentos que transmitem etc. De acordo com Chimènes, isso permitirá aos alunos dialogar e avaliar melhor quanto ao sentido e ao impacto das músicas na sociedade, além, é claro, de viabilizar uma justificativa que a torna relevante para o Ensino de História, pois uma canção não está em um vazio.²⁷

Tudo isso ajudará, sobremaneira, no incentivo à criatividade ao se propor atividades que estimulem os alunos a expressarem conceitos históricos por meio da criação de composições próprias, impulsionando a compreensão do respeito à diversidade, inclusive por meio das escolhas. Isso porque, ao selecionar músicas que abordem diferentes perspectivas culturais e étnicas, certamente os professores estarão contribuindo para essa pauta.

Além disso, tal gesto permitirá avaliar o aprendizado de forma lúdica. Afinal de contas, ao utilizar apresentações musicais que permitam aos estudantes demonstrarem seus entendimentos históricos, tomamos a música, simultaneamente como expressão e comunicação, elementos decisivos para a aferição dos processos de ensino-aprendizagem.

Adicionalmente, pelo fato de integrar a música ao Ensino de História, espera-se não apenas enriquecer o aprendizado dos alunos, mas de também cultivar um ambiente educacional dinâmico, participativo e conectado com as emoções, as vivências e as experiências socioculturais dos alunos.

Para tanto, é preciso considerar que a legislação educacional brasileira, notadamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben), pois ela estabelece a obrigatoriedade do ensino de música. Contudo, na prática, há uma discrepância significativa entre a norma estabelecida e sua aplicação. A falta de um plano pedagógico robusto e a carência de profissionais específicos emergem como fatores preponderantes que comprometem a eficácia dessa lei, levantando-nos a questões tais como: quais os motivos que levam a música ser mal estruturada na grade curricular, mesmo sendo amparada pela legislação? Por que há um distanciamento dos educandos com essa via para o aprendizado no Ensino de História? É possível aliar os dois, Música e História?

²⁶ HOBBSBAWM, Eric. *História Social do Jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990, p. 35.

²⁷ Cf. CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007.

Ora, ao considerar as metodologias de ensino propostas, percebemos a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. Isso porque a música, intrinsecamente ligada à cultura e à História, surge como ferramenta potencial que promove uma compreensão mais profunda dos eventos passados-presentes. Daí a sua importância.

Logo, a interdisciplinaridade entre Música e História é uma relevante abordagem pedagógica, uma vez que busca enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, proporcionando uma compreensão mais abrangente e significativa dos eventos passados. Sendo assim, uma hipótese que proponha é que a música serve como ferramenta valiosa nas aulas porque fundamentada em diversos aspectos educacionais.

Ora, a associação de elementos melódicos a cenários históricos, com o objetivo de estimular a memória, a identidade e a retenção de informações, incide na formação como metodologia válida para deixar o aprendizado menos engessado, tanto para docentes quanto para discentes.

Essas indicações sobre o impacto emocional e o interesse despertado pela música nas aulas de História são baseadas na capacidade intrínseca dela evocar emoções, tornando as lições mais envolventes. A contextualização fornecida pela música é considerada crucial, uma vez que a riqueza da compreensão da cena histórica fornece uma visão mais profunda e autêntica do passado, porque tem a possibilidade de mobilizar sensibilidades de outros tempos.

A convicção no estímulo da criatividade e expressão dos alunos, através da incorporação da música, reflete a compreensão de que esse método não apenas promove uma interpretação mais pessoal dos eventos históricos, mas incentiva ainda uma visão mais crítica e única dos acontecimentos, ou seja, o desenvolvimento de uma possível *consciência histórica* na acepção de Jörn Rüsen.²⁸

A integração interdisciplinar da música com diferentes matérias da grade curricular do Ensino Fundamental, por sua vez, é respaldada pela visão de que essa abordagem enriquece, em específico, o Ensino de História, pois proporciona uma compreensão mais holística dos acontecimentos e processos tempo-espaciais.

A defesa da validade dessas considerações é embasada em trabalhos e observações que demonstram que a música pode destacar um papel crucial no aprimoramento da aprendizagem histórica, tornando-o mais envolvente, satisfatória e significativa para os alunos. Tais questões visam investigar como a música pode ser uma ferramenta eficaz para aprimorar o ensino nas

²⁸ Cf. RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História – Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed.UnB, 2010.

aulas de História, oferecendo diferentes ângulos de abordagem e enriquecendo a experiência educacional dos estudantes.

CAPÍTULO 2

RESSONÂNCIA FORMATIVA:

A construção do sentido da palavra “História” na infância e o ensino musical

Ao pensarmos na palavra *História* é comum que as primeiras associações remetam às narrativas que ouvimos na infância – contos fantásticos, casos populares, cantigas de ninar e lendas repassadas oralmente por familiares, amigos e vizinhos. Trata-se de um termo ancestral, “tão antigo que às vezes nos cansamos dele”¹ e que, quando crianças, ainda não compreendemos em sua complexidade epistemológica. Para essa faixa etária, qualquer narrativa pode ser História e o conteúdo pouco importa diante do encantamento provocado pelas palavras que ouvem.

Recordo-me vivamente de minha infância e da presença marcante de Dona Rita, uma vizinha que, em noites quentes de verão, reunia as crianças para contar histórias. Eram momentos de acolhimento e imaginação, nos quais a oralidade se fazia presente como forma de construção de sentidos. A narrativa de que mais gostava era a de uma moça que, após enfrentar diversas adversidades, encontrava um boi em uma fonte e, junto dele, uma pedra preciosa. Tais experiências marcaram minha percepção inicial da História como expressão de fantasia e tradição oral, sem ainda compreender seu estatuto de saber formal ou científico.

Somente mais tarde, durante a escolarização, comecei a perceber que História também nomeava uma disciplina. Contudo, nas séries iniciais, esse campo do conhecimento era tratado de forma secundária, restrita à memorização de datas e fatos descontextualizados, sem estabelecer vínculos com minha própria trajetória ou com a realidade social vivida. A ausência de significado atribuída à matéria derivava, em parte, de uma abordagem pedagógica que não valorizava a historicidade do sujeito, tampouco dialogava com as experiências dos estudantes. No entanto, como afirma Marc Bloch, antes citado, a História não é apenas uma prática científica em marcha: é também uma ciência na infância, como todas aquelas que têm por objeto o espírito humano. Essa observação nos convida a compreender que, embora o saber histórico tenha se constituído tardiamente enquanto procedimento científico reconhecido e instituído academicamente, ele é profundamente vinculado à condição humana, desde os primeiros contatos com o mundo.

¹ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 51.

Em uma experiência recente, durante uma visita à cidade natal de meus avós, Ananás, no estado de Tocantins (TO) – um lugar que, por muito tempo, associei a limitações e falta de oportunidades – percebi que minha recorrente necessidade de retornar àquele espaço se relacionava com algo mais profundo: minha própria história de vida. Apesar dos desafios enfrentados, foi ali que vivi momentos significativos da infância, construindo memórias afetivas que hoje constituem minha identidade, a forma como *leio* o mundo.

Daí porque, ao considerarmos a Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História (ProffHistória) que esta dissertação se vincula, a relembrar: *Linguagens e Narrativas Históricas: Produção e Difusão*, faz-se necessário dizer que uma tal perspectiva remonta à História Cultural, dimensão segundo a qual as sociedades são produzidas pelas práticas articuladas (que são políticas, sociais, discursivas etc.) que constroem as suas figuras e imagens sobre a passagem do tempo. E, particularmente no caso em apreço, corresponde às projeções socialmente compartilhadas de viés musical, que permitirão aos educandos atarem os sons aos tempos históricos nos quais eles ecoaram. Logo, tais vestígios dos passados do país são compreendidos e evocados aqui como *representações*, ou seja, um tipo de conhecimento mediato que, nos termos de Roger Chartier, “faz ver um objeto ausente através da sua substituição por uma ‘imagem’ capaz de reconstruir em memória e de o figurar como ele é”.² Foi nesse reencontro com o passado que compreendi, de modo mais concreto, o sentido atribuído por Bloch à história como a “ciência dos homens no tempo”.³ Tal formulação reforça que a História não se limita ao registro factual de eventos, mas à compreensão das experiências humanas em sua dimensão temporal e existencial.

Desse modo, compreendo que é fundamental promover entre os estudantes a construção de um sentido mais amplo e significativo para o Ensino de História. A disciplina deve ultrapassar o mero acúmulo de informações e favorecer o reconhecimento do tempo vivido, da memória e das trajetórias pessoais como partes constitutivas deste conhecimento. A valorização das experiências concretas e das narrativas individuais – como as que vivenciei em meus primeiros anos de vida – pode contribuir para uma educação histórica mais sensível, crítica e humanizada.

² CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 20.

³ LE GOFF, Jacques *apud* BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 7.

Neste capítulo, abordaremos inicialmente o sentido da palavra História e como podemos refletir sobre essas ressonâncias a partir da historiografia e, depois, o segundo subtítulo busca aliar essas questões ao uso da Música para o Ensino de História.

2.1. Experiência escolar e o envolvimento dos educandos

Ao refletir sobre como a disciplina de História foi representada em minha trajetória escolar, especialmente durante a infância, rememoro um episódio que marcou de forma indelével minha relação com este saber. Na década de 1990, em regiões do interior, era comum que a docência em diversas áreas do conhecimento não exigisse formação específica. Tal realidade refletia uma estrutura educacional fragilizada, na qual o Ensino de História se apresentava, muitas vezes, de forma descontextualizada, mecânica e alheia à vivência dos alunos e de suas comunidades.

Nesse contexto, recordo-me de uma avaliação escolar na qual obtive desempenho satisfatório, acertando todas as questões. No entanto, minha nota foi comprometida por um fator extrínseco ao conteúdo: escrevi meu nome com apenas um “l” – “Rafaela” – ao invés de “Rafaella”. Naquele momento, eu sequer tinha consciência da grafia correta de meu próprio nome e, tampouco, minha mãe havia me orientado sobre isso. A professora, ao verificar o diário de classe, identificou o que considerou um erro e mesmo reconhecendo o acerto pleno da prova, penalizou-me com o seguinte comentário: “Você acertou todas as questões, mas como faltou um “l” em seu nome, vou descontar pontos. Você vai tirar 9,5”. Naquele cenário, a avaliação escolar se restringia à atribuição de notas, sem considerar critérios qualitativos ou formativos. Tal episódio, aparentemente trivial, revelou-se simbólico em minha memória: demonstrava não apenas um ensino conteudista e punitivo, mas a ausência de sentido pedagógico mais amplo, descolado das experiências concretas dos estudantes.

Décadas depois, revivi essa tensão, agora do ponto de vista materno. Certa tarde, minha filha retornou da escola visivelmente abalada e, ao ser questionada, declarou: “Mãe, de todas as minhas aulas, a pior é a de História”. Como docente da disciplina, tal afirmação despertou minha inquietação. Ao indagar sobre os motivos de sua insatisfação, ela relatou que a professora havia exibido um filme contendo cenas explícitas de decapitação, sem contextualização adequada. Embora eu presumisse que o conteúdo pudesse remeter à Revolução Francesa ou a outro evento histórico semelhante, para minha filha a experiência foi traumatizante e destituída

de significado. Segundo ela, a abordagem da docente era constantemente agressiva e sua forma de se comunicar soava desrespeitosa e intimidadora.

Ao invés de adotar essa postura, a docente talvez devesse pensar na necessidade de dialogar com os educandos para que eles desenvolvessem uma certa *consciência histórica* que, proposta por Jörn Rüsen, pode ser definida como uma categoria que se relaciona à toda e qualquer forma de pensamento histórico, por intermédio do qual os sujeitos se relacionam com os passados e os (re)apropriam enquanto História. Nos termos do próprio Rüsen, corresponde à “suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo”.⁴

Seja como for, o fato é que o conjunto das vivências inter geracionais me permitiram compreender de modo mais profundo a reflexão de Marc Bloch, ao afirmar que:

Ocorre enfim, obrigatoriamente, de as gerações se interpenetrarem. Pois os indivíduos não reagem sempre similarmente às mesmas influências. [...] a sensibilidade em relação aos acontecimentos do presente varia muito segundo os temperamentos pessoais; as mais precoces serão de fato “da guerra”, as outras permanecerão no lado oposto.⁵

A assertiva de Bloch nos convida a considerar que os marcos históricos – mesmo os escolares – não produzem efeitos uniformes sobre os sujeitos. Ao contrário, cada indivíduo reage às experiências de forma particular, atravessada por maturações afetivas, subjetividades e disposições sensíveis. Nesse sentido, tanto minha infância quanto a vivência de minha filha revelam não apenas rupturas, mas também permanências nas práticas de Ensino de História que, por vezes, desconsideram a escuta ativa dos educandos e suas singularidades.

Na década de 1990, conteúdos ligados à cidadania, como o conhecimento e uso de documentos pessoais, estavam ausentes do currículo escolar. O Ensino de História se restringia, como já se disse aqui e, em grande medida, à memorização de datas, nomes e eventos, sem conexão com as vidas dos alunos. Hoje, embora o cenário tenha mudado significativamente com a ampliação do acesso às tecnologias e informações, novos desafios emergem.

Crianças e adolescentes se tornaram mais críticos, exigentes e conscientes dos sentidos que atribuem ao conhecimento. A responsabilidade do educador, portanto, intensificou-se: não se trata apenas de transmitir conteúdos, mas de tornar o saber histórico compreensível, relevante

⁴ RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História – Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed.UnB, 2010, p. 57.

⁵ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 152.

e significativo. A partir dessas vivências, compreendo que a memória escolar não é apenas lembrança do passado, mas um instrumento analítico que nos permite interrogar o presente da educação. A experiência pessoal, entrelaçada à reflexão teórica, aponta para a necessidade de práticas pedagógicas mais dialógicas, contextualizadas e sensíveis à diversidade de sujeitos em sala de aula. O Ensino de História deve promover, assim, mais que o acúmulo de dados, também a construção de uma consciência histórica que valorize o tempo vivido, a escuta ativa e o respeito às múltiplas formas de ser e aprender no mundo.

Neste sentido, convém salientar que, durante minha experiência docente, tenho observado ao longo desses anos que, quando o conhecimento não apresenta significado para o estudante, torna-se difícil que ele se perceba como sujeito integrante do processo de ensino-aprendizagem. Essa constatação se revela nas mais diversas situações cotidianas, sobretudo se o desinteresse e o desengajamento diante das atividades propostas se tornam evidentes. Lecionando para diferentes turmas nas fases iniciais da Educação Básica, percebi que, mesmo entre crianças da primeira infância, é essencial que os conteúdos estejam associados a um sentido. Quando isso não ocorre, o envolvimento é comprometido e o aluno tende a questionar a utilidade daquele saber em sua vida.

Em tal contexto, um dos principais desafios da educação contemporânea reside na elaboração de práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade dos estudantes, atribuindo significado aos saberes escolares e promovendo, desse modo, um engajamento mais autêntico. No início de minha atuação docente essa compreensão ainda se apresentava de forma incipiente, pois minha concepção educacional passava por um processo de amadurecimento. Foi com o tempo, a partir da experiência em sala e do aprofundamento teórico-metodológico, que passei a compreender a centralidade da contextualização no processo de ensino. Com efeito, compreendi que a aprendizagem significativa e transformadora só se concretiza quando o conhecimento é articulado às vivências e aos interesses dos estudantes.

Como nos aponta Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.⁶ É a partir dessa premissa que compreendo minha atuação docente como uma ação comprometida não apenas com a transmissão de conteúdos, mas, igualmente, com a criação de condições para que os educandos construam, de maneira autônoma, seus próprios saberes.

⁶ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

A sala de aula, enquanto espaço de encontro e diversidade, reflete as múltiplas realidades sociais, culturais e econômicas dos sujeitos que a compõem. Tal heterogeneidade é especialmente perceptível na escola pública, onde lidamos com situações que extrapolam os limites do ambiente escolar. O professor, nesse cenário, não atua somente como transmissor de informações: ele é, muitas vezes, uma referência de acolhimento, apoio emocional e escuta. Essa função é particularmente exigente em contextos marcados por turmas numerosas, onde as demandas são múltiplas e complexas. Ainda assim, é na escola que vivenciamos experiências profundamente significativas, capazes de nos lembrar do potencial transformador da educação.

Com efeito, se adotarmos ou – no mínimo – termos a noção de consciência histórica no horizonte de nossas práticas docentes poderemos, de acordo com Luís Fernando Cerri, compreender que, ao agir no tempo, os seres humanos acabam se posicionarem no mundo o qual (re)interpretarem continuamente – e a si próprios também – conforme suas intencionalidades.⁷

Assim, essas vivências nos mostram, com clareza, o impacto que podemos ter na vida dos estudantes, não apenas pela via do conteúdo ensinado, mas, sobretudo, pela forma como ele pode ser apropriado. Quando conseguimos estabelecer vínculos significativos com os estudantes, criamos pontes entre o saber escolar e as suas realidades. Como afirma Freire, as qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.⁸

No Ensino de História, essa necessidade de vinculação com a realidade do aluno assume contornos ainda mais profundos. A disciplina oferece instrumentos interpretativos para que os educandos compreendam o mundo ao seu redor, suas origens, suas lutas e seus pertencimentos. Por isso, o historiador-docente tem o papel de instigar o pensamento crítico e independente, promovendo o questionamento e valorizando o conhecimento histórico como ferramenta de leitura do presente e de projeção de futuros possíveis.

É fundamental considerar que muitos alunos chegam à escola atravessados por dores, desafios e traumas que excedem o espaço físico da sala de aula. É nesse contexto que me inscrevo como educadora, constantemente interpelada por questionamentos sobre minha prática e sobre como estabelecer uma relação mais significativa com meus estudantes. Frequentemente, reconheço neles traços que remetem à minha própria vivência escolar – suas dúvidas, angústias,

⁷ Cf. CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011, p. 28.

⁸ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

desejos e até a ausência de expectativas ecoam memórias que me fazem revisitar, com espírito crítico e reflexivo, o sentido de meu ofício.

Resido em uma cidade, Canaã dos Carajás (PA), cuja economia é marcada pela mineração, o que torna o espaço escolar profundamente plural. Recebemos estudantes oriundos de diversas regiões do Brasil e, eventualmente, de outros países. Essa diversidade, ao mesmo tempo que desafia, também enriquece o processo educativo. Por isso, venho buscando práticas pedagógicas que estejam à altura dessas múltiplas realidades – que sejam abertas, sensíveis, dialógicas e transformadoras. E, no meio dessa travessia, é especialmente gratificante quando encontramos leveza e afeto. A escola não precisa – e não deve – ser um espaço engessado, autoritário ou distante. Ao contrário: pode ser um território de encontros, escuta atenta e diálogos respeitosos.

Nesse horizonte, a História mostra sua força como ciência que forma, questiona e inspira. Ela nos permite construir pontes entre diferentes tempos e experiências, provocando reflexões sobre quem somos, de onde viemos e para onde queremos ir. Como sublinha Freire, o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura, com seu gesto, a relação dialógica que se confirma como inquietação e curiosidade, em permanente movimento.⁹

Nesse sentido, é necessário que o professor esteja preparado para lidar com a complexidade do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo, transmita o conteúdo de forma contextualizada e significativa. No caso específico do Ensino de História, há ainda a responsabilidade de fomentar a formação de cidadãos críticos e conscientes, o que deve começar desde as fases iniciais da escolarização. Por isso que aponto, para esta reflexão, minha própria trajetória de vida, que confirma, de maneira concreta, a importância de um olhar atento e sensível sobre a prática pedagógica.

Fui criada por meu avô, um homem de escolarização limitada – cursou apenas até a 4ª Série –, mas dotado de uma sabedoria construída na vivência e na curiosidade. Mesmo com pouca instrução formal, ele nunca se afastou do conhecimento. Lia jornais e revistas, acompanhava os acontecimentos e engajava-se em causas sociais. Com ele aprendi, desde cedo, a valorizar o questionamento e a olhar o mundo com atenção e desejo de compreensão.

Essa convivência despertou em mim o gosto pela curiosidade e pela participação. Contudo, reconheço que essa não é a realidade de muitos estudantes, cujas trajetórias são marcadas por dificuldades econômicas e sociais que impactam diretamente sua relação com a

⁹ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

escola. Por isso, acredito firmemente que o papel do professor vai muito além da simples apresentação de conteúdos. É preciso que o conhecimento faça sentido, que dialogue com a vida do aluno e que se constitua como ferramenta de emancipação, autonomia e transformação.

Como afirma Bloch, o conhecimento do passado é uma coisa em constante progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.¹⁰ Essa ideia, aplicada ao contexto educacional, nos convida a pensar o ensino como processo dinâmico, sensível às transformações e às experiências humanas. A educação só ganha força e cumpre sua função social quando é capaz de se conectar com a realidade concreta dos sujeitos que a constroem.

Por meio da investigação constante e do compromisso ético-político com a prática pedagógica, é possível ampliar o horizonte dos estudantes, favorecendo a formação de sujeitos mais conscientes, reflexivos e implicados com a transformação social. Ainda que percebamos um descompasso entre os saberes produzidos na universidade e as demandas reais do chão da escola, acredito que é justamente no diálogo entre esses dois mundos que reside o potencial de inovação e de mudança. Daí porque esta dissertação visa essa aproximação, buscando construir pontes entre os referenciais teórico-metodológicos e as reflexões apontadas ao longo deste trabalho com as práticas educativas, contribuindo para o aprimoramento do ensino e para a consolidação de uma ação docente comprometida com a formação integral dos educandos.

Nessa perspectiva, parto do entendimento de que cada ser humano é dotado de uma trajetória única, cuja singularidade deve ser reconhecida e respeitada em sua plenitude. Vivemos em uma sociedade marcada pela padronização de comportamentos e valores, na qual a diversidade das formas de ser e existir são frequentemente marginalizadas. Diante desse cenário, torna-se imprescindível desenvolver uma postura reflexiva frente às estruturas sociais que nos atravessam, compreendendo nossa posição no mundo não apenas enquanto indivíduos, mas, igualmente, como integrantes de coletividades historicamente situadas. A construção de nossa identidade, portanto, não é um processo dado, mas contínuo e dialógico. Essa afirmação sintetiza o princípio de que o ser humano se constitui na relação com o outro e com a realidade que o cerca, num movimento permanente de formação, reinvenção e busca de sentido.

A disciplina de História exerce um papel fundamental na formação de sujeitos reflexivos e conscientes à medida que oferece aos estudantes instrumentos para analisar sua trajetória individual e o contexto social em que estão inseridos. Ao possibilitar a interpretação do passado, o estudo histórico contribui para uma compreensão mais aprofundada dos dias atuais, favorecendo o posicionamento autônomo diante das questões sociais.

¹⁰ Cf. BLOCH, Marc. *Apologia da História* ou *O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

O legado teórico-metodológico de Marc Bloch quanto a um *modus operandi* regressivo, presente-passado, é particularmente relevante nesse processo, pois ressalta a valorização da experiência humana como eixo estruturante da prática historiográfica. Sua concepção amplia o olhar sobre a História ao demonstrar que ela se constrói a partir das ações cotidianas dos indivíduos, cujas vivências, escolhas e modos de existir moldam os processos em suas dimensões singulares e coletivas.

No contexto escolar, cada estudante carrega consigo um repertório singular de experiências, valores e vivências cotidianas. Essa diversidade transforma a sala de aula em um verdadeiro mosaico cultural e social, onde múltiplas narrativas se entrecruzam, mesmo sem ultrapassar os limites físicos da escola. Diante dessa complexidade, o professor de História assume o papel de mediador do conhecimento, sendo responsável por reconhecer e valorizar essas trajetórias como ponto de partida para um processo de aprendizagem significativo, dialógico e emancipador.

O objetivo, nesse cenário, não é a formação de especialistas em teoria ou historiografia, mas a promoção de uma prática pedagógica que desperte a curiosidade histórica e estimule o pensamento crítico. Assim, é na articulação entre tempo histórico e experiência humana que o conhecimento histórico ganha relevância e significação na vida dos estudantes, sobretudo quando eles passam a se perceber como sujeitos históricos, capazes de interpretar, compreender e intervir no mundo que os cerca.

Entretanto, a distância entre os conteúdos propostos no Ensino de História e as vivências concretas dos alunos ainda representa um desafio persistente em muitas salas de aula. Com frequência, o saber histórico é apresentado de forma descontextualizada, alheio às realidades sociais dos sujeitos que aprendem. Essa sensação de afastamento não se restringe ao universo discente, também entre os docentes é possível identificar tal desconexão, especialmente quando as formações continuadas e os referenciais teóricos propostos pela academia não consideram os desafios cotidianos enfrentados nos ambientes escolares.

A relação pedagógica entre docentes e discentes, por vezes, reproduz essa lógica. Muitos estudantes nos veem como figuras distantes, desconectadas de suas realidades afetivas, sociais e culturais. Por isso, torna-se fundamental compreender que a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes legitimados, mas também um lugar de produção de conhecimento histórico, com base em suas próprias finalidades e dinâmicas internas.

Essa concepção converge com as competências e habilidades previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente de História. A BNCC orienta que o ensino da

disciplina deve possibilitar aos educandos o desenvolvimento da consciência histórica, bem como o reconhecimento de si mesmos como sujeitos históricos ativos, valorizando suas experiências, identidades e a pluralidade cultural.¹¹

Refiro-me, especificamente, às habilidades EF09HI01 (analisar os significados das noções de tempo histórico e de sujeito histórico), EF09HI08 (identificar diferentes formas de periodização e suas relações com os contextos sociais) e EF09HI10 (reconhecer o papel dos sujeitos históricos nos processos de mudança), pois elas são, diretamente, contempladas na proposta aqui discutida.

Valorizar a individualidade de cada estudante, portanto, é essencial para promover aprendizagens que façam sentido. Cada sujeito traz consigo uma trajetória singular, marcada por experiências que influenciam profundamente sua forma de perceber e compreender o tempo, a História e o mundo. Nessa direção, as contribuições de Marc Bloch – já tão citado aqui – são fundamentais. Para ele, o tempo histórico não se reduz à sucessão cronológica de fatos e eventos, mas se apresenta como uma experiência múltipla e vivida de maneiras distintas. Como ressalta, a História não é a acumulação dos acontecimentos, de qualquer natureza, que se tenham produzido no passado. Ela é a ciência das sociedades humanas.¹²

Essa visão rompe com a linearidade rígida do tempo cronológico e propõe ao educador o desafio de reconhecer os múltiplos ritmos e temporalidades que coexistem no ambiente escolar. Ensinar História, assim, implica acolher as experiências dos estudantes e compreendê-las como parte constitutiva do processo de construção do conhecimento.

Tal escuta sensível e comprometida dialoga profundamente com os princípios da pedagogia freiriana. Para Paulo Freire, uma educação verdadeiramente humanizadora deve se ancorar no diálogo e na valorização das palavras que nascem da experiência concreta dos sujeitos. Como destaca o educador, a existência, porque é humana, não pode ser muda, silenciosa, tampouco pode se nutrir de falsas palavras, uma vez que delas dependem os usos que serão feitos pelos indivíduos para transformarem o mundo.¹³

Integrar, portanto, as vivências dos estudantes ao Ensino de História é um movimento que ultrapassa o campo do conteúdo: trata-se de reconhecer o outro como legítimo produtor de sentidos e conhecimentos, tornando o processo educativo mais potente, crítico e transformador. Nessa perspectiva, o Ensino de História assume um papel decisivo na formação de sujeitos que

¹¹ Cf. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 maio. 2025.

¹² Cf. BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

¹³ Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

compreendem sua posição no tempo, sua responsabilidade social e sua capacidade de agir no presente com vistas à construção de um futuro mais justo.

2.2. *Tempo passado-presente e singularidade dos sujeitos*

Tendo em vista essa perspectiva de contextualização de questões teórico-metodológicas e pedagógico-didáticas em prol do Ensino de História, vale ressaltar, como já mencionado por Marc Bloch: a incompreensão do presente nasce, fatal e necessariamente da ignorância do passado. Mas talvez não seja menos vão esgotar-se em compreender o máximo possível dos tempos idos se nada se sabe do mundo que nos cerca na atualidade. Bloch defende que a investigação histórica não deve se restringir às grandes narrativas e aos feitos das figuras de destaque, mas precisa se voltar também às experiências ordinárias, às práticas sociais e às rotinas cotidianas que constituem a vida dos sujeitos.

Tal perspectiva amplia o campo da História e valoriza a pluralidade humana, reconhecendo que a trama histórica é, igualmente, tecida por pessoas anônimas, em suas interações diárias e nas múltiplas dimensões do viver. Como destaca o historiador francês,

Há muito tempo, com efeito, nossos grandes precursores, Michelet, Fustel de Coulanges, nos ensinaram a reconhecer: o objeto da História é, por natureza, o homem. Digamos melhor: os homens. Mais que o singular, favorável à abstração, o plural, que é o modo gramatical da relatividade, convém a uma ciência da diversidade.¹⁴

Face a tal pluralismo da vida humana que o trabalho se vincula à dimensão narrativa ou, melhor dizendo, sonora, da Música, porque para escutar a referida diversidade é preciso considerar “diferentes tipos de suportes, tais como livros, filmes, programas televisivos, sítios da *Internet*, mapas, fotografias”¹⁵ e – porque não? – canções que também se inscrevem no tempo. De qualquer maneira, a questão aqui é que tal movimento reflexivo de Marc Bloch corresponde à recusa, assim, uma definição tradicional da História enquanto *ciência do passado*. Para ele, essa formulação empobrece o papel da análise histórica, ao desconsiderar a dinâmica relacional entre temporalidades. Para ele, o que realmente se estuda são os problemas formulados no presente que nos levam a interrogar os acontecimentos e processos que

¹⁴ BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001, p. 54.

¹⁵ LINHAS de Pesquisa. *Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória*. Disponível em: <<http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

passaram.¹⁶ Essa compreensão se materializa no já referido *método regressivo*, no qual as inquietações dos dias de hoje orientam a investigação e delimitam os recortes temporais pertinentes. É nesse movimento que convém ingressar nas problemáticas da prática docente.

A proposta rompe com a linearidade cronológica e sinaliza para uma orientação em defesa de uma História viva, conectada com o agora, ancorada nas demandas da atualidade e nas experiências concretas dos sujeitos. Assim, o ofício de historiador deixa de ser apenas o de registrar acontecimentos e passa a ser o de interpretar a complexidade do tempo humano: múltiplo, vívido e carregado de significados.

Para ilustrar essa concepção no cotidiano, pode-se considerar, por exemplo, a rotina de um jantar em família. Esse momento, aparentemente banal, revela, sob o olhar de Bloch, elementos decisivos da vida social: as relações entre gerações, os valores culturais transmitidos, as dinâmicas afetivas e as conversas. Nesse sentido, até mesmo eventos cotidianos são espaços de produção histórica nos quais se constroem e se reconstróem sentidos coletivos e individuais.

Por fim, ao afirmar que é bom, a meu ver, e indispensável que o historiador possua ao menos um verniz de todas as principais técnicas de seu *métier*, cabendo-nos refletir sobre a complexidade do trabalho docente, especialmente no Ensino de História. Afinal, o professor-historiador precisa dominar diferentes linguagens e metodologias para interpretar, mediar e dialogar com os vários tempos e sujeitos presentes no cotidiano escolar.

Ao abordar a música como recurso didático para o Ensino de História, é imprescindível compreender os caminhos percorridos pela educação musical no Brasil. Esta compreensão não apenas fundamenta as escolhas pedagógicas, mas também revela as tensões entre políticas educacionais, formação docente e concepções de cultura. Se hoje a música figura como um conteúdo facultativo no currículo escolar, é importante questionar: por que deixou de ser uma disciplina obrigatória? Quais transformações políticas e sociais contribuíram para que ela passasse a ocupar um lugar secundário na escola?

O uso significativo da música nas aulas não se reduz à simples reprodução de canções. Ele demanda uma análise crítica que considere o contexto histórico, sociocultural e a experiência estética que cada composição carrega. Marcos Napolitano adverte que, ao utilizar a canção como documento, deve-se dar conta de um conjunto de problemas nada simples de resolver, pois a música não apenas reflete, mas constrói sentidos sociais.¹⁷

¹⁶ Cf. LE GOFF, Jacques *apud* BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

¹⁷ Cf. NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Além disso, a maioria dos professores de História não possui formação específica em música, o que torna esse trabalho interdisciplinar ainda mais desafiador. No entanto, a docência se constrói na pesquisa e na experimentação. Assim, o professor, mesmo sem os conhecimentos técnicos específicos, pode (e deve) buscar formas de integrar criticamente a música em sua prática pedagógica se deseja mobilizar letras e melodias para o seu fazer em sala de aula.

A BNCC, embora não se constitua enquanto lei, é um documento normativo que orienta as práticas pedagógicas da Educação Básica no Brasil. Nela, a música é reconhecida como uma das linguagens artísticas essenciais à formação integral do estudante. De acordo com o documento, trata-se de uma linguagem artística que possui múltiplas formas de expressão e compreensão, sendo, portanto, uma ferramenta poderosa para a educação estética, crítica e histórica dos educandos. Essa concepção dialoga com Napolitano quando ele destaca o potencial da canção popular, por exemplo, como documento histórico, não apenas por sua letra, mas por sua dimensão sonora e social. Ele afirma que a canção, no país, tem sido termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo, das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas.

Portanto, integrar a música ao Ensino de História é mais do que utilizar um recurso motivacional. Corresponde a adotar uma perspectiva interdisciplinar que reconheça a canção como produto cultural, portadora de sentidos e memórias. Contudo, essa integração requer um trabalho pedagógico consistente, que dialogue com a formação docente, a intencionalidade didática e a escuta sensível da diversidade musical brasileira.

O ensino da música no Brasil passou por profundas transformações, que refletem diferentes concepções sobre cultura, arte e educação. Se hoje a música não ocupa o lugar de disciplina obrigatória, ela permanece como uma linguagem fundamental para a formação humanística dos estudantes. Em especial, nas aulas de História, a música pode funcionar como um elo entre passado e presente, entre fatos e afetos, entre estrutura e experiência. Sua valorização no espaço escolar, portanto, exige políticas públicas consistentes, formação docente adequada e, sobretudo, um compromisso pedagógico com a escuta e a pluralidade. Assim, ao retomar o percurso histórico do ensino de música no Brasil, reafirma-se a potência desse recurso na construção de uma educação crítica, sensível e comprometida com o diálogo entre saberes.

A história do ensino de música no Brasil está intrinsecamente ligada a projetos de nacionalização e formação cultural. Desde os tempos coloniais até os dias atuais, a musicalidade transitou entre os espaços religiosos, artísticos e escolares, sempre atravessada por interesses políticos e sociais mais ou menos explícitos. Acompanhem o quadro:

Quadro 1 – Marcos da relação com a música no Brasil

Período / Data	Marco Histórico e Legal
Século XVI	Início do ensino musical com os jesuítas, voltado à catequese de indígenas, sobretudo os guaranis.
1808	Chegada da corte portuguesa no Brasil: abertura das primeiras instituições formais de ensino artístico.
1841	Fundação do Conservatório de Música do Rio de Janeiro, por Francisco Manuel da Silva.
1851	Inclusão da música nas primeiras séries das escolas públicas ainda embrionárias.
1930-1940	Villa-Lobos implementa o canto orfeônico nas escolas, com apoio de Anísio Teixeira.
1961	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (Ldben) nº 4.024 estabelece a música como disciplina obrigatória nos Ensinos Primário e Médio.
1971	Lei nº 5.692/71 substitui a Educação Musical por Educação Artística com quatro áreas: música, desenho, artes cênicas e plásticas.
1996	Nova Ldben (Lei nº 9.394) mantém a Arte como obrigatória, mas sem exigir formação específica em Música.
2008	Lei nº 11.769 torna obrigatório o ensino de Música na Educação Básica.
2016	Lei nº 13.278 reforça a obrigatoriedade das quatro linguagens artísticas (Música, Teatro, Dança e Artes Visuais).
2017	Base Nacional Comum Curricular (BNCC) reconhece a Música como linguagem artística no componente curricular de Artes.

Assim, à luz do quadro exposto acima, percebe-se que a trajetória da Música na Educação brasileira evidencia avanços e retrocessos. Se, em alguns momentos, ela ganha certa centralidade –, como no projeto de Villa-Lobos de unificação nacional por meio do canto

orfeônico –, em outros é diluída dentro de um currículo bastante genérico de Artes, podendo ou não ser mobilizada pelo docente em questão.

Aqui vale sublinhar a contribuição de Myriam Chimènes para refletir sobre as possibilidades de articulação entre os campos da História e da Musicologia, especialmente no que diz respeito ao uso da música como recurso didático para o Ensino de História. Chimènes oferece contribuições relevantes que permitem pensar a música como fonte histórica, objeto cultural e ferramenta pedagógica interdisciplinar. Ela argumenta que a música é uma expressão cultural intrinsecamente ligada aos contextos históricos em que é produzida. Destaca como a reflete pensamentos, valores e eventos de uma determinada época, oferecendo *insights* importantes para a compreensão da História.¹⁸

Trata-se, igualmente, por meio das músicas, de estimular a imaginação para os estudantes possam compreender o “clima cultural em meio ao qual circularam temas e se difundem normas e valores, que favorecem a sensibilidade necessária para a recepção de ideias e a adoção de comportamentos”.¹⁹

Nas aulas isso pode ser explorado através da seleção de músicas que representem diferentes períodos históricos e movimentos sociais, proporcionando aos alunos uma experiência sensorial e emocional mais profunda dos eventos trabalhados. Já a intersecção entre musicologia e História sugerida por Chimènes constitui um espaço fértil para o desenvolvimento de abordagens interdisciplinares. Seu trabalho defende uma maior aproximação entre esses campos ainda carentes de estudos mais aprofundados.

Segundo a Chimènes, na década de 1990 os estudos musicológicos eram recentes e os profissionais da área demonstravam pouco interesse pelo contexto histórico dos objetos que investigavam. Havia, segundo ela, um predomínio da análise técnica da linguagem musical em detrimento de uma abordagem histórica mais ampla. O estudo sublinha, assim, que aqueles que julgavam apreender o essencial, a saber, o estudo da linguagem musical, raramente passaram do estado puramente técnico de análise.²⁰

No contexto escolar essa problemática permite refletir sobre o uso da música como recurso didático nas aulas de História, favorecendo conexões interdisciplinares ao integrar

¹⁸ Cf. CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007.

¹⁹ GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: SOIHET, Rachel; et. al. (orgs.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005, p. 278.

²⁰ Cf. CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007.

elementos como letra, ritmo e estilo com os conteúdos propriamente históricos. Tal abordagem pode enriquecer a compreensão dos educandos, além de estimular o desenvolvimento de habilidades de análise crítica e interpretação.

Além disso, o potencial integrador da música merece destaque, considerando aquilo que Norbert Elias abordou em *Mozart: Sociologia de um gênio*, quando ressaltou a interconexão inextricável entre o indivíduo e a sociedade, no caso do músico em tela, na medida em que ela transcendeu barreiras sociais e geográficas, emerge como um meio de comunicação eficaz e de ascensão no mundo do *Ancien Régime*.²¹ Assim, a cultura de diferentes localidades pode dialogar e se conectar por meio da música, estabelecendo pontes entre bairros, cidades e regiões.

Nesta direção, Chimènes também destaca a importância da contextualização da música em seu ambiente cultural. Inserida no meio musicológico, ela apresenta um panorama das dificuldades enfrentadas pelos profissionais da área em lidar com a temática ao afirmar que

A música contemporânea é uma matéria rebelde à atividade do historiador: a pretensão de construir uma visão objetiva sobre ela seria absurda. Ela só é ciência no passado. Só é possível fazer a história de uma época musical quando ela é superada e os períodos que a sucedem lhe garantem um lugar e um sentido ao fixá-la no tempo, por assim dizer.²²

Contudo, Chimènes critica essa visão excessivamente voltada para o passado, argumentando que ela ignora importantes debates teóricos sobre a reflexão a respeito do tempo presente. Para tanto, recorre a alguns referenciais para frisar que o recuo temporal não provém automaticamente da distância do tempo e de que não basta esperar para que isso ocorra. É preciso fazer uma História do tempo presente profissionalmente, a partir de documentos e não da lembrança, para colocar a justa distância.

Independentemente da perspectiva histórica adotada em sala de aula, ao utilizar a música como recurso didático, é fundamental fornecer aos alunos informações sobre o contexto de sua produção, promovendo discussões sobre as mensagens transmitidas e as trocas culturais observáveis em suas composições. Isso permite uma compreensão mais profunda do significado das canções e de seu impacto nas sociedades de cada época destacada.

A inserção da música nas aulas de História pode promover o engajamento dos estudantes de maneira mais eficaz, ao proporcionar uma experiência de aprendizado interdisciplinar,

²¹ Cf. ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

²² CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007, p. 17.

sensorial e reflexiva. Além disso, a música estimula o pensamento crítico, ao provocar interpretações e debates sobre os diferentes significados atribuídos aos acontecimentos.

Como exemplo da importância de promover a reflexão crítica entre Música e História, Myriam Chimènes destaca as parcerias entre musicólogos e historiadores, como no caso do grupo de pesquisa intitulado *Vida musical na França durante a Segunda Guerra Mundial*, do qual participou em 1999. Segundo Chimènes,

A História Política e institucional atual deve ser levada em consideração, o que não exclui, claro, que ela seja cruzada com a história das correntes estéticas. Inscrever uma pesquisa musicológica no tempo político pode ajudar a desenvolver de maneira proveitosa os estudos sobre os diversos domínios artísticos e contribuir também para a elaboração da história cultural.²³

Em síntese, a pesquisadora oferece importantes contribuições sobre a intersecção entre Musicologia e História. Embora seu enfoque esteja situado no âmbito da pesquisa acadêmica, sobretudo no ensino superior, é possível derivar potenciais ferramentas didáticas a partir de suas reflexões para a sala de aula da Educação Básica. Ao explorar a música como expressão cultural e promover conexões interdisciplinares, os educadores podem enriquecer a experiência de aprendizagem, estimulando o engajamento discente, a análise crítica e uma compreensão mais profunda dos processos históricos e de suas representações artísticas.

Portanto, a música, enquanto linguagem simbólica e expressão cultural, revela um potencial pedagógico significativo, sobretudo quando inserida de forma intencional em contextos educativos. Seu uso no ensino ultrapassa a simples apreciação estética, tornando-se uma estratégia potente para o desenvolvimento de competências cognitivas, emocionais e sociais. De acordo com a BNCC,

A linguagem musical possibilita a ampliação das formas de perceber, sentir e expressar-se; contribui para o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, da imaginação, da memória, da atenção, da concentração, da autodisciplina, da autoconfiança, da cooperação e do respeito ao outro, além de permitir o contato com diferentes culturas e modos de vida.²⁴

Por fim, este capítulo apresenta um relato de experiência vivenciado no contexto de um projeto de musicalização infantil, ressaltando como isso contribuiu tanto para minha formação

²³ CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007, p. 17.

²⁴ BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 maio. 2025.

docente quanto para a reflexão acerca das possibilidades pedagógicas em prol do Ensino de História mediado pela linguagem musical.

Ao longo da minha trajetória como educadora participei de diferentes iniciativas que envolveram a musicalização em espaços educativos. Um marco expressivo nesse percurso foi o convite para coordenar um projeto de musicalização na Escola de Música Terruà (*vide Instagram* <https://www.instagram.com/escolademusicaterrua?igsh=MXZpdGM5ejk0bjBkYw>) no ano de 2022. Aceitei o desafio como uma oportunidade para ampliar meus conhecimentos sobre a linguagem musical e, sobretudo, explorar as possibilidades de articulação entre Música e Ensino de História, no sentido sinalizado por Marcos Napolitano já explorado aqui.²⁵ Antes de inventarem a palavra *globalização*, nossa música já era global. Antes de inventarem o termo *multiculturalismo*, nossas canções já falavam de todos os mundos que formam os brasis.

Foi com essa compreensão que iniciamos o projeto com uma turma de crianças entre quatro e sete anos de idade. Desde os primeiros encontros, observou-se grande receptividade às propostas. O diferencial da metodologia adotada residia na abordagem contextualizada das canções: além da escuta e execução musical, introduzíamos elementos históricos e culturais relacionados às obras sonoras. Assim, optamos por um repertório ampliado, que incluía músicas como *Garota de Ipanema*, de Tom Jobim e Vinicius de Moraes, e composições de Luiz Gonzaga, indo além das tradicionais cantigas de roda.

A metodologia desenvolvida se baseava em uma sequência de atividades que permitiam à criança estabelecer vínculos afetivos e cognitivos com o conteúdo. Antes da escuta de cada canção, introduzíamos informações sobre o compositor, o intérprete, o ano de criação e seu contexto histórico e cultural. A apresentação das gravações originais despertava curiosidade e engajamento, além de, frequentemente, surgirem perguntas espontâneas por parte das crianças – indícios do interesse e da capacidade de estabelecer relações significativas com os conteúdos históricos. Essa prática metodológica reafirma a crítica de Miriam Hermeto, ao apontar que:

A maior parte das práticas pedagógicas correntes no Ensino de História que se utilizam da canção popular brasileira a concebem como uma ilustração de determinado tempo. Em geral, torna-se como alvo de análise apenas a sua letra ou a posição política de seus autores/intérpretes. [...]. Uma abordagem pedagógica que considere a complexidade da canção popular brasileira como fato social tende a ampliar os horizontes de leitura histórica de mundo dos alunos.²⁶

²⁵ Cf. NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

²⁶ HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 14.

Assim, mesmo em um contexto de Educação Infantil, foi possível perceber como a escuta ativa e contextualizada da canção incentivava reflexões críticas e conexões históricas. Um exemplo marcante dessa experiência foi o caso de uma aluna de nome Lara, que chegou ao projeto por orientação médica. A mãe, aflita, relatava que a filha apresentava dificuldades de socialização e concentração, estando em investigação diagnóstica para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Nas primeiras aulas, Lara mantinha-se tímida e retraída. Contudo, à medida que as atividades avançavam, passou a demonstrar crescente interesse, sobretudo pelas letras das canções. Aprendia com rapidez, encantava-se pelas histórias dos compositores e, aos poucos, foi se apropriando do espaço com mais segurança.

A canção *Asa Branca*, interpretada por Luiz Gonzaga, teve um impacto especial sobre ela. A partir dessa aula, passou a escutar outras músicas do artista em casa, tornando-se sua fã. O envolvimento foi tão significativo que, a pedido da própria criança, seu pai lhe presenteou com uma sanfona infantil. A música passou a ser uma linguagem de expressão e comunicação para Lara. Em pouco tempo, ela participou de uma apresentação de voz e violão interpretando *Garota de Ipanema*, sob orientação do maestro Josué Moraes – colega integrante deste projeto na Escola de Música Terruá –, evidenciando avanços significativos em sua socialização.

A experiência que tive com Lara e as demais crianças demarcou minha percepção de que a música, ao ser trabalhada com intencionalidade pedagógica, pode se constituir como potente mediadora do processo de ensino-aprendizagem, inclusive no campo da História. Ao dialogar com o passado e com a cultura, a canção abre caminhos para formas plurais de expressão e compreensão do mundo.

Ora, a vivência relatada demonstra que a música pode e deve ser integrada ao Ensino de História desde os primeiros anos escolares. Por meio de uma escuta ativa e contextualizada, é possível construir sentidos, promover o diálogo com o passado e estimular a consciência histórica das crianças. Para a formação docente, esse tipo de experiência é enriquecedor, pois amplia o repertório metodológico e fomenta abordagens interdisciplinares que valorizam a cultura como ferramenta educativa.

Como salienta Napolitano, a música brasileira não apenas expressa valores culturais e ideológicos diversos, mas constitui um verdadeiro ponto de encontro entre etnias, religiões, classes sociais e experiências de vida. Por isso, ele afirma: “Procurei mostrar como a música,

no caso específico do Brasil, foi um ponto de fusão importante para os diversos valores culturais, estéticos e ideológicos que formam o grande mosaico chamado ‘cultura brasileira’”.²⁷

Logo, pode-se concluir que a música no Brasil é mais que um veículo neutro de ideias. Ela fornece os meios, as linguagens, os circuitos pelos quais os vários brasis se comunicaram. Dessa forma, reconhecendo a canção como um artefato cultural carregado de significados, reitero a importância de sua inserção no Ensino de História como possibilidade de formar sujeitos críticos, sensíveis e culturalmente situados.

Por fim, ao juntar essas dimensões e perspectivas, procurarei, através da reflexão sobre os usos e potencialidade da Música para o Ensino de História, viabilizar uma pesquisa que tome as salas de aula não apenas como lugar de reprodução social, mas como espaços para o fomento de uma cultura, a *cultura escolar*. Segundo Jean Hébrard, esta expressão surgiu em fins dos anos 1980, quando André Chervel a propôs com o fito de se contrapor ao conceito de *transposição didática*, de Yves Chervallard.²⁸ Para tanto, Chervel argumentou que a escola também produzia “uma cultura específica, singular e original”.²⁹ É nesse sentido que acreditamos ser possível aliar uma educação musical com o conhecimento histórico sobre os tempos e as principais regiões do Brasil nos quais elas ecoaram e é sobre isso que a atividade didática proposta versará no próximo capítulo.

²⁷ NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 75.

²⁸ Cf. HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas / São Paulo: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil / FAPESP, 2002.

²⁹ CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998, p. 47.

CAPÍTULO 3

APRENDER BRINCANDO:

Um jogo de cartas como instrumento educativo

Como educadora apaixonada por História e Música, vejo a importância de integrar essas duas formas de expressão no ensino para apresentar conceitos, culturas e suas interseções de uma maneira envolvente e acessível. Ao explorar os diferentes períodos históricos e características das regiões do Brasil, tal interação se revela uma ferramenta poderosa para enriquecer as narrativas e estimular a imaginação dos educandos do Ensino Fundamental I (5ª Série), na Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Osvaldo Rogério de Souza, de Água Azul (PA), bem como na Escola de Música Terruá, em Canaã dos Carajás, também no estado paraense, onde atuo. Por isso, com o fito de promover um processo de aprendizagem estimulante e lúdico, esta dimensão propositiva, de caráter interdisciplinar, inicia pela contribuição do que chamaremos aqui de Geografia ritmada, pois a presente atividade didática se organizará pelas regiões brasileiras. A diferença aqui, em relação ao primeiro capítulo, por exemplo, é que descortinamos outros ritmos, outras sonoridades não contempladas, em geral, pela historiografia que aborda História e Música, mais preocupada em tratar, por exemplo, das experiências da Semana de Arte de 1922, de um lado, e das chamadas canções protestos contra a Ditadura Civil-Militar (1964-1985), de outro.

3.1. As regiões, suas sonoridades e passados cartografados

Assim, vamos começar nossa jornada pelo Norte do país, onde a rica biodiversidade da Amazônia se une às diversas tradições, sobretudo dos povos indígenas e ribeirinhos. Através dos ritmos do Carimbó e do Lundu podemos explorar épocas marcantes, desde o chamado Ciclo da Borracha até os dias atuais, destacando as lutas e conquistas dessas comunidades.

No Sul, por sua vez – o outro extremo –, a música nos leva a uma viagem por nexos com sociedades europeias, especialmente a portuguesa, a alemã e a italiana, que deixaram sua marca na cultura local. Ao som do Bugio e da Chimarrita, é possível escutar os passados da região, desde a colonização açoriana até os dias atuais, destacando a formação das colônias agrícolas, chegando ao gênero Caipira.

Igualmente no vibrante Sudeste os estilos e ritmos musicais são parte da identidade de suas populações, refletindo a riqueza étnica e social da região. Ao som da Modinha e do Jongo, podemos mergulhar na história desde o contato luso até os períodos de exploração do ouro, em Minas Gerais, e o desenvolvimento urbano no Rio de Janeiro e em São Paulo.

Viajando pelo Centro-Oeste a música nos conecta mais fortemente com as tradições dos povos indígenas e a passagem de bandeirantes na expansão territorial. Ao som do Cateretê e do Cururu, será viável interagir com os conhecimentos acerca, igualmente, da exploração aurífera ao lado da criação das grandes fazendas de gado, com todo o processo de resistência aí presente.

Finalmente, no encantador Nordeste a música é parte central de festividades e celebrações que marcam a região. Ao som do Maracatu e do Forró, por exemplo, podemos explorar os períodos de colonização portuguesa e a economia baseada na produção de açúcar, destacando a diversidade cultural, bem como as lutas por liberdade e justiça social.

Com efeito, ao propor o uso da Música como ferramenta educacional para o Ensino de História, nos será viável criar experiências de aprendizagem mais significativas e emocionantes, que estimulam a curiosidade dos alunos e os convidam a explorar os diferentes períodos históricos do Brasil de uma maneira única e envolvente, porque demarcado por suas culturas.

Ora, um projeto educativo desta natureza se justifica pela necessidade de fornecer uma abordagem interdisciplinar (História, Música, Geografia...) que estimule a compreensão dos passados do país e suas riquezas culturais de maneira criativa e acessível. Isso porque a música, como expressão artística, representa um meio poderoso para enriquecer as narrativas históricas e promover a imersão dos estudantes nas diferentes realidades vividas ao longo do tempo. Associar, portanto, o estudo de cartografia a esses elementos busca oferecer um entendimento mais completo e complexo das trocas e influências mútuas que molda(ram) a plural sociedade brasileira, estimulando uma abordagem prática e integrada do conhecimento.

Trata-se de uma proposta de atividade didática que tem, por objetivo, promover uma compreensão mais aprofundada da História do Brasil através da Música, destacando as diversidades regionais, as distintas épocas e as identidades culturais do país. Além disso, busca-se desenvolver habilidades de leitura e interpretação de textos e mapas, relacionando os elementos da Língua Portuguesa com os da História e da Geografia no âmbito de contextos sociais que proporcionem, ao longo do jogo que logo explicaremos, um processo de ensino-aprendizagem mais holístico da realidade nacional a partir do Ensino de História. A propositura buscará, dessa forma, utilizar a Música como instrumento didático para enriquecer o estudo da História ao estimular o interesse pela diversidade cultural brasileira, explorando os estilos

musicais de cada região ao longo do tempo. Ao atingir essas metas, espera-se que os educandos não adquiram apenas conhecimentos históricos e geográficos, mas também desenvolvam uma apreciação mais rica e engajada das riquezas artísticas nacionais.

Para tanto, convirá o desenvolvimento de noções básicas de Cartografia, ou seja, a ciência que estuda a representação gráfica do planeta Terra por meio de mapas. Essas representações são essenciais para entendermos e nos orientar no espaço, sendo elas marcadas por legendas, escalas e coordenadas. Daí porque, ao longo das aulas, será necessário abordar essas categorias, de sorte que uma orientação mínima para os colegas do Ensino de História que desejarem experimentar essa atividade pode servir a título de preparação da turma do Ensino Fundamental I, enriquecendo os processos formativos da Educação Básica.

Nesse sentido, convirá explicar que os mapas, por exemplo, são representações planas da superfície terrestre, reduzidas em proporção ao tamanho real. Eles nos ajudam a visualizar informações geográficas, como relevo, hidrografia, divisões políticas e outros pontos de interesse. Já as legendas são símbolos ou cores utilizadas neles para figurar como diferentes elementos, a exemplo de rios, montanhas, estradas, cidades, fronteiras etc. Cada elemento é representado por um símbolo específico, que é explicado na própria carta. A Escala, por seu turno, é a relação matemática entre as distâncias medidas no mapa e aqueles reais, da superfície terrestre. Ela pode ser apresentada de duas formas: a escala numérica (por exemplo, 1:100.000) ou a gráfica (uma linha graduada que mostra as distâncias reais em quilômetros ou milhas). As Coordenadas, por fim, são sistemas de referência que permitem localizar pontos específicos, sendo o mais utilizado o de latitude e longitude, que divide o planeta Terra em linhas imaginárias, como os paralelos e meridianos.

Feitas essas considerações, faz-se imperioso iniciar uma atividade prática de Leituras de Mapas Topográfico, Político, Histórico (que será o nosso caso) etc., de modo a ir familiarizando os alunos com esse tipo de material e saber. No caso do Mapa Topográfico, os professores poderão solicitar que os estudantes identifiquem pontos de interesse, a exemplo de lagos, trilhas, elevações e áreas de vegetação. Em seguida, é preciso observar se eles conseguem interpretar a legenda e a escala, relacionando-as com as informações encontradas. O mesmo deve se passar com o Mapa Político, no qual os educandos poderão sinalizar fronteiras entre estados ou países, bem como as principais cidades e capitais. Dessa maneira, tais atividades práticas ajudarão os alunos a desenvolverem habilidades de leitura e interpretação cartográficas, além de compreenderem os conceitos básicos sobre mapas de forma concreta e aplicada.

Como mulher apaixonada por música e sua profunda conexão com a cena histórico-cultural é fascinante explorar a importância dessa arte para moldar e fazer refletir acerca das identidades de uma sociedade ao longo do tempo. A musicalidade de cada período não apenas nos proporciona prazer estético, mas também serve como janela para compreendermos os valores, as crenças e os eventos de diferentes épocas e sociedades. Com efeito, ao analisar músicas de diversos momentos históricos, somos de certo modo transportadas para ambientes e mentalidades de suas respectivas eras. Desde canções folclóricas transmitidas oralmente de geração em geração até às composições eruditas meticulosamente registradas, cada peça carrega consigo as marcas do seu tempo. Através da música renascentista, por exemplo, podemos vislumbrar a magnificência das cortes europeias, enquanto que o *Blues* nos leva às plantações do Sul dos Estados Unidos escravocrata, racista e desigual, revelando as lutas e emoções dos trabalhadores afro-americanos escravizados.

No Brasil, essa diversidade cultural se reflete na riqueza de nossas tradições musicais regionais. Da batucada do Samba carioca ao Forró pé de serra do Nordeste, cada estilo é um reflexo das experiências das comunidades locais. Além das melodias e letras, os instrumentos desempenham um papel crucial na construção dessas sonoridades únicas. Dos tambores africanos aos acordeões do Sul, cada uma contém histórias que se entrelaçam geo culturalmente no transcorrer dos anos. Nesse sentido, ao estudarmos e apreciarmos as músicas de diferentes culturas e períodos, somos levados a uma jornada emocionante através do tempo e do espaço, conectando-nos com essas expressões da humanidade ao longo dos tempos.

Para organizarmos essa atividade didática junto ao Ensino de História, dividimos os conteúdos a serem abordados em sete períodos. O primeiro, voltado para os primórdios da presença europeia no território, hoje brasileiro, vamos intitular de *Décadas iniciais da colonização (1500-1530)*, marcado pela chegada dos portugueses ao Brasil, primeiro contato com os povos indígenas e fundação de feitorias. Para este arco tempo-espacial, podemos mobilizar, como Músicas e Instrumentos, cantigas de viagem dos navegadores lusitanos, canções indígenas tradicionais, utilização de viola e tambor etc. Essa mistura entre regiões e períodos pode ser justificada pela necessidade de produzir algo interdisciplinar (História, Geografia, Artes, Música!). Já as temáticas escolhidas dizem respeito aos conteúdos comuns ao Ensino Fundamental I, 5ª Série, do estado do Pará.

Assim, o segundo conjunto, denominado *Os africanos escravizados (1530-1888)*, aborda as violências da intensificação do tráfico transatlântico, a fundação dos engenhos de açúcar, as revoltas, a vida nas senzalas e a formação de quilombos. Neste caso, convém

mobilizar músicas de trabalho nas plantações, bem como cantos religiosos afro-brasileiros e, como exemplos de instrumentos, caberia o berimbau e o atabaque.

Para o terceiro conteúdo a ser integrado a esta proposta didática de atividades no âmbito do Ensino de História, consideramos *O trabalho forçado (1530-1888)*. Nesse domínio, será possível tratar a expansão da monocultura açucareira, a labuta dos escravizados nos engenhos e nas minas, os códigos de posturas e as leis de controle / coercitivas, entre outros fatores. As músicas desta parte poderão ser os cantos de trabalho nas lavouras, batuques e sambas de roda, mediante o uso de instrumentos percussivos como o agogô e a cuíca.

Já o quarto período de interesse, que chamamos de *Combate e resistência à escravidão na época contemporânea (1789-1888)*, frisarà revoltas e rebeliões de escravizados, movimentos Abolicionistas mediante o ensino sobre a solidariedade entre os sujeitos em tela, a organização de quilombos e sociedades secretas. Já no tocante às Músicas e Instrumentos mobilizados, convirá utilizar hinos e cantos de liberdade, canções protesto etc. através de pandeiros e flautas.

O quinto período, por sua vez, intitulado *Mulheres e homens livres dos engenhos (século XIX)*, frisarà a Abolição da Escravatura e a migração de ex-escravos para áreas urbanas por intermédio do debate acerca da reorganização social pós-1888, o fortalecimento da cultura afro-brasileira e a precarização da chamada liberdade. Para tanto, as músicas poderão ser cantigas de trabalho livre e sambas de terreiro mediante o uso de reco-reco e pandeiro.

Outros trabalhadores livres do campo (século XIX) é o sexto tema de Ensino de História para a atividade didática do Mapa Histórico-Musical Brasileiro. Nele se enfatizará a imigração europeia para o Brasil, a expansão da cafeicultura e a formação de colônias agrícolas, com ênfase no sincretismo entre diferentes grupos étnicos. Quanto às músicas e aos instrumentos, sugerimos canções folclóricas do Velho Mundo ritmadas por sanfona e violino que, embora rompam o território, hoje nacional, integram igualmente os ecos dos nossos passados.

Finalmente, o sétimo período recua um pouco no tempo para abordar, de maneira específica, o tema denominado *Trabalho nas regiões mineradoras (Século XVIII)*, atento ao ciclo do ouro, à fundação de cidades, à escravidão nas minas, aos modos de vida nas regiões auríferas, ao sincretismo religioso entre o catolicismo e as religiões de matriz africanas. Tudo ao som de cantos laborais, festivos, entre outros ritmados por viola caipira e cavaquinho.

Ora, este Mapa Histórico-Musical Brasileiro pretende proporcionar uma visão ampla dos diferentes períodos e contextos sociais que marcaram os passados do país, desde o período colonial até o fim da escravidão e as décadas iniciais do dito trabalho livre. A inclusão de

trechos musicais relacionados a cada época permitirá uma imersão profunda na riqueza cultural e na diversidade musical brasileiras ao longo dos séculos.

Isso porque, no Período 1, *Décadas iniciais da colonização (1500-1530)*, somos transportados para o momento crucial da chegada dos portugueses ao Brasil. O primeiro contato com os povos indígenas e a fundação de feitorias são eventos emblemáticos que marcam essa trajetória. O intercâmbio cultural entre colonizadores e nativos, refletido nos costumes e tradições, revela a influência mútua que moldou os assentamentos desde a hora zero. As cantigas de viagem dos navegadores lusos e as canções indígenas tradicionais, acompanhadas pelo som da viola e do tambor, ecoam os sons desse período de descoberta e encontro.

A propósito do Período 2, *Os africanos escravizados (1530-1888)*, mergulhamos em um capítulo nefasto de nossa História, marcado pela intensificação do tráfico transatlântico de escravos e pela criação dos primeiros engenhos de açúcar. No entanto, não podemos ignorar a resistência cultural dos povos africanos, que deixaram um legado indelével em nossas religiões e práticas cotidianas. As músicas de trabalho nas plantações, os cantos religiosos afro-brasileiros e o uso de instrumentos como o berimbau e o atabaque são expressões de uma cultura resiliente que floresceu mesmo diante da adversidade.

Quanto ao Período 3, *O trabalho forçado (1530-1888)*, confrontamos a brutalidade do sistema escravocrata, caracterizado pela expansão da monocultura açucareira e pela escravidão nos engenhos e nas minas. No entanto, nas senzalas, surge uma resistência cultural e religiosa que desafia as amarras da opressão. Os cantos de trabalho nas lavouras, os batuques e sambas de roda, acompanhados pelo ritmo do agogô e da cuíca são testemunhos disso.

Já os Períodos 4, 5, 6 e 7 – respectivamente *Combate e resistência à escravidão na época contemporânea (1789-1888)*, *Mulheres e homens livres dos engenhos (século XIX)*, *Outros trabalhadores livres do campo (século XIX)* e *Trabalho nas regiões mineradoras (Século XVIII)* – testemunham o combate e a resistência à condição de escravo, a emancipação desses sujeitos, a reorganização social pós-Abolição e o surgimento de novos modos de vida nas regiões mineradoras e nos campos. A solidariedade entre os escravizados, a preservação das tradições culturais dos imigrantes europeus e o sincretismo religioso entre diferentes grupos étnicos são aspectos que enriquecem a compreensão desses passados no Ensino de História por intermédio do eixo articulador do *trabalho* (forçado ou não) que perpassa todas as temáticas.

A par dessas considerações, propõe-se que se realize um conjunto de atividades em sala do Ensino Fundamental I por meio de três etapas principais e adaptáveis. Na primeira, sugerimos que se coloque os educandos em contato com o tipo de material que utilização no

jogo educativo, isto é: que eles possam construir em aula um mapa do Brasil com o delineamento das cinco regiões. Nesse movimento, convidaremos / orientaremos os estudantes a explorarem os eventos, os costumes, as tradições, as músicas e seus instrumentos que marcaram cada período dos passados do país. A ideia é que os alunos consigam associar, mediante esses Mapas Históricos-Musicais Brasileiros, as épocas com ilustrações, eventos considerados significativos e sons característicos de cada parte do território. Isso porque em cada estação poderemos selecionar músicas do período / região em questão, tais como: cantigas de navegadores, canções entoadas na labuta, sons dos movimentos abolicionistas e muito mais. Por intermédio dessa atividade de aprendizado, os educandos poderão testar seus conhecimentos sobre os períodos históricos e praticar suas audições com músicas de tempos idos, familiarizando-se com os sons e o Mapa.

Como exemplos, temos as seguintes possibilidades para cada assunto: Período 1 – “Marinheiro só” (cantiga de viagem portuguesa), “Lamento de um Juriti” (canção indígena tradicional); Período 2 – “Arrancado lá de Luanda (Negro Pastinha)” (música de trabalho nas plantações), “Perdoa Nanã, perdoa (Acalanto para Ogum)” (canto religioso afro-brasileiro); Período 3: “Batuque da Bahia” (samba de roda), “Tambor de crioula” (uso de instrumentos percussivos); Período 4 – “Hino da Liberdade” (música de viés abolicionista), “Canto de escravo” (canção de protesto); Período 5 – “Canto das lavadeiras” (cantiga de trabalho livre), “Samba de roda” (música de terreiros); Período 6 – “Dança do imigrante” (canção folclórica europeia), “Valsa da colheita” (cantiga de trabalho no campo); & Período 7 – “Cantiga de Minas” (canto de atividades mineradoras), “Modinha da festa” (cantiga comemorativa das regiões auríferas) entre outras. De forma mais concreta podemos indicar essas músicas e intérpretes e/ou compositores: “Aquarela do Brasil (Gal Costa); “Canto das três raças” (Clara Nunes); “Trabalho escravo” (Aldeia); “Sinto a liberdade, alô liberdade” (Chico Buarque) etc.

Tais canções podem ser acessadas, respectivamente, nos seguintes *links*:

Marinheiro só: <https://www.lettras.mus.br/caetano-veloso/43878/>

Lamento de um Juriti: <https://www.lettras.mus.br/cloris-andrade/1940039/>

Arrancado de lá Luanda: <https://www.lettras.mus.br/mestre-toni-vargas/1930064/>

Perdoa Nanã, perdoa (Acalanto para Ogum):
<https://www.youtube.com/watch?v=H6ublr3Hong>

Batuque da Bahia: <https://www.youtube.com/watch?v=LNmqCljhLy0>

Tambor de crioula:
<https://www.google.com/search?q=letra+da+m%C3%BAsica+tambor+de+crioula+youtube&>

[uact=5&oq=letra+da+m%C3%BAfica+tambor+de+crioula+youtube#fpstate=ive&vld=cid:cd c71485,vid:LP1n_C3kZgY,st:0](#)

Hino à liberdade: <https://www.youtube.com/shorts/x-zAQbu8DxY>

Canto de escravo: <https://www.letras.mus.br/clementina-de-jesus/1931797/>

Canto das lavadeiras: https://www.youtube.com/watch?v=lGYZd22p_zM

Samba de roda: <https://www.letras.mus.br/katende/359211/>

Dança do imigrante: <https://www.letras.mus.br/vall-sylva/danca-como-eu-danco/>

Valsa da colheita: <https://www.letras.mus.br/luiz-gonzaga/1563827/significado.html>

Cantiga de Minas: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/86067/>

Modinha da festa: <https://www.letras.mus.br/joao-lucas-walter-filho/1515035/>

Aquarela do Brasil: <https://www.letras.mus.br/ary-barroso/163032/>

Canto das três raças: <https://www.letras.mus.br/mariene-de-castro/canto-das-tres-racas/>

Trabalho escravo: <https://www.letras.mus.br/alldeia/trabalho-escravo/>

Sinto a liberdade, alô liberdade: <https://www.letras.mus.br/chico-buarque/85835/>

Já os recursos necessários para essa primeira etapa das ações pedagógicas em sala de aula que pretendem relacionar Ensino de História e Música, constam, entre outros materiais, os próprios livros didáticos e outros que abordam cultura brasileira, enciclopédias e obras de referência sobre Música e História; uso de bibliotecas físicas e virtuais para pesquisa adicional; computadores com acesso à *internet*, de modo a viabilizar o contato com vídeos educativos, artigos acadêmicos e recursos interativos sobre os temas abordados; papel, cartolinas grandes, lápis de cor, canetas coloridas para a elaboração dos Mapas Históricos-Musicais Brasileiros; áudio com Músicas de diferentes épocas e regiões; & um local na escola adequado para a exposição das cartografias produzidas pelos alunos, que poderá ser apresentada como exposição, cujo intuito, se bem-sucedida a atividade, proporcionará aos estudantes uma experiência de aprendizado dinâmica e envolvente, que integra diferentes formas de expressão e promove uma melhor compreensão, através do Ensino de História, da cultura, sobretudo a musical, presente no país.

Tal atividade pedagógica poderá, igualmente, ser avaliada. Para tanto, poderão ser considerados os seguintes critérios: 1) participação e engajamento dos alunos: analisar suas ações durante as atividades práticas, debates e exposição, observando o envolvimento nas discussões e no processo de ensino-aprendizagem; 2) qualidade e criatividade na elaboração dos Mapas Históricos-Musicais Brasileiros: atentar às representações visuais mobilizadas por meio das pesquisas em sala etc. de cada período histórico, considerando a originalidade e

levando em conta o resultado da expressão artística; 3) compreensão dos conceitos / épocas abordados nos debates: verificar a compreensão dos educandos sobre os tempos históricos e as regiões do Brasil, atentando à capacidade dos estudantes em relacionar as músicas com os contextos; 4) cooperação e trabalho em equipe (a ser dividido conforme o tamanho da turma): observar a capacidade dos alunos em agir em prol da coletividade, de forma colaborativa, durante as atividades em sala, analisando como compartilham e discutem suas experiências e descobertas em grupo, promovendo a troca de conhecimento e a cooperação entre colegas.

Esses critérios visam avaliar não apenas o conhecimento construído / adquirido pelos educandos, mas também a sua capacidade de expressão, compreensão e colaboração. Ao considerar todos esses aspectos, poderemos obter uma avaliação abrangente do impacto do projeto didático na formação discente. Ora, como educadora, percebo a importância de integrar essas formas de expressão no ensino para apresentar conceitos de História, cultura e suas interseções de maneira envolvente e acessível. Ao explorar os diferentes períodos e características das regiões do Brasil, a Música pode se revelar – eis a nossa defesa! – como uma ferramenta poderosa para enriquecer as narrativas e estimular a imaginação dos estudantes.

Uma visita pelas regiões do Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste é uma jornada enriquecedora. As tradições e estilos musicais certamente nos levam a compreender a História de cada local, seus ritmos e passados. Através das atividades práticas, os alunos poderão aprimorar habilidades de leitura e interpretação de mapas, compreendendo os conceitos básicos de cartografia não só de forma aplicada, mas, igualmente, aliada a outros conteúdos.

3.2. As perguntas, as regras e os saberes discentes

Já a segunda etapa da proposta de atividade didática, por sua vez, consistirá em, a partir da construção do Mapa Histórico-Musical Brasileiro, os educandos do Ensino Fundamental I elaborarem cinco questões históricas referente às também cinco regiões do Brasil, para cada território e período abordado (totalizando vinte e cinco). Logo, cada região contará com até 5 perguntas sobre seu território possibilitando formar também até 5 grupos de alunos de outra turma, mas do mesmo segmento (5ª Série), para jogar com as cartas feitas com a outra turma e vice-versa. Entre os exemplos possíveis, mencionamos esses tipos de interrogações:

1 – Qual foi a primeira riqueza explorada na colonização do Brasil?

Opções: a) Ouro; b) Diamantes; c) Pau-Brasil; d) Cana-de-açúcar; e) Café.

Resposta correta: c) Pau-Brasil.

2 – Qual era a prática comercial com os indígenas na fase inicial da colonização?

Opções: a) Troca de mercadorias por ouro; b) Troca de mercadorias por escravos; c) Troca de mercadorias por armas; d) Troca de mercadorias por produtos agrícolas; e) Troca de mercadorias por especiarias.

Resposta correta: d) Troca de mercadorias por produtos agrícolas.

3 – Qual cultura foi introduzida na colonização para o cultivo em larga escala?

Opções: a) Café; b) Cana-de-açúcar; c) Arroz; d) Trigo; e) Milho.

Resposta correta: b) Cana-de-açúcar.

4 – Qual atividade predominava nos engenhos durante a colonização?

Opções: a) Mineração; b) Plantio de grãos; c) Fabricação de tecidos; d) Produção de açúcar; e) Extração de madeira.

Resposta correta: d) Produção de açúcar.

5 – Qual era o principal método de trabalho nas plantações de cana-de-açúcar durante a colonização?

Opções: a) Trabalho assalariado; b) Serviço voluntário; c) Escravidão; d) Sistema de parceria; e) Trabalho cooperativo.

Resposta correta: c) Escravidão

6 – Quando chegaram os primeiros escravos ao Brasil?

Opções: a) 1500; b) 1540; c) 1560; d) 1580; e) 1600.

Resposta correta: c) 1560.

7 – Em qual região do Brasil chegaram os primeiros escravos?

Opções: a) Norte (Amazonas); b) Nordeste (Pernambuco); c) Centro-Oeste (Goiás); d) Sudeste (Rio de Janeiro); e) Sul (Santa Catarina).

Resposta correta: b) Nordeste (Pernambuco).

8 – Quanto tempo durou a escravidão no Brasil, desde seus princípios até a abolição?

Opções: a) 100 anos; b) 200 anos; c) 250 anos; d) 300 anos; e) mais de 300 anos.

Resposta correta: e) mais de 300 anos.

9 – Quais regiões da África forneceram mais escravos para o Brasil?

Opções: a) África do Sul, Madagascar e Etiópia; b) Egito, Marrocos e Argélia; c) Cabo da Guiné, Congo e Angola; d) Quênia, Tanzânia e Uganda; e) Senegal, Mali e Nigéria.

Resposta correta: c) Cabo da Guiné, Congo e Angola.

10 – Como eram chamados os escravos nascidos no Brasil?

Opções: a) Nativos; b) Crioulos; c) Colonizados; d) Aborígenes; e) Locais.

Resposta correta: b) Crioulos.

11 – Qual era o papel dos escravos nos engenhos durante o período colonial no Brasil?

Opções: a) A construção de edifícios públicos; b) A produção de açúcar; c) A criação de gado; d) O comércio de especiarias; e) A extração de minerais.

Resposta correta: b) A produção de açúcar.

12 – Quais eram as principais atividades dos escravos nas minas durante o período colonial?

Opções: a) Agricultura; b) Construção naval; c) Extração de minerais; d) Produção de tecidos; e) Comércio de escravos.

Resposta correta: c) Extração de minerais.

13 – O que era o sistema de escravo de ganho no Brasil colonial?

Opções: a) Um sistema de educação para escravos; b) Um sistema de transporte público gratuito; c) Um sistema de trabalho temporário; d) Um sistema de punição para escravos rebeldes; e) Um sistema de subsídios para a compra de terras.

Resposta correta: c) Um sistema de trabalho temporário.

14 – Além das áreas rurais, em que outras circunstâncias os escravos eram utilizados nas cidades brasileiras?

Opções: a) Administração pública; b) Educação formal; c) Serviços domésticos; d) Práticas religiosas; e) Atividades militares.

Resposta correta: c) Serviços domésticos.

15 – Como era a vida nas senzalas para os escravos no Brasil?

Opções: a) Confortável e luxuosa; b) Igual à vida dos senhores; c) Precária e insalubre; d) Independente e autônoma; e) Semelhante à vida urbana.

Resposta correta: c) Precária e insalubre.

16 – Qual foi uma das principais formas de resistência à escravidão no Brasil?

Opções: a) Assimilação cultural; b) Aceitação passiva das condições de trabalho; c) Fugas e Quilombos; d) Colaboração com os senhores; e) Submissão total aos capatazes.

Resposta correta: c) Fugas e Quilombos.

17 – Qual foi o maior Quilombo da História do Brasil que se tem notícia?

Opções: a) Quilombo de Palmares; b) Quilombo do Rio de Janeiro; c) Quilombo de São Paulo; d) Quilombo de Minas Gerais; e) Quilombo do Maranhão.

Resposta correta: a) Quilombo de Palmares.

18 – Quando surgiu o primeiro Quilombo no Brasil?

Opções: a) 1500 na região Sul; b) 1575 na Bahia; c) 1600 na região Norte; d) 1650 no Sudeste; e) 1700 no Nordeste.

Resposta correta: b) 1575 na Bahia.

19 – Qual foi o maior quilombola da História do Brasil que se tem notícia?

Opções: a) Zumbi de Palmares; b) Zulu de Palmares; c) Zé de Palmares; d) Zuzú de Palmares; e) Zola de Palmares.

Resposta correta: a) Zumbi de Palmares.

20 – Qual foi a principal rebelião no combate à escravidão que ocorreu no Brasil?

Opções: a) Revolta dos Senzalas; b) Revolta dos Capatazes; c) Revolta dos Malês; d) Revolta dos Engenhos; e) Revolta dos Moleques.

Resposta correta: c) Revolta dos Malês.

21 – O que os trabalhadores livres nos engenhos geralmente faziam após a abolição da escravatura?

Opções: a) Trabalho nos campos; b) Trabalho doméstico; c) Comércio ambulante; d) Artesanato; e) Estudos acadêmicos.

Resposta correta: a) Trabalho nos campos.

22 – Quem eram os mascates na sociedade colonial dos engenhos?

Opções: a) Agricultores proprietários de terra; b) Comerciantes ambulantes; c) Nobres europeus; d) Soldados coloniais; e) Trabalhadores braçais.

Resposta correta: b) Comerciantes ambulantes.

23 – Como a chegada dos holandeses impactou os trabalhadores livres nos engenhos?

Opções: a) Trouxe maior escassez de trabalho; b) Levou à escravização dos trabalhadores livres; c) Promoveu reformas trabalhistas; d) Gerou oportunidades comerciais; e) Não teve impacto significativo.

Resposta correta: d) Gerou oportunidades comerciais.

24 – O que os trabalhadores livres nos engenhos geralmente faziam antes da abolição da escravatura?

Opções: a) Exerciam funções administrativas; b) Lideravam movimentos de resistência; c) Trabalhavam como capatazes; d) Eram proprietários de terra; e) Prestavam serviços como artesãos.

Resposta correta: c) Trabalhavam como capatazes.

25 – Qual era o *status* predominante dos trabalhadores nos engenhos após a abolição da escravatura?

Opções: a) Escravidão; b) Servidão; c) Liberdade precarizada; d) Prisioneiros de guerra; e) Trabalho voluntário.

Resposta correta: c) Liberdade precarizada.

Essas seriam, portanto, algumas das possibilidades de questionamentos a serem produzidos para que os educandos se familiarizem com o tipo de atividade didática proposta para o Ensino de História. Mas e a Música, ingressa de que forma no debate / ação lúdica? A resposta está na terceira e última etapa da atividade pedagógica, ou seja, o jogo de cartas. Assim, uma vez tendo os estudantes sido preparados para a dimensão propositiva das aulas, poderemos avançar para essa última parte. Nela o objetivo consiste em aferir os conhecimentos dos alunos sobre as diferentes partes do país e suas canções mais características. Entre os materiais necessários, será preciso um baralho com trinta e cinco cartas, representando as regiões do Brasil (Norte, Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste), mas sem identifica-las.

Como jogar? O professor puxa uma carta do baralho e reproduz a música que está nela. O grupo que acertar a região da música ganha o direito de responder à pergunta. Cada acerto ganhará um pino para ocupar o território correspondente. Assim, o grupo que conseguir ocupar cada região no tabuleiro do Mapa Histórico-Musical Brasileiro com um pino primeiro ganha o jogo de cartas.

As questões propostas serão compostas de duas partes que percorrerão o país de Norte a Sul, de Leste a Oeste, com perguntas sobre os ritmos e, depois, sobre os passados regionais do país; ao término, se acertarem as duas questões, o grupo ganha o direito de alocar um pino na região em apreço, sendo que, repito, será preciso que se reconheça uma música característica do local entre as opções disponíveis que deverão ser tocadas.

A aplicação deste jogo e produto educacional *Mapa Histórico-Musical Brasileiro* ocorreu simultaneamente na Escola de Música e Tecnologia Terraú no município de Canaã dos Carajás (PA) e na Escola Municipal Jussara II, localizada no município de Água Azul do Norte (PA), no mês de outubro. Esses dois contextos distintos (um espaço formal de ensino público e uma escola de música tradicional) possibilitaram observar como a música pode potencializar a aprendizagem histórica em realidades formativas diferentes, mas, igualmente, marcadas por diversidade cultural e forte presença da música no cotidiano dos estudantes. Os documentos de referência do projeto destacam que a música foi usada como linguagem estética, histórica e afetiva capaz de gerar vínculos e promover reflexão crítica entre os estudantes, sobretudo no Ensino Fundamental I. Algumas músicas foram as seguintes:

Quadro 2 – Exemplos de Músicas por período histórico

Mês	Conteúdo Histórico	Música Indicada
Fevereiro	Início da Colonização	<i>Aquarela do Brasil</i> – Gal Costa
Março	Os Africanos Escravizados	<i>Canto das Três Raças</i> – Clara Nunes
Abril	O Trabalho dos Escravizados	<i>Trabalho Escravo</i> – Aldeia
Maio	Combate e Resistência à Escravidão	<i>Negro Drama</i> ; <i>Olhos Coloridos</i>
Junho	Mulheres e Homens Livres dos Engenhos	<i>Sinto a Liberdade</i> ; <i>Alô Liberdade</i> – Chico Buarque
Agosto	Outros Trabalhadores Livres do Campo	<i>Asa Branca</i> – Luiz Gonzaga
Setembro	Trabalhadores das Regiões Mineradoras	<i>Mineiro Retirante</i>

Na Escola Jussara II o produto foi aplicado com turmas do 5º Ano do Ensino Fundamental, público originalmente definido pelo projeto para explorar a música como ponte entre passado e presente. Já na Escola Terruá, a aplicação ocorreu com turmas de musicalização infantil, compostas por alunos entre 8 e 14 anos, acostumados com práticas de canto, flauta doce, percepção e ritmos. O trabalho incluiu, ao todo 02 turmas do 5º Ano e 04 turmas de Musicalização, compreendendo aproximadamente 60 alunos. Esse cruzamento entre escola regular e escola de música permitiu observar como o jogo de cartas e as atividades musicais se adequam tanto ao ensino regular quanto a ambientes especializados.

Na Escola Terruá os estudantes utilizaram instrumentos já pertencentes ao acervo da instituição, disponibilizados para aulas coletivas: flautas doces, instrumentos de percussão, violões, teclado e recursos de sonoplastia simples. Já na Escola Jussara II, onde o acesso a instrumentos é mais limitado, foram utilizados, Flautas Doces Disponibilizados pela escola de música temporariamente, Percussão corporal, materiais alternativos para ritmo, reprodução de músicas via caixa amplificadora. Essa estratégia garantiu equidade entre os estudantes e seguiu a orientação da BNCC de que recursos didáticos devem ser selecionados conforme contexto e necessidades da turma, favorecendo participação e inclusão.

Ao longo do mês de outubro, foram desenvolvidas aproximadamente 10 horas de atividades práticas integrando música e história, distribuídas entre um encontro de duas horas na Escola Jussara II e três encontros totalizando seis horas na Escola de Música Terruá. Esse período mostrou-se adequado para realizar todas as etapas previstas na proposta pedagógica, permitindo a apresentação das músicas selecionadas, a escuta ativa, a análise contextual, a prática rítmica e a aplicação do jogo *Mapa Histórico-Musical Brasileiro*, elaborado com base na relação entre ritmos brasileiros e seus respectivos contextos socioculturais e históricos.

O desenvolvimento das atividades seguiu uma estrutura metodológica composta por quatro momentos articulados. Inicialmente, trabalhou-se a escuta e a identificação dos elementos musicais, possibilitando aos estudantes reconhecerem características sonoras e estruturais das canções. Em seguida, avançou-se para a contextualização histórica e geográfica das obras musicais, favorecendo a compreensão das relações entre música, território, memória e processos históricos regionais. Posteriormente, os alunos participaram dos jogos de associação, utilizando cartas e tabuleiro, nos quais puderam relacionar informações, construir significados e consolidar conhecimentos de forma lúdica e participativa. Por fim, cada encontro foi concluído com uma discussão coletiva, momento destinado à síntese, ao compartilhamento de percepções e ao fortalecimento da aprendizagem crítica e reflexiva.

Portanto, entre as Habilidades da BNCC mobilizadas, constam: CG1 – Valorizar conhecimentos culturais e sociais; CG2 – Exercitar curiosidade intelectual; CG3 – Fruir manifestações artísticas e culturais; CG4 – Utilizar diferentes linguagens; e CG7 – Argumentar com base em fatos e dados. Já as Habilidades específicas de Arte (Ensino Fundamental – Música), foram as seguintes: EF15AR02 – Explorar e identificar elementos constitutivos da música; EF15AR05 – Experimentar diferentes instrumentos e formas de produção sonora; EF15AR08 – Relacionar músicas aos seus contextos culturais e históricos; Habilidades específicas de História (Anos Iniciais); EF03HI03 – Reconhecer que acontecimentos históricos se relacionam a modos de viver em diferentes épocas; EF04HI04 – Analisar semelhanças e diferenças entre práticas culturais de diferentes grupos sociais; EF05HI06 – Relacionar acontecimentos locais, regionais e nacionais com processos históricos mais amplos.

No que se refere às Competências de Linguagens e Oralidade, foram: EF05LP19 – Relatar fatos com clareza e progressão temática; e EF35LP34 – Utilizar escuta atenta e respeitosa em práticas coletivas. Estas habilidades foram observadas durante debates, práticas musicais, jogos de associação e produções orais dos estudantes, reforçando que a música pode ser recurso estruturante no Ensino de História.

Ora, tais exemplos de perguntas para o jogo do *Mapa Histórico-Musical Brasileiro* que visa conectar Ensino de História e Música para o segmento Fundamental I (5ª Série), podem e devem se multiplicar, de modo a integrarem o conjunto das vinte e cinco cartas. Para efeito de conclusão dessa atividade junto ao material da presente dissertação de mestrado será apontado, ao término deste trabalho (Apêndice) um modelo possível de cartografia e de carteados de modo a inspirar os colegas docentes.

CONCLUSÃO

Chegar ao término deste trabalho representa, para mim, muito mais do que o simples encerramento de uma etapa acadêmica. É, antes de tudo, uma oportunidade de revisitar, com um olhar mais atento e sensível, todo o percurso que foi trilhado ao longo da pesquisa, reconhecendo as inúmeras camadas de aprendizagem, descobertas e ressignificações que emergiram no encontro entre teoria e prática. Ao propor investigar o uso da Música como recurso didático para o Ensino de História, parti de uma inquietação pessoal e profissional sobre as possibilidades de tornar a prática pedagógica mais dialógica, significativa e conectada às realidades vividas pelos estudantes. Ao longo do processo, pude não apenas confirmar algumas ideias iniciais sobre o potencial pedagógico dessa linguagem artística, mas também me deparei com uma riqueza de elementos que eu não havia previsto, ampliando substancialmente minha compreensão sobre os múltiplos vínculos entre música, memória, cultura e formação histórica.

O que inicialmente parecia uma estratégia alternativa para captar a atenção dos alunos revelou-se, com o desenvolvimento das atividades, uma metodologia poderosa de construção de conhecimento, capaz de integrar emoção, razão, sensibilidade e crítica. A música, quando utilizada de maneira intencional e articulada aos conteúdos históricos, não funciona apenas como um recurso auxiliar ou uma ilustração do que é ensinado; ela se torna um canal legítimo de acesso ao passado, um meio através do qual os estudantes podem estabelecer conexões significativas entre o conteúdo escolar e suas vivências cotidianas. A escuta ativa de canções, aliada à análise de suas letras, contextos de produção e recepção, possibilitou que os alunos desenvolvessem habilidades centrais para o pensamento histórico, tais como: a análise de fontes, a interpretação de diferentes perspectivas, a identificação de continuidades e rupturas, além da contextualização dos fenômenos sociais, políticos e culturais.

Ao propor essa intervenção pedagógica do *Mapa Histórico-Musical Brasileiro*, pude observar mudanças concretas no engajamento dos estudantes, que passaram a se perceber como sujeitos ativos na construção do conhecimento histórico. A música funcionou como ponte entre o conteúdo curricular e o universo cultural dos educandos, favorecendo uma aproximação entre o saber acadêmico e os saberes escolares, entre a História ensinada e as histórias que os estudantes carregam consigo em suas vivências familiares, comunitárias e afetivas. Essa mediação não ocorre apenas em função do prazer estético que a música proporciona, mas

principalmente porque ela é portadora de sentidos, símbolos, memórias coletivas e representações sociais que permitem compreender o tempo histórico de forma mais concreta e humanizada. Canções são, em si mesmas, fontes históricas: nelas se manifestam as tensões sociais, os conflitos políticos, as lutas por direitos, as visões de mundo de diferentes grupos e os sentimentos de uma época. Ao trabalhar essas dimensões em sala de aula os alunos são convidados a desenvolver uma postura mais investigativa e reflexiva.

Além disso, esse processo pedagógico evidenciou a importância de práticas educativas que reconheçam e valorizem a pluralidade cultural existente nas salas de aula. Incorporar a música como linguagem legítima no ensino de História significa, também, validar os repertórios dos alunos, reconhecendo suas identidades culturais, seus gostos, suas origens e suas histórias como parte do processo formativo. Ao abrir espaço para que essas vozes sejam ouvidas e consideradas, constrói-se um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, participativo e afetivo, no qual todos se sentem pertencentes. Essa valorização do protagonismo estudantil fortalece o vínculo entre professor e aluno, rompe com a lógica bancária de transmissão de conteúdos e promove uma educação dialógica, inspirada em princípios de escuta e respeito.

No campo teórico-metodológico, a pesquisa dialogou com referências e perspectivas que defendem a centralidade do sujeito no processo educativo e a necessidade de metodologias que partam da realidade concreta dos educandos. Ao refletir sobre essas abordagens, compreendi com mais profundidade que o Ensino de História, para além da mera transmissão de fatos e datas, deve possibilitar ao educando a capacidade de interpretar criticamente o mundo em que vive e a sua própria trajetória enquanto sujeito histórico. A música, nesse sentido, revelou-se uma ferramenta pedagógica potente para mediar esse tipo de interpretação, pois ela convida à escuta sensível, ao reconhecimento da diversidade de experiências humanas e ao exercício da empatia. Mais do que um recurso didático inovador, ela representa uma forma de construção de sentido sobre o passado, o presente e o futuro, contribuindo para a formação de uma consciência histórica crítica, ética e socialmente comprometida.

Os resultados obtidos com a pesquisa reforçam, portanto, a urgência de expandir o uso de linguagens artísticas no Ensino de História, rompendo com a visão de que essas expressões são meros complementos ou adereços no processo de ensino-aprendizagem. Pelo contrário, as artes, e a música em especial, devem ser compreendidas como componentes integradores do currículo, capazes de promover aprendizagens mais profundas, contextualizadas e conectadas com as demandas do mundo contemporâneo. A interdisciplinaridade entre História e Música mostrou-se eficaz para superar a fragmentação dos saberes escolares, estimulando a construção

de um conhecimento mais complexo, dinâmico e historicamente situado. Essa abordagem também se alinha às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que valoriza o desenvolvimento de competências e habilidades para articular conhecimento, cultura, linguagem, ética e cidadania.

Dessa forma, este trabalho reafirma uma convicção fundamental que me acompanha enquanto educadora: a de que a escola deve ser um espaço de encontro entre saberes diversos, um território de diálogo, escuta e construção coletiva. Ao integrar Música e História em sala de aula, não apenas busquei inovar metodologicamente, mas, sobretudo, realizar um gesto político e pedagógico de valorização da diversidade, da sensibilidade e da criatividade como dimensões essenciais do ato de educar. A Música, ao atravessar as fronteiras do tempo e das disciplinas, permite o encontro entre memórias e utopias, entre narrativas oficiais e histórias silenciadas, entre o passado que nos constitui e o futuro que desejamos construir. É nesse cruzamento que acredito estar a potência transformadora da educação.

Por fim, reconheço que esta pesquisa não se encerra em si mesma. Pelo contrário, ela inaugura novos caminhos para investigações futuras que aprofundem o diálogo entre Música e História, explorando diferentes repertórios, gêneros, épocas e contextos socioculturais. Os desafios são muitos, mas também são inúmeros os horizontes que se abrem quando permitimos que outras linguagens ocupem um lugar legítimo no processo educativo. Que essa experiência possa inspirar outras práticas – daí a sugestão da atividade com o *Mapa Histórico-Musical Brasileiro* a ser aplicado em salas de aula do Ensino Fundamental I (5ª Série) –, contribuindo para a formação de sujeitos históricos mais conscientes, sensíveis, críticos e atuantes. Que a escola continue sendo, sempre, um lugar onde as vozes se encontrem, onde a escuta aconteça e a educação cumpra, de fato, seu papel de transformar vidas e realidades.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*. 3.ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1972.
- AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 31-52, jan./jun. 2017.
- BLOCH, Marc. *Apologia da História ou O ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <<https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>.
- CERRI, Luís Fernando. *Ensino de História e consciência histórica*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998.
- CHIMÈNES, Myriam. Musicologia e História: fronteira ou “terra de ninguém” entre duas disciplinas? *Revista de História*, São Paulo, n. 157, p. 15-29, jul./dez. 2007.
- ELIAS, Norbert. *Mozart: Sociologia de um gênio*. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- GONTIJO, Rebeca. História, cultura, política e sociabilidade intelectual. In: SOIHET, Rachel; et. al. (orgs.). *Culturas políticas: ensaios de história cultural, história política e ensino de história*. Rio de Janeiro: Mauad, 2005.

HÉBRARD, Jean. Três figuras de jovens leitores: alfabetização e escolarização do ponto de vista da História Cultural. In: ABREU, Márcia (org.). *Leitura, História e História da Leitura*. Campinas / São Paulo: Mercado das Letras / Associação de Leitura do Brasil / FAPESP, 2002.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e Ensino de História*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

HOBSBAWM, Eric. *História Social do Jazz*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LINHAS de Pesquisa. *Programa de Pós-Graduação Profissional em Ensino de História – ProfHistória*. Disponível em: <<http://site.profhistoria.com.br/linhas-de-pesquisa/>>.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Fábio. Sobre a música “erudita” brasileira, hoje. *Revista de Artes Visuais*, Porto Alegre, v. 1, n. 1, mai. 1990.

RAYNOR, Henri. *História social da música: da Idade Média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: Teoria da História – Os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Ed.UnB, 2010.

SOARES, Olavo Pereira. A música nas aulas de História: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v. 6, n. 11, p 78-99, jan./jun. 2017.

APÊNDICE

Jogo do Mapa Histórico-Musical Brasileiro

TABULEIRO



FRENTE DA CARTA

Décadas iniciais da colonização (1500-1530)

Período histórico

A qual região do Brasil pertence essa música?

Pergunta

a) Batuque da Bahia

Música à reproduzir

1 – Qual foi a primeira riqueza explorada na colonização do Brasil?

Pergunta

a) Ouro
b) Diamantes
c) Pau-Brasil
d) Cana-de-açúcar
e) Café

Opções

Nordeste

5º Ano

Nível escolar da atividade

Região do Brasil

VERSO DA CARTA

