



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

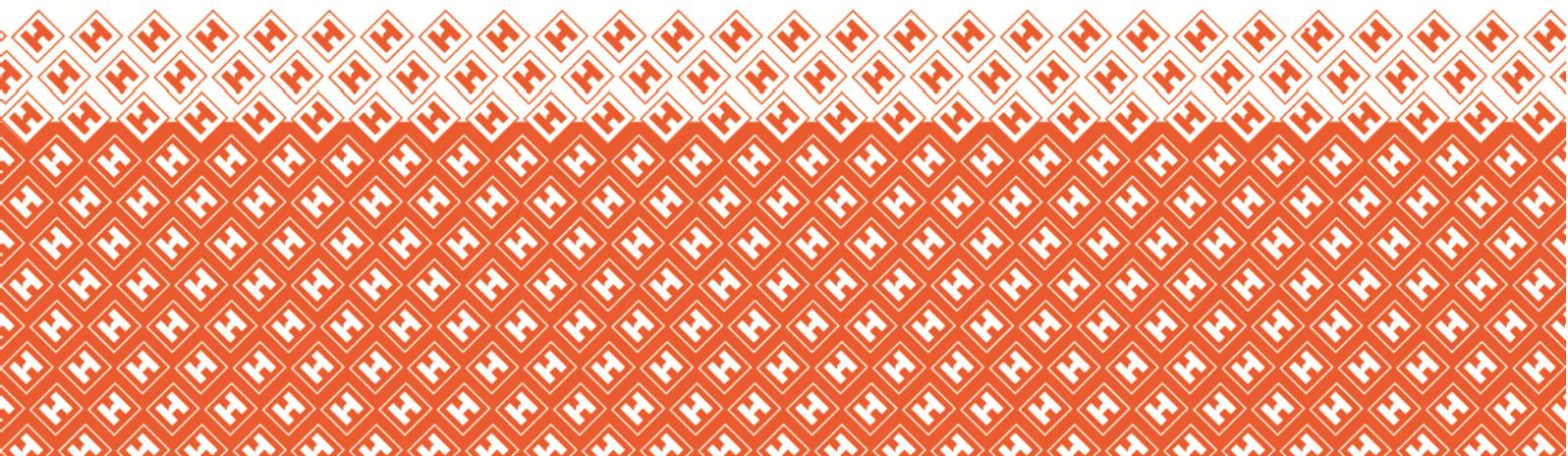
---

WESLEY HERCULANO DOS SANTOS

**Guia de possibilidades para o uso da música no ensino de história: A relação interdisciplinar entre música e história a partir das dissertações do profhistória**

UFG

Junho/2022



**WESLEY HERCULANO DOS SANTOS**

**GUIA DE POSSIBILIDADES PARA O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
A RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE MÚSICA E HISTÓRIA A PARTIR DAS  
DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Dr. Marlon Jeison Salomon

**Goiânia, 2022**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Santos, Wesley Herculano dos  
GUIA DE POSSIBILIDADES PARA O USO DA MÚSICA NO  
ENSINO DE HISTÓRIA [manuscrito] : A RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR  
ENTRE MÚSICA E HISTÓRIA A PARTIR DAS DISSERTAÇÕES DO  
PROFHISTÓRIA / Wesley Herculano dos Santos. - 2022.  
CXX, 120 f.: il.

Orientador: Prof. Dr. Marlon Jeison Salomon.  
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,  
Faculdade de História (FH), Programa de Pós-graduação em Ensino de  
História, Goiânia, 2022.

Bibliografia.  
Inclui tabelas.

1. História. 2. Ensino de História. 3. Música. 4. ProfHistória. I.  
Salomon, Marlon Jeison, orient. II. Título.

CDU 94

**GUIA DE POSSIBILIDADES PARA O USO DA MÚSICA NO ENSINO DE HISTÓRIA:  
A RELAÇÃO INTERDISCIPLINAR ENTRE MÚSICA E HISTÓRIA A PARTIR DAS  
DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Federal de Goiás como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

**Área de concentração: Ensino de História**

Aprovação: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Banca Examinadora:

---

Prof. Dr. Marlon Jeison Salomon (Orientador)

---

Prof. Dr. Yussef Daibert Salomão de Campos (Membro titular)

---

Prof. Dr. Vitor Hugo Abranche de Oliveira (Membro titular)

Goiânia

2022

Por toda cumplicidade **e amor**, dedico este trabalho as minhas avós, Maria Antônia dos Santos (in memoriam) e Neci Carvalho da Silva.

## AGRADECIMENTOS

Acredito que nascemos e morremos sozinhos. Faz parte da natureza de nosso ser. A solidão é a sina dos extremos desta existência. Ocorre que entre estes extremos há uma jornada, um momento, um caminhar e a isto costuma-se dar o nome de vida.

Penso que muito raramente vivemos sem afetar e sermos afetados por outros que estão no caminho. Ainda que existam alguns momentos de extrema solidão, como na escrita de uma dissertação, o apoio daqueles que nos rodeiam se fazem presente e são, por muitas vezes, as chaves para conseguirmos passar pelos desafios que nos rodeiam. A estes é que lanço meus agradecimentos.

Falando dos primeiros afetos, quero agradecer a minha família, em especial aos meus pais, Civaldo e Dulcilene, por todo suporte, carinho e amor. Aos meus irmãos, Simeire e Wanderson que são as pessoas que eu mais confio na vida e posso contar sempre, ainda que trilhemos caminhos diferentes. Vai um especial agradecimento ao meu tio Ademir, por ter me incentivado ao estudo e apesar de mais jovem não ter demonstrado toda gratidão pela ajuda, a idade me abriu os olhos para perceber o quanto lhe sou devedor.

Ainda como extensão destes primeiros afetos, agradeço a minha esposa Andreia, por todo cuidado que tem comigo. Agradeço aos meus Amigos Gilvanio, João Batista, Francis, Thiago Simão e Cleiton. Estes são meus amigos de infância e ainda são os melhores. Apesar dos distanciamentos que a vida adulta nos proporciona fica toda amizade e consideração.

Na jornada da educação, fiz amigos que hoje me são importantes e caros. A estes agradeço a amizade e todas as lições que me formaram como professor e como pessoa. Estes meus amigos são Rui, Eliedina, Alceli e Lúbia. Em especial agradeço a Weber, amigo de muitos momentos sensíveis.

Nesta jornada do Mestrado Agradeço ao meu Orientador Marlon Jeison Salomon, pelas preciosas falas e por todo incentivo dado nos momentos mais tensos do curso. Agradeço as professoras Heloisa Capel, Sônia, Armênia e Alexandre que me deram confiança e me fizeram acreditar na possibilidade de um dia ser mestre.

Faltam muitos nomes e motivos, mas não falta em mim o sentimento de que de gratidão por me ajudarem a fazer com que a jornada da minha vida seja sempre repleta de companhia e de afeto.

## RESUMO

Este trabalho apresenta uma discussão a respeito da utilização da música no ensino de história tendo como ênfase as possibilidades encontradas nas dissertações do ProfHistória. Para este fim, fez-se necessário primeiramente trabalhar conceitos relacionados a história e a música, bem como com algumas possibilidades de associação entre as duas áreas com ênfase no uso da música no ensino de história. Tem espaço no texto a apresentação de alguns autores interessados na pesquisa a respeito da história da música no Brasil. A partir daí, verificam-se as possibilidades de interações entre a música e a história no ambiente escolar a partir da exposição de trabalhos com esta temática, principalmente entre as dissertações elaboradas para ProfHistória. Nestes trabalhos, observamos que a música, na maioria das vezes, é utilizada como objeto de estudo, ou mesmo, como fonte para a história. Além disso, esta dissertação apresenta um *Guia de possibilidades para o uso da música no ensino de história*, com o intuito de contribuir principalmente para professores que não dominam totalmente a linguagem musical. Neste guia, apresentam-se alguns conceitos necessários para o entendimento da ferramenta proposta. Expõem-se as possibilidades de usos da música no ensino de história encontradas nas dissertações pesquisadas e outras propostas relacionadas ao tema.

**Palavras-chave:** Música, História, Ensino de História.

## **ABSTRACT**

This work presents a discussion about the use of music in the teaching of history, with emphasis on the possibilities found in ProfHistória's dissertations. To this end, it was first necessary to work on concepts related to history and music, as well as with some possibilities of association between the two areas, with an emphasis on the use of music in the teaching of history. Occupies an importance There is space in the text for the presentation of some authors interested in the research on the history of music in Brazil. From there, the possibilities of interactions between music and history in the school environment are verified from the exhibition of works with this theme, especially within the dissertations prepared for ProfHistória. In these works, we observe that music, in most cases, is used as an object of study, or even as a source for history. In addition, the work of this dissertation presents a Guide of possibilities for the use of music in the teaching of history, in order to contribute mainly to teachers who do not fully master the musical language. In this guide, some concepts necessary for understanding the proposed tool are presented. It exposes the possibilities of uses of music in the teaching of history found in the researched dissertations and other proposals related to the theme.

**Keywords:** Music, History, History Teaching.,

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
CAPÍTULO I.....	17
MÚSICA E HISTÓRIA: CONCEITOS E RELAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DE CONHECIMENTO.....	17
1.1 História como campo de conhecimento e História como saber escolar ..	17
1.2 Música como linguagem e Música como recurso didático ..	23
1.3 Música e Canção.....	26
1.4 As relações entre história e música.....	27
1.5 Trajetória da relação Música e História: sobre autores e textos ..	30
CAPÍTULO II – .....	38
A MÚSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA COM ENFASE NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA: ANÁLISE E PROPOSTAS.....	38
2.1 Pesquisa de trabalhos fora do contexto do Profhistória ..	38
2.2 Pesquisa de trabalhos no contexto do ProfHistória.....	44
2.3 Analisando os trabalhos do ProfHistória ..	61
CAPÍTULO III.....	68
MÚSICA E HISTÓRIA: TRAJÉTORIAS E POSSIBILIDADES.....	68
3.1 Apontamentos teóricos e metodológicos do <i>Guia de Possibilidades</i> .....	71
3.2 Guia prático das possibilidades de usos da música no ensino de história	
75	
3.3 Atividades práticas.....	80
3.3.4 Propostas de atividades a partir do ProfHistória.....	85
3.3.5 Outras Propostas de atividades .....	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	113
REFERÊNCIAS.....	115

## INTRODUÇÃO

Esta pesquisa faz parte de meu desejo de contribuir ainda que minimamente para o desenvolvimento de metodologias que venham diversificar o processo ensino aprendizagem. Enquanto professor, há mais de dez anos, percebo como desafio a busca de metodologias que possam diversificar o ensino da disciplina e tornem o processo ensino-aprendizagem mais efetivo. Dentro disso, uma das estratégias mais eficazes, para mim, neste intento tem sido a utilização da música como possibilidade de diversificação metodológica.

A proposta de utilizar música como ferramenta para o ensino de história se baseia em minha experiência como professor de história e de música em algumas escolas em que trabalhei. Por possuir formação nas duas áreas de conhecimento, sempre ministrei as duas disciplinas em separado. Com o decorrer do tempo, intuitivamente, comecei a relacionar as duas áreas. Então, ao ingressar no ProfHistória, veio a oportunidade para que, a partir da pesquisa, eu conseguisse aprofundar meu conhecimento a respeito da utilização da música no ensino de história. Também se abriu a possibilidade de poder contribuir, ainda que minimamente, para tornar mais acessível à utilização música enquanto ferramenta didática para outros professores interessados nesta abordagem.

Durante o processo de pesquisa, notei a existência de uma quantidade expressiva de trabalhos que abordam a relação entre música e história. Dentro do ProfHistória, por exemplo, já existem pelo menos dezesseis dissertações que tratam desta temática. Ainda que importantes para a compreensão de como se estabelece a relação entre música e ensino de história, a pesquisa me levou a questionar os limites destas relações. Questionei-me também se estas formas metodológicas encontradas, principalmente no ProfHistória, são realmente eficazes e o mais considerável é se elas são replicáveis em outros ambientes escolares. Outro ponto que me preocupou no início foram certas metodologias identificadas que poderiam proporcionar uma certa dificuldade para professores que tenham pouco ou nenhum domínio da linguagem musical. Diante destes questionamentos é que foi concebida a ideia desta pesquisa. Assim, apresento aqui minha dissertação como resultado, ou pelo menos parte, das

pesquisas realizadas.

Destaco como um dos objetivos deste trabalho a intenção de discutir a respeito das diversas possibilidades de utilização da música no ensino da disciplina de história. Pretendo, inicialmente, dar ênfase às possibilidades apresentadas no ProfHistória e, além disso, disponibilizar um guia de orientações para a utilização da música enquanto recurso didático para o ensino de História. Pleiteio também apresentar o ProfHistória como um ambiente fértil para a troca de experiências entre música e instrução histórica. Portanto, as dissertações relacionadas ao programa possuem lugar privilegiado neste texto e, a partir das mesmas, nos propomos a desenvolver uma metodologia que contribuirá para sincronizar essas duas disciplinas.

Para além dos objetivos mencionados anteriormente, tenho a intenção de promover o levantamento das diversas formas de interações entre música e história dentro e fora do contexto escolar. Além disso, refletir sobre os diversos usos da música no ensino de história. Pretendo também averiguar os fatores que dificultam a utilização da música como ferramenta didática por professores de história. Avaliar, na perspectiva da aplicação da música em sala de aula, o manuseio da composição musical no ensino de história e, por fim, desenvolver e disponibilizar um Guia com as possibilidades de utilização da música no ambiente escolar. Diante destas pretensões, entendo como imprescindível que seja realizada uma sistematização de toda discussão teórica a respeito destas abordagens. Ressalto a existência de um amplo material teórico direcionado ao ensino de história associado a música.

Os debates sobre a relação música e história, ou ainda música e ensino de história, baseiam-se em autores tais como Marcos Napolitano (2002), Martins Ferreira (2002), Miriam Hermeto (2012 e 2017), dentre outros. Procurei entender o posicionamento destes autores nesta dissertação. Além disso, pretendo trazer para o debate, autores relacionados à música ou mesmo da educação musical para incluirmos alguns conceitos como *apreciação musical* e *musicalização sensibilizadora*.

Além disso, percebo como necessário esmiuçar e discutir as dissertações do ProfHistória em que a temática da história e da música se fazem presentes, a fim aprofundar o debate teórico e metodológico a respeito da utilização da linguagem musical para o ensino de história. Essas dissertações servirão também de base para a produção da etapa propositiva desta dissertação, a qual designamos *Guia de Possibilidades do uso da música para o ensino de história*, sendo este o produto final

do trabalho de Mestrado.

O Guia supracitado se trata de um recurso pedagógico para auxiliar a atividade de professores que procuram trabalhar com a música no ensino de história. Considero que esta proposta metodológica é importante por organizar, sistematizar, orientar e facilitar o trabalho do professor, servindo de material de consulta para os interessados no tema em estudo.

Embora possa ser uma intenção pretensiosa, intencionei que o referido guia subsidie o trabalho até mesmo de professores que não sejam músicos, ou que ainda, não dominem a linguagem musical. Para tanto, abordo na dissertação a questão da apreciação musical como uma metodologia de musicalização, tanto para professores que queiram se dedicar ao entendimento dos elementos da música, quanto para ser utilizado como metodologia em da sala de aula. Esta perspectiva da apreciação musical se constitui em uma lógica primeiramente dentro de um ponto de vista em um contexto da educação musical que estamos associando ao ensino de história.

Com a produção deste material e sua disponibilização por meios virtuais, pretende-se alcançar o maior número de docentes e, assim, contribuir um pouco para a resolução do problema da diversificação dos temas a serem utilizados no ensino de história.

Nesta pesquisa, trabalhei com as produções que tratam dos temas, história, música e ensino de história e ajudam a meditar sobre como esta relação se estabelece. Procurei abordar e entender as diversas questões teórico-metodológicos que envolvem os estudos sobre o tema da pesquisa histórica e do ensino de história. Portanto, para realizar investigação, lanço mão de produções bibliográficas e material teórico que possibilitam pensar como ocorre a relação entre estas duas áreas de conhecimento. Além disso, a pesquisa no banco de dissertações do ProfHistória mostra como os professores/pesquisadores vinculados a este programa projetam a relação entre a música e ensino de história e as possibilidades de utilização da música em sala de aula. As dissertações produzidas até o momento estão disponíveis em plataformas virtuais de amplo acesso<sup>1</sup>.

Sendo assim, realizamos uma análise das formas de utilização da música em cada uma delas. Pauto-me por uma abordagem qualitativa das dissertações, onde

---

<sup>1</sup> Link para o banco de dissertações do ProfHistória: [https://profhistoria.ufri.br/banco\\_tese](https://profhistoria.ufri.br/banco_tese)  
Link para o catálogo de teses e dissertações da capes: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

dou ênfase nos relatos, narrativas e experiências apresentadas, bem como dou atenção às proposições metodológicas de cada uma. Posteriormente, abordo o *Guia de possibilidades para o uso da música no ensino de história*. Com esse trabalho busco apresentar e explicar como a música foi utilizada na abordagem de cada dissertação e como ela pode ser utilizada em outros contextos na sala de aula. Além disso, proponho outras formas de utilização da música para a instrução de história.

Ainda no que se refere às questões relacionadas à metodologia de pesquisa, é percebido que este trabalho prioriza uma pesquisa bibliográfica. Ressaltamos que havia um interesse inicial de desenvolver um trabalho prático que consolidasse as propostas que serão apresentadas futuramente. Porém, apesar de estar ativo na docência, o contexto da Pandemia de COVID-19 impossibilitou uma abordagem mais pragmática que contemplasse um tratamento mais realista do assunto.

Antecipando algumas discussões, aponto que, de início, as possibilidades de utilização da música no ensino de história que pretendemos abordar são: a ideia da música como fonte histórica para pesquisa e para o ensino de história; a música enquanto objeto para a pesquisa histórica; e além destas possibilidades apresentadas, pretende-se abordar a música como representação (expressão) para os conteúdos históricos. Entendo que estas opções de uso fazem com que a música possa se constituir em uma ferramenta didática importante para o ensino da disciplina em foco.

De modo de organizar o que foi apresentado acima, divido este trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, abordo alguns conceitos a respeito da temática música e história, particularmente, os conceitos de história, música, apreciação musical e sensibilização. Além das questões conceituais, trato, ainda que superficialmente, das diversas possibilidades de relação entre história e música tendo em vista serem áreas de conhecimento distintas entre si. Ainda no primeiro capítulo, abordo a trajetória da produção historiográfica a respeito da música.

No decorrer do capítulo 2, apresento as dissertações relacionadas ao Programa do ProfHistória que trabalham o ensino de história tendo a música como recurso didático. Cabe ressaltar que o ProfHistória possui como característica específica a elaboração de uma parte propositiva. Por isso, mostro também neste capítulo, pontos que considero relevantes nas dissertações analisadas. Esta etapa é essencial, pois a partir da reflexão a respeito destes textos dissertativos é que realizaremos a produção da parte propositiva final deste trabalho, o *Guia de*

*possibilidades para o uso da música no ensino de história.* Ainda neste capítulo, faremos a análise de como tais argumentações apresentam o conteúdo música, a partir dos usos previstos acima – a música como objeto, fonte, representação e recurso de sensibilização. Farei citação de projetos do ProfHistória que estão em andamento que foram publicados em eventos acadêmicos e trazem situações diferenciadas até então expostas.

Já o capítulo 3 busca apresentar o *guia de possibilidades do uso da música no ensino de história.* Apresento e discuto formas de trabalhar com música no ensino de história partindo das formas encontradas nos trabalhos estudados e, se possível, extrapolando as mesmas. Além disso, o Guia conterà propostas de atividades nas quais constará uma apresentação de temas, objetivos, finalidades e possibilidades de inserção da música em cada conteúdo a ser relatado.

No início do terceiro capítulo, realizo uma reflexão a respeito da minha trajetória profissional no que se refere ao meu trabalho envolvendo minha atuação como professor de história e de música, bem como minha atuação em um projeto escolar que utilizava a música como referência para a reflexão sobre a herança cultural africana no Brasil. Também pretendo refletir em relação a minha atuação enquanto professor de uma disciplina eletiva que associa história e música atualmente. Com estas apresentações, pretendo expor as questões relacionadas às dificuldades em se trabalhar com a música enquanto ferramenta para a história, as metodologias utilizadas e as metodologias de trabalho. Pretendo expor, inclusive, os insucessos que fizeram parte de minha trajetória.

Após esta etapa, pretendo fazer uma exposição de aspectos a serem observados no trabalho com música, tais como: a necessidade de utilização da apreciação musical como parte da formação do professor de história que pretende utilizar a música como recurso pedagógico. Para tanto, aproprio-me do conceito de “bom ouvinte” de Ferreira (2019). Este autor entende que este termo se refere ao indivíduo que ao ouvir determinada música “ultrapassa a emoção em busca da informação e da reflexão” (Ibidem p.18). Destaco ainda: A necessidade de se conhecer alguns elementos constituintes da música como sendo relevantes para serem utilizados como ferramentas didáticas; As possibilidades de inserção da música no planejamento; A importância de uma escolha do repertório, entre outras questões.

Em outro momento, de modo a atender professores com pouca ou nenhuma formação musical, pretendo apresentar e explicar alguns termos e conceitos ligados

à música, tais como: melodia, harmonia, ritmo entre outros. Haverá, além de uma definição, uma apresentação a respeito da importância de cada um destes conceitos para efeito da utilização dos mesmos em sala de aula.

Em seguida, proponho temáticas, metodologias e atividades que utilizem a música como recurso didático para as aulas de história. Cabe ressaltar que essas propostas são baseadas nas dissertações do ProfHistória porém, não se limitarão a elas. Outra observação é que, seguindo a conceituação de Bittencourt (2008), exposta no capítulo 2, as propostas de atividades seguirão as categorias chamadas pela autora de *suportes informativos e de documentos*. Neste sentido, algumas atividades trabalharão a música enquanto *documento*, ou seja, materiais que, inicialmente, não possuem intenção didática, mas podem ser utilizados posteriormente por professores como um recurso didático. Em outras atividades a música será trabalhada como *suporte informativo*, que entendemos como sendo um material produzido com a intenção estritamente didática, como no caso de paródias e composições musicais originais produzidas por professores e alunos.

## **CAPÍTULO I**

### **MÚSICA E HISTÓRIA: CONCEITOS E RELAÇÕES ENTRE OS CAMPOS DE CONHECIMENTO.**

Para início de debate, trabalho com alguns conceitos que considero relevantes para a elaboração deste trabalho. Observo aqui que não há pretensão de construir uma definição de conceitos, observada a impossibilidade, no âmbito desta dissertação, de construir uma teoria fechada para os termos com os quais estamos trabalhando. Pretendo apenas apontar as escolhas conceituais importantes para que eu possa estabelecer os limites deste trabalho bem como direcionar as reflexões. Cabe ressaltar que alguns conceitos como o de História e o de Ensino estão em constante debate, seja no âmbito acadêmico ou mesmo político; portanto, considero relevante a apresentação dos termos para mais alinhamento entre o termo em questão e o sentido pretendido para ele.

Assim, conceitos importantes como o de história e de música serão apresentados. Também será destacado que estes dois conceitos se apresentam tanto como saberes específicos (científicos ou empíricos), quanto como saberes escolares, conceitos que também serão debatidos adiante. Além disso, trataremos de outras noções importantes para esta dissertação.

#### **1.1 História como campo de conhecimento e História como saber escolar**

Para início de discussão, escolhi apresentar o conceito de história. Início a partir da definição do seu significado enquanto área do conhecimento que investiga as ações humanas no tempo (BLOCH 1997, 51). Concordamos com a interpretação que Hermeto (2012) faz desta afirmação de Marc Bloch. Esta autora entende que o papel da história é ocupar-se de investigar e entender seus objetos, no caso o homem, como sujeito da ação e o tempo, o instante e duração da ação, sendo esta, sempre “lembrada e (re)interpretada” (HERMETO 2012, 24). Pensando nesta reinterpretção das ações no tempo, apontamos também Pereira e Seffner (2008), para os quais:

O passado é o objeto de estudo do historiador, apenas acessível pela linguagem que o ordena; a história é um discurso que os historiadores

produzem como resultado de um longo trabalho de seleção de fontes, de seleção do método e de seleção da teoria, mergulhado em importantes conflitos e lutas políticas do presente (Pereira e Seffner 2008, 119).

Tendo essa definição como premissa, pode -se entender que a história enquanto saber trata de um discurso elaborado pelo historiador tendo como objetos os homens e suas ações no decorrer do tempo. Ressalto que poderíamos apenas por meio desta escola conceitual abrir um leque de discussões a respeito da prioridade ou da exclusividade do historiador na elaboração destes discursos. No entanto, gostaria de me ater ao seguinte ponto: de que o discurso do historiador é necessariamente produzido a partir de critérios procedimentais e documentais específicos do seu ofício. Estes critérios, de acordo com Carvalho (2018), produzem a noção de autoridade do historiador. O autor estabelece o seguinte:

A noção de autoridade com a qual operamos aqui relaciona-se com o reconhecimento de um amplo conjunto de procedimentos que o historiador adota ao escrever a História. Esses procedimentos, dentro do espírito daquilo que Michel de Certeau (2011) chamava de "operação historiográfica", envolve a produção de uma escrita controlada, calcada em crítica documental, na utilização de métodos, abordagens e aportes teórico-conceituais, que deve passar pelo crivo dos pares. A observância desses procedimentos não produz um texto neutro, o que há muito tempo já sabemos ser impossível, mas uma escrita referenciada, ética e que abre possibilidade de verificação. A Universidade é a encarregada de treinar o historiador justamente neste sentido, conferindo-lhe esta autoridade e chancela (Carvalho 2018, 168).

Além de procedimentos necessários à produção da história, precisaremos definir o que se considera documento e seu papel como fonte para a pesquisa histórica. Le Goff (1990), fazendo referência à Escola dos Annales, aponta para o alargamento da noção de documento, anteriormente limitado aos registros escritos. Logo, toda a produção humana é passível de ser considerada documento. De acordo com Le Goff,

Hoje os documentos chegam a abranger a palavra, o gesto. Constituem-se de arquivos orais; são coletados etnotextos. Enfim, o próprio processo de arquivar os documentos foi revolucionado pelo computador. A história quantitativa, da demografia à economia até o cultural, está ligada aos progressos dos métodos estatísticos e da informática aplicada às ciências sociais (Le Goff 1990, 10).

Esta ampliação do conceito de documento apresentada por Le Goff possibilita inclusive a utilização da música como documento histórico em potencial. Nesta mesma perspectiva, Hermeto (2012) atenta para a noção de intencionalidade com o trato com os documentos. Para a autora, a ação humana torna-se documento a partir do seu uso pelo historiador. Hermeto (2012) explica assim:

O documento seria, potencialmente, toda e qualquer produção humana, visto que todas elas informam sobre o modo de vida e a inserção social de quem as produziu, e ao padronizá-las, quis atribuir-lhes um estatuto de perenidade. [...] Potencialmente, toda produção humana é documento. Potencialmente, porque a transformação da produção cultural em documento depende do olhar que lhe lança o sujeito que narra a história. Se esse for um olhar problematizador e crítico, capaz de identificar ali as diferentes camadas temporais, os diferentes sujeitos que a produziram em camada temporal, as relações de poder existentes, entre esses sujeitos, suas verdades e mentiras (ou suas mentiras verdadeiras e verdades mentirosas) – aí, sim, ela transformou-se em documento para a História. (Hermeto 2012, 25-26)

Para além de uma apresentação de um conceito acadêmico de história, enquanto professor da disciplina vejo como necessário estabelecer aqui como a história se constitui também enquanto um saber escolar. Assim sendo, quando no texto discorrer sobre história e conhecimento histórico não estarei me referindo especificamente para uma produção elaborada dentro de uma perspectiva acadêmica. A pretensão deste trabalho é discutir os significados e objetivos da história dentro que chamamos “saber escolar”.

Para entender a história como saber escolar nos baseamos na pesquisa de Monteiro (2007). A referida autora critica a noção de que o professor seria apenas o transmissor do conhecimento produzido por outro; esta noção é chamada pela autora de “paradigma da racionalidade técnica” (Monteiro 2007, 81). Para esta perspectiva criticada pela autora não haveria questionamento ou reflexão por parte do professor. Assim, o papel do profissional do ensino seria o de simplificar o conhecimento acadêmico para transmitir aos alunos.

Neste sentido, Monteiro (2007) observa que na verdade, os currículos escolares têm se constituído enquanto um lugar da disputa. Este debate ocorre no campo da epistemologia do ensino. Monteiro entende que o conhecimento científico não é a única forma de conhecimento e que a realidade social seria muito mais complexa do que poderiam prever os paradigmas científicos (Ibidem 2007, 82). Neste debate, a autora destaca os trabalhos de Chevallard, principalmente no que se refere ao conceito de “transposição didática”. Para a autora, apesar de Chevallard, com esse conceito, não romper com a ideia de que o saber escolar seja apenas uma simplificação do saber acadêmico, ela entende que o mesmo avança no sentido de separar e categorizar os diversos saberes, sendo eles: o saber acadêmico, o saber a ensinar, o saber ensinado e o saber aprendido (Ibidem 2007, 84).

No texto de Monteiro, Chevallard ainda contribuiria com a noção de “mediação didática”, que seria o processo de construção do saber escolar e serviria para compreender se este é bem ou malsucedido. Para tanto, o saber escolar deveria conter alguns elementos que são: a *dessincretização*, ou seja, a divisão do conhecimento em partes; a *despersonalização*, que significa a dissociação entre o pensamento enquanto manifestação da subjetividade e sua materialização enquanto discurso; a *programalidade* que é a organização da sequência de ideias; a *publicidade* entendendo que os saberes a ensinar devem ser públicos e o *controle social das aprendizagens* que deve ocorrer por mecanismos de verificação do conhecimento adquirido (Ibidem 2007, 86). Esta exposição aponta para a visão de que a História é um saber escolar com características distintivas e independentes se compararmos com esta disciplina enquanto saber acadêmico.

Outros autores que tratam de especificidades da história enquanto disciplina escolar são Pereira e Seffner (2008). Estes autores se propõem a trabalhar as especificidades entre a academia e a escola principalmente no que se refere ao uso de fontes no ensino de história. Os autores ressaltam que seus trabalhos pretendem tratar do processo de redefinição do conceito de fonte e de como a escola incorpora o discurso da historiografia. Eles descrevem da seguinte forma:

Assim, nossa preocupação é discutir como a história ensinada pode inserir-se no movimento da “crítica ao documento”; é pensar e propor alternativas pedagógicas que incluam a possibilidade de usar, no cotidiano da sala de aula de história do ensino fundamental e médio, as mesmas fontes com as quais os pesquisadores criam relatos sobre o passado (Pereira e Seffner 2008, 114).

Outra questão importante para os autores, está relacionada ao papel do ensino de história. Neste ponto, eles propõem que a história escolar deve construir identidades e representações para ler o passado. Pereira conceitua que o ensino de história é uma ação social para compreender a si mesmo, a sociedade e para agir com metas; em outras palavras, a história forma cidadãos e não historiadores. Para esclarecer isto, utilizarei a explicação de Pereira e Seffner (2008):

Na base desses objetivos está o pressuposto de que a escola forma cidadãos, não historiadores. Forma sujeitos capazes de historicizar a própria vida e de, como consequência, promover rupturas e pôr em suas mãos os destinos da sua cidade, da comunidade, da região. O acúmulo de conceitos históricos serve para tornar os estudantes sujeitos capazes de produzir opiniões e de considerar soluções políticas para os problemas do seu tempo (Pereira e Seffner 2008, 123)

Estes autores entendem a história escolar como uma ação social que ocorre no presente com o intuito de promover a compreensão do indivíduo e da sociedade. Assim, o objetivo desta disciplina na escola deve ser de proporcionar meios para que o aluno possa “acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades” (Pereira e Seffener 2008, 122).

Trago estes apontamentos para apresentar o conceito de história com que trabalharei aqui. Segundo Hermeto (2012, 23), “não há pontos pacíficos em Teoria da História e é preciso escolher portos seguros onde se ancorar, entre tantas incertezas”. Assim, para esta dissertação, vamos conceituar a história como uma disciplina escolar que se propõe a utilizar dos conceitos históricos de modo a subsidiar a formação de sujeitos autônomos que pensam e refletem sobre sua realidade. Para reforçar este ponto, cito aqui Oliveira (2015), que amplia esta ideia ressaltando que:

A História enquanto disciplina escolar possui uma grande responsabilidade na efetivação desses objetivos, sobretudo no desenvolvimento do espírito crítico e autônomo. [...] Apenas este sujeito histórico ético, capaz de estabelecer as conexões entre presente e passado pode de fato vivenciar uma experiência cidadã. É na sala de aula que a História como disciplina se materializa a partir da reflexão acerca dos diversos discursos políticos, econômicos, sociais e culturais (Oliveira 2015, 16).

Cabe apontar que os conceitos de história como saber escolar que trouxemos acima concordam com o atual documento norteador dos currículos escolares de todo país, a BNCC. Este documento é um aparato normativo que define o que se chama de aprendizagens essenciais, ou seja, o documento pretende determinar as competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver no decorrer de sua etapa formativa. Estas competências e habilidades são definidas pelos documentos da seguinte forma:

competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil 2018, 8).

Neste sentido, esse documento pretende definir determinadas competências e habilidades mínimas para cada disciplina escolar, em cada etapa de aprendizado. No caso da disciplina de história, o documento apresenta conceitos muito próximos

daqueles que apresentei anteriormente. Esta consonância se dá principalmente no que se refere às conexões que a história escolar possibilita entre passado e presente.

De acordo com tal documento, para o ensino fundamental:

Todo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos. O historiador indaga com vistas a identificar, analisar e compreender os significados de diferentes objetos, lugares, circunstâncias, temporalidades, movimentos de pessoas, coisas e saberes. As perguntas e as elaborações de hipóteses variadas fundam não apenas os marcos de memória, mas também as diversas formas narrativas, ambos expressão do tempo, do caráter social e da prática da produção do conhecimento histórico. As questões que nos levam a pensar a História como um saber necessário para a formação das crianças e jovens na escola são as originárias do tempo presente. O passado que deve impulsionar a dinâmica do ensino-aprendizagem no Ensino Fundamental é aquele que dialoga com o tempo atual (Ibidem, 397).

Além desta concepção de história acima, a BNCC propõe que o “exercício do ‘fazer história’, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um ‘Outro’, às vezes semelhante, muitas vezes diferente” (Ibidem, 397). Neste sentido, percebo uma concepção que propõe que o saber histórico pode contribuir para que o aluno se entenda como sujeito histórico marcado por semelhanças e diferenças em relação ao mundo que o circunda.

Outra questão que me interessa em relação a esse documento é que ele vislumbra a utilização de diversas fontes para se trabalhar com o ensino de história. A BNCC entende que a utilização de materiais diversos possibilitam que o professor e o aluno possam refletir sobre o “significado das coisas do mundo” (Ibidem,398). A BNCC expõe o seguinte pensamento:

Para se pensar o ensino de História, é fundamental considerar a utilização de diferentes fontes e tipos de documento (escritos, iconográficos, materiais, imateriais) capazes de facilitar a compreensão da relação tempo e espaço e das relações sociais que os geraram. Os registros e vestígios das mais diversas naturezas (mobiliário, instrumentos de trabalho, música etc.) deixados pelos indivíduos carregam em si mesmos a experiência humana, as formas específicas de produção, consumo e circulação, tanto de objetos quanto de saberes. Nessa dimensão, o objeto histórico transforma-se em exercício, em laboratório da memória voltado para a produção de um saber próprio da história (Ibidem,398).

Feitas estas escolhas relacionados ao conceito de história enquanto conhecimento escolar, passo a apresentar os conceitos relacionados à música que serão utilizados no restante da dissertação. Ressalto que a música se apresenta como um conceito tão amplo quanto o próprio de história.

## 1.2 Música como linguagem e Música como recurso didático

Ao utilizarmos o termo música, podemos estar tratando de uma palavra com sentidos distintos. De acordo com (Barros 2018, 25), “temos a música (fenômeno sonoro e artístico) e a Música (disciplina que estuda a música e as manifestações musicais)”. Assim sendo, entendo como necessário para este trabalho tratarmos apenas da música enquanto fenômeno sonoro e não como a disciplina propriamente dita.

Trago ainda para a discussão, Ferreira (2019) que alerta para nunca desconsiderarmos duas maneiras básicas de entender o fenômeno da música. A primeira, como forma de combinar sons e silêncio, e a segunda, como uma maneira de “interagir com o outro” (Ferreira 2019, 17). Seguindo esta compreensão, proponho também o tratamento do fenômeno musical enquanto uma linguagem em que se expressam as subjetividades humanas.

Historicamente, é percebido que, desde pelo menos o início do século XX, manifesta-se a intenção de tratar a música como uma linguagem. Neste sentido, compartilho a definição categórica expressada pelo compositor austríaco Anton Webern afirmando que “a música é uma linguagem”. Ele ressalta que o homem utiliza a música para expressar o que chamou ideias musicais (Webern 2020, 88). Por este caminho, infere-se que por ser uma linguagem, a música é produtora de sentidos e significados. Sobre isso, a educadora musical Virgínia Bernardes propõe o seguinte:

Desdobrando-se essa ideia, tem-se a linguagem musical como um sistema de signos que estabelecem relações entre si e com o todo e que, fundamentalmente, não tem (necessariamente) representação fora de si mesma. A significação não extrapola o fato musical e pode variar a partir do ato de apreciação, quando são articulados e dotados os sentidos que transcendem a estruturação lógica da Linguagem (Bernardes 2001, 74).

Assim sendo, seja no âmbito da prática musical, ou no âmbito do ensino de música, esta é sempre entendida como uma forma de linguagem, portanto, dotada de mecanismos representativos capazes de produzir sentido. Esta característica representativa e sua dinâmica estética possibilitam com que a música seja utilizada como recurso didático. Segundo Ferreira,

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias da disciplina alvo (Ferreira 2002, 13).

A partir desta percepção da música enquanto linguagem observo que, enquanto fenômeno cultural, a música pode servir como referência para a compreensão do modo de pensar, agir e falar de um determinado tempo ou lugar, ela sofre todo tipo de influência do ambiente em que foi composta. Assim, percebo como possível considerar a música como uma fonte documental, não apenas para pesquisa histórica, como também um recurso didático em sala de aula (Duque 2017, 297). Para reforçar o exposto, destacamos o texto de David (2012) que propõe a seguinte reflexão:

A incorporação da linguagem musical ao ensino de História reclama do professor e do aluno uma percepção mais consciente da canção popular. Trata-se de uma fonte de pesquisa onde a forma e o conteúdo integram-se como força de expressão, como referencial de manifestação e comunicação. Desvelam-se contextos, tempos e espaços, na voz do compositor, microfone do povo, de um determinado povo, em determinada condição. São emoções, aspirações, sonhos, alegrias, frustrações que ganham cor e sentido a partir de expectativas comuns. É o diálogo entre palco e plateia: nas linhas da emoção, como a desilusão amorosa, o desejo, a saudade, a paixão; nos valores políticos, sociais e morais; e nas reivindicações de larga abrangência dos direitos sociais. (David 2012, 06)

Cabe ressaltar ainda que estes elementos contextuais estão embutidos tanto nas letras, quanto nos aspectos técnicos e estéticos. Portanto, para uma pesquisa relacionada à temática história e música é necessário que se tenha um certo conhecimento dos referidos elementos da música por parte do historiador-pesquisador. Entendemos que esta necessidade de conhecimento desta linguagem também se aplica para o professor de história que se interesse em incorporar a música ao seu contexto escolar. Neste sentido, Napolitano observa o seguinte:

Com o desenvolvimento das pesquisas acadêmicas sobre a canção, que deram um salto quantitativo e qualitativo a partir de meados dos anos 80, torna-se praticamente obrigatório lidar com a linguagem musical da canção, mesmo para fins de análise histórica. Ainda que o pesquisador não enfoque os mesmos problemas e não se prenda às abordagens da musicologia, a linguagem musical não deve ser negligenciada (Napolitano 2002, 98).

Quando trato do conhecimento dos elementos da música não necessariamente abordo um conhecimento prático ou teórico sobre a mesma. Não se trata de tornar o historiador ou professor de história um especialista em linguagem musical. Significa, antes de tudo, dizer que é imprescindível para o pesquisador entender a necessidade de uma escuta musical um pouco mais aprofundada. Se trata do pesquisador ouvir música com uma atenção maior aos detalhes. Percebemos que, para isso, a

*apreciação musical* é a abordagem pela qual o professor de história pode inserir a música na aula de maneira mais acelerada.

Refiro-me ao conceito de apreciação musical segundo a visão da educação musical, que pode contribuir para o entendimento de como se trabalhar a música como ferramenta pedagógica. Segundo Bastião (2009, 29), “a apreciação musical caracteriza-se como um processo ativo de audição. Apreciar não significa simplesmente ouvir, mas ouvir com atenção, compreensão, com senso crítico e estético”. Para o autor, a ideia deste tema em questão é um processo efetivo para a compreensão da linguagem musical. Podemos com isso inferir que apreciação musical é o ato de ouvir música de maneira reflexiva de modo a dominar o referido conteúdo. Esta posição concorda com a observação de Ferreira (2002), quando ele trata da questão do ouvinte. Segundo o autor,

O que acontece é que, para os ouvintes, geralmente não há, e muitas vezes nem teria porque haver uma preocupação em perceber os detalhes que “se escondem” nos meandros da sonoridade que seus ouvidos identificam. Muitas pessoas costumam classificar a si mesmas como más cantoras, porém raramente se autodenominam como más ouvintes. Entretanto o que é ser um(a) ouvinte? É não saber os detalhes “escondidos”? Não necessariamente. O mau ouvinte é simplesmente aquele que não se predispõe a ouvir e, de preferência, ouvir de tudo um pouco para então formar seu gosto musical a partir de uma base sólida, segundo as várias experiências sonoras vividas. O mau ouvinte, portanto, é um ouvinte limitado. No mais o bom ouvinte é aquele que pode se dividir em dois tipos: o que escuta sem compromisso teórico (são aqueles que, segundo eles próprios, “deixam se levar apenas pela emoção da sonoridade de causa) e o que escuta preocupado em captar os detalhes. Este segundo é mais curioso, indo à procura do “por que é assim?”, “o que distingue uma sólida sonoridade da outra?”; portanto, ultrapassa a emoção em busca da informação e da reflexão” (Ferreira 2019, 18).

Ressalto que a apreciação musical é necessária tanto ao pesquisador que se propõe a ter a música como objeto de estudo, ou mesmo como fonte, bem como ao professor disposto a trabalhar com música enquanto recurso didático. Sendo este último, o ponto principal desta dissertação.

Assim sendo, pode-se afirmar que a utilização da música, bem como de seus elementos estruturantes (melodia, ritmo, harmonia e contraponto) enquanto ferramenta pedagógica passa pela compreensão da importância da apreciação musical como mecanismo necessário para o domínio do referido estudo que se queira utilizar enquanto recurso didático. Entendemos ser essencial para o professor de

história despertar o interesse em trabalhar com música, mas antes de qualquer coisa, que ele seja um ouvinte atento e reflexivo de música e seus elementos.

### 1.3 Música e Canção

Outro tema que vemos como necessário é a discussão apresentada por uma das dissertações analisadas neste trabalho. Se trata da distinção dos termos Música e Canção. Tatit (2007) considera a canção como a “*fala por trás da melodia*”. Segundo este autor, música e canção não são sinônimos; para ele:

Além disso, canção é diferente de música ou de poesia, pois "não adianta fazer poesia, porque, se ela não puder ser dita, não vira canção. E você pode ter também uma música extremamente elaborada, mas se ela não suscitar uma letra, não tiver entoação, também não é canção". Por isso o termo "cancionista", aplicado naqueles que não são músicos profissionais, mas que sabem compor canções. Além da entoação e do "sobe e desce" presentes na fala, a melodia recebe influência forte também do ritmo e da letra da canção, estabelecendo uma relação direta com as vogais e consoantes (Tatit, 2007).

Em suma, entende-se o termo canção como uma categoria da música em que é possível cantar a melodia. É uma camada da música que está também vinculada à poesia e à literatura. Além disso, ela está intimamente ligada à música popular. Para o interesse da nossa pesquisa, utilizei o termo “canção” quando falarmos de aspectos inerentes e unicamente à letra, ou a melodia cantada; o termo “música” será empregado quando tratarmos de aspectos diversos envolvendo ou não a própria música. Neste sentido, por exemplo, quando discorrermos sobre estilos musicais como o *rap*, em que a ênfase do estilo é a poesia cantada ainda que estejam presentes outros elementos estruturantes da música, utilizaremos o termo “canção”. Porém, ao tratarmos de estilos em que podem ser considerados elementos para além da letra, como a bossa nova, o *rock*, samba ou músicas instrumentais, utilizarei o termo “música”. Cabe ressaltar, que estas definições não contêm um aspecto hierárquico, considerando este ou aquele termo como sendo de menor, ou maior importância. Também não se trata de um preciosismo técnico. A intenção com estas exposições são de possibilitar o entendimento que é possível trabalhar apenas com o aspecto da letra/melodia de determinada composição, se não for viável considerar os demais elementos envolvidos.

Outra questão que pode ser incorporada à discussão é o termo “música ou canção-popular”. Neste ponto, citaremos Napolitano (2002) que traz uma definição

que para os intentos desta pesquisa são suficientes pois, entende a música popular como um elemento de determinado tempo histórico. Nesse caso, um produto do século XX. Para o autor,

Aquilo que hoje chamamos de música popular, em seu sentido amplo, e, particularmente, o que chamamos “canção” é um produto do século XX. Ao menos sua forma “fonográfica”, com seu padrão de 32 compassos, adaptada a um mercado urbano e intimamente ligada à busca de excitação corporal (música para dançar) e emocional (música para chorar, de dor ou alegria...). A música popular urbana reuniu uma série de elementos musicais, poéticos e performáticos da música erudita (o lied, a chançon, árias de ópera, bel canto, corais etc.), da música “folclórica” (danças dramáticas camponesas, narrativas orais, cantos de trabalho, jogos de linguagem e quadrinhas cognitivas e morais e do cancionero “interessado” do século XVIII e XIX (músicas religiosas ou revolucionárias, por exemplo). Sua gênese, no final do século XIX e início do século XX, está intimamente ligada à urbanização e ao surgimento das classes populares e médias urbanas. Esta nova estrutura socioeconômica, produto do capitalismo monopolista, fez com que o interesse por um tipo de música, intimamente ligada à vida cultural e ao lazer urbanos, aumentasse. A música popular se consolidou na forma de uma peça instrumental ou cantada, disseminada por um suporte escrito-gravado (partitura/fonograma) ou como parte de espetáculo de apelo popular, como a ópera e o music-hall (e suas variáveis) (Napolitano 2002, 11-12).

Apesar de percebida esta possibilidade de conceituação do termo canção por parte de Napolitano, para as pretensões desta dissertação, me limitarei a utilizar os conceitos de Tatit (2007), onde a canção está relacionada a sua ligação com a melodia. Observadas estas questões, lembramos também que tanto a história quanto a música, possuem outras possibilidades de conceituação. Por isso, ressaltamos que os conceitos utilizados visam apenas direcionar nossa discussão e não estabelecer um paradigma conceitual fechado. Também entendemos ser a partir destes juízos aqui utilizados que poderemos expor as inúmeras relações entre os dois campos do conhecimento.

#### **1.4 As relações entre história e música**

Podemos dizer que as prováveis relações entre as áreas de conhecimento são diversas. Isto pode ser percebido quando infiro a respeito da relevância dos estudos históricos para a área da música, seja como modo de entender a história de um determinado instrumento musical, ou ainda, para compreensão da própria transformação dos saberes, dos gêneros, das técnicas musicais, além das transformações estéticas no decorrer do tempo. Afirma Barros a esse respeito:

Quero considerar alguns tipos de interação potencialmente inscritos na relação Música-História. (1) a música como objeto de estudo para a História

(a História da Música, por exemplo); (2) a música como fonte histórica que pode ser utilizada pelos historiadores (isto é, os documentos sonoros e realizações musicais como fontes para que os historiadores possam estudar aspectos diversos da história, e não apenas, necessariamente, a história da música); (3) a música como meio possível para encaminhar representações da História (obras musicais tematizando a história como universo de acontecimentos, ou mesmo obras musicais que tomem para si a tarefa de falar sobre a História, agora entendida como campo de saber); (4), por fim, a Música como campo de saber ou de possibilidades que pode contribuir significativamente para uma renovação da própria História como disciplina ou campo de conhecimento; Existem ainda outras relações possíveis, como a História da disciplina Música (a História da Musicologia, ou a História da História da Música, por exemplo) (Barros 2018, 25).

No caso desta pesquisa, adiantamos que nos limitaremos a apontar como a música é entendida como fonte e objeto de análise para a história nas dissertações do ProfHistória bem como a utilização da mesma como mecanismo de sensibilização no trabalho em sala de aula. Isto é, por entendermos que estas formas foram abordadas nas dissertações do ProfHistória que é nosso ponto de interesse. Além disso, dissertarei a possibilidade de a música ser utilizada para a representação do ensino de História.

Para um início de debate, podemos citar Napolitano (2002). Este observa que “a história, no seu frenesi contemporâneo por novos objetos e novas fontes, tem se debruçado sobre o fenômeno da música popular” (Napolitano 2002, 07). Com isso, podemos propor que com a abertura da História por novas fontes, a partir dos *Annales*, talhou-se espaço para que a música pudesse ser vista como ponto de interesse de pesquisa. Concede-se, então, a música como um documento histórico produzido e reproduzido dentro de um determinado tempo cronológico e carrega em si os elementos deste tempo. “Há um tempo e um espaço determinados e concretos, através dos quais a canção se realiza como objeto cultural” (Ibidem, 100). Esta concepção a respeito da música possibilita que a mesma possa ser explorada por historiadores em suas pesquisas, mas também ser utilizada como recurso didático por professores de história.

Para Hermeto (2012), tornar a música objeto para a história significa tratar a mesma como tema, ou parte do tema, de pesquisa. Nas palavras da autora:

Construir um problema histórico que trate a canção como tema central. Vejamos alguns exemplos. Que relações podem ser estabelecidas entre a bossa nova, surgida no final da década de 1950, e o nacional-desenvolvimentismo no Brasil? Por que o contexto da Ditadura Militar for propício para a construção da MPB, na segunda metade da década de 1960? Quais foram as estratégias usadas pelo Estado Novo para favorecer a divulgação do trabalhismo por meio da canção popular? A canção popular

pode, portanto, com por diferentes objetos de estudos históricos, articulando sujeitos em tempos diversos - inclusive nas unidades de ensino da educação básica, seja como tema central, seja como projetos, recortes didáticos em temas mais gerais” (Hermeto 2012, 28).

Para Hermeto é importante utilizar a música também como fonte de conhecimento. A autora entende que a canção pode ser utilizada como fonte histórica para responder determinada problemática, onde ela não é, necessariamente, o tema central. Como exemplo ela cita o seguinte:

Enunciados, como por exemplo, que estratégias de resistência à ditadura militar foram desenvolvidas no início dos anos de 1970? Uma delas foi a composição e a veiculação de canções populares de caráter crítico, explicitamente políticas ou não, no canto da arte engajada. Portanto, a análise dos documentos - canções podem ser uma opção para responder esse problema histórico - assim como periódicos da imprensa alternativa, os documentos dos arquivos da repressão e tantas outras fontes (Hermeto 2012, 29).

Faço estes apontamentos para estabelecer que seguiremos estes critérios ao analisarmos as dissertações nos próximos capítulos. Para os textos das dissertações onde o problema histórico está diretamente ligado à música, a trataremos neste sentido como objeto. Por outro lado, nos casos em que o problema histórico não se relaciona necessariamente com a música, a consideraremos como fonte para História.

Além do uso da música como documento ou objeto para o ensino de História, pretendemos propor a utilização dela como representação para os conhecimentos cronológicos. Isto seria, de acordo com Barros, utilizar a música como “meio provável para encaminhar representações da História (obras musicais tematizando-as como universo de acontecimentos, ou mesmo obras musicais que tomem para si a tarefa de falar sobre a História, agora entendida como campo de saber)” (Barros 2018, 26). No seu texto, o autor supracitado ainda pontua:

É muito conhecido, desde tempos antigos, o uso da música como meio de representação para a História. Os antigos gregos e romanos, assim como os artistas medievais, contaram histórias – ou mais propriamente narrativas relativas a processos históricos pretensamente ocorridos – através da música. As escolas de samba, no Brasil República, oferecem através da sua história, inúmeros modelos de criações de narrativas historiográficas através dos sambas-enredo. Conjuntos de rock também encaminharam composições com representações históricas. Trata-se, em todos os casos, de uma composição histórica mais ou menos livre, literária ou poética, que mais seria aparentada aos romances históricos livremente desenvolvidos que aos trabalhos de historiografia. Podemos nos perguntar se um dia os próprios historiadores não usarão a linguagem musical e seus recursos como caminhos para a expressão de sua escrita historiográfica. Tal empresa, obviamente, exigiria o concurso de dois campos

de saber e de expressão: a Música como forma da expressão artística e linguagem, e a Histórica como disciplina científica (Ibidem, 33).

Podemos também dizer que quando falamos na possibilidade de utilização da música como representação cultural e sociológica, estamos nos referindo àquilo que Ferreira (2002, 17) chamou de possibilidades “expressivas” da música que se ampliaram substancialmente a partir do século XX.

Além destas relações, no ensino de história especificamente, a música pode ter um papel de sensibilização. Na perspectiva da educação musical no Brasil entende-se a arte como um meio “auxiliar para o desenvolvimento humano” (Lima e Braz 2016, 03). As autoras citadas defendem a relevância de um ensino musical sensibilizador e que contribua com um aprendizado interdisciplinar. Segundo Lima e Braz (2016):

[...] aprendizagem musical sensibilizadora capaz de promover e estimular o desenvolvimento musical mediante a participação ativa e o manejo da linguagem musical [...] Este ensino musical sensibilizador também pode contribuir para o aprendizado de outras disciplinas que integram a base curricular da educação básica, entre elas, a matemática e a linguagem verbal. (Ibidem, 02)

Neste sentido, podemos inferir que tanto o aprendizado de música quanto o manejo dela enquanto ferramenta metodológica, devem considerar o papel sensibilizador desta além de suas características de valor estético. Esta perspectiva vai ao encontro de Ferreira (2002), que em seu trabalho com o uso da música em sala de aula apresenta o seguinte argumento:

A principal vantagem que obtemos ao utilizar a música para nos auxiliar no ensino de uma determinada disciplina é a abertura, poderíamos dizer assim, de um segundo caminho comunicativo que não o verbal – mais comumente utilizado. Com a música, é possível ainda despertar e desenvolver nos alunos sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias da disciplina alvo (Ferreira 2002, 13).

A partir destas possibilidades de usos da música com a História, desenvolveremos uma breve trajetória dos trabalhos que relacionam música e história para então pontuarmos a trajetória de ambas nas dissertações do Programa de Pós-graduação do ProfHistória.

### **1.5 Trajetória da relação Música e História: sobre autores e textos**

Neste início, organizo minha discussão tendo como base, apontamentos de Silvano Fernandes Baia que em sua tese *A historiografia da música popular no Brasil*

(1971 - 1999), publicada em 2011. Este autor faz um percurso sobre os autores que desenvolveram pesquisas historiográficas que envolveram a temática da música popular. Além da tese do autor, procuro, à medida das possibilidades, inserir a obra em que o autor se baseia, bem como trazer mais referências, principalmente no tocante a pensadores que trabalham com a música como recurso pedagógico para o ensino.

Antes de seu tratamento como recurso didático sistematizado para a história escolar, a história da música popular já era tema debatido, no caso do Brasil, entre musicólogos, memorialistas e jornalistas (Baia 2011, 23). Um dos primeiros a tentar desenvolver uma identidade para a música brasileira foi Mario de Andrade em seu *Ensaio sobre a Música Brasileira*, de 1928. Recorrendo ao texto de Andrade apontado por Baia percebi que na busca de uma definição de nacionalidade o modernista defende que “Música brasileira deve de significar toda música nacional como criação quer tenha, quer não tenha caráter étnico” (Andrade 1972, 03). Porém, como alerta Baia (2011), Mário de Andrade entendia a música popular a partir de um ideal folclórico. Baia observa o seguinte:

Mário de Andrade tem o mérito de se encontrar entre os primeiros intelectuais do país a se ocuparem da música popular, num momento em que, mesmo no plano internacional, esta não era objeto de estudo. Porém, é preciso ressaltar que a música urbana tem uma presença marginal em seus textos, pois o que ele chamava de música popular era algo diferente daquilo a que o conceito refere-se nos estudos atuais. Mário estava em busca da música folclórica, oriunda do meio rural, cujos elementos fossem tradicionais, autóctones, característicos do brasileiro, para alimentar a formação de uma música artística nacional (BAIA 2011, 25-26).

De acordo com Baia, após Mário de Andrade os estudos a respeito de música popular foram encabeçadas principalmente por “jornalistas, cronistas e músicos ligados direta ou indiretamente ao próprio campo de produção” (Baia 2011, 26). Para o referido autor, é a partir das obras de Ary Vasconcelos que se inicia a aproximação com a historiografia propriamente dita, principalmente por sua maior atenção a citação de fontes. Baia escreve o seguinte:

Em Ary Vasconcelos já se encontra mais delineada a atuação de historiador em relação aos trabalhos anteriores desta corrente de pesquisadores. Em obras posteriores ele se propôs a dar conta das raízes da música popular no Brasil desde os primórdios, sem perder o foco central de suas pesquisas, que era a música urbana carioca, erigida à condição de música nacional. Ele preocupou-se com a preservação da memória nas suas discografias,

biografias dos personagens, mas também encontramos mais atenção na citação das fontes de suas afirmações (Ibidem 2011, 33).

No entanto, para o autor da tese de referência, destaca-se entre os primeiros intelectuais interessados na temática da música o nome de José Ramos Tinhorão. No decorrer do texto, a trajetória da produção intelectual de Tinhorão é esmiuçada, dando-se ênfase ao processo de transformação do mesmo de jornalista a historiador da música popular. Para Baia esta mudança ocorre a partir da obra intitulada *Música popular: de índios, negros e mestiços, segundo ele*:

(Tinhorão) Construiu, a partir desse texto, uma vasta obra historiográfica, de grande relevância para os estudos da música no Brasil. Tinhorão abordou temas como as relações da música popular com o teatro e o cinema, com os meios tecnológicos de produção e reprodução. Estudou a presença da música popular no romance brasileiro, a forma como os autores situaram em suas histórias tipos ou episódios ligados à música popular urbana. Discutiu também a música informal e anônima feita nas ruas, a trajetória dos sons dos negros no Brasil, o fado como música originalmente brasileira, entre outros temas. Em 1999, defendeu dissertação de mestrado em História Social na FFLCH-USP. Tornou-se, com o tempo, um importante historiador da música brasileira popular construindo uma obra de grande fôlego (Ibidem 2011, 36).

Após apresentar o historiador acima, Baia trata de uma série de outros pesquisadores que abordam diversos de temas relacionados à música, porém o autor destaca o que chamou “linhas mestras para a historiografia”, a saber, as obras de Tinhorão, já citado, de José Miguel Wisnik e de Arnaldo Daraya Contier. O autor justificou o destaque a esta tríade como sendo referenciais para o estudo da história da música por conta da “originalidade de suas pesquisas, pelas distintas e conflitantes abordagens metodológicas empregadas e por suas diferentes visões da história da música no Brasil” (Ibidem, 79). No caso de Wisnik e Contier, é destacado que ambos, diferente de Tinhorão, estão vinculados ao contexto acadêmico e trabalham também com a música erudita.

Sobre Wisnik, Baia destaca sua trajetória enquanto músico e ensaísta, bem como aponta sua reflexão entre música erudita e popular. Ao fazer um resumo das questões discutidas nas obras de Wisnik, o autor de nossa tese de referência destaca que “o conjunto da obra ensaística de Wisnik constitui uma teoria sócio-histórica sobre a música e a cultura brasileira onde tem destaque a canção popular” (Ibidem, 85).

O primeiro, assim chamado no texto, “historiador de ofício”, entre os três referenciais destacado por Baia, é Arnaldo Contier. Este pesquisador, conforme o com o texto, é responsável pela formação de muitos pesquisadores que se dedicam ao estudo da música popular como objeto para a história. Segundo o autor da tese:

A importância de Contier na pesquisa sobre música na área de História reside tanto na afirmação do objeto dentro da disciplina num momento em que temas como arte e questões culturais ainda não estavam contemplados na pesquisa histórica, como também no seu papel de formador de diversos pesquisadores do campo. Em um momento em que os fóruns para o debate sobre música popular na universidade eram escassos e o objeto ainda não estava consolidado no campo acadêmico, Contier promoveu seminários sobre o tema que muito contribuíram para a formação de pesquisadores que hoje são referências no assunto e orientou diversas pesquisas sobre música na área de História (Baia 2011, 86).

A partir destes autores é que se ampliam as pesquisas relacionadas à música, principalmente à popular, no Brasil. Percebe-se que a temática da música popular ganha evidência a partir da década de 1980 no Brasil nos cursos de pós-graduação em história, sendo que ocorre desde então uma ampliação no interesse pelo trabalho nesta seara. De acordo com a pesquisa:

O primeiro estudo acadêmico realizado na pós-graduação na área de História sobre música popular urbana no Brasil foi defendido em 1980. Teriam que passar mais seis anos para que a área produzisse outro trabalho de pós-graduação com tema relacionado à música popular. No período que vai de 1980 a 1999 foram encontrados 35 trabalhos, sendo 27 dissertações de mestrado, 6 teses de doutorado e 2 de livre docência, realizados na área de História em São Paulo e no Rio de Janeiro, que são fundadores de uma historiografia acadêmica desenvolvida em programas de pós-graduação em História (Baia 2011, 91).

Já no âmbito das pesquisas em relação à música e ensino da História, podemos inferir que este diálogo ocorre também, pelo menos desde os anos de 1980, e se ampliaram bastante a partir da década de 90 do século passado. Pontuamos isto com base no trabalho de Caimi (2008). A referida autora faz em seu texto um apanhado com os diversos trabalhos relacionados ao campo do ensino de História entre 1980 e 1997, bem como das diversas proposições e rumos para os quais a História enquanto disciplina escolar estaria se direcionando. Partindo de um apanhado de 124 obras, a autora supracitada sumarizou alguns pontos. Neste sentido, ressaltamos os tópicos sumarizados como letras “e” e “f” pela autora. Estes tópicos, já mencionados, apontam para trabalhos a respeito da diversidade de linguagem e para a substituição da memorização pela reflexão histórica. A referida autora coloca da seguinte forma:

e) incorporação de diversas linguagens de ensino, com especial atenção para os procedimentos da pesquisa histórica, para o cinema, a música, a imagem e documentos históricos em geral; f) substituição da memorização pela reflexão histórica, favorecendo a aprendizagem pela descoberta, num processo de construção de conhecimentos. (Caimi 2008, 132).

Podemos dizer também que desde o início do século XXI a relação entre música e ensino de História tem se aprofundado. Ainda baseado em Caimi, observamos que a autora pesquisou as mudanças ocorridas até o ano de 2007. Analisando os anais dos *Simpósio Nacional de História (2003, 2005, 2007)*, os *Anais do Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (2002, 2004, 2006)* e os *Anais do Encontro Nacional de Pesquisadores (1999, 2001, 2003, 2005)*, Caimi (2008) fez uma análise dos trabalhos e sistematizou-os naquilo que denominou “linhas de força” baseando-se nas “ideias e concepções centrais evidenciadas nas pesquisas e publicações da área” (Caimi 2008, 132). Neste sentido, nos interessa o que a autora determinou como linha de força 1, a saber:

1. Linguagens e fontes alternativas de ensino - Evidenciam intensa interlocução com os referenciais da nova história francesa, historiografia social inglesa e história cultural, demonstrando a importância de interagir com diversas fontes e linguagens no processo escolar de ensinar e aprender história. Os pesquisadores alertam, com muita ênfase, o cuidado que se deve ter em evitar que tais linguagens e fontes - música, iconografia, cinema, patrimônio histórico-cultural - constituam-se tão-somente em mecanismos de ilustração das aulas, tornando-as apenas mais leves e agradáveis para os estudantes (Caimi 2008, 132).

Outro pesquisador importante a ser citado é Marcos Napolitano. Este pesquisador possui uma série de trabalhos a respeito da historiografia musical. Apesar de seus trabalhos não serem voltados especificamente para o ensino de história, cabe ressaltar que seu livro *História e Música (2002)* norteia as pesquisas sobre a música no ensino desta disciplina que se seguiram até hoje. Destacamos que ainda que não seja um texto direcionado para tal aprendizado, o autor também observa que “o professor do ensino médio, da área de humanidades, também pode aproveitar alguns procedimentos sugeridos para as atividades com canções em sala de aula” (Napolitano 2002, 77).

Nesse livro, o autor trata de questões teórico-metodológicas e historiográficas utilizadas por pesquisadores que se debruçaram sobre o fenômeno da música popular. Além disso, ele faz uma análise histórica da música popular brasileira destacando suas heranças culturais. Napolitano, nesse trabalho, ainda se propõe a sintetizar “questões metodológicas, temáticas e heurísticas que podem ajudar a

estabelecer uma base mínima para os estudos musicais no Brasil, de caráter mais historiográfico” (Napolitano 2002, 09). Iremos, aqui, enumerar estas questões apontadas pelo autor ressaltando que algumas delas dos mesmos serão retomadas no Capítulo 3.

Quanto aos problemas teórico-metodológicos, Napolitano (2002) aponta os seguintes: a “dupla articulação da canção popular, musical e verbal” (Ibidem, 77); “planos multidimensionais da recepção (o compositor e o intérprete como receptores-criadores e o público ouvinte como receptor-fruidor)” (Ibidem, 82); “o problema da performance em relação aos aspectos estruturais da obra musical” (Ibidem, 84); “o veículo (mídia) da performance e suas implicações técnicas, comerciais, estéticas e ideológicas” (Ibidem, 87); a “articulação entre os paradigmas de criação (fórmulas e cânones artísticos), as instituições de formação de técnica (conservatórios, métodos de ensino) e o gosto musical (crítica, formadores de opinião e imposições do mercado” (Ibidem, 88); “o problema das tradições e diálogos com séries musicais e poéticas que constituem a tradição, propostas pelos compositores e intérpretes (diálogo presente-passado)” (Ibidem, 90); e a “problematização da “escuta” musical” (Ibidem, 92).

No que se refere aos “procedimentos de análise da música popular, na qualidade de fonte histórica, com especial aplicação para a forma-canção” (Napolitano 2002, 94), o autor destaca os seguintes procedimentos: 1) “a seleção do material” (Ibidem, 94); 2) “características gerais da forma – canção” (Ibidem, 96); 3) e os “parâmetros básicos para a análise da canção”, quando o autor propõe dois parâmetros básicos “os parâmetros poéticos - a letra” e os “parâmetros musicais – a música” (Ibidem, 98; 4) “instâncias de análise contextual”(Ibidem, 101).

Napolitano é, sem dúvida, o autor mais citado nos trabalhos analisados nesta dissertação, sendo considerado um clássico na temática música e história a partir do início deste século. No entanto, ressaltamos a relevância de outros autores que tratam do uso da música no ensino de História. Entre os quais optamos por destacar Circe Bittencourt, Martins Ferreira e Miriam Hermeto.

Circe Bittencourt, em seu livro *Ensino de História: Fundamentos e métodos*, trabalha questões diversas a respeito da disciplina em questão. A música aparece na terceira parte do livro em que ela trata dos materiais didáticos e uso de documentos não escritos. Para Bittencourt, “o uso da música é importante por situar os jovens

diante de um meio de comunicação próximo de sua vivência, mediante o qual o professor pode identificar o gosto, a estética da nova geração (Bittencourt 2008, 379). A autora propõe uma ação em que o uso da música na aula de história foi associada a utilização de imagens. O tema foi “sons e imagens da escravidão: Linguagens não escritas na sala de aula”. O referido ato foi realizado por alunos estagiários do curso de Metodologias do Ensino de História da FE/USP no ano de 1998 (Bittencourt 2008, 389), que consistia em promover o contato dos alunos com fontes imagéticas e musicais que faziam referência à escravidão e promover a realização de um questionário sobre o assunto.

Outro texto que trata do uso da música em sala de aula é o de Ferreira (2002). Este autor elenca como uma vantagem a utilização da música em associação com outras disciplinas. Ferreira ainda ressalta que a sua aplicabilidade em sala de aula passa pelo problema da necessidade do domínio da linguagem musical pelo professor. Pontua-se que Ferreira produz um trabalho não exclusivo para o ensino de história, e sim para o uso da música em uma grande variedade de disciplinas. No entanto, cabe observar nas atividades propostas por ele que a maioria tem alguma relação com a disciplina de História. Outro ponto importante no trabalho de Ferreira remete à abordagem da música instrumental que, muitas vezes, é ignorada principalmente quando o professor não domina a linguagem musical.

Já o texto de Hermeto (2012), diferentemente dos anteriores, aborda unicamente a temática da música para o ensino de história. Hermeto trabalha questões teóricas que a norteiam, além de expor as trajetórias, tanto da música, quanto da indústria fonográfica, dos mediadores culturais e dos meios de comunicação de massa. Na última parte do livro, Hermeto propõe algumas sequências de ensino que se constituem de diversas atividades direcionadas. A autora acredita que este trabalho:

Possibilitará uma melhor compreensão de como se pode trabalhar a canção popular brasileira como “fato social” no ensino de história, analisando-a a partir de parâmetros próprios da linguagem cancional. Um conjunto de atividades articuladas entre si, poderá mostrar como será feita a problematização e a seleção dos conteúdos a partir desse critério. (Hermeto 2012, 150)

Outro ambiente em que o terreno da associação música e História tem sido fértil é o Mestrado Profissional em Ensino de História. Nesse programa de pós-graduação, é recorrente a articulação entre as duas áreas do conhecimento.

Pesquisando no banco de dissertações do curso, encontramos pelo menos treze defendidas até o momento que abordavam, com maior ou menor ênfase, a temática do ensino de História envolvendo a música. As dissertações do ProfHistória serão o foco de análise da nossa pesquisa e a base para a construção da etapa propositiva desta dissertação.

## **CAPÍTULO II – A MÚSICA E O ENSINO DE HISTÓRIA COM ÊNFASE NAS DISSERTAÇÕES DO PROFHISTÓRIA: ANÁLISE E PROPOSTAS**

### **2.1 Pesquisa de trabalhos fora do contexto do Profhistória**

Antes de apontar especificamente as dissertações do Profhistória, preciso esclarecer que existe uma gama de teses e dissertações que tratam ou da relação música e história, ou pelo menos permeiam o assunto, ainda que perifericamente. Pesquisando no catálogo de teses e dissertações da Capes<sup>2</sup> percebemos o quanto a relação entre as duas áreas de conhecimento é complexa. Pesquisando nesta plataforma pelo tema “música e história” encontrei 912.779 (novecentos e doze mil setecentos e setenta e nove) Dissertações e 324.234 (trezentos e vinte e quatro mil duzentas e trinta e quatro) Teses. Já em outra pesquisa com o tema “música e ensino de história” encontrei 915.217 (novecentos e quinze mil duzentos e dezessete) Dissertações e 325.086 (trezentos e vinte cinco mil e oitenta e seis) teses. Pesquisei ainda o tema “metodologias para o ensino de história” onde encontrei o número de 915.079 (novecentos e quinze mil e setenta e nove) Dissertações e 325.028 (trezentos e vinte e cinco mil e vinte e oito) Teses. Também pesquisei o tema “canção e ensino de história” onde encontrei 915.022 (novecentos e quinze mil e vinte e duas) Dissertações e 325.030 (trezentos e vinte cinco mil e trinta) Teses.

Pela quantidade de trabalhos encontrados não consigo precisar em números a quantidade de trabalhos que se repetiram nas quatro pesquisas. Também não conseguirei apresentar aqui toda a diversidade de temas que apareceram nas pesquisas. Todavia, posso afirmar que na plataforma em questão, partindo dos critérios de pesquisa supracitados, foi possível encontrar textos que apontam para o interesse de pesquisadores dos campos da história, história social, da música e da educação trabalhando, com maior ou menor aproximação, os saberes da história e da música.

A partir desta pesquisa pude encontrar trabalhos produzidos em um período anterior ao próprio surgimento da plataforma. Enquanto o catálogo surgiu em 2014,

---

<sup>2</sup> <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/> Acesso em 21/02/2022

encontrei catalogado trabalhos do ano de 1988.<sup>3</sup> Cabe ressaltar que as pesquisas produzidas antes de o surgimento do catálogo não se encontram disponíveis para serem baixadas. Ressalto ainda que o fato de não ter encontrado trabalhos de anos anteriores não exclui a possibilidade de existirem pois, a quantidade expressiva de produções me impossibilitou um dado mais assertivo. Outro problema foi que não foi possível no âmbito da plataforma realizar uma pesquisa por ordem cronológica.

Em relação às temáticas dos trabalhos disponibilizados na plataforma Capes foram as mais variadas possíveis. Nas pesquisas onde utilizei o termo “música” associado ao termo “história” encontrei trabalhos relacionados a história da música; história de instrumentos musicais; história de vida de professores; história da educação musical; música no período colonial; ensino de história da arte. Ressalto que, neste ponto, percebi uma certa primazia dos programas de pós-graduação em música e educação. Ao substituir o termo “música” pelo termo “canção” passei a encontrar mais facilmente trabalhos relacionados à canção como mediação da produção do conhecimento histórico; noções de temporalidade através da canção; identidade e canção; canção como documento; cultura e política entre outros. Neste ponto percebi uma primazia dos cursos de pós-graduação em História, História social e educação.

Cabe ressaltar que os temas acima apresentados foram apenas uma pequena amostra de toda a diversidade encontrada no catálogo da Capes. Ressalto ainda que encontrei trabalhos mais aproximados da temática desta dissertação ao utilizar o termo canção ao invés do termo música. Porém, isto pode ter sido muito mais por minha incapacidade de percorrer toda a plataforma de maneira mais minuciosa do que por outro motivo. Neste ponto, considero relevante apresentar três textos que se aproximam de nossa intenção de trabalho que estão fora do escopo das dissertações do Profhistória. A apresentação destes textos não exclui a existência de outras pesquisas, porém eles resumem o que de mais próximo eu encontrei do meu objeto de pesquisa fora do Profhistória.

A primeira pesquisa a ser apresentada se trata do texto de Julho Zamariam (2011), que se trata de sua dissertação de mestrado em História Social pela Universidade Estadual de Londrina. Este trabalho teve como mote principal apresentar

---

<sup>3</sup> O trabalho mais antigo que encontrei catalogado foi: PEDROSA, HENRIQUE EMANUEL GOMES. **A METODOLOGIA MARXISTA NA HISTORIOGRAFIA DA MUSICA NO BRASIL'** 01/11/1988 136 f. Mestrado em Música Instituição de Ensino: Conservatório brasileiro de música, Rio de Janeiro .

a escola como espaço de produção de conhecimento, visualizando a criança como sujeito capaz de produzir conhecimento, utilizando a música como intermediária no processo. Para tanto, o autor trabalhou um projeto em que abordava canções compostas durante a Ditadura Militar no Brasil em turmas de 8ºs anos do ensino fundamental em uma escola estadual na cidade de Londrina.

No desenvolvimento desse trabalho, Zamariam abordou questões relacionadas à trajetória do ensino de História no Brasil desde o século XIX. Além disso, no decorrer do texto ele propõe a canção como possibilidade de fonte histórica tendo como base, autores como Napolitano (2002), Abud (2005) e Peres (2008). Neste sentido, esse autor propõe o seguinte:

Assim, o uso de canções como fonte histórica pode se constituir em um recurso didático, muito valioso para os professores no trabalho em sala de aula, pois segundo Abud, os alunos poderão, por meio de documentos diferenciados construir conhecimentos históricos e organizar conteúdos e, principalmente, elaborar conceitos. Napolitano referenda esta ideia quando aponta que a música tem sido utilizada como fonte histórica e recurso didático nas aulas, pois expressa os problemas ou realidade, no qual o compositor está inserido (Zamariam 2011, 44).

Ao ressaltar as abordagens atuais no ensino de história, Zamariam dialoga com alguns autores apontando para utilização da metodologia de pesquisa histórica no intuito de dar sentido para o conhecimento histórico. Esta metodologia proporciona, segundo autor, com que se perceba que os conhecimentos produzidos pela história não são apenas cópias do passado e sim produções que respondem ao trabalho com fontes sobre o passado.

Além desta perspectiva, o autor da lança mão do conceito de consciência histórica de Jörn Rüsen. Interpretando o historiador alemão, Zamarian expõe:

Em linhas gerais, a consciência histórica seria a capacidade de relacionar historicidades, portanto, no processo de aprendizagem, o aluno deve ter em mente que ele, os outros sujeitos e os objetos estão inseridos em um tempo e um espaço determinado. Nesta perspectiva, a História estaria preparando o indivíduo para a vida prática, pois, se os sujeitos conseguem historicamente, eles podem agir no mundo intencionalmente. Na área do ensino, e em particular do Ensino de História, para a construção dessa consciência histórica são fatores contribuintes a desmistificação dos fatos entendidos de forma cronológica, podendo ser substituída por linhas de simultaneidades para que os sujeitos percebam que os acontecimentos são processos que ocorrem ao mesmo tempo. Entendidos desta forma, como não lineares, nem estáticos (Ibidem, 40).

Com esta premissa, o ensino de história deve ter como foco a orientação para a vida prática. De acordo com Rüsen,

Com pretensões de racionalidade, a ciência da História é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a narrativa da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RUSEN, Apud Zamariam 2011, 39)

Este autor ainda pontua alguns pontos defendidos por mim nesta dissertação. O primeiro ponto é a possibilidade de a história da música ser utilizada como recurso didático mesmo por professores com pouco, ou nenhum conhecimento técnico do assunto. Para tanto o autor discursa:

Da mesma forma, Calissi (2003) entende que embora nem todos os professores e intelectuais de História tenham o domínio dos códigos musicais, é possível buscar na melodia elementos que enriqueçam a sua análise e a do aluno sobre a música popular. Os tipos de instrumentos, altura, o ritmo ou os arranjos musicais podem ser relacionados ao texto, à mensagem escrita do autor, ultrapassando a análise estritamente literária da letra musical. Ou seja, não é necessário ser musicólogo para se utilizar essa fonte historiográfica de acordo com o que ela significa. Assim, em sua perspectiva, o desafio em relação à linguagem musical deve ser superado, as dificuldades não podem significar impedimento. Deste modo, mesmo não sendo músico ou musicólogo com formação apropriada e específica, o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem, por exemplo, com a linguagem cinematográfica, iconográfica e até no tratamento da documentação mais comum) (Ibidem, 50).

Além disso, o autor estabelece que sua intenção de propor como enriquecedora a utilização da música como instrumento didático e não produzir uma análise acadêmica da utilização da música popular brasileira como fonte historiográfica, pois segundo ele “isso exigiria uma análise semiótica ou filosófica mais elaborada por parte do professor e do aluno no Ensino Básico” (Ibidem, 51).

Enquanto metodologia da atividade prática, o autor se propôs a conhecer os gostos musicais dos alunos bem como entender os conhecimentos prévios dos mesmos sobre o tema da Ditadura Militar. O autor trabalhou a biografia dos compositores das canções apresentadas. Após esta etapa passou para parte de escuta das canções primeiramente sem a letra da canção e em seguida uma escuta

acompanhada da letra. O autor concluiu o trabalho com uma discussão em sala a respeito do que os alunos conseguiram absorver das informações contidas nas canções. Neste sentido, Zamariam expõe que “embora percebemos que para vários alunos a canção foi vista apenas como uma confirmação das informações sobre o passado, em outros casos temos aquilo que podemos chamar de uma construção de conhecimento” (Ibidem, 94).

Partindo da metodologia do uso da música, Zamariam expõe que durante a etapa prática da pesquisa procurou perceber se os alunos adquiriam a capacidade de interpretar e compreender a história. O autor conclui que a utilização da música é um possível meio de fazer com que os alunos percebam como a história pode estar presente em práticas de sua vida. Segundo ele:

O uso das canções como ferramenta pedagógica no estudo da história, motivou os alunos tornando o ensino e a aprendizagem de história mais significativos. Portanto, ao final chegamos à conclusão de que devemos tentar, na nossa prática diária, tornar a história mais compreensível, dotá-la de um significado que faça sentido para o aluno. Percebemos, principalmente, que isto é possível, mesmo sabendo dos vários problemas que marcam o dia a dia dos professores (Ibidem, 138).

O segundo trabalho encontrado durante a pesquisa foi a dissertação de Fernanda Gabriella Silva Ribeiro (2020). Esta dissertação foi elaborada para o programa de pós-graduação em educação e docência da UFMG. No texto a autora se propôs a pensar maneiras práticas de enfrentar os problemas enfrentados pelo ensino de história tendo como ponto de partida a reunião de teorias do ensino de história tendo como base o pensamento de Jörn Rüsen e da educação libertadora de Paulo Freire. Para cumprir este objetivo, teve como laboratório uma escola estadual no estado de Minas Gerais em que são aplicadas metodologias ligadas à utilização de manifestações artísticas urbanas com intuito de desenvolver a consciência histórica.

Em seu texto, Ribeiro (2020) trabalha a questão da consciência histórica e as funções práticas da didática da história onde ela reflete acerca do ensino de história, sua trajetória, bem como seu *status* atual. A autora aponta para a continuidade de um ensino de história conteudista e mecanicista no Brasil. Neste ponto, Ribeiro destaca:

Toda essa trajetória histórica da própria história enquanto ciência, corroborou para que hoje, pelo menos na realidade brasileira, o conhecimento histórico nas escolas se apresentasse de forma verticalizada, inspirado em histórias nacionalistas, heroicas e meramente factuais, reproduzindo uma lógica padronizada e eurocêntrica. Pragmaticamente, as aulas de história vêm se construindo em um cenário onde, grande parte das vezes, não há o

comprometimento em buscar o desenvolvimento de uma consciência histórica e nem a produção de sentidos. Essa dificuldade em produzir relações de sentido entre os aprendizados do espaço escolar com as experiências da vida cotidiana, se agrava ainda mais quando levamos em consideração a dimensão do território brasileiro, sua diversidade sociocultural e a imposição de uma base nacional comum curricular para o país todo. A partir do momento em que as diversidades culturais, sociais e regionais são desconsideradas em prol de uma padronização curricular, tem-se como consequência a hierarquização dos saberes (Ibidem, 25).

Como parte da resolução do problema da verticalização do conhecimento histórico e demais questões supracitadas, Ribeiro propõe uma reflexão a respeito das teorias do ensino de história e da educação libertadora para ajudar a pensar as maneiras de contornar estas questões. Lançando mão dos textos de Rüsen e Freire a autora conclui:

Rüsen atribui o dever do desenvolvimento da consciência histórica ao campo da didática da história e isso significa o compromisso em formar um sujeito capaz de orientar seu presente de maneira crítica através da educação histórica. Paulo Freire, ao propor a educação libertadora, tem por finalidade o mesmo objetivo da didática da história, porém, Freire abrange o campo de atuação para a educação de um modo geral (Ibidem, 28).

No decorrer do seu texto, Ribeiro discursa a respeito de práticas didáticas alternativas realizadas em sua trajetória docente em uma escola estadual de Minas Gerais. Entre as atividades realizadas a autora destaca o *rap*, a poesia marginal, o lambe-lambe e o grafite. A respeito do seu trabalho com o *rap*, a autora utilizou pelo menos dez encontros de cinquenta minutos com os alunos do ensino fundamental para realizar seu trabalho. Ribeiro utilizou duas canções que trabalhavam as desigualdades sociais ocasionadas pelo sistema capitalista. Após a escuta e o debate com os alunos a respeito da temática abordada nas canções foi realizado uma atividade em que os alunos iriam improvisar letras de rap a partir de *beats* preparados pela professora. Por último, foi proposto para que os alunos escrevessem suas próprias letras e as apresentassem para a turma. Sobre esta atividade a autora relata:

Esta foi a atividade na qual os estudantes apresentaram maior dificuldade. O que me parece absolutamente normal, uma vez que vivenciamos uma crise das experiências e da dificuldade de narrar. Assim, destinei estes três encontros para produzirmos as letras e as poesias. Para aqueles estudantes que apresentaram resistência em escrever poesias ou letras de música (porque considerei que não precisava ser necessariamente do gênero rap), levantei duas questões simples para que pudessem responder de forma dissertativa, buscando desenvolver a narrativa escrita acerca dos temas trabalhados (Ibidem, 67).

Em suas considerações finais, a autora aponta que a atividade docente deve valorizar a importância dos saberes e interesses dos estudantes. Ribeiro destaca que procurou “exemplificar como pode ser possível horizontalizar os conhecimentos democratizando os universos de saberes da escola e dos estudantes, traçando caminhos alternativos para o desenvolvimento da consciência histórica através expressão artística” (Ibidem, 81).

Apesar de desafiadora como relatado, a atividade acima é interessante para o intuito desta pesquisa, pois foi a primeira dissertação localizada por mim que trabalhou a canção a partir da produção própria dos alunos. Até então, havia encontrado apenas projetos de pesquisa inconclusos, mas que caminhavam nesta direção. Esta é uma das possibilidades de utilização da música que consegue romper com a ideia de utilização da mesma apenas como fonte para o encaminhamento dela como uma linguagem para ensino de história.

A apresentação dos textos se fez necessária para demonstrar que, apesar de não terem sido facilmente encontrados, mesmo fora do contexto do ProfHistória, existem trabalhos que associam a música ao ensino de história. Apesar disto, durante a minha, pesquisa percebi um destaque maior para as dissertações deste programa no que se refere as pesquisas a respeito da música no ensino de história. A maioria dos textos encontrados que se relacionam ao meu objeto de pesquisa estavam ligadas ao ProfHistória. Ressalto que esta pode ser uma impressão gerada pela proeminente quantidade de trabalhos encontrados na plataforma da Capes, porém, considero importante destacar que mais facilmente encontrei pesquisas voltadas para o ensino de história quando associadas ao ProfHistória.

## **2.2 Pesquisa de trabalhos no contexto do ProfHistória**

O Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) consiste em um programa de pós-graduação *stricto sensu* liderado pela UFRJ, mas oferecido em rede nacional. O programa está vinculado a várias universidades do país. Este programa é projetado para fornecer educação continuada para professores de História com foco na inovação em sala de aula, para que de forma “crítica e responsável, possam refletir

acerca de questões relevantes sobre diferentes usos da informação de natureza histórica presentes contemporaneamente na sociedade"<sup>4</sup>.

No programa, a temática da música tem sido tratada por diversos autores como um recurso didático importante. O que faremos a seguir é a apresentação de alguns dos trabalhos em que a música, de certa forma, está inserida na temática da dissertação. Além disso, destacaremos a parte propositiva de cada trabalho. Os textos serão apresentados em ordem cronológica e ao final apresentaremos projetos vinculados ao ProfHistória com a mesma temática e foram apresentados em eventos acadêmicos.

A seguir, descreveremos inicialmente um quadro onde apresento as dissertações que serão expostas neste texto. Após a apresentação dele, discutiremos os conteúdos delas dando ênfase às possibilidades de uso da música para o ensino de história. Além disso, faremos a reflexão, ainda neste capítulo, de dois artigos que tratam de projetos de pesquisa a serem elaborados dentro do programa do ProfHistória. O interesse nestes dois artigos advém de retratarem trabalhos que abordam a temática do ensino de história, tendo ênfase a música como representação para a história.

**Quadro 1 – Dissertações defendidas no Profhistória que relacionam música e ensino**

<b>Nome do(a) autor(a)</b>	<b>Título do trabalho</b>	<b>IES e ano de defesa</b>
Luciano Corrêa Loureiro	Teatro Cômico E Musicado: Uma Abordagem Histórico-Cultural Para Oficinas Em Sala De Aula (1910 – 1930)	UNIRIO 2016
Magna Abrantes Rodrigues	História, Ensino E Música: O <i>Rock</i> Brasileiro Da Década De 1980	UFT 2016
Carlos Eduardo Valdez Da Silva	E A Música Nessa História? A Música No Ensino De História Da África E Da Cultura Afro-Brasileira	UERJ 2016
Ricardo Pinho	O Tempo Do Engenho: A Modernização Recente De Florianópolis Considerada A Partir Da Trajetória E Obra Do Grupo Engenho (História E Fontes Para O Ensino De História)	UFSC 2016
Fabiolla Falconi Vieira	O Samba Pedre Passagem: O Uso De Samba-Enredo No Ensino De História.	UFSC 2016
Michele Valentim Moraes	Quais Histórias Nos Contam Essas Canções? A Utilização De Canções No Ensino De História.	UFSC 2017

<sup>4</sup> Informações institucionais disponíveis no sitio <https://profhistoria.ufrj.br/> acesso 25-04-2021

Átila Silva Sena Guimarães	Canto Negro: As Músicas Do Bloco Afro <i>Ilê Aiyê</i> Para Inclusão Da História E Cultura Africana No Currículo Escolar	UNEB 2018
Michele Perciliano	No Ritmo E Na Rima: Ensinando História e Sociologia A Partir Da Música Do Rapper Emicida	UNESPAR 2018
Marcia Barbosa Nogueira	Ensino De História E As Músicas De Chico Buarque De Holanda: Da Escuta À Produção De Sentidos Históricos Na Escola Estadual Engenheiro Palma Muniz, Em Redenção-Pa.	UFT 2018
Rodrigo Pereira Falcão	Sobre O Tempo: Noções De Temporalidade No Ensino Médio Através De Canções Populares Brasileiras	UFRRJ 2018
Rafael Elias de Queiróz Ferreira	Da rima à raça: narrativa rap e consciência histórica na poesia de Pelé do manifesto	UFPA 2019
Sandro José Celeste	Ensino de História, Canção E Identidades Afro-Brasileiras: O Rap Como Possibilidade	UFSC 2019
Rafael Pereira Guedes	Negritude e Sambas Enredo no Carnaval De 1988: A Caixa Do Samba E Os G.R.E.S Beija Flor, Mangueira, Tradição E Vila Isabel Em Interface Com O Ensino De História	UFRJ 2019
Carlos Teles de Menezes Júnior	Tem Música na Aula de História: Um repositório musical para o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira	UFRJ 2020
Fabrcio Rogério Moreira Queiroz	Gritos no silêncio: Ensino De História e a Produção de um Olhar Cantado Sobre A Ditadura Militar	UFP 2020
Cleber Sigals Soares	Rock Nacional, Década De 80 E Ensino De História: Redemocratização Do Brasil Em Estado Violência	UFSC 2021

Observando o quadro acima percebe-se que a temática do uso da música no ensino de história apresenta um vasto campo de possibilidades de abordagens. Além disso, percebemos que as pesquisas relacionadas a esta temática se desenvolveram em várias regiões do Brasil. Isto mostra o quanto a questão do uso da música como ferramenta didática tem sido um terreno fértil para pesquisa. Dito isto, passaremos agora a apresentar as dissertações que trabalham com nossa temática

A primeira dissertação apresentada é a de Luciano Corrêa Loureiro. Esse trabalho “tem como proposta produzir um estudo, historiográfico-cultural, do teatro cômico e musicado durante as décadas de 10 e 20 do século XX na cidade do Rio de Janeiro para ser trabalhado em sala de aula em forma de oficinas e seminários” (Loureiro 2016, 12). Cabe ressaltar que essa dissertação possui um público-alvo específico pois, se trata de um trabalho cujo objetivo é criar um produto que “sirva como material teórico básico e complementar para a disciplina corrente de ‘História do Teatro Brasileiro’ em cursos técnicos de nível médio dedicados à formação teatral”.

Na dissertação, o autor procura entender como o teatro cômico e musicado representando o Rio de Janeiro da época, além de procurar averiguar os elementos de tradição africana no teatro carioca. A música aparece indiretamente nas “reflexões, discussões em grupo e problematizações, de determinados fatos e/ou períodos, relacionados ao teatro cômico e musicado durante os anos 10 e 20 do século XX na cidade do Rio de Janeiro” (Ibidem, 26). Neste texto, a música aparece de certa maneira em segundo plano, no bojo das discussões sobre o teatro no Rio de Janeiro. Entretanto, o autor destaca:

Cabe aqui abrir um parêntese sobre a forte presença da música e de compositores no teatro cômico e musicado. Se podemos constatar toda uma riqueza melódica despontando a qualidade musical afro-brasileira e carioca que abraçaria o Brasil nas décadas de 1920 e 30. E que esta estava tão presente no teatro cômico e musicado. Isso significaria, antes de tudo, uma salutar troca. Dito de outro modo, se era prática comum, cada vez mais compositores, reconhecidos pelo seu talento, participarem do teatro cômico e musicado, por outro viés, também poderíamos aqui cogitar que foi no teatro cômico e musicado que estes mesmos compositores se beneficiaram encontrando o espaço adequado à divulgação de sua arte e da música popular, germinada em solo carioca. (Loureiro 2016, 99)

Ainda que não sejam tratados temas específicos sobre elementos musicais, cabe ressaltar que, para Loureiro o teatro e a música eram interdependentes no período estudado. O autor destaca que a música representava um “frenesi” para o teatro enquanto a primeira se aproveitava do segundo como meio de divulgação (Ibidem, 64). Tanto a música quanto o teatro, representavam o panorama político e sociocultural do Rio de Janeiro do início do século XX. Considerei relevante apresentar esta pesquisa, ainda que não se atenha diretamente à música pois, se trata de um trabalho onde a música é utilizada como ferramenta secundária para a expressão da representação de determinado momento histórico. Além disso, na etapa propositiva, a autora propõe que se trabalhe com seminários com a temática do teatro carioca nas primeiras décadas do século XX (Ibidem, 165). A proposta de pesquisa cogita a criação de roteiros de investigação em que a música produzida no período é incluída como objeto de investigação. O autor medita sobre a música tencionando que se investigue:

1. A melodia e ritmos inseridos na cena produzindo e/ou acentuando uma situação crítica em relação às circunstâncias.
2. Os efeitos do batuque e sua assimilação, incorporação pelo corpo, tornando-se performance.
3. Os efeitos, pela música, das personagens e suas transformações internas.
4. Exercício de uma tradição que remonta a um aprendizado identitário e cultural pela *práxis* oral e diária (de rua) em oposição ao aprendizado metodizado do treinamento escolar e oficial da concepção

positivista europeia. 5. A invenção e/ou recuperação de instrumentos percussivos de raiz africana (ou apropriados de outras culturas) utilizados no samba e na cena teatral (Ibidem, 171-172).

Já o trabalho de Magna Abrantes Rodrigues (2016) trata do uso da música como fonte para que através de questionários preestabelecidos a respeito da mesma, os alunos consigam “identificar questões do passado que ainda persistem na sociedade brasileira” (Rodrigues 2016, 78). Neste caso o estilo escolhido pela autora foi o Rock nacional dos anos 80 do século XX. Assim, a música aparece com destaque em tópicos sobre a música como fonte historiográfica e o ensino sobre como usar a música na aula de História. Para discorrer sobre seu tema, a autora inicia com uma descrição da história da música remontando suas possíveis origens pré-históricas. Rodrigues ainda cita os períodos da história da música, bem com destaca a trajetória da educação musical a partir de suas origens egípcias. Após estes apontamentos iniciais, a autora comenta sobre o uso a partir da ampliação do conceito de fontes históricas no século XX. De acordo com Rodrigues: “com essa mudança no conceito de fonte, encontramos na contemporaneidade outros tipos de fontes não existentes no passado, como as fontes audiovisuais, a exemplo da música e a rede de internet” (Ibidem, 28).

A partir desta visão, a autora percebe a música como “uma alavanca, um ponto de apoio para o ensino, considerando sua inserção na sociedade, que abrange todas as idades” (Ibidem, 28). O texto segue com a perspectiva de mobilizar o uso da música como recurso para a sala de aula. Lançando mão da pesquisa de Celia David, a autora procura ditar alguns princípios para eventual trabalho com o corpo discente. De acordo com ela:

Na audição com a letra o primeiro passo é sublinhar as palavras desconhecidas que, depois de trabalhadas, poderão compor um glossário. Este trabalho pode ser feito em grupo com ganho para a discussão quando, então, as palavras assinaladas serão apresentadas em painel, a partir da participação de cada grupo. Um grupo lê e os outros se manifestam sobre o que ouviram. As palavras que não forem traduzidas pela classe sugerem-se que o professor as anote na lousa para, na sequência, apresentar os significados. Interessante que se proponha à classe para substituir as palavras pelos sinônimos, diretamente na letra da canção, e que também criem frases de maneira a demonstrar o domínio do sentido das palavras, até então desconhecidas. O momento de cantar é sempre bem-vindo. A sugestão é que, inicialmente, a classe cante em conjunto, depois, em grupos e, por último, individualmente, para evitarem-se melindres e agressão à timidez” (Ibidem, 36).

Rodrigues também realiza uma análise sobre trajetória da música no Brasil e especificamente sobre a história do *rock*. A respeito da música no Brasil, a autora escreve sobre as transformações ocorridas na música do século XX destacando ascensão do samba, o surgimento da Bossa Nova e o nascimento do que se convencionou chamar como MPB. Sobre o *rock*, a autora destaca sua origem norte-americana e seu percurso até a década de 1980. Além disso, ela salienta o *rock* no Brasil como uma forma de resistência e contestação política. Para ela:

*O rock desde o seu berço traz em si um espírito de inquietação. Influência do Blues lá nos anos 50. E o rock brasileiro não fez diferente e não deixou por menos nas letras, na sonoridade, no timbre da voz do intérprete e em tudo o que compunha o mosaico do rock brasileiro da década de 80, pode-se observar traços de resistência e de crítica social naquele momento político e econômico específico, pelo qual passava o país (Ibidem,52).*

Enquanto parte propositiva, a autora realizou a aplicação de questionários sobre o uso da música para alunos e professores. A autora procurou quantificar as informações a partir de gráficos. Além disso, Rodrigues realizou um trabalho com cerca de 25 alunos em que utilizou uma música como meio de proporcionar uma reflexão sobre o passado. A autora, primeiramente, proporcionou momentos de apreciação da obra e, logo após, realizou alguns questionários com os alunos. Entre os resultados, cabe destacar que a autora percebeu que os alunos conseguiram interpretar a música para além da letra, refletindo sobre aspectos melódicos e interpretativos da obra (Ibidem, p. 76).

A próxima dissertação apresentada é a de Carlos Eduardo Valdez da Silva . Nesse trabalho, o autor escreve sobre as possibilidades do uso da música no ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. Este trabalho está centrado na aplicação da música como linguagem para a História e recurso didático para o ensino de História. Neste sentido, o autor percebe a música como um mecanismo que possibilita, entre outras coisas:

*A discussão e a problematização de temáticas sensíveis no ensino de História, como a permanência do racismo no Brasil, a permanência das ideias do mito da democracia racial e a ampliação do conhecimento do aluno sobre a História do continente africano, tantas vezes negligenciada nos currículos brasileiros” (Silva 2016, 08).*

A música aparece aqui para abrir caminho para a seguir a discussão. A parte propositiva trata da produção do blog<sup>5</sup> chamado “*Orin, a Caixa de Música*”. Segundo o autor, a caixa “consiste em um *site* com propostas de atividades que utilizam a música como ponto inicial para discussões entorno da História da África, dos africanos no Brasil e da cultura afro-brasileira” (Ibidem, 36). A referida caixa de música consiste em uma série de quatro atividades baseadas em oito músicas previamente escolhidas pelo autor e direcionadas para o ensino fundamental II. O autor conclui destacando a relevância da música, pois para além do aspecto cognitivo, “a música é capaz de agir pela emoção, de sensibilizar o aluno para o tratamento de questões suscetíveis como são as raciais no país” (Ibidem, 74).

O texto de Ricardo Pinho trata de história local, mais especificamente de Florianópolis, com ênfase na trajetória e nas canções gravadas pelo Grupo Engenho. Este grupo musical é o fio condutor do trabalho, sendo referenciado em todo o contexto da dissertação. Pinho descreve o grupo musical da seguinte forma:

No Capítulo 1, funciona como o evento desencadeador da narrativa, apresentando a problemática e abrindo o caminho para a pesquisa, que pretende explicar as condições históricas que possibilitaram a existência de um grupo musical com suas características, naquele início da década de 1980. No capítulo 2, o grupo atua como fonte histórica e vestígio do seu tempo, fornecendo representações que, ao serem relacionadas com outras e com o contexto em que foram produzidas, ajudam a compor a paisagem histórica do período, embora com presenças descontínuas e irregulares. No terceiro capítulo, o Grupo Engenho forma o arcabouço dos eixos de cada uma das três séries de documentos que estão sendo apresentadas como produto ou material pedagógico exigido pelo programa ProfHistória. Neste momento, suas canções atuam também como fontes, como representações referentes ao modo de vida das comunidades do interior da Ilha, assim como de sua dissolução durante o processo de expansão urbana (Pinho 2016, 24 -25).

As músicas, em especial as do Grupo Engenho, são apresentadas como “elemento desencadeador” com um lugar privilegiado entre as demais fontes históricas utilizadas para entender o processo de modernização de Florianópolis entre os anos de 1960 e 1980 (Ibidem, 204). Os documentos apresentados pela autora formam a parte propositiva do seu trabalho cujo intuito é subsidiar a produção de uma história oral.

Fabiolla Falconi Vieira pretende propor uma metodologia que utilize os sambas-enredo para no ensino de história (Vieira 2016, 20). A autora trata de questões como

---

<sup>5</sup> <<http://carloveduardovaldez.wixsite.com/orincaixademusica>>

o surgimento das escolas de samba em Florianópolis e no Rio de Janeiro. O elemento musical é inserido como fonte para entender o contexto social do qual se trata a produção. O resultado deste trabalho é constituído com um Guia de sequências didáticas elaboradas a partir da análise dos sambas e um CD (*Compact Disc*) e com as músicas utilizadas como documento. No labor, a autora trabalha o surgimento de determinadas escolas de samba em Florianópolis, o uso de sambas enredo como fonte histórica e a proposição de uma metodologia de ensino de sambas enredo em sala de aula. Assim autora propõe:

Para a construção da proposta de metodologia de ensino de História, tal como definido como eixo central para o presente trabalho, foi necessário fazer escolhas acerca de quais sambas-enredo seriam utilizados. Essa escolha não se deu aleatoriamente, como explicitado no capítulo anterior, mas seguiu alguns critérios que são relevantes para o próprio ensino de história. O primeiro critério que utilizei foi escolher um samba que tratasse de algum tema ou processo histórico. E é claro que existem diversos sambas que preenchem esse critério, nos mais diversos locais do país. Daí, segui, como meu segundo critério, a escolha de um samba local, ou seja, que tivesse sido produzido por uma das escolas de samba de Florianópolis. Por fim, optei por sambas que pudessem apresentar um panorama macro e microrregionais, de forma a explorar contextos que direta ou indiretamente contribuíssem para a concepção de processos históricos. (Vieira 2016, 52)

Assim, Vieira propõe a utilização da música dando destaque em um primeiro momento para uma atividade sensorial de percepção dos aspectos musicais dos sambas enredo e dos sentimentos mobilizados pelas letras dos sambas. No segundo, e em diálogo com Hermeto, a autora dedica-se à análise das letras na busca para “identificar os processos históricos aos quais se refere o samba enredo, os sujeitos da ação proposta no samba, o tempo em que essa ação ocorre e as relações entre esses elementos na narrativa histórica em questão” (Ibidem, 57-58).

Já a dissertação de Michele Valentim Morais (2017) discute a possibilidade de uso de canções no ensino de história em turmas ensino fundamental segunda fase e ensino médio. Para este intento, a autora realiza análises teóricas acerca da relação entre música e história. Ela afirma que de acordo com sua pesquisa as canções precisam ser entendidas como um produto de seu tempo e produzidas por um indivíduo neste mesmo tempo. Morais afirma que:

É neste sentido que as canções são analisadas e interpretadas neste trabalho, como um testemunho do seu tempo realizada por um sujeito que pertence e vivência seu tempo e parte de sua interpretação sobre ele para se expressar, ou seja, este testemunho traz consigo interpretações, apropriações, conflitos e contradições que pertencem a esse sujeito através de suas experiências (Morais 2017, 26).

A autora ainda aponta que para o interesse de sua pesquisa pretende pensar a canção como um suporte de memória de um determinado tempo e, assim, deve ser compreendida como um produto artístico constituído de esferas: a obra, o público e o autor. Ela pontua:

Dessa forma, as canções do período precisam ser pensadas para além das suas implicações específicas da forma, entendida aqui como a estrutura musical da canção - os arranjos, melodia, ritmo e gênero musical - e nem apenas o conteúdo, que se refere a letra propriamente dita e as mensagens transmitidas por ela, tampouco deve ser esquecido o público e as implicações que se apresentam na relação direta entre a produção e a sociedade que a Recebe. (Ibidem, 26).

Enquanto parte propositiva, Morais reflete acerca de seu trabalho com alunos de nono ano em uma escola da rede privada localizada no município de Florianópolis. A autora trabalhou com o período da ditadura militar no Brasil. Ela trabalhou inicialmente com uma dinâmica de escuta de uma canção atual para que os alunos refletissem sobre como uma música pode apresentar uma temporalidade através de ritmos, letras, instrumentos. Morais ressalta que elaborou um questionário para orientar o debate sobre a artista e a obra apresentada. Também ressalta que o objetivo era proporcionar uma reflexão a partir de uma obra mais próxima do universo dos alunos para que eles pudessem avaliar os aspectos da sociedade atual, presentes na obra. Após esta atividade inicial a autora relata que realizou a mesma atividade, agora apresentando uma canção do período a ser abordado. Foi posteriormente proposto que os alunos pesquisassem a respeito de músicas do período da ditadura militar e levassem para a aula; além disso, se dividissem em duplas para realizarem as análises das canções escolhidas. Foi pesquisado e analisado pelos alunos primeiramente a biografia dos artistas selecionados e os aspectos gerais da obra, depois foi analisado a letra e a veiculação das canções. Após terminar a atividade a autora relata que:

Nas aulas que sucederam ao trabalho o objetivo era apresentar as questões pontuais sobre a ditadura militar, ou seja, os presidentes de cada período, os acontecimentos e eventos que se destacam no livro didático utilizado para a turma. Em um dos momentos de explicação sobre o lema utilizado pelos governos militares “Brasil, ame-o ou deixe-o”, alguns alunos referenciaram o uso da propaganda e como a televisão começava a se tornar o meio de comunicação primordial na sociedade brasileira, e que isso poderia ter contribuído com a difusão de ideias propagadas pelo governo, pois teriam mais alcance e também porque o governo controlava a mídia através da censura. No decorrer da aula foi possível perceber que os alunos conseguiam relacionar o factual com a atmosfera de pensamento da época, o que

contribuiu bastante para as aulas fluírem mais naturalmente e de forma menos cansativa, e por vezes, eles faziam alusão ao que tinham pesquisado ou o que tinham entendido das canções (Ibidem, 52).

Outro trabalho a respeito da História da África e da cultura afro-brasileira é o de Átila Silva Sena Guimarães. Esta dissertação procura analisar as músicas do bloco Ilê Aiyê “buscando ressaltar a representação da África disseminada pelas letras de suas músicas, visando a possibilidade de inseri-la como centro gerador dos conteúdos sobre a História e a Cultura afro-brasileiras em colaboração com a aplicabilidade da lei 10.639/03” (Guimarães2018, 07). A autora debate a construção de um currículo escolar antirracista; a importância da história da África e da cultura afro-brasileira expondo os mecanismos político-pedagógicos que tratam das ações afirmativas relacionadas a herança africana no Brasil. Além disso, Rodrigues trabalha a questão da construção de um currículo que atenda a uma demanda do antirracismo de modo que o currículo de história “tenha significado na vida prática”. A autora descreve a importância de um currículo escolar que combata o racismo argumentando o seguinte:

A discriminação na escola traz consequências para crianças negras que subjetiva o sentimento de inferioridade, promove a inadequação social, na estética, no potencial intelectual, no fracasso escolar, um sentimento de vergonha, medo ou raiva de ser negro, ou pior, a aceitação disso como uma condição natural e não como um processo de subordinação forjado por uma sociedade marcada pelas diferenças hierárquicas. Nesse processo as crianças brancas também são atingidas, reforçando neles o sentimento de privilégios e superioridade baseada na cor da pele, prejudicando os relacionamentos sociais, reproduzindo em gestos, falas e atitudes racistas de forma intencional ou como uma reprodução banalizada em forma de brincadeiras. Pensar uma educação antirracista envolve conceber visibilidade para as questões étnico-raciais na escola de modo que tanto o branco opressor assuma essa responsabilidade e não só ache que é “coisa de preto” quanto o negro, que ambos tomem uma posição de luta por emancipação de todos os sujeitos” (Guimarães 2018, 34-35).

Nessa dissertação, a produção musical do bloco *Ilê Aiyê* é utilizada como fonte para entender as representações sobre a África. A autora também observa que a música é uma maneira que possibilita a construção de um conhecimento histórico de forma não convencional. Para tanto, Guimarães cultiva o “uso da linguagem musical por intermédio de uma metodologia investigativa que se aproxime do trabalho dos historiadores, a fim de que os (as) alunos (as) adquiram experiências e uma consciência treinada pelos moldes da Educação Histórica” (Guimarães2018, 41). No desenvolvimento do seu trabalho, a autora lança mão das músicas do *Ilê Aiyê* que tenham por tema a África. A escolha deste grupo se deve ao fato de o mesmo ser

pioneiro em tratar a realidade racial. Percebe-se que a música além de um documento/fonte é também parte do objeto de pesquisa.

No que se refere à parte propositiva da dissertação, a autora propõe utilizar a metodologia de aula-oficina para a qual ela mostra uma sequência didática com quatro aulas. Guimarães ressalta que este procedimento técnico parte do conhecimento prévio dos alunos para então contextualizar a temática. Ela descreve aula-oficina assim:

O modelo de aula-oficina parte do pressuposto de que o(a) aluno(a) constrói seu próprio conhecimento, sendo mediado pelo(a) professor(a) através da utilização das ferramentas utilizadas pelo(a) historiador(a), tais como análise de documento iconográficos, escritos e sonoros, e assim, possa explorar as diversas informações contidas num documento e posteriormente utilizá-las nas suas argumentações, (Guimarães 2018, 75).

Nesta metodologia, a música do bloco *Ilê Aiyê* é o principal recurso didático de pesquisa e mobilização dos alunos. A autora utiliza uma técnica chamada de “centro-gerador que a partir da letra da música retira-se termos como vetores para novas pesquisas referentes à África” (Guimarães 2018, 44). Além disso, a autora criou um portal eletrônico<sup>6</sup>, em que todo material produzido pelos alunos bem como a sequência didática, orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais, vídeos e músicas estão disponíveis para consulta.

Michele Perciliano (trabalha a inserção da música produzida pelo *rapper* brasileiro Emicida (Leandro Roque de Oliveira) no ensino de História e Sociologia. A autora trabalha com questões como a historiografia e o advento de novas fontes, novos objetos e novas abordagens à questão de novas linguagens no ensino de História; trata da música como linguagem. O trabalho trata especificamente das referências utilizadas pelo músico em suas letras dentro da questão da diáspora africana.

A parte propositiva do trabalho constitui-se de uma atividade de análise das letras do *rapper* Emicida e no relato de como se deu a recepção da atividade por parte dos alunos. Segundo a autora:

Enfim, inúmeras são as possibilidades de explorar as criações musicais desse autor. Assim, num primeiro momento, farei uma interpretação das letras das músicas selecionadas para, em seguida, relatar como os alunos assimilaram e compreenderam as mesmas. Por questões metodológicas, optei por dividir as atividades em dois grupos, sendo o primeiro destinado à

---

<sup>6</sup> [cantonadiaspora.wixsite.com/cantonegro](http://cantonadiaspora.wixsite.com/cantonegro)

disciplina de Sociologia e em segundo à História. A seleção das composições foi feita utilizando os seguintes critérios: a) a relação das letras com a história do negro e da diáspora africana no Brasil; b) a relação dos conteúdos das músicas com as disciplinas acima mencionadas; c) a adequação das canções à faixa etária/série das turmas selecionadas para a aplicação da atividade (Perciliano 2018, 50).

Já Marcia Barbosa Nogueira propõe a utilização das músicas de Chico Buarque para o estudo do contexto da Ditadura Militar. O trabalho desta autora aborda a possibilidade de empregar a música como documento e recurso didático. Como documento, segundo ela: “é, pois, na vivência dessa experiência temporal que a música atribui sentido à História. Quando a música assume essa função nas aulas, o discente consegue relacioná-la com os tempos históricos” (Nogueira 2018, 22). Além de refletir sobre a trajetória de vida e da produção musical de Chico Buarque, a dissertação de Nogueira reflete a respeito da música popular e seu papel como meio de resistência ao período da Ditadura Militar. Ademais, a autora chama a atenção também para o uso da música como recurso Didático para sensibilizar o aluno em relação à temática abordada. Para Nogueira a “letra, o som, a melodia e o contexto histórico se relacionaram por meio do exercício da escuta sensível apropriada para uma conexão com o tempo vivido e evocado pelo compositor” (Ibidem, 8).

A parte propositiva da dissertação se constituiu de uma sequência didática organizada para ser feita durante nove encontros de oitenta minutos. A intenção da autora era de promover, através da música, a aproximação com experiências do passado (Ibidem, 56). Nogueira destaca o seguinte:

As músicas de Chico Buarque foram escutadas e interpretadas pelos ouvintes e leitores e esses se transformaram em coautores da obra quando elaboram novas versões e leituras. Os discentes assim o fizeram a partir das suas experiências dentro da perspectiva da educação histórica. Lançaram-se diante do conteúdo sobre a Ditadura Militar e das músicas propostas. A cada música escutada e interpretada um novo conhecimento se descortinava na experiência com o uso da música nas aulas de História (Ibidem 2018, 91-92).

A dissertação de Rodrigo Pereira Falcão direciona seu foco para o ensino médio e almeja discutir a possibilidade de se ensinar noções de temporalidade tendo como meio as canções populares brasileiras. O autor se propõe analisar as canções como fonte e ferramenta pedagógica superando sua utilização como documento textual. Expondo sua trajetória profissional com a música no ensino ele ressalta:

Refletindo sobre os estudos que pensaram as possibilidades de relação do tema com o Ensino de História, cogitando formas de utilização da canção numa metodologia que considere os conhecimentos e as sensibilidades dos

alunos e não a conceba como uma mera ilustração dos conteúdos, mas sim como uma aliada potencializadora na construção do conhecimento histórico escolar (Falcão 2018, 14).

Um dos pontos mais específicos do texto deste autor está no diálogo com autores que trabalham com a canção nos livros didáticos de história. Analisando algumas pesquisas sobre o tema o autor percebe, entre outras coisas, uma crítica ao uso da letra descolado da melodia nos livros didáticos. Neste sentido, Falcão discorre o seguinte:

Elaborar um uso para a canção que a considere na sua integralidade, letra e melodia, segue sendo um desafio para os escritores de livros didáticos e acaba ficando a cargo dos professores proporem alternativas que superem as limitações que os manuais didáticos não conseguem transpor por si próprios (IBIDEM, 34).

No que se refere a etapa propositiva, o autor apresenta uma atividade em que é realizada uma pesquisa prévia do conhecimento dos alunos, uma escuta de canções do estilo *rap* e de outros gêneros. São também propostas reflexões e debates a respeito das situações relatadas na canção bem como os aspectos da temporalidade identificada nas canções.

Seguindo proposta da utilização do *rap* como recurso didático para o ensino de história, encontrei durante a pesquisa a dissertação de Rafael Elias de Queiróz Ferreira. Em seu texto, o referido autor se propõe em debater os conceitos de consciência histórica e identidade histórica de Rüsen em diálogo com as composições do rapper Pelé do Manifesto (Allan Roosevelt). O autor destaca:

Entendemos neste trabalho que as composições musicais do gênero Rap de Pelé do Manifesto adquirem a característica de narrativa histórica, visto que mobilizam saberes históricos, além de contribuir para a construção de identidades, bem como criam expectativas de futuro, que se assumem enquanto principais características do pensamento de Rüsen (Ferreira 2019, 14).

Durante a dissertação, o autor discorre a respeito dos conceitos de consciência histórica e de identidades históricas. Tendo Rüsen como base, Ferreira afirma que a consciência histórica tem como função “orientar nas situações reais da vida presente, tendo a função primária de auxiliar-nos na compreensão da realidade já passada para, então, compreendermos a realidade presente” (Ibidem, 26).

Defendendo o *rap* como meio de compreensão da realidade, o autor ainda compreende que “narrar as vivências das áreas de periferia é uma das marcas mais

destacadas do gênero musical *Rap*, elemento que se faz presente nas composições musicais de Pelé do Manifesto” (Ibidem, 26). O autor também escreve a respeito da trajetória histórica da cultura *hip hop* bem como do rap enquanto parte deste movimento. Também é relatada a trajetória do músico apresentado no texto.

A parte prática do trabalho foi realizada a partir de aplicação de questionários. O “questionário 1”, intitulado “conhecendo os sujeitos da pesquisa”, trata-se de um questionário de cunho socioeconômico com o intuito de conhecer o alunato. O questionário 2 tratava das impressões espontâneas dos alunos acerca da música *rap*. Foi durante a aplicação deste segundo questionário que a autora apresentou os objetivos do projeto que estava sendo desenvolvido. É no questionário 3, com o título de “tornando a mão preta”, que o autor do trabalho após apresentar as canções de Pelé do Manifesto, apresenta questionamentos a respeito de questões raciais e identitárias que foram temas das canções. O autor conclui que

Como discutido aqui, a identidade perpassa por mudanças contínuas, desta feita seria incoerente por parte desta pesquisa chegar ao final (se é que ela para por aqui) afirmando que as rimas de Pelé do Manifesto produziram identidades históricas que se manterão por longo período. Talvez não. Talvez a mobilização de saberes históricos junto aos alunos, tenham sido produzidas apenas nesse momento específico, onde as rimas do artista que teve suas composições musicais aqui abordadas, afloraram e produziram entendimentos identitários para este momento específico. Se as identidades produzidas (se é que podemos definir o que aqui analisamos, a cor da pele, como único elemento constitutivo de identidade) se manterão, não sabemos. Mas o que podemos constatar é que as composições musicais de Pelé do Manifesto produziram, naquele momento específico, uma produção de conhecimento histórico que permitiu o desenvolvimento de elemento de identificação. Identificações essas que se aproximaram das concepções afrocentradas de identidade (Ibidem, 150).

Apresentamos também o texto de Sandro José Celeste que aponta a possibilidade de se discutir a questão da identidade, principalmente a da afro-brasileira, a partir do *rap* nacional. Este autor inicia seu texto com um debate sobre a utilização dos termos “música” e “canção”, de que já falei no primeiro capítulo. Sobre isto, ele conclui que optará pelo termo canção pois, este se trata mais especificamente de “uma melodia com letra para ser cantada” (Celeste 2019, 25). À vista disso, o autor considera o termo música mais abrangente, não sendo esta, a intenção de trabalho dele.

Outro ponto a ser destacado na dissertação de Celeste (2019) foi a apresentação do dossiê “Música e Ensino de História”, publicado pela *Revista História e Ensino* da Associação Nacional de História (ANPUH). O autor faz uma exposição do

conteúdo desse dossiê composto por artigos, resenhas e entrevistas sobre o tema da utilização da música e do ensino de história. Além disso, o autor destaca a relevância do rap para sua dissertação por se tratar de um estilo musical predominantemente relacionado à população negra, portanto, marginalizada. A escolha deste estilo musical está ligada à sua maior proximidade com os jovens (Ibidem, 63).

A parte propositiva do trabalho se constitui de uma série de análises das canções do grupo de rap Racionais MC's, apresentadas ao público no ano de 1997, e do *rapper* Criolo, lançadas em 2011. Sobre a parte propositiva, o autor destaca:

Ressalta-se que estas análises se limitaram à escolha de duas bandas, cada uma com um álbum para destacar alguns elementos do rap, e seu potencial associado aos processos identitários relacionados com temáticas afro-brasileiras no que diz respeito tanto à musicalidade quanto às temáticas tratadas. Ressalta-se também que as análises desses trechos/fragmentos visam fornecer subsídios ao leitor/ouvinte, elementos para a compreensão dessa obra como uma narrativa complexa do cotidiano dos moradores das periferias das grandes cidades brasileiras e suas relações com outros espaços e sujeitos, seus mecanismos de resistência e empoderamentos e os possíveis estímulos aos processos identitários. [...] por meio das canções, pode-se analisar aspectos e características da desigualdade social brasileira, assim como relacioná-la com aspectos políticos e econômicos do nosso país em diferentes contextos e diferentes tempos (Ibidem, 117-119).

O próximo trabalho aqui apresentado é o de Rafael Pereira Guedes, que tem por título “Negritude e sambas enredo no carnaval de 1988: A caixa do samba e os G.R.E.S Beija-flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história”. O trabalho desse professor discutiu as questões étnico-raciais, o racismo e a identidade cultural, dentro dos sambas enredos de algumas escolas de samba anexo ao recorte temporal do ano de 1988. Para tanto, o autor apresenta o surgimento do samba, das escolas de samba e dos sambas-enredo destacando as escolas de samba “como centros da negritude, ou seja, espaços em que a população negra interage, socializa entre si e difunde valores e tradições” (Guedes 2019, 17).

A parte produtiva deste projeto foi um material chamado de *Caixas do Samba: Samba que dá História* que se constitui em um guia do professor, além de um conjunto de fontes e fichas de análise e de suporte, divididos a partir de três eixos iniciais os quais o autor chamou de *Desvendando o Samba*, *Por dentro do Samba* e *Caindo no samba*. Segundo o autor:

Em cada um deles, utilizo documentos e fontes históricas, tais como: áudio dos sambas-enredo, assim como as letras, um breve histórico das escolas de samba, fontes escritas, como jornais, textos e artigos de sites e revistas,

assim como de livros, imagens dos desfiles e associadas aos sambas-enredo, trechos de entrevistas e depoimentos, além de fontes históricas sobre os temas abordados (Ibidem, 90).

Este material foi produzido a partir da análise feita pelo autor dos sambas-enredo das quatro escolas de samba mencionadas no parágrafo anterior. Estes sambas-enredo foram apresentados no carnaval de 1988, ano do Centenário da Abolição. Para o autor, estas músicas permitem compreender a representação que as escolas de samba têm sobre a situação do Brasil no que se refere à questão racial.

Já a dissertação de Carlos Teles de Menezes se propõe apresentar uma proposta interdisciplinar para as aulas de história tendo a música como fonte inicial de análise para a reflexão a respeito da história da África e da Cultura afro-brasileira. O autor faz alguns apontamentos sobre música e ensino de história e aponta para o produto final que se trata de blog intitulado “tem música na aula de história” (Menezes Júnior 2020, 36). Segundo o autor:

O objetivo geral do produto apresentado consta em fomentar um repositório virtual, está em respeito às demandas de se aplicar a Lei 10.639/2003 sobre o ensino de História e cultura afro-brasileira, pelo lado da valorização de como o pensamento desenvolvido de diáspora negra, alcança os educandos no seu cotidiano pelo viés artístico e cultural, que despertam afetividades por ser um aspecto cultural presente em suas vivências. E, por ser considerado como uma aula que não se enquadra ao modelo considerado tradicional. A ideia de colocar músicas nas aulas de História vinha sempre na forma de improviso, usando-a como um complemento de fundo, que gerava a minha ponderação de uso incorreto da mesma enquanto fonte, apesar de o seu uso atrair a atenção dos educandos (Ibidem, 39).

No *blog* apresentado no parágrafo anterior o autor posta algumas aula-oficinas que trabalham músicas com a temática afro-brasileira e o protagonismo negro através das manifestações artísticas. Para o autor “o uso da música desperta, como ponto inicial de motivação de apresentação dos conteúdos propostos nas aulas para criar espaços de pertencimento e ação” (Ibidem, 52).

Fabício Rogério Moreira Queiroz pretende “perceber como os estudantes podem, por meio da história, da música e da originalidade composicional, revelar sua consciência histórica” (Ibidem 2020, 07). O autor estabelece que em seu trabalho:

A música entra não como metodologia, mas como um fio condutor da percepção da consciência histórica dos estudantes, expressa musicalmente. Sendo a música uma representação do real, ela foi utilizada para que os estudantes se expressassem por meio dela, representando o impacto e a

interpretação que tiveram após o estudo do período da ditadura militar no Brasil (1964-1985). Dito de outra forma, a música foi o canal utilizado pelo pesquisador para perceber as consciências históricas existentes no universo escolar. (Ibidem, 12)

Para cumprir estes objetivos o autor debate o conceito de consciência histórica e a inserção de novos recursos didáticos e metodológicos no ensino de história. Queiroz apresentou, enquanto atividade prática, oficinas realizadas com alunos de terceiro ano do ensino médio a respeito da ditadura militar no Brasil. O momento inicial da atividade foi uma introdução do tema em questão, além disso, houve exibição de filmes, documentários e *charges*. Após estas exibições foram introduzidas músicas do período da ditadura militar. Depois deste momento o autor detalha a seguinte atividade:

Após cada um dos quatro momentos elucidativos, era solicitado aos alunos que elaborassem frases de efeito ou poemas ou pequenos textos sobre suas interpretações e impressões críticas a respeito daquilo que lhes havia sido apresentado, pois seria desses registros frasais e textuais que eles partiriam para a montagem da letra da canção, a qual seria musicalizada pelos mesmos posteriormente. Objetivava-se coletivizar ao máximo a composição, já que a ideia era obter o máximo de frases possíveis, para que a maioria dos estudantes participasse e se sentisse representada na e pela música. Esses registros foram organizados em três bancos de coleta de dados, chamados Bancos de frases, sobre os quais são necessárias algumas explicações: os bancos um e dois foram utilizados pelos alunos para a composição da parte cantada da música, enquanto o banco três, com frases impactantes, foi ideia do aluno Matheus e serviu como aporte na elaboração da parte falada da música (Ibidem, 60-61).

A partir da elaboração da letra, passou-se para a fase de composição da melodia da canção, onde o foi preconizado o protagonismo dos estudantes. Cabe ressaltar que Queiroz destacou que a escola pública onde foi realizada a atividade possuía parceria com uma instituição que fornecia educação musical aos estudantes, tendo inclusive alguns estudantes multi-instrumentistas.

O último trabalho analisado foi o de Cleber Sigals Soares que teve como objetivo “investigar as possibilidades e limites dos usos do *rock* nacional dos anos oitenta para o ensino e aprendizagem histórica, mais especificamente sobre a redemocratização da sociedade brasileira” (SOARES 2021, 06). Este autor propõe uma atividade de aplicação de questionários onde se realizou a análise de conhecimentos prévios dos alunos, bem como os gostos musicais dos mesmos para a partir disto propor uma atividade reflexiva com a seguinte proposta:

Selecionada a canção de trabalho, foi encaminhado aos estudantes do grupo focal o instrumento de investigação 3: Protonarrativas da Canção. O instrumento continha o seguinte enunciado: Leia a letra e escute a música da canção, Estado Violência, de autoria de Charles Gavin, gravada pela banda Titãs no disco Cabeça Dinossauro de 1986. Com base no que você sabe sobre História do Brasil República, escreva uma narrativa histórica procurando responder a seguinte pergunta: que ideias de redemocratização são expressas na canção? (Ibidem, 56)

Após estas apresentações, coloco em discussão as contribuições do ProfHistória no uso da música como ferramenta didática analisando as contribuições dos autores apresentados nesta dissertação. Proponho assim uma análise geral das possibilidades encontradas nestes trabalhos para que, a partir delas, possamos pensar algumas em outras metodologias de ensino da disciplina de história com o uso da ferramenta em questão.

### **2.3 Analisando os trabalhos do ProfHistória**

Partindo de uma visão geral das dissertações pesquisadas, compreendi que a utilização da música como ferramenta pedagógica foi bastante utilizada nos conteúdos relacionados a história do Brasil, principalmente relacionado a história da cultura afro-brasileira, questões raciais e políticas. Ressalto que, em Silva (2016), Guimarães (2018), Perciliano (2018), Celeste (2019), Guedes (2019), Menezes Júnior (2020) e Mota (2020) trata-se de trabalhos em que estas temáticas apareceram. Acredito que isto se deva pelo reconhecimento da influência africana na construção da musicalidade brasileira, como também por ser a música uma das formas pelas quais estas questões são colocadas em discussão atualmente.

Além do apresentado acima encontrei nos trabalhos do ProfHistória questões relacionadas a história local, como em Vieira (2016) e Pinho (2016). Outro tema de abordagem foi a ditadura militar, apresentado por Nogueira (2018) e Queiroz (2020). Apesar de estarem concentradas basicamente nestes três nichos temáticos, acredito que estes trabalhos propõem atividades que podem extrapolar os limites dos mesmos e serem adaptados para outros temas, períodos, fatos ou acontecimentos.

Após estas observações iniciais, pode-se inferir que os usos da música nos trabalhos apresentados dentro do ProfHistória se manifestam, principalmente, a partir de três possibilidades: o uso da música como objeto histórico, como fonte e como

recurso sensibilizador/mobilizador. Para interpretar estes aspectos, lanço mão das reflexões de Hermeto (2012) apresentadas no primeiro capítulo. Tendo como base esta autora, postulamos que tratar a música como objeto significa abordar a música como parte central do tema. Debateremos como fonte histórica aqueles que contemplam problemas históricos diversos, mas que encontram a contribuição da música para o desenvolvimento da temática.

No que se refere ao tratamento da música enquanto objeto de estudo para a história, identificamos que a dissertação de Celeste (2019) traz a ideia central ligada à canção, mais especificamente o *rap*, como catalisador das questões de identidade afro-brasileira. Em Nogueira (2018), o objeto é a relação dos agentes políticos relacionados à ditadura militar com a música e, principalmente, as composições de Chico Buarque. Em Guedes (2019), a reflexão central é sobre as representações a respeito da situação do negro no Brasil apresentadas nos sambas enredos do carnaval de 1988, período em que se comemoravam os 100 anos da Abolição da Escravatura. O problema, em Perciliano (2018), é entender as percepções de Emerica sobre história do Brasil e da diáspora africana, além de pensar a possibilidade do uso da canção em sala de aula. Guimarães (2019) discute as questões que dizem respeito às representações que o grupo *Ilê Aiyê* produz sobre a África. Para Vieira (2018), o enfoque está na produção dos sambas enredos com temáticas históricas de Florianópolis. Nestes trabalhos, ainda a música é parte do tema central. Mesmo que alguns autores trabalhem em suas questões teóricas a possibilidade do uso da música apenas enquanto fonte, os mesmos conseguem extrapolar este ponto inserindo-a enquanto parte do problema histórico.

tratando-se do uso da música como fonte, percebemos em trabalhos como o de Rodrigues (2016) que, apesar do problema da dissertação tratar do uso da música em sala, trabalhou com ela como meio para a compreensão do contexto político pesquisado por ela. Neste sentido, o período da ditadura militar tratada pela canção é o tema principal. Em Loureiro (2016), a música é pensada como fonte para entender aspectos ligados à performance afro-brasileira no teatro cômico e musicado no Rio de Janeiro nas décadas de 10 e 20 do século XX. Em Pinho (2016), também vemos que o problema histórico é voltado para a construção de fontes a respeito da modernização de Florianópolis nas décadas de 1960 e 1970. Em Silva (2016), a temática é a África e a música é apenas a fonte utilizada.

A maioria das dissertações utiliza uma escuta musical para uma sensibilização e uma diversificação metodológica. Sendo assim, podemos inferir que para os professores/pesquisadores do ProfHistória, o uso da música em sala de aula requer uma apreciação musical sensibilizadora. Destacamos também o trabalho de Nogueira (2018), pois a autora trata a temática da sensibilidade de maneira explícita, enquanto para a maioria das dissertações estudadas a questão da sensibilização não é abordada explicitamente.

Então, feitas estas observações, apontamos para uma abordagem de uso da música de forma a ir além da aplicabilidade enquanto fonte ou como objeto no contexto do ensino de história. Então, direcionaremos a utilização da música como representação para os conhecimentos históricos. Para Barros (2018),

Utilizar a música como meio possível para encaminhar representações da História (obras musicais tematizando a história como universo de acontecimentos, ou mesmo obras musicais que tomem para si a tarefa de falar sobre a História, agora entendida como campo de saber) [...] trata-se, em todos os casos, de uma composição histórica mais ou menos livre, literária ou poética, que mais seria aparentada aos romances históricos livremente desenvolvidos que aos trabalhos de historiografia. Podemos nos perguntar se um dia os próprios historiadores não usarão a linguagem musical e seus recursos como caminhos para a expressão de sua escrita historiográfica (Barros 2018, 26 - 33).

Podemos dizer que quando falamos em música como representação estamos nos referindo ao ato de ouvir e pensar. Para nós, trata-se de espaço tal como aquilo que Ferreira (2002) chama possibilidades “expressivas” do professor, a saber, utilizar as ferramentas musicais para expor o conhecimento histórico, utilizando-se de composições próprias, paródias entre outras coisas. Para nós, ainda existe uma opção mais desafiadora e, por isso, mais interessante que é a do professor proporcionar meios para que os alunos expressem musicalmente seus conhecimentos históricos por meio das mesmas possibilidades citadas anteriormente. Para tanto, reconhecemos a necessidade de aprofundamento por parte dos professores no que se refere ao domínio da linguagem musical e este foi aqui o meu desafio.

A respeito disto, discorro que a dissertação de Queiroz (2020) é a dissertação que mais se aproxima desta perspectiva pois, valoriza não só a música como fonte ou objeto como também se propõe a fazer com que os alunos se apropriem do conteúdo musical para expressar seus conhecimentos a respeito do período histórico analisado.

Ressalto que existem trabalhos, ainda em fase de projetos de pesquisa, que se encaminham para se tornarem dissertações dentro do ProfHistória utilizando a possibilidade linguística e expressiva da música como recurso didático dentro do ensino de história. Tomamos conhecimento destes trabalhos a partir de suas respectivas apresentações no encontro promovido pela *Associação Brasileira de Pesquisa em Ensino de História (ABEH) em 2020*. Esse encontro, chamado de *XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História (Perspectivas Web 2020)*<sup>7</sup>, foi organizado por grupos de reflexão docente. No grupo de reflexão 11 (GRD-11) que tinha como temática norteadora “Ensino de História e Linguagens Artísticas: entre propostas e práticas” foram apresentados dois trabalhos que, segundo nossa observação, apresentam a música como uma linguagem para a exposição do conhecimento histórico. Cabe ressaltar, que faremos a análise dos artigos que fazem parte dos anais do referido evento que fazem referência à pesquisa para o ProfHistória, podendo assim, haver mudanças nas percepções a respeito do referido tema.

O primeiro artigo é o de Farias (2020), que aborda a perspectiva da utilidade das paródias para o ensino de história. No caso específico deste autor, ele tem como objetivo específico “propor o uso de paródias para o estudo da temática indígena no ensino de história em turmas de anos finais do ensino fundamental a partir da perspectiva dos estudos decoloniais” (Farias 2020, 1). Dentro disso, o autor faz uma crítica a respeito dos equívocos nas abordagens sobre o ensino da temática indígena no Brasil. Enumerando estes equívocos o autor destaca o seguinte

Primeiramente, a ideia de um “índio genérico”, onde se ignora a multiplicidade e heterogeneidade cultural das populações indígenas (há homogeneização da imagem do índio no Brasil) [...] Um segundo equívoco é desprestigiar a cultura indígena, subordinando-a a cultura do homem branco. Considerando “as culturas indígenas como atrasadas e primitivas”. As línguas, religião, a arte, as ciências, dentre outras manifestações, dos indígenas são vistas como de menor qualidade, folclorizadas e exotizadas perante uma suposta superioridade da cultura branca e suas produções em todos os setores. Outro equívoco é desprezar as contribuições dos indígenas para o desenvolvimento da nação, relacionando a uma visão colonialista de superioridade branca onde as “culturas primitivas” dos indígenas seriam um obstáculo à ideia de progresso, modernidade e desenvolvimento. Observa-se um esquecimento da pluralidade cultural brasileira, pelo fato de os brasileiros se identificarem apenas com a matriz europeia (“os vencedores”), ignorando as contribuições indígenas e africanas (Farias 2020, 5-6).

---

<sup>7</sup> Site do evento: <https://perspectivas2020.abeh.org.br/>

Enquanto solução eficaz para estes equívocos, Farias propõe a utilização das paródias musicais que, vinculadas a uma perspectiva decolonial de produção de conhecimento, podem ser utilizadas como ferramentas metodológicas para o ensino de História (Farias 2020, 8). O autor destaca que a proposição de um material didático que vislumbre a possibilidade da utilização da paródia musical como instrumento de ensino de história, visando não apenas subsidiar os professores com esse material, mas também possibilitar uma reflexão a respeito produção destes.

Já o artigo de Vitorino e Oliveira (2020) apresentam a possibilidade do uso das composições musicais com temas históricos nas aulas de história. Os autores destacam que esta temática surgiu da necessidade de motivar os alunos a participarem das aulas da disciplina de história. No decorrer do texto defendem o uso de novas linguagens no ensino de história. Os autores destacam o seguinte:

Ensinar por meio de linguagens diferenciadas parte da vontade do professor de encarar uma perspectiva de ação pedagógica dinâmica, culminando com a compreensão de temas históricos propostos. É preciso pesquisa para conhecer as diferentes fontes de linguagens diferenciadas e estabelecer critérios a partir da sondagem e verificação de problemáticas a serem resolvidas (Vitorino e Oliveira 2020, 2).

Os autores apontam para o uso da música como esta oportunidade de diversificação nas linguagens utilizadas em sala. Partindo de uma *pesquisa participante*, relatada no artigo de Vitorino e Oliveira, destacam que a prática da composição musical como ferramenta didática “colaborou para assimilação do conteúdo. Subsidiou para o educando apropriar-se do conteúdo, em um processo de identificação das permanências e mudanças dos eventos históricos” (Ibidem, 4). Diante disto, pode-se afirmar que os pesquisadores consideraram relevante a respectiva abordagem para o ensino de história.

A referida pesquisa *participante* se constituiu de uma atividade elaborada e colocada em prática em sala de aula. Com o intuito de subsidiar os professores que se interessem na utilização da composição musical, os autores explicam as etapas para a realização da citada ação tratando de uma atividade em quatro fases distintas. Explicando a ação eles escrevem o seguinte:

Foram realizadas quatro etapas para o desenvolvimento da pesquisa. Na primeira etapa, foi realizada a seleção do conteúdo de acordo com o planejamento anual e exposição do conteúdo aos alunos. Na segunda etapa, foram realizadas oficinas sob a coordenação do professor regente. Os alunos foram organizados em equipes. O objetivo das oficinas foi a composição de versos, a partir do texto do livro didático de História. Na terceira etapa, os versos foram elaborados pelas equipes e passaram por um processo de adequação para a composição da letra de cada música. Após, foi feita

gravação da letra em estúdio fonográfico com a voz do professor. Também, nessa etapa, foram coletados dados a partir de relatos das experiências dos alunos com a realização das oficinas, justificando cada verso elaborado. Os relatos compõem o corpus de análise. Quarta etapa, objetivou a finalização da produção do vídeo musicalizado com a música composta em sala de aula (Vitorino e Oliveira 2020, 5-6).

Observo, assim, as diferenças práticas entre as ações que utilizam a música como representação para o ensino de história. Enquanto Farias parte de uma produção de paródias musicais a serem elaboradas pelos professores, Vitorino e Oliveira trabalham com canções produzidas pelos alunos. Em todo o caso, parte-se do princípio da transmissão do conhecimento histórico através da linguagem musical. Isto, difere amplamente das abordagens das dissertações anteriores.

Cabe ressaltar que para a utilização desta possibilidade de trabalho é necessário um aprofundamento maior no que se refere ao domínio da linguagem musical. Não necessariamente o professor de história precisa ter formação musical porém, é necessário conhecer os elementos da música que deverão ser mobilizados para ser feita uma composição musical.

Observando de um ponto de vista teórico, cabe aqui apontar os conceitos de *suportes informativos e de documentos*. Bittencourt (2008) trata estes dois termos como sendo classificação dos recursos didáticos. A autora distingue os dois termos apontando que enquanto os suportes informativos tratam de todo material “produzido com a intenção de comunicar elementos do saber das disciplinas escolares” (Bittencourt 2008, 296). Neste sentido, os suportes informativos têm um caráter propriamente didático. Já os assim chamados documentos se referem a “todo o conjunto de signos, visuais ou textuais, que são produzidos em uma perspectiva diferente dos saberes das disciplinas escolares” (Ibidem, 297). Os documentos, inicialmente, não possuem intenção didática, mas podem ser utilizados posteriormente por professores como um recurso didático.

Neste sentido, no que se refere as dissertações e aos artigos apresentados podemos destacar que a maioria das dissertações apresentadas por conta do tratamento dispensado à música, consideram-na como documento. Já a dissertação de Queiroz e os artigos que expomos, em nossa visão, ampliam a compreensão sobre a música possibilitando que ela seja tratada como suporte informativo, pois a produção do material musical possui uma intenção explicitamente didática.

No intuito de fornecer um conhecimento mínimo sobre os elementos supracitados, disponibilizaremos no *Guia de possibilidades para o uso da música no ensino de história* que será abordado seguindo um apanhado geral dos elementos da música a serem considerados no trabalho em sala de aula. Não esperamos que, com o Guia, professores de história venham a se tornar músicos porém, vislumbraremos contribuir para que esta linguagem seja mais acessível para os professores.

### CAPÍTULO III

## MÚSICA E HISTÓRIA: TRAJETÓRIAS E POSSIBILIDADES

A produção do *Guia de possibilidades de usos da música no ensino de história* está relacionada a minha trajetória enquanto professor da educação básica. Neste sentido, faz-se necessário refletir sobre esta etapa de minha vida profissional.

A minha atividade com música começou aos meus 16 anos tocando em igrejas. Deste do início, o estudo dos aspectos teóricos e técnicos fizeram parte dos meus estudos. Paralelo ao ensino Médio, estudei música na Escola de Artes Veiga Valle em Goiânia. Neste período tive contatos com disciplinas relacionadas a história da música. Durante um breve período trabalhei como professor particular de música, ensinando contrabaixo.

No ano 2005, então com 20 anos, iniciei no curso de Licenciatura em História na PUC – GO. Durante a graduação, a música foi abordada apenas em alguns estudos sobre história da África e cultura afro-brasileira. Assim, tive poucos contatos com a ideia de se trabalhar a música enquanto recurso didático ou como objeto de pesquisa.

A partir do ano de 2009, iniciei minha carreira no magistério lecionando na rede básica de educação. Neste início de carreira utilizava a música em sala para momentos de descontração e no intuito de construir pontes nos relacionamentos com meus alunos.

Esta ação chamou a atenção da coordenação pedagógica da unidade que começou a me designar para atividades que envolviam música na escola. No ano de 2010, passei a integrar um projeto desenvolvido na escola, chamado “África: Um continente próximo”. O projeto citado se constituía numa atividade escolar multidisciplinar, que propunha ações afirmativas que fomentaram a valorização dos alunos afro-brasileiros, a prevenção contra ações discriminatórias e racistas, além da conscientização coletiva da herança africana na formação cultural brasileira. A culminância do projeto era sempre no mês de novembro de cada ano, em uma mostra cultural dedicada à temática afro-brasileira, com exposições de trabalhos das diversas áreas, apresentações culturais, música, danças e outros.

Nesse projeto, trabalhei na formação de um grupo de percussão de música afro-brasileira formado por mulheres. Fiquei responsável por orientar as alunas no que se refere às heranças musicais africanas no Brasil, também por expor aos alunos a questões culturais que envolvem a produção musical afro-brasileira e também por

ensaiar o grupo e pelas apresentações dos mesmos. Em relação a esse trabalho, percebi, primeiro, a possibilidade de trabalhar a música relacionada as questões históricas. Nesse princípio, esta relação estava ligada à produção instrumental afro-brasileira. Refletindo sobre essa ação, percebo que um dos diferenciais esteve relacionado justamente à questão instrumental e ao não enfoque na questão das letras como temos percebido nas atividades musicais que pesquisamos. Observa-se que a música e os aspectos estéticos eram o fio condutor da pesquisa histórica tendo como produto um material sonoro que evidenciasse o entendimento a respeito do que foi estudado. Além disso, o trabalho era direcionado ao enfoque no protagonismo feminino, visto que o grupo era composto apenas por mulheres.

Como uma das minhas primeiras experiências em âmbito escolar, entre impressões iniciais, observei uma grande heterogeneidade na formação musical tanto de alunos como de professores. Enquanto alguns alunos e professores tinham algum conhecimento musical, boa parte do grupo docente não possuía conhecimentos básicos a respeito do tema. Isto fazia com que pensassem que eu poderia ensinar as alunas a tocar instrumentos de percussão, ainda que eu não tocasse nenhum instrumento desta família. Apesar desta falta de conhecimento, havia na escola alguns professores com intenção de aproveitar o interesse dos estudantes em música no desenvolvimento das aulas. É neste contexto que ocorreu minha contribuição no projeto “África, um continente próximo”.

No que se refere aos aspectos metodológicos, desenvolvi atividades de forma com os que os alunos reproduzissem em sons os conceitos estéticos afro-brasileiros estudados. Trabalhei os ritmos afoxé, samba *reggae* e algumas variações dos mesmos. Procurei ressaltar inclusive as origens históricas e religiosas relacionadas a determinados sons.

O projeto supracitado foi encerrado a partir de 2015, após a militarização do Colégio em questão. A nova gestão decidiu que não era interessante para eles manter qualquer atividade desenvolvida anteriormente. Estes empregaram novas abordagens tanto administrativas quanto pedagógicas à unidade escolar a partir dos princípios de ordem e civismo.

Ainda assim, posso ressaltar que a participação neste projeto, logo no início da minha carreira docente, possibilitou-me pensar em múltiplas possibilidades de interação entre música e história. Apesar de trabalhar com história e com música separadamente resisti, pelo menos no início, a integrar as duas áreas pois, as

referências que eu tinha destas interações estavam vinculados a versões musicais realizados em cursos preparatórios para Vestibulares e ENEM, onde os professores modificavam letras de músicas populares de sucesso relacionando as mesmas a determinado conteúdo para que os alunos as decorassem. Apesar de me parecer uma forma prazerosa e eficaz de conseguir a atenção dos alunos, essa possibilidade de uso da música no ensino não me interessou pois, entendia esta interação como superficial.

No decorrer do tempo, passei a trabalhar durante as aulas, em temas históricos específicos, com algumas canções. Utilizava a música como introdução para o debate. Apresentava uma canção onde o autor de certa forma aborda o tempo, ou mesmo uma canção do período e a partir daí ia colhendo as impressões dos alunos a respeito da mesma. Após isto, fazia uma exposição a respeito do tema. Esta forma de abordagem, apesar de tímida, me possibilitava interações relevantes com os alunos, a ponto de conseguir despertar um certo interesse a respeito do tema apresentado.

No ano de 2019, passei a lecionar em uma nova escola a convite do diretor. A referida unidade se trata de uma escola de ensino parcial em turnos e estava sendo reestruturada em escola de ensino em período integral. Fui convidado a coordenar a área de ciências humanas, lecionar história e lecionar uma disciplina eletiva de música. Nesta nova unidade escolar, existia o desafio de desenvolver nos alunos o apreço pelos estudos e a utilização de metodologias diversas eram incentivadas.

A respeito da disciplina eletiva, a ideia inicial era trabalhar a música de maneira independente das outras disciplinas do currículo escolar, porém, no decorrer do ano houve uma orientação para que todas as disciplinas eletivas fossem trabalhadas de maneira interdisciplinar. Com essa nova proposta, entendi que o ideal seria trabalhar a disciplina de história tendo a música como apoio metodológico. Neste sentido, aproveitamos o interesse dos alunos por tocarem instrumentos musicais no ensino de história. Então, o aprendizado das músicas passou a estar relacionado ao estudo do contexto histórico, social, político, artístico e cultural das músicas estudadas. A música passou a ser o fio condutor do estudo histórico. Enquanto professor da disciplina, apresentava, no início do semestre, as músicas e canções a serem tocadas até o fim dele. A partir deste primeiro contato com a música, começávamos a trabalhar para que os alunos, não apenas conseguissem executar as músicas, mas também as entendessem e pudessem adquirir um conhecimento histórico relacionado as obras.

A peculiaridade que viabilizava esse trabalho é o fato de ser uma disciplina eletiva, onde os alunos escolhiam participar da mesma. Assim, os alunos que escolheram participar da disciplina eletiva, em sua maioria, já possuíam algum conhecimento musical; outros estavam interessados em aprender. Outra questão é que a carga horária semanal da disciplina era de duas aulas seguidas, cerca de 1h40m, assim podia dividir o tempo de aula de maneira que pudéssemos estudar tanto a parte histórica, quanto a musical. Consegui ainda que os alunos mais experientes musicalmente ajudassem os alunos iniciantes, possibilitando-me dar maior atenção a parte histórica.

Entre os desafios enfrentados, estava a resistência dos alunos aos estudos históricos. A princípio os alunos pensaram que a disciplina seria voltada apenas para o estudo de música porém, como houve uma alteração no propósito da disciplina, ocorreu certa resistência por parte dos mesmos. Apesar disto, a disciplina tem se mostrado relevante para a unidade escolar a ponto de ser ofertada todo primeiro semestre de cada ano desde o ano de 2019.

O desafio então da minha trajetória que em parte procuro aqui responder está na melhor forma de utilizar a música no ensino de história. O que se segue então são as reflexões que até aqui procurei observar tendo como ponto de partida as propostas observadas no Mestrado do ProfHistória.

### **3.1 Apontamentos teóricos e metodológicos do *Guia de Possibilidades***

Antes de analisarmos as propostas de utilização propriamente ditas, cabe ressaltar que observei que parte significativa das dissertações do ProfHistória utilizam Hermeto (2012) como referência. Ressalto que nas dissertações de Morais (2017), Nogueira (2018) e Guedes (2019) a referida autora é a base para a produção da etapa propositiva das dissertações. Assim, considero relevante apresentar algumas propostas da referida autora que podem ser úteis para iniciarmos o trabalho com música em sala de aula. Além de Hermeto, apresento a abordagem triangular de Ana Mae Barbosa como uma possibilidade metodológica de abordagem da música em sala de aula.

Em relação a Hermeto (2012), no capítulo 3 de seu livro, a autora nos apresenta o tratamento da música como documento, lançando mão do conceito de documento

de Circe Bittencourt. Assim, Hermeto entende por documento os materiais que não são produzidos com intenções didáticas ou pedagógicas, porém, são apropriadas para esse fim. Neste sentido, a canção pode ser utilizada como documento por possuir uma “narrativa Histórica, no sentido de que informa sobre determinado(s) contexto(s), por meio da construção e da veiculação de representações sociais” (Hermeto 2012, 141-142).

A partir daí a autora propõe trabalhar com as dimensões do documento que, segundo ela, são: material; descritiva; explicativa; dialógica e sensível. Estas dimensões podem ser, segundo a Hermeto, utilizados “para identificar algumas ‘chaves de interpretação’ histórica” (Ibidem, 142). Para ela, a partir da identificação das dimensões, o professor desenvolve as “estratégias e instrumentos, didáticos que permitam aos estudantes interagir melhor com a narrativa histórica, de maneira que eles compreendam como produto de uma dada cultura e um dado contexto histórico” (Ibidem, 142).

A respeito das dimensões supracitadas, Hermeto considera a dimensão material como a relação entre o suporte em que se encontra a narrativa e o tipo de linguagem em que ela se encontra. Entendo que, no caso específico da linguagem musical ou cancional, estes *suportes* tratam de qual meio a música será apresentada aos alunos. Para a autora,

[...] cada suporte pode dar outras informações sobre a forma como a linguagem nacional se expressa no documento analisado. Por exemplo, os fonogramas que circulam originalmente em discos de 78 rotações tinham uma qualidade de gravação (e captura de som) muito inferior aos atuais, gravados em estúdios atuais, com mais tecnologia. Ou, ainda, canções que circulam em videocliques trazem, junto da relação básica melodia/letra/ritmo, a imagem em movimento. Imagens que recriam e reinterpretam as representações da canção, e que passam a compor a mensagem para o leitor (Ibidem, 144).

Já a dimensão descritiva refere-se, segundo a autora, à temática e ao objeto da narrativa. Nesta dimensão é que se identificam os temas, aos fatos, tempos ou processos históricos, bem como os sujeitos das ações abordadas no documento em análise. No caso específico de trabalhar com a canção como documento, Hermeto pontua que.

Uma análise didática da dimensão descritiva implica refletir sobre a composição básica letra/melodia, identificando os elementos que compõem a narrativa propriamente dita. Em termos poéticos, deve-se buscar identificar quem é o narrador, o tema do qual ele trata, a estrutura básica do texto

(versos, refrão, etc). Em termos melódicos identificar: gênero musical, ritmo, instrumentos que compõem o arranjo (Ibidem, 145).

No que se refere à dimensão denominada explicativa, trata-se da “percepção de que existem conceitos e métodos de pesquisa relacionados a tema/objeto e que eles delimitam como se constrói a interpretação” (Ibidem, 146). Neste sentido, cabe entender que a produção do documento revela um lugar social do indivíduo ou grupo a qual se deve a sua construção. Especificando o caso da canção popular brasileira, Hermeto pontua que:

Implica refletir, fundamentalmente, sobre como ela se insere no circuito de comunicações, relacionando diferentes elementos entre si: quem é o sujeito social que a produziu e como ele é percebido na sociedade; como a canção circulou e foi recebida em diferentes tempos; como a veiculação da canção interfere na criação de uma representação social sobre o tema da narrativa (dada a junção melodia/letra) (Ibidem, 146).

A dimensão dialógica envolve os demais documentos e referências culturais com os quais a obra em questão entra em diálogo. A autora ressalta que “é preciso atentar para o fato de que, na canção, a intertextualidade é, muitas vezes, melódica, com citações de trechos de outras canções” (ibidem, 147).

Por último, na dimensão sensível, Hermeto expõe que se trata dos “sentimentos e afetos que mobilizaram a produção e a recepção daquele texto” (ibidem, 148). Em relação à canção, pode-se afirmar que esta dimensão é importante pois, trata da identificação do documento como uma produção artística. Para a autora, “esses elementos devem ser identificados, favorecendo a percepção dos alunos de que a história é produzida por sujeitos reais, implicados em relações sociais complexas” (ibidem, 148).

A percepção destas dimensões direciona as percepções a respeito da música/canção enquanto documento. Assim, entendo que elas direcionam muitas das questões a serem percebidas pelo professor ao incluir a música em seu planejamento e no direcionamento do aluno ao estudar história.

No que se refere à apresentação da obra de arte, pode ser interessante conhecer a abordagem triangular de Barbosa para conhecermos a perspectiva da arte-educação para a abordagem das obras de arte. Em relação à abordagem triangular, entendo que se trata de uma forma de apresentar a música enquanto obra

artística independente da forma como se irá utilizá-la no decorrer do processo de ensino. Seja como objeto, fonte ou como recurso mobilizador das sensibilidades dos alunos. Esta abordagem foi sistematizada e apresentada por Ana Mae Barbosa no livro *A imagem no ensino de arte*, de 1991, e tem como proposta para trabalhar com a “leitura da obra de arte, fazer artístico e contextualização” (Barbosa, 2019). Explicando a abordagem em questão, Silva e Quadros (2019) discorrem:

Porque ao construir algo o aluno apreende e aprende a técnica do ‘fazer’ e com isso adquire habilidade de manusear materiais empregados no construto do objeto de arte, seja uma pintura, escultura, uma peça musical, uma dança ou peça teatral. E ao fruir (observar) o objeto feito, pronto, ele entende que houve um processo de construção arranjado, projetado, necessário para que algo inexistente possa existir, ou seja, algo novo, criado por ele. E ao contextualizar esse objeto artístico, o aprendiz compreende o contexto, ou seja, o porquê de construir algo para o mundo, com seus significados para a vida no espaço e no tempo vivido. Entender o poder criativo em ação. Criar é a palavra que alavanca o desenvolvimento do mundo físico e das ideias. Conhecer o processo de desenvolvimento dos seres humanos é conhecer a história que lastreou o percurso temporal daquilo que se quer saber sobre a construção da humanidade no tempo e no espaço, em qualquer circunstância. Isso é conhecer o mundo que se constrói cotidianamente, individualmente e coletivamente (Silva e Quadros 2019, 137-38).

As ações de observar ou apreciar a obra de arte, de fazer e contextualizar, se relacionam de tal forma que não existe uma sequência metodológica correta para aplicação desta abordagem podendo começar pelo fazer, pelo apreciar ou pelo contextualizar. Neste sentido entendo que esta abordagem pode ser útil ao professor ao tratar com a apresentação de uma obra musical.

Cabe ressaltar que existem questionamentos a esta abordagem bem como em sua predominância principalmente nos PCNs. Almeida (2017), lançando mão de diversos outros pesquisadores, observa esta influência em todo âmbito dos PCNs para o ensino de artes, em geral e principalmente na área da música. O autor afirma:

A proposta triangular de Ana Mae Barbosa influencia os Parâmetros Curriculares de uma forma geral, mas percebemos mais fortemente sua influência na área da Música, uma vez que nos próprios títulos e objetivos dos eixos a serem trabalhados na música podem constatar as características da proposta triangular. De acordo com os títulos, o eixo “Comunicação e expressão em música: improvisação, composição e interpretação” se encaixa no fazer artístico proposto por Barbosa (2002), uma vez que o aluno é sujeito ativo na produção musical. No segundo eixo, “Apreciação significativa em música: escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical”, segundo Coutinho (2004), percebe-se o outro passo da proposta triangular, de que o aluno deve apreciar a música e dedicar um tempo da aprendizagem para a sua contemplação. O terceiro e último eixo, “A música como produto cultural e histórico: música e sons do mundo”, direciona para que o aluno

contextualize histórica e culturalmente as obras musicais estudadas. (Almeida 2017, 54)

O autor acima percebe como negativa esta predominância. Segundo ele:

Não queremos dizer com isso que a proposta triangular não é válida para o ensino de artes, mas questionamos que ao sugerir no texto de música que o aluno deve apreciar, contextualizar, praticar, não são consideradas propostas voltadas para uma melhor exploração do fazer musical como o método TECLA desenvolvido pelo educador Keith Swanwick (Ibidem, 54).

No que se refere aos questionamentos e críticas pontuadas percebo que são pertinentes na medida que entendem esta abordagem pode não ser a mais indicada para as especificidades da educação musical ou para a musicalização. No entanto, como a intenção é a utilização da música como um recurso para o ensino de história considero esta abordagem relevante neste intento. Acredito também que, de certa forma, nas atividades com música, o professor de história em geral já se utiliza de elementos da abordagem triangular. Os eixos, apreciar e contextualizar estão de certa forma, presentes nas diversas atividades encontradas no decorrer desta pesquisa. O Eixo fazer é que considero pouco aproveitado, sendo necessário um aprofundamento nas práticas que se relacionam com este eixo.

### **3.2 Guia prático das possibilidades de usos da música no ensino de história**

O guia prático a seguir se constitui em um material onde sistematizo todas as possibilidades encontradas dentro do ProfHistória. Além disso, procuro contribuir com atividades desenvolvidas dentro da minha experiência docente. Trata-se aqui de possibilitar que mais professores utilizem a música como recurso didático e aprimorar as práticas existentes.

Parto do princípio de que muitos professores não são músicos ou dominam a linguagem musical, mas que se interessam por música ou serem até mesmo diletantes, no sentido de serem amantes de artes ou que de certa forma se dedicam a música esporadicamente. Weber, ao refletir sobre a ciência como vocação, propõe que

a inspiração de um diletante pode, no campo da ciência, ter o mesmo alcance, ou até maior do que a do especialista. Devemos a diletantes muitos dos

nossos melhores problemas e conhecimentos. O diletante só se distingue do especialista (como Helmholtz dizia de Robert Mayer) porque lhe falta a firme segurança do método de trabalho e não está, portanto, na maioria dos casos, em condições de controlar e apreciar ou, inclusive, de dar corpo à inspiração. (Weber 1919, 11).

Com este argumento de Weber, comparo o trabalho com ciência com o uso da música enquanto recurso didático. Assim, considero que o professor ainda que não seja músico profissional, possa utilizar a linguagem musical como recurso didático, tendo em vista que seu interesse pela mesma contribua para que professor possa desenvolver estudos e metodologias quanto ao uso da música em sala de aula.

Defendo também que o professor que possua a intenção de trabalhar com a linguagem musical seja um apreciador de música, no sentido de ser um ouvinte atento, de forma ser alguém que escuta e pesquisa sobre música com a atenção voltada tantos aos detalhes estéticos quanto as questões socioculturais. Penso que muitas vezes, além de ouvir a canção, deve-se pesquisar sobre a ela: ler livros, revistas e entrevistas com tema ajudam obter conhecimento sobre a(s) obra(s) que se queira trabalhar. De acordo com Martins Ferreira, o bom ouvinte é aquele “que escuta preocupado em captar os detalhes [...] portanto, ultrapassa a emoção em busca da informação e da reflexão” (Ferreira 2019, 18).

Além do exposto acima, pontuo no guia prático a respeito dos elementos da música. Utilizei como base, textos de apostilas e cursos livres de música para conceituar os elementos. Para tanto, os trabalhos de Nobre (2006) e de Pilhofer e Day (2018) foram de extrema relevância eu poder organizar conceitos concisos e práticos a respeito dos elementos, pois são textos elaborados para um processo inicial de musicalização. Ressalto que selecionei apenas alguns elementos básicos que considerei relevantes para orientar a escuta das músicas e o planejamento do professor.

Entre os conceitos selecionados estão o de melodia, harmonia e ritmo que entendo ser base para o entendimento de uma música. Outros conceitos relacionados mais propriamente aos elementos do som como altura, intensidade, timbre, intervalo entre outros não foram abordados, não por falta de relevância musical, pois são conhecimentos indispensáveis para o processo de musicalização. Porém, entendo serem conceitos complexos para o intuito deste trabalho. Cabe ressaltar que a todo

conceito abordado, procurei estabelecer paralelos práticos a fim de facilitar o entendimento. A título de exemplo desta abordagem prática, inspirado em Tatit (2004), trato o conceito de melodia vinculado à letra da canção. Como ele lembra:

Acontece que, além desse vínculo inevitável com o corpo e com os estados emocionais do intérprete, a fala contém suas próprias leis que interagem continuamente com as leis musicais, gerando aquilo que depreendemos como relações de compatibilidade entre melodia e letra. (Tati 2004, 41)

Esta aproximação entre letra e melodia no âmbito desta dissertação tem o intuito apenas de simplificar um entendimento inicial a respeito do conceito de melodia, sendo necessário um estudo posterior a respeito do mesmo. Além disso, não deixo de ressaltar a possibilidade de a melodia estar vinculada a um instrumento solista.

Entre os demais conceitos trabalhados, está o conceito de gênero musical. Neste caso, já no conceito lanço mão do texto de Correia (2018, 01): “gêneros musicais são reconhecidos como nomenclaturas que servem para agrupar composições que conservam algum grau de similaridade entre si”. Exponho sobre entender o gênero musical a partir de uma diversidade de fatores; além disso, proponho a distinção entre gênero musical e forma musical.

Após esta etapa, passamos para as propostas de atividade. A princípio, transponho as atividades encontradas no ProfHistória. A ideia inicial era apresentar todas as propostas encontradas porém, percebi que alguns produtos eram muito parecidos entre si, mudando algumas temáticas ou períodos. Como o objetivo desta pesquisa é apresentar as possibilidades, me limitarei a expor alguns trabalhos com alguma diferenciação entre si. Cabe ressaltar que os produtos apresentados no ProfHistória, geralmente, partem de experiências metodológicas realizadas em sala.

A primeira proposta de atividade é a de Rodrigues (2016). Nesta atividade, ocorre o processo de apreciação e contextualização da obra musical. Conforme a autora, ela seguiu a metodologia de David (2012), em que ocorre a audição da música em duas etapas, uma primeira sem a letra e após uma audição acompanhada da letra. No caso da referida atividade, a música escolhida foi “Que país é este”, composta em 1978. Após a escuta, ocorre a resolução de um questionário com questões subjetivas a respeito da possibilidade de contato anterior dos estudantes com a obra em questão

e da percepção que os mesmos tiveram a respeito da temática desenvolvida na letra da canção.

Já a segunda proposta de atividade se trata de uma parte de um conjunto de diversas atividades pospostas por Valdez (2016) e direcionada para o 6º ano do ensino fundamental. Ela procura “instigar a curiosidade do aluno a respeito de aspectos geográficos do continente africano, tanto politicamente quanto fisicamente através do estudo de mapas” (Ibidem, 51). Nesta atividade, não há indicação de quantos vezes o aluno deve ouvir a canção e fica livre para ouvi-la quantas vezes considerar necessário. Da primeira para a segunda atividade o grande diferencial é a elaboração maior dos questionários. Enquanto a primeira atividade está mais voltada para a interpretação do contexto histórico na segunda atividade existe uma preocupação maior na identificação dos instrumentos musicais bem como na ampliação das questões para além da música.

Na terceira atividade direcionada para o ensino médio o foco é a investigação onde se tem como interesse o teatro cômico e musicado nas primeiras décadas do século XX. A atividade parte da ideia de criar roteiros com os alunos para poderem pesquisar a respeito do tema e poderem compartilhar os resultados de sua pesquisa com os demais alunos. A respeito dos objetivos, o autor da atividade propõe:

Como objetivo mais abrangente a ser alcançado, aqui, tão importante quanto a apropriação do conhecimento histórico pelo corpo discente sobre o tema, recomenda-se uma adequada aproximação e contato no exercício analítico de fontes e materiais existentes sobre o tema, tornando essa tarefa um procedimento necessário, natural e indissociável enquanto metodologia para a pesquisa (Loureiro, 166).

A de Vieira (2016) se constitui na quarta proposta de atividade. São duas atividades que podem ser abordadas separadamente ou em conjunto. Ambas trabalham com sambas enredo de escolas de samba de Florianópolis, sendo que na primeira atividade o objetivo é conhecer os instrumentos que compõem uma escola samba e na segunda atividade o foco é a contextualização abordada pelo samba enredo. A atividade não foi desenvolvida para um público específico podendo ser realizada tanto no ensino fundamental II, quanto no ensino médio.

A quinta proposta de atividade é de Guimarães e visa trabalhar a trajetória do bloco *Ilê Aiyê* bem como sua relação com as lutas por cidadania do povo negro. A

proposta deste autor é estabelecer no primeiro momento um contato com a trajetória do bloco, após esta etapa apresentar as músicas do bloco e os temas abordados pelos mesmos. Ao final o autor da proposta propõe uma atividade em grupo onde os alunos escolhem uma música do *Ilê Aiyê* e as utilizam como fonte de pesquisa.

A sexta atividade desenvolvida por Nogueira (2018) teve como objetivo “apresentar aos alunos a música como documento histórico para ser investigada nas aulas de História, buscando a partir do seu manuseio características da época de sua publicação” (Ibidem, 81). Esta atividade é dividida em 7 encontros onde a música é o mote para a sensibilização a respeito das subjetividades expressas no período da Ditadura Militar no Brasil bem como suas características.

Já a sétima atividade proposta é a de Queiroz (2020) que utiliza a música como referencial para também entender o contexto da Ditadura Militar no país porém, o autor avança no uso da música como recurso didático ao propor a composição como forma dos alunos encaminharem seus entendimentos sobre o tema. O autor procura com a atividade “perceber como os estudantes podem, por meio da história, da música e da originalidade composicional, revelar sua consciência histórica” (Queiroz 2020, 07).

Após a apresentação das atividades de outros autores, proponho algumas atividades que experienciei no decorrer da minha trajetória docente. Procurei propor atividades em diversos níveis de imersão no conteúdo musical, partindo de uma escuta introdutória até atividades em que propus composições realizadas por alunos no estilo de paródias musicais. No caso das propostas de atividade consideradas por mim, observo que se trata de atividades que pratiquei em alguns momentos de minha trajetória docente. Apesar de serem parecidas com algumas atividades do ProfHistória que foram selecionadas para estar no guia, procurei estabelecer algum diferencial para elas terem alguma relevância.

No caso da primeira atividade, considero ser apenas uma introdução ao tema da mulher na sociedade ateniense. A música utilizada foi “Mulheres de Atenas”, de Chico Buarque. Já a segunda proposta é a análise de como compositores de diferentes períodos do século XX percebiam a questão da honestidade e da corrupção no Brasil. Utilizo aqui a música “onde está a honestidade” de Noel Rosa e “Reunião de bacana” de Ary do Cavaco. Na terceira atividade, proponho uma atividade em que os alunos pesquisem sobre o período da chamada república populista e criem

parodias musicais expondo seus conhecimentos da temática. Após isto, apresento uma proposta extra em que pretendo propor uma reflexão de como as referências de um período podem estar presentes na contemporaneidade, no caso específico dessa última atividade uma música barroca é referenciada em uma música popular recente.

Tanto as propostas de atividade do ProfHistória quanto as atividades apresentadas por mim devem ser utilizadas como modelos de abordagem musical no ensino de história. Não é necessário se limitar a reprodução das atividades. Considero mais produtivo que os professores produzam suas próprias atividades de acordo com suas realidades e necessidades

### **3.3 Atividades práticas**

#### **3.3.1 Apresentação**

Caro(a) Professor(a),

Este Guia de Possibilidades do Uso da Música no Ensino de História foi desenvolvido como parte de minha dissertação de mestrado e é fruto de um apanhado de diversas experiências acumuladas de muitos professores de história que procuram diversificar o ensino da disciplina.

Neste Guia você encontrará orientações para utilizar a música em sala de aula. Nosso intuito é facilitar a sua relação com esta ferramenta, ainda que você tenha pouco ou nenhum domínio da linguagem musical. Para tanto, pautei-me por não me prender a questões teóricas específicas da linguagem musical. Como este Guia pretende ser um condutor inicial, procurei expor em uma linguagem simplificada alguns princípios básicos. No entanto, incentivo a todos os interessados que se aprofundem na linguagem musical assim que dominarem os princípios básicos.

Em relação às atividades contidas neste Guia, ressalto que são, em maioria, baseadas nas propostas contidas em algumas dissertações do ProfHistória. Apresentarei a propositiva destas dissertações porém, com ênfase apenas as partes das proposições que tratam de música, haja vista, algumas dissertações proporem atividades diversas que extrapolam o objetivo deste trabalho. Abordarei nas atividades propostas os objetivos e as metodologias.

Além das atividades baseadas nas dissertações do Profhistória, proponho outras atividades que considero importante para quem deseja utilizar a música como ferramenta pedagógica. É importante ter em mente que estas propostas de atividades que estão sendo apresentadas são apenas norteadoras do seu trabalho. Devem ser consideradas apenas como exemplos pois, mais relevante que executá-las integralmente é utilizá-las como inspiração para seu planejamento de aula

Espero que você aproveite as propostas e se inspire a desenvolver suas atividades em sala, tendo como meta o aprimoramento do trabalho pedagógico e a diversificação de metodologias.

Wesley Herculano dos santos

### **3.3.2 Primeiros passos**

O primeiro ponto para se trabalhar com música é ser um bom ouvinte. De acordo com Martins Ferreira, o bom ouvinte é aquele “que escuta preocupado em captar os detalhes [...] portanto, ultrapassa a emoção em busca da informação e da reflexão” (Ferreira 2019, 18). O que quero destacar é que para se trabalhar com música como ferramenta metodológica não é necessário ser um músico, mas sim um apreciador, alguém que escuta música com interesse nos detalhes, sejam eles estéticos, culturais. Muitas vezes, além de ouvir a canção, deve-se pesquisar sobre a ela. Ler livros, revistas, entrevistas com tema ajudam obter conhecimento sobre a(s) obra(s) que se quer trabalhar.

O segundo ponto que quero destacar diz respeito à diversidade musical. Não fique preso a um único gênero musical. Pesquise os diversos gêneros musicais existentes. No caso da sala de aula é importante conhecer os gêneros musicais ouvidos pelos alunos com os quais queremos trabalhar.

Para ajudar os professores que não tem conhecimento musical, proponho alguns conceitos básicos que ajudarão no seu processo de apreciação musical. Durante a escuta de uma obra, na preparação ou na execução da aula, é importante procurar perceber estes aspectos que serão conceituados, haja vista, serem essenciais para o trabalho com música.

### 3.3.3 Conceitos básicos

Ao analisar uma canção com o intuito de utilizá-la em sala de aula é interessante conhecer alguns elementos relacionados à música. Para início de conversa, vamos definir as noções de melodia, harmonia, ritmo e contraponto. A preocupação aqui não é debater conceitos complexos e técnicos, mas sim propor alguns aspectos que nortearão a escuta musical pois, nosso intuito é possibilitar que mesmo um professor com pouca ou nenhuma formação musical possa desenvolver essas atividades. Exemplifico os conceitos para que possam ser percebidos durante o processo de apreciação, ou seja de escuta musical. Para a descrição destes conceitos foram utilizados como fonte, autores como Pilhofer e Day (2018), Nobre (2021) e Correa (2021), também utilizei informações encontradas no blog intitulado *Planeta Música*<sup>8</sup>.

O primeiro conceito é o de **melodia**. Ela é entendida como um conjunto de notas organizadas em ordem sucessiva. Geralmente em canções podemos perceber a melodia como a parte da música que se relaciona diretamente com a letra. Em outros termos, a parte vocal da música entoa a melodia. Já quando falamos em música instrumental, a melodia é normalmente desenvolvida por um ou mais instrumentos solistas. Um exemplo é a canção Asa Branca de Luiz Gonzaga em que a melodia está em grande parte ligada a letra<sup>9</sup> porém, existe a possibilidade de um instrumento tocar esta melodia executando as notas musicais<sup>10</sup>.

O segundo, é o de **harmonia**. Trata-se do conjunto de notas organizadas de maneira simultânea. Em música popular costuma-se considerar a harmonia como as assim chamadas “notas” das músicas que acompanham a melodia. Em música popular, normalmente a harmonia é executada quando um instrumento ou grupo de instrumentos tocam um bloco de notas simultaneamente. A maioria das vezes, instrumentos como violão, teclado ou guitarra executam a parte da harmonia em uma banda, ou grupo musical. Em uma canção executada em voz e violão na maioria das

---

<sup>8</sup> <https://blog.planetamusica.net/entenda-o-que-e-harmonia-melodia-e-ritmo/>

<sup>9</sup> Para escutar Asa Branca executada por Luiz Gonzaga acesse o link a seguir: <https://www.youtube.com/watch?v=zsFSHg2hxbc>.

<sup>10</sup> Link para escutar Asa Branca executada na flauta executada por Peter Alexandre.

vezes a voz desenvolverá a melodia, enquanto o instrumento musical ficará com parte harmônica.<sup>11</sup>

No caso de uma música erudita a harmonia pode ser executada tanto por bloco de notas, como exposto acima, quanto por execução de linhas melódicas que diversas tocadas ao mesmo tempo por vários instrumentos, isto chamamos de contraponto. Um exemplo de contraponto pode ser percebido quando ouvimos uma música executada por um coral, onde cada naipe vocal (baixo, tenor, contralto e soprano) executa suas melodias e quando executadas simultaneamente soam como uma massa sonora única e harmoniosa<sup>12</sup>.

**Ritmo** trata da organização dos sons e dos silêncios ao longo do tempo da música. Assim como na história o tempo na música é um elemento essencial. A princípio podemos dizer que o tempo está relacionado ao momento e à duração e a que som acontece; a organização destes tempos na música é o que chamamos de ritmo. Para simplificar a conceituação, trago as ideias de Pilhofer e Day (2018, 330), que afirmam que “o ritmo é a parte da música que seus dedos acompanham tamborilando, que sua cabeça balança e seus pés se movem”.<sup>13</sup>

Algumas pessoas podem confundir o ritmo com o **andamento**. O andamento é parte do ritmo e trata da velocidade da música. Em outras palavras:

O andamento entra em cena quando discutimos a velocidade de uma obra específica. Ela deve ser rápida e vivaz ou lenta e sombria? [...] A velocidade com a qual uma música é tocada determina o sentimento geral a ser transmitido ao público. Raramente você encontra uma canção superfeliz tocada de forma lenta e serena ou uma triste na velocidade de ‘O voo do besouro’ (Pilhofer e Day 2018, 330-331).

Alguns autores argumentam que o ritmo é o principal elemento da música pois, consideram que este é o único elemento musical que é indispensável. A título de exemplo, em algumas músicas eletrônicas o ritmo aparece sem necessariamente conter uma melodia especificamente<sup>14</sup>. Também podem existir músicas apenas com

<sup>11</sup> Pode – se perceber isto pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=5-LpPe3XXtA>, executada por Isadora Canto.

<sup>12</sup> Um exemplo de música executada por um coral no link: <https://www.youtube.com/watch?v=s4NxPM27WnU>, O coral em questão se chama Contraponto.

<sup>13</sup> Alguns ritmos afro-brasileiros no link. <https://www.youtube.com/watch?v=X90eeT10Lzc&t=91s>

<sup>14</sup> No link a seguir um exemplo de música eletrônica em que a maior parte da execução se concentra em reproduzir o ritmo.

um ritmo e uma melodia sem necessariamente uma estrutura harmônica apresentada, como em uma apresentação de **embolada**, que se caracteriza pelo canto acompanhado pelo pandeiro<sup>15</sup>. No entanto, não existem músicas apenas com melodias e harmonias sem ritmo. Outro argumento a favor do ritmo é o fato de ser este o elemento que caracteriza e diferencia os gêneros musicais. Neste sentido, o que diferencia um rock de um baião não é a harmonia ou a melodia e sim o ritmo.<sup>16</sup>

**Gênero Musical:** de acordo com Correia (2018, 01), “gêneros musicais são reconhecidos como nomenclaturas que servem para agrupar composições que conservam algum grau de similaridade entre si”. Este conceito está em constante debate, porém é sempre relacionado às características musicais e extramusicais que diferem um tipo de composição de outro. É importante diferenciar gênero musical com o conceito de forma musical. A **forma musical** trata de esquemas estruturais que utilizados para compor e definir uma determinada obra musical. De acordo com Correia,

o gênero não deve ser confundido com a forma musical, pois ela serve para estruturar e conferir coerência à composição, mas não é suficiente para designar o gênero. De fato, a forma sonata, a título de exemplo, é encontrada no gênero sonata, mas sua estrutura foi amplamente utilizada em outros gêneros musicais, tais como sinfonia, concerto e quarteto de cordas, e, em certa medida, inspirou práticas de exposição de temas entremeados por improvisações encontradas em gêneros como o jazz (Correia 2018, 02).

Acredito que os conceitos acima são importantes para iniciar o processo de apreciação musical de forma a absorver algumas ideias musicais. Existem outros conceitos relacionados à música que considero interessantes para o aprofundamento do conhecimento musical. Sugiro que a medida em que o professor avance no conhecimento da música procure aprender mais dos aspectos técnicos, estilísticos e composicionais.

A seguir, apresento algumas atividades propostas nas dissertações do ProfHistória.

---

<sup>15</sup>Embolada executada por Caju e Castanha: <https://www.youtube.com/watch?v=MvpblBCDKBM>.

<sup>16</sup> Asa Branca em ritmo de Rock, executado pela banda Vertigem: <https://www.youtube.com/watch?v=HF762untH24>

### 3.3.4 Propostas de atividades a partir do ProfHistória

Optei por transpor aqui as proposições dos autores. Quando considerei necessário, propus algumas observações a respeito dessas atividades. Organizei as atividades sobre as mesmas bases e realizei uma explicação posteriormente, quando julguei necessário. Sistematizei as atividades por níveis de aprofundamento com o material musical. As atividades estão alocadas em itens assim explicadas:

- **Direcionamento:** Que se refere à série, ano ou etapa da educação básica;
- **Objetivos:** entendidos aqui por intenções apresentadas pelo professor ao produzir a atividade. Pode haver nestas etapas as habilidades que se objetiva desenvolver nos alunos.
- **Duração:** que serão sugeridas por aulas;
- **Atividade:** Parte significativa o trabalho em questão contendo as músicas, os materiais e as metodologias utilizadas no processo.

Quando o autor não especificou algum destes itens, preencherei estes itens com as informações que considerarei necessário. Nos casos em que isto ocorrer não haverá apontamento das páginas onde a informação é encontrada no trabalho original.

#### 3.3.4.1 Primeira proposta de atividade do ProfHistória:

**História, Ensino E Música: O Rock Brasileiro da década de 1980**

**(Rodrigues, 2016)**

**Direcionamento:** 3º Ano do Ensino médio

**Objetivos:** Utilizar a música nas aulas de história do Brasil.

**Duração:** 2 aulas de 45 min (Ibidem, 75)

**Atividade:**

Apresentação da música “Que país é este” de 1978, de autoria de Renato Russo<sup>17</sup>. Rodrigues (2016, 75) seguiu a metodologia de Celia David (2012). Sendo está a atividade desenvolvida da seguinte forma:

- Audição e análise da música (sem que a letra tenha sido entregue para os alunos), quantas vezes se fizerem necessário, para que os mesmos se manifestem em relação ao que ouvem: melodia, ritmo, instrumentos, cantor, tema da música e em seguida anotem as palavras que consigam perceber.
- Audição e análise da música com a letra, implicando em uma prática que se inicia com considerações sobre o título, apresentação do compositor, trabalho com o vocabulário e, a partir do domínio do mesmo, reflexões acerca do conteúdo; hora de interrogar o texto.
- Momento de cantar, cuja dinâmica deve percorrer os passos do canto em conjunto ao individual (David 2012 apud Rodrigues 2016, 32).

Após todas essas etapas de audição, é proposta a apresentação do seguinte questionário.

**SEÇÃO 1:**

Você já conhecia esta música? ( ) SIM NÃO ( ). Você se lembra de onde? E os compositores, você já ouviu falar deles? ( ) SIM ( ) NÃO.

**SEÇÃO 2:**

1. Para você, essa música o estimula a lembrar fatos da História do Brasil? Quais?
2. Como os autores da música explicaram esses fatos a você?

**SEÇÃO 3**

- A) Essa música ajuda você a explicar o passado?
  - B) O que você diria a respeito desse passado?
  - C) Se tivesse que destacar um trecho da música que ajuda você a explicar o passado, qual seria? Por quê?
  - D) Essa música você te remete a algum fato do presente? Qual?
4. No espaço abaixo você pode registrar comentários que deseja fazer sobre o gênero de música que você escutou e sobre o conteúdo dessa canção. (Ibidem, 96)

**Avaliação do Autor:**

Rodrigues entende que através da utilização da música o aluno consegue realizar a comunicação das suas visões a respeito da realidade. Para a autora a ferramenta musical pode contribuir ricamente para o aprendizado da disciplina de história. A autora percebe como dificuldade na aplicação desta atividade ou mesmo da música em sala a falta de formação dos professores no trabalho com estes elementos.

---

<sup>17</sup> Música com letra disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c7-iy2XBAf8>

**Observações:**

Esta atividade pode ser realizada trazendo outras músicas para a discussão. Se este for o caso, dependendo da quantidade de canções inseridas, pode-se dedicar uma aula apenas para a apreciação das mesmas e para um debate inicial e separar uma segunda aula para a contextualização de histórias das resoluções do questionário podendo ser utilizado o mesmo questionário ou com algumas adaptações. Neste caso deverá ser acrescentado uma aula à atividade utilizada para o aprofundamento do período histórico abordado.

**3.3.4.2 Segunda proposta de atividade do ProfHistória:****Orin, A Caixa De Música: Quem não sabe onde é o Sudão? (Valdez, 2016)**

A proposta da atividade aqui transposta é parte de um conjunto de outras atividades com características parecidas e estão disponibilizadas no *blog* desenvolvido pelo autor da dissertação.<sup>18</sup>

**Direcionamento:** 6º Ano do ensino fundamental

**Objetivos:**

Esta atividade foi pensada para turmas do 6º ano do ensino fundamental e tem como objetivos instigar a curiosidade do aluno a respeito de aspectos geográficos do continente africano, tanto politicamente quanto fisicamente através do estudo de mapas. A letra, como veremos, cita diversos países africanos podendo servir de gancho para esse aprofundamento geográfico. Viabilizar discussões sobre a diversidade da religiosidade africana e afro-brasileira também é um dos objetivos da atividade, tendo em vista que são feitas menções na letra ao islã, ao culto dos orixás e à metáfora bíblica do Leão de Judá. Outro objetivo é oportunizar que a discussão sobre influências musicais africanas adentre a sala de aula aproveitando um dos versos da música em que o ritmo “ljexá” é citado. A partir dessa citação torna-se possível discutir também outras referências musicais (Valdes 2016,51-52).

**Duração:** 2 aulas de 50 mim aproximadamente

**Atividade:**


---

<sup>18</sup> As demais atividades estão disponíveis no site disponível em <<http://carloveduardovaldez.wixsite.com/orincaixademusica>>

Quem não sabe onde é o Sudão?



Você saberia apontar rapidamente no mapa político da África países como a Nigéria, Angola e Moçambique? E mais, saberia dizer quais países atuais são cortados pelo rio mais extenso do mundo, o rio Nilo, com 6.761 quilômetros? E o famoso deserto do Saara onde fica? Há também outros desertos como o do Sudão e o do Kalahari, mas também tem grandes lagos como o Vitória e grandes quedas d'água como a de Tugela, você sabia? Para além de aspectos geográficos você sabia que a Pré-História e a Antiguidade africana presenciaram momentos fundamentais para a humanidade? Opa! E o que é Pré-História?

Como vimos a atividade “Quem não sabe onde é o Sudão” está cheia de questionamentos que vão desafiar o seu conhecimento sobre África. Em 2006, no DVD “Pé Com Pé” o grupo “Palavra Cantada” gravou uma música chamada “África”, composição de Sandra Peres e Paulo Tatit. Essa música traz alguns desses questionamentos e será a base para esta atividade que abordará sobre questões geográficas da África e também sobre sua história e a cultura afro-brasileira. Então dê o play, acompanhe a letra e prepare-se para os desafios

Música África

<https://www.youtube.com/watch?v=yGv47mv7874>

Desfio I – E a música nessa história?

1. Na segunda estrofe da letra há dois versos onde se diz: “Toda gente da Bahia sabe já/ De onde vem a melodia do ijexá”. O Ijexá é um ritmo que chegou ao Brasil através de escravos oriundos da região da atual Nigéria. Utilizado em rituais de religiões afro-brasileiras o ijexá se popularizou e também passou a ser utilizado na música popular e em blocos carnavalescos chamados de “afoxés”, muito comuns na Bahia.

Marque a opção abaixo que representa um exemplo de ijexá:

- a) Água Mineral – Timbalada – Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=YoDjrcuxX64>
- b) Largadinho – Claudia Leite – Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=kQnqwXY4VYQ>
- c) É D'Oxum – Lázaro Ramos – Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=h2q9vDBZMDs>
- d) Poeira – Ivete Sangalo – Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=lc3wtqWEfdw>

2. No vídeo da música “África” que você assistiu o músico Adriano Busko toca:



- a) Um Repique de Mão; instrumento oriundo dos povos indígenas brasileiros, mas que foi adaptado e largamente utilizado entre os escravos.
  - b) Um Tama ou Tambor Falante; instrumento oriundo da África Ocidental utilizado originalmente para enviar mensagens entre os povos.
  - c) Um Tamborim; pequeno tambor oriundo do Mali, país localizado ao sul do continente africano que o utilizava em cerimônias religiosas.
  - d) Tambor de Fenda; pequeno tambor oriundo da África do Sul utilizado em festas relacionadas ao sucesso das colheitas.
3. O músico Estevão Marques está tocando:



- a) Um djembe; instrumento originário da região da Guiné, cujo som é mais agudo junto ao aro e mais grave no centro.
- b) Uma alfaia; instrumento de origem árabe tocada com baquetas e com som grave. No Brasil é muito utilizada no maracatu.
- c) Uma cuíca; instrumento trazido para o Brasil por escravos oriundos de Angola. Seu som é produzido pela fricção de uma varinha no seu interior.
- d) Um djembe; instrumento de origem africana que no Brasil é muito utilizado em ritmos como o coco, o samba e o partido-alto.

4. Os músicos Daniel Ayres e Júlia Pittier tocam, respectivamente:





- a) Pandeirão e xequerê: ambos instrumentos de origem sul-africana muito utilizados no Rock brasileiro.
- b) Surdo e tarol: instrumentos oriundos de Moçambique e amplamente utilizados nas escolas de samba.
- c) Agogô e ganzá: o primeiro trazido para o Brasil pelos iorubás e o segundo pelos portugueses.
- d) Alfaia e atabaque: o primeiro de origem árabe utilizado no maracatu, o segundo de origem africana.

### **Avaliação do autor:**

Em síntese, para Valdez estas atividades podem sensibilizar para debate relacionado as questões raciais. Para o autor o ponto forte da atividade é a letra que possibilita trabalhar a respeito de questões tanto geográficas, quanto religiosas que envolvem o continente africano. As questões rítmicas e o uso de instrumentos de origem africana são valorizados na atividade. O autor entende que estas atividades são um ponto de partida para a discussão de temas relacionados a África.

### **Observações:**

Esta proposta de atividade é um pouco mais complexa que a primeira pois, além do conteúdo musical, tem elementos visuais que ampliam as possibilidades de apreciação e análise. Também proporciona a possibilidade de propor algumas pesquisas para os alunos a respeito de questões geográficas e culturais. Talvez eles nunca tenham ouvido falar nos ritmos ou nos instrumentos apresentados, sendo possivelmente necessário que levemos para a sala outros registros sonoros destes mesmos instrumentos para a ampliação da compreensão sobre o tema, sendo necessário inclusive a inclusão de mais uma aula para a exposição destes. Cabe lembrar que como tal atividade foi postada em um *blog* e pelo modelo de questão parece ser projetada para ser respondida de forma on-line, será necessário realizar

certas adaptações para sua realização em um ambiente que não conta com acesso à *internet*.

Chamo a atenção ao fato de atividade como está acima descrita não consta no corpo da dissertação. A proposta metodológica em questão foi colocada apenas no *blog* produzido como parte propositiva da dissertação. Na dissertação, a atividade é apresentada e analisada pelo autor.

### **3.3.4.3 Terceira proposta de atividade do ProfHistória:**

#### **O uso da oralidade como ferramenta pedagógica em sala de aula Loureiro (2016)**

Esta atividade foi desenvolvida por Luciano Corrêa Loureiro para o ProfHistória em 2016. Ela contém um aspecto mais amplo direcionado ao teatro. Apresento aqui apenas a parte relacionada à música:

**Direcionamento:** Ensino Médio

#### **Objetivos:**

Como objetivo mais abrangente a ser alcançado, aqui, tão importante quanto a apropriação do conhecimento histórico pelo corpo discente sobre o tema, recomenda-se uma adequada aproximação e contato no exercício analítico de fontes e materiais existentes sobre o tema, tornando essa tarefa um procedimento necessário, natural e indissociável enquanto metodologia para a pesquisa. Nos objetivos mais específicos que desejamos propor no trabalho com os alunos, o reconhecimento de conceitos-chaves introdutórios e simbólicos (formas e conteúdo) sobre a historiografia do teatro cômico e musicado durante os anos 10 e 20 do século XX na cidade do Rio de Janeiro. (Loureiro, 166 - 167)

**Duração:** 2 aulas de 50 min para a criação dos roteiros. 3 aulas de 50 min para apresentação dos resultados pelos alunos.

#### **Atividade**

Criar um roteiro de investigação, averiguação e presença de elementos performáticos característicos, originários ou nascedouros, de raiz africana, que se mostram sustentáculos de toda uma complexidade estético-artística existente no teatro cômico e musicado realizado por artistas brancos, negros e mestiços em solo carioca. Em outras palavras, roteiros que sirvam para a orientação de debates sobre narrativas que deem conta da implicação de ações de personagens inseridos em determinados contextos e, consideravelmente, em seus intentos, meios e fins (Ibidem, 168).

O roteiro proposto nesta atividade estabelece alguns aspectos a serem percebidos na elaboração do mesmo e realização da pesquisa os quais são a tradição, a performance e narrativa. Neste caso, a ideia seria que o professor direcionasse os alunos a realizarem uma pesquisa a respeito da produção musical de determinado período histórico, no caso desse trabalho, seria o teatro cômico e musicado das décadas de 1910 e 1920 no Rio de Janeiro, porém pode ser ampliado para outros períodos históricos. Isto significaria que ao invés trazermos as músicas para a análise dos alunos iríamos propor, que a partir dos parâmetros estabelecidos por nós professores, os estudantes realizem as pesquisas e encontrem as músicas e as analisem.

É importante o professor desenvolver alguns critérios e os direcionamentos que oriente a pesquisa dos alunos. Os critérios dependerão do direcionamento e da intencionalidade do professor. No caso de Loureiro, ele propôs para a parte musical os seguintes parâmetros:

1. A melodia e ritmos inseridos na cena produzindo e/ou acentuando uma situação crítica em relação às circunstâncias.
2. Os efeitos do batuque e sua assimilação, incorporação pelo corpo, tornando-se performance.
3. Os efeitos, pela música, das personagens e suas transformações internas.
4. Exercício de uma tradição que remonta a um aprendizado identitário e cultural pela práxis oral e diária (de rua) em oposição ao aprendizado metodizado do treinamento escolar e oficial da concepção positivista europeia.
5. A invenção e/ou recuperação de instrumentos percussivos de raiz africana (ou apropriados de outras culturas) utilizados no samba e na cena teatral. (Ibidem, 173).

Após a etapa de pesquisa ocorre a apresentação dos resultados pelos alunos. No caso da atividade em questão a forma de apresentação dos resultados da pesquisa eram de escolha livre por parte dos alunos

### **Observações:**

No caso específico da atividade há uma necessidade de que a música esteja vinculada a uma peça teatral, por isso os parâmetros acima tem ligações com a performance em cena. Também é percebido que os critérios propostos são bem específicos para o período estudado pelo autor da atividade. Se o professor optar por realizar esta atividade poderá, por exemplo, realizar adaptações no roteiro vinculando-a a clipes musicais. Poderá ao mesmo tempo, trabalhar outros períodos históricos.

Outra sugestão é a adequação dos parâmetros de pesquisa apenas a questão musical. De toda forma sugiro aqui um roteiro alternativo:

1. Informações gerais da obra: Nome; Ano de composição; Nome do(a) compositor(a), Nome do intérprete (se não for o compositor).

2. Informações a respeito do contexto da obra: Qual é a temática da obra? Essa música trata de temas relevantes do período estudado? Qual a perspectiva do compositor a respeito do tema abordado? A obra faz referência a outra música, a um livro, peça teatral, pessoa ou personagem de sua, ou de outra época?

3. Qual é o gênero musical da obra em questão? Qual foi o ritmo escolhido? Quais instrumentos você consegue identificar compõem o arranjo?

4. De que forma esta música foi reproduzida em sua época? (teatro, palcos diversos, rádio, televisão, mídias digitais)? Foi uma música de relevância na época de seu lançamento ou posteriormente?

6. Quais as foram motivações do compositor da música? Foi uma obra feita sob encomenda?

7. Impressões dos alunos/pesquisadores sobre a peça musical: você considera a melodia e o ritmo combinam com a temática da obra e da letra (se houver) bem como com os objetivos do compositor? Quais sensações você obteve ao ouvia a música?

8. Você encontrou outras versões da mesma canção? Elas transmitem as mesmas ideias e sensações?

É importante deixar muito claro para os alunos os critérios e os temas a serem pesquisados bem como acompanhar este processo de pesquisam principalmente se é a primeira vez que ela é realizada. Quanto a apresentação acredito ser importante estabelecer as possibilidades de apresentação por parte dos alunos, principalmente se a atividade for realizada no ensino fundamental.

### 3.3.4.4 Quarta proposta de atividade do ProfHistória:

#### O uso de sambas-enredo no ensino de história (Vieira 2016)

Esta proposta é composta por duas atividades que estão aqui transpostas. Acredito que as atividades são complementares e interessantes de serem trabalhadas em sequência. No entanto, as atividades podem ser abordadas separadamente.

#### Atividade 1

#### Direcionamento:

Ensino Fundamental II e Ensino Médio –, não se prendendo a uma faixa etária exclusiva, mas tornando possível a utilização desse material em qualquer série/ano do ensino básico (Vieira 2016, 10).

#### Objetivos:

- Identificar a existência dos diferentes sons produzidos pelos instrumentos musicais presentes na bateria das escolas de samba; identificar quais sentimentos o samba-enredo tenta transmitir através da melodia. Habilidades Envolvidas nesta Atividade: Utilizar seus conhecimentos prévios acerca de sonoridade; exercitar os sentidos auditivos e/ou sensitivos (VIEIRA 2016, 16).

**Duração:** 4 aulas de 50 min

#### Experimentando a Sonoridade

Materiais que serão Utilizados:

- Aparelho de som compatível com Mp3
- Fonte 1 ou Fonte 2: Áudio do samba-enredo disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=hflv9uXEqCQ><sup>19</sup>
- Folhas de Ofício
- Tesoura e cola
- Fonte 3 ou Fonte 4: Letra do samba-enredo

#### 1º Momento

Forma de organização da tarefa:

- Discussão em conjunto

#### Procedimentos:

- O professor questiona a turma se eles conhecem ou têm contato com alguma escola de samba e sua bateria;
- De acordo com as respostas da turma, o professor explora os conhecimentos dos alunos e discute com eles acerca da formação de uma

---

<sup>19</sup> No trabalho original esta o link: <https://drive.google.com/open?id=0BxP3QbLsQ3kwUzVxbU9KOFM5dTA>, porém não consegui acessar a canção pelo mesmo. então disponibilizei a canção e a letra neste link que esta no texto

bateria de escola de samba e que sons os instrumentos produzem.

### **EXPLORANDO O TEMA SOBRE SONORIDADES**

Os instrumentos utilizados nas Escolas de Samba de Florianópolis estão descritos no livro de André Felipe Marcelino, intitulado *Ritmos e Batucadas: As baterias das Escolas de Sambas de Florianópolis*.

Dentre os Instrumentos apresentados pelo autor aparecem:

**SURDOS:** apresentados como os instrumentos mais graves das baterias, são divididos em três tipos: surdo de primeira, que tem o papel de realizar a primeira marcação da bateria; o surdo de segunda, que realiza a segunda marcação, ou seja, ele responde ao surdo de primeira; e o surdo de terceira, que se caracteriza por reforçar a marcação do surdo de primeira e realizar sonoridades que permeiam a marcação dos dois surdos anteriores, é ele o responsável pelo “balanço” da bateria.

**REPINIQUE:** junto com as caixas e os surdos, forma os instrumentos pesados da bateria. Dentre esses o repinique se caracteriza como o mais agudo. Ele faz a chamada para os demais instrumentos entrarem no ritmo, ditando o andamento da bateria. Além disso, dá apoio aos surdos.

**A CAIXA:** compõe também os instrumentos pesados da bateria e está dividida em três grupos com formatos diferentes: caixa de 14” (polegadas), geralmente utilizada como caixa de baixo, tocada ao nível da cintura; caixa de 12” x 8” geralmente utilizada como caixa de cima, tocada ao nível do peito e apoiada no braço, mas pode ser usada também como caixa de baixo por algumas escolas; e o tarol de 12” x 4”, pouco utilizado pelas Escolas de Samba de Florianópolis. Cada uma das caixas possui uma levada diferente e uma afinação específica, a critério do mestre da bateria. Em geral, a afinação da caixa de cima é mais aguda. As caixas são os instrumentos mais numerosos dentro de uma Escola de Samba. E na maioria das vezes são elas quem dão identidade às baterias, através de seus ritmos.

**CHOCALHO:** faz parte dos instrumentos mais leves da bateria, junto com o tamborim e a cuíca, e vem posicionado na frente da bateria, como os outros dois instrumentos. Possui um som bem destacado e agudo e é tocado com um movimento básico para a frente e outro para trás. Acompanha a subdivisão das caixas e repiniques, ajudando a sustentar o ritmo e aparece geralmente nos refrões e descansa na estrofe que antecede o refrão principal. O chocalho mais comum é feito de madeira ou metal, contendo várias fileiras de platinelas fixadas. A Protegidos da Princesa é a única escola que utiliza outro tipo de chocalho, além desse descrito anteriormente: o chocalho balão, que é tocado por um único ritmista e faz uma levada específica com acentos contrários aos dos chocalhos tradicionais.

**TAMBORIM:** é um instrumento leve e se apresenta nas primeiras fileiras da bateria. Executa um grande número de levadas combinadas, conhecidas como desenhos rítmicos, fazendo uma espécie de arranjo solo no samba-enredo. Além dos desenhos apresenta uma levada básica tradicional conhecida como 3x1 (três por um) que é padrão nas baterias.

**CUÍCA:** é um dos instrumentos mais tradicionais das baterias. Ela aparece na primeira fileira e permite diversas variações na levada.

**OUTROS INSTRUMENTOS:** além dos já citados anteriormente, outros instrumentos aparecem nas Escolas de Samba de Florianópolis. Entre eles estão: o agogô, composto por duas, três ou quatro campânulas de metal e tocado com uma baqueta de madeira, que pode ser tocado com uma levada básica ou fazendo desenhos rítmicos específicos para cada parte do samba; os pratos são tocados por apenas um ritmista que realiza acentos no contratempo ou em momentos específicos do samba; o xquerê, composto por uma cabaça e diversas

miçangas, geralmente tocado por um único ritmista, ele realiza diversas levadas baseadas nas subdivisões que tentam acompanhar os chocalhos, caixas e tamborins; a frigideira, preferencialmente feita de metal, possui o som muito agudo e utiliza a levada 1x1 (um por um); o atabaque, instrumento utilizado nos cultos de candomblé e umbanda e nas rodas de capoeira, geralmente é utilizado pelas Escolas de Samba como instrumento diferencial de acordo com o enredo.

Para saber mais...

MARCELINO, André Felipe. Ritmo & Batucadas – As baterias das escolas de samba de Florianópolis. Florianópolis: Insular, 2015.

## **2º Momento**

### **Forma de Organização da tarefa:**

- Individual

Procedimentos:

- O professor deverá conversar com a turma para explicar que a atividade requer silêncio e atenção por se tratar de uma atividade sensitiva;
- O professor coloca o áudio de um dos sambas escolhidos por ele para os alunos ouvirem sem acompanhar a letra do samba;
- Os alunos descrevem, em pequenos pedaços de papel, quais sensações e sentimentos tiveram em relação ao samba ouvido.

## **3º Momento**

Forma de organização:

- Individual

Procedimentos:

- Os alunos receberão a letra do samba-enredo, escolhido pelo professor, para acompanhar a música;
- O professor deverá colocar novamente o samba para tocar;
- Os alunos anotam novamente no papel as mudanças, que ocorreram ou não, nas sensações acerca do samba, ao compreender melhor o tema que ele trata.

## **4º Momento**

Forma de organização:

- Grupos de 5 alunos

Procedimentos:

- O grupo cola no “diário de experimentações” as sensações acerca do samba, descritas por eles no primeiro e segundo momento da atividade;
- O grupo discute entre si as semelhanças e diferenças nas percepções sonoras individuais.
- O grupo anota no “diário de experimentações” as semelhanças e diferenças obtidas nas discussões.

## **Atividade 2**

### **Direcionamento:**

Ensino Fundamental II e Ensino Médio –, não se prendendo a uma faixa etária exclusiva, mas tornando possível a utilização desse material em qualquer série/ano do ensino básico. (Vieira 2016, 10)

### Objetivos:

- Identificar qual tema histórico a letra do samba aborda;
- Identificar de que forma o tema aparece na letra do samba;
- Identificar qual temporalidade histórica a letra do samba-enredo aborda;
- Identificar quais processos históricos são representados pelo samba;

Habilidades Envolvidas nesta Atividade:

- Analisar fontes escritas através da identificação dos elementos textuais presentes na narrativa histórica;
- Relacionar a análise da narrativa ao exercício da identificação dos processos históricos presentes no samba-enredo

Materiais que serão utilizados:

- Ficha de Análise de Fontes Musicais;
- O “Diário de Experimentações”
- Tesoura e cola
- Fonte 3 ou Fonte 4: Letra do samba-enredo

**Duração:** 2 aulas de 50 min

## Analizando a Letra do Samba-Enredo

### 1º Momento

#### Forma de organização da tarefa:

- Grupos de 5 alunos

#### Procedimentos:

- O professor entregará uma ficha de análise da *fonte musical (música e letra)* a cada grupo;
- Cada grupo vai preencher a ficha de análise de acordo com as questões presentes na ficha;
- As fichas devem ser coladas no diário, em local específico.

#### DE ANÁLISE DE SAMBA-ENREDO

Título do samba:

Compositor (es) do samba:

Escola de Samba a quem pertence:

Ano de apresentação do samba:

Local de apresentação do samba

Tema histórico presente no samba

Descrição do Samba-enredo:

Quantidade de Estrofes:

Quantidade de Refrãos?

De que forma o tema abordado aparece na letra do samba?

Qual temporalidade histórica a letra do samba aborda? (linear, cíclica)

Quais processos históricos são representados pelo samba?

Quem são os sujeitos da ação neste samba-enredo?

## 2º Momento

### Forma de organização:

- Mesmo grupo anterior

### Procedimentos:

- Cada grupo elegerá um orador que apresentará aos colegas da turma as questões respondidas após análise da letra da música: qual tema histórico a letra do samba aborda; de que forma esse tema aparece na letra do samba; qual temporalidade histórica a letra do samba-enredo aborda; quais processos históricos são representados pelo samba; e quem são os sujeitos da ação nesse samba-enredo.
- O professor iniciará uma discussão com os alunos, abordando as diferentes conclusões encontradas pelos grupos;
- Os grupos devem anotar as principais semelhanças e diferenças encontradas nas análises no “diário de experimentações”.

### Observações:

Podem ser utilizados outros sambas-enredo para a realização da atividade. O tempo de duração das atividades pode variar dependendo da turma em que a atividade será aplicada.

### 3.3.4.5 Quinta proposta de atividade do ProfHistória:

#### **Canto Negro: As Músicas do Bloco Afro Ilê Aiyê Para Inclusão Da História e Cultura Africana No Currículo Escolar (Guimarães 2018)**

**Direcionamento:** Ensino Médio

### Objetivos:

Dialogar sobre a trajetória do Bloco Afro *Ilê Aiyê* e conhecer sua estratégia de luta por cidadania do povo negro. Conhecer e refletir sobre as experiências históricas e produções culturais dos(as) negros(as) na diáspora fornecendo base para serem entendidas como matriz da sociedade e identidade brasileira. Instrumentalização a focalizar: Analisar e interpretar fontes históricas (letras das músicas do bloco Afro Ilê Aiyê). Instruir o(a) aluno(a) na leitura dessas fontes, a partir da sua realidade, do seu tempo e do seu espaço, levando-os a identificarem os aspectos relevantes ao tema estudado nas linguagens dos documentos. Principais conceitos e questões orientadoras: Que África é essa contida na música do Bloco Ilê Aiyê? De que forma a diversidade econômica, social, política e cultura é abordada na letra da música (Guimarães 2018, 68)?

**Duração:** 100 minutos (Guimarães 2018,70)

## Atividade

### Estratégia:

#### 1º momento:

- Levantamento do conhecimento prévio dos(as) alunos(as) acerca da História do Bloco *Ilê Aiyê* com a seguinte indagação: O que vocês conhecem da história do *Ilê Aiyê*?
- Anotar na lousa a opinião dos alunos.
- Apresentar ao aluno a trajetória do Bloco *Ilê Aiyê* e sua importância para comunidade negra, como este utiliza a música como estratégia de luta por cidadania e reivindica a aproximação com os ancestrais africanos.
- Dialogar sobre a percepção do aluno quanto à forma que o *Ilê Aiyê* auxilia as pessoas no combate contra o racismo. Sistematizar essa ação orientando os alunos a fazerem um registro pois este conhecimento poderá ser útil para apresentação final.

#### 2º momento:

Apresentar as músicas separadas por conceito a serem trabalhadas durante a oficina, conforme tabela (01) abaixo:

Lista de Músicas Utilizadas e Conceitos Trabalhados

CONCEITO	REFERENCIAL TEÓRICO	PERGUNTA NORTEADORA	MÚSICA
<b>Identidade e Diversidade étnica e cultural</b>	A invenção da África (Appiah:1997) contraposição da ideia de unidade política natural.	Afinal, África é um continente ou um país?	- <b>Poesia Moçambicana</b> - <b>Caminho</b> (Compositor: De Alberto Luiz Santos Carvalho "buziga") - <b>Havemos de Voltar</b> (Compositor: De Edson De Carvalho "xuxo E Augusto Moreira Daltro "cuiuba") - <b>Cerca de Bakel</b> - <b>Civilização do Congo</b> - <b>Cordão Umbilical</b> - Negrice Cristal - <b>Laço Fraternal</b>
<b>Quilombismo diversos fretes de resistências negra.</b>	"(...) tanto os permitidos quanto os "ilegais" foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando <b>uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história</b> . A este complexo de significações, a esta praxis afro-brasileira, eu denomino de Quilombismo". (NASCIMENTO:2002:264-265)	Por que e como devemos lutar por uma sociedade antirracista?	- <b>Referência Quilombolas</b> (Compositor: Adailton Poesia & Valter Farias) - <b>Ilê Aiyê nos cinco Continentes</b> - <b>o movimento</b>
<b>PERSONALIDADES</b> -	O fato de projetarmos a "nós mesmo" nessas identidades	De que forma as experiências vividas	- <b>Poesia Moçambicana</b> (Compositor: Adailton

<b>Representatividade importa!</b>	culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. (HALL:2015:11)	por africanos e afro brasileiros podem influenciar o protagonismo negro na atualidade?	<i>Poesia e Valter Farias).</i> <b>-Levante de Sabres Africanos</b> <b>-Cerca de Bakel</b> <b>-Cordão Umbilical</b> <b>-Vozes da Floresta Macua</b> <b>- O movimento Negrice Cristal</b>
<b>Influência Cultural da Diáspora</b>	"Sob a chave da <b>diáspora</b> nós poderemos então ver não a raça, e sim formas geopolíticas e geoculturais de vida que são resultantes <b>da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem</b> " (GILROY:2001:22)	O quanto de africanidade temos no nosso cotidiano?	<b>-Majestade África</b> <b>-Evolução da Raça</b> <b>-Havemos de Voltar</b> <i>(Compositor: De Edson De Carvalho “xuxo E Augusto Moreira Daltro “cuiúba)</i> <b>- Levante de Sabres Africanos</b> <b>-CORDÃO UMBILICAL</b> <b>-HERANÇAS BANTOS</b>

Fonte: (Guimarães 2018, 69)

- Dividir a turma em grupo de até 4 pessoas. Cada grupo ficou responsável por desenvolver a análise e o trabalho de pesquisa com uma fonte histórica (música).
- Apresentar mais de uma música produzida pelo bloco *Ilê Aiyê* para cada conceito trabalhado, porém cada equipe escolherá uma música para fazer a atividade.
- Mediar o processo de interpretação da letra da música, juntamente com a turma. Para isso, uma das estratégias é interrogar a fonte relacionada com conceito a ser apreendido e com o objetivo conforme explicitado no Tabela acima.
- De modo geral, orientar para que os alunos façam perguntas pertinentes à fonte estudada, a fim de fazerem exploração, análise e reflexão das mesmas, conforme sugestões abaixo: Quem, quando, onde, para quem e por que escreveu? Qual a mensagem que o autor/compositor deseja expressar (posicionamento político, sua visão de mundo) nessa música?
- Orientar para extração de nomes de lugares, personalidades e vocabulário para auxiliá-los a descobrirem seus significados utilizando-as como centro gerador (David,2012), para aprofundamento da pesquisa e cruzamento de fontes (Barca,2010). No decorrer da oficina, recorreremos a esses dois procedimentos, fazendo o entrecruzamento de fontes onde os alunos, através do exposto na música geracionais, fizeram outras pesquisas sobre a cultura africana. Essa prática está referenciada na perspectiva de Célia Maria David que sugere que a música no ensino de história seja trabalhada, em pelo menos dois procedimentos, o primeiro a análise da música como documento histórico e o segundo como centro gerador (Guimarães 2018,71).

### Avaliação do autor:

Para Guimarães estas tarefas proporcionam um dinamismo para aulas, além de proporcionar o contato do aluno com o “fazer do historiador”. O autor ressalta que as aulas destinadas a estas atividades foram realizadas inicialmente com dezesseis

alunos porém, no decorrer do desenvolvimento da pesquisa houve desistências de alguns alunos. O uso da *internet* foi como ferramenta de apoio foi apontado pelo autor. O autor entende que através deste trabalho houve mudanças nos olhares dos estudantes a respeito de como a África é apresentada.

#### **Observações:**

No momento de levantamento das informações prévias dos alunos a respeito do bloco *Ilê Aiyê* acredito ser interessante uma exposição previa de algumas músicas do grupo.

#### **3.3.4.6 Sexta proposta de atividade do ProfHistória:**

##### **Ensino De História e As Músicas De Chico Buarque De Hollanda.**

##### **Sequência didática: os alunos, o ensino de História e as músicas (Nogueira 2018)**

Esta é uma longa atividade a ser realizada com os alunos de ensino médio. Assim é importante analisar a possibilidade de adaptar a quantidade de aulas, sendo talvez necessário diminuir a quantidade de canções abordadas, ou ainda, abandonar algumas etapas dependendo da disponibilidade e das possibilidades de realização da atividade.

**Direcionamento:** Ensino Médio

#### **Objetivos:**

Apresentar aos alunos a música como documento histórico para ser investigada nas aulas de História, buscando, a partir do seu manuseio, características da época de sua publicação.

**Duração:** 07 encontros sendo cada encontro de 2 aulas de 40 minutos

#### **Atividade:**

Músicas: *Roda Viva, Apesar de você, Cálice, Acorda amor, Meu caro amigo, Vai passar.*

### **Primeiro encontro.**

Atividade 1: Escutar as músicas preferidas dos alunos postadas no grupo do whatsapp, refletir sobre a presença da música no dia a dia e sua utilização no Ensino de História.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento:

Atividade 2: Aula expositiva dialogada sobre a trajetória do cantor e compositor Chico Buarque de Hollanda.

Atividade 3: Apresentação da primeira música a ser trabalhada nesta pesquisa: *Roda Viva*. Aplicação de novos conhecimentos:

Atividade 4: escutar a música *Roda viva* e, em seguida, criar um espaço de partilha sobre as impressões dessa escuta.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música.

### **Segundo encontro:**

Problematização:

Considerando que a História do Brasil está intimamente ligada com a música, na qual se estabelece um diálogo com a realidade e as adversidades enfrentadas pela sociedade. Elas consistem de modo particular, no período da Ditadura Militar como instrumentos de transformação. Portanto, a Música Popular Brasileira foi uma importante forma de expressão opositiva ao período.

Atividade 1: Analisar a censura instituída às artes, de maneira particular às composições de Chico Buarque e as diversas formas de resistência utilizadas pelos compositores como os pseudônimos e palavras com duplo sentido.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento:

Atividade 2: Debate sobre o Regime Militar “a partir da periodização que vem sendo utilizada como referência para o período” (Hermeto, 2012, p. 172).

Atividade 3: Apresentação da primeira música a ser trabalhada nesta pesquisa: *Roda Viva*

Atividade 4: escutar a música *Apesar de você*, relacionando-a ao governo de Médici.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música.

### **Terceiro encontro:**

Problematização:

Para Hermeto (2012) a Música Popular Brasileira teve como principal elemento de veiculação, os meios de comunicação de massa, que estabelecia uma ponte entre o produto e o público. Dessa forma, a apropriação da música se deu, sobretudo, a partir dessa relação, na qual foi atribuída a ela sentidos sociais e novas representações, que fogem à perspectiva do autor/compositor.

Atividade 1: Discutir os efeitos da edição do Ato Institucional nº 5, em 1968, o qual suprimiu os direitos dos cidadãos e inaugurou uma época de terror na política e na cultura, marcada pela repressão sobre a cultura de oposição à Ditadura Militar.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento:

Atividade 2: Discussão sobre os sentidos atribuídos pelo público às músicas de Chico Buarque.

Aplicação de novos conhecimentos: Escuta da música *Cálice*.

Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

### **Quarto encontro :**

**Problematização:**

Segundo Napolitano (2017), no início da década de 1970, viveu-se um momento paradoxal no âmbito artístico-cultural, por um lado de repressão às artes, e por outro, de crescimento do mercado, de expansão dos bens culturais, promovido pela indústria cultural, ou seja, um tempo onde a repressão e a censura estavam aliadas a uma facilidade de produção e de consumo.

Atividade 1: Analisar a Música Popular Brasileira como manifestação cultural vinculada ao processo de desenvolvimento da indústria de entretenimento. Desenvolvimento da narrativa do conhecimento: Discussão sobre as transformações que resultaram na ampliação do mercado fonográfico. Aplicação de novos conhecimentos: Escuta da música *Acorda amor*. Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

**Quinto encontro:**

Problematização: De acordo com Martins (2014) torna-se necessário reconhecer que entre os anos de 1964 - 1985 ocorreu uma violência crescente e sistemática, legitimada pelo Estado brasileiro sobre os diversos grupos sociais e militantes de diferentes agremiações que, assumiam uma posição contrária ao governo instituído.

Atividade 1: Discutir as diversas formas de violência praticadas pelo governo ditatorial.

Desenvolvimento da narrativa do conhecimento: apresentação de slides com imagens do período. Aplicação de novos conhecimentos: Escuta da música *Meu caro amigo* Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

**Sexto encontro:**

Problematização: O presidente João Baptista Figueiredo no discurso de posse, em 1979, sinalizou para uma conciliação com a população. “Obviamente, o governo militar tinha uma mão estendida em conciliação, mas a outra estava perto da arma” (Napolitano, 2017, p. 281). Isso significa dizer, que o regime e a sociedade vivenciavam uma nova fase política, caracterizada pelo sentimento e sinais de democracia e, conseqüentemente, de enfraquecimento da ditadura.

Atividade 1: Discutir a democracia versus ditadura. Desenvolvimento da narrativa do conhecimento: Reflexões acerca das transformações políticas, econômicas e sociais no período da reabertura política. Aplicação de novos conhecimentos: Escutar a música *Vai passar*. Reflexão/síntese: Análise e interpretação (letra, som e contexto histórico) da música e as impressões deixadas pela sua escuta.

**Sétimo encontro:**

Problematização: O conteúdo sobre a Ditadura Militar estudado por meio das composições de Chico Buarque de Holanda possibilitou uma melhor relação dos alunos com a disciplina de História, na qual experimentaram novas formas de compreensão histórica.

Avaliar é colher os resultados (positivos e negativos) no final da realização de um trabalho, portanto, foi pedido aos discentes para avaliarem a participação nesta pesquisa, por meio de entrevistas.

Atividade 1: Apresentação de três perguntas (Realização de entrevistas com oito alunos. As transcrições dessas entrevistas encontram-se no apêndice D).

1) O conteúdo de história associado às músicas de Chico Buarque trabalhadas nesta pesquisa contribuiu para um melhor entendimento da disciplina? Comente:

2) Você gostou de conhecer o gênero musical- MPB? Comente:

3) Relate sua experiência na participação desta pesquisa.

### **Avaliação do autor:**

Nogueira expõe que por meio desta atividade os estudantes passaram a reconhecer a música como documento histórico, além de considerarem as aulas mais interessantes, A autora ressalta o envolvimento emocional dos discentes do com o passado através das músicas de Chico Buarque.

A autora ressalta que a realização da pesquisa ocorreu com quinze alunos e que no início houve um certo estranhamento com relação às músicas porém, ele foi superado no decorrer das aulas.

### **Observações:**

A atividade pretende utilizar a música não apenas como meio de pesquisa, mas como sensibilizador no sentido de possibilitar que os alunos tenham contato com os sentimentos mobilizados no período. Por ser uma atividade longa ela pode ser fragmentada conforme os objetivos e a disponibilidade de aulas do professor para sua realização.

### **3.3.4.7 Sétima proposta de atividade do ProfHistória:**

#### **Gritos No Silêncio: Ensino De História E A Produção De Um Olhar Cantado Sobre A Ditadura Militar (Queiroz, 2020)**

A atividade que está sendo apresentada é baseado no relato dos processos da experiência descrita pelo autor. Então, procurei manter o texto original do autor, porém adequando-o, quando necessário, alguns trechos para dar um sentido direcional e metodológico. Acredito que o diferencial dela é trazer a composição como parte do processo de inserção da música no ensino de história. Utilizar a composição musical

como meio de encaminhar os conhecimentos históricos, pode ser uma boa forma de engajar o aluno no trabalho pedagógico.

### **Direcionamento: 3º ano ensino Médio**

**Objetivos:** perceber como os estudantes podem, por meio da história, da música e da originalidade composicional, revelar sua consciência histórica) (Queiroz2020, 07)

**Duração:** 4 momentos para abordagem do tema e 6 momentos para a composição. Estes momentos foram divididos em cerca de vinte aulas. Segundo o autor,

Para se chegar a esses bancos, foram realizadas, durante seis semanas, vinte aulas de quarenta minutos cada: duas para a apresentação de como os jornais da época tratavam a ditadura; nove para a exibição de depoimentos e documentários; três para a audição das músicas selecionadas, seguindo para a análise das críticas contidas nas mesmas e seis para a escrita da letra da canção (Ibidem, 62).

### **Atividade:**

#### **1ª etapa: Promovendo um conhecimento introdutório**

- No primeiro momento, houve a exibição do filme “Calabouço- Um tiro no coração do Brasil, cujo tema é o assassinato do estudante Édson Luis de Lima Souto por policiais, em 1968. Disponível no link [Link: https://www.youtube.com/watch?v=ZNRxpfUMwQw](https://www.youtube.com/watch?v=ZNRxpfUMwQw).
- No segundo, depoimentos do Programa Anos de Chumbo e a UFPA-1968: A Utopia de uma Paixão disponível no repositório da Universidade Federal do Pará (UFPA), organizado pela Profª. Drª. Edilza Fontes, um documentário de produção independente encontrado no Youtube<sup>21</sup> e um documentário da TV Câmara. Links: <http://www.multimedia.ufpa.br/jspui/handle/2011/336>. [https://www.youtube.com/watch?v=L-u7-mq\\_U48](https://www.youtube.com/watch?v=L-u7-mq_U48) <https://www.youtube.com/watch?v=blltquXMf4A>
- No terceiro, charges de Henfil e outros cartunistas e manchetes dos jornais O Globo e Jornal do Brasil um dia após o golpe de 1964.
- E finalmente no quarto momento, audição das músicas “Cálice” (Autoria de Chico Buarque e Gilberto Gil, 1978) e “Apesar de você” (Autoria de Chico Buarque, 1978) de Chico Buarque, “Pra não dizer que não falei de flores” (Autoria de Geraldo Vandré, 1968) de Geraldo Vandré, “Que país é esse?” (Autoria de Renato Russo, 1987) do grupo Legião Urbana, “Alagados” (Autoria de Bi Ribeiro, João Barone e Herbert Viana, 1986) do grupo Paralamas do Sucesso e “Bichos escrotos” (Autoria de Arnaldo Antunes, Sérgio Britto e Nando Reis, 1986) do grupo Titãs....
- Após cada um dos quatro momentos elucidativos, era solicitado aos alunos que elaborassem frases de efeito ou poemas ou pequenos textos sobre suas interpretações e impressões críticas a respeito daquilo que lhes havia sido apresentado, pois seria desses registros frasais e textuais que eles partiriam para a montagem da letra da canção, a qual seria musicalizada

pelos mesmos posteriormente. Objetivava-se coletivizar ao máximo a composição, já que a ideia era obter o máximo de frases possíveis, para que a maioria dos estudantes participasse e se sentisse representada na e pela música. Esses registros foram organizados em três bancos de coleta de dados, chamados Bancos de frases, sobre os quais são necessárias algumas explicações: os bancos um e dois foram utilizados pelos alunos para a composição da parte cantada da música, enquanto que o banco três, com frases impactantes, foi ideia do aluno Matheus e serviu como aporte na elaboração da parte falada da música (Ibidem 58-60)

## 2ª etapa: composição da canção

- O processo para a escrita da letra da canção visou bastante o lado participativo e dialogal, de estudantes com ou sem habilidades musicais, pois, de posse de cópias dos três bancos de frases, eles iam escolhendo as frases que julgavam mais adequadas no início, no meio e no final da letra, retirando umas, modificando outras, analisando quais faziam mais sentido na sequência da música. Todo esse processo era registrado pelo professor no quadro, escrevendo e apagando conforme os alunos solicitavam, até que encontrassem o posicionamento ideal para cada frase (IBIDEM, 62).
- depois de chegado o momento de tornar a letra da música cifrada e cantada, os encontros foram mais direcionados ao grupo de estudantes que representaria os demais na gravação e nas apresentações ao vivo, pois considerávamos ser essa uma ocasião de reserva e de concentração. (IBIDEM, 65)

### **Avaliação do autor:**

O autor realizou esta atividade com turmas de 3º ano do ensino médio durante dois anos, no caso uma turma em 2018 e outra em 2019. Com a primeira turma o autor destaca que a atividade despertou o empenho dos alunos para além do domínio de conteúdo, segundo Queiroz os estudantes aplicaram o conhecimento adquirido e “estenderam esse conhecimento ao utilizar a linguagem musical para difundi-lo” (Ibidem, 93). Além disso, os alunos produziram uma canção e a apresentaram em alguns eventos da escola.

Já o trabalho com a segunda turma foi considerado pelo autor mais desafiador, pois apesar de ter conseguido realizar a atividade inicial não conseguiu fazer com que os alunos escrevessem a canção. Queiroz argumenta a partir de conversas realizadas com os estudantes que a timidez, a falta de motivação, a fragmentação da turma e o desinteresse pelo tema abordado foram as possíveis causas para a diferença no rendimento da segunda turma.

### **Observações:**

Esta atividade requer utilizar a composição musical como recurso didático, isto requer algum domínio da linguagem da música pois, poderá ser necessário orientar a elaboração da melodia. Pode ocorrer de haver um ou outro aluno com alguma experiência, ou noção musical e isto pode facilitar esta etapa. Pode-se ainda, haver aulas de música na escola, ou mesmo algum grupo musical que pode contribuir com a etapa de musicalização.

Outra questão a ser observada é o tempo para a realização da atividade. No modelo vigente, pelo menos no Estado de Goiás, há uma certa imposição curricular de forma que os professores têm a necessidade de trabalhar uma certa quantidade de conteúdo. Assim, uma atividade tão longa pode proporcionar que os professores não se motivem a realizá-la. Quanto a isto pode ser feitas adaptações com o intuito de fazer com que esta atividade seja mais concisa e exequível em um modelo educacional convencional.

### **3.3.5 Outras Propostas de atividades**

Procuro aqui propor algumas atividades que podem também ser utilizadas no processo de inserção da música nas metodologias do ensino de história. Estas propostas são baseadas em algumas das atividades que já apliquei no decorrer do tempo. Procurei também me inserir nelas. A organização da atividade é a mesma que a seção anterior.

#### **3.3.5.1 Primeira proposta de atividade: E as mulheres de Atenas?**

Geralmente, utilizo esta atividade para iniciar uma reflexão a respeito da sociedade grega de modo a compará-la a contemporaneidade no que se refere ao papel da mulher na sociedade. Assim, trata-se de utilizar a canção não como um documento, mas como um direcionador da temática da reflexão

**Direcionamento:** 1º ano do Ensino Médio

**Objetivos:** Refletir a respeito das impressões dos alunos a respeito da sociedade grega na antiguidade no que se refere ao papel estabelecido para as mulheres daquele tempo.

**Duração:** 2 aulas de 50 minutos cada

**Atividade:**

- Primeiro passo: ouvir a canção e solicitar atenção a letra. Ambas podem ser obtidas no link: <https://www.youtube.com/watch?v=pfvOJrhMIBw>. Neste link, a música está acompanhada pela letra.
- Perguntar aos alunos sobre as impressões a respeito da letra das canções. Algumas perguntas podem direcionar a reflexão tais como: como a mulher é tratada em Atenas de acordo com o autor da canção? As mulheres de hoje se sentiriam felizes na sociedade ateniense?
- Após a pergunta deve-se escutar novamente a canção com a atenção na letra. Se possível, além da letra contida no vídeo, disponibilizar a letra para que os alunos acompanhem.
- Pedir para os alunos redigirem as impressões no caderno.
- Para complementação da atividade sugiro um texto de um site a respeito da mulher na sociedade grega. neste texto tem algumas opiniões expressadas por alguns homens da Grécia antiga a respeito das mulheres. O texto consta no link: <http://philosophiagrega.no.comunidades.net/a-mulher-na-sociedade-grega>

**Observações:**

Por ser uma atividade cujo objetivo é propor um início de reflexão não me preocupo nesta etapa com a questão de expor a biografia do autor/intérprete e nem do contexto da composição. Outros textos e até mesmo o livro didático é utilizado após a atividade para complementar as ideias expostas na canção.

**3.3.5.2 Segunda proposta de atividade: As percepções a respeito da temática da corrupção nas décadas de 1930, 1980 e nos dias atuais.**

**Direcionamento:** Alunos do 3º ano do ensino médio

**Objetivos:** Refletir sobre a percepção de compositores diferentes a respeito da sociedade brasileira a partir do tema da honestidade em diferentes décadas.

**Duração:** 2 aulas de 50 minutos

**Atividade:**

- Ouvir a música “Onde está a honestidade” de Noel Rosa, versão original composta no ano de 1933. Disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=5F6gfazcwAc>. Na descrição do vídeo está disponível a letra para poder ser copiada e entregue aos alunos<sup>20</sup>.
- Ouvir a música “Reunião de bacana” (1980) composta por Ary do Cavaco disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=iLnTjvHWVm4>. A letra está disponível no vídeo.
- Se o professor considerar interessante para a aula pode inserir textos complementares como o texto “O Brasil e sua cultura de corrupção” de Ronaldo Pilati Rodrigues disponível em <https://www.sbponline.org.br/2017/07/o-brasil-e-sua-cultura-de-corrupcao>.
- Questionar os alunos a respeito das percepções dos alunos a respeito das propostas das canções. A questão é pensar como a questão sobre a honestidade é percebida em cada época. É possível questionar como estas percepções são apenas específicas dos autores ou refletem um senso comum a respeito do tema. Pode-se questionar ainda se esta percepção é atual na visão deles bem como se a corrupção se limita a um grupo social específico ou a toda sociedade brasileira. Outras questões podem ser propostas a medida do interesse na ampliação do debate.
- Como proposta avaliativa pode-se solicitar um texto reflexivo abordando o tema.

### **Observações.**

Outras canções e décadas podem ser inseridas de acordo com o tempo que pode ser destinado ao tema. Pode ser necessário conhecer a biografia dos compositores e/ou intérpretes nesta atividade bem como a recepção destas músicas dentro de seus contextos históricos para entender a relevância das músicas em suas respectivas épocas.

---

<sup>20</sup> Dependendo do dispositivo que será utilizado para a apresentação da música existe a possibilidade de não se compreender a letra por conta da qualidade da gravação. Ainda assim é importante que os alunos escutem a versão original, mas para a análise da letra sugiro uma segunda versão, cantada por Beth Carvalho disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=fZoo3PBy7Wg>

### 3.3.5.3 Terceira proposta de atividade: construindo paródias.

**Direcionamento:** 9º ano do ensino fundamental

**Objetivos:** Propor que os alunos construam letras que tratam do período da chamada República Populista (1946-1964) a partir de músicas conhecidas por eles

**Duração:** 09 aulas de 50 minutos

**Atividade:**

- Realizar uma exposição a respeito do tema proposto. Pode-se fazer uma aula expositiva ou utilizar outros recursos para auxiliar.
- Se houver desejo de utilizar músicas para contextualizar a período, sugiro os jingles de campanha de Eurico Gaspar Dutra (1945) [https://www.youtube.com/watch?v=HO\\_8j5c\\_bE0](https://www.youtube.com/watch?v=HO_8j5c_bE0) e de Getúlio Vargas (1950) <https://www.youtube.com/watch?v=yooNvREtyMA> com letras inclusas. Também sugiro a música “Presidente Bossa Nova” de Juca Chaves disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=k2m1zK114KA>.
- Debater com os alunos a respeito do tema apresentado. Pode-se propor uma atividade em que os alunos resumam seus conhecimentos em texto discursivo.
- Após a etapa propõe-se que os alunos se dividam em grupos para produzir paródias a partir do que foi aprendido. É interessante que os alunos se dividam em grupos de pelo menos 5 alunos. Oriente os alunos a escolherem uma canção e comecem a pensar como inserir a nova letra dentro da canção. Nesta etapa é importante que o professor dedique algum tempo na orientação das atividades percorrendo cada grupo. Geralmente, ao propor a atividade para toda a turma os alunos pouco questionam ou apresentam dúvidas. Estas dúvidas aparecem no processo de construção da atividade. Deixe-os livres para utilizarem o gênero musical mais apropriado para eles.
- Distribuir os alunos em alguns espaços da escola para realizarem ensaios. É importante que previamente o professor saiba quem são os alunos com aptidão musical e os direcione para ajudar os grupos. Caso não tenham alunos músicos na sala ou não sejam em número suficiente pode-se utilizar a ferramenta do programa *Audacity* em que é possível retirar a voz de uma música deixando a parte instrumental.

Há um tutorial de como fazer esta retirada da voz no link: <https://www.youtube.com/watch?v=xplmXC3ibWk>. O professor pode fazer este trabalho bem como orientar para que os alunos façam.

- Dedicar um tempo para as apresentações bem como para que os próprios alunos avaliem a atividade proposta.
- **Observações:**

Pode ocorrer de alguns não se sentirem confortáveis com a apresentação portanto, é importante que o professor saiba negociar para que o aluno participe da atividade de produção musical e participe dos ensaios.

#### **3.3.5.4 Proposta extra para reflexão: isso é música do período Barroco?**

Esta não é necessariamente uma atividade a ser seguida, mas sim uma proposta de reflexão a respeito da possibilidade de criar certa identificação dos alunos com músicas de determinados períodos da história. Este tipo de atividade está geralmente ligado a história da literatura ou da história da arte. No caso aqui apresentado se trata da utilização de um som instrumental popular e conhecido de boa parte dos alunos porém, expondo sua origem vinculada ao período barroco.

**Direcionamento:** 9º ano do ensino Fundamental

**Objetivos:** Ampliar a percepção dos alunos a respeito da produção musical no período barroco.

**Duração:** 1 aula de 50 minutos

**Atividade:**

- Fazer uma exposição a respeito do período barroco expondo seu contexto histórico, suas características e suas principais manifestações artísticas.
- Ouvir o primeiro movimento da partita em lá menor de Johann Sebastian Bach disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=Mp9HMxCJeM4>.
- Expor a respeito da biografia do compositor e a história da obra.

Como uma possibilidade de ampliação da discussão sugiro ainda:

- Discutir com os alunos a respeito da adaptação desta obra em uma música de funk contemporâneo.

- Pensar com os alunos a respeito da utilização de sons de determinados períodos por outros autores em um contexto posterior. Entre as possibilidades em que esta apropriação acontece estão: o plágio, a releitura, a paródia, a referência, a homenagem e a crítica. Um dos outros exemplos em que isto acontece estão as referências ao hino nacional nas obras de Noel Rosa na canção “Com que Roupa?” disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=rETSGoLBijk> e na canção “Edith” disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=ofDi-U3EpJU>.

**Observações:**

Como se trata de uma música barroca instrumental utilizada como base para produzir uma canção de funk muitos alunos normalmente reagem positivamente a apresentação da obra em questão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não procuro nesta dissertação fechar uma questão a respeito de todas as possibilidades de utilização da música no ensino de história. Esta é apenas minha tentativa de contribuir para a ampliação deste debate. Existem muitos outros historiadores, professores de história, músicos, professores de música e musicólogos que contribuíram e ainda contribuem para a ampliação do conhecimento desta temática.

Pesquisando sobre a temática da música no ensino de história, percebi que muita reflexão já realizada. Além da utilização da música como fonte e objeto para o ensino de história e da música como linguagem para encaminhar as reflexões a respeito do conhecimento histórico existem possibilidades que mesmo não foram abordadas no âmbito desta dissertação. Barros (2018) propõe, por exemplo, “utilizar conceitos e modos de imaginação típicos da Música para a renovação da História como campo de saber” (Ibidem, 33). Enquanto exemplo desta possibilidade, o autor discorre sobre a utilização o termo polifonia, que na música “corresponde à sucessão simultânea de diversas vozes musicais, ou de diversas melodias que caminham juntas, estabelecendo contrapontos, diálogos, imitações, dialéticas de pergunta e resposta” (Ibidem, 33). Barros destaca a utilização deste termo na literatura a partir de Bakhtin e para a história com Ginzburg entendendo que podemos chamar fontes polifônicas as que apresentam em sua estrutura um forte diálogo entre os diversos atores envolvidos na trama histórica. Barros apresenta o seguinte tipo de fonte polifônica:

Fontes dialógicas por excelência, entre várias outras, são os processos criminais e processos inquisitoriais – que envolvem depoimentos de réus, testemunhas e acusadores, mas também a figura destes mediadores que são os delegados de polícia e os inquisidores, e também os advogados para o caso dos processos jurídicos modernos. Os processos também são, além de dialógicos, “fontes intensivas” – fontes que buscam apreender e dar a perceber muitos detalhes, particularmente os que passariam despercebidos ou aos quais em outra situação não se dá a devida importância (lembramos os investigadores criminais vasculhando as latas de lixo). Por fim, os processos apresentam um esforço significativo de compreender a fala de um outro, de dar a compreender esta fala, embora envolvam a manipulação da fala. (Ibidem, 34-35).

No campo do ensino de história muitas pesquisas têm sido feitas no intuito de refletir e ampliar as relações entre as áreas de conhecimento. O ProfHistória é um campo fértil para este tipo de reflexão. Cabe apontar que talvez se necessite refletir ainda mais a respeito da música no ensino de história para além de sua utilização como objeto e fonte. Apesar de ressaltarem a importância de analisar todos os elementos musicais, pouco se foge da ênfase na análise da letra nas atividades práticas. Também ressalto que existem poucas reflexões utilizando música quando falamos de usá-la na apresentação das representações dos aprendizados dos alunos em composições próprias paródias e outros.

Com este trabalho almejo motivar ainda mais professores a encaminharem suas reflexões e práticas diárias bem como as disponibilizarem para que haja mais replicabilidade das diversas metodologias aplicadas no país.

Estou ciente dos muitos desafios de ser professor no Brasil e que eles são ainda maiores e terríveis em tempos em que impera um poder político obscurantista, autoritário e negacionista. Poder este, que apequena nossa jornada. Porém, não percebo nada mais inerente a nossa profissão do que a esperança que, segundo Paulo Freire, é insuficiente pois, ela sozinha não ganha a luta mas, é necessária pois, sem ela, a luta fraqueja. Digo assim, que esta dissertação é minha forma de demonstrar minha esperança em dias maiores.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3ª ed. São Paulo: Vila Rica; Brasília: INL, 1972.
- BAIA, S. F. **A historiografia da música popular no Brasil (1971-1999)**. Tese de doutorado em História Social. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2011.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte (Estudos)** . Editora Perspectiva S/A. 2019 Edição do Kindle.
- BARROS, José D'Assunção. **História e Música considerações sobre suas possibilidades de interação**. Revista História & Perspectivas, Uberlândia (58); 25-39, jan./jun. 2018 disponível em <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/36121/25132>
- BASTIÃO, Zuraída Abud. **Abordagem AME – Apreciação Musial Expressiva – como elemento de mediação entre teoria e prática na formação de professores de música**. Tese (Doutorado) UFBA - Bahia 2009 292 fls.
- BERNARDES, V. **A percepção musical sob a ótica da linguagem**. Revista da Abem, Porto Alegre, n. 6, p. 73-85, 2001. Disponível em <http://www.abemeducaomusical.com.br/re vistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/444>
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos. 2.** ed. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).
- BLOCH, Marc. **Apologia da História**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p.55.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília 2018.
- CAIMI, Flávia Eloisa. Novas e antigas controvérsias: um olhar sobre a historiografia do ensino de História. In OLIVEIRA, Margarida; CAINELLI, Marlene, OLIVEIRA, Almir (orgs.). **Ensino de História: múltiplos ensinamentos em múltiplos espaços**. Natal,

RN: EDFURN, 2008, p. 127-135.

CARVALHO, Bruno Leal Pastor de. **Onde fica a autoridade do historiador no universo digital?** In: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (org.). Que história pública queremos? / What public do we want?. São Paulo: Letra e Voz, 2018. p. 167-174.

CELESTE, Sandro José. **Ensino de história, canção e identidades afro-brasileiras : o rap como possibilidade.** 143 p. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Florianópolis, 2019.

CORREA, Marcio Guedes. O conceito de gênero musical no repertório e nas áreas de antropologia, comunicação, etnomusicologia e musicologia. ARJ | Brasil | v. 5, n. 2 | jul./dez. 2018 | IS disponível em <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/17796> acesso em 22/12/2021

DAVID, Célia Maria. **Música e ensino de história, uma proposta.** (Caderno de formação: formação de professores didática de conteúdo para o curso de pedagógica da UNIVESP), São Paulo, v. 8, p. 108-123, 2012.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. **Na trilha sonora da História: a canção brasileira como recurso didático-pedagógico na sala de aula.** Revista História Hoje, v. 6, nº 11, p. 295-314- 2017. Disponível em <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/352>

FALCÃO, Rodrigo Pereira. **Sobre O Tempo: Noções De Temporalidade No Ensino Médio Através De Canções Populares.** Dissertação(Mestrado) UFRRJ, ProfHistória, Seropédica – RJ 2018 123 f.

FARIA, Aurélio Inácio. **Para Além Da Memorização: Paródia E Decolonialidade No Ensino Sobre A Temática Indígena.** Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605201550\\_ARQUIVO\\_fca7c32ef5d9a000e58f0529dcea18f4.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605201550_ARQUIVO_fca7c32ef5d9a000e58f0529dcea18f4.pdf) acesso 20-02-201

FERREIRA, Martins. **Como usar a música na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2002.

FERREIRA, Rafael Elias de Queiróz. **Da rima à raça: narrativa rap e consciência**

**histórica na poesia de Pelé do manifesto.** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2019.

GUEDES, Rafael Pereira. **Negritude e Sambas enredo no Carnaval de 1988: a Caixa do Samba e os G.R.E.S. Beija-Flor, Mangueira, Tradição e Vila Isabel em interface com o ensino de história.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. 185 f.

GUIMARÃES, Átila Silva Sena **CANTO NEGRO: AS MÚSICAS DO BLOCO AFRO ILÊ AIYÊ PARA INCLUSÃO DA HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA NO CURRÍCULO ESCOLAR.** Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História - PROFHISTORIA, Campus I. 2018. - Salvador, 2018.

HERMETO, Miriam. **Canção popular brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Práticas Docentes, 2)

JUNIOR, Carlos Teles De Menezes. **Tem Música na Aula de História: Um repositório musical para o ensino de História da África e Cultura afro-brasileira.** Dissertação (ProfHistória) , UFRJ Rio de Janeiro, 2020 60 fls.

LE GOFF, Jacques, 1924 **História e memória** / Jacques Le Goff; tradução Bernardo Leitão ... [et al.] -- Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990. (Coleção Repertórios)

LIMA, S., & BRAZ, A. (2016). ENSINO MUSICAL SOB UMA PERSPECTIVA SENSIBILIZADORA. *Interdisciplinaridade. Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. ISSN 2179-0094.*, 0(9), 117-128. Recuperado de <https://revistas.pucsp.br/index.php/interdisciplinaridade/article/view/29793>

LOUREIRO, Luciano Corrêa. **Teatro Cômico e Musicado: uma abordagem histórico-cultural para oficinas em sala de aula (1910 – 1930).** Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal Do Estado Do Rio De Janeiro – UFRJ- Rio de Janeiro 2016.

MONTEIRO, Ana Maria. **Os saberes que ensinam: o saber escolar.** In \_\_\_\_\_ *Professores de História: entre saberes e práticas.* Rio de Janeiro: Mauad X, 2007, p. 81-111.

MORAIS, Michele Valentim. **Quais Histórias nos Contam essa Canções?: A utilização de canções no Ensino de História.** Dissertação (mestrado profissional em ensino de história). UFSC, Florianópolis 2017 78p.

MOREIRA, Lúcia Regina de S. **Representações Sociais: Caminhos para a compreensão da apreciação musical** In: I Simpósio Brasileiro de Pós-Graduandos em Música, Rio de Janeiro, Anais XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Música da UNIRIO, Rio de Janeiro, 2010, p. 283-291.

NAPOLITANO, Marcos. **História & música – história cultural da música popular.** Belo Horizonte: Autêntica, 2002.120p.

NOBRE, Jorge. **Apostila de Teoria Musical.** Secretaria a Cultura. Governo do Estado do Ceará. Disponível em <http://www2.secult.ce.gov.br/Recursos/PublicWebBanco/Partituraacervo/Apt000002.pdf> acesso 22/12/2021.

NOGUEIRA, Marcia Barbosa. **O ENSINO DE HISTÓRIA E AS MÚSICAS DE CHICO BUARQUE DE HOLANDA: DA ESCUTA À PRODUÇÃO DE SENTIDOS HISTÓRICOS NA ESCOLA ESTADUAL ENGENHEIRO PALMA MUNIZ, EM REDENÇÃO - PA.** 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Tocantins - UFT. Araguaína - TO: 2018.

OLIVEIRA, Thiago Luiz dos Santos. **Os Fundamentos Da História Enquanto Ciência E Disciplina Escolar: Paradigmas E Orientações Delineadoras.** Revista do instituto de ciências humanas. PUC Minas v. 10 n. 13 (2015). Disponível em <http://index.php/revistaich/article/view/11001> acesso em 02/11/2020

PERCILIANO, Michele. **No ritmo e na rima: ensinando História e Sociologia a partir da música do rapper Emicida.** 95f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Ensino de História – Mestrado Profissional. Universidade Estadual do Paraná, Campus de Campo Mourão. Campo Mourão, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. **O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula.** Porto Alegre, Anos 90. Porto Alegre, v. 15, n. 28, p.113-128, dez. 2008.

PILHOFER, Michael e DAY, Holly. **Teoria Musical para Leigos.** Traduzido por

Alexandre Callari Rio de Janeiro Alta Books editora, 2018.

PRIVATTI, Rafael Bastos Alves. **Desenhos animados e ensino de História : uma aposta para letramento nas séries iniciais da escolarização**. Dissertação (mestrado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de História, Rio de Janeiro 2016.

PINHO, Ricardo. **O TEMPO DO ENGENHO: A MODERNIZAÇÃO RECENTE DE FLORIANÓPOLIS CONSIDERADA A PARTIR DA TRAJETÓRIA E OBRA DO GRUPO ENGENHO (HISTÓRIA E FONTES PARA O ENSINO DE HISTÓRIA)**. Dissertação de Mestrado em ensino de história. Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis – Sc 2016.

QUEIROZ, Fabrício Rogério Moreira. **Gritos no silêncio: ensino de história e a produção de um olhar cantado sobre a ditadura militar**. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020 102 f.

RIBEIRO, Fernanda Gabriella Silva. **Linguagens urbanas e arte cotidiana no ensino de história [manuscrito] : a horizontalização dos saberes e o desenvolvimento da consciência histórica**. Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2020.

RODRIGUES, Magna Abrantes. **História, Ensino e Música: Rock Brasileiro da Década de 1980. 2016**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Tocantins – UFT. Araguaína- TO: 2015.

SCHAFER, M. **A afinação do mundo**. São Paulo: Editora Unesp,2001.

SILVA, Carlos Eduardo Valdez da. **E a música nessa História? A música no ensino de História da África e da cultura afro-brasileira**– Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2016.

SILVA, Eurípedes Norberta da. QUADROS, Imara Pizzato. **Educação Musical Na Perspectiva Metodológica De Aprendizagem Interdisciplinar**. IFMT Revista Prática Docente. v. 4, n. 1, p. 134-153, jan/jun2019 disponível em <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/305/171>. Acesso em 28/01/2022

SOARES, Cleber Sigals. **Rock nacional, década de 80 e ensino de História: Redemocratização do Brasil em Estado Violência**. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em História, Florianópolis, 2021 71.

TATIT, Luiz. O século da canção. Cotia: Ateliê Editorial, 2004. 251 p.

VIEIRA, Fabiolla Falconi. **O SAMBA PEDE PASSAGEM: O USO DE SAMBAS-ENREDO NO ENSINO DE HISTÓRIA**. Dissertação Mestrado Profissional em Ensino de História – PROFHISTÓRIA Universidade Federal De Santa Catarina Florianópolis, 2016.

VITORINO, Wagner Souza. OLIVEIRA, Carlos Edinei de. **Composição Musical No Ensino De História Como Recurso Didático**. Anais do XI Encontro Nacional Perspectivas do Ensino de História - Perspectivas Web 2020. Ponta Grossa: ABEH, 2020. Disponível em [https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605201550\\_ARQUIVO\\_fca7c32ef5d9a000e58f0529dcea18f4.pdf](https://www.perspectivas2020.abeh.org.br/resources/anais/19/epoh2020/1605201550_ARQUIVO_fca7c32ef5d9a000e58f0529dcea18f4.pdf) acesso dia 20-02-2021

WEBER, Max. “A Ciência como vocação”.. tradução de Artur Mourão Silveira da Mota. – pub. 1919 - ed. 01 2021 disponível em [http://www.lusosofia.net/textos/weber\\_a\\_ciencia\\_como\\_vocacao.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/weber_a_ciencia_como_vocacao.pdf) acesso 26/01/2021

WEBERN, Anton. **O Caminho para a Música Nova**. Tradução, notas, prefácio e anexos Carlos Kater. Prefácio, posfácio e notas: Willi Reich – 2 ed. São Paulo: Ed. da USP 2020 168 p. (Título Original: Der Weg Zur Neuem Musik, 1960).

ZAMARIAM, Julho. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula**. 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em História Social: História e Ensino) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.