

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARLON PETERLINI FERREIRA

OS CAIPIRA VÃO PR'ESCOLA:  
A CANÇÃO CAIPIRA COMO FONTE PARA AULAS DE HISTÓRIA

CURITIBA

2024

MARLON PETERLINI FERREIRA

OS CAIPIRA VÃO PR'ESCOLA:  
A CANÇÃO CAIPIRA COMO FONTE PARA AULAS DE HISTÓRIA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História – ProfHistória –, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Gaiofatto  
Gonçalves.

Coorientador: Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves.

CURITIBA

2024

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Ferreira, Marlon Peterlini

Os caipira vão pr'escola : a canção caipira como fonte para aulas de história. / Marlon Peterlini Ferreira. – Curitiba, 2024.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História.

Orientadora: Profª. Drª. Nadia Gaiofatto Gonçalves.

Coorientador: Prof. Dr. Edilson Aparecido Chaves.

1. História (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Música sertaneja. 3. Música na educação. 4. Memória coletiva. I. Gonçalves, Nadia Gaiofatto, 1971-. II. Chaves, Edilson Aparecido, 1971-. III. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Ensino de História. IV. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE HISTÓRIA  
31001017155P1

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação ENSINO DE HISTÓRIA da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **MARLON PETERLINI FERREIRA** intitulada: **OS CAIPIRA VÃO PR'ESCOLA: A CANÇÃO CAIPIRA COMO FONTE PARA AULAS DE HISTÓRIA**, sob orientação da Profa. Dra. NADIA GAIOFATTO GONÇALVES, que após terem inquirido o aluno e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 26 de Abril de 2024.

Assinatura Eletrônica

30/04/2024 14:47:08.0

NADIA GAIOFATTO GONÇALVES  
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

30/04/2024 20:51:30.0

ANA CLAUDIA URBAN

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

07/05/2024 19:27:27.0

LUCIANO DE AZAMBUJA

Avaliador Externo (INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA)

Assinatura Eletrônica

01/05/2024 10:53:33.0

EDILSON APARECIDO CHAVES

Coorientador(a) (INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rua Dr. Faivre, 405. Dom Pedro II, 6º andar, sala 610 - CURITIBA - Paraná - Brasil

CEP 80060-140 - Tel: (41) 3360-5105 - E-mail: profhistoria@ufpr.br

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.

Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 361969

Para autenticar este documento/assinatura, acesse

<https://siga.ufpr.br/siga/visitante/autenticacaoassinaturas.jsp> e insira o código 361969

## AGRADECIMENTOS

A Deus, que sempre me mostrou sua bondade, amor e misericórdia, amparando e animando; colocou em minha vida pessoas preciosas. Que me fez nascer nesse tempo e no contexto caipira.

Aos meus familiares, especialmente minha esposa Bel, minha maior incentivadora, por seu amor e por acreditar tanto em mim. Ao meu filho do coração, Nicolas, por me mostrar que o amor nem sempre vem pelo sangue. À minha mãe, que sempre se mostrou orgulhosa de tudo o que fiz, dando-me coragem para prosseguir. Ao meu pai, por me ensinar a ouvir as modas no radinho de pilhas. À minha irmã, Karla, por dividir comigo uma infância caipira de tantas boas lembranças.

Aos colegas do mestrado, pelo companheirismo, conhecimentos, histórias, risadas e viagens para congressos e eventos.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Nadia Gaiofatto, pela orientação atenciosa, generosa e competente e por me apresentar ao tema das canções caipiras no ensino de História e as oportunidades que poderiam se descortinar. Ao Prof. Dr. Edilson Chaves, que aceitou a coorientação mesmo não fazendo mais parte do programa, e que foi tão sensível, solícito e pródigo comigo, sempre disponível para uma conversa e um conselho.

À Capes, que financiou esta pesquisa, proporcionando oportunidades de participação em congressos e encontros, onde pude divulgar a pesquisa, ouvir considerações e trocar experiências.

Aos membros da banca, Prof<sup>a</sup>. Dra<sup>a</sup>. Ana Claudia Urban e Prof. Dr. Luciano de Azambuja, por aceitarem o convite e colaborarem com tão valiosas contribuições para esta dissertação.

Aos meus estudantes, que me ensinarem a amar a docência e que um professor tem sempre que estar em constante aprendizado.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram e estiveram comigo nessa trajetória, com as quais o caminho foi menos árduo.

*É a nossa voz  
Duetada com o som desse divino instrumento  
Casados com a melodia do nosso desejo e do nosso sentimento  
Ecoe dentro de cada coração  
Levando o sabor da verdadeira, doce e pura poesia  
De uma sonoridade singela, mas que emociona e contagia.*

*Som esse que nasceu lá no interior  
Veio lá do campo, lá da roça  
Veio pra falar e pra defender  
Mas só das coisa que é nossa  
Nóis num tem nada contra as moda lá dos exterior  
Mas nós num troca o som da nossa viola caipira  
Por um som de guitarra de rock'n' roll.  
Prefiro mil vezes nossos causo, nossas prosa  
As nossas moda de caçador  
O nosso jeito simples e bonito  
Que só a gente tem de falar de amor.*

*Pra que melhor do que isso?  
Viola, violão, uma pinguinha pura, um cigarro de palha e dois cantador bão  
Claro que tudo isso com Deus na proteção.  
Sem pisar em ninguém  
A gente luta pra defender  
E no que depender da gente  
A cultura nunca vai morrer.*

**João Carreiro (1982-2024)**

## RESUMO

Esta dissertação aponta subsídios e ideias para o professor trabalhar canções em sala de aula como fonte histórica, enfatizando as canções caipiras. Procura discutir e evidenciar o potencial didático de canções caipiras como fontes para o ensino de História, essencialmente para o 9º ano do Ensino Fundamental. A pesquisa se desenvolveu a partir de referencial teórico e seleção de canções. Os conceitos norteadores são consciência histórica, literacia histórica e representação. Está estruturada em três capítulos: argumentação sobre os conceitos norteadores, salientando de que maneira podem contribuir para melhoria no ensino de História; um breve histórico da música caipira, auxiliando professores com o contexto das canções caipiras, seus principais temas e artistas; a proposta de trabalho para os professores, a partir das análises de fonte histórica propostas por Schmidt e Urban (2008) e Chapman (2021). O incentivo a uma relação pedagógica de valorização do papel do estudante, sem enfraquecer o papel do professor, foi apresentado durante a pesquisa. Constatou-se que o grupo social caipira, derivado de populações do interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Tocantins, Mato Grosso e Mato Grosso do Sul, tão importantes na formação da população do centro-sul do Brasil, tem nas canções caipiras um instrumento de representação, onde estas canções expõem uma vida de mundo, de como enxergam o seu redor e de como querem serem vistos pelo mundo ao redor; portanto, são fontes significativas que podem auxiliar os estudantes, em sua análise, a verificar panoramas e cenários de como estes caipiras estavam examinando os acontecimentos. Ao realizar esta análise, o estudante tem a oportunidade de verificar que cada grupo social pode interpretar e representar o que está ao seu redor de maneira própria, trazendo para seu tempo e sua realidade a noção de que pode participar, opinar e interferir naquilo que o cerca. Ao final, além de algumas canções apreciadas seguindo a proposição da análise de fontes proposta, elaborou-se uma tabela com a sugestão de outras canções caipiras, junto de seus respectivos temas históricos, que podem ser trabalhadas em conjunto com as habilidades elencadas na BNCC para o ensino de História.

Palavras-chave: ensino de História; canção caipira; música caipira; fonte histórica.

## ABSTRACT

This dissertation provides insights and ideas for teachers to incorporate songs in the classroom as historical sources, with a focus on hillbilly songs. It aims to discuss and highlight the didactic potential of hillbilly songs as sources for history teaching, primarily for 9th-grade students. The research was conducted based on theoretical references and song selection. The guiding concepts are historical consciousness, historical literacy, and representation. It is structured into three chapters: an argumentation on the guiding concepts, emphasizing how they can contribute to improving history teaching; a brief history of hillbilly music, assisting teachers with the context of hillbilly songs, their main themes, and artists; and a proposed teaching approach for teachers, based on historical source analysis proposed by Schmidt and Urban (2008) and Chapman (2021). The encouragement of a pedagogical relationship valuing the role of the student without diminishing the role of the teacher was presented during the research. It was observed that the hillbilly social group, derived from populations in the interior of the states of São Paulo, Minas Gerais, Paraná, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, and Mato Grosso do Sul, so important in shaping the population of the central-southern region of Brazil, uses hillbilly songs as a means of representation. These songs depict a way of life, how they perceive their surroundings, and how they wish to be seen by the world around them; thus, they are significant sources that can help students analyze panoramas and scenarios of how these rural inhabitants were examining events. Through this analysis, students have the opportunity to realize that each social group can interpret and represent their surroundings in their own way, bringing to their time and reality the notion that they can participate, express opinions, and intervene in what surrounds them. In addition to analyzing selected songs as proposed in the source analysis, a table was developed with suggestions of other hillbilly songs, along with their respective historical themes, which can be integrated with the skills outlined in the BNCC for history teaching.

Keywords: history teaching; hillbilly song; hillbilly music; historical source.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 -	TURMA CAIPIRA CORNÉLIO PIRES, EM 1929 .....	66
FIGURA 2 -	CAPA DO DISCO <i>OS MILIONÁRIOS DO RISO</i> , DE 1957, PELA GRAVADORA ODEON, COM ARQUÉTIPO PADRÃO DAS PRIMEIRAS DUPLAS CAIPIRAS .....	69
FIGURA 3 -	CAPA DO DISCO <i>TONICO E TINOCO COM SUAS MODAS SERTANEJAS</i> , DE 1958 .....	71
FIGURA 4 -	FONTE <i>AS MOCINHAS DA CIDADE</i> , NA REGIÃO CENTRAL DE CURITIBA/PR .....	72
GRÁFICO 1 -	DISTRIBUIÇÃO POR ÁREA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX .....	74
FIGURA 5 -	CAPA DO DISCO <i>REI DO GADO</i> , DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO LP. SÃO PAULO: CHANTECLER, 1961 (CATÁLOGO CH-3022) .....	88
FIGURA 6 -	CÉDULA DE 1000 CRUZEIROS .....	89
FIGURA 7 -	CAPA DO DISCO <i>SUSPIRA MEU BEM</i> , DE 2000, UMA COLEÇÃO DE RESGATE DAS CANÇÕES DE RAUL TORRES E SERRINHA .....	93
FIGURA 8 -	CAPA DO DISCO <i>RANCHO DA BOA PAZ, VOL. 2</i> , DE DINO FRANCO E MOURAÍ, DE 1982 .....	99

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL .....	73
TABELA 2 - REI DO GADO: LETRA DA CANÇÃO E POSSÍVEIS ABORDAGENS .....	87
TABELA 3 - CABOCLA TEREZA: LETRA DA CANÇÃO E POSSÍVEIS ABORDAGENS .....	92
TABELA 4 - CABOCLO NA CIDADE: LETRA DA CANÇÃO E POSSÍVEIS ABORDAGENS .....	98
TABELA 5 - CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE .....	105

## LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CD	<i>Compact Disc</i>
DVD	<i>Digital Versatile Disc</i>
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INRP	<i>Institut National de la Recherche Pédagogique</i>
LP	<i>Long playing</i>
MPB	Música Popular Brasileira
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
ProfHistória	Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História
RPM	Rotações por minuto
TV	Televisão

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	12
<b>1</b>	<b>ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DIDÁTICO DE CANÇÕES</b> .....	29
1.1	ALGUNS CONCEITOS PARA COMPREENDER O ENSINO DE HISTÓRIA .....	29
1.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E USO DIDÁTICO DE DOCUMENTOS .....	32
1.3	O TRABALHO COM A FONTE CANÇÃO .....	47
<b>2</b>	<b>A CANÇÃO CAIPIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO</b> .....	60
2.1	A COMERCIALIZAÇÃO DA CANÇÃO CAIPIRA .....	67
2.2	CANÇÃO E MEMÓRIA NO ÊXODO RURAL BRASILEIRO .....	74
<b>3</b>	<b>PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O USO DE CANÇÕES CAIPIRAS EM AULAS DE HISTÓRIA</b> .....	81
3.1	A IMPORTÂNCIA DA LETRA E DA MÚSICA NA CANÇÃO CAIPIRA .....	81
3.2	PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS COM CANÇÕES CAIPIRAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL .....	84
3.2.1	Produção agropecuária e riqueza .....	87
3.2.2	A violência de gênero .....	92
3.2.3	O êxodo rural .....	98
3.3	ALGUMAS CANÇÕES CAIPIRAS QUE PODEM SER UTILIZADAS COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA .....	103
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	109
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	114
	<b>ANEXO 1 - HABILIDADES DA BNCC</b> .....	119

## INTRODUÇÃO

Em minha prática docente com turmas de Ensino Fundamental – Anos Finais – e Ensino Médio, pude constatar o quão conectados às canções, ao universo musical, os estudantes estão. As canções, os estilos musicais favoritos, auxiliam a dialogar, encontrar aqueles que “falam a mesma língua”, que tem histórias e sonhos parecidos, contam a mesma realidade vivida; também contribuem para afirmar raízes, tradições. As canções são formas legítimas de os jovens expressarem seu mundo e o que pensam e estão sentindo.

Particularmente, em minha história pessoal, a canção – especialmente a canção caipira e a sertaneja – tem grande participação. Meu nascimento e infância foram no interior do Paraná, região noroeste do estado, em meio à lavoura de café. O início da adolescência foi no interior de São Paulo. Regiões com ampla presença e difusão destes estilos musicais, que já faziam parte das histórias da minha família. Meu contato com estas canções, suas temáticas, é algo comum para mim; refletir as histórias, visualizar o que se canta e conta nas canções é um tanto natural e que faço desde muito novo.

Logo no início de minha trajetória em sala de aula, em 2012, incorporei o uso de canções para abordar diversos assuntos, aprimorando esta estratégia ao longo do tempo. Percebi, na prática, que os estudantes conseguem relacionar-se com as canções, mesmo aquelas que não são de seu estilo musical preferido, e fazerem correlação com os conteúdos estudados, com as discussões empreendidas em sala. Os assuntos trabalhados com auxílio de canções eram aqueles melhor compreendidos pelos estudantes.

Quando tratamos da grande ligação dos estudantes (e jovens em geral) com as canções, o advento dos *players* de áudio<sup>1</sup>, como casos de *Spotify*, *Deezer* e *Youtube Music*<sup>2</sup>, entre outros, tem considerável parcela de participação e de contribuição para a ampliação desta relação porque tornou a experiência muito mais

---

<sup>1</sup> São serviços digitais que dão acesso instantâneo a milhões de músicas, *podcasts*, vídeos e outros conteúdos de criadores no mundo todo. As funções básicas são gratuitas, como a reprodução de músicas, mas o usuário pode optar por versões *premium*, que são pagas. Estão disponíveis para vários dispositivos, incluindo computadores, celulares, *tablets*, alto-falantes, TVs (televisões) e carros. Disponível em: <<https://support.spotify.com/br/article/what-is-spotify/>>. Acesso em: 10 jul. 2022.

<sup>2</sup> Mais informações em: <<https://open.spotify.com/>>; <<https://www.deezer.com/br/>>; <[https://music.youtube.com/music\\_premium](https://music.youtube.com/music_premium)>.

pessoal e com facilidade maior para mudar a canção, o estilo, o artista, enfim, com uma agilidade maior do que alguns anos atrás, quando dependia-se de mídias físicas.

Esta pesquisa pretende investigar o uso de canção caipira como fonte em aulas de História, com proposições didáticas baseadas nestas canções, para serem aplicadas em várias etapas do ensino de História. O ponto de partida são as canções caipiras, utilizadas como fontes para o ensino de História, debatendo temas que abrangem os conteúdos estudados, relevantes para melhor compreender momentos e contextos históricos. A educação histórica tem muitos fundamentos, entre os quais auxiliar os estudantes a interpretar fontes diferentes, analisar pontos de vista diversos, considerar pluralidades de versões, comparar discursos conflitantes, pois “[...] conhecer diferentes concepções de pensamento é fundamental para a formação intelectual, cultural e ética dos estudantes [...]” (COMPROMISSOS, 2022, p. 40).

Trivialmente muitos de nós somos acostumados a utilizar os termos música e canção como sinônimos, o que não é preciso. Azambuja (2022, p. 108) define que “Música é a arte humana da combinação, sucessão e simultaneidade de sons e sentidos em seus três elementos fundamentais: harmonia, melodia e ritmo, coloridos substancialmente pelo timbre” e prossegue sobre canção, afirmando que “canção é mais do que música, não no sentido valorativo, ao contrário, a música é parte constitutiva da canção: toda canção tem música mas nem toda música é canção. Canção é letra e música” (p. 110). Portanto, a canção vai além da música, inclui a palavra; ainda segundo o mesmo autor “A canção popular é um produto da criação musical humana ancestral, é letra e música, é palavra cantada, falada ou canto-falada acompanhada ou não por instrumentos musicais” (p. 99). A canção é um documento de registro escrito, sonoro, traz informações sobre pessoas, lugares, épocas, acontecimentos, testemunhos, “[...] é um produto de uma acoplagem indissociável constituída de letra, música e dos aspectos técnicos, tecnológicos e mercadológicos” (AZAMBUJA, 2022, p. 99). Como veremos ao longo do texto, muitos autores utilizam a expressão música quando estão fazendo referência à canção. Nesta dissertação usaremos o termo canção, apesar de, habitualmente, os grupos sociais caipiras usarem a expressão “música” para se referirem às suas canções.

O título provocativo, que entendemos ser o mais adequado para esta pesquisa, faz um jogo de palavras com o senso comum da pouca escolaridade da população do interior do país, principalmente ligada à produção rural, e com o sotaque típico do grupo caipira, que não se utiliza do português formal e oficial, mas tem seu

próprio modo de compreender o que o outro diz. Ainda, buscamos trazer as visões, explicações e representações destes caipiras para serem usadas em sala de aula como fonte.

Utilizar canções em aulas de História é um tema que ganhou força nas últimas décadas e vem sendo analisado e debatido em diversos estudos. As canções (quaisquer que sejam os estilos) são apontadas, frequentemente, como uma linguagem eletiva na escola, pois “seu propósito é auxiliar o aluno a construir o conhecimento histórico a partir de documentos diferenciados dos costumeiramente presentes nas aulas e, por isso, sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos” (ABUD, 2005, p. 315). Elas permitem ampliar a variedade de discursos usada em sala de aula, encontrar novos caminhos para o ensino de História. E a canção é uma fonte que requer metodologia para ser manejada:

Os diferentes temas tratados na canção (trabalho, disciplina do trabalho, mentalidade, cotidiano, moda, comportamentos, entre outros) podem sugerir ao professor novos roteiros de organização dos conteúdos a serem desenvolvidos, desviando-se de propostas guiadas exclusivamente pela cronologia, predominante nos manuais didáticos. (ABUD, 2005, p. 315-316).

Trilhar este caminho, certamente, exige preparação constante do professor, que precisa não só dominar seu conteúdo, mas procurar novas metodologias de ensino e refletir sobre as que já utiliza (ROCHA, 2012). Por isso, é fundamental que o profissional se mantenha em formação, atualização, observando novas maneiras de problematizar o ensino de História junto aos estudantes; quanto menor é a atualização, menor a mudança. Esta reflexão tem grande contribuição na melhoria da qualidade pedagógica, como nos lembra Ubiratan Rocha (2012, p. 59): “mesmo um conteúdo tradicional pode sofrer determinados recortes que o torne adequado aos objetivos pensados para o processo ensino-aprendizagem”.

Os livros didáticos e demais materiais comumente empregados nas aulas podem não dar conta de aspectos ligados a grupos sociais que não tem forte ligação com a história política e econômica nacional. Assim, “a canção e a música popular poderiam ser encaradas como uma rica fonte para compreender certas realidades da cultura popular e desvendar a história de setores da sociedade pouco lembrados pela historiografia” (MORAES, 2000, p. 204-205).

Convém lembrar que o uso do documento histórico nos livros didáticos e na sala de aula não é novidade, mas, a partir do século XX, o documento vem deixando de ser visto como comprovação da verdade, devendo ser problematizado. Não há uma verdade absoluta sobre determinado evento histórico; a análise em sala de aula, com os estudantes, ajuda a perceber isso: documentos registram visões parciais (GONÇALVES, 2012). A canção é um documento histórico, possui registro escrito, fonograma e também auxilia na busca de informações para estudar e compreender o passado. Dessa maneira, trabalhar com documentos em sala de aula – e a canção, especificamente – ajuda a mostrar ao estudante novas visões sobre determinado grupo, sociedade ou acontecimento. “A canção pode ser perfeitamente usada como um documento histórico durante as aulas, pois ela é produção cultural, carregada de significado em seus versos, tanto implícita quanto explicitamente” (XAVIER, 2010, p. 1107). A canção caipira, em nosso caso específico, é assídua em contar histórias, relatos, passagens, facilitando ser transformada em fonte para uso em sala de aula.

A escola não pode mais ser vista como mera reprodutora de conteúdo. O estudante deve ser pensado como um cidadão em desenvolvimento, que precisa adquirir ferramentas para pensar sua sociedade, seu cotidiano, suas questões. “O passado deve ser interrogado a partir de questões que nos inquietem no presente (caso contrário, estudá-lo fica sem sentido)” (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 23) . E o trabalho com fontes em aulas de História pode ter grande papel, já que “o ensino de História a partir do trabalho com fontes documentais possibilita a professores e alunos identificarem, recuperarem, registrarem e (re) significarem no cotidiano vivido as marcas do passado” (ANDRADE, 2007, p. 235). Para tentar definir com maior precisão, “documento histórico é qualquer fonte sobre o passado, conservado por acidente ou deliberadamente, analisado a partir do presente e estabelecendo diálogos entre a subjetividade atual e a subjetividade pretérita” (KARNAL; TATSCH, 2009, p. 24).

Cabem, aqui, exemplos do que são fontes históricas, além de documentos escritos oficiais: “abrangem também objetos, depoimentos orais, produções escritas informais, imagens em diferentes materiais e suportes, enfim, toda e qualquer forma de registro a respeito do fato ou tema a ser problematizado e averiguado historicamente” (GONÇALVES, 2012, p. 14).

O imaginário, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, sensibilidades passam a fazer parte do universo da História e permitem aos historiadores montar uma trama mais bela da vida dos povos e dos tempos passados [...]. Os documentos são monumentos que as gerações anteriores deixaram. Eles são construções a partir de onde os homens procuraram imprimir uma imagem de si mesmos para as gerações futuras. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 115-116).

Utilizar diferentes documentos nas aulas é defendido e incentivado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), do Ministério da Educação:

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. (BRASIL, 2018, p. 398).

Esta pesquisa, e sua proposição metodológica, não almejam transformar o estudante em um pequeno historiador. Buscar encontrar caminhos e respostas para suas próprias questões do presente, com vistas a um futuro, deve ser a diretriz e deve estar sob orientação do professor. Mesmo utilizando documentos, fontes históricas, variando os materiais e técnicas didáticas, “o aluno não pode ser abandonado à sua própria sorte, como se o ato de conhecer fosse algo dado e espontâneo” (SCHMIDT; CAINELLI, 2004, p. 95). A ação do professor é primordial e tudo o mais que puder disponibilizar de auxílio também o é.

O texto didático e o documento histórico são complementares. O primeiro é necessário para a abordagem de temas abrangentes em uma linguagem mais acessível ao aluno. Já o documento, embora sem a abrangência ou a clareza do texto didático, pode propiciar o “prazer da descoberta” por meio de uma maior proximidade do aluno com os vestígios do passado. (VASCONCELOS, 2012, p. 76-77).

Mesmo sem conhecimento técnico, conseguimos apreciar uma canção e dialogar com ela. Desta maneira, o uso de canções em sala de aula, como fonte, documento histórico, não é tarefa que exija uma capacitação técnica específica na área musical. A ideia desta investigação também não é tornar professores e estudantes peritos em canção, mas incentivar professores a pensarem novas maneiras de utiliza-lá em suas aulas de História.

O objetivo geral desta dissertação é discutir e evidenciar o potencial didático de canções caipiras como fontes para o ensino de História. Constituem-se como objetivos específicos, manifestados ao longo dos capítulos: a) discutir o uso didático de canções no ensino de História; b) analisar a canção caipira e contextualizá-la no recorte temporal a ser utilizado na pesquisa, a partir de década de 1930 até a década de 1970; c) desenvolver proposições didáticas de análise de fontes para o ensino de História a partir de canções caipiras que abordam temas estudados no 9º ano do Ensino Fundamental.

Os conteúdos da tradição curricular brasileira para o 9º ano do Ensino Fundamental e para a 3ª série do Ensino Médio (História do Brasil e História mundial a partir do final do século XIX até o presente) são os que mais favorecem o uso de canções por tratarem de períodos históricos nos quais a canção fonográfica já fazia parte das sociedades rotineiramente e, conseqüentemente, era uma forma de expressão destas sociedades. O samba com os tópicos do trabalhismo e da construção da identidade nacional a partir da década de 1930; o sucesso do *rock'n roll* no contexto do pós-2ª Guerra Mundial e a contracultura jovem das décadas de 1950 a 1970 na Guerra Fria; a canção caipira, a industrialização e o êxodo rural a partir do desenvolvimentismo nacional da década de 1950; as canções de protesto durante o governo civil-militar do Brasil (1964-1985); o pop-rock brasileiro na redemocratização e o fim da censura; a popularização da televisão e das canções de entretenimento da década de 1990; enfim, vários outros exemplos poderiam ser elencados para conteúdos que associam canção ao ensino de História nas aulas das referidas séries escolares.

O livro didático, como afirmado inicialmente, tende a se prender a assuntos políticos e econômicos e centrados no eixo político nacional. Utilizar somente o livro didático, além de restringir uma visão histórica, pode tornar as aulas maçantes e repetitivas. O uso de canção é um dos recursos que podem diminuir a rejeição à aula de História e ajudar no engajamento dos estudantes.

Através das canções é possível se ter acesso a leituras de época, modismos, tendências políticas, transformações sociais, transformações urbanas, manutenção ou rompimento de tradições, além de uma série de outros elementos que fazem da canção brasileira uma preciosa fonte histórica, de onde é possível acessar os mais variados contextos. Por conta disso, essas diferentes características presentes nas canções possibilitam acesso às mais diversas informações sobre o passado. (DUQUE, 2012, p. 8).

A escola deve ser um lugar que também ofereça alegria aos estudantes, momentos que aumentem sua bagagem cultural, que lhes proporcionem lembranças e aprendizados que serão lembrados posteriormente, não somente pelas amizades iniciadas, mas por aquilo que os professores lhes mostraram do mundo. Deve ir além de preparação para o futuro; deve acolher, proporcionar alegria (SNYDERS, 2008). A canção tem um papel relevante neste propósito, como uma ponte, pois

É sem dúvida em música que os gostos dos jovens são mais intensos; primeiro em extensão: com o esporte, a música é a forma de cultura que toca a maioria dos jovens, na qual a maioria dos jovens investe mais tempo e mais dinheiro; em seguida em profundidade: os alunos possuem uma cultura musical mais rica, mais estruturada, têm preferências e escolhas mais firmes em música do que nas outras áreas culturais; enfim em ligação: creio que, em seu conjunto, eles gostem ainda mais da música do que dos filmes que apreciam. (SNYDERS, 2008, p. 138).

Porém, sobre o uso pedagógico de canções, George Snyders (2008, p. 28) nos lembra que existem alguns desafios a superar: “Uma das dificuldades próprias da música é que normalmente gostamos de obras que já conhecemos [...]. É por isto que as primeiras audições de estilos novos são tão dificilmente admitidas por uma classe.” Portanto, o estranhamento inicial que pode aparecer ao introduzir a proposta pode ser esperado e, até, previsível.

A pesquisa de Edilson Chaves (2006) investigou a presença de canções em oitenta e dois materiais didáticos de História no Ensino Fundamental aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) em 2005. Encontrou mais de três centenas de canções, utilizadas como fontes, documentos, contextualização de exercícios, confirmação de informações; todavia a canção caipira não apareceu, totalmente excluída. A mesma dissertação buscou apurar a relação dos jovens estudantes com a canção caipira, encontrando, entre as respostas, a identificação desta canção como “coisa de velho, do avô”, que não ouvem em seu dia a dia, mas que reconhecem a associação com suas origens familiares.

O texto de Chaves aponta o potencial do uso de canção caipira, “pois houve da parte desses alunos um enorme reconhecimento de que a música contribui para o aprendizado, inclusive pela identificação de seu papel de motivadora na busca de conhecimento sobre temas relacionados ao assunto estudado” (2006, p. 125). O autor aponta a possibilidade de aprofundamento sobre o trabalho com essa canção. E, na proposição da dissertação que oferecemos, a canção caipira pode oportunizar

resultados que podem ser surpreendentes. Contudo, desafiar estudantes a um estilo musical diferente do que estão habituados não é tarefa das mais fáceis, já que

[...] inúmeros são os alunos que proclamam a "sua" música como mais importante do que a do professor, a mais importante, e mesmo como a única importante. Em primeiro lugar, eles a reivindicam como se fosse sua, como se constituísse uma característica de si mesmos e dos valores da juventude; é ela a música que está de acordo com o espírito de nosso tempo; é ela a música legítima do mundo de hoje, seja pelos tipos de sentimento que exprime, seja pelos instrumentos modernos, altamente sofisticados que usa. A música dos professores é algo velho, ultrapassado; no máximo pode ser boa para eles, porque é natural para eles – mas somente para eles. (SNYDERS, 2008, p. 140).

Snyders (2008, p. 131) apresenta uma solução para facilitar o uso pedagógico de canções em sala de aula: “O professor – a personalidade do professor – desempenha o papel de uma espécie de ‘fiador’, durante o período em que os alunos ainda não tiverem experimentado diretamente o valor da obra proposta”.

Neste sentido, esta pesquisa busca contribuir para incentivar professores a incorporarem, em diversos momentos, as canções em seus planejamentos didáticos. Não apenas de forma cronológica, como nos materiais didáticos, mas de maneira temática. Sobre os temas das canções caipiras, José Hamilton Ribeiro (2015, p. 17) afirma: “De fato, do nascimento de uma pessoa a seu suspiro final, no ‘tempo’ do caipira e em seu universo [...], tudo foi (ou é) assunto de música. O repertório acumulado mostra-se, assim, como um respeitado documento histórico, etnográfico, sociocultural de certa porção do Brasil”.

Diversos são os temas que perpassam pelos conteúdos curriculares tradicionais de estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, como industrialização, êxodo rural, trabalho, figura feminina, preconceito racial, preconceito social, disputa de terras, crimes, relações da população com o governo. Tais temáticas podem ser melhor debatidas a partir do olhar, da percepção e das histórias que as canções caipiras abordam, evidenciando a representação de uma comunidade interiorana, tão simbólica da população brasileira majoritária até meados da década de 1970, quando o êxodo rural inverteu a relação populacional entre campo e cidade.

A canção caipira, nessa mudança, funcionava como mediadora da adaptação cultural destes migrantes, que entravam num cenário de configuração capitalista. Ao ajudar nesta transição, trazendo à memória a vida rústica e inserindo os elementos das tensões presentes nas relações sociais urbanas, “a música caipira acabou

também por promover a memória desta cultura caipira tradicional contribuindo também para a resistência e sobrevivência dos seus valores [...]” (FAUSTINO, 2014, p. 23).

A canção, como fonte histórica, não deve servir apenas como ilustração, mas como objeto de estudo e aprendizado. Destarte, deve existir o cuidado em analisar música e letra em conjunto, pois uma canção

não deve ser compreendida apenas como texto, fato muito comum em alguns trabalhos historiográficos que se arriscam por essa área. As análises devem ultrapassar os limites restritos exclusivamente à poética inscrita na canção, [...] pois, ainda que de maneira válida, estaria se realizando uma interpretação de texto, mas não da canção propriamente dita. [...] é necessário entender sua forma toda especial, pois ela não é para ser falada ou lida como tradicionalmente ocorre. (MORAES, 2000, p. 215).

Assim, uma canção é parte integrante e não dissociada de uma cultura. Na pesquisa desta dissertação, utilizamos a definição de cultura de Chartier (2002a, p. 93): “as práticas ordinárias, ‘sem qualidades’, que tecem a trama das relações cotidianas e exprimem a maneira como uma sociedade vive e reflete sua relação com o mundo e com o passado”. Esta definição auxilia a analisar a relação da cultura musical caipira com o seu meio e com o mundo, como as canções refletem o espírito caipira e representam o ser interiorano do centro-sul do Brasil.

Estas representações, também a partir da definição de Chartier (1991, p. 183), são “matrizes de práticas construtoras do próprio mundo social”. Compreender como se representam ou são representados determinados grupos é compreender como seu mundo é construído socialmente. No conceito de representação, o autor articula

três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais “representantes” (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe. (CHARTIER, 1991, p. 183).

As sociedades constroem representações de si próprias. Para melhor efetividade no estudo de uma cultura (como a caipira) é mais importante identificar

questões comuns do que enumerar tudo relativo a ela; dessa maneira torna-se possível demonstrar aquilo que se pode apropriar do objeto estudado.

Roger Chartier (2002a, p. 165-166) apresenta duas definições para o que é representação:

(1) “imagem que remete à ideia e à memória os objetos ausentes,” [...] substituindo-o[s] por uma “imagem” capaz de representá-lo[s] adequadamente. Representar é, pois, fazer conhecer as coisas mediadamente “pela pintura de um objeto”, “pelas palavras e gestos”, “por algumas figuras, por algumas marcas”. [...] (2) “significa também comparecer em pessoa e exhibir as coisas”. A representação é aqui uma demonstração de uma presença, a apresentação pública de uma coisa ou uma pessoa.

Existe uma tensão entre as capacidades inventivas destes grupos sociais (ou de seus indivíduos) e as restrições ou convenções criadas, que servem como um limitador para as possibilidades do que se pode fazer, dizer, pensar (CHARTIER, 2009). As representações sobre os grupos sociais chegam até nós por agentes que viviam ou conheciam estes grupos, que pensaram sobre as representações e que tentaram expor seu modo de viver, ou por outros, externos ao grupo, mas remetendo a ele.

O autor demonstrou outro aspecto importante acerca do conceito de representação: quem recebe a mensagem, a quem a mensagem é dirigida, como ela é recebida e percebida; esta consideração auxilia a refletir sobre o modo como os integrantes do grupo social enxergam a si e aos outros.

Toda representação está situada no tempo e é construída pelos sujeitos e pelos grupos de que fazem parte. As sociedades são compostas por diferentes grupos, que manifestam, cada qual, suas visões de mundo, com imagens de si para os outros e dos outros para si. Descortinar essas representações e intencionalidades na experiência histórica é primordial para refletir sobre esses grupos.

As problematizações apresentadas partirão das fontes aqui utilizadas – as canções caipiras – de forma contextualizada, para serem compreendidas pelos estudantes como representação, de outro tempo, de uma cultura específica. Todavia, o estudo e análise dessas fontes subsidiam a compreensão de rupturas e continuidades, processos históricos vividos, que oferecem aos estudantes meios para que possam buscar respostas às suas próprias questões e dilemas.

A revisão bibliográfica em torno das várias questões necessárias foi o ponto de partida: uso de canções em sala de aula; representações nas canções;

compreensão do universo caipira representado nas canções; o ensino de História e a Educação Histórica, entre outros.

Dentro do Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) a relação entre canção e ensino de História é recorrente nas dissertações<sup>3</sup>. Boa parte das pesquisas sobre este tema, procura explorar maneiras de trabalhar as canções e a cultura musical aliadas ao ensino de História, com vistas a fornecer mais elementos para que os estudantes ampliem suas perspectivas de cognição histórica. Especificamente sobre a canção e a cultura caipiras, localizamos apenas duas dissertações. Ulisses Rodrigues Nogueira (2020) trabalhou uma sequência didática a partir das representações de masculinidade nas modas de viola entre as décadas de 1940 e 1960; portanto abrangendo relações de gênero. Rafaela Molina de Paiva (2019) investigou o imaginário e as representações cotidianas na região da Serra da Bocaina, no Vale do Paraíba; sua pesquisa envolve a temática da história local e não faz análise de canções caipiras, mas discute a cultura do caipira do interior de São Paulo.

Nas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações<sup>4</sup> encontramos muitas pesquisas sobre a canção caipira, mas sem relação direta com o ensino de História, além da pesquisa de Chaves (2006), que tem a mesma preocupação de relacionar a canção caipira com as aulas de História e investiga a presença/ausência destas canções nos manuais didáticos. Ainda, como destaque sobre o objeto canção caipira, Gustavo Alonso (2011) investigou o debate entre as possíveis diferenças entre canção caipira e canção sertaneja e o processo de mercantilização desta. Na área da Sociologia, Jean Carlo Faustino (2014) abordou a importância da canção caipira como elemento agregador no contexto do êxodo rural, auxiliando na adaptação dos trabalhadores que saíam das áreas rurais para as áreas urbanas.

Como exposto, poucos trabalhos relacionam a canção caipira ao ensino de História ou procuram propor maneiras de trabalhar com este gênero musical tão relevante na cultura de um considerável grupo social do país. Desta maneira, o caráter

---

<sup>3</sup> O banco de dissertações do programa pode ser acessado por meio do endereço eletrônico <<https://www.profhistoria.com.br/>>.

<sup>4</sup> Os catálogos podem acessados por meio dos endereços eletrônicos <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/>> e <<https://bdtd.ibict.br/vufind/>>.

de ineditismo aspirado requer leituras em muitos autores, com reflexões sobre a adaptação e efetividade de usar canção caipira para que os estudantes ampliem sua consciência histórica, conseguindo desenvolver expedientes de leitura histórica de seu tempo, com vistas a responder questões que lhes sejam importantes.

A abordagem escolhida é a proposição de subsídios e ideias para o professor trabalhar canções em sala de aula como fonte histórica. Esta proposta envolve a seleção e organização de documentos, fontes históricas e materiais de pesquisa em torno de um tema específico, a canção caipira/sertaneja, elaborados com o objetivo de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem da História, proporcionando aos estudantes uma abordagem mais profunda e significativa sobre certos eventos, períodos ou aspectos históricos.

O ensino de História compromissado pode ajudar a promover a aquisição de habilidades, incluindo a capacidade de discernir, analisar e interpretar uma variedade de fontes; diferenciar entre suposições racionais individuais e emoções subjacentes ou perspectivas parciais; debater e contestar diante de pontos de vista diversos e opostos; analisar e extrapolar elementos da realidade através de abstrações conceituais; formular narrativas coerentes metodologicamente e eticamente embasadas, considerando a diversidade de interpretações historiográficas existentes; e avaliar e comparar de forma criteriosa discursos conflitantes sobre diversos aspectos do passado, entre outras habilidades. Estas competências não apenas ampliam a compreensão histórica dos estudantes, mas também os equipam com ferramentas essenciais para uma análise crítica e reflexiva do mundo contemporâneo (COMPROMISSOS, 2022).

Na execução da proposição aqui pesquisada os professores podem incentivar os alunos a explorarem as fontes históricas, construírem conexões entre os eventos, identificarem padrões e compreenderem as complexidades de um determinado período histórico. A prática também pode servir como ponto de partida para discussões em sala de aula, projetos de pesquisa ou atividades práticas, tornando o ensino de História mais envolvente e relevante para os estudantes.

Para compor esta sugestão também são fundamentais as etapas de audição, seleção e estudo das canções. A proposição de um material aos professores igualmente visa a auxiliar na maior aplicação da canção como fonte, para uso didático em aulas de História, oferecendo subsídios teóricos e práticos para tal fim.

A historiografia nos ensina que toda seleção de fontes começa por uma intervenção do historiador, que as seleciona de acordo com suas intencionalidades.

A intervenção do historiador no passado começa quando ele escolhe um documento num conjunto de dados e constrói um objeto de análise, ponto de partida do seu ofício de historiador. O documento como construção histórica é resultante de uma época, de uma sociedade que o produziu, o manipulou ou o silenciou. (ANDRADE, 2007, p. 233).

Para o campo do ensino de História, a BNCC dialoga com esta necessária seleção de fontes:

As operações de identificação, seleção, organização, comparação, análise, interpretação e compreensão de um dado objeto de conhecimento são procedimentos responsáveis pela construção e desconstrução dos significados do que foi selecionado, organizado e conceituado por um determinado sujeito ou grupo social, inserido em um tempo, um lugar e uma circunstância específicos. (BRASIL, 2018, p. 562).

Miriam Hermeto (2012, p. 142) indica alguns caminhos para esta seleção didática, voltados para o ensino de História:

Quando um professor seleciona determinado documento para compor seu planejamento didático, apresentando-o aos alunos, é fundamental que analise suas várias dimensões. Pode utilizar-se do que informam as diferentes dimensões de um documento para identificar algumas “chaves de interpretação” histórica. Identificando-as, pode desenvolver estratégias e instrumentos didáticos que permitam aos estudantes interagir melhor com a narrativa histórica, de maneira que eles o compreendam como produto de uma dada cultura e um dado contexto histórico.

O professor, assim, a partir de sua realidade, de seu contexto, das especificidades de suas turmas e estudantes, pode selecionar documentos e desenvolver estratégias que dialoguem melhor e auxiliem aos estudantes a ter uma visão crítica do objeto de estudo e consigam refletir melhor a responder questões postas no presente.

A proposição didática elaborada nesta dissertação trará sugestões para que professores de História possam aplicar com maior frequência em seus planejamentos o uso de fontes históricas a partir da canção, seja qual for o estilo musical melhor compreendido para o momento e lugar. Como procedimento metodológico, uma inspiração está no manual do professor do livro de Schmidt e Urban (2008), onde as autoras orientam o trabalho com fontes:

1 – Explorando fontes: O trabalho com fontes em aulas de História exige, pelo menos, três momentos importantes:

1.1 – Apresentação do documento:

- a. Identificação do documento: tipo de documento [...];
- b. Localização no tempo

1.2 – Descrição do documento:

- a. Palavras-chave que podem ser retiradas do documento;
- b. Informações consideradas relevantes no documento;
- c. Estrutura do documento.

1.3 – Explicação do documento:

- a. Definir o documento;
- b. Construir explicações acerca do documento

2 – Apreciação sobre o documento: inserir opiniões ou conclusões pessoais acerca da forma como o documento trata a temática analisada. (SCHMIDT; URBAN, 2008, p. 21, manual do professor).

Outro estímulo vem de Arthur Chapman, com suas “Camadas de Inferência”, que aborda como os estudantes podem ter uma melhor aprendizagem histórica onde “o objeto de conhecimento (o passado) está ausente e só pode ser conhecido inferencialmente, via raciocínio a partir de traços, vestígios e relíquias, restos” (2021, p. 24). Chapman propõe, também, três passos, muito similares aos de Schmidt e Urban (2008), para sua análise de fonte por parte do estudante: 1) o que o estudante identifica num primeiro olhar; 2) o que a análise do objeto sugere de informações que possam ser extraídas e; 3) existem outras questões que podem ser feitas à fonte para ajudar a estabelecer uma conclusão? (CHAPMAN, 2021, p. 26-27).

Chapman defende que o estudante deve finalizar sua análise da fonte com argumentos que tentam estabelecer uma conclusão. Assim, “um argumento deve consistir em pelo menos uma *razão/causa* e uma *conclusão*, em que a *causa/razão* seja estabelecida por *inferência*. Um argumento mais complexo tem de conter duas ou mais *causas/razões*” (CHAPMAN, 2021, p. 27, grifos no original).

Com base nas propostas de análise de fontes de Schmidt e Urban (2008) e Chapman (2021), nosso trabalho começa com a apresentação do documento aos estudantes. Se ouvir música já faz parte da rotina diária deles – e eles têm algum contato com canções caipiras, especialmente através de laços familiares – trabalhar com canções como fonte pode não ser comum. Isso requer uma ação preliminar de discutir o que são fontes históricas; a importância de compreender que elas não são verdades absolutas, que representam a visão de quem as criou; que devem ser problematizadas e consideradas como ferramentas para compreender o contexto em

que foram produzidas; que não foram produzidas com o propósito de serem utilizadas como ferramentas didáticas.

Uma primeira audição, junto com a letra da canção, introduz a fonte, e o estudante começa a registrar as primeiras informações que pode extrair do documento. Sob a orientação do professor, pode tentar identificar indícios da localização espacial e temporal da canção e seu tema principal: o que o estudante está vendo, como aponta Chapman (2021, p. 26).

A partir daí, o estudante pode passar para a próxima fase, a "descrição do documento". Além de identificar o tema principal, apontar palavras-chave relacionadas ao que está aprendendo em sala de aula, destacar aspectos interessantes do que é narrado na canção. Também é necessário observar as estruturas da canção, a melodia, a interpretação, para tentar identificar intenções e silêncios; quais instrumentos se destacam mais, se há algo que chame a atenção na disposição da melodia, como o intérprete canta a letra. Quais são os personagens principais, se houver, e quais são os secundários e como são tratados dentro da canção. Segundo as orientações de Chapman (2021, p. 26), o que o documento sugere?

Com essas informações, e sempre com o auxílio do professor, o estudante poderá desenvolver suas explicações, suas hipóteses sobre a fonte, seu contexto e sua mensagem. A terceira parte do método de Urban e Schmidt (2008) é "explicar o documento". Os conteúdos estudados durante as aulas de História, seguindo o currículo, servem de base para o estudante, que, com as informações extraídas da fonte, pode avançar em seu conhecimento, traçar suas possibilidades, formar conjecturas sobre o objeto analisado e elaborar conclusões que o ajudem a compreender tanto os aspectos transmitidos pela fonte (expostos e/ou silenciados) quanto o necessário para ampliar sua consciência histórica. Esta conclusão deve incluir os argumentos do estudante, como destaca Chapman (2021, p. 27).

Como preconizam Schmidt e Cainelli (2004, p. 30), o professor deve ser um consultor: conceito que faz referência ao professor que ajuda a construir o conhecimento em sala de aula, ao contrário do professor-enciclopédia, que traz tudo pronto. O professor deve ajudar o estudante a desenvolver ferramentas para pensar historicamente.

No estudo de fontes a partir das canções deve existir compromisso com o passado e o presente, usando questões sociais, culturais e problematizações que

fazem parte da nossa vida, temas que nos auxiliam a interpretar nosso mundo (PINSKY; PINSKY, 2005, p. 23-24).

O primeiro capítulo desta dissertação é dedicado a uma análise do ensino de História e do uso didático que se pode fazer das canções. Lecionar História, como em outras disciplinas, tem suas especificidades; na educação pública, começa pelas imposições próprias do sistema educacional brasileiro. Buscamos trazer compreensões dos conceitos de Consciência Histórica e de Literacia Histórica, fundamentais para que o ensino da História não seja o mero empilhamento de fatos, datas e nomes e passe a ter significado para o estudante. O uso da canção amplia linguagens nesta busca por um ensino de História que se aproxime do bom termo que o professor planeja.

Nestas considerações, a História não deve ser tratada apenas como a ciência que estuda as ações no homem no tempo, no passado, e nem como uma vidente dos passos futuros, porque aí se negaria a complexidade humana em suas relações. O ensino de História deve ter por tarefa preparar melhor os estudantes para o mundo, ampliando sua consciência histórica.

No segundo capítulo contextualizamos a canção caipira, iniciando por definir o que é ser caipira e o que é a cultura caipira. Canção caipira ou sertaneja? Nesta pesquisa, partiremos da definição de “cultura rústica”, de Antonio Candido (2010), para tratar destas canções que retratam o tipo interiorano característico do Brasil da região centro-sul.

A canção caipira gravada, comercializada, ouvida nas rádios, nos discos, nos circos, traz uma memória muito presente do estilo de vida anterior à cidade. Por isso, trabalhamos com canções caipiras que retratam o período entre a década de 1930 – primeiras gravações de canções caipiras e a imprescindível ação de Cornélio Pires – até a década de 1970 – quando o êxodo rural levou à inversão da população brasileira, com a zona urbana tendo mais habitantes que a zona rural (FAUSTINO, 2014, p. 20).

O último capítulo traz a proposição didática em si, para o uso de canções caipiras como fonte para as aulas de História. Iniciamos por analisar a importância do conjunto letra e melodia. A canção caipira cantava a vida, sentimentos, sonhos e visões de grupos sociais que se viam identificados nas canções. As melodias têm grande importância, pois ajudavam a definir o uso da canção, dentro daquele tempo e espaço nos quais ela estava situada.

A segunda parte deste capítulo traz algumas canções como exemplos da proposta de trabalho para alguns temas curriculares estudados no 9º ano do Ensino Fundamental. Procuramos indicar maneiras e ferramentas para trabalhar as canções como fonte durante o ano letivo.

Ainda, por fim, o capítulo termina com uma relação de canções caipiras (além daquelas analisadas na dissertação), com seus respectivos assuntos e as habilidades da BNCC que podem ser trabalhadas em cada uma. Esta listagem pode ser explorada pelo professor em suas aulas, enriquecendo sua prática e contribuindo para o desenvolvimento das reflexões dos estudantes.

## 1 ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DIDÁTICO DE CANÇÕES

### 1.1 ALGUNS CONCEITOS PARA COMPREENDER O ENSINO DE HISTÓRIA

Com relação ao ensino de História, no campo da Educação Histórica, a partir dos estudos sobre consciência histórica iniciados pelo alemão Jörn Rüsen (2001), a aprendizagem é o ponto de partida. Esta consciência histórica deve ser pensada através do que o estudante tem de experiência e procurar maneiras para compreender como ele aprende melhor; entender como o estudante aprende melhor ajuda a ensinar melhor (SCHMIDT, 2017).

Rüsen (2001, p. 57) busca dar uma definição de *consciência histórica* como “a suma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente, sua vida prática no tempo.” O próprio autor acrescenta que

O homem necessita estabelecer um quadro interpretativo do que experimenta como mudança de si mesmo e de seu mundo, ao longo do tempo, a fim de poder agir nesse decurso temporal, ou seja, assenhorar-se dele de tal forma que possa realizar as intenções de seu agir. (RÜSEN, 2001, p. 58).

Sintetizando, Rüsen (2001, p. 58) afirma que “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência do tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana”.

Urban (2011, p. 99) sintetiza a definição para consciência histórica: “Não é um passado pelo passado, mas a capacidade de distanciar-se, diferenciá-lo do presente, reconhecendo nele a existência de uma experiência própria”. Com relação à aplicabilidade da consciência histórica, “a partir de relações que se estabelecem com o passado, tendo como referência o seu presente [...] ela possibilita traduzir as experiências passadas em compreensão e expectativas do futuro” (SCHMIDT, 2009a, p. 13; 15). Desta maneira, partindo da experiência, encontrar respostas para questões presentes.

Aliado ao conceito de consciência histórica, temos o conceito de *literacia histórica*, desenvolvido por Peter Lee, que pode ser definido como um “conjunto de competências de interpretação e compreensão do passado que permite ler historicamente o mundo” (GERMINARI, 2011, p. 59). Podemos avaliar se os

estudantes desenvolveram competências de literacia histórica “Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro” (LEE, 2006, p. 140).

A obtenção de literacia histórica potencialmente transforma a visão de mundo de crianças (e de adultos) e permite ações até então – literalmente – inconcebíveis para eles. Entender a importância disto para o ensino da história significa abandonar hábitos de pensar com base em um presente instantâneo, em que uma forma de apartheid temporal separa o passado do presente e do futuro. Significa, também, desencaixotar as formas em que a história pode transformar como vemos o mundo. Tais transformações podem ser dramáticas em longas extensões ou mais localizadas e específicas. Elas podem mudar a forma como vemos oportunidades e constrangimentos políticos ou sociais, a nossa própria identidade ou dos outros, a nossa percepção das feridas e fardos que herdamos e a adequação das explicações das principais características do nosso mundo. Elas podem sugerir revisões constrangedoras do nosso entendimento e expectativas de como o mundo humano funciona. E elas podem nos ajudar a conhecer melhor o que não dizer. Literacia histórica envolve tratar o passado como uma ecologia temporal interconectada capaz de suportar uma gama indefinida de histórias, não apenas algo que usamos para contar a história que melhor se adapte aos nossos objetivos e desejos imediatos. (LEE, 2016, p. 107).

A literacia histórica proposta por Lee objetiva instrumentalizar o estudante a orientar-se no tempo, alcançando o conhecimento histórico, ampliando as possibilidades de aprendizado:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução de ideias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 136).

Lee defende que, para que os conhecimentos e experiências do passado façam sentido ao estudante, ele precisa acessar este passado (LEE, 2008, p. 20). E, sobre como contribuir para que esse acesso seja realizado, aponta três princípios que devem ser articulados:

O princípio um recorda-nos que se queremos ensinar eficientemente precisamos de saber quais as concepções dos estudantes para as podermos desenvolver. O princípio dois persegue a importância de ferramentas conceituais e mais uma vez aponta que a progressão de compreensão de conceitos de segunda ordem ou disciplinares é possível, demonstrando como essas ferramentas conceituais podem ser desenvolvidas. E estas ferramentas de segunda-ordem permitem que o estudante pense metacognitivamente acerca da sua compreensão histórica

(princípio três). Progressão significa equipar os alunos com ideias mais sofisticadas/poderosas, por exemplo acerca de como nós podemos conhecer o passado e por que é que as narrativas históricas dos historiadores diferem. Equipados com este tipo de ideias serão mais capazes de operar mais eficientemente com a história substantiva. (LEE, 2008, p. 19).

A partir da literacia histórica, Peter Lee trabalha com a ideia de progressão, tornando o pensamento histórico do estudante mais complexo. “Consoante os alunos vão pensando mais acerca da História, ou quando os seus professores lhes dizem como a História é ‘descoberta’, percebem que o passado deixa vestígios/pistas que os historiadores podem encontrar” (LEE, 2008, p. 16). Para alcançar maior progressão, é primordial a compreensão de *conceitos substantivos* e de *conceitos de segunda ordem*. “Conceitos substantivos são os que se referem a conteúdos da História, como por exemplo o conceito de indústria. Conceitos de segunda ordem são os que se referem à natureza da História, como por exemplo explicação, interpretação, compreensão” (LEE, 2001, p. 20, nota).

Os conceitos substantivos, para Lee, envolvem conceitos históricos e contextos. Diferentemente de nomes e datas, os conceitos substantivos são caracterizados por uma regra e temos de identificar exemplos daquela regra. São os conhecimentos substantivos propriamente, como revolução, nação, escravo, imigrações, agricultor, colônia, impostos, datas, reforma, renascimento, eventos (LEE, 2001). Em outras palavras, quais são as regras que caracterizam esses conceitos e quais são as permanências e rupturas das características que os identificam em tempos, lugares e sociedades diferentes. Um desafio é evitar que estudantes levem suas concepções próprias de um conceito para o passado, podendo cair no problema no anacronismo. Em resumo, é *o que se aprende*.

Os conceitos de segunda ordem são os processos relacionados à metodologia da própria ciência histórica, como noções de temporalidade, interpretação, relação de causalidade, anacronismo, narrativa, relato, explicação histórica, consciência histórica; popularmente, podemos definir como aquilo que o estudante precisa saber para ter compreensão histórica. Em suma, é *como se aprende*.

Uma condição necessária para a literacia histórica é de que o estudante adquira “compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas” (LEE, 2006, p. 140).

De maneira sucinta, a consciência histórica é construída no cotidiano, na vida em sociedade, no encontro com o outro. A literacia histórica, construída na escola, tem a função de trabalhar a consciência histórica, oferecendo maiores ferramentas para que o estudante possa compreender seu mundo, encontrando as respostas das quais necessita.

Buscando uma definição de aprendizagem histórica, temos Schmidt (2009a, p. 15), que afirma que “só é aprendizagem quando ela muda os padrões de interpretação do passado, o que pressupõe um processo de internalização dialógica e não passiva do conhecimento histórico”. A tecnologia e o acesso fácil à informação tornam desnecessária, muitas vezes, a presença do professor repassador de informações (ROCHA, 2012).

Muito além do que empilhar temas, fatos e personagens históricos, o que o desenvolvimento da consciência histórica e da literacia histórica possibilitam é o entendimento melhor de como o conhecimento histórico é construído. Tais conceitos subsidiam o uso da canção como fonte para contribuir para esta possibilidade de progressão no conhecimento ao estudante; não para refazer as vivências daquele grupo social, mas para subsidiar suas reflexões sobre suas expectativas a partir da compreensão de seu momento, percebendo como outros grupos sociais já enfrentaram situações similares.

## 1.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE HISTÓRIA E O USO DIDÁTICO DE DOCUMENTOS

Entrar em uma sala de aula com estudantes adolescentes pode ser uma experiência desafiadora e ao mesmo tempo prazerosa para os professores. Esta dicotomia é realidade para a maioria dos professores de História, que devem auxiliar os estudantes a ampliar a cultura e conhecimento histórico, aproximando-os das pesquisas do universo acadêmico de uma maneira compreensível, concomitante a contribuir para desenvolverem sua consciência histórica. Enormes responsabilidades, indubitavelmente.

Lecionar História é uma atividade complexa que demanda uma conduta múltipla, considerando as diferentes perspectivas culturais, políticas e temporais envolvidas. Ademais, o sistema educacional brasileiro apresenta desafios próprios, tais como a alta proporção estudante-professor, recursos limitados e a necessidade

de cobrir uma ampla gama de tópicos em um curto período de tempo – questões importantes, mas que não são o tema de nossa abordagem. Tais fatores exigem uma atitude pedagógica que considere as especificidades do contexto educacional brasileiro. Nas pesquisas relacionadas à educação é premente compreender essas particularidades e buscar soluções para os desafios enfrentados pelos professores de História no Brasil.

A preparação cuidadosa por parte do professor é parte relevante. Para que as aulas sejam efetivas, é necessário abordar elementos básicos, tais como: contextualizar temporal e espacialmente os eventos históricos, considerando o contexto mais amplo da história; utilizar adequadamente os conceitos substantivos e os conceitos de segunda ordem; desenvolver habilidades de pensamento crítico nos estudantes, de modo que possam avaliar e interpretar fontes históricas e formular conclusões. É importante compreender diferentes perspectivas e ser capaz de analisar a História a partir de diferentes pontos de vista. Por fim, criar atividades envolventes que possam tornar o estudo da História mais interessante e facilitar a compreensão do objeto de estudo pelos estudantes.

Portanto, questionar realidades colocadas, perceber identidades, analisar processos de formação, desenvolver autonomia, estimular participação social, entre (tantos) outros, todos podem ser apontados como alguns dos objetivos do ensino de História, conforme comenta Luis Fernando Cerri (1999). Porém, na prática, “os alunos têm sido obrigados, ao longo do tempo, a engolir uma história estática, linear e cronológica, sucessão arbitrária e obrigatória de eventos e nomes, com pouco ou nenhum sentido para a sua vida ou formação intelectual” (CERRI, 1999, p. 143-144). A ânsia de evitar práticas de ensino consideradas ultrapassadas, eventualmente, faz com que o professor, apressadamente, busque táticas e manejos que podem dificultar, mais do que favorecer, uma efetividade dos seus objetivos.

O receio sobre a didática mais adequada, como preparar a aula correta, qual o melhor método, são dúvidas presentes durante o trabalho do professor. Não há, de forma alguma, uma “receita de bolo”, pronta, para aplicar a todas as escolas e realidades. Vindo de uma realidade de educação básica toda em escolas públicas entre a década de 1990 e o início da década de 2000, ao iniciar minha graduação e, depois, minha profissão, procurei elementos de meus tempos de estudante para pautar meus caminhos. Nessas reflexões encontrei, invariavelmente, um *modus operandi* muito parecido: leituras de textos de livros didáticos, respostas a

questionários e nenhum espaço para discussão ou debate sobre a pertinência do que se estava aprendendo. Estudos muito focados em decorar acontecimentos, nomes e datas. Não havia estímulo a percepções sobre mudanças e manutenções, nem a buscar respostas sobre questões que interessavam aos jovens estudantes naquele momento. Sem contato com fontes, apenas com o que era informado pelo material didático. Sem incentivo à compreensão do que Peter Lee (2008) nomeou de conceitos de segunda ordem.

Entretanto, temos de ter cuidado com a ideia de uma modernização simplesmente pela modernização, sem pensar na renovação daquilo que é o mais importante: a mensagem do ensino de História. Como comenta Karnal (2005, p. 9),

Há algumas décadas, houve um equívoco expressivo na modernização do ensino. Julgou-se que era necessário introduzir máquinas para se ter uma aula dinâmica. Multiplicaram-se os retroprojetores, os projetores de *slides* e, posteriormente, os filmes em sala de aula. [...] Mais do que modernizar (o que implica um ar de mera reforma), trata-se de pensar se a mensagem apresenta validade, tenha ela cara nova ou velha. [...] Em outras palavras, podemos utilizar meios novos, mas é a própria concepção de História que deve ser repensada.

Para subsidiar e oferecer propostas didáticas aos professores de História, colocamo-nos o desafio de investigarmos a utilização da canção caipira como uma fonte para o ensino de História. Não com o pensamento de oferecer uma revolução metodológica, mas repensando práticas e ações que podem contribuir para o desenvolvimento de percepções de rupturas e permanências, construções e desconstruções, pertencimentos e exclusões.

A concepção de uma escola descolada da realidade, atuando num universo paralelo, um mundo ideal, não tem lugar na atualidade. É reconhecido que a escola deve refletir sobre sua sociedade, oferecendo possibilidades ao estudante de responder às suas demandas.

Na construção de sua vida em sociedade, o indivíduo estabelece relações e interações sociais com outros indivíduos, constrói sua percepção de mundo, atribui significados ao mundo ao seu redor, interfere na natureza e a transforma, produz conhecimento e saberes, com base em alguns procedimentos cognitivos próprios, fruto de suas tradições tanto físico-materiais como simbólico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 565).

O ensino de História tem papel relevante nestas relações e interações, oferecendo subsídios importantes para ampliar as percepções e significados para o

estudante. Naturalmente, o ofício do professor projeta-se em buscar potencializar, ou seja, elevar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Elaboraões, sínteses, compreensões, noções, análises fazem parte do esforço de aprendizagem histórica que, como professores, devemos incentivar em nossos estudantes.

Gostar de canções, expressar-se pelas canções, refletir a partir de canções não são atitudes iniciadas em nossa contemporaneidade. Historicamente, as canções compõem a vivência da humanidade. Apoiados nesta relação próxima que desenvolvemos com a canção, entendemos ser esta uma linguagem adjacente à trajetória humana, compondo uma forma de exteriorização conhecida. Não temos, em nosso horizonte, a pretensão de alterar a simpatia de qualquer pessoa sobre este ou aquele estilo musical; miramos incentivar e ampliar o uso de canções como fontes para o ensino de História.

Compreendemos que as aulas de História devem auxiliar o estudante a refletir sobre sua vida e seu presente, suas questões próprias e de seu meio, seu grupo, sua sociedade, oferecendo possibilidades de dar caminhos para chegar a respostas que lhe sejam essenciais. Tal entendimento parte do conceito de consciência histórica, proposto por Rüsen (2001). As canções, como demais formas de arte, que despertam tantos sentimentos em seus apreciadores, têm grande presença entre os jovens e podem motivar o interesse destes estudantes, levando-os à reflexão necessária para chegar à resolução de suas indagações.

Como precaução sobre o uso de canções em aulas de História, Cláudia Fontineles afirma que

Ao aceitar o desafio de recorrer ao uso dessas linguagens para ensinar História, algo importante não pode ser desconsiderado pelo professor e, portanto, deve ser indissociável de sua ação pedagógica: é que essas modalidades de linguagem, assim como ocorre com outras manifestações artísticas – cinema, pintura, desenho, histórias em quadrinhos e teatro – devem ser entendidas naquilo que lhes é essencial: como produções artísticas, isto é, que não podem ser reduzidas à racionalização apertada e funcional de quem as utiliza como recurso de ensino. Essa dimensão não pode ser aprisionada, nem suprimida por nenhuma outra, pois isso implicaria a negação de sua existência no que há de mais idiossincrático no campo criativo. (FONTINELES, 2016, p. 133).

Diversificar linguagens facilita envolver os estudantes por meio da ludicidade, a partir de onde o professor pode relacionar a fonte histórica com os objetivos de ensino-aprendizagem a que se propõe. Todavia, para além da ludicidade, a racionalidade jamais pode estar afastada. Também, como advertência, lembramos

que a escola não tem a função de “corrigir gostos artísticos”, muito menos temos esta pretensão aqui. O uso da canção visa “estimular a construção de um cenário que eduque não apenas o cognitivo, mas o lúdico e o sensível, em que a consciência histórica represente uma consciência inesgotável de o humano produzir significados” (FONTINELES, 2016, p. 156).

Este estímulo aos estudantes entra em concordância com o que Jörn Rüsen afirma ser um dos pontos principais em sua definição de consciência histórica:

a consciência histórica não pode ser meramente equacionada como simples conhecimento do passado. A consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro. Se os historiadores vierem a perceber a conexão essencial entre as três dimensões do tempo na estrutura da consciência histórica, eles podem evitar o preconceito acadêmico amplamente aceito de que a história lida unicamente com o passado: não há nada a se fazer com os problemas do presente e ainda menos com os do futuro. (RÜSEN, 2006, p. 14).

O que o autor chama de “preconceito acadêmico” aparece constantemente em nossas escolas, com aulas muitas vezes focadas em decorar nomes e datas e reforçar no estudante a ideia de que a História está unicamente no passado e não tem nada a dizer para seu presente ou auxiliar em seu futuro. Rüsen (2006, p. 16) afirma que “a História é uma matéria de experiência e interpretação”, em que a reflexão e análise são ações fundamentais para a compreensão das “conexões internas entre História, vida prática e aprendizado”. Este aprendizado a partir da História fornece elementos que tornam a compreensão de si, do outro, do redor e da sociedade melhor elaborada, agindo como “um processo intencional e organizado de formação de identidade que rememora o passado para poder entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 15).

O ensino de História preocupado com a aprendizagem crítica não é uma novidade no mundo e nem no Brasil, como aponta Schmidt (2009b), que ainda afirma que, ao aprender, uma pessoa não apenas se modifica, mas também realiza um processo de autoconhecimento que é evidenciado na narrativa histórica que produz de sua própria vida. Assim, o processo de aprendizagem não se dá de forma passiva, mas sim por meio da reflexão, da consciência de si mesmo e do mundo que o cerca. A ação do estudante é, assim, primordial; e esta ação deve ser estimulada pelo professor, que deve pensar seu planejamento de trabalho para encorajar “mais ação

dos sujeitos com vistas às intervenções e transformações na vida prática” (SCHMIDT, 2009b, p. 35). Em outras palavras: o ensino de História oferece a oportunidade de desenvolver suas habilidades para encontrar significados e se posicionar em relação ao conteúdo histórico, auxiliando a compreender melhor o passado e a perceber como isso afeta o presente e o futuro.

O desenvolvimento da consciência histórica colabora para que os estudantes ampliem sua consciência de si próprios e do mundo, expandindo seus processos de subjetivação pelos quais se relacionam com a sociedade. Tal afirmação é corroborada por Pereira e Seffner (2008, p. 119), que sustentam que ao estudar História, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre a narrativa construída anteriormente e, ao mesmo tempo, a desenvolver um olhar crítico sobre as narrativas que produzimos sobre nosso próprio passado, ou seja, aprender História significa confrontar-se com as representações produzidas por aqueles que nos precederam e ao mesmo tempo refletir sobre a forma como descrevemos o passado. Nas palavras dos autores, ao estudar História o estudante deve ser levado a “compreender a si mesmo e a sua sociedade e, sobretudo, acumular conceitos para ler a própria realidade, e criar novidades, formas novas de intervenção na sociedade, novas práticas sociais, novas realidades” (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 120).

A importância do estímulo ao desenvolvimento da consciência histórica fica explícita nos argumentos acima. Esta busca por respostas, por entendimentos, que é feita em relação ao passado, a fim de compreender a si mesmo e a seu mundo é ancorada em Rüsen (2001, p. 62):

o passado é, então, como uma floresta para dentro da qual os homens, pela narrativa histórica, lançam seu clamor, a fim de compreenderem, mediante o que dela ecoa, o que lhes é presente sob a forma de experiência do tempo (mais precisamente: o que mexe com eles) e poderem esperar e projetar um futuro com sentido.

O autor sugere que o passado é como uma floresta, na qual os seres humanos precisam se aventurar através da narrativa histórica, para encontrar significado e compreensão. Eles procuram entender o que o passado lhes diz sobre o presente, o que eles estão sentindo no momento e o que estão projetando para o futuro. A consciência histórica dá aos indivíduos uma maior compreensão sobre como o passado pode influenciar suas vidas e ajudá-los a tomar decisões melhores. Além disso, a consciência histórica também permite que eles vejam o contexto em que seus

atos ocorrem, o que os ajuda a tomar decisões informadas e responsáveis. O mesmo autor adverte que o que faz os seres humanos mergulharem no passado são demandas do tempo presente: “o impulso para esse retorno, para esse resgate do passado, para essa dimensão de profundidade e para o itinerário dos arquivos é sempre dado pelas experiências do tempo presente. [...] e o passado só vem a falar quando questionado” (RÜSEN, 2001, p. 63).

Como exposto, a consciência histórica vai além de uma consciência do passado, como o próprio Rüsen (2001, p. 65) confirma: “trata-se de uma consciência do passado que possui uma relação estrutural com a interpretação do presente e com a expectativa e o projeto de futuro”. Nesta relação, a percepção das rupturas e das continuidades promove considerável auxílio para orientar o planejamento e a ação no presente e no futuro. Podemos utilizar a explicação de Marília Gago (2016, p. 79), na introdução de seu estudo sobre as percepções de Consciência Histórica em Portugal: “o modo como abordamos o passado terá reflexo na construção da narrativa que nos orienta intertemporalmente e nos permite fazer sentido na vida”.

Para chegar a esta orientação que a consciência histórica provoca, o ensino de História deve superar, decerto, a percepção de que apresenta apenas fragmentos da História, fatos apartados, sem um sentido mais amplo, contextualizado. Este é um problema enfrentado desde o início do planejamento pelo professor de História, quando se depara com os conteúdos que devem ser trabalhados durante o ano letivo, o currículo prescrito<sup>5</sup>, e a pressão para que cumpra com todas as expectativas para atendê-lo integralmente. Assim, o cuidado com o planejamento deve ser o primeiro objeto de reflexão do professor do ensino de História, para não insinuar aos estudantes uma História fragmentada, descolada.

Dentro do parco tempo para trabalhar junto aos estudantes, nas aulas, este planejamento deve ser exequível com a mais alta qualidade que se possa oferecer. Desta maneira, o professor de História deve evitar, ao máximo, ser conteudista, buscando muito mais desenvolver e incentivar o fortalecimento de uma consciência

---

<sup>5</sup> O aprofundamento do conceito não é objeto desta dissertação. De maneira sucinta, currículo prescrito pode ser definido como o que “está predefinido tanto em nível nacional nos documentos oficiais como leis, normas e diretrizes nacionais, livros didáticos, propostas curriculares, como em nível local nas escolas como os planos de ensino e planos de aula feitos pelos professores. Portanto, esse currículo está registrado e documentado”. Diferentemente do currículo oculto, onde “são aprendidos comportamentos, atitudes, valores e orientações que a sociedade requer das novas gerações para que se ajustem às estruturas e ao funcionamento da sociedade já constituída” (ARAUJO, 2018, p. 30).

histórica do que vencer listas de conteúdos que serão de pouco proveito para a realidade dos estudantes, conforme cada realidade.

Esta afirmação vem ao encontro de Peter Lee, que constata:

Todos que conhecem qualquer coisa sobre educação histórica concordam que há mais na história do que o conhecimento de lembranças de eventos passados, mas nem sempre há concordância sobre o que esse “mais” deveria ser, e que, na confusão da vida escolar, a prática pode variar enormemente. (LEE, 2006, p. 133).

Se não há consenso sobre esse *mais*, cabe a reflexão a cada professor sobre seus objetivos, seus caminhos a percorrer. Todavia, não se pode esquecer que o conhecimento histórico deve superar a superficialidade de apenas acumular lembranças de eventos passados. Como o próprio autor comenta, em outro texto, os estudantes “sabem alguns 'pedaços' da história, mas continuam a ser só pedaços” (LEE, 2008, p. 22), que pouca diferença fará em orientá-los em sua formação da consciência histórica. Prossegue, argumentando que o ensino de História “requer algo melhor do que uma coleção fragmentada de eventos, características nacionais e pessoais e a *fortiori*, que vá para lá de listas de tópicos rotuladas para os quais pouco conteúdo significativo pode ser recordado” (LEE, 2008, p. 25). Evitar este empilhamento sequencial de fatos históricos que tem pouco sentido aplicável aos estudantes é um desafio rotineiro dentro do planejamento de trabalho do professor de História.

Importante acentuar que não se trata de uma disputa que exija escolha entre a habilidade ou o conteúdo, ou entre o ensino centrado no estudante e o ensino centrado nas informações. Uma aula de História e seu respectivo planejamento não dependem dessa classificação.

A polaridade de “habilidades” e “conteúdos” é desastrosa de duas maneiras. Primeiro, ela assume que são “habilidades” que estão em jogo na história, e em segundo lugar, ela define o conhecimento do passado como os oferecidos pela história contra a compreensão da natureza das alegações sobre o passado, como se fizesse sentido falar de ensinar um sem o outro. [...] Parte do problema pode ser que as pessoas ainda pensam a educação na escola simplesmente como a aprendizagem de conjuntos de informação. Versões mais esclarecidas de tal visão admitem a importância da compreensão, mas não veem isso como sendo relacionado aos conceitos disciplinares específicos. [...] Se pensarmos em aprender a história como uma forma de reorientação cognitiva, em que as crianças aprendem a ver o mundo de maneiras novas e mais complexas, a realização da aprendizagem histórica torna-se algo que transforma a sua visão e permite possibilidades de ação que tinham sido até então – literalmente – inconcebíveis para elas. A

polaridade de “habilidades” e “conteúdos” torna-se irrelevante, pois um dos polos está equivocado. Em vez disso, pode-se concentrar nas maneiras em que o desenvolvimento de uma compreensão da história impulsiona o aumento do conhecimento do passado. (LEE, 2016, p. 113-114; 116).

Quando tratamos de História do Brasil republicano, por exemplo, não se exige que os estudantes decorem a lista com os nomes dos presidentes da fase da República Oligárquica (1894-1930); tal informação, em si, tem pouco a oferecer sobre a compreensão do que foi o período. Quais as continuidades e rupturas do momento, o que possibilitou reunir num mesmo conceito substantivo a política nacional ali desenvolvida e as relações de poder? Abordar por esta questão faz muito mais sentido ao ensino de História, despertando impulsos ao entendimento de como as pessoas viveram e experimentaram o modo como os arranjos social, econômico e político se davam; como ocorreram as contestações; de que forma os grupos opositores pensaram meios para mudar o cenário.

Entre os critérios para estudar História, Peter Lee (2008, p. 13) coloca: “Qualquer um que afirme pensar historicamente deve compreender a importância de respeitar o passado tratando as pessoas do passado como elas gostariam de ser tratadas, e não *saqueando* o passado para servir fins do presente” (grifo no original). A preocupação aqui, claramente expressa, é em evitar o anacronismo, não transportando o que se está estudando para validar, diretamente, pensamentos, intenções ou ações do presente. Esta tênue divisa deve estar à vista do profissional, especialmente quando professor de História, pois está oferecendo ferramentas para que seu estudante pense historicamente e torne este pensamento capaz de auxiliá-lo em compreender o seu agora.

É importante estar no horizonte do professor algumas ideias que os estudantes podem trazer consigo. “As pessoas quase sempre assumem que a história é uma matéria de ‘senso comum’ sem as abstrações encontradas em ciências ou matemática. Esse pode ser um ponto de vista profundamente equivocado” (LEE, 2006, p. 137). O passado não é permanente; o conhecimento pela própria experiência não pode ser o modelo para todo conhecimento; eventos particulares, exclusivamente, não contam “o que aconteceu” na História se diminuirmos a larga escala; formar um quadro completo do passado não faz sentido historicamente “primeiro porque [o passado] pode ser descrito por um infinito número de formas, e segundo porque também é dinâmico, mudando com eventos subsequentes. [...] As considerações

históricas são construções, *não* cópias do passado” (LEE, 2006, p. 140, grifo no original). Esta questão pode ser compreendida, de maneira sucinta com a conclusão:

A compreensão de como as afirmações históricas podem ser feitas, e das diferentes formas nas quais elas possam ser mantidas ou desafiadas, é uma condição necessária para a literacia histórica, mas não suficiente. Se os alunos que terminam a escola são capazes de usar o passado para ajudá-los a atribuir sentido ao presente e ao futuro, eles devem levar consigo alguma história substantiva. O problema parece ser menos com nosso entendimento de como construir o conhecimento profundo dos estudantes do que com nossa habilidade de fornecer a eles um grande quadro. (LEE, 2006, p. 140).

Em outro texto, Lee prossegue sobre sua busca para uma definição de literacia histórica, arrematando que

Precisamos de um conceito de literacia histórica não como uma leitura passiva, mas providenciadora de dar sentido ao passado. Tal [necessidade] significa que os estudantes devem adquirir um conhecimento histórico substantivo e compreender os conceitos-chave da História. [...] Os alunos que sabem que as mudanças são frequentemente graduais e prolongadas terão motivação para olhar para uma "grande imagem", e não estarão tentados a reduzi-la a uma forma simples de coleção de eventos. Ao libertarem-se a si próprios da ideia que a História conta histórias que copiam o passado, os estudantes podem também estar a compreender o efeito das questões e da escala que se podem legitimamente propor nas narrativas históricas. (LEE, 2008, p. 27).

Tais reflexões nos permitem pensar que o ensino de História, para cumprir sua função efetiva, deve sair do simples amontoado de informações como um passado único e fixo, acreditando que progredir o estudante seja oferecer mais e mais informações. “A partir do momento em que as ideias dos estudantes sobre escala, generalização, mudança e narrativas se desenvolvem, eles serão cada vez mais capazes de utilizar os quadros de mudança para produzir noções ampliadas do passado” (LEE, 2016, p. 127). Devemos oferecer suporte para que o estudante possa conferir sentido ao que está tendo acesso, usando tal conhecimento e ponderação para benefício de dar sentido ao seu presente e seu futuro.

Outro ponto que não estimula o ensino de História apenas voltado para o acúmulo de informações é a falsa noção de que a História tem a missão de ensinar lições ao presente e ao futuro. Esta ação apenas faria sentido se a História fosse fixa, com regras constantes, o que não é real, pois “leis universais e genuínas aplicáveis à História possivelmente são de baixa probabilidade, no sentido de que as chances delas serem verdadeiras são pequenas” (LEE, 2011, p. 29). A complexidade humana,

de sua história e de suas relações é o maior empecilho para tal. Desta maneira, em seu artigo intitulado *Por que aprender História?* Peter Lee (2011) torna a trazer a importância da literacia histórica no trajeto de incentivo ao desenvolvimento de uma consciência histórica dos estudantes, uma vez que “na história não é de se esperar que haverá leis sobre a derrubada dos reis ou sobre as ações dos secretários estrangeiros” e “Mesmo que tais esquemas conceituais fossem desenvolvidos, haveria problemas importantes sobre seu emprego na história” (LEE, 2011, p. 30). Enfatiza, assim, a importância de o ensino de História estar voltado a instrumentalizar o estudante para que consiga ler o mundo historicamente e não apenas acumular informações que seguiriam algum improvável padrão pelo próprio modo de ser da ciência histórica. Em outras palavras,

Enquanto ação futura e uma continuação das normas (ou tradição), o conhecimento histórico pode fornecer visões para o futuro, por meio de sugestões de que movimentos possam contar como parte daquela norma. Isso não ratifica o relato do passado encravado em tais normas ou tradições, mas cria a possibilidade de compreensão e avaliação delas. (LEE, 2011, p. 36).

Por conseguinte, o estudante progressivamente pode compreender estas variantes, evitando a falsa impressão de que existe uma relação básica de causa e consequência, que para determinada ação o resultado é dado por algo semelhante que aconteceu em outra sociedade e outro tempo. Mas as normas e tradições de uma sociedade tornam possível compreender motivações, raciocínios, intencionalidades ou acasos na eventualidade de este estudante estar melhor amparado para ler estes acontecimentos em uma visão mais larga. Ou seja, “um conhecimento histórico requer a articulação das razões e a habilidade de ver coisas de um ponto de vista diferente, ele pressupõe que as pessoas tenham razões para fazer coisas, exigindo um princípio mínimo de racionalidade” (LEE, 2011, p. 39).

A partir das considerações de Peter Lee (2011), podemos afirmar que o ensino de História que é voltado a incentivar o desenvolvimento de uma consciência histórica traz aos estudantes não só conhecimento substantivo, mas também compreensão de segunda ordem sobre o contexto em que o conhecimento foi adquirido; ao adquirir esses conhecimentos, os estudantes estão melhor preparados para lidar com o mundo do que estariam se não tivessem adquirido. No entanto, isso não significa que os estudantes de História sejam automaticamente melhores políticos, empresários,

cidadãos ou professores do que aqueles que não estudaram História. Há outras variantes. Todavia, uma leitura de mundo, de presente, de possibilidades de futuro, passa por potencializar a consciência histórica: “Se os nossos alunos aprendem a abordar o passado historicamente, eles terão disponível a possibilidade, não só de se apegar ou abandonar suas lealdades, tradições e fidelidades sociais ou políticas, mas de vê-las sob uma luz diferente” (LEE, 2016, p. 140).

Usar fonte, documento, em sala de aula, não quer dizer trazer verdades. Quer dizer agregar formas de ampliar maneiras de compreender um discurso histórico. Napolitano (2014, p. 266) nos ensina que “Todo documento, incluindo os documentos de natureza audiovisual, deve ser analisado a partir de uma crítica sistemática que dê conta de seu estabelecimento como fonte histórica”; desta maneira, o professor deve se debruçar sobre a fonte antes de apresentá-la ao estudante como verdade, como um testemunho irrefutável sobre algo, realizando uma análise completa da fonte. No trato com a fonte, seja ela qual for, o historiador deve “ênfaticamente a análise das representações simbólicas contidas na fonte” (NAPOLITANO, 2014, p. 266), no que concorda com Chartier (1991, p. 176), quando escreve sobre a renúncia da história total, tratando da busca em “pensar os funcionamentos sociais fora de uma partição rigidamente hierarquizada das práticas e das temporalidades”, para quem ampliar a variedade de fontes utilizadas pelo historiador é benéfica e necessária para que se possa conceber de maneira mais profusa o modo de vida de uma sociedade. O uso de fontes variadas para estudar um grupo social permite penetrar

na meada das relações e das tensões que as constituem a partir de um ponto de entrada particular (um acontecimento, importante ou obscuro, um relato de vida, uma rede de práticas específicas) e considerando não haver prática ou estrutura que não seja produzida pelas representações, contraditórias e em confronto, pelas quais os indivíduos e os grupos dão sentido ao mundo que é o deles. (CHARTIER, 1991, p. 177).

Retirar a História da redoma dos estudos políticos e econômicos trouxe, junto, a análise de novas fontes, o uso de novas técnicas (algumas extraídas de outras ciências) e novas formas e pensar as questões a serem respondidas. Continua o autor:

Daí a emergência de novos objectos no seio das questões históricas: as atitudes perante a vida e a morte, as crenças e os comportamentos religiosos, os sistemas de parentesco e as relações familiares, os rituais, as formas de

sociabilidade, as modalidades de funcionamento escolar, etc. (CHARTIER, 2002b, p. 14).

A História apenas retratada nos documentos oficiais não daria conta de abarcar estes olhares a outros aspectos das estruturas e funcionamento de um grupo social. Não há como negar o ganho em adicionar novas fontes, além das oficiais, ao estudo da História; principalmente quando pensamos no ensino de História, pois, alargar olhares, viabiliza outras maneiras de abordar pontos e tópicos com os estudantes com maior amplitude de cenários e informações.

Olhar para as fontes, para compreender melhor as formas de representações, é válido porque “representações têm tanta importância como as lutas económicas para compreender os mecanismos pelos quais um grupo impõe, ou tenta impor, a sua concepção do mundo social, os valores que são os seus, e o seu domínio” (CHARTIER, 2002b, p. 17). Ou seja, este olhar não se afasta da História, mas amplifica os caminhos para melhor domínio da aprendizagem por parte do estudante.

Além de variar as fontes no ensino de História, o professor também pode (e deve) estimular a reflexão crítica sobre estas mesmas fontes, evitando o simples uso como prova e ilustração de argumentos. Como aponta Napolitano (2005, p. 266), “os historiadores contemporâneos passaram a enfatizar a análise das representações simbólicas contidas na fonte”. Neste caso, o cuidado com a preocupação em provar a realidade do evento histórico pode causar problemas e

A consequência disso é a compreensão de que, se não podemos utilizar experiências, tal como a Física ou a Química, ou mesmo construir fórmulas lógicas e coerentes como a Matemática, nossa solução é provar o que dizemos a partir das fontes. Pensar ou mesmo fazer isso quer dizer assumir que a verdade da história não está no relato, mas nas fontes, tal como o percebiam os positivistas. [...] Justificar a utilização das fontes históricas em sala de aula para responder a indagação infantil “como você sabe se não estava lá” não é outra coisa senão sucumbir ao critério de verdade da criança; não é outra coisa que assumir um fantasma de todas as horas: a vã tentativa de coincidir relato e realidade. Esse critério de verdade já não tem lugar no âmbito da produção historiográfica (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 123; 124-125).

Como as fontes não são criadas, originalmente, para serem usadas como material didático, fica patente a necessidade de bom tratamento, criticidade e análise destes materiais para extrair a maior quantidade de informações que podem oferecer. As evidências fornecidas a partir da fonte dependem da qualidade como é trabalhada:

A produção cultural, que se expressa por meio de diferentes linguagens, transforma-se em evidência quando, de material original, isto é, de produção não-intencional para finalidades pedagógicas, passa a ser um instrumento para o desenvolvimento de conceitos na aula de história. (ABUD, 2005, p. 312).

Ou seja, sozinha, uma fonte não se torna evidência. Para que tal aconteça, o inquiridor deve saber o que perguntar e procurar nesta fonte. E o relato envolvido com a fonte tem um peso considerável para o entendimento.

Com o intuito de promover uma reflexão mais aprofundada sobre a abordagem das fontes musicais, Napolitano explica que

Nem suportes adicionais das fontes escritas, nem autenticação da realidade imediata, nem ilustração de contextos, as fontes audiovisuais constituem um campo próprio e desafiador, que nos fazemos redimensionar a permanente tensão entre evidência e representação da realidade passada [...]. (NAPOLITANO, 2005, p. 280).

Sem descartar a função de apoio, as fontes musicais podem ser o elemento gerador do conhecimento na aula em si. Concordando com Napolitano, Bittencourt (2018), Moraes (2000) e Duque (2012) também refletem sobre a necessidade de incentivar o estudante e questionar a fonte, procurando interpretá-la de maneira a extrair dela o máximo de informações pertinentes a responder o problema a que se colocou.

Desta maneira, transpondo essas considerações historiográficas para o ensino de História, Pereira e Seffner (2008, p. 126) mostram um caminho neste trabalho de uso de fontes: “O trabalho com fontes em sala de aula pode ser bastante produtivo, desde que o objetivo seja a complexidade, não a facilitação”. Para explicar sua provocação, os autores prosseguem, afirmando que, ao utilizar fontes em aula, o professor não tem a missão de

ensinar o estudante a ler um documento, mas apenas, singelamente, a desconfiar do documento, a olhar pra ele como uma construção do seu tempo e percebê-lo como um engenho que uma determinada civilização criou para mostrar às gerações seguintes uma imagem de si mesma. Desconfiar da fonte não quer dizer atestar sua falsidade, mas olhá-la como um monumento que as sucessivas gerações classificaram, ordenaram e ressignificaram. Desse modo, o uso de fontes em sala de aula é profícuo, na medida em que apresenta às novas gerações a complexidade da construção do conhecimento histórico e tira do documento o caráter de prova, desloca o estudante da noção de verdade que utiliza no cotidiano e, sobretudo, permite abordar o relato histórico como uma interpretação. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 127).

Apesar de serem tratadas como “apenas”, esta tarefa de auxiliar os estudantes a enxergarem relatos, representações, narrativas em uma fonte, não é das mais simples de se realizar em sala de aula. Como afirmado mais acima, tal ponto também é reconhecido pelos autores, ao afirmarem que

A escola e a sala de aula de História em particular vivem num tempo em que as circunstâncias sociais que limitam a produção do conhecimento são muito mais percebidas, desde os problemas do escasso tempo de estudo que possui a maioria dos professores, devido principalmente às grandes jornadas de trabalho, até a necessidade quase impositiva do uso do livro didático. Essas circunstâncias ensejam que a sala de aula se baseie em representações sobre o passado, cristalizadas no senso comum [...]. (PEREIRA; SEFFNER, 2008, p. 121).

Como manifestado, há dificuldades em realizar um trabalho de ensino de História com a exatidão de como deveria ser o ideal, ou planejado pelo professor. Contudo, a aula de História da Educação Básica não tem (e nem poderia ser diferente) a pretensão de formar pequenos historiadores, mas indivíduos que consigam se perceber como parte de uma sociedade, de um tempo, com sua própria visão de si e dos outros e que o mesmo aconteceu a outros indivíduos, que produziram as fontes como forma de externar como representavam aquilo que estavam vendo, pensando, vivenciando.

O estudante “tem de se perceber como um ser social, alguém que vive numa determinada época, num determinado país ou região, oriundo de determinada classe social, contemporâneo de determinados acontecimentos” (PINSKY; PINSKY, 2008, p. 28) e que, assim como representa e entende o que acontece ao seu redor à sua própria maneira, com grande influência de seu entorno, assim também o foi com aqueles que produziram as fontes ora estudadas.

A canção pode ter uma grande importância como fonte para o ensino de História, como incitante à percepção para novos caminhos de pensar, relacionar e expressar: “a canção é uma expressão artística que contém um forte poder de comunicação” (MORAES, 2000, p. 204). A canção, assim, tem potencial para levar os jovens estudantes a se abrirem para outras formas de comunicação que fomentem outros olhares.

As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos

forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço. Elas devem servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades às quais estamos submetidos. (XAVIER, 2010, p. 1097).

A comunicação dos estudantes, na atualidade, tem forte influência dos meios de comunicação de massa: do que veem, leem, ouvem, curtem. As redes sociais e as canções dizem muito aos estudantes. Aliás, não só a comunicação é influenciada: moda e comportamento também (ABUD, 2005). Os uniformes escolares rotineiramente sofrem alterações, para ficarem mais próximos ao estilo de vestimenta mais atual, que é visto nas redes sociais. É muito costumeiro observar pelas escolas estudantes repetindo danças coreografadas, repercutindo piadas e brincadeiras que assistiram em um vídeo, imitando o jeito de falar de algum *influencer*, debatendo algum assunto tratado em um *podcast* e, não menos frequente, idealizando tornar-se uma personalidade das redes sociais, do futebol, da televisão ou da música.

Essa fácil aproximação entre os jovens estudantes e redes sociais, *streamings* e, principalmente, canções – que viabilizam transmissão de ideias e narrativas de forma poderosa – oportuniza a promoção de novos itinerários a serem seguidos para alavancar o ensino de História, com grande potencial de alcance e efeito.

### 1.3 O TRABALHO DIDÁTICO COM A FONTE CANÇÃO

Em sua rotina de trabalho os professores contam com uma variedade de materiais que podem ser utilizados como recursos didáticos em sala de aula cada vez maior. E seu uso é incentivado pelas diversas correntes pedagógicas.

Uma concepção mais ampla e atual parte do princípio de que os materiais didáticos são mediadores do processo de aquisição de conhecimento, bem como facilitadores da apreensão de conceitos, do domínio de informações e de uma linguagem específica da área de cada disciplina – no nosso caso, da História. (BITTENCOURT, 2018, p. 243).

Circe Bittencourt, citando o *Institut National de Recherche Pédagogique* (INRP) da França, divide os materiais didáticos em suportes informativos e documentos. Os suportes informativos são materiais elaborados voltados para a linguagem escolar, para auxiliar na transmissão de conhecimentos escolares, “publicações de livros didáticos e paradidáticos, atlas, dicionários, apostilas, cadernos,

além das produções de vídeos, CD's, DVD's e materiais de computador” (BITTENCOURT, 2018, p. 243). Já os documentos são

produzidos inicialmente sem a intenção didática [...]. Contos, lendas, filmes de ficção ou documentários televisivos, músicas, poemas, pinturas, artigos de jornal ou revistas, leis, cartas, romances são documentos produzidos para um público bastante amplo que, por intermédio do professor e seu método, se transformam em materiais didáticos. (BITTENCOURT, 2018, p. 243-244).

A canção, portanto, é um tipo de documento que pode ser utilizado como fonte para uso em sala de aula. Tal uso, porém, depende do método empregado pelo professor, de seus critérios e de sua intencionalidade, dentro de seu planejamento, pois os documentos (canção, no caso) podem ter como função “servir como fonte de informação, explicando uma situação histórica, reforçando a ação de determinados sujeitos etc.”, e a autora ratifica que o “objetivo é favorecer sua exploração pelos alunos de maneira prazerosa e inteligível, sem causar muitos obstáculos iniciais” (BITTENCOURT, 2018, p. 267).

Na classificação de documento, acima, a canção pode ser muito bem explorada pelo professor.

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. Apesar de todas essas vantagens, o uso da música gera algumas questões. Se existe certa facilidade em usar a música para despertar interesse, o problema que se apresenta é transformá-la em objeto de investigação [...]. Existe enorme diferença entre *ouvir* música e *pensar* a música. (BITTENCOURT, 2018, p. 305, grifos no original).

Alguns dos pontos principais que a dissertação pretende abordar são apontados pela pesquisadora: como usar a canção em sala de aula como uma fonte histórica; incentivar o estudante a fazer perguntas para a canção; como a representação do universo caipira está expressa na canção. Para tal, não basta ouvir a canção, é preciso pensar a canção. Marcos Napolitano (2002, p. 7) reforça que tal trabalho, de pensar a canção, encontra boas possibilidades em nosso país, pois “o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música”.

As fontes históricas musicais estão ganhando mais espaço nas pesquisas. Fazer o uso pedagógico de canções como fontes históricas, em sala de aula, é um

assunto importante a ser considerado: novas tecnologias colocam o entretenimento cada vez mais próximo das pessoas, “permite[m] um extenso contato do jovem de hoje com os mais variados estilos musicais” (DUQUE, 2012, p. 8).

Todavia, Bittencourt (2018, p. 306) alerta sobre um problema recorrente: “Em geral, no ensino de História, costuma-se analisar a letra separada da música e autor sem o contexto social em que produz a obra”. Como pretendemos oferecer ao estudante elementos para que possa responder aos seus próprios questionamentos presentes a partir de experiências do passado, é imprescindível que o conjunto letra, música, autor e contexto de produção sejam analisados em conjunto.

Conseqüentemente, estas questões devem estar no horizonte: naquele período específico, por quê, para quem e com que intenções o compositor criou aquela canção e como este mesmo contexto influenciou o intérprete da canção? Em sua reflexão, Napolitano sintetiza, sustentando que

o sentido sociocultural, ideológico e, portanto, histórico, intrínseco de uma canção é produto de um conjunto indissociável que reúne: palavra (letra); música (harmonia, melodia, ritmo); performance vocal e instrumental (intensidade, tessitura, efeitos, timbres predominantes); veículo técnico (fonograma, apresentação ao vivo, videoclipe). (NAPOLITANO, 2014, p. 271).

A utilização da canção como documento histórico, em aula, além de propor uma mudança na forma de *ouvir* a canção, incentivando a *pensar* sobre a canção, tem por objetivo ser um facilitador na construção do conhecimento histórico do estudante, realizando uma aproximação entre o estudante e os temas estudados.

As canções podem ser utilizadas como pontos iniciais, durante a discussão dos conteúdos ou como maneira de finalização de abordagens de temas históricos. O uso didático das canções pode ser relevante, pois elas “são representações, não se constituem num discurso neutro, mas identificam o modo como, em diferentes lugares e em diferentes tempos, uma determinada realidade social é pensada e construída” (ABUD, 2005, p. 312), oferecendo ao professor conduzir os estudantes a, eles próprios, descobrirem narrativas, representações, intencionalidades, omissões, posicionamentos nas canções.

Os estudantes têm a possibilidade de elaborar discursos críticos com base em documentos, fontes históricas, que são acessíveis e fazem parte (de alguma maneira) de seu dia a dia, que são as canções.

A partir da utilização didática da canção como fonte, com vistas a responder também demandas de sua realidade e vivência, o estudante é estimulado a fazer reflexões similares, inclusive sobre as canções de seus estilos prediletos. Em muitas ocasiões, deixa de ouvir a canção e passa a pensar a canção.

A implementação de composições musicais nas salas de aula auxilia a explorar momentos históricos das várias culturas e sociedades. Por exemplo, é possível traçar as raízes culturais e como esse conteúdo foi internalizado pelos ouvintes. Soares (2017, p. 79) comenta sobre as duas razões básicas para o uso de canções: “[...] têm importância significativa na cultura cotidiana dos alunos, e porque o professor de história pode encontrar na música um aliado, um recurso didático dos mais importantes, que cria empatia com os alunos”.

Ademais, também permitimos aos estudantes que compreendam aspectos culturais específicos que possam ter influenciado a criação da obra musical e seu respectivo grupo social.

Ouvir músicas que retratam temas como a mulher, a República, o malandro, o regenerado, a cidade, o campo, é fato inerente ao cotidiano de muitas pessoas, mas essa audição em geral tem finalidade em si mesma, pois não é comum uma reflexão sobre o tema que está em questão nas canções. No entanto, sabe-se da importância da música dentro da sociedade, sobretudo das canções que tratam de temáticas fundamentais que ajudam a construir argumentos ou sentimentos sobre a forma como viveu ou vive um povo. As canções podem vir carregadas de materiais simbólicos que auxiliam na compreensão de uma dada realidade uma vez que permitem a construção de novas leituras. Uma canção pode auxiliar os ouvintes mais atentos a se situar dentro de um contexto histórico, construindo novos significados. (CHAVES, 2006, p. 40).

Ao empregar a canção como um meio de narrar histórias, os estudantes agregam conhecimento adicional ao conteúdo histórico. Ademais, o uso da canção viabiliza a tornar essas narrativas históricas mais vívidas e envolventes. A canção atua como um reflexo dos valores sociais e dos conflitos desenvolvidos em um determinado contexto, evidenciando as particularidades de uma conjuntura histórica. Devido a esse potencial evocativo, ela possui atributos para ser um recurso de grande utilidade para os professores de História, proporcionando aos estudantes uma experiência enriquecedora ao entrar em contato com diferentes estilos e culturas musicais.

O incentivo ao uso da fonte canção nas aulas de História, principalmente para o estudo dos grupos sociais brasileiros, tem uma primeira motivação:

Em um país que tem pouca tradição nas artes plásticas e no qual a literatura teve a sua popularidade limitada por conta dos vários anos em que a população brasileira foi majoritariamente analfabeta, a música desde muito tempo se constituiu no principal e mais popular veículo de manifestação cultural. Se considerarmos as possibilidades de circulação da arte musical em comparação às outras manifestações, as formas possíveis de divulgação, como as diferentes mídias, o rádio, a televisão ou a internet, ampliam largamente as formas de interação da música entre quem produz e quem recebe (ou consome). (DUQUE, 2012, p. 7).

A segunda motivação, como já exposto, é a proximidade dos jovens com o universo musical e como se expressam através dessa relação com as canções em seu dia a dia.

Pode-se citar, ainda, uma terceira motivação: há o senso comum, principalmente em estudantes do Ensino Fundamental, que aprender História se dá por fontes escritas ou imagens. Empregar canções altera esta visão, ampliando horizontes. Deslocar a aula do lugar-comum retira os estudantes da sensação de conforto de acreditarem que sabem o que vai ocorrer.

A partir das evidências oferecidas pelas fontes é possível conceber um caminho para a construção de uma narrativa. O aproveitamento das fontes cria um ambiente dinâmico a partir da promoção da interpretação crítica das mesmas. O uso da canção permite que professores e estudantes trabalhem juntos para construir uma estrutura dialética de compreensão e aprendizado. Com sua experiência, conhecimento da historiografia e domínio do método científico, o professor pode ajudar os estudantes a adquirirem e analisarem as fontes, abordando conceitos, contextualização e apresentação de conhecimentos históricos. É através dessa estratégia que utilizar canções do passado se torna um elemento importante para o entendimento prático do papel da educação na vida dos estudantes.

A narrativa construída com um sentido histórico a partir da interpretação dos indícios ofertados pelas canções exige dos estudantes olhar para outras relações de conhecimento.

A constituição histórica de sentido dá-se, pois, não apenas na forma de uma narrativa elaborada a partir de uma prática cultural oriunda das rotinas do cotidiano, como em uma celebração cívica, em um discurso gratulatório, em um curso universitário ou na produção e recepção de textos historiográficos, em exposições históricas, em jogos históricos, etc. Ela perpassa todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana. [...] Ela perpassa a comunicação no dia-a-dia, na forma de fragmentos de memória e de histórias, de referências a histórias, de símbolos, cujo sentido só transparece na narrativa. (RÜSEN, 2001, p. 160).

Evocar memórias, símbolos, referências a partir das reflexões sobre a canção analisada e receber o incentivo a desenvolver sua narrativa com base nestes elementos torna a experiência do estudante com a História algo próprio. E, nessa aproximação, relacionando com vivências suas, o estudante pondera sobre seu mundo, seu redor, aumentando as ferramentas e significados para ler melhor o que acontece em seu entorno e “a experiência do passado é interpretada de forma que o presente possa ser entendido e o futuro, esperado” (RÜSEN, 2001, p. 160).

Esta construção de narrativa, com a qual o estudante vai se aproximando, não retira, de modo algum, a importância da presença e da ação do professor, como afirmado mais acima. O professor tem a função de orientá-lo na elaboração do sentido histórico que permite a narrativa.

A construção de sentido produzida pela narrativa histórica a partir da experiência do tempo opera-se em quatro planos: a) no da percepção de contingência e diferença no tempo; b) no da interpretação do percebido mediante a articulação narrativa; c) no da orientação da vida prática atual mediante os modelos de interpretação das mudanças temporais planos da experiência do passado e, por fim, d) no da motivação do agir que resulta dessa orientação. (RÜSEN, 2001, p. 155-156).

Quando ouvimos uma história de alguém, um fato acontecido, tendemos a lembrar e a usar o que aprendemos se relacionamos com experiências próprias e com a orientação de como podemos aplicar o conhecimento recém adquirido. Se pretendemos que os estudantes não abandonem o conhecimento histórico aprendido nas aulas, este conhecimento deve fazer sentido a partir de suas experiências passadas, presentes e de suas projeções futuras.

Aproximar-se dos estudantes, tendo noção de suas experiências e carências é de grande utilidade para conseguir envolvê-los e ajudá-los a significar o que estão aprendendo. E, novamente, a canção tem o potencial de fazer este papel de diminuir distâncias e quebrar barreiras. Como colocado anteriormente, pela canção o jovem manifesta maneiras de pensar, enxergar e se colocar na sociedade. Então, a canção é uma forma de expressão rotineira, com a qual este estudante está ambientado.

Ao longo de seu desenvolvimento, a humanidade percebeu a necessidade de narrar histórias, transmitindo conhecimentos. Tal ação, naturalizada, tornou-se fundamental para que a humanidade superasse desafios, guardando as informações que fossem necessárias. Nem tudo é mobilizado ao se fazer uma narrativa. Quem está narrando seleciona o que acredita ser mais importante. Desta maneira,

verificamos que o passado não fala sozinho, por si, mas é articulado por questões que são consideráveis para quem está narrando naquele momento; o passado deve ser questionado e ele só responde ao que lhe é inquirido. E, reiterando, só perguntamos aquilo que nos interessa saber partindo das demandas próprias atuais. Fica evidente o uso de técnicas instrutivas que estimulam o pensamento crítico por meio da investigação do passado. No que diz respeito ao uso de recursos musicais, essa prática se apresenta como um caminho interessante para estabelecer conexões que produzam discussões, suscitando engajamento e, desse modo, consciência histórica.

Em pesquisa para sua tese de doutorado, Luciano de Azambuja (2022) investigou a relação de jovens estudantes brasileiros e portugueses com a canção e o potencial de uso de canção para ensinar História. Constatou que

Os jovens alunos portugueses e brasileiros ouvem música em diversas situações, lugares e momentos. [...] Traduzindo perspectivamente, a música está presente na totalidade concreta da vida prática cotidiana dos jovens, constituída pela intersecção dos espaços da experiência da vida prática familiar, escolar e juvenil, além de outros espaços e entre lugares localizados nos vazios interinstitucionais onde os jovens estabelecem relações que constituem as identidades juvenis. Diversas referências feitas pelos estudantes atestam a presença da música na vida prática juvenil: “Tenho músicas no telemóvel e posso ouvir em todo o lado: no rádio, na televisão, etc, há sempre música”, afirmou o jovem português. (AZAMBUJA, 2022, p. 180).

São evidências de que a relação dos jovens com a música é frequente. Como passatempo, relaxamento, expressão artística ou visão de mundo, a música é presente. Portanto um instrumento valioso para as aulas, pois é de fácil e habitual acesso aos estudantes.

Os estilos musicais e as preferências são de grande variedade, naturalmente, mediante a multiplicidade de gêneros musicais. Azambuja (2022, p. 185-187), em sua pesquisa no Brasil e em Portugal entre 2009 e 2013, constatou a preferência dos estudantes portugueses por rock, pop, reggae, rap, hip-hop, fado e dos brasileiros por pagode, sertanejo e MPB (Música Popular Brasileira). Dentro da indústria cultural de massa, estes jovens são vistos e valorizados como elementos de consumo, o que causa alterações nos tradicionais estilos musicais, ajudando a manter alguns ritmos com presença considerável entre os estudantes, mesmo com a força de canções estrangeiras. No caso brasileiro, é possível perceber

a presença de uma música ligada às raízes da originária cultura brasileira representadas pela música caipira e o samba baiano e carioca, atualmente representados pela música sertaneja, axé e pagode. Destaque para a modernização e juvenilização do gênero que foi rotulado pela indústria fonográfica como sertanejo universitário, gênero de canção urbana que deriva das raízes da tradicional música caipira oriunda do meio rural. Processo semelhante acontece com o pagode em relação ao “samba de raiz”, em uma apropriação que atenua a tematização rítmica e sincopada do samba para valorizar a passionalização melódica e romântica do sertanejo. (AZAMBUJA, 2022, p. 186).

Há pluralidade de estilos musicais, mas tal diversidade não aparece nos manuais didáticos, conforme apontou Chaves (2006) em sua dissertação sobre os livros didáticos aprovados no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) do Ministério da Educação, “que inclui 22 coleções aprovadas nos Programas de 2002 e 2005, e que estão em uso nas escolas públicas brasileiras” no Ensino Fundamental II – anos finais (CHAVES, 2006, p. 54-55). Os pontos analisados em sua pesquisa foram: presença e ausência de canções brasileiras; como os autores dos materiais didáticos trabalharam as canções; e se as canções estavam indicadas no manual do estudante ou somente do professor. Sobre as presenças e ausências, a pesquisa constatou que:

De forma genérica, o exame das coleções mostrou que o conjunto de canções encontradas nos manuais didáticos revela uma perspectiva dos autores em dar maior ênfase a canções produzidas dentro de regimes de exceção (Estado Novo e Regime Militar), e os gêneros apresentados pertencem a categorias como o Samba e a Música Popular Brasileira. De forma genérica, ainda, pode-se afirmar que são canções que possuem temáticas relacionadas ao cotidiano urbano e que a música rural foi excluída do contexto de estudo nos manuais didáticos analisados.

Das 215 canções presentes nos manuais didáticos aprovados pelo PNLD 2002 e 2005, - e se considerar que algumas têm mais de uma incidência esse número vai a 326 - há apenas duas citações de música caipira. A primeira é *Tristezas do Jeca*, de Angelino de Oliveira (1922) e a segunda é *Grande Esperança*, de Goiá e Francisco Lázaro (1965). A primeira foi apenas citada como música de grande sucesso na época de seu lançamento, sem a presença da letra. Já *Grande Esperança* foi apresentada com a letra na íntegra, no entanto, com questões importantes a serem destacadas: a) o título do box em que a canção se encontra refere-se ao “*camponês na MPB*”; b) o tempo e o contexto histórico da canção. (CHAVES, 2006, p. 57).

Ficou evidenciada, assim, a ausência da canção caipira nos manuais didáticos, mostrando a falta de representatividade desta cultura nestes materiais, mesmo em temas nacionais. Canções ligadas aos contextos urbanos foram muito mais usadas, sendo os gêneros mais recorrentes: MPB (incluindo Bossa Nova, Tropicalismo e Música engajada), samba, rock e outros gêneros com baixa incidência

(CHAVES, 2006, p. 59; 146-151). Diante disso, uma questão relevante relacionada à utilização da canção é a necessária problematização do gênero musical da canção caipira que, em suas letras, revela contextos valiosos para a compreensão da História. Muitos estudantes, ao serem inseridos nos conteúdos escolares de História, podem trazer consigo um conhecimento prévio difuso por parte de suas famílias, sobre o gênero caipira ou outros, que constituem estilos musicais da região (CHAVES, 2006).

Sobre o modo como os autores dos materiais didáticos trabalham as canções, a pesquisa de Chaves verificou que cerca de um terço das canções foram indicadas para serem utilizadas como documentos, o que demonstra um bom uso dessa fonte.

Por outro lado, é preciso reconhecer que os dados mostram um número muito significativo e muito maior de situações em que a canção foi utilizada apenas como um complemento ao trabalho proposto. Essa conclusão também aponta para a necessidade de problematizar os processos de avaliação dos manuais didáticos e dos resultados que as discussões têm produzido nas transformações do ensino de História. (CHAVES, 2006, p. 76-77).

Indicadas no manual do professor ou presentes no manual do estudante, as canções ainda carecem de melhor orientação para o trabalho pedagógico, conforme demonstrou a pesquisa de Edilson Chaves, que, também constatou que a música é a principal atividade de lazer dos jovens estudantes (CHAVES, 2006, p. 84), concordando com os dados levantados posteriormente por Azambuja (2022). Ambas as pesquisas também apontaram os gêneros musicais rock e pop como os mais ouvidos pelos estudantes; todavia, a pesquisa de Chaves foi além, quando verificou a preferência musical dos familiares dos estudantes<sup>6</sup>, revelando que a canção caipira / sertaneja (junto da MPB) é a preferida da maioria deles e que os estudantes têm contato com esse gênero musical, principalmente, através de suas famílias. “Embora esses alunos não tenham como opção a audição da música caipira em seu cotidiano, suas respostas revelaram uma forte presença desse gênero musical no interior de algumas famílias [...]” (CHAVES, 2006, p. 122).

---

<sup>6</sup> A pesquisa de Chaves foi realizada em uma escola da rede estadual, na cidade de Curitiba/PR, em 2006, com uma turma de primeira série do Ensino Médio Profissionalizante. Investigou 35 estudantes: 74,28% do sexo feminino, 20% do sexo masculino e 5,71% não se identificou. Quanto à idade, concentrados na faixa etária de 14-15 anos. Maioria estudou o Ensino Fundamental na rede pública, morava com os pais e apontaram a música e a televisão como principais atividades de lazer. Maior parte respondeu que ouvia canções para “Passar o tempo como distração / Esquecer os problemas” e “Relaxar” (CHAVES, 2006).

No que diz respeito ao ensino e ao uso da canção para transmitir determinado conteúdo, as pesquisas com os jovens revelaram a necessidade de novas metodologias que utilizem essa linguagem. Os estudantes pesquisados acederam amplamente que a canção contribui para o aprendizado, inclusive pela identificação de seu papel como motivadora na busca de conhecimento sobre temas relacionados ao assunto estudado. “Os alunos reconhecem que a música faz parte da cultura dos jovens e representa uma forma eficiente de ensino, que certamente enriquecerá as aulas de História ou outras áreas do conhecimento, auxiliando na busca de novos conhecimentos” (CHAVES, 2006, p. 125).

Vivemos tempos, no Brasil, de recepção de muitos imigrantes, recepcionando famílias e estudantes de diferentes origens e, conseqüentemente diversas culturas<sup>7</sup>. Trabalhar com canções de fora do ambiente normal de escuta do estudante ajuda a favorecer uma convivência mais harmoniosa entre estes grupos sociais que estão se encontrando (SNYDERS, 2008).

Se as canções já são absorvidas e consumidas pelos estudantes em seu cotidiano, utilizá-las para estímulo à aprendizagem consciente, participativa, analítica, instada para que procurem soluções e conhecimentos tem validade,

pois os estudantes deixam de ser tratados como meros espectadores nas aulas de História e passam a refletir e interagir com e sobre os conceitos, que não são meramente expostos, sintetizados e analisados pelos professores, mas eles próprios experimentam refletir, pesquisar, interagir, sintetizar e analisar sobre os elementos abordados, para poderem se posicionar diante deles a partir de suas circunstâncias. (FONTINELES, 2016, p. 156).

Ressalte-se que não deve existir a intenção de fazer o estudante decorar uma canção e ficar cantarolando, tornar-se fã deste ou daquele estilo musical ou apreciador de uma determinada cultura. A canção deve estar alinhada com a ação didática, com o objeto de estudo. “A consciência sobre *o que* ensinar não pode estar desvinculada da consciência de *por que* e *como* ensinar” (SOARES, 2017, p. 82, grifos no original). Não possuímos a intenção de utilizar a canção para ajudar a memorizar um conteúdo, mas de conduzir investigações a respeito do aprendizado sobre os conceitos substantivos e de como os conceitos de segunda ordem podem construir modos de narrativa.

---

<sup>7</sup> Por diferentes motivos, o Brasil recebeu diversos grupos imigrantes neste início de século XXI. Refugiados de crises políticas e econômicas, como haitianos e venezuelanos, ou refugiados de guerra, como sírios e ucranianos, entre outros grupos.

Ao trazer o olhar dos estudantes para a canção, o professor deve ter em mente que “As músicas fazem parte de nossas experiências sensoriais mais profundas, de nossas lembranças, nossa memória, enfim, de nossas vivências” (SOARES, 2017, p. 85). Uma canção é um objeto cultural e, como tal, é interpretada de maneiras subjetivas pelos indivíduos que a ouvem; assim, cada pessoa pode ter uma experiência singular com uma canção. A juventude, ademais, tem a particularidade da exacerbação dos sentimentos; tudo é muito intenso, tudo é para sempre e tudo é trazido para o campo afetivo e atinge estes jovens com considerável impacto na área emotiva. A passionalidade, característica deste período da vida humana, não pode ser descartada ao se trabalhar com canções. E a interpretação, acolhimento e entendimento musical passam, seguramente, pelo campo afetivo, pois nos relacionamos com nossas produções culturais de maneiras singulares. Da mesma maneira, nem todos os estudantes tem contato recorrente com canções em seu dia a dia, ou apresentam rejeição em se aproximar de outro gênero musical além daquele que está habituado, podendo limitar o alcance de sua interpretação da fonte; por isso, a aproximação inicial, como comentamos anteriormente, tem uma função importante para ambientar os estudantes no uso da canção como fonte para o ensino de História.

Nesta mesma aproximação e em todos os momentos onde a canção aparecer como fonte para as aulas, o professor deve lembrar ao estudante os objetivos desta ação didática. Em se tratando de canções caipiras, que recorrem frequentemente à memória e tem um ponto de vista próprio (sobre o grupo social caipira), permitir ao estudante ter contato pleno com a canção e refletir sobre como sentiu a canção por completo, letra e melodia, o que ele percebeu, pode diminuir barreiras para o êxito da ação didática, uma vez que o estudante se torna protagonista do conhecimento que está sendo desenvolvido e não mero participante da aula “das músicas do professor”. Tal proposta é chancelada por Soares (2017, p. 93): “A incorporação do motivo da atividade ocorre quando os alunos tomam consciência de suas novas necessidades, que nos casos da educação escolar são despertadas pela forma como o professor propõe e conduz a atividade”. Os estudantes são provocados para construir o seu conhecimento sobre a canção, explicando como pensam, como se posicionam.

Conforme afirma Fontineles (2016, p. 142), “Despertar o interesse do estudante pelo conhecimento histórico é o primeiro passo para sensibilizá-lo no sentido de reconhecer-se como construtor dessa história e, portanto, também responsável pelas tramas que são urdidas no tempo e no espaço”. Esta valorização

do estudante (e do conhecimento) contribui sobremaneira para o desenvolvimento da sua consciência histórica e aprimora sua literacia histórica, lapidando sua capacidade de ler historicamente as situações e desafios que lhe são colocados, pois sai do campo de mero repetidor para o campo de produtor de seu conhecimento.

As letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica, que vem da forma como sabemos como é que as pessoas viram as coisas, sabendo o que tentaram fazer, sabendo o que sentiram em relação a determinada situação. (ABUD, 2005, p. 316).

A canção, em si, é uma interpretação sobre algo, uma visão que o compositor e o intérprete quiseram transmitir. Portanto, quando o estudante tem a canção como sua fonte, ele pode ser incentivado a perceber quais as visões externadas e porque compositor e intérprete o fizeram desta maneira, quais as motivações para tal.

Uma advertência deve ser lembrada: a canção não pode ser tida – e não é o objetivo desta dissertação – como o instrumento mágico que fará o estudante ter acesso ao conhecimento histórico e o fará ampliar sua consciência histórica. Os conceitos de segunda ordem empregados pelo professor, os demais instrumentos didáticos e seus bons usos, a preparação do professor, as condições adequadas de infraestrutura, políticas educacionais bem planejadas não devem ser deixadas de lado ao se refletir sobre a melhora da qualidade do conhecimento desenvolvido em sala de aula.

A partir das investigações de Azambuja (2022) e, principalmente, de Chaves (2006), percebemos que o uso da canção caipira em aulas de História oferece aos professores e aos estudantes a oportunidade de conhecer e estudar os temas de História selecionados a partir de uma forma artística mais acessível. Os estudantes têm a liberdade de experimentar novas perspectivas sobre assuntos tratados em sala de aula, obtendo, assim, melhores percepções e compreensão dos temas históricos. Esta abordagem auxilia também a criar um ambiente mais envolvente e afetivo dentro da sala de aula que pode contribuir para a permanência dos estudantes e despertar o interesse pela disciplina. Dado que muitos livros didáticos ainda não contêm o uso desta forma musical na abordagem de assuntos históricos, este recurso é essencial

para partilhar e transmitir aos estudantes conhecimento em forma de canção, trazendo novas descobertas e auxiliando na absorção do conteúdo de maneira mais fácil.

Assumimos a proposta com a qual Chaves finalizou sua pesquisa:

Entendo que esta pesquisa pode ser um ponto de referência para a construção de possibilidades de trabalho escolar em História que contribuam para que as gerações mais novas façam uma leitura de um Brasil em que todas as culturas sejam representadas, auxiliando-as a compreender o mundo em que vivem também a partir do que seus antepassados deixaram. (CHAVES, 2006, p. 126).

O uso da canção caipira é o tema aqui desenvolvido, todavia com olhos para incentivar o uso das diversas manifestações culturais brasileiras nas aulas. Tal opção, sem dúvida, contribui para aproximar o ensino de História das realidades locais, ampliar o conhecimento e recuperar raízes e tradições que auxiliaram no processo de formação de nossa cultura.

Ivan Vilela (2017, p. 277) reforça a importância da inclusão das canções caipiras dentro do ensino de História, pois temos uma nova perspectiva de olhar:

os caipiras tornaram-se os únicos camponeses – e como camponeses numa ordem capitalista, alijados das benesses obtidas como frutos do progresso – que tiveram a sua história conhecida e ouvida por todos. Através da radiodifusão e do mercado fonográfico sua história foi por eles mesmos narrada.

Num mundo onde quase só se aprende a história dos vencedores, por meio da produção musical dos caipiras tivemos acesso a uma história dos vencidos, dos que se sujeitaram, mas não tombaram. A história vista de uma outra perspectiva, a dos pequenos. [...]

A partir da observação da poesia das músicas caipiras vamos entendendo o processo vivido por essas populações nos anos em que essa música, apesar da vinculação com o mercado, conseguiu expressar nas narrativas os seus anseios, angústias, pressentimentos e constatações de seu cotidiano.

Este apontamento robustece nossa proposta, uma vez que apresentar novos olhares acerca dos momentos históricos pode contribuir para que o estudante consiga encontrar outros lados, outras visões.

## 2 A CANÇÃO CAIPIRA: CONTEXTUALIZAÇÃO

As canções caipiras e seu histórico não são de conhecimento popular amplo. Entretanto, para que um professor esteja apto para utilizar canções caipiras em suas aulas, este deve ter algum conhecimento sobre o tema. Pretende-se, aqui, traçar um panorama daquilo que é necessário que o professor saiba sobre o tema para que suas experiências tenham maior riqueza e efetividade juntos aos estudantes.

Sobre o sertão, que seria o local típico de vida do caipira, segundo Ferrete (1985, p. 25): “A expressão parece ter vindo do latim, *desertanu* (lugar deserto, desabitado, desolado), sendo surpreendida em textos portugueses do século XV com a grafia *sertão* ou *sertãoo*, nesse sentido de regiões desérticas, desabitadas”. A respeito de quem seria o caipira, temos a definição dada por Sant’Anna:

O habitante rústico gerado no planalto de Piratininga, com sua agricultura itinerante, é sempre empurrado para o fundo do sertão, devido à violência da expropriação da terra. Situa-se comumente na rebarba da cultura dominante. Porém, talvez por herança ancestral indígena, enfrenta o desconhecido, e avança em busca de novas terras, em princípio às margens do Rio Tietê. O caipira é enxerto do habitante nativo – índios (principalmente de tribos Xavantes, Guaranis e Caigangues ou Coroados, quase dizimadas pelos bugreiros, nas marchas colonizatórias, entre 1850 e 1910), brancos ibéricos, quase-brancos, pardos, mulatos e negros –, mais o migrante das mesmas cores, vindo das Minas Gerais, empurrado para o interior de São Paulo pelo escasseamento do ouro e, a partir do final do século passado [XIX], o braço e o coração migrados, principalmente da Itália. (SANT’ANNA, 2000, p. 49-50).

Antonio Candido, em sua obra *Os parceiros do Rio Bonito*, fez uma pesquisa sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida, nas décadas de 1950 e 1960 em torno da cidade de Bofete, interior do estado de São Paulo. Buscou definir o que seria o caipira: “exprimindo desde sempre um modo-de-ser, um tipo de vida, nunca um tipo racial” (CANDIDO, 2010, p. 27). Portanto, um jeito de viver, um camponês que resiste à industrialização, com agricultura de subsistência, sem necessidade de produção de excedentes econômicos. “Daí a estabilização da vida caipira, nos planos biológico e social, em torno de padrões mínimos, que, encerrando o agricultor num círculo fechado, tornavam-se fator pouco favorável ao desenvolvimento de atividade intensa” (CANDIDO, 2010, p. 102). Estes padrões mínimos para sobrevivência auxiliam a compreender a forte relação com os ritos religiosos, tradições locais, eventos da natureza e que são facilmente encontrados em canções caipiras. Para Sant’Anna (2000) e Candido (2010), assim, caipira é o típico

interiorano de São Paulo do período colonial e que depois acabou espalhado por regiões vizinhas em busca de sobrevivência.

As características marcantes desse estilo de vida caipira apontado por Candido eram encontradas desde o século XIX. Entretanto, este pendore de cultura de subsistência, dos pequenos sítiantes, “não deve ser considerado vadiagem, mas desnecessidade de trabalhar, que é outra coisa e, no caso, mais importante para caracterizar a situação. [...] Com efeito, plantava-se para viver, com pouca ou nenhuma utilização comercial do produto” (CANDIDO, 2010, p. 100-101).

Os aspectos claros, para Antonio Candido (2010, p. 97), da cultura caipira, são: “isolamento; posse de terras; trabalho doméstico; auxílio vicinal; disponibilidade de terras; margem de lazer”. O que prevalecia, dentro destes grupos caipiras, eram “as mesmas práticas festivas, a mesma literatura oral, a mesma organização da família, os mesmos processos agrícolas, o mesmo equipamento material.”

Assim, estudando o tipo caipira do interior paulista, Candido diferencia os termos rural – a localização geográfica em oposição à cidade – e rústico. Em sua definição, rústico

[...] pretende exprimir um tipo social e cultural, indicando o que é, no Brasil, o universo das culturas tradicionais do campo; as que resultaram do ajustamento do colonizador português ao Novo Mundo, seja por transferência e modificação dos traços da cultura original, seja em virtude do contato com o aborígine. (CANDIDO, 2010, p. 25).

Assim, Candido aponta cultura rústica como sinônimo de cultura caipira, essa cultura tradicional do campo, com forte ligação com a cultura indígena de subsistência, descrita ou rememorada nas canções. Não é caipira apenas o indivíduo ou comunidade habitante da área rural, mas aquele que cultiva estes costumes tradicionais do campo, expressos marcadamente na canção caipira.

Indivíduos caracterizados dentro da cultura caipira<sup>8</sup> poderiam se identificar e comunicar em diversos espaços, ajudando a compreender como as canções caipiras, com suas representações sobre esses indivíduos, alcançaram ouvintes e adeptos em lugares diferentes.

Da mesma maneira que Antonio Candido reflete sobre um “ajustamento de culturas”, (2010, p. 25), Waldenyr Caldas (1999) reafirma a ideia de que a cultura

---

<sup>8</sup> O aprofundamento no conceito de cultura e dos estudos culturais não é o objeto desta pesquisa. Ver a análise e a reflexão sobre o assunto em CHAVES, 2006, p. 11-31.

brasileira, como um todo, é caracterizada por um “hibridismo cultural”, entre indígenas, negros africanos e imigrantes europeus e que a música seria um elemento que reforça tal constatação, evidenciado na cultura caipira:

Danças e canções como o recortado, folia do Divino, cana-verde, fofa, chula, dança de São Gonçalo (portuguesas), congada, batuque, lundu (africanas), cururu, catira ou cateretê (indígenas), a tarantela (italiana), o fandango (espanhol) e outras, fazem parte do universo lúdico do homem rural paulista. (CALDAS, 1999, p. 15).

Caboclo é uma outra palavra que aparece reiteradamente associada a sinônimo de caipira. A respeito de quem seria este caboclo, Ferrete (1985, p. 19) recorre a uma “derivação etimológica do tupi *caá-boc* (procedente do mato)”, aqueles indivíduos que moram afastados das vilas, de maneira isolada.

E para buscarmos uma definição do termo caipira, evocamos algumas designações. Etimologicamente como “contração das palavras tupis *caa* (mato) e *pir* (que corta), no sentido de cortador de mato” (BUENO *apud* FERRETE, 1985, p. 21)<sup>9</sup>. O folclorista Câmara Cascudo indica: “homem ou mulher que não mora na povoação, que não tem instrução ou trato social, que não sabe vestir-se ou apresentar-se em público [...], habitante do interior, canhestro e tímido, desajeitado”, apontando como provável origem em “caapora, cuja tradução literal é habitador do mato” (CASCUDO, 1999, p. 223). O Dicionário Michaelis<sup>10</sup>, por sua vez, estabelece como substantivo: “Pessoa que nasceu ou mora na roça ou em ambientes rurais e que comumente trabalha em serviços de lavoura de subsistência no Sudeste ou Centro-Oeste brasileiros, em especial no interior de São Paulo”; e também delinea como adjetivo: “Que vive no interior, fora dos centros urbanos; que vive no campo ou na roça; caboclo, capiau, jeca-tatu, matuto, roceiro, sertanejo, sitiano. [...] rude, de pouca instrução, afastado do convívio social [...] de hábitos e modos rústicos”.

As definições apresentadas remetem, em boa medida, a características negativas do sujeito caipira, sem instrução, afastado, sem vínculos sociais. Tal percepção foi reverberada no famoso livro *Jeca Tatu*, de Monteiro Lobato: “Jeca Tatu tornou-se um símbolo negativo de um tipo humano presente no Brasil pós

<sup>9</sup> BUENO, Silveira. *Grande dicionário etimológico-prosódico da língua portuguesa*. São Paulo: Saraiva, 1963.

<sup>10</sup> MICHAELIS. *Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa*. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/caipira>>. Acesso em: 27 jul. 2023.

‘nascimento’ da República: era um homem incapaz de realizar tarefas simples num mundo baseado no cientificismo” (CHAVES, 2006, p. 28). Ampliou a imagem de um sujeito ignorante, avesso ao trabalho, sem higiene, conformado. As canções caipiras, como fontes, permitem àqueles que não conhecem o caipira ter uma outra visão, de dentro, daqueles que viveram ou conviveram com os caipiras, evidenciando o horizonte impreciso colocado por Monteiro Lobato.

De todo modo, percebemos que a delimitação geográfica do caipira gira em torno dos caminhos dos bandeirantes, a partir do interior de São Paulo, confirmando nosso balizamento em torno da região centro-sul do Brasil, com destaque para os estados de São Paulo, Minas Gerais, Goiás, Tocantins, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Paraná. Candido (2010, p. 43) explica que no “[...] território devassado pelas bandeiras e entradas – já denominado significativamente Paulistânia – as características iniciais do vicentino se desdobraram numa variedade subcultural do tronco português, que se pode chamar de ‘cultura caipira’”.

Música caipira, música de raiz, música caipira de raiz, moda de raiz, e outros nomes fazem referência ao mesmo estilo musical. Na mesma esteira, alguns autores já se debruçaram sobre o debate do que seria demarcado como canção caipira e o que seria canção sertaneja.

A respeito do que é a música caipira, Candido (2010) indica como determinado ritmo de origem rural, termo genérico para se referir à música rural executada no contexto da cultura caipira, ou ainda, para definir músicas de origem rural compostas e executadas na viola caipira.

Os primeiros a procurarem esse enquadramento foram José de Souza Martins (1975) e Waldenyr Caldas (1979; 1999). Ambos, sociólogos, afirmam que a canção caipira é apenas aquela ligada à vida rural, ao trabalho, aos costumes, aos ritos religiosos, período anterior às gravações em disco e à influência da cidade. Assim, “A canção caipira é uma manifestação espontânea do povo rural paulista, ligada à produção, ao trabalho, à religião, ao lazer, enfim, a todas as formas de sociabilidade presentes no universo do caipira paulista” (CALDAS, 1979, p. 80).

O mesmo autor complementa sua argumentação, acrescentando que

[...] ela nunca aparece apenas enquanto música. Além da evidente função lúdica, de lazer, deve-se ainda destacar seu papel no “mutirão”, no ritual religioso das festas tradicionais da Igreja e, principalmente, como elemento agregador da própria comunidade, mantendo-a coesa através da prática e da preservação dos seus valores culturais. É justamente em torno das festas

religiosas, dos “desafios” das “modas de viola” ou das “cantigas de roda” que o caipira mantém ainda intacta parte da sua cultura, resistindo, não se sabe por quanto tempo, à eficiente e avassaladora influência dos valores da cultura urbano-industrial. (CALDAS, 1999, p. 15-16).

Na mesma linha de pensamento, Martins afirma que a música caipira é parte integrante da rotina ritualizada do homem caipira, de suas relações com o sagrado e profano em seu dia a dia:

Esse ciclo do cotidiano está marcado por dois elementos de referência: de um lado, o ciclo da natureza, com a sucessão das estações do ano, e de outro, o ciclo das comemorações litúrgicas do catolicismo. [...] Cada passo do primeiro ciclo é referido aos momentos do segundo, um explicando-se pelo outro. [...] Não existe separação entre sagrado e profano no universo caipira. Existe uma relação descontraída, galhofeira, mas com grande respeito. (MARTINS, 1975, p. 108-109).

É perceptível que ambos os autores não consideram as canções gravadas em discos, cantadas nos circos e nas apresentações artísticas, executadas no rádio, enfim, fora da comunidade rústica de origem, como caipiras; estas, segundo os mesmos, não respeitam tempo de duração do disco, são longas e monótonas, são criações coletivas do momento (CALDAS, 1999, p. 25-28). A partir do momento das gravações, apresentações artísticas, do rádio (e da televisão, posteriormente), com a influência dos temas urbanos e da indústria cultural com sua visão “de que a música não é para ser criada mas para ser apenas reproduzida como apêndice da difusão” (MARTINS, 1990, p. 14), mesmo ligada ao rústico e com público caipira, esta seria considerada música sertaneja.

Com novos pesquisadores debruçando-se sobre o tema, principalmente a partir da década de 1990, tal definição deixou de ser considerada<sup>11</sup>. É a mesma proposta de enquadramento de canção caipira que temos aqui, aproveitando da definição de Cândido (2010) de cultura rústica, como mencionada acima, e dos temas ligados a esta cultura rústica. Canções que, mesmo sendo criadas na cidade, para serem gravadas em discos, executadas em rádios e em apresentações artísticas são

---

<sup>11</sup> Não é objeto desta pesquisa debruçar sobre o debate acerca da definição de canção sertaneja e seus limites com a canção caipira. Colocamos aqui, apenas, breve histórico em relação à canção caipira, para auxiliar ao leitor a compreensão da definição de canção caipira. Sobre esta discussão e seus pesquisadores, Jean Faustino dedicou o apêndice de sua tese a uma revisão bibliográfica em torno do assunto, apresentando os principais pontos de cada obra ao redor da matéria. Ver: FAUSTINO, 2014, p. 181-196.

ligadas aos grupos sociais caipiras por evocar memórias ou constatações de seu cotidiano.

A música caipira tem na viola o seu símbolo instrumental característico, praticamente definidora do que pode ser englobado e classificado como caipira. Segundo a designação de Ferrete (1985, p. 25):

Produto de portugueses e depois desenvolvida no Brasil a partir de uma mistura de raças que se fixou primordialmente no interior, vem sendo ela o protótipo definidor de uma espécie musical culturalmente contraposta à de modelo urbano, se lembrarmos, pensando em outros instrumentos comumente usados no urbano e no rural, que sanfona, violão, gaita (ou harmônica de boca) e certos instrumentos de percussão atualmente se confundem em ambos os habitats, descaracterizando, na sua aplicação, identidades regionais.

Outras informações são dadas por Câmara Cascudo (1999, p. 909): “É verdadeiramente o instrumento da cantoria sertaneja. Violeiro é sinônimo de cantador. [...] Foi o primeiro instrumento de cordas que o português divulgou no Brasil”. Pensar em música e canção caipira e fazer associação com a viola como seu instrumento inerente é natural. A moda de viola é o subgênero característico do cancionário caipira, unindo histórias, causos, reflexões e ensinamentos à melodia:

Seu som característico de duas vozes cantando em terça, bem como o acompanhamento típico [...], distinguem-na de tudo quanto se conhecesse até então na criação musical brasileira e a associavam imediatamente à zona rural. Sem instrumentos de percussão e exibida em estilo narrativo corrente, às vezes melodicamente paupérrimo, a moda de viola fascinava seu público exatamente por isso: contava com canto uma história que independia do grau expressivo melódico. Parecia um retorno às canções trovadorescas da Idade Média [...]. (FERRETE, 1985, p. 54-55).

Retomando a ligação com os trovadores medievais, Romildo Sant’Anna (2000, p. 34-35) traça uma origem da canção caipira remetendo aos povos da Península Ibérica e influenciada pela sua literatura medieval.

Confabulando com motivos literários antigos que incursionam pelo mundo medieval, a Moda Caipira de raízes remoja metáforas e instâncias temáticas profundamente agregadas na cultura, como a tópica exordial, a do final feliz, a da invocação da natureza, do lugar ameno e bucólico, a da peroração, a das invocações bíblicas, a do passado feliz que não volta mais, a da moça roubada, a do homem mal, de coração satânico, a da rapariga pecadora, a do mundo às avessas, a da morte domada, a do pobre virtuoso, a das transformações zoomórficas, assombradoras ou angelicais, a da força das premonições e vaticínios, todas muito frequentes e determinantes de núcleos temáticos e enredos nas canções de gesta e no Romanceiro tradicional.

Desta maneira, o autor busca explicar a maior parte dos temas trazidos nas canções caipiras como descendentes da origem europeia das canções tocadas a partir da viola. Também assim, nos mesmos temas, as histórias e os “causos” do povo caipira foram continuando, contadas e recontadas. “O poeta caipira é aquele que, personificando os anseios grupais, o tempo todo colhe informações antenadas no modo de ser da cultura, fica assuntando causos e aspirações coletivas para entorná-los em forma de poesia” (SANT’ANNA, 2000, p. 79). Em concordância, Faustino (2014, p. 13) afirma que a canção “era a literatura do caipira não só devido ao considerável nível de analfabetismo que caracterizava a sociedade brasileira como um todo [...], mas também porque ela estava intimamente relacionada com a sociabilidade no meio rural do camponês [...]”. Em termos de música, pelo modelo colonial português de pouca integração regional, diversos estilos musicais rurais foram desenvolvidos no Brasil. Ritmos e assuntos variavam, mas o mundo rural e as vivências locais eram o pano de fundo.

O êxodo rural, que já se manifestava na sociedade brasileira, até então majoritariamente rural, foi ampliado na década de 1930, até que nas décadas de 1960 e 1970 a maior parte da população brasileira estivesse vivendo em áreas urbanas. A canção caipira serviu como facilitador de adaptação para a nova vida, na cidade, e como memória com o local de origem; também ligava a outras pessoas que similarmente vinham do interior e precisavam se adaptar à vida na cidade grande. A partir do conceito de representação de Roger Chartier (1991, 2002a, 2002b), vamos verificar como a canção caipira é representativa desse e sobre esse grupo interiorano.

Adiante, faremos, ainda, uma análise da comercialização da canção caipira, que passa, obrigatoriamente, por Cornélio Pires e os primeiros artistas que este trouxe para a gravação das canções, contribuindo para a difusão gênero. Circos e rádios foram os principais elementos de disseminação da canção caipira nas cidades. Os circos, como locais de diversão, traziam artistas caipiras como forma de atrair público e os artistas caipiras cantavam nestes circos como forma de promover seus discos e suas canções que começavam a tocar nas rádios. Aparelhos toca-discos ainda eram caros, então os programas de rádio exclusivos para cantores caipiras e os circos foram grandes instrumentos de propagação da canção caipira nas grandes cidades.

## 2.1 DIFUSÃO E COMERCIALIZAÇÃO DA CANÇÃO CAIPIRA

A expansão da música caipira para além de seu grupo social original se deu a partir de 1929, principalmente pelas mãos do escritor, folclorista e jornalista Cornélio Pires, que “resolveu divulgar em disco músicas, anedotas, versos e outras manifestações caipiras” (MARCONDES, 2000, p. 123). Pires já era conhecido por livros, peças teatrais e textos jornalísticos onde “mostrava um tipo de caipira astuto, criativo e de mais personalidade que se imaginava” (FERRETE, 1985, p. 38). Em meados da década de 1920 criou a Turma Caipira Cornélio Pires, que rodava o interior de São Paulo com cantores, poetas e comediantes caipiras, fazendo grande sucesso, contando inclusive com patrocínios (CALDAS, 1999).

Com este bom resultado, Pires procurou gravadoras de disco para gravar estes artistas caipiras, porém sem êxito. Decidiu por bancar, ele mesmo, com recursos próprios, a prensa de 25 mil discos junto à gravadora Colúmbia do Brasil, com selo vermelho e o nome de “Série Cornélio Pires”. Os artistas pioneiros para a gravação foram Mariano e Caçula, Zico Dias e Ferrinho, Mandi e Sorocabinha e Arlindo Santana. O próprio Cornélio Pires saiu pelo interior vendendo seus discos, esgotando-os em menos de dois meses, e solicitando novas prensagens para a Colúmbia. Lojas da capital paulista também passaram a vender os discos caipiras. No total, foram 52 discos de sua série até o início de 1931. Outra grande gravadora do momento, a RCA Victor, percebendo o novo caminho, criou sua Turma Caipira Victor, com destaque para artistas como Raul Torres e Florêncio, Serrinha e Caboclinho e Mineiro e Mineirinho. A crise econômica de 1929 causou êxodo rural, ampliando, assim, no meio urbano, o público das canções caipiras, fazendo as gravadoras aumentarem as gravações de discos e trazendo novas levadas de artistas caipiras. (CALDAS, 1999; FERRETI, 1985; NEPOMUCENO, 1999; MARCONDES, 2000; SANT’ANNA, 2000).

A respeito da transformação que Cornélio Pires ofertou à música caipira, Chaves (2006, p. 32) reforça:

Em 1931 apresentou um show no Teatro Municipal de São Paulo alcançando o que desejava, ou seja, o reconhecimento do público. Esse é um momento relevante para a história da música caipira, pois foi a partir daí que as canções caipiras passaram a ser industrializadas, entraram para o universo da canção de massa. Esse momento marca a transição da música caipira (cantada pelo homem do campo) e a sertaneja, feita na cidade para o migrante caipira urbanizado.

FIGURA 1 – TURMA CAIPIRA CORNÉLIO PIRES, EM 1929.



Da esquerda para a direita, em pé: Ferrinho, Sebastiãozinho, Caçula e Arlindo Santana; sentados: Mariano, Cornélio Pires e Zico Dias.

FONTE: Disponível em: <<http://bit.ly/48EnW31>>. Acesso em: 18 jan. 2024.

Nos trilhos abertos por Cornélio Pires, a música caipira atingiu o patamar de negócio de sucesso, para empresários e para artistas: “A indústria da canção degustou-se com o lucro advindo desse novo setor do mercado. A rápida proliferação das duplas era uma nítida demonstração de que o sucesso discófilo do gênero sertanejo estava assegurado” (CALDAS, 1979, p. 5). Desta maneira, muitos artistas foram revelados, todavia um bom número não alcançou longo tempo de carreira artística. Além de Cornélio Pires, Raul Torres (que primeiro formou dupla com Florêncio e depois com Serrinha) é outro nome de importância nestes primórdios, não só como intérprete, mas como compositor de muitas canções.

Neste início, em 1929, não havia, portanto, profissionais de música caipira para as gravações, os artistas ainda tinham outros meios de vida, mas a arte não era a ocupação principal.

Dentre os primeiros intérpretes, todos revelados somente como curiosidade por Cornélio Pires, havia os que trabalhavam na lavoura (Mariano, Caçula e Ferrinho), um que era motorista (Zico Dias), outro que fazia corte de cana (Bastiãozinho), um artesão rural (Arlindo Santana) e um cocheiro com ponto no Jardim da Luz em São Paulo (Raul Torres). (FERRETE, 1985, p. 70).

Podemos perceber que nem todos eram ligados a atividades rurais, muito menos moradores da zona rural. Mantinham, em conjunto, o sotaque e a pronúncia

caracteristicamente errada da língua portuguesa. E conquistavam aqueles com o mesmo sotaque e pronúncia que estavam chegando para as cidades.

Vamos destacar aqui duas duplas caipiras que tiveram considerável destaque neste momento inicial: Alvarenga e Ranchinho e Tônico e Tinoco.

Alvarenga e Ranchinho<sup>12</sup> formaram dupla em 1933, em Santos, litoral de São Paulo, com uma trajetória que ilustra o desenrolar da carreira de muitas outras duplas: no circo, depois participando de filmes e fazendo programas de rádio – além, claro, dos discos e das apresentações (FERRETE, 1985). Eram uma dupla “independente”, que não fazia parte das turmas. Apesar do início como cantores de valsas, tangos e modinhas, notabilizaram-se pela sátira – principalmente política –, fazendo canções com os acontecimentos políticos do momento como temática (NEPOMUCENO, 1999). Atuaram em diversos filmes e chegaram ao rádio pelo programa *Cascatinha do Genaro*, da Rádio São Paulo, apresentado por Ariovaldo Pires (o Capitão Furtado, sobrinho de Cornélio Pires), um caminho típico dos cantores caipiras, fazendo apresentações em programas de rádio, como elenco fixo (FERRETE, 1985).

Junto de Ariovaldo, Alvarenga e Ranchinho foram para o Rio de Janeiro, então capital do país, em 1936. Conforme destaca Nepomuceno (1999, p. 291), seu sucesso foi rápido: “Em três anos juntos, tinham virado humoristas, artistas de cinema e, sem terem nascido na roça, dupla caipira”. Não eram nascidos na roça, mas eram uma dupla caipira. “Assumindo definitivamente o visual caipira – camisa xadrez, chapéu de palha e botas de cano curto – e com um repertório de músicas e piadas, subiram num dos palcos mais prestigiados o país, o Cassino da Urca [...]” (NEPOMUCENO, 1999, p. 291). Suas piadas e canções com referências a situações do cotidiano e, principalmente, acontecimentos políticos passaram a incomodar o governo federal, comandado à época de forma autoritária por Getúlio Vargas, com quem tiveram uma relação singular, de desafetos a bem aceitos:

Sempre que podiam ridicularizavam publicamente a figura do ditador gaúcho. [...] Por causa disso, a dupla foi várias vezes levada à prisão, mas também às paradas de sucesso. Na primeira permanecia por algum tempo, da segunda saía rapidamente, por ordem expressa do governo. Esta situação perdurou durante um certo tempo. Certa ocasião, porém, por iniciativa do presidente, Alvarenga e Ranchinho apresentaram-se no Palácio do Catete especialmente para a família Vargas e um reduzidíssimo número de amigos convidados. Getúlio divertiu-se tanto, que a dupla jamais voltou a ser perseguida pelo DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda –,

---

<sup>12</sup> Dupla formada por Murilo Alvarenga (1912-1978) e Diésis dos Anjos Gaia (1913-1991).

responsável pela censura de toda a produção cultural do país na época. (CALDAS, 1999, p. 46;48).

FIGURA 2 – CAPA DO DISCO OS MILIONÁRIOS DO RISO, DE 1957, PELA GRAVADORA ODEON, COM ARQUÉTIPO PADRÃO DAS PRIMEIRAS DUPLAS CAIPIRAS.



FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/47J581u>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

Ainda criaram paródias e participaram de campanhas políticas. Devido ao sucesso e ao estilo satírico, receberam o bordão de “Os Milionários do Riso” (MARCONDES, 2000). Romperam barreiras nos primórdios das gravações e dos sucessos caipiras, abrindo caminho na capital federal, mesmo com a vestimenta tão marcada. E mostravam que os artistas da música caipira não eram apenas aqueles criados na área rural, que mantinham as tradições familiares; eram nascidos e criados em meio urbano. A música não tinha ligações históricas, era a sua profissão. Mostravam o que se passava ao redor, com outros artistas da música caipira: os temas das letras não retratavam mais exclusivamente a vida no campo, os rituais religiosos, as relações com a natureza e com o sobrenatural, os costumes e tradições locais; o amor, a nostalgia, as percepções políticas, as relações de trabalho, as dificuldades da

vida urbana, entre outros, passaram a dominar o conjunto dos motivos das canções<sup>13</sup>. Ainda assim, a ligação com os caipiras só fazia aumentar, conforme o sucesso do gênero musical nas rádios e nos discos mostrava, conforme veremos adiante.

A partir da década de 1940 a música caipira conseguia seu espaço em emissoras de rádio, com gravações de filmes, circos e com os discos. Tornava-se um produto comercial. Os programas de rádio tinham auditórios, faziam apresentações musicais ao vivo, distribuíam prêmios e faziam concursos para revelar artistas (FERRETE, 1985).

Os irmãos Tônico e Tinoco<sup>14</sup> eram de origem rural, de fazendas da região de Botucatu/SP, grande produtora de café. Foram revelados pelo programa de rádio *Arraial da Curva Torta*, apresentado pelo Capitão Furtado, na Rádio Difusora de São Paulo, em 1943, após vencerem uma disputa de calouros. Gravaram o primeiro disco no ano seguinte, numa carreira que durou mais 50 anos. Tornaram-se um dos artistas que mais venderam discos na música brasileira<sup>15</sup>: “[...] não cantaram em outra língua, não consta que fossem populares em outros países de língua portuguesa, de tal forma que todo o impacto de sua arte se deu aqui mesmo no Brasil, fazendo deles artistas da mais alta significação e representatividade do povo brasileiro” (RIBEIRO, 2015, p. 18). Como o próprio Ribeiro (2015, p. 18-19) comenta, Tônico e Tinoco fazem parte de um subconsciente de pessoas que lembram de seu nome ao ouvir a expressão *música caipira*, ou cantarola algum trecho de suas canções quando questionadas sobre uma canção caipira; são canções extremamente vinculadas ao cancionário caipira, como “Chico Mineiro”, “Moreninha Linda”, “Tristeza do Jeca”, “Cana verde”, “Cavalo Preto”, entre muitas outras.

Ganharam, ainda no início da carreira, a alcunha de dupla “Coração do Brasil”. Mantiveram todo o tempo o jeito anasalado e mais agudo de cantar, usando a maneira “incorreta” de falar do sotaque caipira. Diferentemente de Alvarenga e Ranchinho, que não tiveram sucessores nas canções satíricas, “Tônico e Tinoco criaram escola na

<sup>13</sup> É por causa desta mudança que alguns autores defendem que não seria mais música caipira, mas o início da música sertaneja.

<sup>14</sup> Dupla formada por João Salvador Pérez (1917-1994) e José Salvador Pérez (1920-2012). Inicialmente se apresentaram com um primo, Miguel, formando o Trio da Roça; depois, sem o primo, como Irmãos Pérez. Foi Arioaldo, o Capitão Furtado, quem mudou o nome para Tônico e Tinoco, por ser mais caipira (FERRETE, 1985, p. 60). “Ele achava muito espanhol para quem cantava o ‘folclore’ brasileiro” (CALDAS, 1999, p. 56).

<sup>15</sup> Algumas estimativas apontam para 150 milhões de discos vendidos.

música sertaneja. Centenas de duplas surgidas depois deles procuraram imitar principalmente o som nasalado [...]” (CALDAS, 1999, p. 57-58).

Seu sucesso imediato no rádio e nos discos levaram-nos a fazer e escrever peças de teatro, participar de filmes; foram a primeira dupla a fazer apresentação na televisão, em 1950, na TV Tupi; foram os primeiros a gravar um LP (*long playing*), que veio a substituir o disco de 78 rpm (rotações por minuto); apresentaram-se no Teatro Municipal de São Paulo e no Maracanãzinho no Rio de Janeiro. Ribeiro (2015, p. 349-350) traz alguns números da dupla: “[...] gravou mais de 1500 músicas, em 220 discos de 78 rotações, 37 compactos, 84 LPs mais cinco ‘doses duplas’; participaram de sete filmes e ganharam todos os prêmios da área [...]”. Ainda, apresentaram seu próprio programa de rádio *Na beira da tuia*, por cerca de 40 anos (SANT’ANNA, 2000, p. 371).

FIGURA 3 – CAPA DO DISCO *TONICO E TINOCO COM SUAS MODAS SERTANEJAS*, 1958.



FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/3u6USSY>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

Como o título de sua autobiografia *Da beira da tuaia ao Teatro Municipal*<sup>16</sup>, Tonico e Tinoco passaram pelas mudanças pelas quais o estilo das canções caipiras transitou. Na infância, nas fazendas de café, cantavam as canções com as temáticas já citadas sobre trabalho, colheita, ritos religiosos, romances<sup>17</sup>; nas gravações dos discos, adaptando-se, as canções eram mais curtas, com tempo comercial, conforme relato de Tinoco:

Hoje o mundo mudô muito, então nós tivemo que evoluí também, não saindo do estilo, mas fazeno umas mensaginha mais curta e mais alegrinha. Porque o povo, hoje, eles ouve uma música assim, olhano no relógio, sempre tem o que fazê [...]. Hoje, então, a mensage é mais curta: é começo, meio e fim. Antigamente, eu com o Tonico, nós cantava romance, romance de treis hora, duas hora, tomava café no meio, assim, do romance, com bolinho. E tudo de cor [...]. Nós tinha diverso romance que nós cantava lá nas fazenda e era bem apreciado, a turma prestava atenção.<sup>18</sup>

O depoimento confirma as temáticas ligadas ao mundo do caipira, da cultura rústica e que ficavam sem espaço no mercado fonográfico e nas apresentações artísticas. As canções passaram por mudanças, mas mantiveram a ligação com o caipira.

Havia artistas caipiras que também começavam o sucesso fora de São Paulo: como exemplo, é o caso da dupla Nhô Belarmino e Nhá Gabriela<sup>19</sup>, paranaenses de Curitiba. Tornaram-se conhecidos nacionalmente pela gravação da canção “As mocinhas da cidade” (de Nhô Belarmino), em 1959; talvez uma das canções caipiras mais lembradas quando se fala do gênero musical, “foi um marco na história da música paranaense no cenário nacional. [...] *As Mocinhas* é sem dúvida o hino popular do estado do Paraná” (GRACIANO, 2009, p. 75;77).

O casal Nhô Belarmino e Nhá Gabriela começou a carreira em circos da capital paranaense, em 1940, depois tiveram seus programas de rádio por décadas, abriram uma loja de discos e instrumentos musicais e apresentaram programas de televisão. Gravaram o primeiro disco em 1953. Fizeram carreira pelos caminhos da comédia, “os campeões do riso”, com roupas de estampa xadrez, chapéus de palha e

<sup>16</sup> TONICO; TINOCO. *Da beira da tuaia ao Teatro Municipal*: a dupla coração do Brasil. São Paulo: Ática, 1984.

<sup>17</sup> MARTINS, 1975; CALDAS, 1979; CANDIDO, 2010.

<sup>18</sup> Depoimento feito ao programa Ensaio, da TV Cultura, apresentado em 7 maio 1991, com direção de Fernando Faro. Disponível em: <<https://bit.ly/3StW8c3>>. Acesso em 22: jan. 2024. Transcrito conforme o relato oral do artista. O *romance*, citado por Tinoco, eram essas canções longas, que contavam histórias, que remetiam aos romances medievais.

<sup>19</sup> Dupla formada por Salvador Graciano (1920-1984) e Julia Alves Graciano (1923-1996).

dentos pintados de preto, com apresentações e programas de rádio que misturavam piadas, encenações cômicas e canções caipiras, a maioria fazendo referência ao estado do Paraná (GRACIANO, 2009).

FIGURA 4 – FONTE AS MOCINHAS DA CIDADE, NA REGIÃO CENTRAL DE CURITIBA/PR.



Homenagem ao casal Nhô Belarmino e Nhá Gabriela, símbolos da música caipira paranaense<sup>20</sup>.  
 FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/42ep8bd>>. Acesso em: 22 jan. 2024.

Não havia, portanto, um padrão de artista caipira para conseguir alcançar sucesso. Havia as turmas (caravanas); aqueles que não eram caipiras de nascimento, mas tornavam-se por artistas caipiras por oportunidade; os que eram nascidos dentro da cultura rústica; e outros chegavam ao sucesso através de programas de calouros nas emissoras de rádio. Da mesma maneira como, com o passar do tempo, o público dessas canções foi ficando variado, deixando de ser um nicho.

## 2.2 CANÇÃO E MEMÓRIA NO ÊXODO RURAL BRASILEIRO

A população rural do Brasil foi perdendo participação no total do povo brasileiro ao longo do século XX, fato verificado nos censos feitos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme demonstra a TABELA 1:

<sup>20</sup> A fonte possui colunas com pinhões nos capitéis que emolduram quadros de azulejos brancos que mostram os versos da canção “As mocinhas da cidade” e uma fotografia do casal. Fica localizada na Rua Cruz Machado, próximo à esquina com a Alameda Cabral.

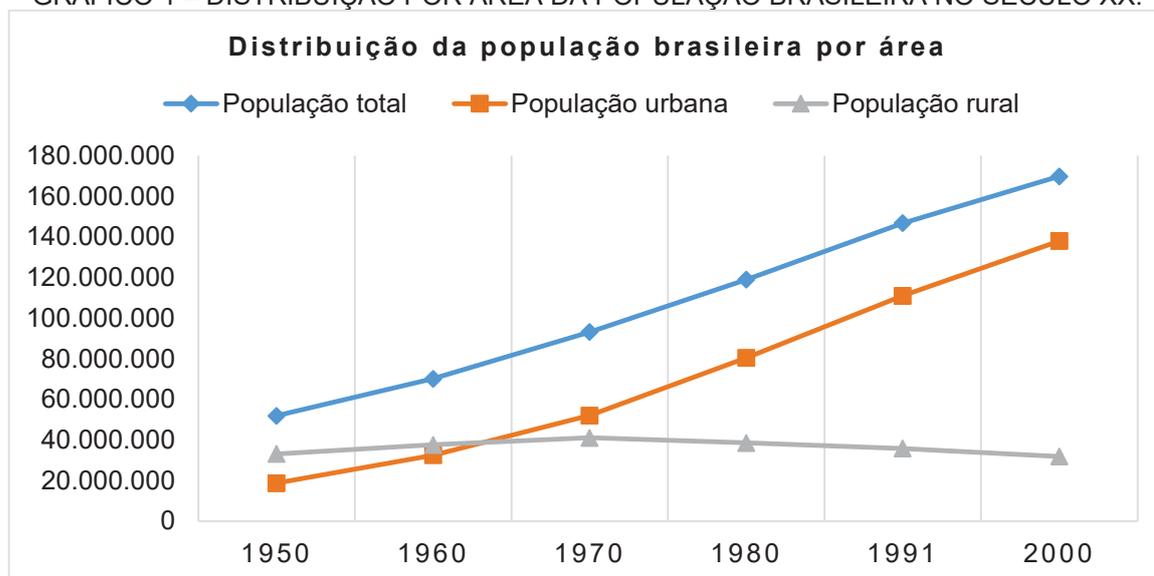
TABELA 1 – POPULAÇÃO RURAL NO BRASIL

Censo	População total	População rural	Participação da população rural no total da população (%)
1950	51.944.397	33.161.706	63,8
1960	70.119.071	37.647.694	53,7
1970	93.204.379	41.105.884	44,1
1980	119.002.706	38.566.297	32,4
1991	146.825.475	35.834.485	24,4
2000	169.799.170	31.845.211	18,7

FONTE: IBGE (vários censos demográficos).

Enquanto a população do país permaneceu em ritmo acelerado de crescimento, o somatório da população morando em áreas rurais pouco se alterou, impactando em queda na participação total. O GRÁFICO 1 demonstra como a população urbana manteve uma tendência de aumento constante, enquanto a população rural fica praticamente estagnada. Pode-se perceber que a mudança de perfil da população brasileira se deu na década de 1960. Esta diminuição da população rural em relação ao total, causada pela migração do habitante rural para áreas urbanas (e suburbanas), é explicada pelo êxodo rural.

GRÁFICO 1 – DISTRIBUIÇÃO POR ÁREA DA POPULAÇÃO BRASILEIRA NO SÉCULO XX.



Fonte: IBGE (vários censos demográficos).

Para este êxodo rural, Faustino (2014) cita algumas motivações<sup>21</sup>: a mecanização (que transformou a base técnica da produção, diminuindo a necessidade

<sup>21</sup> Sobre como o êxodo rural foi sentido pela população caipira, sugerimos ver FAUSTINO, 2014.

de trabalhadores), beneficiada com subsídios e incentivos governamentais de crédito para aumento produtivo; a desigualdade no acesso à terra (que começou em 1850, com a Lei de Terras) favorecia proprietários rurais enriquecidos, dificultando a autossuficiência dos pequenos sítiantes ou a existência dos arrendatários, meeiros e parceiros, tornando-os mão de obra rural para tentar a sobrevivência; a concentração fundiária, que sempre existiu em nosso país, foi ampliada; o Estatuto do Trabalhador Rural, aprovado em 1963, que dava ao trabalhador rural as mesmas bases jurídicas do trabalhador urbano, teve efeito contrário ao esperado: criou uma massa de boias-frias, trabalhadores sem registro, contratados por demanda, que perderam suas casas nas fazendas e vagavam a cada colheita em busca de trabalho, frequentemente mal remunerado; as muitas disputas de terras e a violência no meio rural; a diminuição das oportunidades para os mais jovens, enxergando na cidade uma abertura de possibilidades de futuro, com maior facilidade para escolaridade, saúde e outros serviços que eram tão escassos nos meios rurais; a expansão da pecuária intensiva, que utilizava menos mão de obra que a agricultura convencional; entre outras.

Candido (2010, p. 248) já havia percebido o fenômeno: “Os desajustes se resolvem, cada vez mais, pela migração urbana, com abandono das atividades agrícolas e passagem a outro universo de cultura”. Na região centro-sul do país, este caipira que saía de seu universo conhecido entrava em áreas urbanas para conviver mais próximo a sistemas culturais com os quais teria de se ajustar. Faustino (2014, p. 97) concorda: “E assim, o êxodo aconteceu e o caipira foi, conseqüentemente, expropriado de sua terra, do seu meio de produção, da sua cultura e das suas formas de sociabilidade, tendo que se adaptar ao novo meio urbano”. Como estes migrantes eram regularmente desprovidos de boas condições financeiras, engrossavam consideravelmente o crescimento de regiões metropolitanas, áreas suburbanas, com muitas deficiências de atendimento do poder público, tornando mais difícil uma ágil melhora das condições de vida, ampliando desigualdades sociais e econômicas. Como efeito, a migração também causava a mudança de profissão e oferecia ao migrante rural ocupações com baixas remunerações devido à falta de estudos ou de experiência.

Sobre este cenário de mudanças que se abria para o migrante a partir do êxodo rural, José Roberto Zan (1995, p. 127-128) confirma:

As migrações internas e o êxodo rural, impulsionados pela modernização econômica, faziam com que levas crescentes de populações oriundas de áreas ainda caracterizadas por formas tradicionais de sociabilidade afluíssem para os centros urbanos mais industrializados. Em função do caráter excludente da industrialização brasileira, uma parcela significativa dos migrantes permanecia à margem do mercado de trabalho regular das grandes cidades. Relegados à condição de “excluídos”, esses indivíduos não completavam seus processos de ressocialização. Continuavam cultivando elementos culturais de sua primeira socialização, ou seja, da “cultura rústica”.

Ferrete (1985, p. 60) assinala este mesmo aspecto: “[...] esse crescimento somava enormes quantidades de migrantes do campo, os quais, como é fácil deduzir, traziam consigo a formação cultural do próprio habitat”. Mais adiante, arrisca um número: “A capital paulista, na verdade, já abrigava mais de 200 mil caipiras por ocasião da II Grande Guerra” (FERRETE, 1985, p 61). É exatamente com este ponto, sobre cultivar elementos de sua cultura originária em meio urbano, que temos o crescimento da importância das canções caipiras, seja em discos, rádio, circos ou cinema. Foram canções que não fizeram sucesso apenas nas cidades e vilas interioranas, mas também nas grandes cidades, incluindo o Rio de Janeiro, como demonstrado anteriormente. Os artistas caipiras passavam a ter sua audiência primacial mais próxima.

Ivan Vilela (2017) cita a canção como fator de reenraizamento deste caipira deslocado para as áreas urbanas. A canção é o fato conhecido num local de novos desafios, novas formas de viver, de controle do tempo.

Diante do processo de desenraizamento vivenciado pelos migrantes caipiras, a música caipira e sua radiodifusão (sempre narrando histórias pertinentes ao universo de origem desses migrantes e, por conseguinte, transmitindo seus valores) operaram como fatores aglutinantes e reenraizantes na vida do camponês caipira e dos moradores das cidades pequenas que foram viver nas metrópoles. Agora urbana, essa música agiu como mantenedora dos valores referenciais desse povo no momento e após o êxodo rural. (VILELA, 2017, p. 277).

A canção caipira auxiliou, por assim dizer, a integração do migrante à nova cultura com menor impacto, pois permanecia ouvindo as histórias de romance, de caçadas, de pescarias, de feitos heroicos e outras, tal como estava acostumado a ouvir em sua terra de origem. Mesmo compositores urbanos tinham temáticas rurais como motivos para suas canções: a natureza, o luar, a cabocla, o rancho (FERRETE, 1985).

Os vários canais de comunicação disponíveis foram logo encampados pelos artistas caipiras: discos, rádio, circos, cinema num primeiro momento; televisão e revistas depois. A importância dos discos para a expressão artística caipira com o feito de Cornélio Pires, que abriu estas portas, já foi citada acima. Nas trajetórias dos artistas, não havia uma ordem a ser seguida para o sucesso, como os exemplos, também citados acima, de Alvarenga e Ranchinho, que começaram no circo, fizeram cinema, rádio e depois gravaram discos, e de Tonico e Tinoco que foram revelados no rádio, gravaram discos, fizeram cinema, peças teatrais, circos e apresentaram longo programa de rádio.

O cinema valorizou os cantores caipiras. Segundo Caldas (1979, p. 36), Alvarenga e Ranchinho atuaram em 49 filmes. Diversos outros artistas fizeram cinema. Mas nenhum superou Amácio Mazzaropi, que estrelou dezenas de filmes, onde interpretava “a derivação histriônica da ideia do Jeca Tatu de Lobato, quer como o caipira do campo e seus conflitos com os poderosos, quer como o caipira na cidade, vivendo o impacto do estranhamento, da anacronia e do preconceito” (SANT’ANNA, 2000, p. 257). Num tempo anterior à popularização da televisão, era no cinema que as imagens em movimento alcançavam grandes públicos. Os filmes ajudavam a ampliar o alcance das canções, que ilustravam as histórias, e favoreciam a projeção dos cantores.

Os discos, já comentados, transformaram a canção caipira, diminuindo drasticamente a duração das canções, “não mais os demorados ritos e danças rurais, mas o tempo correspondente ao tamanho do disco” (MARTINS, 1990, p. 14).

Neste sentido, vários compositores famosos, como Teddy Vieira, no começo da carreira, ficaram conhecidos como “reformadores” ou “copidescadores” de antigas modas de letras caudalosas, geralmente de domínio público, adaptando-as à nova situação da moda caipira. Isto quer dizer que, a mesma moda-de-viola, recortado, cururu, toada ou cateretê de grande extensão podem ter originado diversas outras, na formatação temporal e enxugamento para a veiculação no rádio, em princípio, e depois no disco. (SANT’ANNA, 2000, p. 371).

E nesse novo formato das canções, que nascia, desabrocha junto a imagem do sertão, o lugar idílico, positivo, de bons valores, mas que também sentia dores de amor, de saudade, lugar que foi deixado para trás ou que ainda se vive, em comparação com um ambiente urbano carregado, negativo, sofrido. Essa relação fez sentido para a população urbana e rural que estava vivendo este momento de êxodo

rural e ajudou a um e a outro: quem chegava à cidade ouvia as canções para lembrar de seu sertão; quem ainda morava no sertão sentia-se representado e elogiado pelas canções ou quem morava na cidade ouvia as canções para conhecer as belezas e encantos da vida no sertão, fazendo aumentar a venda dos discos, os ingressos dos circos e cinemas e a audiência das rádios.

Nos meios de comunicação de massa, o rádio dominou o cenário artístico e musical brasileiro entre a década de 1920 até fins da década de 1960, quando a televisão começou a se popularizar. O rádio trazia as notícias, as piadas, os causos e, claro, as canções, popularizando artistas em larga escala. E o rádio, como no caso de Tônico e Tinoco, abria as portas para a gravação de discos, que gerava o sucesso para lotar os circos e apresentações ao vivo, gerando a renda para os cantores: “Esses programas, ao mesmo tempo que culminaram pela divulgação da moda caipira em locais refratários ao gênero, estabeleceram com o homem e a mulher do campo importante canal de comunicação dos lançamentos em discos” (SANT’ANNA, 2000, p. 371).

Se até a década de 1950 a maioria dos cantores caipiras apenas apresentava suas canções nas emissoras de rádio, a partir daí também passaram a ser locutores, aproveitando para divulgar suas canções e de colegas, cantar, fazer anúncios comerciais. Conforme a listagem feita por Sant’Anna (2000, p. 370-371), muitas emissoras de rádio mantiveram no ar programas com artistas caipiras por muito tempo. Ribeiro (2015, p. 329) também exhibe uma relação de emissoras de rádio que tinham artistas caipiras em seus quadros, contratados, com salários:

Rádio Nacional: Tônico e Tinoco, Palmeira e Biá; Rádio Record: Torres e Florêncio, Mario Zan, Cascatinha e Inhana; Rádio Bandeirantes: Zacarias Mourão, Capitão Furtado, Capitão Barduíno, Comendador Biguá, Muibo Cury; Rádio Piratininga: Xerém e Bentinho; Rádio Tupi: Limeira e Luizinho, Lulu Belencase; Rádio Difusora: Sulino e Marrueiro. Esse quadro estava presente também em Belo Horizonte, Goiânia, Paraná, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Rio de Janeiro, Vitória, Florianópolis.

Os circos, muito comuns principalmente nas periferias das grandes cidades, usavam os artistas caipiras como chamariz de público, ao mesmo tempo que estes usavam os circos para divulgar seus discos. Para o circo, ter um artista conhecido se apresentando era ter garantia de público. Durante o dia, os cantores passavam nas emissoras de rádio da região para anunciar sua participação do espetáculo circense. Nos circos era comum a apresentação de peças teatrais, escritas pelos próprios

cantores, que também eram os personagens principais, e as histórias geralmente introduziam uma canção. Os artistas levavam seus discos, vendendo ao final da apresentação. Para o público, além de diversão, o *show* no circo servia para ver os artistas que ouvia no rádio e nos discos e relembrar os causos da vida interiorana, novamente ajudando a manter a raízes em meio a uma nova paisagem nem sempre simpática ao caipira.

Encontrar pessoas com histórias similares, ouvir causos, rir de temas conhecidos, entender sotaques, reconhecer os elementos culturais, enfim, os discos, o rádio, o cinema, o circo, amparavam um grupo social que se via distante de sua terra e que, muitas vezes, não se enxergava como parte de seu novo local de morada. Os laços se mantinham, as memórias eram preservadas e, para os descendentes que não viveram a vida rural dos familiares mais velhos, era uma forma de conhecer parte da história da qual faziam parte.

### 3 PROPOSIÇÃO DIDÁTICA PARA O USO DE CANÇÕES CAIPIRAS EM AULAS DE HISTÓRIA

#### 3.1 A IMPORTÂNCIA DA LETRA E DA MÚSICA NA CANÇÃO CAIPIRA

As canções caipiras têm certa aproximação com boa parte das famílias dos estudantes, conforme verificou a pesquisa de Chaves (2006)<sup>22</sup>, pois uma parcela significativa tem origem nas regiões interioranas do país, locais característicos da canção caipira. Assim, uma aproximação inaugural, no início do trabalho com canções caipiras como fontes históricas em sala de aula, é menos desafiadora, uma vez que uma porção dos estudantes já teve contato, muitas vezes reconhecendo-as como “música de velho” ou “música de avô”. Uma tarefa relevante para o professor, principalmente nos momentos iniciais do trabalho, é deixar evidenciado aos estudantes que não se trata de ensiná-los a gostar das músicas do professor ou que é um gosto pessoal do professor, pois pode prejudicar a aprendizagem e o olhar estudantil sobre as fontes (SNYDERS, 2008). Como comentado anteriormente, o trabalho com canção caipira como fonte para o ensino de História deve-se ao fato de esta canção ser representante de um grupo social importante para a formação de nossa sociedade; e, nestas canções, este grupo social manifesta sua forma de ver o que acontece ao redor e transparece sua forma de se mostrar para o mundo, como vê e como quer ser visto, e anda, como é visto.

Letra, música e interpretação, em suas versões originais, devem ser o objeto da análise, em conjunto. Aqui, tomamos emprestada a análise que Robert Darnton (2014) fez dos poemas de protesto na cidade de Paris do século XVIII, antes da Revolução Francesa<sup>23</sup>. Os poemas e os *chansonniers* circularam entre a população semianalfabeta de Paris com certa rapidez e popularidade, contando com o auxílio de músicas para que fossem decorados pelo povo e divulgados, um recurso mnemônico: “Palavras associadas a uma melodia se fixam na memória e são fáceis de comunicar

---

<sup>22</sup> A pesquisa foi realizada em uma turma de primeira série do Ensino Médio Profissionalizante de uma escola da rede estadual, na cidade de Curitiba/PR, em 2006. Faixa etária de 14-15 anos. Ainda que não possamos generalizar, trabalhamos com a possibilidade de que tal verificação possa se repetir no mesmo recorte.

<sup>23</sup> A obra analisa o Caso dos Catorze (1749-1750), investigação da polícia francesa sobre poetas populares e recitais de poesias clandestinas que tratavam do descontentamento com o rei Luís XV, com a corte e o governo, com a situação enfrentada no momento. A difusão destes poemas contou com uma rede de comunicação partilhada, fazendo as informações circularem.

a outras pessoas quando cantadas” (DARNTON, 2014, p. 85). Segundo o autor, o modo como se interpreta uma canção interfere na maneira como ela é compreendida: “Mudanças de timbre e de ritmo podiam deixá-las delicadas ou jocosas, raivosas ou cômicas, indecentes ou líricas” (DARNTON, 2014, p. 88). De maneira resumida:

Um poema espirituoso com uma melodia contagiante se espalhava pelas ruas com força irresistível e, frequentemente, poemas novos se seguiam a ele, levados de um bairro para outro como rajadas de vento. Numa sociedade semianalfabeta, canções funcionavam, até certo ponto, como jornais. Forneciam uma crônica sobre os fatos do momento. (DARNTON, 2014, p. 84).

Aqui podemos fazer um paralelo com a canção caipira, tanto em suas execuções na área rural quanto já nas cidades, onde grupos sociais majoritariamente analfabetos reproduziam e retransmitiam sua cultura, modo de pensar, suas histórias e visões de mundo através de canções decoradas com o auxílio de melodias, da mesma forma como os poemas parisienses. Os poemas associados a melodias eram cantados, adaptados, difundindo notícias de colheitas, vida amorosa, bravuras, feitos, crimes, mortes, batalhas, críticas ao governo, lições de moral, acidentes, festividades, eventos religiosos, agradecimentos, ocorrências as mais variadas que faziam parte da rotina da população caipira, mas que não podiam ser transmitidos em jornais ou cartas. Espalhavam as histórias de um povoado a outro, registrando aquilo que achavam necessário.

Durante a análise dos poemas populares espalhados por Paris, Darnton (2014) buscou elucidar os versos e estrofes, oferecendo possíveis significados do que se transmitia à época. Esta interpretação também nos serve de inspiração para esta pesquisa, e leva em conta a advertência do autor: “[...] a letra de uma canção não transmite uma mensagem coerente, autônoma [...]. As canções e os poemas de 1749-50 eram significativos conforme a maneira como foram cantados ou declamados num tempo e local específicos” (DARNTON, 2014, p. 147). As canções caipiras também necessitam ser interpretadas a partir de seus tempos e locais específicos a fim de tentar compreender e aprender com aquele grupo social, daquele período, porque aquela mensagem estava sendo transmitida, para quem e com qual finalidade; não eram autônomas, isoladas, estavam em um contexto mais amplo e eram recebidas e assimiladas pelo público alvo. Desse modo, “[...] o que nos interessa no conhecimento histórico é perceber a forma como os indivíduos construíram, com diferentes

linguagens, suas narrações sobre o mundo em que viveram e vivem, suas instituições e organizações sociais” (BRASIL, 2018, p. 397). Executadas fora de seu tempo e local, estas canções, em muitos casos, não têm o mesmo significado e alcance do que tiveram em seus momentos próprios. Portanto, reforçamos, não há a intenção de formar ouvintes assíduos de música caipira, mas de usar essa canção como fonte histórica para estudar um período sob a ótica popular de quem o estava vivenciando e olhando por um certo prisma.

A obra de Darnton (2014) mostrou como a população periférica, comum, conversava, refletia sobre o que acontecia ao redor e tinha sua própria maneira de espalhar o que pensava, desenvolvendo táticas para fazer suas ideias terem o maior alcance possível. De mesmo modo, nos mais variados grupos sociais em diversos tempos históricos, tal ação também ocorria, assim como entre os grupos caipiras; neste caso, também, a poesia e a música foram as ferramentas preferidas para contar sobre seu cotidiano. Compositores e intérpretes, em muitos casos, não escondiam o sotaque, o dialeto, a forma coloquial de se expressar, demonstrando pouca – ou nenhuma – preocupação com normas cultas, mas sim em transmitir a mensagem.

A memória de outros tempos, outros lugares, muito comum nas canções caipiras, também concorda com o que Darnton (2014) coloca como meio de expressar o que se sente e pensa para os demais do mesmo grupo social. E esta memória, frequentemente, traz a ideia do que Candido chama de “saudosismo transfigurador”:

Ele se manifesta, é claro, sobretudo nos mais velhos, que ainda tiveram contato com a vida tradicional e podem compará-la com o presente; mas ocorre também nos mais moços em parte por influência daqueles. Consiste em comparar, a todo propósito, as atuais condições de vida com as antigas; as modernas relações humanas com as do passado. [...] Esta valorização do passado é constante. [...] No entanto, é a sua maneira de criar uma idade do ouro para o tempo onde funcionavam normalmente as instituições fundamentais da sua cultura [...]. (CANDIDO, 2010, p. 225; 227).

Em diversas canções este conceito aparece, onde o passado lembrado, no pensamento, era um lugar e uma época onde tudo era superior. O presente, moderno, no qual, habitualmente, o compositor está na cidade, não tem o mesmo brilho do que o passado rural.

Surgem assim, para o caipira, necessidades novas, que contribuem para criar ou intensificar os vínculos com a vida das cidades, destruindo a sua autonomia e ligando-o estreitamente ao ritmo da economia geral, isto é, da região, do Estado e do País, em contraste com a economia particular,

centralizada pela vida de bairro e baseada na subsistência. (CANDIDO, 2010, p. 189).

Esta inserção na vida urbana, o aumento das relações com a cidade, ajudam a cultivar a memória da tranquilidade e relação direta com a natureza que havia nos tempos passados. Estas mensagens são constantes nas letras das canções.

Alguns outros pontos característicos da sociedade caipira são recorrentes na representação deste grupo social nas canções. Um aspecto é a família patriarcal, “mas de padrões patriarcais ajustados ao tipo de vida de grupos situados nos níveis inferiores da pirâmide social e, portanto, desprovidos do halo com que aparecem nos estudos consagrados à vida das classes dominantes” (CANDIDO, 2010, p. 264). Outro sinal é o padrão de homem, que exigia “conhecimento da sabedoria grupal; eficiência na indústria doméstica, na caça e na pesca; domínio dos instrumentos de trabalho; destreza, valentia e capacidade de defesa pessoal” (CANDIDO, 2010, p. 269). A importância da família como instituição de educação das crianças para aprender o que é necessário para o dia a dia: “técnicas agrícolas e artesanais, trato dos animais, conhecimentos empíricos de várias espécies, tradições, contos, código moral. [...] o trabalho era o critério principal para determinar a passagem à vida adulta” (CANDIDO, 2010, p. 287-288). A representação cultural dos grupos sociais caipiras fica expressa nas canções, que oferecem importante panorama destas e de outras características.

### 3.2 PROPOSIÇÕES DIDÁTICAS COM CANÇÕES CAIPIRAS PARA O 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

O currículo das aulas de História para o 9º ano do Ensino Fundamental<sup>24</sup> é balizado entre o fim do século XIX até os tempos atuais, abrangendo uma considerável variedade de assuntos e temas para serem estudados, conforme determina a BNCC: “No 9º ano, aborda-se a história republicana do Brasil até os tempos atuais, incluindo as mudanças ocorridas após a Constituição de 1988, e o protagonismo de diferentes grupos e sujeitos históricos” (BRASIL, 2018, p. 418)<sup>25</sup>. Dentro deste espectro, alguns

<sup>24</sup> Conforme o Currículo Priorizado para o Ensino Fundamental de História da Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Disponível em: <<https://acervodigital.educacao.pr.gov.br/pages/download.php?direct=1&noattach=true&ref=19503&xt=pdf&k=>>>. Acesso em: 11 fev. 2024.

<sup>25</sup> Seguimos aqui as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades determinadas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 428-433).

temas podem muito bem ser analisados a partir das canções caipiras como fontes para as aulas. Passamos agora à nossa proposição didática de fontes para serem aplicadas em sala de aula.

Nosso trabalho inicia com a apresentação do documento para os estudantes, conforme a proposta da análise de fontes de Schmidt e Urban (2008, p. 21, manual do professor), que relembramos aqui:

- 1 – Explorando fontes: O trabalho com fontes em aulas de História exige, pelo menos, três momentos importantes:
  - 1.1 – Apresentação do documento:
    - a. Identificação do documento: tipo de documento [...];
    - b. Localização no tempo
  - 1.2 – Descrição do documento:
    - a. Palavras-chave que podem ser retiradas do documento;
    - b. Informações consideradas relevantes no documento;
    - c. Estrutura do documento.
  - 1.3 – Explicação do documento:
    - a. Definir o documento;
    - b. Construir explicações acerca do documento
- 2 – Apreciação sobre o documento: inserir opiniões ou conclusões pessoais acerca da forma como o documento trata a temática analisada.

Se ouvir canções faz parte do cotidiano do estudante – e este tem certo contato com canções caipiras, essencialmente por laços familiares –, o trabalho com canções como fonte para o ensino de História pode não ser habitual, o que demanda uma ação preliminar de conversas sobre o que são fontes históricas. É importante destacar a importância de orientar o estudante de que as fontes não são verdades absolutas, que apresentam a visão de quem elaborou o documento; que devem ser problematizadas e entendidas como meio para oferecer melhor compreensão do momento e do local em que foram elaboradas; que não foram produzidas para ser usadas como ferramenta didática (ANDRADE, 2007; BITTENCOURT, 2018; GONÇALVES, 2012; PEREIRA; SEFFNER, 2008; XAVIER, 2010).

Sempre que há o trabalho com fontes nas aulas de História, importante destacar, a interação entre professor e estudantes é um ponto necessário para desenvolver a competência da literacia histórica, pois estes podem aprimorar novas formas de enxergar o mundo, acessando o passado. Todavia, este aperfeiçoamento, como afirma Peter Lee (2016, p. 107), pode demandar tempo e exigir paciência, ao lidar com novas maneiras de explicar conhecimentos que poderiam ser dados como definitivos e com situações do presente que reivindicam revisões de nosso entendimento.

Esta aplicação do uso de fontes, que amplia o conhecimento e a capacidade de questionamento dos estudantes, também fornece elementos para a definição de progressão dada por Peter Lee (2008). A complexidade da cognição é dilatada.

Uma primeira audição, já junto da letra da canção, apresenta a fonte e o estudante então começa a ter as primeiras informações que pode extrair do documento. Sob orientação do professor, pode tentar detectar indícios de localização espacial e temporal da canção e seu tema principal. É o que Urban e Schmidt (2008) chamam de “apresentação do documento”.

A partir daí o estudante pode caminhar para a etapa seguinte, chamada de “descrição do documento”. Além de identificar o tema principal, deve assinalar palavras-chave que têm relação com o que está aprendendo nas aulas e apontar aspectos interessantes do que está sendo contado na canção. As estruturas da música, da letra, da melodia, da interpretação, também devem ser observadas, na tentativa de identificar intenções e silenciamentos; quais instrumentos são mais evidenciados, se algo chama atenção no arranjo da melodia, como o intérprete canta a letra; quais são os personagens principais, se há, e quais os secundários e como são tratados dentro da canção.

De posse destas informações, e sempre com o auxílio do professor, o estudante estará preparado para elaborar suas explicações, suas hipóteses a respeito da fonte, de seu contexto e de sua mensagem. A terceira parte do método de Urban e Schmidt (2008) é a “explicação do documento”. Os conteúdos estudados durante as aulas de História, seguindo o currículo, funcionam como a base para o estudante, que de posse das informações que extraiu da fonte, pode progredir no conhecimento, realizar a sua caminhada de levantar possibilidades, formar conjecturas a respeito do que analisou e engendrar conclusões que lhe auxiliem a compreender tanto os aspectos transmitidos pela fonte (expostos e/ou silenciados) quanto o que é necessário para ampliar sua consciência histórica. O estudante tem o caminho para estruturar seu conhecimento histórico, desenvolvendo ferramentas para entender de que maneira determinadas situações chegam até ele (RÜSEN, 2006), para compreender seu mundo, seu entorno, exercitando sua literacia histórica.

O professor, nesta proposta, tem total liberdade para a condução de sua aula, de seu planejamento, do objetivo que pode levar à aula. As palavras-chave elencadas pelos estudantes podem ser as condutoras do diálogo, ou o professor pode direcionar o olhar para um ponto específico, ou orientar os estudantes a perceber pontos que

podem ser explorados a partir da fonte que, eventualmente, os estudantes não relacionaram.

Como colocado anteriormente, não se espera que todas estas etapas e consequências sejam alcançadas de imediato, num primeiro exercício desta proposta – devido à maneira como está estruturado nosso sistema de educação pública básica, nem sempre há tempo para trabalhar todos os conteúdos; por vezes, prioriza-se determinados conteúdos compreendidos como significativos para aqueles estudantes, naquele local e tempo. Estes resultados virão ao longo da prática desta proposta, pois é uma mudança de procedimento didático, que valoriza o conhecimento que o estudante alcança e produz a partir da análise de fontes, tendo o professor como auxiliar no fazer pedagógico, retirando o foco da exposição de fatos e dados prontos do passado – onde não há mais o que se fazer, uma postura passiva – e incentivando o estudante a questionar como este passado foi construído até chegar a ele.

Iniciamos agora a nossa proposta, propriamente, com exemplos de como podemos trabalhar as canções caipiras como fonte para as aulas de História, a partir de temas que são relacionados com os conteúdos curriculares do 9º ano do Ensino Fundamental e dos conceitos substantivos deste período letivo.

### 3.2.1 Produção agropecuária e riqueza

Logo no início do ano letivo das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, um dos primeiros temas a ser abordado nas aulas de História é o início da República no Brasil e como o café e a produção agropecuária tinham força na economia e política nacionais<sup>26</sup>. Tamanho era o poder, que o momento inicial da República recebeu a designação de República Oligárquica.

A Constituição de 1891 não determinava que o voto fosse secreto (que recebeu já na época o jocoso apelido de voto de cabresto) e ainda havia a restrição do direito ao voto e o voto era aberto, permitindo que os grandes proprietários rurais, chamados de “coronéis” exercessem seu poder com ampla liberdade e superioridade em relação à população, principalmente aqueles que vivem nos “currais eleitorais” do coronel. As canções caipiras, ao longo do século XX, abordaram esse tema.

---

<sup>26</sup> Habilidades EF09HI01, EF09HI02, EF09HI05 e EF09HI17 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 428; 431).

A importância da produção agropecuária como carro-chefe de nossa economia, ficou registrada na canção *Rei do gado*, composta em 1958 por Teddy Vieira:

TABELA 2 – REI DO GADO: LETRA DA CANÇÃO E POSSÍVEIS ABORDAGENS.

<p>Em um bar de Ribeirão Preto Eu vi com meus olhos esta passagem, Quando o champanha corria a rodo No alto meio da granfinagem. Nisto, chegou um peão Trazendo na testa o pó da viagem. Pro garçom ele pediu uma pinga, Que era pra rebater a friage.</p> <p>Levantou um armofadinha E falou pro dono: — Eu tenho má fé Quando caboclo que não se enxerga, Num lugar deste vem pôr os pé. Senhor, que é o proprietário Deve barrar a entrada de quarqué, E principalmente nesta ocasião, Que está presente o rei do café!</p> <p>Foi uma salva de palma, Gritaro viva pro fazendeiro Que tem milhões de pés de café Por este rico chão brasileiro. Sua safra é uma potência Em nosso mercado e no estrangeiro. Portanto, vejam que este ambiente Não é pra quarqué tipo rampero.</p> <p>Com um modo bem cortês Responde o peão pra rapaziada: — Esta riqueza não me assusta, Toco em aposta qualquer parada! Cada pé desse café Eu amarro um boi da minha invernada. E pra encerrar o assunto, eu garanto Que ainda me sobra uma boiada.</p> <p>Foi um silêncio profundo Peão deixou o povo mais pasmado Pagando a pinga com mil cruzeiro. Disse ao garçom pra guardar o trocado. — Quem quiser meu endereço Que não se faça de arrogado, É só chegar lá em Andradina E perguntar pelo rei do gado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Primeira pessoa, dando credibilidade.</li> <li>- Encontro de pessoas ricas, com bebidas caras.</li> <li>- Discriminação, preconceito com as roupas sujas, de trabalhador, aparência cansada.</li> <li>- Uma bebida simples, apenas para espantar o frio.</li> <li>- Tentativa das velhas oligarquias de demonstrar poder, marcando a desigualdade social e econômica, mostrando que existem lugares que trabalhadores não poderiam frequentar. Debate sobre preconceito social.</li> <li>- Geremia Lunardelli era conhecido como rei do café. Ele tinha cerca de 18 milhões de pés de café em suas propriedades em São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Paraguai.</li> <li>- Pobres não poderiam frequentar lugares para a elite.</li> <li>- A velha oligarquia sendo desafiada pelos novos líderes do progresso.</li> <li>- Antônio Joaquim de Moura Andrade era conhecido como rei do gado, mas não consta que trabalhasse diretamente na lida com o gado; aqui, uma licença poética.</li> <li>- Lição de moral: apesar do traje humilde, tinha dinheiro sobrando.</li> <li>- Cédula de 1000 cruzeiros. Trabalhar mudanças monetárias.</li> <li>- Alguns proprietários de terra criaram cidades, como Andradina/SP e Nova Andradina/MS ou Lunardelli/PR. Debate sobre a origem das cidades.</li> </ul>
--	---

FONTE: Vieira (1961)<sup>27</sup>.

<sup>27</sup> Anteriormente a canção foi gravada pela dupla Tião Carreiro e Carreirinho, em 1958, pela gravadora Continental (catálogo 17544), no formato 78 RPM, e em 1959 pela dupla Tonico e Tinoco, gravadora Caboclo (catálogo CS-315). Mas o grande sucesso e alcance da canção veio na gravação de Tião Carreiro e Pardinho, de 1961.

A canção é uma moda de viola, executada por uma viola que silencia quando os intérpretes cantam (à capela), realçando a importância da história a ser contada e denotando que os cantores precisam ser afinados para cantar sem ter os instrumentos como base, como nos romances medievais, inspiradores da música caipira:

[...] o Romanceiro tradicional está na origem dos principais afluentes de modas caipiras. A Moda-de-viola que, por sua fabulação novelesca e legendária, autênticas xácaras, mais homologia apresenta com o Romanceiro. É cantada à *capela* e, ao mesmo tempo, com duas violas, uma ponteada e outra batida. Durante as estrofes, e marcando o ritmo, a melodia é perseguida pela ornamentação ponteada das cordas mais finas e agudas, dificilmente audíveis nas gravações antigas. O acompanhamento instrumental se evidencia no intervalo entre as estrofes, funcionando como elemento de suspense e anticlímax, despertando o interesse pelo porvir lírico-narrativo da estrofe seguinte. (SANT'ANNA, 2000, p. 59).

A narração do que acontece em primeira pessoa, como testemunha, mostra uma característica dos romances medievais, como afirma Sant'Anna: “cabe lembrar que este era um procedimento habitual no romanceiro tradicional: os romances punham o relato na boca do protagonista, com o uso do pronome de primeira pessoa” (2000, p. 89).

O tema central é o embate fictício e simbólico entre dois personagens importantes da história econômica brasileira: Geremia Lunardelli (rei do café) e Antônio Joaquim de Moura Andrade (rei do gado), num bar da cidade de Ribeirão Preto, interior do estado de São Paulo<sup>28</sup>. O narrador teria presenciado a cena durante um encontro de pessoas ricas (o champanha corria a rodo no alto meio da granfinagem).

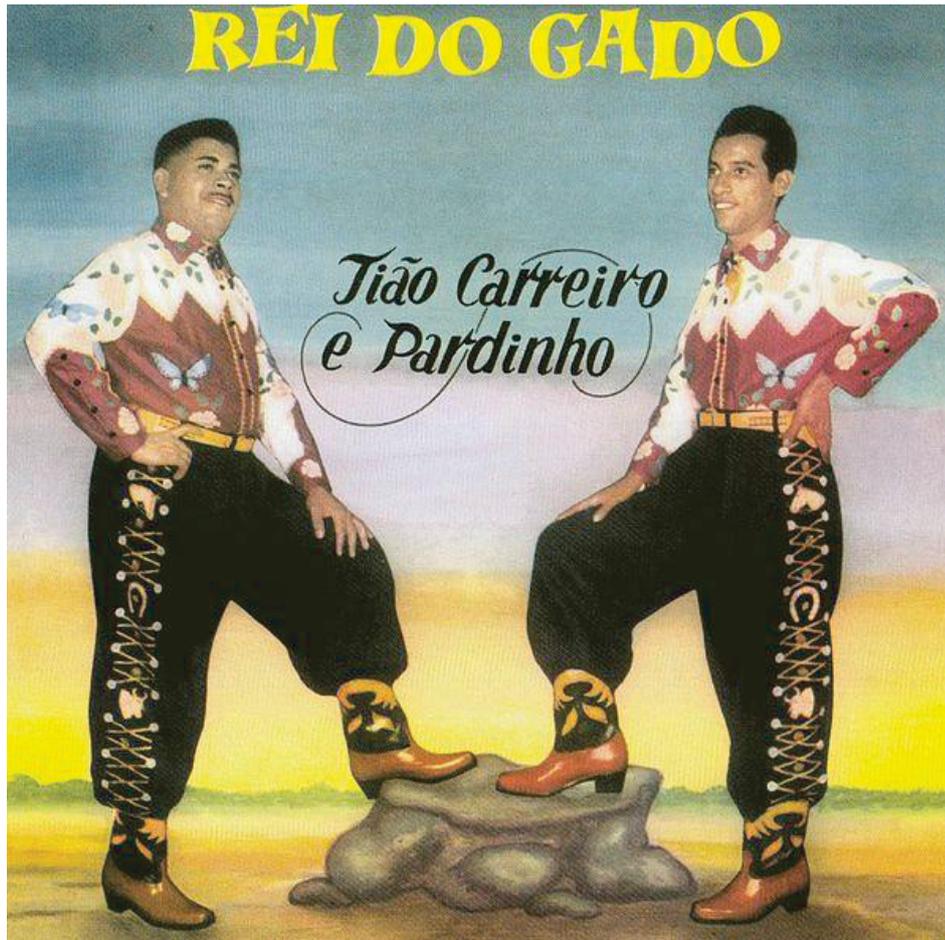
Após uma primeira audição com o auxílio da letra, os estudantes podem ouvir uma segunda vez já anotando pontos que perceberam interessantes para contribuir com a aula, as palavras-chave. Os estudantes podem suscitar temas que lhes atraíram, observando questões por diferentes matizes. O cafeicultor presente “tem milhões de pés de café”; Lunardelli chegou a ter 18 milhões de pés de café em suas

---

<sup>28</sup> Tião Carreiro fala sobre a referência em entrevista para a TV Cultura em 1991, disponível em: <<https://bit.ly/3UnoANY>>. Acesso em: 18 jul. 2023. A Revista Moscardo, em edição de 31/01/1942, traz uma reportagem sobre Geremia Lunardelli, tratado como “rei do café”, disponível em: <<https://bit.ly/3ua5i48>>. Acesso em: 18 jul. 2023. Ver também: GIOVANETTI, L. V. *O rei do café: Geremia Lunardelli*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1951 e CHATEAUBRIAND, Assis. Balaio de Caranguejos. *O Jornal*, Rio de Janeiro, ano 32, n. 9115, 11 jan. 1950, p. 4, disponível em: <<https://bit.ly/3S71AQM>>. Acesso em: 18 jul. 2023. Estes materiais também podem ser utilizados em sala de aula, a partir da canção, para diálogos que contribuam para o entendimento do período tratado na canção e do grupo social que ela representa e com o qual está conversando.

propriedades em São Paulo, Paraná, Mato Grosso e Paraguai (“sua safra é uma potência em nosso mercado e no estrangeiro”). O peão não se assusta e ainda desafia a afronta: em cada pé de café amarra um boi seu e ainda lhe sobra uma boiada, e orienta os presentes a irem até sua cidade, Andradina, onde é o “rei do gado”.

FIGURA 5 – CAPA DO DISCO *REI DO GADO*, DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO. LP. SÃO PAULO: CHANTECLER, 1961 (CATÁLOGO CH-3022)



FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/42hTWal>>. Acesso em: 09 jan. 2024.

A canção tem diversos pontos a serem explorados em aula. O professor pode aproveitar muitos assuntos, tratando-a como fonte para variados disparadores de estudo e atenção. A discriminação social em virtude da vestimenta e da sujeira do peão (referência ao tropeiro, que lidava com bovinos e muares) relembra a ideia preconceituosa de que a desigualdade econômica determinava lugares onde a população poderia ou não frequentar. A canção foi escrita e gravada num momento de desenvolvimentismo do país – governo de Juscelino Kubitschek – e pode ser explorada neste contexto, onde o cafeicultor representaria o coronelismo das

oligarquias do passado enquanto a pecuária estava ganhando terreno, abrindo caminhos (e novas fronteiras) para outras riquezas além do café, desafiando o poder das oligarquias tradicionais.

A imagem da cédula de mil cruzeiros pode ser exibida aos estudantes, trazendo as mudanças econômicas pelas quais o Brasil passou, e conversando sobre o tema.

FIGURA 6 – CÉDULA DE 1000 CRUZEIROS



Frente: efigie de Pedro Álvares Cabral; verso: primeira missa no Brasil. A cédula recebeu o apelido de *abobrinha* ou *flor de abóbora*.

FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/3vTc52L>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

Ainda aproveitando a cédula, o professor pode conversar sobre o valor do salário-mínimo à época, para medir o impacto do uso dessa cédula como pagamento na cena e, indo além, explorando o valor do salário mínimo real no período retratado e atualmente<sup>29</sup>.

É possível explorar a formação de cidades no Brasil em virtude das figuras, nas terras que lhes pertenciam, como Lunardelli (PR), Andradina (SP) e Nova Andradina (MS), abordando, inclusive, a formação da localidade do estudante, se tem relação com alguma atividade econômica. A importância política das atividades agropecuárias: Auro de Moura Andrade, filho de Antônio Joaquim, foi eleito senador e chegou à presidência do Senado. O professor pode aproveitar e debater a reportagem

<sup>29</sup> Salário mínimo determinado em 14/07/1956 era de 3.300 cruzeiros para a região de Ribeirão Preto, conforme decreto n. 39.604-A. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-39604-a-14-julho-1956-519762-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 22 mar. 2024. A tabela com os valores reais do salário mínimo atualizados pode ser consultada: <<http://www.ipeadata.gov.br/ExibeSerie.aspx?serid=37667>>. Acesso em: 22 mar. 2024.

de jornal sobre a estação de trem em Andradina (extremo oeste do estado de São Paulo)<sup>30</sup> – que foi tão importante para escoar a produção local e transportar pessoas e hoje encontra-se abandonada –, refletindo sobre como o modelo de transporte mudou no país, justamente a partir do governo JK, para o modal rodoviário. Por fim, num tom pedagógico, a canção transmite a chamada “lição de moral” aos ouvintes; sendo a maioria analfabetos, a canção é uma forma de ensinar e de transmitir os valores da cultura caipira, pois mesmo desafiado o peão respondeu a provocação inicial “com um modo bem cortês”.

Resgatando Chartier (1991, 2002a, 2002b), esta canção faz sentido entre o grupo social caipira, uma vez que a suposta contenda narrada na canção mostra valores como humildade, honra, valorização do trabalho e da riqueza gerada através deste, cordialidade em qualquer situação (como o preconceito social e econômico), que são prezados neste grupo, conforme mostrou o estudo de Candido (2010). Apoiando-nos em Darnton (2014), histórias como essa poderiam correr entre o grupo social, ensinando lições de moral e tentando manter princípios de comportamento frente às circunstâncias; quando ganham uma música, essas histórias são memorizadas e passadas com muito maior rapidez.

Outras canções do mesmo compositor, Teddy Vieira, e de outros intérpretes caipiras circularam em torno dos mesmos valores e com temáticas semelhantes, fazendo sucesso. Este é o caso, por exemplo, da canção *Terra Roxa* (VIEIRA, 1962), gravada inicialmente pela dupla Tião Carreiro e Carreirinho, que narra uma cisma baseada em trajés, entre um homem num carro de luxo e um trabalhador, num restaurante<sup>31</sup>.

### 3.2.2 A violência de gênero

Tradicionalmente, o currículo do 9º ano do Ensino Fundamental aborda temas históricos que passam pelo final do século XIX até dias atuais, percorrendo todo o século XX (BRASIL, 2018). Alguns conteúdos entrecruzam com outros, mesclados, dentro dos assuntos estabelecidos no currículo. Este é o caso da violência de gênero,

---

<sup>30</sup> TOLEDO, Marcelo. Trem da Morte: estação na terra do Rei do Gado tem problemas do piso ao telhado. *Folha de S.Paulo*, 14 mai. 2022. Disponível em: <<https://bit.ly/4bepin2>>. Acesso em 17 jul. 2023.

<sup>31</sup> Ver tabela adiante, com sugestões de outras canções e suas temáticas para serem trabalhadas.

que não é um tema histórico em si, definido no currículo, todavia perpassa por outros, entremeado<sup>32</sup>. A primeira competência específica de História, da BNCC, orienta:

Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo. (BRASIL, 2018, p. 402).

A sociedade brasileira passou por mudanças na questão da maneira como enxerga o papel feminino de participação na sociedade e no modo como trata estas mulheres no dia a dia. Não há mais espaço para tolerar qualquer tipo de violência ou discriminação. Entretanto, ainda ocorrem, infelizmente não com raridade, casos onde a mulher é tida como um ser inferior ou com menos direitos.

Esta é uma excelente oportunidade de debater com os estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental, que estão se inserindo na sociedade, estão no meio da fase da adolescência e começam a ser exigidos para que tomem posições. Muitos destes estudantes vivenciam, ouvem, assistem casos de discriminação e violência com mulheres nos mais variados ambientes sociais.

A música caipira abordou este tema em diversas canções. Entre as canções, talvez uma das mais importantes e famosas do gênero: Cabocla Tereza, de 1940, interpretada, na primeira gravação, pela dupla Raul Torres e Serrinha<sup>33</sup>.

TABELA 3 – CABOCLA TEREZA: LETRA DA CANÇÃO E POSSÍVEIS ABORDAGENS.

<p>Lá no arto da montanha          Numa casa bem estranha          Toda feita de sapé          Parei uma noite o cavalo          Pra morde de dois estalo          Que ouvi lá dentro batê</p> <p>Apeei com muito jeito          Ouvi um gemido perfeito          E uma voz cheia de dô          -Vancê Tereza descansa          Jurei de fazê vingança          Pra morde do meu amô</p> <p>Pela réstia da janela</p>	<p>- Primeira pessoa, dando credibilidade.</p> <p>- O sotaque caipira é retratado na canção.</p> <p>- Casa de sapé, habitação típica de regiões interioranas do Brasil no início do século XX.</p> <p>- Vingança da honra.</p>
--	--

<sup>32</sup> Habilidades EF09HI05, EF09HI08, EF09HI09, EF09HI17, EF09HI23 e EF09HI26 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 428; 431).

<sup>33</sup> Esta gravação original não apresenta a melhor qualidade para ser executada em sala de aula. Em 1942, Raul Torres regravou a canção com sua nova dupla, Raul Torres e Florêncio, ampliando o sucesso; esta gravação, sim, tem melhor qualidade para ser executada em sala de aula, sem perder os elementos importantes da análise da canção.

<p>Por uma luizinha amarela De um lampião apagando Vi uma cabocla no chão E um cabra tinha na mão Uma arma lumiando</p> <p>Virei meu cavalo a galope Risquei de espora e chicote Sangrei a anca do tá Desci a montanha abaixo Galopeando o meu macho O seu dotô fui chamá</p> <p>Vortemo lá pra montanha Naquela casinha estranha Eu e mais seu dotô Topemo um cabra assustado Que chamando nós prum lado A sua história contô</p> <p>Há tempos fiz um ranchinho Pra minha cabocla morá Pois era ali nosso ninho Bem longe deste lugá</p> <p>No arto lá da montanha Perto da luz do luá Vivi um ano feliz Sem nunca isso esperá</p> <p>E muito tempo passou Pensando ser tão feliz Mas a Tereza, dotô Felicidade não quis</p> <p>Pus meu sonho nesse oiá Paguei caro o meu amô Pra morde d'otro caboclo Meu rancho ela abandonô</p> <p>Senti meu sangue fervê Jurei a Tereza matá O meu alazão arriei E ela eu fui percurá</p> <p>Agora já me vinguei É este o fim de um amô Essa cabocla eu matei É a minha história, dotô</p>	<p>- A falta de iluminação elétrica, características da maior parte dos lares do Brasil no período.</p> <p>- A facilidade em andar com arma de fogo.</p> <p>- Doutor: delegado de polícia</p> <p>- Qual a ideia de felicidade? O que torna alguém feliz?</p> <p>- As posses eram do homem, a mulher apenas habitava ali.</p> <p>- Crime de honra, seria um atenuante para a lei.</p>
---	--

FONTE: Torres; Pacífico (1940).

O primeiro ponto de atenção dos estudantes é o sotaque caipira registrado na letra<sup>34</sup>. O modo coloquial de falar foi preservado. Tal situação marcou a primeira fase

<sup>34</sup> Especificamente sobre o dialeto caipira, ver a obra de referência: AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. São Paulo: Casa Editora O Livro, 1920. Disponível em: <<https://www.literaturabrasileira.ufsc.br/documentos/?action=download&id=108267>>. Acesso em: 21 jan. 2024.

da música caipira, tendo grande participação no sucesso do gênero. Essa forma “errada” de falar aproximava a canção de seu público principal, que entendia perfeitamente o que se cantava nas canções (CALDAS, 1999). Quais são os sotaques, as gírias, com os quais os estudantes se identificam? Estes estudantes podem ser provocados a refletir sobre quais são as permanências e rupturas em relação ao modo de falar dos familiares, quais foram os pontos da letra onde mais tiveram dificuldade de compreender o significado.

Na sequência, a letra traz a informação da casa de sapé, a típica habitação do interior, das regiões rurais, principalmente áreas caipiras. O sapé é um tipo de gramínea que é seca para ser usada como cobertura de casas. A utilização de imagens pode ajudar os estudantes a novamente pensar sobre as mudanças nas residências, a motivação do uso de sapé para cobrir as casas. A partir desse ponto, abre-se mais um leque de situações que o professor pode trazer para os estudantes, não só sobre a localização especial, interiorana da casa, mas temporal, por exemplo: se ainda há lugares onde este tipo de cobertura de casas é usado; o porquê de ter sido usado em determinado momento; quais as condições que explicam para não ser mais usado; a maneira como outros grupos sociais enxergam construções assim, etc.

FIGURA 7 – CAPA DO DISCO *SUSPIRA MEU BEM*, DE 2000, UMA COLEÇÃO DE RESGATE DAS CANÇÕES DE RAUL TORRES E SERRINHA.



FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/3UBBB6Z>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

Seguindo, temos a naturalidade da observação do uso do lampião: “Por uma luizinha amarela de um lampião apagando”. Um objeto que, praticamente, não é mais

encontrado ou necessário nas residências dos tempos atuais; portanto, desconhecido para muitos estudantes. A eletricidade só começou a fazer parte da rotina da população brasileira a partir de meados do século XX, logo, no contexto temporal e espacial da canção era costumeiro o uso do lampião para iluminação. Mais uma vez, fica patente o incentivo à reflexão sobre manutenção e rompimentos de práticas e costumes, onde o estudante tem a oportunidade de pesquisar junto aos familiares e outras pessoas como essas passagens foram sentidas.

A informação de que “um cabra tinha na mão uma arma lumiando” pode suscitar debates em torno da posse de armas e do uso dessas armas pela população rural. Desde o período colonial até o Estatuto do Desarmamento (Lei 10.826/2003) houve pouco controle sobre a venda e a posse de armas e munições no Brasil. Tal facilidade ajudou a tornar lugar-comum a utilização de armas pelos grupos sociais em áreas do interior. Como os estudantes presentes veem a questão do armamento da população civil, quais similaridades e afastamentos conseguem perceber sobre o assunto são outros pontos que podem ser levados para a aula.

Os estudantes podem gerar outra discussão: o personagem da canção expressa outra situação típica da sociedade brasileira do período, na frase “Meu rancho ela abandonô”, que pode ser interpretada como a propriedade da casa sendo apenas do homem e a mulher meramente habitava ali. O homem construiu a casa e a propriedade era dele. Inclusive a companheira poderia ser encarada como propriedade do homem; fato este, aliás, que motivou o desfecho da história narrada na canção.

O ponto principal da canção, seguramente, é o crime de honra. O drama moral do caboclo que matou sua companheira porque ela o trocou por outro. O afastamento de grandes núcleos urbanos, a facilidade em portar armas, a permissividade de autoridades policiais, a tradição de “manter a honra” e/ou de “a honra se lava com sangue”, tornava estes “acertos de contas particulares” cenas comuns nos grupos sociais caipiras; algo que não parece ser comum para o observador-narrador. Há a exposição das normas morais do mundo caipira para o observador. Um ponto de reflexão importante a se fazer com os estudantes reside neste panorama: como eles enxergam a cena sob os olhares atuais? E tal ponderação não se baseia em anacronismo: a conjuntura da violência de gênero, da violência doméstica, do feminicídio, que ainda permanecem vivos em nossa sociedade.

A criação de leis de proteção contra esses ataques em tempos recentes evidencia uma mudança de postura, em não aceitar com naturalidade casos assim. A lei 11.340<sup>35</sup> (conhecida popularmente como Lei Maria da Penha) de 2006, visa a prevenir e coibir quaisquer tipos de violência doméstica e familiar contra a mulher. O crime de feminicídio somente foi incluído no Código Penal pela lei 13.104/2015<sup>36</sup>, tratando de crime contra a vida de uma mulher em razão do fato de ela ser mulher. As informações disponibilizadas pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública<sup>37</sup> são excelentes para dar números sobre este tipo de violência no Brasil, comparação ano a ano, através dos dados do “Atlas da Violência” e do “Anuário Brasileiro de Segurança Pública”, onde estudantes e professores podem extrair elementos para confrontar suas percepções e visões, embasar opiniões, fundamentando e ampliando a história trazida pela canção para um tema tão relevante em nossa sociedade atual. Uma boa oportunidade para ouvir estudantes, seus relatos, ajudá-los a perceber situações que, muitas vezes, não percebem por si por falta de informação.

A canção traz um encontro de mundos: o observador-narrador, alguém de fora, que testemunha a cena na “casa bem estranha”, saindo imediatamente para chamar a autoridade policial, e o personagem-cantador, que confessa sua ação sob o atenuante da justificativa de ter sua honra aviltada pela cabocla e seu novo amante. A justificativa do personagem principal para seu crime foi a legítima defesa da honra; tal alegação permaneceu por muito tempo sendo usada em ações judiciais: “É consenso de que o estropício pela honra ultrajada tem que ser reparado com sangue, e até pode entrar em ação a justiça com as próprias mãos, pela ‘lei do trinta’, como nos enredos de um faroeste” (SANT’ANNA, 2000, p. 178). Em agosto de 2023, o Supremo Tribunal Federal decidiu, por unanimidade, que esta tese é inconstitucional, pois fere os princípios da dignidade humana, da proteção à vida e da igualdade de gênero<sup>38</sup>; o Código Penal em vigência, criado em 1940<sup>39</sup>, não definia expressamente tal circunstância. A história narrada na canção se passa num cenário do Código Penal

---

<sup>35</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2024.

<sup>36</sup> Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13104.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2024.

<sup>37</sup> Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

<sup>38</sup> Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) 779. Disponível em: <<https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6081690>>. Acesso em: 25 jan. 2024.

<sup>39</sup> Decreto-Lei nº 2848. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2024.

de 1890<sup>40</sup>, que também não tinha determinação expressa sobre a tese da legítima defesa da honra, o que abria espaços na legislação para tal justificativa<sup>41</sup>. Segundo os dados do referido “Anuário Brasileiro de Segurança Pública”, a violência de gênero é um problema atual e, portanto, ainda vivido por muitos estudantes ou muito próximo a eles; dessa maneira, aproveitar a canção para debater sobre as decisões judiciais e o que veem e acontece na prática, em sua realidade, pode ser mais um ponto que o ensino de História pode aproveitar para auxiliar os estudantes a desenvolverem sua literacia histórica em relação ao que vivem em seu cotidiano.

### 3.2.3 O êxodo rural

O habitat natural do caipira pode ser definido como a área rural, a cidade pequena, a vida na pequena vizinhança, o trabalho em mutirão, as festas associadas a elementos religiosos, celebrações familiares, o compartilhamento (CANDIDO, 2010).

Todavia, como citado, por fatores diversos, o êxodo rural foi uma constante na população brasileira ao longo do século XX, sendo retratado em diversas canções caipiras, naturalmente. Nem sempre esta mudança foi feliz, trouxe progresso ou foi contada com entusiasmo, tentando convencer outros companheiros a fazer o mesmo caminho. Faz parte dos conteúdos de História do 9º ano compreender as mudanças pelas quais a sociedade brasileira passou desde o advento da república, incluindo-se aí o êxodo rural<sup>42</sup>.

A tragédia, que frequentemente acompanhou as canções caipiras, como nos romances medievais que também serviram de inspiração (SANT’ANNA, 2000), ajudou a relatar os acontecimentos e sentimentos ligados ao êxodo rural. A transformação, por si só, do caipira em proletário urbano, era vista como um sinal de decadência, uma verdadeira tragédia para este trabalhador rural que, via de regra, determinava seus momentos de trabalho apenas para a necessidade, a subsistência, sem a obrigação

<sup>40</sup> Decreto nº 847. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm)>. Acesso em: 25 jan. 2024.

<sup>41</sup> O histórico e a discussão em torno do tema da legítima defesa da honra podem ser aprofundados em: RAMOS, Margarita Danielle. Reflexões sobre o processo histórico-discursivo do uso da legítima defesa da honra no Brasil e a construção das mulheres. *Revista de Estudos Feministas*, v. 20, n. 1, p. 53-73, Florianópolis, jan./abr. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ref/a/PSxRMLTBcrkfk3nXtQDp4Kq/>>. Acesso em: 14 fev. 2024.

<sup>42</sup> Habilidades EF09HI05, EF09HI06, EF09HI17, EF09HI18 e EF09HI27 da BNCC (BRASIL, 2018, p. 428; 431).

de formar excedentes ou gerar lucro para um patrão: “O que aconteceu, ao longo principalmente da década de 1960 e 1970, foi que o caipira foi cada vez mais perdendo o acesso a esta condição que o definia, para tornar-se um proletário obrigado a vender sua mão de obra para sobreviver” (FAUSTINO, 2014, p. 92).

Diversas canções, naturalmente, retrataram o êxodo rural na visão do caipira. Uma, de grande destaque e sucesso entre o grupo social, foi a moda de viola *Caboclo na cidade*, composta por Dino Franco e Nhô Chico e gravada pela primeira vez pela dupla Dino Franco e Mouraí em 1982<sup>43</sup>.

TABELA 4 – CABOCLO NA CIDADE – LETRA DA CANÇÃO E POSSÍVEIS ABORDAGENS

<p>Seu moço eu já fui roceiro No Triângulo Mineiro Onde eu tinha meu ranchinho Eu tinha uma vida boa com a Isabel Minha patroa e quatro barrigudinho Eu tinha dois bois carreiro Muito porco no chiqueiro E um cavalo bão, arriado Espingarda cartucheira Quatorze vaca leiteira E um arrozal no banhado</p> <p>Na cidade eu só ia A cada quinze ou vinte dia Pra vender queijo na feira E no mais tava forgado Todo dia era feriado Pescava a semana inteira</p> <p>Muita gente assim me diz Que não tem mesmo raiz Essa tal felicidade Então aconteceu isso Resolvi vender o sítio e vir morar na cidade</p> <p>Já faz mais de doze anos Que eu aqui já tô morando Como eu tô arrependido Aqui tudo é diferente Não me dou com essa gente Vivo muito aborrecido Não ganho nem pra comer Já não sei o que fazer Tô ficando quase louco É só luxo e vaidade Penso até que a cidade Não é lugar de caboclo</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Narrativa em primeira pessoa.</li> <li>- Êxodo rural como tema.</li>   <li>- Era proprietário de terras, com posses.</li>   <li>- Vida sem grandes preocupações.</li>   <li>- A mudança para a cidade tirou a felicidade.</li>   <li>- Arrependimento pela decisão.</li> <li>- Dificuldade de adaptação aos códigos de vida urbanos, diferentes do mundo rural.</li> <li>- Proletário, necessita do salário para viver.</li>   <li>- Outras necessidades e costumes, causando problemas psicológicos, como ansiedade e depressão.</li> </ul>
---	---

<sup>43</sup> Apesar de nosso recorte temporal ser balizado até a década de 1970, auge da música caipira, esta canção tem grande importância para as canções caipiras devido a seu sucesso imediato e sua representatividade como moda de viola.

<p>Minha filha Sebastiana  Que sempre foi tão bacana  Me dá pena da coitada  Namorou um cabeludo  Que dizia ter de tudo  Mas fui ver não tinha nada  Se mandou pra outras bandas  Ninguém sabe onde ele anda  E a fia tá abandonada  Como dói meu coração  Ver a sua situação  Nem sortera e nem casada</p> <p>Até mesmo a minha véia  Já tá mudando de ideia  Tem que ver como passeia  Vai tomar banho de praia  Tá usando mini-saia  E arrancando a sobranceia  Nem comigo se incomoda  Quer saber de andar na moda  Com as unha toda vermeia  Depois que ficou madura  Começou usar pintura  Credo em cruz que coisa feia</p> <p>Vortar pra Minas Gerais  Sei que agora não dá mais  Acabou o meu dinheiro  Que saudade da palhoça  Eu sonho com a minha roça  No triângulo mineiro  Nem sei como se deu isso  Quando eu vendi o sítio  Pra vir morar na cidade  Seu moço naquele dia  Eu vendi minha família  E a minha felicidade.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como os estudantes atuais enxergam este relato e esta conclusão sobre a filha?</li> <li>- Toda a família foi impactada pela mudança, a vida foi transformada e existe a dificuldade de aceitação ou de adaptação.</li> <li>- O trabalhador urbano tem menos liberdade e maior dificuldade de mudar sua vida.</li> <li>- A memória traz lembranças doces do passado.</li> <li>- A cidade deixa o caipira infeliz.</li> </ul>
--	--

FONTE: Franco; Chico (1982).

Esta canção oferece uma ampla gama de possibilidades interpretativas. Os estudantes são encorajados a explorar e compartilhar suas próprias percepções e pontos de interesse durante a aula (SCHMIDT; URBAN, 2008; CHAPMAN, 2021); esta pode ser a melhor maneira de trazer esta canção para a aprendizagem em sala de aula, uma vez que eles vão apontar onde mais lhes chamou a atenção, muitas vezes em comparação a algum tópico de suas experiências pessoais. Logicamente, o êxodo rural é o tema principal, todavia os estudantes podem destacar outros ângulos de observação que podem ajudá-los a enxergar o meio em que vivem (LEE, 2008).

Embora a canção apresente muitos elementos que podem ser analisados, o professor pode optar por permitir que os próprios estudantes se aprofundem naquilo que a canção revela sobre o grupo social caipira. Não se espera que o estudante se

torne um historiador, nem é esse o objetivo. O professor deve estar preparado para auxiliar s estudantes (SCHMIDT; CAINELLI, 2004).

Como as demais, esta canção – composta em meados de década de 1980 – mostra como as canções caipiras serviram como mediador para essas pessoas que vinham para a cidade, mostrando que não estavam sozinhas em suas aflições. Ao mesmo tempo em que também serviram de facilitador para uma adaptação, pois os caipiras tinham na música, nas canções, um elo com sua origem, como um porto seguro cultural, num cenário onde tudo era estranho (ZAN, 1995). Nas palavras de Faustino (2014, p. 23):

A música caipira foi, então, simultaneamente o mediador desta mudança e o instrumento que registrou este processo gradual de mudança que não se deu obviamente através da simples transmigração do pensamento hegemônico para as classes populares, mas, através da incorporação das tensões presentes nas relações sociais.

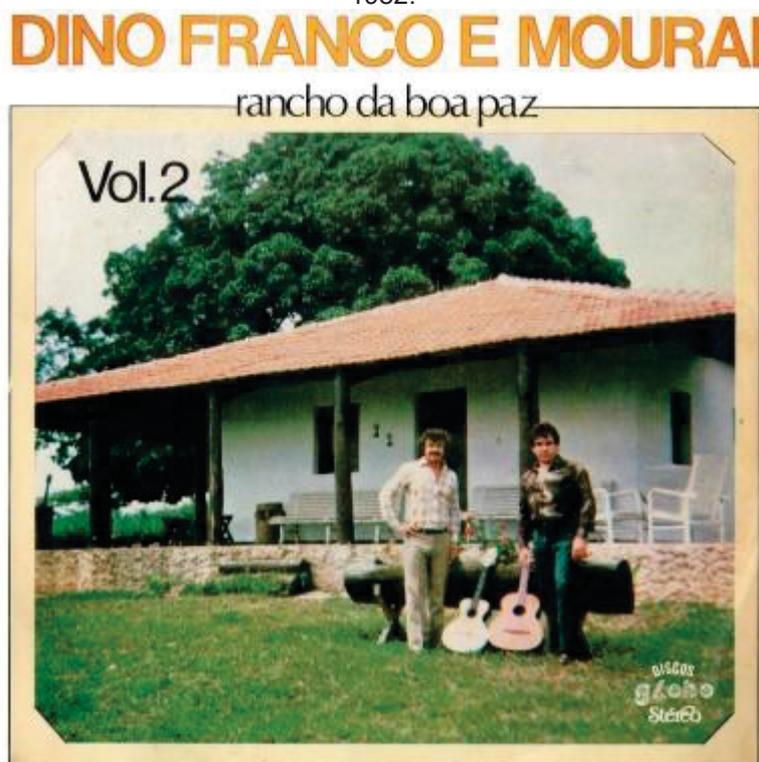
O choque cultural pode ser elencado como fio condutor coadjuvante para o que é narrado na canção. E é justamente aí onde os estudantes podem ampliar sua consciência histórica. O personagem principal (e toda sua família) passam por muitos dilemas que são comuns aos moradores de grandes centros urbanos, mas que não se alinham à sua cultura rústica (CANDIDO, 2010). A adaptação cultural da família neste novo ambiente, repleto de excentricidades, completamente estranho. Aqui pode haver o incentivo ao questionamento sobre mudanças, não só de habitação, mas todas as mudanças pelas quais os estudantes e seus familiares atravessam e qual o sentimento percebido.

A situação de Sebastiana, naturalmente, atrai a curiosidade dos estudantes, sobre qual seria a sua situação “nem sortera e nem casada”. Como o ocorrido com Sebastiana seria descrito atualmente? Quais rupturas e permanências relacionam-se ao fato? Como os estudantes veem a conclusão desesperadora do pai sobre a situação da filha? Esta cena exemplifica o choque cultural sofrido pela família.

Na mesma esteira, temos o caso da esposa, que adaptou-se com maior facilidade à vida urbana. Uma mulher que, como tantas outras, vivia dependente de seu marido, agora tinha maior liberdade, o que não o agradava. As conquistas feministas podem ser elencadas aqui, onde o trabalho fora de casa e a troca de experiências contribuíram significativamente para esta mulher deixar de ser

coadjuvante para ser protagonista de suas escolhas. E tal conversão causou estranheza ao marido; mais uma alteração cultural a ser enfrentada.

FIGURA 8 – CAPA DO DISCO *RANCHO DA BOA PAZ*, VOL. 2, DE DINO FRANCO E MOURAÍ, DE 1982.



FONTE: Disponível em: <<https://bit.ly/3SXZkvs>>. Acesso em: 27 jan. 2024.

A memória do passado feliz, do local onde havia liberdade para o trabalho é outra presença constante na canção. E termina com a constatação de que o ambiente urbano traz martírio para os caipiras, muita inquietação com as mudanças culturais e econômicas vividas. É parte de muitas canções caipiras a noção de que a felicidade reside na área rural; logo, em seu oposto, a cidade seria sinônimo, muitas vezes, de tristeza, sofrimentos e agruras.

A canção tem êxito em seus intentos tanto de trazer a recordação da felicidade rural quanto a solidariedade de quem está infeliz e arrependido na cidade. Conseguiu alcançar os grupos caipiras com ambos os sentimentos. Cumpriu assim, essa representação cultural caipira, de como veem o mundo, de como se vislumbram como grupo social e de como querem serem vistos pelo mundo (CHARTIER, 1991).

Por óbvio, as possibilidades do uso de uma canção, seja de qual estilo musical for, não se esgotam em algumas poucas páginas de análise. Ainda mais, tendo em vista a dinâmica do ensino de História e da sala de aula. Propomos que o estudante

seja protagonista nesta construção do conhecimento e que o professor seja um consultor para os apontamentos e caminhos que o estudante vai tomando. A mecânica do ensino pode ser muito bem utilizada pelo professor para engajar o estudante, reforçando, como dissemos, que as canções não devem, desde o primeiro momento, serem apresentadas como a “canção do professor” (SNYDERS, 2008), mas como um instrumento de estudo para um período de nossa história, de um grupo social extremamente importante de nossa sociedade e que transformou em canções muito de suas vivências, visões e sentimentos, que auxiliam a entender como um grupo social representativo leu o mundo que vivia e deixou-se ler por este mesmo mundo.

### 3.3 ALGUMAS CANÇÕES CAIPIRAS QUE PODEM SER UTILIZADAS COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA

No anexo de sua dissertação, Chaves (2006, p. 152-155) elaborou uma listagem de canções caipiras e conteúdos históricos relacionados. A partir desta listagem de sugestões – e não só dela –, elaboramos uma nova relação de sugestões para o ensino de História, mas agora tendo também como ponto de partida as habilidades de História descritas na BNCC para estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental<sup>44</sup>, que devem ser desenvolvidas pelos professores. Pelo potencial didático do quadro, ele faz parte da contribuição didática da dissertação.

O professor vai encontrar a canção, seus intérpretes da primeira gravação, o ano da primeira gravação, o tema histórico relacionado e as habilidades da BNCC que podem ser desenvolvidas através do uso da respectiva canção. Uma canção pode ser trabalhada para aprimorar diversas habilidades e, naturalmente, uma habilidade pode aparecer adequada para diversas canções.

TABELA 5 – CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE

(continua)

Canção	Intérprete	Ano	Tema em História	Habilidades da BNCC
Bonde Camarão	Caçula e Mariano	1929	Êxodo rural	EF09HI02, EF09HI05
A crise do café	Lázaro e Machado	1930	Efeitos da crise de 1929 no Brasil	EF09HI02, EF09HI05, EF09HI10, EF09HI12

<sup>44</sup> A lista das habilidades da BNCC pode ser encontrada no anexo desta dissertação e também na própria BNCC (BRASIL, 2018, p. 428-433).

TABELA 5 – CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE

(continuação)

Tempo ruim	Mandi e Sorocabinha	1930	Efeitos da crise de 1929 no Brasil	EF09HI02, EF09HI05, EF09HI10, EF09HI12
A carestia	Mandi e Sorocabinha	1930	Efeitos da crise de 1929 no Brasil	EF09HI02, EF09HI05, EF09HI10, EF09HI12
A morte de João Pessoa	Mineiro e Manduzinho	1930	Fim da política do café com leite	EF09HI02, EF09HI05
Situação encrascada	Caipirada Barretense	1930	Governo Julio Prestes	EF09HI02, EF09HI05
Depois das eleições	Mandi e Sorocabinha	1930	Eleição de 1930	EF09HI02
Rebentô a revolução	Lourenço e Olegário	1930	“Revolução” de 1930	EF09HI02
Se os revoltoso perdesse	Caçula e Mariano	1930	“Revolução” de 1930	EF09HI02
Moda da Revolução	Mineiro e Manduzinho	1932	Revolução Constitucionalista	EF09HI02
Revolta de 9 de julho	Raul Torres e Mariano	1932	Revolução Constitucionalista	EF09HI02
Leilão	Jorge Fernandes	1933	Escravidão e pós-abolição	EF09HI03, EF09HI04, EF09HI07
O que vi na cidade	Mandi e Sorocabinha	1935	Caipira visitando a cidade	EF09HI05
Itália e Abissínia	Alvarenga e Ranchinho	1936	Invasão italiana na atual Etiópia	EF09HI13, EF09HI14
Liga das nações	Alvarenga e Ranchinho	1936	Antecedentes da 2ª Guerra Mundial	EF09HI10, EF09HI13
A baixa do café	Alvarenga e Ranchinho	1936	Efeitos da crise de 1929 no Brasil	EF09HI02, EF09HI05, EF09HI10, EF09HI12
A guerra da Espanha	Mandi e Sorocabinha	1937	Guerra Civil Espanhola	EF09HI13
A mulher e o telefone	Alvarenga e Ranchinho	1937	Modernidade e situação da mulher	EF09HI08, EF09HI09
Semana do Caboclo	Alvarenga e Ranchinho	1937	Semana de Arte Moderna de 1922	EF09HI05
Sodade do tempo véio	Mandi e Sorocabinha	1937	Êxodo rural	EF09HI02, EF09HI05
Chico Mulato	Raul Torres	1937	Crime passionai	EF09HI02
Boiada Cuiabana	Raul Torres e Serrinha	1938	Marcha para o oeste e transporte de gado	EF09HI02, EF09HI05
O divórcio vem aí	Alvarenga e Ranchinho	1939	Debate sobre divórcio no Estado Novo	EF09HI06, EF09HI08, EF09HI26
A guerra lá na Oropa	Nhá Zefa e Serrinha	1940	2ª Guerra Mundial	EF09HI13
Torpedeamento	Alvarenga e Ranchinho	1940	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI06, EF09HI13
A mulher e o trem	Raul Torres e Serrinha	1940	Machismo	EF09HI08, EF09HI09
Casinha de paia	Alvarenga e Ranchinho	1941	Paisagem rural e êxodo rural	EF09HI02, EF09HI05
O Brasil entrou na guerra	Nhô Pai e Nhô Fio	1942	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI06, EF09HI13
Racionamento de gasolina	Alvarenga e Ranchinho	1942	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI06, EF09HI13

TABELA 5 – CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE

(continuação)

A farrá dos três patetas	Alvarenga e Ranchinho	1943	2ª Guerra Mundial	EF09HI13
Você já viu o cruzeiro?	Alvarenga e Ranchinho	1943	Mudança de moeda	EF09HI02, EF09HI06
Patriota sertanejo	Serrinha e Caboclinho	1944	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI06, EF09HI13
Marica Criolinha	Raul Torres e Florêncio	1944	Preconceito Racial	EF09HI03, EF09HI04, EF09HI09
Pingo d'água	Raul Torres e Florêncio	1944	Seca e religiosidade	EF09HI02
Apuros na capitá	Nhô Pai e Nhô Fio	1945	Caipira visitando a cidade	EF09HI05
Deixei de ser carreiro	Laureano e Mariano	1945	Progresso e modernidade	EF09HI02, EF09HI05, EF09HI06
Carta do expedicionário	Palmeira e Piraci	1945	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI13
Vitória final	Raul Torres e Florêncio	1945	2ª Guerra Mundial	EF09HI13
Expedicionário brasileiro	Serrinha e Caboclinho	1946	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI06, EF09HI13
Salada política	Alvarenga e Ranchinho	1947	Democracia pós Estado Novo	EF09HI02, EF09HI17
Os crimes do Dioguinho	Serrinha e Caboclinho	1950	Banditismo social	EF09HI01
A morte do Dioguinho	Serrinha e Caboclinho	1950	Banditismo social	EF09HI01
Paraná do Norte	Palmeira e Luizinho	1950	Interior do Paraná	EF09HI02, EF09HI17
Os três boiadeiros	Palmeira e Luizinho	1951	Transporte de bois	EF09HI17, EF09HI18
Carreiro Sebastião	Zé Carreiro e Carreirinho	1951	Êxodo rural, saudosismo	EF09HI17
Patriota	Zé Carreiro e Carreirinho	1952	Serviço militar	EF09HI02
Porto Camilo	Palmeira e Luizinho	1952	Café no norte do Paraná e transporte de mercadorias por rios	EF09HI02, EF09HI05, EF09HI06
Tudo tá subindo	Alvarenga e Ranchinho	1953	Inflação e greves	EF09HI17, EF09HI18
Desabafo	Raul Torres e Florêncio	1953	Inflação e política	EF09HI17, EF09HI18
Parabéns Paraná	Nhô Belarmino e Nhá Gabriela	1953	Centenário do Paraná	EF09HI05
A enxada e a caneta	Zico e Zeca	1954	Relação entre patrão e empregado	EF09HI18
A morte do presidente Getúlio Vargas	Trio Mineiro	1954	Getúlio Vargas	EF09HI17
O menino da porteira	Luizinho e Limeira	1955	Transporte de bois	EF09HI17, EF09HI18
Mãe do pracinha	Zico e Zeca	1957	Brasil na 2ª Guerra Mundial	EF09HI13
Esquadrão brasileiro	Tonico e Tinoco	1958	Brasil campeão do mundo de futebol	EF09HI17
Recordação	Nenete e Dorinho	1959	Êxodo rural	EF09HI17
Boiadeiro errante	Liu e Léu	1959	Transporte de bois	EF09HI17, EF09HI18

TABELA 5 – CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE

(continuação)

Pagode em Brasília	Tião Carreiro e Pardiniho	1960	Governo JK	EF09HI17, EF09HI18
João Boiadeiro	Moreno e Moreninho	1962	1º Transplante de coração	EF09HI17
Terra Roxa	Tião Carreiro e Carreirinho	1962	Preconceito social e racial e produção cafeeira	EF09HI03, EF09HI04, EF09HI07, EF09HI17, EF09HI23, EF09HI26
O mineiro e o italiano	Tião Carreiro e Pardiniho	1964	Disputa de terras	EF09HI17
Se o governo me ajudasse	Jacó e Jacozinho	1964	Reforma agrária	EF09HI17
Grande esperança	Zilo e Zalo	1965	Reforma agrária	EF09HI17, EF09HI20
Mágoa de boiadeiro	Pedro Bento e Zé da Estrada	1967	Saudosismo	EF09HI17, EF09HI18
Saudade de minha terra	Belmonte e Amaraí	1967	Paisagem rural e êxodo rural	EF09HI17, EF09HI18
Flor do cafezal	Cascatinha e Inhana	1967	Produção de café	EF09HI17, EF09HI18
Pagode	Tião Carreiro e Pardiniho	1967	Machismo	EF09HI08, EF09HI09
Encantos da natureza	Tião Carreiro e Pardiniho	1968	Paisagem rural	EF09HI17
Cavalo Enxuto	Jacó e Jacozinho	1969	Crítica ao desenvolvimentismo	EF09HI17, EF09HI18
Vida de operário	Tonico e Tinoco	1970	Vida de operário	EF09HI17, EF09HI19
História de um prego	Duo Glacial	1970	Saudosismo	EF09HI17, EF09HI18
Um pouco de minha vida	Tião Carreiro e Pardiniho	1971	Paisagem rural e lendas	EF09HI05, EF09HI17
Transamazônica	Tonico e Tinoco	1971	Exaltação ao governo civil-militar	EF09HI19
Serafim e seus filhos	Ruy Maurity	1972	Lendas	EF09HI17
Bendito seja o Mobral	Tonico e Tinoco	1972	Exaltação ao governo civil-militar	EF09HI19
O patrão e o camarada	Jacó e Jacozinho	1972	Exploração do trabalhador	EF09HI20
Plante que o governo garante	Jacó e Jacozinho	1972	Exaltação ao governo civil-militar	EF09HI19
Boiadeiro de palavra	Tião Carreiro e Pardiniho	1972	Machismo e violência contra a mulher	EF09HI08, EF09HI09
Boia-fria	Jacó e Jacozinho	1973	Exploração do trabalhador	EF09HI20
Brasil, caboclo exportação	Jacó e Jacozinho	1973	Valorização do caipira trabalhador	EF09HI17
Herói da pátria	Biá e Dino Franco	1973	Valorização do caipira trabalhador	EF09HI17
Caminheiro	Liu e Léu	1974	Êxodo rural	EF09HI17, EF09HI18
Levanta patrão	Tião Carreiro e Pardiniho	1975	Exploração do trabalhador e êxodo rural	EF09HI17, EF09HI18, EF09HI20
Travessia do Araguaia	Tião Carreiro e Pardiniho	1975	Transporte de bois	EF09HI17

TABELA 5 – CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE

(continuação)

Quatro coisas	Vieira e Vieirinha	1976	Machismo	EF09HI08, EF09HI09
Ideal do caboclo	Zé Mineiro e Mirandinha	1977	Vida de caipira	EF09HI05
Porto de Paranaguá	Biá e Dino Franco	1977	Porto de Paranaguá	EF09HI17
Paraná do Norte	Biá e Dino Franco	1977	Elogios ao norte do Paraná	EF09HI17
Velha porteira	Durval e Davi	1977	Êxodo rural	EF09HI17
O carro e a faculdade	Valderi e Mizael	1977	Valorização do trabalho caipira	EF09HI17
A vaca já foi pro brejo	Tião Carrero e Pardinho	1977	Problemas familiares	EF09HI17
Herói sem medalha	Pedro Bento e Zé da Estrada	1978	Êxodo rural e precarização do trabalho	EF09HI17
Eu, a viola e Deus	Rolando Boldrin	1979	Êxodo rural	EF09HI17
Veneno	Pardinho e Pardal	1979	Vida de caipira	EF09HI05
Tarde no sertão	Zé Mulato e Cassiano	1980	Vida de caipira, paisagem rural	EF09HI05
Presidentes do Brasil	Pardinho e Pardal	1980	Presidentes do Brasil	EF09HI01
Prato do dia	Tião Carreiro e Paraíso	1980	Assédio contra mulher	EF09HI08, EF09HI09, EF09HI26
Meu reino encantado	João Mulato e Douradinho	1981	Paisagem rural, êxodo rural	EF09HI17
Preto Velho	Tião Carreiro e Pardinho	1982	Preconceito racial	EF09HI03, EF09HI04, EF09HI08, EF09HI09
Cheiro de Relva	Dino Franco e Mouraí	1983	Paisagem rural	EF09HI17
A coisa tá feia	Tião Carreiro e Pardinho	1983	Crise no governo João Figueiredo	EF09HI22
Brasil 85	Dino Franco e Mouraí	1985	Redemocratização	EF09HI22
A inflação e o salário	Dino Franco e Mouraí	1985	Crise econômica da década de 1980	EF09HI22
Nelore Valente	Dino Franco e Mouraí	1986	Pecuária	EF09HI17
A coisa ficou bonita	Tião Carreiro e Pardinho	1986	Governo Sarney	EF09HI22
Fogão de lenha	Chitãozinho e Xororó	1987	Êxodo rural	EF09HI17
Versos aos pés do homem	Tião Carreiro e Pardinho	1988	Constituinte de 1988, reforma agrária e posse da terra	EF09HI22, EF09HI23, EF09HI24
Inquilina de violeiro	Cacique e Pajé	1989	Preconceito social	EF09HI24, EF09HI26
Olhos de luar	Chrystian e Ralf	1992	Preconceito racial, lendas	EF09HI23, EF09HI26
Dia de visita	João Paulo e Daniel	1993	Crime passionai	EF09HI26
João Ninguém sem terra	Zé Mulato e Cassiano	1997	Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra	EF09HI23, EF09HI24, EF09HI25, EF09HI26

TABELA 5 – CANÇÕES CAIPIRAS PARA USO COMO FONTE

(conclusão)

Poeira da estrada	João Paulo e Daniel	1997	Saudosismo e modernização	EF09HI25, EF09HI27
A face da moeda	Zé Mulato e Cassiano	1999	Plano Real	EF09HI27
Diário do caipira	Zé Mulato e Cassiano	1999	Êxodo rural e vida no interior	EF09HI25, EF09HI26, EF09HI27

FONTE: elaborada pelo autor<sup>45</sup>.

Apesar de nosso recorte principal ser entre a década de 1930 e 1970, auge da música caipira, estendemos a lista até o fim do século XX, pois outros temas trabalhados em aulas de História no 9º ano do Ensino Fundamental podem ser debatidos com o auxílio das canções caipiras.

Naturalmente, algumas canções podem ter escapado à lista, mas esta abrange boa parte do século XX, e traz indicações de temas bastante variados, que até mesmo podem ser surpreendentes para quem não conhece muito deste tipo de repertório. Esta é uma lista que visa a incentivar e a facilitar o trabalho dos professores para utilizarem as canções caipiras em sala de aula como fonte histórica e esperamos que a partir dela, novas práticas e reflexões possam estar presentes no ensino de História.

---

<sup>45</sup> No serviço de *streaming* Spotify há uma pasta com a maior parte destas canções, chamada *Os caipira vão pr'escola*, disponível pelo endereço: <<https://open.spotify.com/playlist/1F7GucEbWlu5QqcMBf8BRQ?si=CkdGr5QfSA-NgYsFoE4f5A&pi=leEc6MvSliYN>>.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Roceiro, caboclo, camponês, sertanejo, capiau, rústico, caipira. Os nomes para chamar são variados. Referem-se mais do que a um adjetivo, são referências dos mesmos tipos de pessoa, um grupo social formador da identidade do povo brasileiro, que ajudou a construir a História do Brasil. Por tamanha importância, podem ser melhor aproveitados no ensino de História. Têm muito a contribuir com a aprendizagem dos estudantes sobre histórias de suas famílias em nossa História nacional. Suas canções, carregadas de histórias, lições de moral, sonhos, constatações retrataram e ajudaram a contar a História do Brasil no momento em que ela estava acontecendo, como acontece com toda fonte histórica. As canções caipiras ajudam a construir a História para aquelas pessoas que elas atingem; mostraram a representação de um grupo, com recursos de identificação de uma cultura.

Pelos pontos apresentados acima, uma pesquisa que coloca o caipira como centro do planejamento para aulas de História já seria necessária. Entretanto, quando iniciei o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória), a professora Nadia Gaiofatto apresentou-me à dissertação do professor Edilson Chaves sobre a ausência da música caipira nos manuais didáticos. Minha história de vida, associada à dedicação pelo ensino de História e à provocação que a pesquisa do professor Edilson suscitou eram a justificativa para a necessidade da minha pesquisa apontar caminhos e possibilidades para os professores.

O objetivo principal foi discutir e evidenciar o potencial didático de canções caipiras como fontes para o ensino de História. Mas para dar conta de responder ao desafio proposto, um caminho foi escolhido para debater o ensino de História e o uso de canções neste ensino de História.

No primeiro capítulo procurei encontrar um percurso teórico, no campo pedagógico, que substanciasse utilizar as canções não apenas para olhar para um determinado período, um determinado lugar e determinados indivíduos, mas que auxiliasse os estudantes a refletir sobre questões de seu entorno e de seu interesse. Tal percurso passou por Peter Lee (2006, 2008, 2016) e a literacia histórica. O passado e o ensino de História não podem apenas ser fatos empilhados, distantes, frios, que não tem qualquer ligação entre si e com o presente e o futuro; os estudantes devem aprender a ler o mundo ao seu redor, de modo que possam fazer melhores escolhas, compreender situações, entender paradigmas. Alcançar o conhecimento

histórico para se orientar no tempo e no (seu) mundo; alcançar também pode ser entendido como acessar: auxiliar o estudante a tocar no conhecimento histórico, que não é distante, difícil, misterioso. Quando o estudante percebe a maneira como o momento vivido é percebido e retratado por um grupo social num dado contexto, ele pode desenvolver ferramentas para observar e vislumbrar o seu redor, dependendo menos do que outros vão lhe dizer e mais do que ele próprio consegue enxergar. Naturalmente, não é de um instante para o outro que o estudante alcança a literacia histórica, por isso Lee (2008) também trabalha o conceito de progressão, onde o estudante torna seu conhecimento mais complexo a cada nova descoberta.

A literacia histórica é desenvolvida na escola, enquanto a consciência histórica – conceito proposto por Rüsen (2001) – é mais ampla, ela envolve também a escola, mas todo o mundo para além dela, desenvolvida no cotidiano, nos encontros. A literacia histórica, assim, é uma parte (a dimensão escolar) da consciência histórica. O estudante chega à escola com sua consciência histórica, mas nem sempre sabendo empregá-la, ou com uma consciência histórica tradicional ou anacrônica, pois falta aprender praticar a experiência e interpretação, tarefas da escola; cabe à escola trazer subsídios com base na ciência, para tornar essa consciência histórica mais fundamentada e complexa. Entendemos, assim, que para progredir na literacia histórica é fundamental que o estudante desenvolva e amplie sua consciência histórica, sendo capaz de compreender melhor o que ocorre à sua volta, em seu mundo, perspectivando o futuro.

Desta maneira fica inequívoca a ação do professor, auxiliando os estudantes neste processo. Não foi objetivo desta pesquisa (e nem poderia sê-lo) transformar estudantes em historiadores; a função de historiador é do professor de História. O estudante pode chegar ao conhecimento, à leitura de seu mundo, através das orientações e caminhos instruídos pelo professor. Mais uma justificativa para os caminhos apontados por esta pesquisa: instrumentalizar o professor com reflexões e subsídios que ele pode oferecer aos seus estudantes para fundamentar sua consciência histórica, sendo capazes, a partir daí, de intervir e transformar significados em suas vidas (Schmidt, 2009b).

As canções caipiras são ricas do que Chartier (1991, 2002a, 2002b) conceitua como representação. Compositores e intérpretes mostram, nas cenas e reflexões cantadas, como enxergam o mundo ao seu redor e a representação de seu grupo social para esse mundo, ou daquele grupo social (quando não oriundos dele).

Exatamente por essa representação na canção caipira que seu uso no ensino de História se faz tão válido, pois apresenta um modo próprio de relação com o outro e com os acontecimentos que foi majoritário na população brasileira do centro-sul na maior parte do século XX. O estudante não deve ser levado a analisar as canções como perito historiador, mas como alguém que pode encontrar meios para conhecer melhor seu mundo a partir de situações vivenciadas e narradas pelos caipiras dentro de suas concepções. As canções mostraram (e mostram) uma análise de mundo própria, como outros grupos sociais o fazem; através do estudo da canção caipira, estudantes que, por ventura, sintam-se parte de outros grupos sociais também podem compreender melhor a visão que seus respectivos grupos têm sobre o mundo, se concordam e se desejam contribuir ou modificar algo.

Os estudos de Chaves (2006) e Azambuja (2021) evidenciaram a constatação prática de que as canções têm espaço para ampliar seu uso em sala de aula, como fonte de conhecimento junto aos estudantes. Principalmente com a pesquisa de Chaves ficou óbvio que falta diversificação das canções que são alvo dos materiais didáticos.

No segundo capítulo a intenção era de responder a uma questão simples: o que um professor que vai trabalhar com canções caipiras em sala de aula precisa ter de conhecimento sobre estas elas, seu histórico, seus personagens-símbolo e como caminhou ao longo do século XX, seu momento de maior relevância. A canção caipira saiu da circunscrição da cultura rústica encontrada por Antonio Candido (2010) para as gravações dos discos, para o palco das rádios, as apresentações em circos, para os filmes de cinema e, depois, para os programas de televisão a partir de 1929, em um processo liderado por Cornélio Pires. Artistas fizeram caminhos próprios, sem uma receita pronta para alcançar o sucesso. Seja pela sátira, como Alvarenga e Ranchinho, seja pelas raízes como Tônico e Tinoco, seja pelo saudosismo de quem está nas áreas urbanas olhando para o interior, como Dino Franco e Mouraí, inúmeros nomes lograram êxito em suas trajetórias. Logicamente, os poucos nomes abordados na pesquisa não foram os únicos a conquistar estrelato entre o grupo social caipira, porém são representativos em suas carreiras artísticas. Algo em comum entre aqueles que alcançaram o sucesso foi tratar de ressaltar o panorama caipira sobre aquilo que cantavam.

Esta proposta de trabalho também corrobora a necessidade de evitar e de desconstruir preconceitos, vividos por muitos grupos sociais no Brasil. No caso do

caipira, a ideia comum de indolência, displicência e ignorância, muito divulgadas no Jeca Tatu de Monteiro Lobato e nos filmes de Mazzaropi (CHAVES, 2006; SANT'ANNA, 2000). Ouvir e compreender o representante caipira na canção, pode servir como um ponto de reflexão sobre a maneira que o estudante analisa grupos sociais estranhos ao seu a partir de pontos de vista externos ao grupo, sem dar a chance de aprofundar seu conhecimento sobre; da mesma maneira, outros grupos sociais podem ter perspectivas equivocadas sobre o grupo do qual o estudante faça parte e este estudante pode sofrer com esta discriminação.

No último capítulo a preocupação foi em tornar claro o projeto de desenvolver uma proposição didática de análise de fontes para o ensino de História a partir de canções caipiras que abordam temas estudados no 9º ano do Ensino Fundamental. Encontrei nos percursos indicados por Schmidt e Urban (2008) e Chapman (2021) um caminho de análise de fontes viável para analisar canções em sala de aula com estudantes; um itinerário onde o estudante consegue ter participação ativa. Valorizar e incentivar a autonomia do estudante em realizar descobertas, não significa, de modo algum, desmerecer a docência do professor. Exatamente ao contrário, o professor deve estar junto aos estudantes, guiando e auxiliando nas explorações que fazem, uma vez que não são profissionais da área. O trabalho do professor pode, dessa maneira, ser facilitado no decorrer das demais aulas de História, uma vez que pode conseguir a confiança dos estudantes de que ele, professor, tem domínio do conhecimento a ponto de ajudá-los, mas também confia que os estudantes sejam capazes de realizar descobertas e interpretações a partir de aquilo que refletirem.

As canções, e a representação delas, mostraram que as possibilidades de seu uso no ensino de História, principalmente nos conteúdos de 9º do Ensino Fundamental, são grandes e qualificadas, agregando atributos assertivos na aprendizagem dos estudantes. A canção não é trabalhada somente por ilustração, mas para que o estudante consiga encontrar os conhecimentos trabalhados em aula e novos cenários, participando ativamente da construção do conhecimento e, no desenvolvimento de sua literacia histórica, ampliando sua consciência histórica.

Ao mesmo tempo em que as canções caipiras são trazidas para a sala de aula para que os estudantes as utilizem como fonte, não se pode deixar de mencionar que estas canções tratam apenas de melhores exemplos e reflexões sobre a realidade vivida por seus compositores e intérpretes e pelo grupo social representado e alvo das canções. Como toda canção, retratou seu momento e seu lugar, com seus

personagens; abordou assuntos por vieses que em outro tempo e lugar poderiam ser analisados por outros prismas. Entretanto, mais do que ser um lado negativo, pelo contrário, é um ponto positivo para o ensino de História, uma vez que permite ao estudante vislumbrar que os personagens históricos vivem seu momento e local, proporcionando que o estudante procure soluções para suas situações dentro daquilo que o envolve no tempo e no lugar.

Esta dissertação encerra apontando canções para professores utilizarem em sala de aula. Não houve tempo para explorar mais demoradamente cada habilidade e cada canção e aqui demonstrar. Esta é uma oportunidade para próximas pesquisas, trazer as evidências destes usos e das novas possibilidades que se descortinarem a partir daí. Também por se tratar de mestrado e seu tempo exíguo, não foi aprofundado em sala de aula, com pesquisas empíricas, retorno de estudantes e avanços encontrados na prática. Todavia, o incentivo se apresenta para o pesquisador, de prosseguir neste caminho do uso das canções caipiras.

Não só deste gênero musical, mas para qualquer outro gênero, pois, como ficou demonstrado, o percurso de análise de fontes de Schmidt e Urban (2008) e de Chapman (2021) pode ser adaptado. Os autores trouxeram sua preocupação em qualificar o uso de fontes no ensino de História ao elaborar o trajeto que sugeriram, não apenas focando em canções.

O ensino de História, como todas as áreas da educação, é rico em oferecer caminhos para novas reflexões e olhares. Esta dissertação tem, também, este objetivo, de lançar novos panoramas para pesquisadores e professores buscarem alcançar o melhor resultado para que seus estudantes sejam mais reflexivos e satisfatoriamente contribuam para sua sociedade. O uso de canções como fonte é mais um desses encaminhamentos para contribuir com um ensino de História que seja significativo para os estudantes. Como há muitos outros percursos que os professores podem percorrer, conforme tão bem sabem, variantes de acordo com a série, idade, conteúdo, condição socioeconômica, região e perfil de turma. Ser professor é sempre estar buscando mais, pois ensinar é um desafio que se renova a cada aula.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Kátia M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História. *Cad. Cedes*, v. 25, n. 67, p. 309-317, Campinas, set./dez. 2005.

ALONSO, Gustavo. *Cowboys do asfalto*: música sertaneja e modernização brasileira. Niterói/RJ, 2011. 528 f. Tese (Doutorado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense.

ARAUJO, Viviane Patricia Colloca. O conceito de currículo oculto e a formação docente. *Revista de Estudos Aplicados em Educação*, v. 3, n. 6, p. 29-39, 2018.

AZAMBUJA, Luciano de. *Canção, ensino e aprendizagem histórica*. Curitiba: Was Edições, 2022.

ANDRADE, Vera Cabana. Repensando o documento histórico e sua utilização no ensino. In: MONTEIRO, Ana Maria; GASPARELLO, Arlette; MAGALHÃES, Marcelo de Souza (orgs.). *Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: MauadX, 2007, p. 231-237.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC; SEB, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 9 jul. 2022.

CALDAS, Waldenyr. *Acorde na aurora*: música sertaneja e indústria cultural. 2. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

CALDAS, Waldenyr. *O que é música sertaneja*. 1. ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CANDIDO, Antonio. *Os parceiros do Rio Bonito*: estudo sobre o caipira paulista e a transformação dos seus meios de vida. 11. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul. São Paulo: Editora 34, 2010.

CASCUDO, Luiz da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 10. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do Ensino de História. *Hist. Ensino*, Londrina, v. 5, p. 137-146, 1999.

CHAPMAN, Arthur. Construindo a compreensão e o pensamento histórico através do ensino explícito de raciocínio histórico. In: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília (Coords.). *Diálogo(s), Epistemologia(s) e Educação Histórica*: um primeiro olhar. Porto: Citcem, 2021, p. 21-35.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002a.

CHARTIER, Roger. *A História Cultural: entre práticas e representações*. Trad. Maria Manuela Galhardo. 2. ed. Lisboa: Difel, 2002b.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura de seu tempo*. Trad. Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, Roger. O mundo como representação. *Estudos Avançados*, v. 5, n. 11, p. 173-191, 1991.

CHAVES, Edilson Aparecido. *A música caipira em aulas de História: questões e possibilidades*. Curitiba/PR, 2006. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná.

COMPROMISSOS éticos da docência em História. Ponta Grossa: Associação Brasileira de Ensino de História, 2022. Disponível em: <[https://www.abeh.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=14](https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14)>. Acesso em: 25 fev. 2024.

DARNTON, Robert. *Poesia e polícia: redes de comunicação na Paris do século XVIII*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DUQUE, Luís Guilherme Ritta. A canção brasileira na sala de aula: possibilidades didático-pedagógicas. *Aedos*, n. 11, v. 4, p. 7-27, set. 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/aedos/article/view/30639/21066>>. Acesso em: 9 jun. 2022.

FAUSTINO, Jean Carlo. *O êxodo cantado: a formação do caipira para a modernidade*. São Carlos/SP, 2014. 196 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos.

FERRETE, J.L. *Capitão Furtado: viola caipira ou sertaneja?* Instituto Nacional de Música. Rio de Janeiro: Funarte, 1985.

FONTINELES, Cláudia Cristina da Silva. As “centelhas da esperança”: o papel da literatura e da música no despertar da consciência histórica. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 131-158, 2016.

FRANCO, Dino; CHICO, Nhô. Caboclo na cidade. In: DINO FRANCO; MOURAÍ. *Rancho da boa paz, Vol. 2*. LP (faixa 1). São Paulo: Discos Globo, 1982 (catálogo GGLP 019).

GAGO, Marília. Consciência Histórica e narrativa no ensino da História: Lições da História...? Ideias de professores e alunos de Portugal. *Revista História Hoje*, v. 5, n. 9, p. 76-93, 2016

GERMINARI, Geyso. Educação Histórica: a constituição de um campo de pesquisa. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, n. 42, p. 54-70, jun. 2011.

GONÇALVES, Nadia Gaiofatto. Documentos de arquivos históricos escolares: possibilidades para o ensino de História. In: MOLINA, Ana Heloísa *et al.* (org.). *Ensino de História e educação: olhares em convergência*. v. 2. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012, p. 11-35.

GRACIANO, Ivan. *Belarmino e Gabriela: histórias, causos e prosas*. Curitiba: Gramofone, 2009.

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

KARNAL, Leandro. Introdução. In: KARNAL, Leandro (org.) *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 7-14.

KARNAL, Leandro; TATSCH, Flavia Galli. A memória evanescente. In: PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2013.

LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, Isabel (org.). *Perspectivas em educação histórica: Actas das Primeiras Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*. Curitiba, Especial, p. 131-150, 2006.

LEE, Peter. Educação histórica, consciência histórica e literacia histórica. In: BARCA, Isabel (org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África: Actas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica*. Braga: Universidade do Minho, 2008, p. 11-32.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar em Revista*, n. 60, Curitiba, p. 107-146, abr./jun. 2016.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar em Revista*, n. 42, Curitiba, p. 19-42, out./dez. 2011.

MARCONDES, Marcos (ed.). *Enciclopédia da Música Brasileira: Sertaneja*. São Paulo: Art Editora; Publifolha, 2000.

MARTINS, José de Souza. Música sertaneja: a dissimulação na linguagem dos humilhados. In: *Capitalismo e Tradicionalismo*. São Paulo, Pioneira, 1975.

MARTINS, José de Souza. A música sertaneja entre o pão e o circo. *Travessia*, n. 7, p. 13-16, 1990.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 20, n. 39, p. 203-221, 2000.

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

NAPOLITANO, Marcos. A História depois do papel. In: PINSKI, Carla B. (org.). *Fontes Históricas*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2014, p. 235-290.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Editora 34, 1999.

NOGUEIRA, Ulisses Rodrigues. *O Ensino de História e as representações de masculinidade em moda de viola entre as décadas de 1940 e 1960*. Campinas/SP, 2020. 105 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas.

PAIVA, Rafaela Molina de. *Pelos caminhos de Oblivion: representação e resistência da cultura caipira e o Ensino de História*. 105 f. Guarulhos/SP, 2019. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo.

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

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. Por uma História prazerosa e consequente. In: KARNAL, Leandro (org.). *História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas*. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005, p. 17-36.

RIBEIRO, José Hamilton. *Música caipira: as 270 maiores modas*. 2. ed. Santos/SP: Realejo, 2015.

ROCHA, Ubiratan. Reconstruindo a História a partir do imaginário do aluno. In: NIKITIUK, Sônia (org.). *Repensando o ensino de História*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 07-16, jul./dez. 2006.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

SANT'ANNA, Romildo. *A moda é viola: ensaio do cantar caipira*. São Paulo: Arte & Ciência, 2000.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Literacia histórica: um desafio para a educação histórica no século XXI. *História & Ensino*. Londrina, v. 15, p. 9-22, ago. 2009a.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Cognição histórica situada: que aprendizagem histórica é essa? In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; BARCA, Isabel. *Aprender História: perspectivas da educação histórica*. Ijuí/RS: Ed. Unijuí, p. 21-51, 2009b.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. *Intelligere, Revista de História Intelectual*, v. 3, n. 2, p. 60-76, 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. São Paulo: Scipione, 2004.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. *Eu conto história: minha infância*. 2. ano: manual do professor. Curitiba: Base Editora, 2008.

SNYDERS, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Trad. Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

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

TORRES, Raul; PACÍFICO, João. Cabocla Tereza. In: RAUL TORRES; SERRINHA. 78 rpm (lado b). São Paulo: RCA Victor, 1940 (catálogo 34642).

URBAN, Ana Claudia. *Didática da História: contribuições para a formação de professores*. Curitiba: Juruá, 2011.

VASCONCELOS, José Antônio. *Metodologia do ensino de História*. Curitiba: InterSaberes, 2012.

VIEIRA, Teddy. Rei do Gado. In: TIÃO CARREIRO; PARDINHO. *Rei do gado*. LP (faixa 9). São Paulo: Chantecler, 1961 (catálogo CH-3022).

VIEIRA, Teddy. Terra Roxa. In: TIÃO CARREIRO; CARREIRINHO. *Meu carro é minha viola*. LP (faixa 8). São Paulo: Chantecler, 1962 (catálogo CH-3034).

VILELA, Ivan. Caipira: cultura, resistência e enraizamento. *Estudos Avançados*, v. 31, n. 90, p. 267-282, 2017.

XAVIER, Érica da Silva. O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador. *Antíteses*, v. 3, n. 6, p. 1097-1112, jul-dez. 2010.

ZAN, José Roberto. Da roça a Nashville. *RUA*. Campinas: Unicamp, v. 1, n. 1, p. 113-136, 1995.

## ANEXO 1 – HABILIDADES DA BNCC

São habilidades descritas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o componente curricular de História para o 9º ano do Ensino Fundamental:

<b>Código</b>	<b>Habilidade</b>
EF09HI01	Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
EF09HI02	Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.
EF09HI03	Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
EF09HI04	Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
EF09HI05	Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.
EF09HI06	Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).
EF09HI07	Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.
EF09HI08	Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
EF09HI09	Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
EF09HI10	Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
EF09HI11	Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.
EF09HI12	Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.
EF09HI13	Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).
EF09HI14	Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.
EF09HI15	Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
EF09HI16	Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.

EF09HI17	Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
EF09HI18	Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.
EF09HI19	Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
EF09HI20	Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
EF09HI21	Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.
EF09HI22	Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
EF09HI23	Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
EF09HI24	Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
EF09HI25	Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
EF09HI26	Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
EF09HI27	Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.
EF09HI28	Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.
EF09HI29	Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
EF09HI30	Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.
EF09HI31	Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.
EF09HI32	Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
EF09HI33	Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.

EF09HI34	Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.
EF09HI35	Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
EF09HI36	Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.

FONTE: Brasil (2018).