

## CONSTRUINDO COMPETÊNCIAS EM GEOGRAFIA E HISTÓRIA UTILIZANDO MÚSICAS NA SALA DE AULA

Bruno Nunes Batista<sup>1</sup>  
Fabio Chang de Almeida<sup>2</sup>

---

### Resumo

Como alicerce para a aproximação da escola como um mundo de possibilidades encontradas na realidade, a música é um dos instrumentos de eficácia pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem contemporâneos. Com base nesse pressuposto, o presente artigo busca analisar as possibilidades de utilização de músicas em sala de aula e seu potencial para o desenvolvimento de habilidades e competências nas Ciências Humanas. Para tal, sugere-se um conjunto de atividades para serem aplicadas nas aulas de Geografia e História a partir da contextualização de letras de músicas relacionadas a temas das humanidades, buscando assim a criação de situações diferenciadas de aprendizagem e construção do conhecimento.

**Palavras-chave:** Ensino de Geografia e História; Música em Sala de Aula; Construção do Conhecimento

---

### 1 PARA COMEÇO DE CONVERSA

Uma das preocupações atuais dos profissionais da educação é tentar dar conta da construção de instrumentos pedagógicos que busquem a compreensão da contemporaneidade. A escola não é mais a principal detentora da informação na sociedade. A popularização da Internet e as novas ferramentas da comunicação criaram um contexto de “superinformação”, onde uma quantidade imensa de dados está disponível *online*. Os professores precisam

---

<sup>1</sup> Mestre em Geografia pela UFRGS. Licenciado em Geografia. Professor no Colégio Tiradentes da Brigada Militar de Porto Alegre e no Colégio Marista Assunção. Av. Aparício Borges, 2001 – Bairro Partenon – CEP 90570-680 – Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [brunonunes.86@hotmail.com](mailto:brunonunes.86@hotmail.com)

<sup>2</sup> Doutor e Mestre em História pela UFRGS. Licenciado em História e Geografia. Professor e Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Porto Alegre – SMED/POA. Rua dos Andradas, 680 - Centro Histórico - CEP 90020-004 - Porto Alegre, RS, Brasil. E-mail: [changbrasil@gmail.com](mailto:changbrasil@gmail.com)

disputar a atenção dos alunos com os aparelhos celulares, que por sua vez estão conectados à Internet e a todos os recursos oriundos da *web 2.0*: *Facebook, Twitter, Youtube, Tumblr, Instagram, Wikipedia...*<sup>3</sup> A tecnologia aumentou o acesso à informação. Contudo, muitas vezes, ela chega ao usuário de forma superficial e descontextualizada. É o momento de refletir, substancialmente, de que maneiras os professores podem dialogar com os alunos, almejando a compreensão crítica dessa realidade.

Os professores necessitam buscar recursos adequados para um público acostumado ao contexto da superinformação. A didática que se elabora através da linguagem musical é uma das possibilidades para a construção do conhecimento na escola. Essa forma de linguagem caracteriza-se por uma polissemia de sentidos e significados que podem ser de grande viabilidade na sala de aula.

O presente texto propõe-se a realizar uma discussão teórica acerca da utilização didática da música nas aulas de Geografia e História do Ensino Médio, acompanhada por sugestões práticas de atividades pedagógicas. Buscaremos responder duas inquietudes fundamentais. A primeira, no sentido de dialogar com a construção do conhecimento na escola, toma como ponto de partida a seguinte questão: Como ensinar, utilizando a música, na contemporaneidade? A segunda, a título de proposta pedagógica, conecta-se com as disciplinas escolares de Geografia e História, perguntando: Como ensinar Geografia e História na escola através da linguagem musical? Não existe a preocupação de responder tais inquietudes em sequência e de forma objetiva, mas contribuir para a reflexão através de nossa experiência prática e interligando-as a um objeto comum: a construção do conhecimento.

## 2 INSTRUMENTALIZANDO O ENSINO E A APRENDIZAGEM COM MÚSICAS

A música é um meio comunicacional de destacada relevância no espaço geográfico da contemporaneidade. Ela é elemento integrante de um conjunto de informações que, à luz do processo de globalização, transita fluidamente entre os jovens atores sociais do Século XXI.

---

<sup>3</sup> Em 2004 foi criado o termo “*web 2.0*” para caracterizar uma suposta segunda geração da *world wide web*. Há muita polêmica em torno do conceito de *web 2.0*, sendo que na realidade não existe uma definição aceita de maneira consensual. Na prática, a *web 2.0* significou uma mudança de mentalidade dos desenvolvedores de *sites* da Internet. A partir da aplicação de conhecimentos técnicos preexistentes, passou-se a valorizar a interatividade entre os usuários e os *sites*. Com base nesta interatividade, os usuários passaram a colaborar de forma ativa com a melhoria das páginas, ou mesmo com a construção de novas páginas. Ferramentas mais simples para a criação de *sites* foram disponibilizadas, aumentando drasticamente o número de usuários da Internet. Ver: ALMEIDA, 2011, pp. 13-16.

Atualmente, a música circula por diversas partes do globo, sendo reproduzida em variadas mídias – muitas delas portáteis – não sendo necessariamente produzida no local onde está sendo ouvida. De fato, uma música produzida hoje pode ser difundida em tempo real por todo o planeta, através das novas ferramentas da comunicação. É ponto flagrante que, na enxurrada de informações que recebemos diariamente, a indústria cultural lança-nos uma variedade de sons e ritmos que, supostamente, liga-nos ou não a outras culturas e produzem mudanças de comportamento no entorno.

Todavia, o universo de possibilidades que uma música carrega também pode ser anulado pela ausência de competências necessárias à compreensão crítica de seus intertextos. De modo bruto, a música é informação, ou seja, não é conhecimento automático. São os sujeitos, através das suas vivências prévias e da subjetividade, que atribuem significado às informações, problematizando-as ou não.

Nessa direção, exortar a inquietude nos sujeitos alunos é transformar a informação em conhecimento, é crescer em autonomia como cidadão. O mundo não é quieto. A sociedade não é petrificada. O conhecimento não é tranquilo: “Conhecer é participar de situações desafiantes, incertas, frágeis, nem sempre seguras, muitas vezes difíceis, podendo ser, inclusive, trágicas!” (CASTROGIOVANNI, 2011b, p. 171).

Com efeito, não é a escola que pode ser a proprietária exclusiva do conhecimento. Ele está presente em diversos locais, através de músicas, textos, imagens, poesias, filmes e outras formas de comunicação. Contudo, acreditamos que a escola pode construir ferramentas que auxiliam na compreensão dessas informações, problematizando-as. E problematizar, nessa direção, significa ir além do óbvio, superando o senso comum. Este é um dos papéis da escola e das disciplinas que compõem o currículo geral. Afinal, o contexto escolar é inseparável do mundo: “A escola faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas de objetos e de ações que a compõe”. (CASTROGIOVANNI, 2011a, p. 62).

Para começo de conversa, apontamos a música como uma composição polissêmica, que não se limita a um único sentido. Quantos dos nossos alunos conseguem, efetivamente, compreender o(s) significado(s) de uma música e contextualizá-la com um horizonte de maior amplitude? É responsabilidade dos profissionais do ensino abdicar do sentido isolado, que cega a construção do saber. É necessário evitarmos o óbvio: “devemos desconfiar, na nossa percepção, não somente daquilo que nos parece absurdo, mas também do que parece evidente,

porque lógico e racional” (MORIN, 1986, p. 25). Com efeito, compreender o texto musical demanda técnica, visto que se trata de uma tessitura complexa. Nessa esteira, elencamos alguns pontos que esperamos ajudar na compreensão da polissemia musical.

***A música é o produto de uma miríade de relações.*** É possível ou não compreender uma música de forma isolada e fragmentada, evitando colocá-la em patamares mais amplos e globais de análise? É impossível conhecer o todo sem conhecer as partes, assim como as partes também são indissociáveis do todo e, fundamentalmente, “incapaz de considerar o contexto e o complexo planetário, a inteligência cega produz inconsciência e irresponsabilidade” (MORIN, 2000, p. 25). De forma análoga, consideramos que é impossível compreender a música em sua ampla gama de possibilidades interpretativas, se ela for analisada de forma isolada e descontextualizada.

***A música contém na sua particularidade o reflexo da sociedade.*** Morin (1986, p. 118) afirma que a sociedade, como um todo, está presente em cada indivíduo, como um fragmento “hologramático”. De forma análoga, consideramos que cada música, em sua singularidade, contém em si a presença da sociedade. Temos em cada um de nós um pouco de cada música do mundo. Em função disso, o potencial de aproveitamento da linguagem musical em sala de aula é imenso.

***A música merece que duvidemos dela.*** Compreender uma sonoridade é questioná-la, possibilitando o abandono de dogmas e verdades postas. Morin (1986, p. 170) apregoa a necessidade de se pensar através da dialógica. Ou seja, a superação/desconfiança da síntese entre a tese e a antítese é uma das bases que definem o percurso e o pensamento dialógico. Para Silva (2002, p. 95), “a dialética, contudo, foi substituída pela dialógica, em nome da articulação do simples e do complexo, da ordem e da desordem, do separável e do não-separável. Elogio da racionalidade aberta”. Efetivamente, devemos questionar que música o autor fez, como a fez e por que a fez. “Certeza tenho apenas da incerteza”, afirma Demo (2008, p. 9), com inspiração socrática. Sem significado e desconfiança, a educação pouco avança. A música deve ser (des)construída a partir de dúvidas. Os sujeitos alunos evoluem na dúvida e o ensino intensifica-se no diálogo. A aula meramente expositiva deve ser substituída pela aula expositiva-dialogada. O monólogo deve ser substituído pelo diálogo. O professor

também aprende, e os alunos também ensinam: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2011, p. 25). E acreditem, em se tratando de novas mídias e tecnologias da informação, temos muito a aprender com nossos alunos.

***O autor da música não é o dono da música.*** Para Morin (2006, p. 150), “toda ação entra aleatoriamente num jogo múltiplo e complexo de inter-retroação do qual o agente não tem controle e, muitas vezes, nem sequer a suspeita”. As verdades podem ser muitas, provisórias e as intenções não estão livres - na verdade, é bem provável - de atingirem resultados bem diferentes do que foi planejado. Que aventura! As músicas também correm o risco de má interpretação e uso ideológico. Afinal, são históricas. É aqui que fica evidente o papel do educador. Tanto nas aulas de Geografia quanto nas de História, o professor deve instrumentalizar os alunos para uma interpretação crítica e contextualizada das músicas. Isso possibilitará um mergulho para além do aparente e do superficial, características da era da superinformação.

Por esse breve conjunto de postulados, é de se destacar que a compreensão da linguagem musical ultrapassa a percepção inicial que o ouvinte tem dela. Somente o contato imediato com a sonoridade da música e da letra não garante o entendimento do significado das mesmas. A música somente será um elemento de interesse e interrogação quando o aluno assimilar o emaranhado de relações que ela contém, tornando-a e constituindo-a enquanto significado (BECKER, 1998, p. 24). Através da ação sobre a mesma, o sujeito estrutura os significados musicais.

Os sujeitos que não são competentes em uma leitura complexa de uma música ficam envolvidos apenas pela particularidade do pensamento que se apresenta como figuratividade. A presença musical implicaria, nesse caso, em um relacionamento unilateral inserido em um contexto muito particular e reduzido. Com efeito, a compreensão de uma música exige não só as representações concretas, mas igualmente uma miríade de formalizações hipotético-dedutíveis.

O ato de percepção é evocado com o conhecimento adquirido a partir do disponível, ou seja, do contato direto e atual com a música e seus movimentos. A inteligência, por outro lado, encontra-se em patamar elevado, no qual o conhecimento subsistente intervém no objeto com desvios, aumentando as distâncias espaço-temporais entre o sujeito e esse. Nesse caso,

entende-se a música como significante e os conceitos nela presentes como significados (PIAGET, 1990). Com efeito, não podemos abdicar da percepção na construção analítica de uma música, pois é elemento imprescindível. É a percepção que vai operar sobre os significados. Entretanto, é o pensamento que articula os conhecimentos sobre a música a distâncias espaço-temporais de amplitudes gradativamente maiores.

A leitura reflexiva de uma música deve engendrar, nesse contexto, “um pensamento que se liberta enfim da ação material e de um universo que engloba esta última, mas a ultrapassa de todas as partes” (PIAGET, 1978, p. 30). Nesse sentido, acreditamos que o trabalho com músicas parte de um cenário muito específico ao contexto escolar e à vivência que o aluno possui. Compreender a música é agir, e agimos somente através do desequilíbrio cognitivo. Portanto, o sujeito precisa sentir-se “perturbado” com a presença da música, interrogando-a: “Aprende-se porque se age e não porque se ensina, por mais que o ensino possa colaborar com essa atividade”. (BECKER, 2012, p. 33). É necessária a existência de uma contradição cognitiva na sonoridade, que desacomode e confronte o sujeito.

Com efeito, trabalhos em conjunto com os alunos, mediados por um universo de situações, quando buscamos compreender a linguagem musical. Dependemos, efetivamente, da participação dos sujeitos alunos, autores na sociedade. Convém a nós, professores, nos descentrarmos e buscarmos trabalhar igualmente a partir das sonoridades das quais os alunos têm preferência e, ao mesmo tempo, fomentarmos o conhecimento de novos ritmos, novos sons, novas maneiras de ver o mundo, igualmente descentrando-os dos seus campos de ação.

### **3 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PARA RELEITURAS MUSICAIS**

As atividades propostas neste artigo estão ancoradas nas Matrizes Curriculares propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (BRASIL, 2009) referentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias, ampliando-as analiticamente para os componentes curriculares Geografia e História. Embora essas matrizes apontem para as práticas pedagógicas no Ensino Médio, igualmente as propostas presentes podem ser aplicadas no Ensino Fundamental, com as alterações necessárias às particularidades da escola de atuação.

É fundamental, em vista da legitimação da Geografia e da História enquanto ciências indispensáveis à Escola Básica, que os conceitos que estruturam essas disciplinas estejam presentes e conectados em uma leitura complexa que possibilite enxergar o mundo de outras

formas. É importante que estejamos conscientes da necessidade de disciplinas escolares conectadas com os movimentos da vida.

A didática construída na esteira das Matrizes Referenciais do ENEM elabora suas avaliações de maneira a ensejar nos estudantes a construção de competências e habilidades. As competências e habilidades alternam-se e deslocam-se em um vai-e-vem complexo e dinâmico, que nos tornam competentes ou não para adentrar com autonomia em um mundo impossível de se compreender de forma definitiva. Refletimos e somos o corolário de uma sociedade que se altera e inova-se em um ritmo confuso de se perceber. As competências e habilidades que adquirimos pertencem, produzem e são produzidas por tal conjuntura.

Costella explica que “Quando as habilidades se movimentam no processo da aprendizagem, elas extrapolam o espaço destinado à competência” (COSTELLA, 2011, p. 231). Ao encontrarmos diferentes situações que colocam à prova vivências e conhecimentos prévios, articulamos diferentes saberes que podem ou não ser importantes para a resolução de conflitos que o meio social nos impõe. Trata-se de, na verdade, articular e alavancar saberes anteriores e reordená-los para os complexos panoramas possíveis que podemos encontrar, mobilizando o conhecimento pertinente para resolver situações complexas. Para “saber como fazer” (MACEDO, 2009, p. 55), é imprescindível a construção de conceitos e a problematização do conhecimento. Saber então interpretar, conhecer, compreender, articular... Diversas atitudes e procedimentos que nos tornem aptos a estar incluídos em uma sociedade tecnológica e competitiva. É necessário construirmos “leituras mais apuradas que compreendem a resolução de problemas, a aplicabilidade do conhecimento em situações reais e, acima de tudo, a reflexão sobre o que se aprende” (COSTELLA, 2011, p. 228).

#### **4 MOVIMENTANDO COMPETÊNCIAS. PRÁTICAS PARA A GEOGRAFIA E A HISTÓRIA**

À luz das Matrizes de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio, ilustramos um conjunto de atividades que podem ser desenvolvidas através de músicas no trabalho didático com as Ciências Humanas e suas Tecnologias. A proposta busca dar conta de questões pertinentes à atualidade, como a justiça social e a transição demográfica, porém sempre dialogando com os processos históricos.

##### **4.1 Proposta I**

Música: *When I'm Sixty Four – The Beatles*<sup>4</sup> (“Quando eu estiver com sessenta e quatro”)

Competência: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidade: Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

*Quando eu ficar mais velho, perdendo meus cabelos  
Daqui a muitos anos  
Você ainda irá me mandar presentes no dia dos namorados  
Saudações no aniversário, garrafa de vinho?  
Se eu estiver fora até quinze pras três  
Irá trancar a porta?  
Você ainda irá precisar de mim, ainda irá gostar de mim  
Quando eu estiver com sessenta e quatro?*

*Você estará mais velha também  
E se você disser que  
Irá permanecer comigo*

*Eu poderei ser útil, consertando um interruptor  
Quando suas luzes apagarem  
Você poderia me tricotar um suéter perto da lareira  
Nas manhãs de domingo iremos dar uma volta*

*Cuidando do jardim, arrancando as ervas daninhas  
O que mais eu poderia querer?  
Você ainda irá precisar de mim, ainda irá gostar de mim  
Quando eu estiver com sessenta e quatro?*

*Todo verão poderíamos alugar uma cabana  
Na Ilha de Wight, se não for caro demais querida  
Iremos passar por um aperto e economizar  
Netos nos nossos colos  
Vera, Chuck & Dave*

*Mande-me um cartão postal, mande-me um telegrama  
Informando o seu ponto de vista*

---

<sup>4</sup> Por uma questão de espaço, neste artigo estamos publicando apenas as músicas traduzidas para o português (tradução nossa). Obviamente, na aplicação prática das atividades, é possível um trabalho interdisciplinar juntamente com o(a) professor(a) de Língua Inglesa, usando as letras originais.



*Indique precisamente o que quer dizer*

*Um "atenciosamente" supérfluo*

*Me dê uma resposta, preencha no formulário:*

*"Minha para todo o sempre"*

*Você ainda irá precisar de mim, ainda irá gostar de mim*

*Quando eu estiver com sessenta e quatro?*

Esta canção pode ser utilizada para trabalhar noções de tempo: sucessão, duração, simultaneidade, mudanças, permanências. Essas noções de temporalidade são necessárias para as aulas de Geografia e principalmente de História. O professor de História tem o poder de “viajar no tempo” com os alunos, indo do presente para um passado próximo, ou para um tempo mais remoto... De um século para outro ou de um milênio para outro (SCHMIDT, 2009). Para tanto, são usadas ferramentas como as linhas de tempo, mas a música também pode fazer este papel.

A canção dos *Beatles* também pode ser usada para a compreensão do processo de transição demográfica pelo qual passa a sociedade brasileira. O professor pode instigar os alunos a refletir sobre o posicionamento da música em 1967, quando foi escrita, e quase 50 anos depois, na contemporaneidade. Certamente, a ideia que Lennon e McCartney tinham em mente do que seria envelhecer contrasta com a realidade de ser um cidadão de terceira idade nos dias atuais.

A sociedade brasileira atravessa uma mudança estrutural na sua pirâmide demográfica, com a diminuição nas taxas de natalidade e mortalidade infantil, acompanhadas do alargamento da longevidade da população (SCARLATO, 2011). Com efeito, urge a necessidade da escola, através das Ciências Humanas, de tentar compreender essas transformações sociais na configuração histórica e espacial da sociedade.

O processo de envelhecimento da população brasileira, acompanhado da redução dramática nas taxas de natalidade, evoca uma miríade de transformações que vão se desencadear nas relações presentes no espaço geográfico e, da mesma forma, na paisagem e nos equipamentos urbanos das grandes cidades (SCARLATO, 2011). Estamos prontos ou não para uma sociedade constituída não mais de jovens? Podemos trabalhar tais perspectivas na sala de aula, com a música dos *Beatles*, através das seguintes inquietudes:

**Como parecia ser a vida de uma pessoa com 64 anos, em 1967?**

**Como é a vida de uma pessoa com 64 anos, no presente?**

**Quando você tiver 64 anos, como você espera que seja a sua vida? Por quê?**  
**Qual seria a vida ideal de alguém com 64 anos? Por quê?**

#### 4.2 Proposta II

Música: Mulheres de Atenas – Chico Buarque

Competência: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Habilidade: Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

*Mirem-se no exemplo*

*Daquelas mulheres de Atenas*

*Vivem pros seus maridos*

*Orgulho e raça de Atenas*

*Quando amadas, se perfumam*

*Se banham com leite, se arrumam*

*Suas melenas*

*Quando fustigadas não choram*

*Se ajoelham, pedem imploram*

*Mais duras penas; cadenas*

*Mirem-se no exemplo*

*Daquelas mulheres de Atenas*

*Sofrem pros seus maridos*

*Poder e força de Atenas*

*Quando eles embarcam soldados*

*Elas tecem longos bordados*

*Mil quarentenas*

*E quando eles voltam, sedentos*

*Querem arrancar, violentos*

*Carícias plenas, obscenas*

*Mirem-se no exemplo*

*Daquelas mulheres de Atenas*

*Despem-se pros maridos*

*Bravos guerreiros de Atenas*

*Quando eles se entopem de vinho  
Costumam buscar um carinho  
De outras falenas  
Mas no fim da noite, aos pedaços  
Quase sempre voltam pros braços  
De suas pequenas, Helenas*

*Mirem-se no exemplo  
Daquelas mulheres de Atenas:  
Geram pros seus maridos  
Os novos filhos de Atenas*

*Elas não têm gosto ou vontade  
Nem defeito, nem qualidade  
Têm medo apenas  
Não tem sonhos, só tem presságios  
O seu homem, mares, naufrágios  
Lindas sirenas, morenas*

*Mirem-se no exemplo  
Daquelas mulheres de Atenas  
Temem por seus maridos  
Heróis e amantes de Atenas*

*As jovens viúvas marcadas  
E as gestantes abandonadas  
Não fazem cenas  
Vestem-se de negro, se encolhem  
Se conformam e se recolhem  
Às suas novenas, serenas*

*Mirem-se no exemplo  
Daquelas mulheres de Atenas  
Secam por seus maridos  
Orgulho e raça de Atenas*

Com a composição de Chico Buarque, de 1976, possibilitamos a construção de um espaço de discussão sobre quais são os papéis da mulher na presente realidade, comparando-os com os versos referentes às questões de gênero encontradas na Idade Antiga. A discussão

pode iniciar com a apresentação dos conceitos de ironia e metáfora.<sup>5</sup> Será que Chico Buarque realmente queria que as mulheres brasileiras seguissem o exemplo das mulheres de Atenas? Ou será que estava sendo irônico? O que ele quis dizer com “pequenas Helenas”? Esta é uma oportunidade para o professor falar sobre a importância da Mitologia na sociedade Grega Antiga (e sua herança na sociedade atual).<sup>6</sup> Pode ser feita uma rápida explanação sobre o mito de Helena de Tróia, considerada a mulher mais bonita do mundo antigo, e “causadora” indireta da Guerra de Tróia (BULFINCH, 2006).

Até que ponto as práticas das mulheres de Atenas persistem no Brasil, e de quais maneiras podemos alterá-las, positivamente? O “desequilíbrio” musical pode proporcionar novas ações dos atores sociais sobre o espaço geográfico. Afinal, um dos pilares nos quais deve se sustentar o currículo escolar é o desenvolvimento da crítica, que instigue a formação da justiça social e a construção da ética entre os sujeitos.

Efetivamente, é através da escola que os alunos podem buscar compreender as idiossincrasias da realidade, refletindo sobre a desigualdade não apenas econômica, mas também nas esferas culturais e sociais. As tradições e os costumes não são inatos ou inexoráveis, visto que são o corolário de situações e relações de poder distantes e, amiúde, petrificadas. Compreender os movimentos da sociedade é repensar sobre o que é concreto e o que é, com efeito, “imaginado”.<sup>7</sup> A desigualdade nas relações desse gênero insere-se nessa lógica de pensamento. Seriam o machismo e outras relações práticas inventadas, que servem a interesses e intencionalidades? É responsabilidade do ensino refletir e buscar alterar tais práticas, a partir do microcosmo da territorialidade escolar, reflexo das ações e contradições presentes na sociedade.

Após a exposição dialogada com os alunos, pode ser realizada uma proposta de trabalho em grupos, a partir das seguintes questões:

<b>O autor da música estava sendo irônico? Explique.</b>
--

<sup>5</sup> Possibilidade de interdisciplinaridade em um trabalho conjunto com o(a) professor(a) de Língua Portuguesa.

<sup>6</sup> De fato, nos versos “*Quando eles embarcam soldados/Elas tecem longos bordados*”, Buarque faz referência à Odisséia de Homero, onde a personagem Penélope espera por vinte anos seu marido Ulisses (ou Odisseu) regressar da Guerra de Tróia. Diante da insistência dos pretendentes, ela impõe uma condição: somente se casaria novamente quando terminasse de bordar um sudário para Laerte, seu sogro. Durante o dia ela bordava o tecido e à noite desmanchava o trabalho realizado, enquanto aguardava o retorno de Ulisses. Um bom livro sobre a influência da mitologia grega na sociedade atual é: ADDIS, 2010.

<sup>7</sup> “Imaginado”, no sentido de “criado”. Por exemplo, a nação não é uma entidade natural, mas sim, construída, imaginada. De que outra forma seria possível a metafórica “camaradagem” entre milhões de pessoas de uma determinada nação? Ver: ANDERSON, 2008.

**Existem, na sociedade atual, mulheres como as descritas por Chico Buarque? Por quê?**

**Cite dois trechos da canção nos quais podemos encontrar relações desiguais de poder.**

**O que mudou na personalidade feminina hoje, em comparação com as personagens presentes na música? Por quê?**

### 4.3 Proposta III

Música: *Born in the U.S.A* – Bruce Springsteen (“Nascido nos E.U.A.”)

Competência: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade: Analisar a ação dos Estados Nacionais no que se refere à dinâmica dos fluxos populacionais e no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social.

*Nasci em uma cidade pequena  
Comecei a apanhar da vida desde pequeno  
Você vira um cachorro que apanhou muito  
Até que gasta metade da sua vida apenas limpando a sua barra*

*Nascido nos E.U.A  
Eu nasci nos E.U.A  
Eu nasci nos E.U.A  
Nascido nos E.U.A.*

*Me meti numa pequena confusão em minha cidade natal  
Então eles colocaram um fuzil na minha mão  
Me enviaram para uma terra estrangeira  
Para ir e matar o homem amarelo*

*Nascido nos E.U.A*

*Volto para casa, para a refinaria  
O homem que contrata diz: "Filho, se dependesse de mim"  
Mostrei para ele minha carteira de veterano de guerra  
Ele disse "Filho, você não tá entendendo"*

*Tinha um irmão em Khe Sahn, combatendo o Viet Cong  
Eles continuam lá, ele morreu  
Ele tinha uma mulher que ele amava em Saigon  
Eu tenho uma foto dele nos braços dela agora*

*Debaixo da sombra da prisão  
Ou perto das chamas de gás da refinaria  
Estou há 10 anos sem rumo  
Nada para fazer, nenhum lugar para ir*

*Nascido nos E.U.A*

*Sou um cara muito maneiro nos E.U.A.*

A canção de Bruce Springsteen é um retrato do período conhecido como Guerra Fria, ilustrando como o confronto ideológico influenciou na constituição da sociedade norte-americana. O autor escreve em primeira pessoa, como um veterano estadunidense da Guerra do Vietnã. A perspectiva que se apresenta é de um cidadão envolto em sofrimento, com dificuldades para ser aceito e reintegrado à rotina de um país pelo qual ele lutou. Com efeito, a música de Springsteen confronta o postulado segundo o qual a Guerra é um combate entre Estados, demonstrando, efetivamente, que são as pessoas que a realizam, e nela sofrem.

Por outro lado, a “pegada” da canção e o refrão de fácil lembrança vão na direção de um engano muito comum, de tomá-la como um manifesto patriótico – um cenário que realmente aconteceu durante os anos 80 nas eleições norte-americanas, quando o candidato Ronald Reagan apontou-a como um símbolo ufanista do sonho americano. Nesse sentido, uma música igualmente pode ser interpretada de forma tendenciosa e servir a fins que ela não objetivava *a priori*. Sobretudo, é o momento de abdicarmos, ao trabalharmos com músicas em salas de aula, das relações mecanicistas de causa e efeito, possibilitando espaços para a compreensão do que está visível na música, mas, igualmente, do que parece invisível. Nesse contexto, elaboramos atividades iniciais que podem ser realizadas a partir dos seguintes questionamentos:

**Para o autor, o que significa nascer nos Estados Unidos da América? Por quê?  
Como eram recebidos na sociedade norte-americana os soldados que voltavam da  
Guerra do Vietnã?**

**Realize um verso de no mínimo 4 e no máximo 8 linhas, para uma música que se chama “Nascido no Brasil”.**

**A atividade pode ser completada em outro encontro, com a exibição e discussão do filme “Nascido em 4 de Julho”, de Oliver Stone, que conta a história de um veterano da Guerra do Vietnã no seu retorno para os EUA.**

#### 4.4 Proposta IV

Música: *Palmares 1999* – Natiruts

Competência: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Habilidade: Identificar estratégias que promovam formas de inclusão social.

*A cultura e o folclore são meus  
Mas os livros foi você quem escreveu  
Quem garante que Palmares se entregou?  
Quem garante que Zumbi você matou?*

*Perseguidos sem direitos nem escolas  
Como podiam registrar as suas glórias?  
Nossa memória foi contada por vocês  
E é julgada verdadeira como a própria lei*

*Por isso temos registrados em toda história  
Uma mísera parte de nossas vitórias  
É por isso que não temos sopa na colher  
E sim anjinhos pra dizer que o lado mal é o candomblé*

*A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não  
A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não*

*A influência dos homens bons  
Deixou a todos ver  
Que a omissão total ou não  
Deixa os seus valores longe de você*

*Então despreza a flor zulu*

*Sonha em ser pop na zona sul  
Por favor não entenda assim  
Procure o seu valor ou será o seu fim*

*Por isso corre pelo mundo sem jamais se encontrar  
Procura as vias do passado no espelho mas não vê  
Que apesar de ter criado o toque do agogô  
Fica de fora dos cordões do carnaval de Salvador*

*A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não  
A energia vem do coração  
E a alma não se entrega não*

A música da banda Natiruts é interessante para desenvolvermos a ideia de interpretação crítica da História e da Geografia. Seriam os livros “neutros”? Os alunos devem aceitar e reproduzir os conteúdos dos materiais escolares? Ou realizar uma interpretação crítica dos mesmos? Também é possível utilizar a música para exemplificar como é possível realizar uma análise reflexiva da realidade. “Apesar de ter criado o toque do agogô”, (instrumento musical *yorubá*, originário da África), os negros ficam “de fora dos cordões do carnaval de Salvador.” Ou seja, apesar de terem contribuído fortemente para a construção cultural do carnaval brasileiro, em Salvador os negros são excluídos dos principais blocos da cidade.

Aos negros é relegado o papel de carregar os cordões, pesadas cordas que separam os membros dos blocos e o restante da população. Ou observar de fora. Dentro das fronteiras desenhadas pelos cordões, somente entram as pessoas devidamente identificadas com o *abadá* do bloco: uma camiseta que pode custar alguns milhares de reais. Desenha-se, portanto, uma segregação econômica que pode ser contextualizada historicamente pelo professor, trabalhando questões relacionadas à chegada dos negros no Brasil na condição de escravos. Igualmente é interessante falar sobre a “libertação” dos escravos e a dificuldade de adaptação dos mesmos na sociedade brasileira.

Nesse contexto, é de relevante significado em sala de aula a abordagem do professor que toma igualmente como pontos de partida questões atuais de grande discussão na sociedade brasileira, como as cotas raciais em universidades e concursos públicos. Por que tais medidas existem? Elas são necessárias, ou não? Principalmente: tem a sociedade brasileira possibilidades ou não de extingui-las futuramente, em vista de uma sociedade



igualitária, justa e ética? A temática que essa música evoca abarca um mundo de possibilidades em sala de aula. A cidade é o reflexo de uma economia excludente e contraditória, que possibilita para poucos a flexibilidade de movimento e a qualidade de vida, enquanto muitos atores sociais sequer têm acesso às funções, processos e amenidades que a urbanidade constitui. Com efeito, quem são os atores sociais presentes na periferia e, nesse caso, por que lá estão eles?

Sugestões de questões para serem trabalhadas com os alunos:

**Como esta música realiza uma interpretação crítica da História Brasileira?**  
**Como é possível visualizar a segregação econômica no carnaval de Salvador?**  
**Explique um fato histórico sobre o qual existem diferentes interpretações críticas.**  
**Em que outra situação é possível visualizar a segregação econômica na sociedade atual?**

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nessas breves propostas, intencionamos realizar atividades que fossem coerentes com um modo de se ensinar/aprender Geografia e História calcado na observação e interrogação das formas e dinâmicas que constituem o mundo. Buscamos instigar os alunos a perceber as incongruências presentes na realidade, não apenas como inexoráveis e estabelecidas, mas como inconclusas. Intermináveis que são tais dinâmicas, objetivamos demonstrar que são os sujeitos que têm o poder de alterar a sociedade e que, na esperança da transformação, a mudança é possível. Conquanto as propostas construídas apontassem para as Matrizes de Referência para o Ensino Médio, as discussões que emergiram certamente podem ser conduzidas e adaptadas para contextos particulares ao Ensino Fundamental. O estudante de Geografia e História deve perceber as mudanças da sociedade. E, percebendo que as conjunturas e as estruturas mudam, o sujeito percebe o seu papel como agente transformador da realidade.

Enxergamos a validade do contato com o mundo empírico através da música, de modo que os alunos possam compreender que a realidade não é isolada do contexto no qual a escola se insere. Simultaneamente, os alunos têm a oportunidade de dialogar com o “currículo

oficial” da escola, entretanto igualmente construindo conhecimentos sobre o espaço geográfico e sobre a jornada do “homem no tempo”.<sup>8</sup>

A compreensão do tempo e do espaço na sua multidimensionalidade, através das competências inerentes às Ciências Humanas e suas Tecnologias, tem que estar inserida na esteira do enfrentamento de desafios. Isso significa que são necessários elementos que “perturbem” os sujeitos e instiguem momentos nos quais os estudantes se sintam “incomodados” com uma situação e tentem resolvê-la. A vida não termina na escola e, portanto, essa instituição tem responsabilidades em auxiliar na construção de atitudes pró-ativas dos sujeitos alunos.

Parece que tal processo está ancorado na incerteza do futuro. Procuramos estabelecer o trabalho com músicas na sala de aula enquanto um espaço de desafios. A compreensão musical deve ser construída como um objeto de “pressão” sobre os sujeitos, instaurando o “desconforto” e a dúvida. Esperamos assim valorizar o pensamento crítico. As propostas aqui apresentadas são um ponto de partida. Elas podem (e devem) ser adaptadas para a realidade de cada contexto escolar. Novas possibilidades podem ser construídas. Para tanto, o professor deve estar atento ao mundo ao seu redor.

---

## BUILDING SKILLS IN GEOGRAPHY AND HISTORY USING SONGS IN CLASSROOM

### Abstract

Music is an important and efficient pedagogical tool that allow an approach between school and a range of everyday possibilities through contemporary teaching and learning processes. Thus, this article aims to assay the odds of using music in classroom based on its potential to develop skills and competences in Human Sciences. We suggest a set of activities to be applied in Geography and History classes through the lyrics contextualization with the purpose of creating assorted situations of learning and knowledge construction.

**Keywords:** Geography and History Teaching; Music in The Classroom; Knowledge Construction

---

<sup>8</sup> Para Marc Bloch, a História é a ciência que estuda os “homens no tempo”. (BLOCH, 2001, p. 55).

## CREACIÓN DE CAPACIDAD EN GEOGRAFÍA E HISTORIA QUE UTILIZAN LAS CANCIONES EN EL AULA

### Resumen

Como fundamento para la aproximación de la escuela con un mundo de posibilidades encontradas en la realidad cotidiana, la música es uno de los instrumentos de eficacia pedagógica en los procesos de enseñanza y aprendizaje contemporáneos. Con base en esa presuposición, este artículo busca analizar las posibilidades de utilización de músicas en clases y su potencial para el desarrollo de competencias y habilidades en las humanidades. Se sugiere también un conjunto de actividades para ser desarrolladas en clase, asociadas a las competencias y habilidades inherentes al proceso de construcción del conocimiento de las humanidades.

**Palabras clave:** Enseñanza de Geografía e Historia; Música en clase; Construcción del conocimiento

---

### REFERÊNCIAS

ADDIS, Ferdie. *Opening Pandora's Box: phrases we borrowed from the classics and the stories behind them*. Londres: Michael O'Mara Books Limited, 2010.

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da Internet como fonte primária para pesquisas históricas. In: *Aedos – Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*. Porto Alegre: UFRGS, v. 3, n. 8, jan. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/aedos/article/view/16776>. Acesso em: jan. 2014.

ANDERSON, Benedict. *Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Penso, 2012.

\_\_\_\_\_. Epistemologia genética e conhecimento matemático. In: BECKER, F.; FRANCO, S. (Orgs.). *Revisitando Piaget*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BATISTA, B. N.; ALMEIDA, F. C

BULFINCH, Thomas. *O Livro de ouro da Mitologia: histórias de deuses e heróis*. 34. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

BRASIL. Comitê de Governança. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. *Matriz de Referência do ENEM 2009*. Brasília, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Diferentes conceitos nas complexas práticas de ensino em geografia. In: TONINI, Ivaine Maria. (Org.). *O ensino de geografia e suas composições curriculares*. Porto Alegre: UFRGS, 2011b.

\_\_\_\_\_. Espaço geográfico escola e os seus arredores – descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti. (Org). *Educação Geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011a.

COSTELLA, Roselane Zordan. Competências e habilidades no contexto da sala de aula: ensaiando diálogos com a teoria piagetiana. *Cadernos do Aplicação*, Porto Alegre, UFRGS. Editora da UFRGS. v. 24, n. 1. jan./jun. 2011. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/CadernosdoAplicacao/article/view/23262>. Acesso em: 01 abr. 2014.

DEMO, Pedro. *Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento*. São Paulo: Atlas, 2008.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

HOMERO. *Odisséia*. São Paulo: Nova Cultural, 2003.

MACEDO, Lino de. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: *Brasil. ENEM: textos teóricos e metodológicos 2009*. Brasília: 2009.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

\_\_\_\_\_. *Para sair do século XX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

\_\_\_\_\_. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

\_\_\_\_\_. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, F. M.; SILVA, J. M. da (Orgs). In: *Para Navegar no século XXI*. Porto Alegre: Sulina/EDIPUCRS, 2000.

PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança: Imitação, jogo e sonho, imagem e representação*. Rio de Janeiro: LTC, 1990.

\_\_\_\_\_. *A epistemologia genética*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SCARLATO, Francisco Capuano. População e urbanização brasileira. In: ROSS, Jurandy Sanches (org.). *Geografia do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, Marlene. *Ensinar História*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, Juremir Machado da. Em busca da complexidade esquecida. In: CASTRO, Gustavo de (Org.). *Ensaio de complexidade*. Porto Alegre: Sulina, 2002.

### MÚSICAS

Born in the U.S.A. Bruce Springsteen. *Born in the U.S.A.* Faixa 1. Sony Music/BMG Entertainment. CD-ROM.

Mulheres de Atenas. Chico Buarque. *Meus caros amigos*. Faixa 2. Universal Music Brasil. CD-ROM.

Palmares 1999. Natiruts. *Reggae Power: Ao vivo*. Faixa 12. Unimar Music.

When I'm Sixty Four. The Beatles. *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*. Faixa 9. EMI-Brasil.

Data de recebimento: 30/01/2014

Data de aceite: 24/02/2014