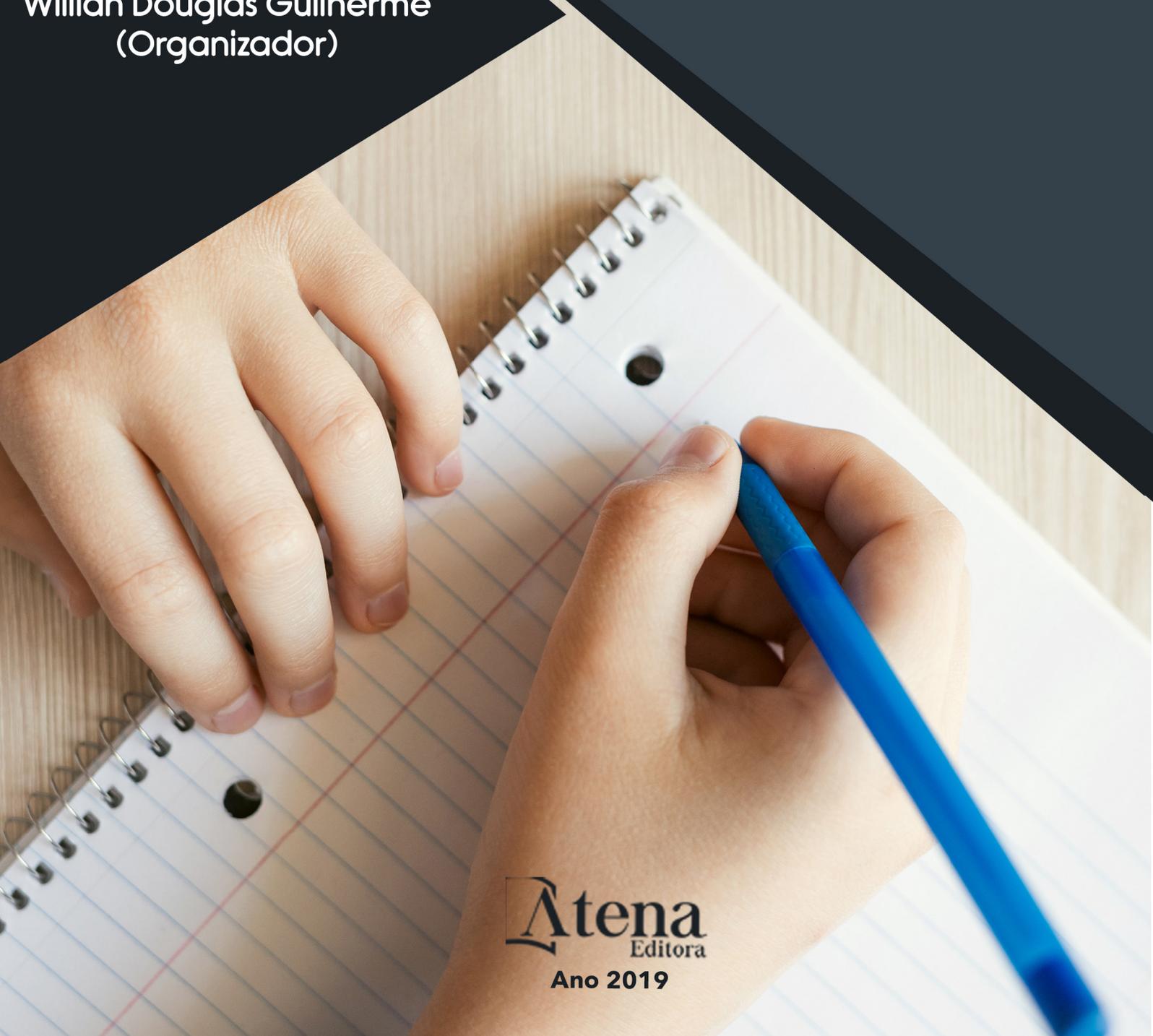


# Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

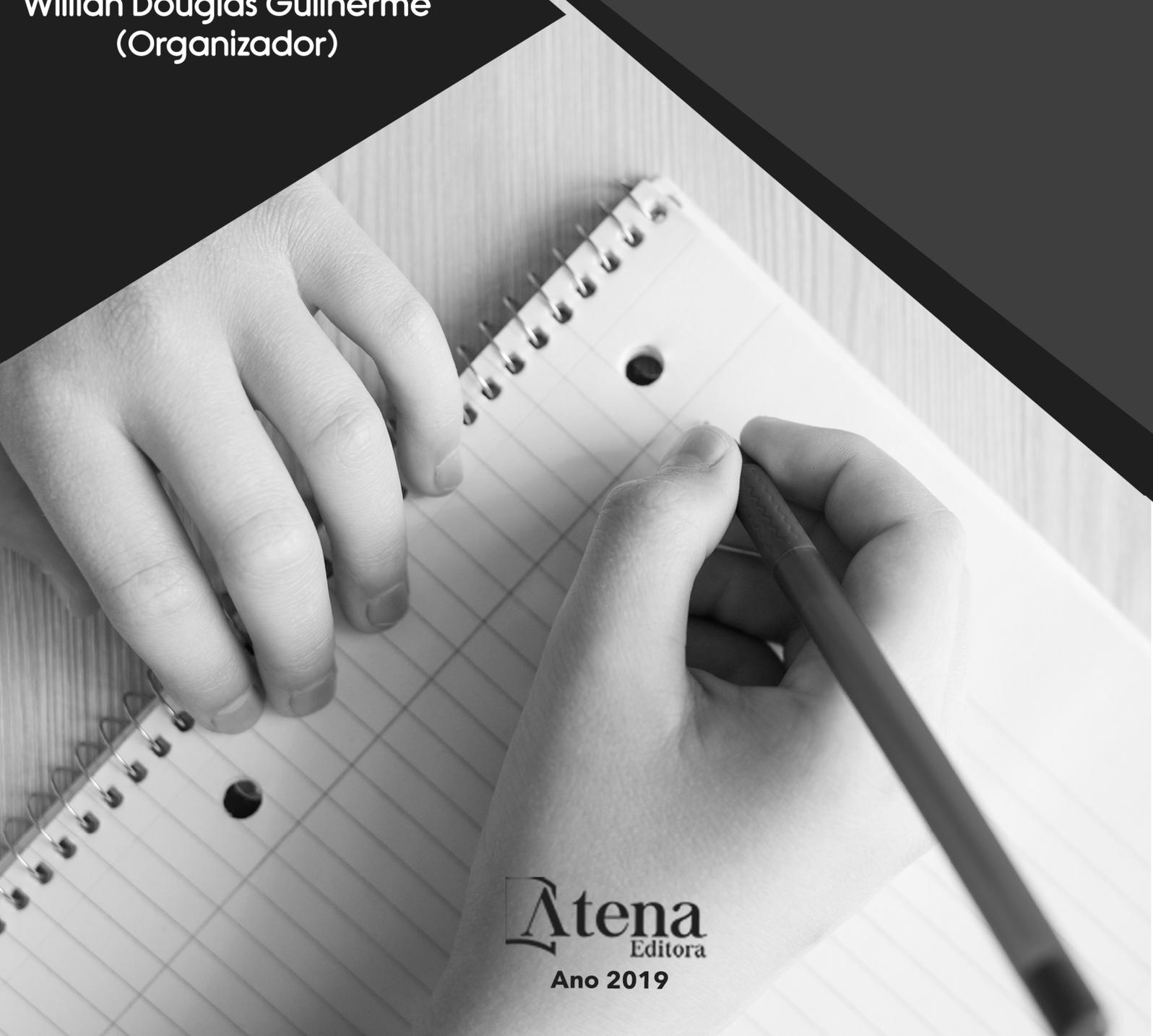
Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



**Atena**  
Editora  
Ano 2019

# Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 12

Willian Douglas Guilherme  
(Organizador)



**Atena**  
Editora  
Ano 2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Geraldo Alves  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores



Todo o conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons. Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Faria – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

### Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
A945	<p>Avaliação, políticas e expansão da educação brasileira 12 [recurso eletrônico] / Organizador Willian Douglas Guilherme. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira; v. 12)</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-758-1 DOI 10.22533/at.ed.581191211</p> <p>1. Educação – Brasil. 2. Educação e Estado. 3. Política educacional. I. Guilherme, Willian Douglas. II. Série. CDD 379.981</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Estamos na décima primeira edição do e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira”. Foram selecionados 77 artigos e estes, separados em 3 volumes. O objetivo em organizar esta coligação foi dar visibilidade a temas contemporâneos que envolvem e discutem a educação, sobretudo, voltados as temáticas da avaliação e políticas educacionais e expansão da educação brasileira.

Neste **Volume XI**, são 27 artigos englobando o ensino fundamental e médio, trazendo embates sobre o processo de alfabetização, ensino de matemática, saúde, meio ambiente, metodologias, currículo, políticas públicas e relatos de experiências.

No **Volume XII** são 26 artigos subdivididos em 4 partes distintas, sendo a primeira, em torno do Ensino Superior; a segunda, Formação de Professores; a terceira, Educação de Jovens e Adultos (EJA); e por fim, História e Política.

E no **décimo terceiro volume**, são 24 artigos, organizados em 3 partes: Educação Infantil; Uso de Tecnologias na Educação e; Educação e Diversidade. Os artigos apresentam resultados de pesquisas conforme objetivo deste e-book, abordando temáticas atuais dentro de cada uma destas partes.

Sejam bem-vindos ao e-book “Avaliação, Políticas e Expansão da Educação Brasileira 11” e boa leitura!

Willian Douglas Guilherme

## SUMÁRIO

### PARTE 1 - ENSINO SUPERIOR

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A EDUCAÇÃO FREIRIANA NO ENSINO SUPERIOR: A RESISTÊNCIA COMO FORMA DE TRANSFORMAÇÃO	
Juliana Fonseca de Oliveira Neri Mariangela Camba	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912111</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>15</b>
A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA DAS RESIDENTES DE PEDAGOGIA DO UNIFOR-MG NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM	
Elizabeth Rocha de Carvalho Oliveira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912112</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>25</b>
APLICAÇÃO DO TBL (TEAM BASED LEARNING) NA DISCIPLINA CIRCUITOS ELÉTRICOS II	
Geraldo Motta Azevedo Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912113</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>29</b>
AS MÁSCARAS DA PEDAGOGIA: ANÁLISE DOS REFERENCIAIS DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS E SUA RELAÇÃO COM O PROJETO PEDAGÓGICO	
Marciléia Egidio Sampaio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912114</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>42</b>
AVALIAÇÃO E MATEMÁTICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA REALIDADE DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	
Sandra Regina D'Antonio Verrengia Pedro Gabriel Papa Torelli Wellington Rodrigues Emídio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912115</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>51</b>
AVALIAÇÃO QUANTITATIVA DAS APRENDIZAGENS EM UM PROJETO INTEGRADOR: A UTILIZAÇÃO DA ESCALA LIKERT PARA A MENSURAÇÃO DOS RESULTADOS DE UM PROJETO INTEGRADOR	
Carlos David Pedrosa Pinheiro Marcos Antônio das Chagas Araújo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912116</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>62</b>
COMBINAÇÃO DE SALA DE AULA INVERTIDA COM EDUCAÇÃO <i>HANDS ON</i> : UMA NOVA FORMA DE APRENDER SOBRE CÓDIGO GENÉTICO E SÍNTESE PROTÉICA	
Amanda Santos Franco da Silva Abe Andréa Castro de Lacerda Cardoso	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912117</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>68</b>
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SUBJETIVIDADE E REFERENCIALIDADE SIMBÓLICA: A EXPERIÊNCIA DE UMA EGRESSA DO CURSO TÉCNICO EM ANÁLISES QUÍMICAS	
Paulo Cesar Fernandes da Rosa Junior	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912118</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>80</b>
EVASÃO NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - CAMPUS DE CRATEÚS	
Natália Viviane Santos de Menezes	
Tamyllle Kellen Arruda Prestes	
Deysiele Bezerra Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5811912119</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>89</b>
FIES: UMA ANÁLISE CRÍTICO-HISTÓRICA	
Rodrigo Meleu das Neves	
Denise Lindstrom Bandeira	
Nalú Farenzena	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>97</b>
O PLANEJAMENTO DA AÇÃO DIDÁTICA NA PRÁXIS DA DOCÊNCIA	
Sandra da Silva Kinalski	
Luciane Cezar Padilha	
Sandra Leontina Graube	
Vivian Lemes Lobo Bittencourt	
Eliane Raquel Rieth Benetti	
Marinês Tambara Leite	
Leila Mariza Hildebrandt	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>107</b>
O PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL COMO INSTRUMENTO DE GESTÃO NO ENSINO SUPERIOR	
Marlene Lima Temponi	
Kíssila Zacché Lopes Andrade	
Lissandra Lopes Coelho Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>113</b>
PERCEPÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOCENTE NO BRASIL	
Alexey Carvalho	
Maria Alzira de Almeida Pimenta	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121113</b>	

<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>127</b>
REFLEXÕES DOS ALUNOS CONCLUINTES DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO, NA MODALIDADE EAD, DO INSTITUTO FEDERAL DE SERGIPE	
Emerson dos Santos Lima Andréa Karla Ferreira Nunes Alessandra Conceição Monteiro Alves	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121114</b>	

## **PARTE 2 - FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>138</b>
A ENUNCIACÃO DA DIFERENÇA CULTURAL NOS CURRÍCULOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DO CURRÍCULO ESCRITO E SEUS USOS	
Denise da Silva Braga	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121115</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>151</b>
A EXPANSÃO DA MODALIDADE EAD NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM LICENCIATURA	
Luís Fernando Correia Célia Regina Vieira Souza-Leite	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121116</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>162</b>
LIMITES E POSSIBILIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: SUPERAÇÃO DO COLONIALISMO	
Silvana Elisa de Moraes Schubert Maria de Fátima Rodrigues Pereira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121117</b>	

## **PARTE 3 - EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA**

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>176</b>
A FORMAÇÃO CONTINUADA E A (TRANS)FORMAÇÃO NA REALIDADE DOS EDUCANDOS DA EJA: CUIABÁ 300 ANOS	
Angélica Kury Barros Loedilza Milícia da Silva Marilene de Souza Carvalho Zeile Lima de Oliveira Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121118</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>188</b>
CURRÍCULO EM MOVIMENTO NA PERSPECTIVA DA EJA: UMA REFLEXÃO CRÍTICA	
Cristino Cesário Rocha	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121119</b>	

<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>202</b>
MATERIAIS PEDAGÓGICOS DO PROJovem URBANO: ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE JUVENTUDE, PARTICIPAÇÃO E CIDADANIA	
Jessica Thomazini Joyce Mary Adam	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121120</b>	

#### **PARTE 4 - HISTÓRIA E POLÍTICA**

<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>214</b>
CRÍTICOS DO <i>ETHOS</i> MODERNO E CAPITALISTA: POSSIBILIDADES DE HUMANIZAÇÃO? (!)	
Patrícia Maria Guarnieri Ramos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121121</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>229</b>
DA REPÚBLICA E A ESCOLA REPUBLICANA	
Gian Eligio Soliman Ruschel Vânia Lisa Fischer Cossetin	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121122</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>245</b>
DISCIPLINARIDADE E TRANSDISCIPLINARIDADE: O HOMEM DE LATA X O HOMEM DILATA	
Adriana Martins Ianino	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121123</b>	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>264</b>
O INGLÊS EM ALERTA: A EXPANSÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO SÉCULO XIX	
Elaine Maria Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121124</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>275</b>
"O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR": A MÚSICA "ÍNDIOS" E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL	
Fábio Chilles Xavier	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121125</b>	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>291</b>
O TEMOR DA RESSIGNIFICAÇÃO DO TEMA FINANCIAMENTO PÚBLICO EDUCACIONAL NO ATUAL CENÁRIO BRASILEIRO	
Roberta Maria Bueno Bocchi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.58119121126</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b> .....	<b>303</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>304</b>

## “O QUE ACONTECEU AINDA ESTÁ POR VIR”: A MÚSICA “ÍNDIOS” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

**Fábio Chilles Xavier**

Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR.  
Sorocaba – SP

“WHAT HAPPENED STILL IS COMING”:  
“INDIOS” MUSIC AND BRAZIL'S HISTORY  
TEACHING

**RESUMO:** O presente trabalho é uma pesquisa-ação que buscou identificar possíveis contribuições da música “Índios”, da banda Legião Urbana, para o ensino de História, a partir do trabalho como docente de um colégio particular da região de Itapetininga-SP. A música foi entendida aqui como um importante objeto de mediação cultural, vinculado as concepções socio-interacionistas de Lev Vygotsky. Assim buscou-se analisar as contribuições de uma sequência didática desenvolvida com estudantes do primeiro ano do ensino médio, sobre os conteúdos “Invasão e Colonização do Brasil”, tendo como suporte a música “Índios” (1986). Entre os resultados obtidos está a conclusão de que o trabalho realizado oportunizou formulações mentais entre os estudantes que demonstraram envolvimento com agentes históricos de outras temporalidades e relevantes apropriações conceituais de temas históricos, a partir da utilização de uma música com ricas qualidades alusivas como um dos eixos gravitacionais da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História; Vygotsky; Música; Rock Nacional; Sociointeracionismo.

**ABSTRACT:** The present work is an action research that sought to identify possible contributions of song "Índios" from the Brazilian band Legião Urbana to teaching history from the work as a teacher of a private school in Itapetininga-SP. Music was understood here as an important object of cultural mediation, linked to the socio-interactionist conceptions of Lev Vygotsky. Thus we sought to analyze the contributions of a didactic sequence developed with students of the first year of high school on the contents "Invasion and Colonization of Brazil" supported by the song "Índios" (1986). Among the results obtained is the conclusion that the work carried out provided mental formulations among students who demonstrated involvement with historical agents of other temporalities and relevant conceptual appropriations of historical themes from the use of this music with rich allusive qualities as one of the axes of learning.

**KEYWORDS:** History Teaching; Vygotsky; Music; National Rock; Sociointeractionism.

### INTRODUÇÃO

Segundo os Parâmetros Curriculares

Nacionais de História, a música cumpre um papel importante na transposição do conhecimento histórico por se constituir como um tipo de “linguagem alternativa” que, utilizada adequadamente, possibilitaria a construção do conhecimento histórico a partir de um material diferenciado. Nesse sentido, de carona com as disposições gerais da disciplina histórica, reformuladas no decorrer do século XX pela chamada História Nova, a música, assim como outros tipos informais de diálogo com passado, foi assumida como relevante meio de compreender as ações e relações entre os seres humanos ao longo do tempo. Desde então, a música tem se tornado presente nas escolas como um eficiente suporte didático pela sua própria dinâmica e forma. Não é raro encontrar professores da educação básica, de modo especial nos componentes curriculares de humanas, fazendo uso da música, também, com certa frequência, encontrada em livros didáticos e outros materiais de apoio.

Como professor do ensino médio há seis anos e pesquisador na área de Educação, o uso de determinadas músicas nas aulas buscou responder, especialmente, a três inquietações: 1- como tornar mais claros e interessantes conteúdos, à primeira vista, desconectados da vida concreta dos estudantes? 2 – como atravessar a barreira de apatia e de indiferença dos estudantes em relação a agentes históricos de outras temporalidades? 3 – que estratégias poderiam ser utilizadas para tornar mais pedagogicamente proveitoso o uso dessas canções? A discussão que segue, portanto, é fruto de uma pesquisa-ação desenvolvida a partir programa de mestrado em Educação da UFSCar de Sorocaba, na qual se buscou fundamentar e desenvolver estratégias eficientes sobre o uso da música e, mais especificamente, do Rock Nacional, nas aulas de História.

O trabalho com essa proposta pedagógica em sala de aula, se desenvolveu com base no procedimento que se convencionou chamar de pesquisa-ação. Tendo a práxis social como ponto de partida, mas também de chegada (FRANCO, 2005, p. 491), a pesquisa-ação na área educacional, em geral, se consolida como uma pesquisa feita por educadores fundamentados pela própria prática. Essa abordagem metodológica tem, então, como pressupostos, a pretensão de mapear a extensão e a natureza dos fenômenos a partir de uma intervenção experimental; ou seja, é um “tipo de pesquisa social concebida e realizada em estreita associação com uma ação, ou com a resolução de um problema” (THIOLLENT, 1985, p. 14). Dessa forma, a ação e a investigação se conectam numa espiral dialética que tem como foco a melhoria da prática pedagógica e a produção colaborativa do conhecimento, agindo no campo da prática e investigando a respeito dela (TRIPP, 2005, p. 446).

Quanto ao estilo musical escolhido para esse projeto, o Rock Nacional foi a opção central, primeiramente, pelo próprio caráter que o rock adquiriu ao longo do tempo (no Brasil, de modo especial na década 1980), sendo conduzido para uma linha crítica, contestadora e, muitas vezes, delatora de problemas sociais; como é o caso explícito da canção “Índios” da banda Legião Urbana utilizada como principal objeto da presente discussão. A exclusividade da presente pesquisa se encontra,

no entanto, na qualidade da interação que as músicas estudadas estabelecem com o passado. Diferentemente de obras que retratam diretamente os fatos históricos presenciados pelos seus autores, caracterizando um modelo mais autêntico de fonte histórica, à exemplo da “Roda Viva” de um Chico Buarque censurado pela Ditadura Militar, a canção abordada nesse artigo trata de conteúdos conceituais dos quais o seu compositor não é circunstante direto, embora muitos dos temas tratados nessa obra tenha profundas e fundamentais reverberações no presente. A música aqui tida como objeto remete-se, então, criticamente a outros tempos históricos num possível esforço de denunciar perversidades ou até mesmo permanências de uma conjuntura indesejável.

## MEDIADORES DA APRENDIZAGEM

Em termos especificamente pedagógicos, as ideias do psicólogo soviético Lev Vygotsky lançam luz sobre essa proposta, na medida em que, a partir de uma perspectiva materialista, compreende a educação como um processo de interação mútua entre escola e sociedade, sociedade e indivíduo, indivíduo e indivíduo. Para Vygotsky, o acervo cultural da sociedade tem papel fundamental para a educação das crianças e jovens e, nesse ponto, a música popular, portadora de vários tipos de linguagens e significações, pode ocupar papel importante no ensino. Segundo Olavo Pereira Soares, Vygotsky entende o contexto histórico como a plataforma que possibilita o desenvolvimento do aprendizado:

Entende-se aqui o contexto histórico como as questões estruturais às quais estamos vinculados, tais como as instituições, as leis, o Estado, os processos econômicos, os modos de produção. Mas o meio é também o contexto cultural: o nosso cotidiano, a família, a religião, a escola, os colegas, os artefatos culturais, as músicas que ouvimos. (SOARES, 2017, p. 83)

O processo educativo acontece, então, para Vygotsky, a partir de três pressupostos centrais: a atividade cerebral produtora do pensamento tem bases biológicas; o desenvolvimento dos indivíduos e, portanto, o processo educativo se dá nas relações com o mundo exterior em um processo histórico; e a necessidade de um sistema simbólico de mediação entre o ser humano e o mundo (OLIVEIRA, 1997, p. 23). O autor concebe a mediação cultural como um componente extremamente particular da espécie humana. Diferentemente dos demais animais que estabelecem uma relação direta com o mundo e com os objetos do mundo, no caso do ser humano, essa relação acontece intermediada por símbolos e sentidos que o possibilitam abstrair e se libertar da realidade imediata (OLIVEIRA, 1997, p. 26).

Assim, diante da particularidade humana de se relacionar com o mundo a partir de uma perspectiva semiótica, é que surgiria a nossa capacidade de utilizar as informações ao redor para fundamentar um comportamento voluntário e intencional, dando razão a noção defendida por Jean Jacques Rousseau no século XVIII de que

no caso do homem, “a vontade fala ainda quando a natureza se cala” (ROUSSEAU, 2006, p. 41). Para o fundador da pedagogia sociointeracionista é a sofisticação do pensamento proporcionada pela mediação simbólica que provoca iminentemente tal distinção entre os membros da nossa espécie.

Dentro dessa discussão, a educação aparece como uma prática necessariamente mediada pelos signos da cultura e mais especificamente pela linguagem, entendida como viabilizadora de formas mais complexas de pensamento e como nexos do tecido social. E é, especialmente, nesse aspecto que a música pode oferecer uma grande contribuição para o ensino da História numa perspectiva sociointeracionista, fundamentalmente por ser um “[...] artefato cultural que auxilia o ser humano a estabelecer relações com o meio” (SOARES, 2017, p. 83), contribuindo com o surgimento, até mesmo, de identidades entre os jovens, construção de laços de amizade, formação de grupos e ampliação da consciência de si mesmo e do mundo ao redor, enfim, direcionando o trânsito simbólico que subsidia a construção da aprendizagem.

Privilegiando, assim, o uso de canções na realização da aprendizagem mediada, concebe-se, em diversos aspectos, a importância da instrumentalização desse tipo de “filtro” para acessar os sentidos de determinados fatos ou processos históricos. Por exemplo, ao estimular uma percepção mais crítica com o aperfeiçoamento de uma prática trivial do cotidiano que é a audição musical; ao proporcionar um ouvir mais reflexivo e fundamentado que, dificilmente, ocorreria de maneira espontânea quando o estudante ouvisse determinada canção fora de uma proposta escolar; ao desempenhar um melhor suporte de memória, entre outras razões, por envolver uma linguagem diferenciada e com estímulos sensoriais múltiplos. Ao valer-se de um elemento semiótico com a qualidade de valorizar o componente imaginativo no processo de abstração sobre outras realidades e temporalidades. Portanto, a música pode ser, sem dúvida, um signo que auxilia e potencializa uma maior sofisticação da atividade psicológica do estudante, inclusive por se encontrar estruturada numa linguagem metafórica (fundamentalmente, no caso das músicas utilizadas nessa pesquisa) que ao ser examinada sob a ótica de identificação de confluências com processos históricos, enseja um exercício hermenêutico bastante ativo e dinâmico.

## **METODOLOGIAS DE ANÁLISE MUSICAL**

Fundamentada nessa perspectiva, a presente pesquisa se propôs, então, a discutir a utilização da música “Índios” (1986) como suporte didático no estudo de um conteúdo específico do componente curricular História numa escola particular da região de Itapetininga-SP com uma turma primeiro ano do Ensino Médio. Foi, portanto, problematizada letra e melodia da canção da banda Legião Urbana tendo como objetivo instrumentalizá-la para o uso em sala de aula e a identificação de como se desenvolve a interpretação de determinados eventos e processos históricos, com

a inserção da escuta direcionada e análises pontuais por parte dos estudantes sobre os possíveis significados e relações que podem ser estabelecidas, tendo a música como um eixo gravitacional de aprendizagem.

A escolha da música teve como critério principal a própria experiência de uso dessa canção nas aulas (antes mesmo da oficialização da pesquisa), e a busca por uma obra que envolvesse claramente a intenção de representar personagens mediante as contradições de determinados períodos históricos; além disso, que mantivesse ricas qualidades alusivas, tanto em termos textuais como musicais. A canção selecionada e analisada deveria, então, oferecer um suporte para o estudo do conteúdo específico da disciplina de História: o encontro entre o Velho e o Novo Mundo e a conquista dos nativos da América pelos povos ibéricos. A apresentação das análises dos alunos seguirá, portanto, sob o ângulo de articulação desses resultados com uma interpretação vinculada a métodos científicos de análise musical e concatenação com perspectivas historiográficas a respeito desse tema.

Os pressupostos metodológicos que fundamentaram a análise dessa música, estiveram baseados, principalmente, na metodologia proposta por José Geraldo Vinci de Moraes (2000) e Marcos Napolitano (2002), que em seus trabalhos, preconizam a necessidade de se estabelecer, inicialmente, uma fragmentação analítica das partes mais substanciais da canção, a saber: contexto (localização histórica do momento de criação, divulgação e recepção da obra), texto (aspectos propriamente poéticos e linguísticos) e melodia (aspectos propriamente musicais); para que, em seguida, se busque uma interpretação que rearticule as partes no intuito de identificar significados e intencionalidades que só se manifestam em meio a combinação desses três níveis em que se firmam as camadas de sentido das obras musicais, na expressão empregada por José Vinci de Moraes: o tripé melodia-texto-contexto (MORAES, 2000, p. 206).

Obviamente os estudantes que foram orientados a realizar essa interpretação não são conhecedores de teoria musical ou mesmo possuem alguma formação instrumental, mas isso não é um obstáculo para essa proposta, pois “mesmo sem conhecimento técnico, o ouvinte de música popular possui dispositivos, alguns inconscientes, para dialogar com a música” (NAPOLITANO, 2001, p. 80). O que se buscou mobilizar, portanto, foi uma propícia condição de escuta repetida e minuciosa, que deveria ser realizada em ambiente privado para possibilitar uma melhor concentração e feita em duplas para gerar o confronto de asserções na elaboração conjunta de atribuição de sentidos às obras musicais.

## **A MÚSICA “ÍNDIOS” E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL**

Última música do segundo disco da banda Legião Urbana, “Índios”, lançada em 1986 foi, segundo o guitarrista Dado Villa Lobos, gravada de surpresa. No projeto original, ela seria apresentada ao público apenas no formato instrumental. De surpresa, na hora da mixagem, Renato Russo, vocalista, chegou e apresentou aos

colegas a letra que foi gravada, então, logo em seguida, com Renato lendo no papel, e necessitando de uma série de adaptações rítmicas, já que letra e melodia estavam ali se encontrando, em estúdio, pela primeira vez. É significativo notar aqui que o fato de ela ter sido planejada e produzida como música apenas instrumental, indica que a própria melodia, ritmo e arranjos são capazes de portar diversas representações interessantes para suscitar discussões hermenêuticas em sala de aula.

Essa canção, em forma e conteúdo, possui amplas possibilidades de trabalho no ensino de história da América. Especialmente por ter sido escrita em primeira pessoa e encarnar, alusivamente, a visão de um nativo sobre o processo de invasão e colonização da América, ela pode representar um auxílio muito significativo no despertar do que Peter Lee (2003, p. 20) chama de “empatia histórica”, ou seja, a capacidade de colocar-se no lugar de um sujeito histórico, para ampliar a possibilidade de compreensão sobre o passado vivenciado por ele. Esse tipo de abordagem foi, inclusive, bastante constante ao longo da discografia da banda. Essa tentativa de dar voz lírica a sujeitos históricos em posição de opressão é observável também em músicas como “Fábrica” (na qual se encarna um operário do processo revolucionário industrial), “A Canção do Senhor da Guerra” (onde se aborda o desencontro de interesses entre soldados e líderes mundiais no processo de guerras contemporâneas) e “La Maison Dieu” (que incorpora o discurso de um torturado pela Ditadura Militar). Assim sendo, a banda possui um acervo profundamente político, com amplas discussões sobre dramas sociais e históricos, que podem ser proficuamente aproveitadas nas aulas de História.

No trabalho desenvolvido ao longo das aulas cuja proposta didática foi tomada como objeto dessa pesquisa, as temáticas que envolvem essa música, previstas nos conteúdos do primeiro ano do ensino médio, foram trabalhadas de maneira que a proposta de análise musical pudesse fechar os estudos sobre o encontro entre portugueses e nativos do Brasil na transição entre os séculos XV e XVI. A sequência que se estabeleceu foi de uma aula expositiva sobre as Grandes Navegações; outra sobre os aspectos culturais, políticos, econômicos e sociais das chamadas Sociedades Pré-colombianas; e uma terceira sobre a Conquista das Américas do Sul e Central pelos povos Ibéricos.

Foi, para tanto, solicitado que os estudantes elaborassem, em duplas, análises sobre a música “Índios”, que abrangessem os aspectos históricos, literários, poéticos e musicais dessa obra. Essas análises foram realizadas como atividade extraclasse e os alunos entregaram na semana seguinte, quando houve, assim, uma socialização das interpretações feitas por eles. Ao todo foram produzidos doze trabalhos. Frisa-se aqui a importância selecionar, entre tantas possíveis produções encontradas na internet, a versão original da música que carrega em si a possibilidade de apresentar as significações mais próximas das intencionalidades dos autores. Portanto, os alunos foram orientados a analisar a versão de estúdio lançada pela banda em 1986 em um álbum com o nome “Dois”.

A seguir será apresentada, portanto, uma desconstrução analítica da referida música, buscando a convergência entre seu conteúdo, a historiografia selecionada sobre o tema e as análises dos estudantes. Os trabalhos entregues pelos alunos foram avaliados, constituíram parte da notação bimestral e trechos de vários desses trabalhos foram selecionados pelo critério da pertinência e da eventual inclinação a demonstrar o aprendizado a partir da associação entre o conteúdo das aulas e a experimentação musical. Para fins de preservação da imagem dos estudantes, as duplas serão reportadas aqui com letras combinadas de maneira aleatória.

“Índios” traz, já no preâmbulo, uma demonstração do seu conteúdo político. A música possui aspas no título original. Uma possível referência ao histórico erro de Colombo que, ao pretender chegar aos territórios orientais que eram, no século XV, chamados genericamente pelos europeus de “Índias”, planejava navegar para o oeste, confiando na ideia de que a esfericidade da Terra o permitiria alcançar o outro lado do mundo. Assim, ao chegar às ilhas caribenhas em 1492, em uma confusão geográfica, o termo “índio” passou a ser frequente para denominar os povos por ele encontrados na América naquela ocasião. As aspas podem significar, portanto, uma crítica à utilização consolidada dessa palavra ainda por nós, ao invés de autóctone, aborígene ou nativo. Essa perspectiva foi apontada pela dupla de estudantes B e K ao propor que “a música ‘Índios’ com aspas (uma ironia de Renato Russo) fala sobre ‘falsos índios’ que não era os índios da Índia e sim do Brasil” (B e K, 1º ano, 2017).

A primeira estrofe da música nos remete ao contato inicial entre os povos europeus e particularmente os tupinambás, que nos primeiros anos da conquista da costa das terras que viriam a ser o Brasil, tiveram uma relação relativamente amistosa com os portugueses:

Quem me dera ao menos uma vez,  
Ter de volta todo o ouro que entreguei  
A quem conseguiu me convencer  
Que era prova de amizade  
Se alguém levasse embora até o que eu não tinha.

Já que nesse momento ainda não havia sido encontrado ouro aqui pelos lusitanos, a palavra “ouro” poderia nos remeter aos outros tipos de riquezas extraídas da Terra das Palmeiras, de modo geral até 1530, principalmente o pau-brasil. Como a relação entre esses povos se alterou bastante ao longo das primeiras décadas do século XVI, a estrofe transmite também a ideia de transição entre o contato pacífico e doravante bastante desvantajoso para uma das partes. Segundo Mario Maestri (1994, p. 9), “[...] da colaboração pacífica e voluntária inicial, os portugueses passaram para a luta pelo controle territorial [...] Os brasis [nativos] foram combatidos, iludidos, escorraçados, aculturados, reduzidos à escravidão, dizimados.” Esse “prelúdio amistoso” entre europeus e nativos foi um dos itens mais apontados nas análises produzidas pelos alunos:

Os portugueses abordaram os índios de maneira amigável e se aproveitando de sua ingenuidade passaram a abusar deles (como mão-de-obra escrava) e explorar os recursos do território recém-descoberto (B e L, 1º ano, 2017);

Essa estrofe está falando do primeiro contato dos portugueses com os índios, que aconteceu de uma forma amigável, mas os portugueses se usaram essa amizade para retirar as riquezas do povo indígena (A e G, 1º ano, 2017);

Esse trecho fala sobre a corrupção, usando como referência os portugueses que mostraram um elo amigável para explorar e tomar para si a riqueza do Brasil (A e A, 1º ano, 2017).

Na segunda estrofe temos a repetição da expressão “quem me dera, ao menos uma vez”, que inclusive se repetirá em quase todas as doze estrofes da música, transmitindo esse desejo do eu lírico, ou seja, a voz que expressa a subjetividade do poeta, de voltar e mudar um passado lamentoso:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Esquecer que acreditei que era por brincadeira  
Que se cortava sempre um pano-de-chão  
De linho nobre e pura seda.

Para Tzvetan Todorov (2003, p. 58) “[...] a conquista tem dois aspectos essenciais: os cristãos vem ao Novo Mundo imbuídos de religião, e levam, em troca, ouro e riquezas”. Nesse sentido, esse trecho parece propor uma oposição de valores representada pelo pano-de-chão *versus* a pura seda, remetendo, por um lado as riquezas entregues aos portugueses (naturais, culturais, humanas) em troca de objetos com certo valor relativo para os nativos, tanto pela praticidade, quanto pela exotividade, como espelhos, chapéus, machados; mas com valor irrisório para quem os entregava. Toneladas de madeira nativa, defesa em relação a tribos mais hostis, moradias cedidas, filhas e irmãs cedidas aos portugueses como parceiras, tudo em troca do que parecia ser a mais pura seda. Parecia ser.

Na terceira estrofe da canção, chegamos a um momento interessante da análise, em que podemos interpretar como representando um grande choque de visões de mundo nesse que é, segundo Todorov, o “encontro mais surpreendente da história”:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Explicar o que ninguém consegue entender:  
Que o que aconteceu ainda está por vir  
E o futuro não é mais como era antigamente.

Segundo as alunas L e N, “[...] nessa estrofe, acreditamos que Renato fez uma referência ao fato de que os índios achavam que o tempo era circular” (L e N, 1º ano, 2017). Nas sociedades de matriz ocidental, temos uma visão de tempo que envolve ciclos, anos, translações, meses, semanas, estações; mas nossa noção essencial é de um tempo linear, que não se repete. Quando dizemos, por exemplo, 23 de setembro, estamos inserindo esse dia num ciclo de repetições contínuas, há datas como essa, quase ao infinito; no entanto, ao acrescentar o ano: 2013, acabamos por definir um

dia singular, que só existiu uma vez. Portanto, correspondendo a tradicional trilogia: passado, presente e futuro, nossa visão de tempo é tradicionalmente representada por uma flecha, uma linha.

Pois bem, para as sociedades pré-colombianas e a esse respeito temos mais referências, principalmente, das sociedades maia e asteca que produziram registros visuais com maior abundância que os nativos do Brasil, a imagem gráfica e mental do tempo é a roda. Segundo Todorov (2003, p. 118), o calendário indígena, “[...] baseia-se na convicção íntima de que o tempo se repete [...] há diferenças no interior de cada sequência, mas uma sequência é idêntica à outra”. Ou seja, para essas sociedades, o tempo era uma sequência circular de acontecimentos na qual tudo o que já aconteceu ainda estaria também por vir; assim, a música abordaria a possível dificuldade de tornar essa ideia inteligível a um conquistador ibérico. A dupla L e N, comentando o último verso, sobre o futuro, propõem que “[...] nesse pedaço a questão é que antes de os portugueses chegarem, os índios acreditavam que o futuro seria de um jeito, mas depois disso tudo mudou” (L e N, 1º ano, 2017).

Na estrofe seguinte, temos evidenciado mais um desses grandes choques entre visões de mundo fundamentalmente distintas:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Provar que quem tem mais do que precisa ter  
Quase sempre se convence que não tem o bastante  
E fala demais por não ter nada a dizer.

O estágio econômico pré-capitalista em que os europeus se encontravam no processo da conquista do “Novo Mundo”, convencionalmente denominado pelos historiadores como Mercantilismo, tinha como um dos pressupostos centrais a acumulação de riquezas, um modelo econômico focado nas vantagens financeiras, no lucro e que está, evidentemente, no nosso tempo, amplamente mais sofisticado, mas que, naquele momento, passava a se desenhar como paradigma de desenvolvimento econômico entre os estados nacionais emergentes na Europa. O encontro dos mundos americano e europeu é, inclusive, um dos reflexos diretos desse processo de busca por especiarias, visando à geração de riquezas a partir do comércio com o Oriente.

No outro lado do Atlântico, e especialmente no futuro Brasil, tinha-se, no entanto, uma visão relativamente oposta a esses fundamentos. Como simplificado pelo aluno M: “[...] os índios têm a concepção de que só se deve ter o essencial, o indígena na sua cultura não tem necessidade de acumular bens, sem exageros” (M, 1º ano, 2017). Os povos tupi-guaranis, sequer possuíam, por exemplo, a noção de propriedade privada. Havia um desinteresse pelo excedente num contexto de exuberâncias naturais à disposição. Dentro de uma economia de subsistência, a ideia geral que pairava entre essas sociedades era a de que a natureza lhes sustentava à medida de suas necessidades. O conceito de acumulação soava estranho a esse repertório filosófico dos nativos que, segundo Mario Maestri, não possuíam em seu vocabulário palavras

para designar atos como “roubo”, “avareza” ou “inveja”. O estranhamento indígena gerado por esse choque de visões fica claro no discurso de um Tupinambá, registrado pelo missionário francês, Jean de Lery em 1558:

[...] vós outros mair sois grandes loucos, pois atravessais o mar e sofreis grandes incômodos, como dizeis quando aqui chegais, e trabalhais para amontoar riquezas para vossos filhos [...] Temos pais, mães e filhos a quem amamos; mas estamos certos de que, depois de nossa morte a terra que nos nutriu também os nutrirá, por isso descansamos sem maiores cuidados. (PINSKY; BRUIT, 1989, p. 35)

Renato Russo, portanto, a esse respeito, parece bastante claro ao problematizar a soberba, a ganância e o indisfarçável apego aos bens materiais como incompatíveis com alguns arquétipos dos povos nativos do Brasil. A estrofe seguinte insiste novamente em defender a ideia de uma natureza fraterna em contraste com “vícios morais” aos quais o alegórico personagem da música se vê submetido:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Que o mais simples fosse visto como o mais importante,  
Mas nos deram espelhos  
E vimos um mundo doente.

Esse trecho, mencionando mais uma vez um objeto comum (espelho) nas trocas iniciais com os portugueses, traz também à tona a questão das epidemias provocadas a partir desse contato, que em toda a América dizimou milhões de nativos. Varíola, gripe, peste; a ausência de anticorpos entre os nativos para tipos de vírus há muito tempo comuns aos euroasiáticos, causava um verdadeiro genocídio entre as populações locais. No caso da conquista dos impérios inca e asteca serviu, inclusive, para os espanhóis como incontável recurso de guerra. Na costa brasileira, as crianças eram a parte mais vulnerável, tanto pela questão da fragilidade, quanto pelo fato de que, segundo Maestri (1994), a saliva dos padres fazia parte das cerimônias batismais. Não demorou muito para que os pajés, com certa razão, aproveitassem para dizer que o batismo causava a morte.

Na visão das alunas R e L, nesse trecho há uma “metáfora, onde o espelho possibilitou que os índios vissem que sua tradição estava em crise” (R e L, 1º ano, 2017). Os espelhos que passaram a mostrar o mundo doente, na canção possuem, portanto, dupla possibilidade metafórica. Por um lado, as doenças propriamente ditas; por outro, uma série de convenções que, no olhar dos nativos, poderiam aparecer como degenerantes da vida coletiva. Para a dupla A e A, essa é, inclusive, uma disposição geral da música, propondo “uma crítica à sociedade, utilizando como referência histórica o período da colonização, expondo seu espanto e questionamento sobre muitas coisas e hábitos, que infelizmente não mudam” (A e A, 1º ano, 2017). A estrofe seguinte aborda, claramente a influência da religião nesse processo:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Entender como um só Deus ao mesmo tempo é três  
E esse mesmo Deus foi morto por vocês -  
É só maldade, então, deixar um Deus tão triste.

Colombo em suas viagens se vê encarregado de uma missão divina. Segundo Pero Vaz de Caminha em sua carta a Dom Manuel, em 1500, na ocasião da chegada da esquadra de Cabral à costa brasileira, um par de toras foi cortado e deles feita uma cruz que após fincada no solo da praia da Coroa Vermelha, serviu de cenário para a primeira missa realizada nessas terras, assistida, segundo Caminha, por cerca de cinquenta nativos. A relação da religião com o processo da colonização foi sempre muito estreita e, por vezes, conflituosa. De acordo com Caio Prado Junior (2006) “[...] ninguém ignora qual tenha sido a parte dos missionários na obra de penetração da civilização ocidental entre os povos mais primitivos [...] antes dos capitais europeus, aparece o crucifixo dos missionários”.

Os alunos B e L sintetizam que essa estrofe “[...] retrata o contraste entre as duas crenças e o desentendimento do índio sobre a religião que lhes foi imposta” (B e L, 1º ano, 2017). E a dupla L e N interpela “[...] como uma pessoa que até então acreditava que deuses eram seres e fenômenos da natureza pode começar a acreditar que só existe um Deus, mas que ao mesmo tempo é três?” (L e N, 1º ano, 2017). O processo de catequização dos indígenas, percebidos, inclusive pelo escrivão Caminha como “sem nenhuma crença”, começa, portanto, logo nos primeiros contatos entre esses povos. Embora, em missão oficial para essa finalidade apenas em 1549 com a chegada de seis missionários acompanhados pelo jesuíta Manuel da Nobrega. A música, então, ironiza como poderia ser difícil a argumentação de que a crença politeísta era um grande absurdo, de que havia apenas um Deus zelando pelas nossas vidas e que esse Deus exclusivo, a propósito, era indeciframente fragmentado em três. Que uma parte dessa tríade teria vindo à Terra há muito tempo e sido assassinado por ancestrais milenares destes que vos falavam. Afinal, por que “deixar um Deus tão triste?”.

O refrão da música embora, destoando do restante da canção, seja mais objetivamente representativo dos conflitos pessoais do autor, ainda assim possibilita uma retomada na ideia de tempo circular dos nativos:

Eu quis o perigo e até sangrei sozinho.  
Entenda - assim pude trazer você de volta pra mim,  
Quando descobri que é sempre só você  
Que me entende do início ao fim  
E é só você que tem a cura pro meu vício  
De insistir nessa saudade que eu sinto  
De tudo que eu ainda não vi.

O trecho fala em trazer alguém de volta, na tentativa de retomar um momento precioso, e se conclui com o uso de um paradoxo conceitual. Afinal a saudade, como

sensação nostálgica ou agradável de um determinado tempo, por definição, só pode ser sentida em relação ao passado. Ao expressar esse sentimento em relação a algo que ainda virá, o autor põe a lógica do tempo linear ocidental em desarranjo e se coloca mais próximo à noção do tempo como um constante retorno, como uma embaraçada conexão entre o que foi e o que será; como uma roda.

Na oitava, das dez estrofes da música, pode ser identificada uma possível relação com uma crença mitológica dos nativos sobre uma espécie de paraíso terrestre, onde encontrariam abundância e felicidade, o que era chamado de “terra sem males”:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Acreditar por um instante em tudo que existe  
E acreditar que o mundo é perfeito  
E que todas as pessoas são felizes.

Os chamados caraíbas eram como profetas, que vinham de regiões longínquas, visitando as tribos e exercendo grande influência espiritual sobre elas, conduzindo-as, muitas vezes, a grandes migrações em busca “de um paraíso terrestre onde as plantas crescem por si, há fartura para todos, todos são felizes e ninguém sofre, os homens são eternos” (RIBEIRO, 1986, p. 22). Havia diversas variações do mito, alguns acreditavam que essa terra utópica se encontrava no interior do sertão ou além do mar, outros entre as montanhas; mas todos a viam como um lugar de fartura e perfeição, onde “[...] os machados iriam derrubar as árvores, as flechas iriam caçar nas florestas [...] os guerreiros matariam muitos inimigos” (MAESTRI, 1994, p. 37). Dentre as análises, apenas o estudante M, propôs uma interpretação mais objetiva desse trecho, assinalando que “podemos dizer que foi uma utopia, um mundo onde não existiam colonizadores e colonizados” (M, 1º ano, 2017).

De acordo com o linguista e pesquisador, existem 199 línguas que são faladas ainda hoje por diversos povos indígenas em território brasileiro (RODRIGUES, 2013). Segundo Ana Suely Cabral (CABRAL, 2015), os portugueses, ao se depararem com animais e plantas desconhecidas por eles, acatavam os nomes, especialmente utilizados pelos Tupinambás; articuladores de um idioma que, de acordo com a autora, nomeia cerca de 80% da nossa fauna e flora nativa. A estrofe abaixo parece, então, trazer à tona essa latente questão linguística:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Fazer com que o mundo saiba que seu nome  
Está em tudo e mesmo assim  
Ninguém lhe diz ao menos obrigado.

Como resumem as alunas L e N, “cidades, rios, estados, alimentos, foram batizados por palavras de origem indígena, mas isso é uma coisa que nem todos parecem se lembrar” (L e N, 1º ano, 2017). Centenas de nomes de animais, plantas, verbos e, inclusive, de muitas cidades e estados utilizados por nós, possuem evidente

origem no idioma dos povos nativos. Capivara, jaboti, capim, pitanga, caju, pipoca, cutucar, Itapetininga, Sorocaba, Sarapuí; essa ampla gama de palavras que compõem o português brasileiro parece ser reivindicada nesse trecho da música.

Encaminhando a discussão para o final da canção, deparamo-nos com uma questão relevante. A visão sobre os povos nativos que permeia toda a música parece ser bastante fundamentada nas ideias do filósofo francês Jean-Jacques Rousseau, autor de grande influência na vida de Renato Russo e que foi um dos nomes que inspirou o nome artístico do líder da Legião Urbana (DAPIEVE, 2000, p. 31). Nesse sentido, há de se considerar que Rousseau, ao defender o princípio de que o ser humano em “estado de natureza” é um ser de grandes virtudes, livre de certos vícios morais e portador de qualidades superiores, cria o conceito do “bom selvagem”. Esse bom selvagem, para o autor, passaria por um processo de corrupção à medida em que fosse submetido à sociedade civil, à mercantilização, à propriedade privada, processo que parece ser apresentado na música. Talvez o “índio” de Renato, sendo “aliciado” pelo europeu, fosse o “bom selvagem” de Rousseau, sendo pervertido pela sociedade. O caso é que a estrofe seguinte dá um tom bastante característico dessa concepção:

Quem me dera, ao menos uma vez,  
Como a mais bela tribo, dos mais belos índios,  
Não ser atacado por ser inocente.

Os conceitos de inocência e culpabilidade não são muito próprios à alçada dos historiadores e a história, muito menos, é um tribunal retroativo. No entanto, debatendo sobre o trecho acima, nota-se que se projeta uma visão bastante romantizada dos povos indígenas que, inclusive, em muitos casos se aliaram aos portugueses na luta contra tribos inimigas, sendo, de determinado ponto de vista, cúmplices da invasão e conquista europeia. Entretanto, analisando todo o processo de uma forma ampla, tendo em vista o grande genocídio praticado pelos povos do além-mar, não só dos corpos, mas também da grande riqueza imaterial dos nativos, a frase “não ser atacado por ser inocente”, embora evoque uma visão idealizada, ainda pode ser um enunciado digno de traduzir o drama da colonização. Sobre esses aspectos, as estudantes L e N, pontuam que:

Nessa estrofe foi criticada a maneira que no mundo todo tiraram proveito da inocência dos índios para a colonização. Essas que eram pessoas donas de inúmeros saberes e uma história tão longa quanto a de qualquer outro povo, mas história essa que foi simplesmente ignorada (L e N, 1º ano, 2017).

Em relação aos aspectos estritamente musicais e sonoros, é necessário chamar a atenção para elementos que caracterizam uma clara sintonia entre forma e conteúdo na obra. Como a música pretende abordar um tema bastante abrolhoso, as mensagens implícitas do som correspondem proliferamente a esses propósitos.

Na cultura ocidental, convencionou-se o uso de doze notas musicais, as sete mais comuns e mais cinco intervalos entre algumas delas. Assim, quando combinamos harmonicamente algumas dessas notas, formam-se o que chamamos de acordes. Esses acordes, que costumam servir de acompanhamento para o canto, podem ser diferenciados, dentre outros formatos, como maiores e menores. Os menores, por convenção cultural ou outros possíveis fatores de ordem psicológica, estão relacionados a sensações de tensão e angústia. Nesse caso, a música “Índios” tem uma predominante frequência dos acordes ré menor, mi menor e si menor em suas estrofes, podendo assim, despertar no ouvinte esse tipo de sentimento melancólico.

Com exceção do refrão, existe um arpejo constante em toda a música, que vai atravessando várias oitavas no teclado. Esse arranjo acaba por produzir uma crescente tensão na canção por utilizar notas cada vez mais agudas dentro da escala básica. A apreensão provocada por esse efeito é sincronizada com a temática angustiante da letra e um lance de voz melancólico do vocalista que se manifesta como um clamor em transe, sem utilização de muita força vocal, mas com ampla força simbólica. O impacto geral do conjunto é claro, a sensação de angústia é duplamente experimentada pelo ouvinte. Somam-se a comoção da música com o sentido da letra.

Entre as análises dos alunos, predominaram adjetivos como música “baixa e triste”, “melodia de suspense”, “batidas dramáticas”, “angustiante”, “tom melancólico”, “desesperador”; mas duas delas chamaram especial atenção pela sensibilidade e criatividade interpretativa em relação aos efeitos sonoros que arrematam a canção: “em certo ponto podemos ouvir ao fundo da música o barulho do sopro do vento que pode estar representando as caravelas que trouxeram os portugueses” (B e L, 1º ano, 2017);

Particularmente ao ouvi-la, temos aquela sensação que não se trata de palavras, e sim, do simples sentir. Outro aspecto interessante é de que o ritmo se encaixa perfeitamente com a letra, pois foi uma época em que muitas pessoas sofreram e a junção de ambos dá a impressão que são os próprios índios relatando sobre o quão difícil foi o descobrimento do Brasil para eles (R e L, 1º ano, 2017).

Nota-se, portanto, que essa concatenação de elementos históricos, poéticos, filosóficos, estéticos e psicológicos, torna a música “Índios” um produto bastante propício para aprofundar os estudos sobre os povos nativos da América, mas, de modo especial do Brasil mediante as contradições do processo de colonização que, por um lado representa um importante encontro de universos culturais e sociais distintos, por outro, um dos maiores – senão o maior – genocídio da história da humanidade. Sendo assim, essa abordagem torna-se muito mais promissora, se considerada uma análise com os alunos que não fique restrita apenas a letra, mas que consiga também dispor dos aspectos musicais que ajudam a fechar o círculo de sentido de obras musicais com conteúdo tão fecundo e crítico como é o caso desta.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A elaboração dessa pesquisa-ação foi, em meio aos esforços conceituais e proposições analíticas, um inevitável exercício identitário ao favorecer a possibilidade singular de um professor-pesquisador refletir, ponderar e produzir conhecimento acerca de sua própria prática e da dinâmica de interações sociais em que se insere e principalmente de oferecer contribuições sobre forma de pensar e utilizar a música como recurso didático.

De forma conclusiva, foi possível notar que os alunos, de um modo geral, estiveram receptivos a interpretar mensagens e significações que a própria ordenação e efeitos musicais e dimensões poéticas, eventualmente, poderiam oportunizar, assim como se observou a elaboração de formulações interpretativas sobre o passado, ensejadas pela experiência musical. Os alunos não leram Gilberto Azanha, Mario Maestri, Tzvetan Todorov ou Lilia Schwarcz, mas se apropriaram de concepções e interpretações feitas pela historiografia, a partir da combinação entre as aulas e um tato mais minucioso com a música. Além de, potencialmente, oferecer um suporte mnemônico na apropriação de conteúdos, conceitos espontâneos dos alunos puderam, com o auxílio dessa mediação simbólica, ser sintetizados em conceitos científicos.

## REFERÊNCIAS

- AZANHA, Gilberto. VALADÃO, Virginia Marcos. **Senhores destas terras: Os povos indígenas no Brasil**. São Paulo: Atual, 1991.
- CABRAL, Ana Suelly. Entrevista concedida a EBC: **Palavras indígenas nomeiam a maior parte das plantas e animais do Brasil**, Adriana Franzin, 2015. Disponível em: <http://www.ebc.com.br/infantil/voce-sabia/2015/10/palavras-indigenas-nomeiam-maior-parte-das-plantas-e-animais-do-brasil>
- CAMINHA, P. Vaz de. **A carta de Pero Vaz de Caminha**: reprodução fac-similar do manuscrito com leitura justalinear, de Antônio Geraldo da Cunha, César Nardelli Cambraia e Heitor Megale. São Paulo: Humanitas, 1999.
- DAPIEVE, Arthur. **Renato Russo**: o trovador solitário. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia da Pesquisa-Ação**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.3, p. 483-502, set./dez. 2005.
- LEE, P. "**Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé**": compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: Centro de Investigação em Educação; Instituto de Educação e Psicologia; Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- LERY, Jean de. **Viagem a Terra do Brasil**. Biblioteca Histórica Brasileira, São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- MAESTRI, Mário. **Terra do Brasil**: a conquista lusitana e o genocídio Tupinambá. São Paulo: Moderna, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Terceiro e Quartos ciclos do Ensino Fundamental II: História. Brasília: MEC,

1998.

MORAES, José Geraldo Vinci de. **História e música**: canção popular e conhecimento histórico. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 20, nº 39, 2000. p. 203-221.

NAPOLITANO, M. **História e Música**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento**: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.

PRADO JUNIOR, Caio. **Evolução política do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PINSKY, Jaime. **História da América através de textos**. São Paulo: Contexto, 1989.

RIBEIRO, Berta. **O Índio na história do Brasil**. Rio de Janeiro: Global, 1983.

RODRIGUES, Aryon Dall'Igna. 2013. Línguas indígenas brasileiras. Brasília: Laboratório de Línguas Indígenas da UnB. <http://www.laliunb.com.br/>.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e dos fundamentos da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

RUSSO, Renato. “Índios”. In: Dois. Emi-Odeon Brasil, 1986. Faixa 12.

SOARES, Olavo Pereira. **A música nas aulas de história**: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. Revista História Hoje, v. 6, nº 11, p. 78-99 – 2017.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Brasil: uma biografia**/Lilia Moritz Schwarcz e Heloisa Murgel Satarling – 1ª ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. São Paulo: Cortez, 1985.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação**: uma introdução metodológica, Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Aula 8, 16, 18, 19, 20, 23, 24, 26, 42, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 52, 53, 62, 63, 64, 65, 66, 75, 78, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 106, 115, 129, 132, 134, 156, 158, 172, 176, 184, 187, 189, 192, 197, 201, 261, 276, 278, 280, 299

Aula invertida 62, 63, 64, 66

### C

Circuitos elétricos 25, 26, 27, 28

Código genético 62, 63, 64, 66

Concepções de matemática 42

CREDUC 89, 90, 91

Currículo escolar 138, 146, 244

Curso de pedagogia 1, 2, 15, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 150, 303

Curso técnico em administração 127, 129, 130, 131, 132, 135

### D

Diferença cultural 138, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148

Docentes 11, 16, 18, 22, 23, 29, 30, 32, 33, 34, 35, 36, 38, 46, 50, 51, 52, 53, 56, 58, 60, 64, 82, 98, 99, 100, 101, 103, 106, 113, 114, 115, 116, 118, 124, 149, 152, 167

Domínio da frequência 25, 26

### E

Educação a distância 61, 105, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136, 137, 151, 152, 160

Educação física 18, 105, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 194, 244

Educação matemática 42, 50

Educação profissional 68, 69, 72, 73, 75, 77, 78, 79

Educação superior 18, 73, 74, 87, 89, 91, 92, 95, 96, 98, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 124, 125, 126, 137, 151, 155, 156, 159, 160

Endividamento 89

Enfermagem 97, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106

Engenharias 80, 86, 87, 120

Ensino 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 23, 25, 28, 30, 33, 35, 36, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 52, 54, 57, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 72, 73, 74, 75, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 86, 87, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 125, 133, 134, 135, 136, 137, 142, 143, 145, 146, 148, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 193, 194, 195, 203, 212, 226, 231, 238, 241, 242, 252, 260, 261, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 289, 290, 291, 293, 294, 295, 296

Ensino médio 42, 43, 49, 62, 63, 69, 84, 85, 94, 149, 157, 163, 170, 173, 175, 193, 212, 275, 276, 278, 280, 294

Ensino superior 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 13, 14, 18, 23, 33, 39, 40, 72, 73, 74, 80, 81, 82, 85, 86, 87,

90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 114, 115, 116, 154, 157, 158, 159

Evasão 11, 52, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 127, 128, 129, 136, 137, 143

Experiência 19, 20, 21, 22, 66, 68, 69, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 82, 97, 99, 100, 102, 103, 104, 106, 109, 111, 120, 135, 136, 140, 148, 153, 158, 179, 202, 203, 210, 215, 218, 222, 223, 230, 233, 236, 243, 251, 253, 257, 279, 289

## **F**

FIES 89, 90, 91, 93, 94, 95, 96

Filtros passivos 25, 26

Formação de professores 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 23, 24, 33, 34, 40, 138, 142, 143, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 163, 164, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 175, 303

## **G**

Gestão 4, 57, 60, 61, 63, 66, 90, 95, 107, 108, 109, 110, 111, 146, 179, 183, 184, 204, 213, 219, 296, 301, 302, 303

## **I**

Instituto Federal de Sergipe 127, 128, 129, 130, 131, 132, 135, 136

## **J**

John Dewey 68, 69, 72, 78

## **L**

Licenciatura 17, 18, 20, 22, 23, 30, 31, 33, 34, 35, 36, 47, 105, 138, 141, 142, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 303

## **M**

Mão na massa 62, 63, 64

Mediação 1, 6, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 23, 46, 135, 137, 156, 244, 247, 275, 277, 278, 289

Modalidade EAD 151, 156

Modelos didáticos 62

## **N**

Neoconservadorismo 1, 13

## **P**

Paulo Freire 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 35, 176, 180, 183, 187, 226

Pesquisa 1, 15, 17, 18, 20, 21, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 39, 40, 41, 42, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 60, 61, 69, 70, 78, 81, 90, 95, 98, 105, 109, 111, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 136, 137, 138, 141, 142, 143, 148, 151, 152, 153, 156, 159, 164, 170, 174, 180, 186, 188, 200, 202, 203, 212, 213, 226, 229, 243, 246, 251, 270, 274, 275, 276, 278, 279, 280, 289, 290, 301, 303

Planejamento 19, 28, 32, 35, 56, 61, 63, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 132, 134, 137, 146, 182, 183, 184, 186, 301, 303  
Plano de desenvolvimento institucional 101, 107, 108, 109, 112  
Política de financiamento da educação superior 89  
Processos acadêmicos 107, 108, 109  
Produção acadêmica 113, 114, 115, 116, 117, 120, 122, 124, 125  
Projeto pedagógico do curso 29, 30, 31, 32, 34, 36, 37, 38, 57, 150

## **R**

Reflexões 1, 3, 6, 8, 9, 10, 20, 33, 44, 52, 77, 105, 127, 129, 132, 135, 136, 138, 141, 147, 148, 160, 176, 179, 182, 183, 212, 220, 229, 239, 248, 262, 296  
Residência pedagógica 15, 17, 18, 19, 24

## **S**

Síntese proteica 62, 64, 65  
Subjetividade 68, 78, 212, 222, 235, 238, 239, 242, 254, 259, 260, 282, 300

## **T**

Team based learning 25, 26, 28  
Tecnologia da informação 80

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-758-1

