



Doi: 10.4025/7cih.pphuem.1073

Música e Ditadura Militar através de narrativas de alunos do curso de História da UEL: podemos falar em uma literacia musical?

Maria de Fátima da Cunha
(UEL)

Resumo. Este projeto de pesquisa pretende analisar quais ideias os alunos do 1º. Ano do curso de história da UEL (2014), manhã e noite trazem de sua formação básica sobre o período da Ditadura Militar, utilizando-nos da canção como mediação. Desta forma, pretendemos através de canções deste período verificar quais narrativas são construídas pelos alunos sobre este período, mais especificamente entre 1968 a 1973 que entendemos como o ápice da censura do período. Assim, partimos do pressuposto de que os alunos trazem construções sobre este período, elaboradas a partir de vários objetos mediadores, entre eles as canções, em especial as chamadas canções de protesto. As perguntas que nos movem seriam: quais canções deste período eles conhecem? Quais eles mais identificam com a Ditadura Militar? Quais ideias eles trazem como prontas sobre a Ditadura, através das canções? Onde eles aprenderam estas ideias: na escola, com a família, ou nas mídias? Quais outros estilos musicais deste período eles conhecem? Quando os alunos trazem uma compreensão da Ditadura Militar pós-64, seja ela qual for, através de canções de protestos, ou outras, poderíamos falar de uma literacia musical? Ou seja, seria mais fácil para os alunos elaborar uma compreensão de um dado momento histórico, tendo a canção como mediação? Para entendermos estas e outras questões pensamos em aplicar um questionário aos alunos do primeiro ano do curso de história (2014), para obter as suas narrativas e posterior análise.

Palavras-chave: História e Ensino. Música. Literacia Histórica

1 - Introdução:

Algumas ideias sobre o uso da música e de outros produtos culturais como instrumentos de propaganda para determinados interesses políticos foram retomados durante a Ditadura Militar pós-64, como já havia sido feito em momentos anteriores¹.

¹ Durante o Estado Novo não somente o samba foi utilizado para os projetos ufanistas e propagandistas do Governo de Getúlio Vargas. Da mesma forma o canto orfeônico foi muito utilizado no ensino com as mesmas intenções. O canto orfeônico é uma modalidade de canto coletivo surgida na Europa, particularmente na França. Foi pensado para ser um alfabetizador musical de grandes massas populares, em contrapartida ao ensino profissionalizante ministrado em conservatórios, escolas de música especializadas e também em instituições de ensino regular particular, como liceus e colégios ligados a ordens religiosas. No Brasil, o canto orfeônico teve como intenção alcançar grandes contingentes da população para que fosse

Neste período, com a lei 5692/71, as disciplinas de História e Geografia passaram a ser excluídas da grade curricular, colocando-se em seu lugar os Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Esta mesma lei que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus foi um ponto relevante desta reforma educacional que a ditadura militar impôs. Maria do Carmo Martins aponta o Conselho Federal de Educação (CFE) o órgão responsável por definir o núcleo comum dos currículos de 1º e 2º graus, entre outras atribuições. (MARTINS, 2002).

Para a autora, esta reforma cerceou de todas as maneiras as liberdades de participação e representação dos cidadãos no processo de elaboração das diretrizes escolares, mas tentava ao mesmo tempo, legitimar a sua presença na sociedade, fazendo uma “maquiagem democrática”. Um exemplo se encontra na política com o partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição, mas que sofreu forte vigilância dos militares.

Talvez o maior golpe dado à História enquanto disciplina aconteceu na reforma de 1971, com a unificação com a Geografia, resultando nos chamados Estudos Sociais. Desta vez, o governo não queria apenas usar de disciplinas como “Educação Moral e Cívica” para legitimar e inculcar na população as suas ideias, mas caçaram de forma veemente as disciplinas que tinham por princípio formar cidadãos questionadores, e nesse aspecto, sem dúvida, a História foi a disciplina mais prejudicada. Desde o início desta lei, tanto professores de História quanto de Geografia protestaram contra a unificação. Martins deixa bem claro em seu texto que os professores estavam plenamente cientes das consequências que tal ato traria.

Assim, não seria demasiado exagero afirmar que o governo militar, tinha a intenção nesse momento de descaracterizar o Ensino de História, para manter os cidadãos passivos, não contestar o modelo vigente e, por conseguinte, deveriam apenas aceitar sua condição de patriotas, ter um ensino tecnicista e servir para o trabalho. Ou seja, adequar-se à realidade que os militares desejavam. Segundo Julho Zamarian (2011), por outro lado, neste período, em especial no meio musical, existiu uma verdadeira perseguição a

levada a cabo a “socialização” do ensino musical pregada por Villa-Lobos, o que foi possível com sua inserção no sistema público de educação. Cf. LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. Dissertação de Mestrado em Musicologia/Etnomusicologia. UNESP, SP, 2005.

determinadas canções. Particularmente no de 1968, no III Festival Internacional da Canção, Chico Buarque de Hollanda com “Sabiá” e Geraldo Vandré com “Pra não dizer que não falei das flores” (também conhecida como “Caminhando”) travaram uma disputa um tanto diferente por conta da censura. Ambas possuíam teor contestatório ao regime militar. O que resultou em uma situação um tanto inusitada para o júri, afinal a quem entregar o prêmio de melhor canção?

Quanto à “Sabiá”, ainda que fosse também contrária ao regime, sua letra e intensidade (elemento denotativo da *performance* vocal e instrumental) apresentava-se “(...) como uma canção desvinculada da realidade nacional (...)”. Inspirada na “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, a melodia narrava o sofrimento e melancolia de um exilado, distante de seu país, de sua história de sua gente; imerso em suas lembranças e na esperança de um dia poder voltar à sua terra natal, e, enfim, poder “*deitar à sombra de uma palmeira*” e “*colher a flor*” para espantar a noite e anunciar o dia tão esperado ².

No entanto, neste período, se por um lado tínhamos as canções de protestos e todo o engajamento que as mesmas requeriam, por outro, também tivemos canções como *Eu te amo meu Brasil* de Don e Ravel. Canções como esta foram utilizadas pelo governo para transmitir a ideia ufanista de um Brasil de belezas naturais belíssimas que deveria ser preservado contra aqueles que não o amassem. Assim, é possível entender o significado latente na criação de *slogans* como “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

Assim, pensamos em analisar quais ideias os alunos do 1º. Ano do curso de história da UEL (2014), manhã e noite trazem de sua formação básica sobre este período, utilizando-nos da canção como mediação. Desta forma, podemos afirmar que entendemos o uso de uma canção, como fonte histórica e como recurso didático. Igualmente, destacamos que não pode ser vista apenas como um detalhe decorativo, que fica em um canto da página, no livro didático, sem nenhum debate historiográfico. Ao contrário, ela deve ser pensada como fruto de uma dada realidade histórica que está sendo estudada. Tomando Napolitano como referência, enfatizamos que a música tem sido “termômetro,

² Ver: NAPOLITANO, Marcos. “**Seguindo a canção**”: Engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001, p. 305-306. Ver também: MENESES, Adélia Bezerra de. **Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque**. 2º ed. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, p. 29-30.

caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas”. (NAPOLITANO, 2002, p. 77).

Acreditamos que o uso de canções como fonte histórica pode se constituir em um recurso didático, muito valioso para os professores no trabalho em sala de aula, pois segundo Abud, os alunos poderão, por meio de documentos diferenciados construir conhecimentos históricos e organizar conteúdos e, principalmente, elaborar conceitos. Napolitano referenda esta ideia quando aponta que a música tem sido utilizada como fonte histórica e recurso didático nas aulas, pois expressa os problemas ou realidade, no qual o compositor está inserido. Todavia, devemos tomar cuidado em relação às letras das canções, elas não podem ser utilizadas apenas para exemplificar um tema histórico ou, como explica Napolitano, para que a análise não seja reduzida a própria importância do objeto analisado, é necessário.

Em relação à utilização da linguagem das letras de músicas, Abud, aponta que estas fontes podem ser usadas nas aulas de história, como uma nova forma de construção do conhecimento histórico, pois o estudo de documentos diferenciados leva o aluno a refletir, elaborar novos conceitos e dar significado aos fatos históricos. Desta forma, pretendemos através de canções deste período construir narrativas dos alunos sobre este período, mais especificamente entre 1968 a 1973 entendidos como o ápice da censura do período. Assim, partimos do pressuposto de que os alunos trazem construções sobre este período, elaboradas a partir de vários objetos mediadores, entre eles as canções. Em especial as chamadas canções de protesto.

As perguntas que nos movem seriam: quais canções deste período eles conhecem? Quais eles mais identificam com a Ditadura Militar? Quais ideias eles trazem como prontas sobre a Ditadura, através das canções? Onde eles aprenderam estas ideias: na escola, com a família, ou nas mídias? Quais outros estilos musicais deste período eles conhecem? Onde eles aprenderam estas ideias: na escola, com a família, ou nas mídias?

Objetivos:

Um ponto que devemos enfatizar acerca do uso da música em sala de aula, em especial da canção, diz respeito à escuta musical. Como afirma Rodrigo Rodrigues, a escuta implica que antes mesmo de reconhecer e apreciar certo fraseado melódico, esta ou aquela cadência de acordes, uma figura rítmica ou uma imagem anexa, sintetizam-se, maquinam-se, criativamente, não só tempos cognitivos da memória, da comunicação, do imaginário, mas também tempos que são insonoros, incorporais, inumanos. Essa sensação ‘subpercebida’ da escuta é o resultado de milhões de contrações silenciosas, reminiscências e lembranças operadas pelas nossas diversas sínteses do tempo. São essas incontáveis sínteses, simultâneas, encavaladas, rítmicas, disjuntivas, que compõem a realidade paradoxal – virtual e sensível – da escuta musical. São, realmente, as notas de uma melodia que se tornam claramente apercebidas, mas as durações insonoras que ‘contraímos’ são uma outra face da música. As suas virtualidades, que nos afetam e criam sensações novas, muito antes do material, das formas e ideias musicais, e que também vão mais além delas³.

Especialmente para trabalharmos em sala de aula com jovens e crianças que fazem parte de uma sociedade onde “ouvir” música acontece das mais variadas formas e pode tornar-se, às vezes, uma empreitada desafiadora. Segundo José Jorge Carvalho (1999), uma transformação significativa da sensibilidade musical ocorre como uma consequência direta das novas tecnologias e está em curso desde as últimas décadas do século XX. Os teclados podem agora repetir os sons com exatamente a mesma duração. Isso jamais fora alcançado pelos músicos e suas consequências só podem ser previstas no presente momento. Pois a respiração rítmica, os ciclos de diástoles e sístoles inerentes ao esforço muscular humano ao executar ritmos, e que são justamente os que tendem a transmitir maior intensidade às danças, começam a desaparecer de forma inexorável e progressiva. O autor chama a atenção para o fato de que se trata agora de uma experiência de ritmo totalmente nova.

Para o mesmo autor, uma outra invenção tecnológica que afeta a sensibilidade musical contemporânea é o *walkman*, ou o equivalente atual

³RODRIGUES, Rodrigo Fonseca e. “Os ritmos da memória: a lembrança e a reminiscência na escuta musical online”. In: **Sociedade e Cultura**, vol. 11, no. 2, UFG: 2008, pp. 199-204.

como diversos produtos acessíveis aos jovens e crianças, possíveis de serem usados com fones de ouvido: telefones celulares, mp3 e Ipods. Em muitos sentidos, para Carvalho, é o inverso da amplificação exagerada: aqui se cai na mais alta privatização da experiência musical jamais alcançada. Ouvir não é mais ouvir com os outros, ou até ouvir para os outros, como sonharam sempre os pensadores humanistas que refletiram sobre a música, mas ouvir para si e para ninguém mais. Evidentemente, esses produtos tecnológicos propiciam uma experiência auditiva muito intensa. Pois o ouvido, para ouvir a música através de sua ajuda, necessita fechar-se para o ambiente, o que é uma atividade exatamente oposta a como se constrói anatomicamente o órgão da audição convencional, que não se fecha como o olho. (CARVALHO, 1999, p. 13).

Estas observações são fundamentais, pois devemos lembrar que ao se trabalhar com a canção como fonte, não devemos fazer uso somente de seu parâmetro poético. Ou seja, da letra da canção, embora a tentação seja muito grande, em especial para o professor quando vai trabalhar em sala de aula. Mas não podemos perder de vista e levar em conta como os nossos alunos “sentem” as músicas que trabalhamos em sala e que por vezes são muito diferentes de suas experiências e gostos musicais. Neste sentido, a escuta musical torna-se tão importante ou mais quando utilizamos a música como fonte ou como ferramenta pedagógica na mediação da produção do conhecimento. Neste sentido, percebemos na música um potencial imenso nesta tarefa de mediação cultural entre professor, aluno e os novos conhecimentos. Este potencial da música deve-se à sua fácil acessibilidade a todas as camadas da sociedade, pois podemos perceber que “[...] as canções poderiam constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das Histórias do cotidiano dos segmentos subalternos (sic)”. (MORAES, 2000).

Desse modo, a utilização da música como ferramenta pedagógica para o Ensino de História, pode possibilitar ao aluno o acesso a uma narrativa poética e sonora de um determinado período histórico. Como afirma Moraes (2000), sons e ruídos estão impregnados no nosso cotidiano de tal forma que, na maioria das vezes, não tomamos consciência deles, pensamos que estes

nos acompanham diariamente, como uma autêntica trilha sonora de nossas vidas, manifestando-se sem distinção nas experiências individuais ou coletivas.

Neste sentido, segundo Kátia Abud (2005), podemos entender que durante a vida, o aluno constrói conceitos baseados em suas experiências cotidianas, na relação com sua família, amigos, enfim, com a sociedade de forma geral. Esses conceitos poderão ser trabalhados posteriormente para a construção do conhecimento científico, e para isso, acomodar uma forma de linguagem comum ao aluno como a música. O que é extremamente vantajoso, já que facilita a compreensão de um determinado conteúdo por uma via que já faz parte do seu dia a dia.

Nesta direção, entendemos que a questão da dialogia trabalhada por Lana Mara Castro Siman a partir de Bakhtin também é fundamental na compreensão do processo de aprendizagem. A dialogia, baseada na troca de diálogo entre o professor e o aluno é baseada em todas as fontes que formaram o conhecimento que ambos trazem fundamentado no modo de vida e cultura de cada um. E se pautar nesta interação implica numa discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira impressão de que seria impossível ao aluno produzir conhecimento. Assim, a experiência este tipo de experiência pode tornar muito mais rica e importante a troca de conhecimento entre aluno e professor no processo de produção do conhecimento histórico.

Ainda para Lana Mara Siman (2004), o papel da mediação seria o de desenvolver o potencial que o aluno já possui. Para tanto, deve-se usar materiais que propiciem a produção do conhecimento histórico por parte do aluno, sempre através do conceito de dialogia de Bakhtin, e, assim, levá-lo a perceber a temporalidade (mudanças e permanências), e incentivá-lo a pensar. Dessa forma, segundo Xavier (2012), as fontes históricas como, por exemplo, a música, quando assumem também uma função pedagógica mediada pelo professor, deve ser entendida como capaz de construir significados específicos que vão auxiliar o aluno a fazer abstrações, diferenciações o que levará este a constituir determinados conceitos sobre a história.

Resultados e Contribuições Esperadas:

Entendemos que a o uso da canção como uma ferramenta para a mediação na construção do conhecimento nas aulas de história poderia contribuir na aquisição e descoberta do chamado conhecimento científico em história, sem desconsiderar aquilo que o aluno já possui previamente. É dentro desta perspectiva que situamos nosso trabalho, entendendo que a História não é um conhecimento pronto e acabado, com já nos alerta Peter Lee. Mas percebendo-o como um conhecimento dinâmico, que pode ser construído e requerendo do aluno uma postura ativa nessa construção. Para isso, é importante que o professor estabeleça relações entre o que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (que ele já possui), e o conhecimento chamado científico. A partir do exposto e lembrando que não há como não trabalhar com os conceitos históricos, torna-se necessário pensar em um ensino de História que assegure o domínio dos conceitos e a construção do conhecimento histórico pelo aluno em sala de aula. Neste sentido, está claro que compreender como os alunos podem elaborar conceitos históricos em sala de aula, é um tema muito caro para este autor. Ou seja, investigar os conceitos utilizados por eles, como os conceitos substantivos, os conceitos de segunda ordem e a literacia histórica.

Podemos observar através da experiência vivida na Inglaterra por Peter Lee (2006), que é necessário se falar em situações específicas do passado e interpretá-las já que, para as crianças, só é verdade o que está escrito e testemunhado. Portanto, para Lee, o professor não deve usar somente conceitos substantivos (que se referem aos conteúdos de História), mas também conceitos de segunda ordem (que se referem à natureza da História), pois é este último que dá consistência à disciplina. É por isso que se torna importante investigar as ideias que as crianças possuem sobre determinados conceitos.

Ainda para Peter Lee, no artigo *“Em direção a um conceito de literacia histórica”*, estamos apenas começando a pensar sobre o que realmente queremos que os nossos alunos conheçam. Mas, o que ensinamos muitas vezes consiste apenas em narrativas históricas orientadas por pesquisas, quando a História deveria ser uma parte da vida dos alunos, ou seja, a História deveria fornecer o conhecimento de nossa identidade. Para ele é essencial levar o aluno a entender que a História não é meramente uma cópia do

passado. Se assim não for, todos os conhecimentos do passado adquiridos em sala de aula serão inúteis. (LEE, 2006, p.131-150). Outro ponto importante, ainda segundo Peter Lee (2006), consiste no fato de que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes, segundo o autor, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar, para que a História faça sentido para os alunos.

Especificamente no caso do ensino de História, podemos pensar que a História só adquire sentido ou utilidade prática quando o seu estudo dá meios e possibilidades dos nossos alunos buscarem, no passado, formas de compreenderem o seu presente e até mais do que isso, pois, ao perceberem que o seu presente é diferente do presente de outras pessoas, poderiam criar laços de convivência e de tolerância entre as diferentes formas do ser humano viver. Assim, dar *sentido* para a História torna-se fruto de uma capacidade da percepção humana e um procedimento mental que estabelece uma relação entre o relato a respeito do acontecido no passado e o presente. Possibilitando inclusive uma perspectiva de futuro em forma de orientação temporal através da experiência que é fornecida pela análise do passado (RÜSEN, 2001a, p. 10). Para o autor, este relacionamento e análise temporal se processariam no interior do sujeito através de quatro procedimentos mentais: percepção, interpretação, orientação e motivação.

Ao final desta pesquisa espera-se ter alcançado a sua disseminação através de seminários, encontros e simpósios nacionais e regionais e, ao final, a elaboração de um artigo a ser publicado em periódico de expressão nacional. Nesta perspectiva, uma pergunta se destaca para a nossa pesquisa: quando os alunos trazem uma compreensão da Ditadura Militar pós-64, seja ela qual for, através de canções de protestos, ou outras, poderíamos falar de uma literacia musical? Ou seja, seria mais fácil para os alunos elaborar uma compreensão de um dado momento histórico, tendo a canção como mediação?

Considerações Finais:

Desta forma, para entendermos estas e outras questões pensamos em aplicar um questionário aos alunos do primeiro ano do curso de história (2014), para obter as suas narrativas e posterior análise.

Pensar a História partindo do momento em que se está inserido, nos possibilita criar formas de interpretação e entendimento da nossa realidade e até nos levar a planejar ações futuras de ação neste meio vivido. A própria atividade humana de relacionamento enquanto ser social, compreendida nas suas mais diversas formas de expressão, nos fornece meios para que possamos ler o mundo através de indicativos como, por exemplo, canção. Neste sentido, podemos dizer assim como Moraes, Napolitano e Contier, que apesar das particularidades de suas pesquisas em torno da canção popular, o profissional que se predispõe a compreender a música enquanto objeto de pesquisa deve considerar o diálogo entre música e história. Isso sugere que o pesquisador esteja atento aos códigos musicais, que faz parte da obra.

Pensamos que o uso da canção se mostra fecundo na nova relação que procuramos estabelecer entre alunos e a História. A posição sustentada por nós de que o estabelecimento do diálogo entre professor e aluno e busca da construção do seu próprio conhecimento, pressupõe que estejamos de acordo com o respeito pelas múltiplas opiniões que possam surgir neste processo de aprendizado. Portanto, assim como a crítica documental nos mostra que a narrativa presente nas canções é fruto de uma concepção datada e contextualizada, a ação mediadora do professor também estabelece a necessidade de ter a visão de cada aluno como uma concepção datada, oriunda de um meio social e de um indivíduo específico que colabora para a discussão e o confronto de posições que dão a possibilidade de tornar a aula mais significativa.

A pesquisa será feita a partir da aplicação de um questionário estruturado com o intuito de investigar quais ideias os alunos trazem sobre o período da Ditadura Militar, quais canções que eles conhecem e que mais identificam à Ditadura. Posteriormente estes questionários respondidos serão categorizados com o intuito de traçarmos um perfil de comportamento destes professores com relação à sua experiência como professor PDE e o seu retorno para a sala de aula, entre outras questões.

Referências:

ABUD, Kátia Maria. “Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de História”. In: **Cadernos Cedex**. Campinas, v. 25, n. 67. pp. 309-317, set/dez. 2005.

BARCA, Isabel (org). “Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História”. In: **Perspectivas em Educação Histórica. (Actas das 1ªs Jornadas Internacionais de Educação Histórica)**. Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: 2001.

CONTIER, Arnaldo Daraya. “Música no Brasil: História e Interdisciplinariedade algumas interpretações (1926-80)”. **Anais do XVIº Simpósio da ANPUH**. São Paulo: Ed. InFour / CNPQ, 1991.

CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil pós-64 In: **Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina: UEL, nº2, 1995.

_____. **Eles Ousaram Lutar...- a esquerda e a guerrilha no Brasil (1964-1972)**. Londrina: Eduel, 1998.

_____. “Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula”. In: SEBRIAN, R. N. N.; SALIS, C. L. G. de; COSTA, M.P.; STANCZYK Fo., M.; PONTAROLO, F.; PIRES, A. J.. (Orgs.). **Perspectivas Historiográficas**. 01 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010, v. 01.

FICO, Carlos. “Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar”. In: **Revista Brasileira de História**. Vol. 24, no. 47, SP: 2004.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música, nacionalismo e ideal civilizador**. Dissertação de Mestrado em Musicologia/Etnomusicologia. UNESP, SP, 2005.

LEE, Peter. “Em direção a um conceito de literacia histórica”. In: **Educar em Revista**, Ed. UFPR, Curitiba, 2006.

_____. Progressão da compreensão dos alunos em História. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. (Actas das 1as jornadas internacionais de educação histórica). Centro de Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001

MELLO, Maria do Céu de. “O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura”. In: BARCA, Isabel (org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho: 2001.

MORAES, José G. Vinci de. “História e Música: canção popular e conhecimento histórico” In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo: Humanitas Publicações. Vol. 20, n.º 39, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música: História cultural da música popular brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

_____ **“Seguindo a canção”**: Engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969). São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001.

_____ “O conceito de “MPB” nos anos 60”. In: **Revista História: Questões & Debates**. Curitiba: Editora da UFPR, n.º 31, 1999.

_____ “Hoje preciso refletir um pouco”: ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Hollanda – (1971/1978). In: **História**, SP, (22) 1: 2003.

RÜSEN, Jörn. “Didática - funções do saber histórico”. In: **História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____ “O desenvolvimento da competência narrativa na aprendizagem histórica: uma hipótese ontogenética relativa à consciência moral”. In: SCHMIDT, M. A; BARCA, Isabel; REZENDE, Estevão. (orgs.) **Jörn Rüsen e o ensino de história**. Curitiba: Editora UFPR, 2010.

SIMAN, Lana Mara de Castro. “O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos”. In. ZARTH, Paulo A. et. ali (orgs.). **Ensino de História e Educação**. Ijuí: UNIJUI, 2004.

STONE, Lawrence. “O Ressurgimento da Narrativa: reflexões sobre uma nova velha história”. In: **Revista História**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

XAVIER, Érica da Silva. **A Canção como Mediação nos Livros Didáticos de História na Coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Piletti. (1997-2007)**. Londrina: UEL, 2011. (Dissertação de Mestrado).

ZAMARIAM, J. **A canção como mediação na aprendizagem sobre a Ditadura Militar no Brasil**. Londrina: UEL, 2011. (Dissertação de Mestrado).