



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - POSGRAP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - PROFHISTÓRIA

PAULO HENRIQUE REIS NEVES

**ENSINO DE HISTÓRIA, CANÇÕES E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO CONCEITO DE AULA-
OFICINA**

SÃO CRISTÓVÃO – SE
FEVEREIRO DE 2026



PAULO HENRIQUE REIS NEVES

**ENSINO DE HISTÓRIA, CANÇÕES E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO CONCEITO DE AULA-
OFICINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

SÃO CRISTÓVÃO – SE
FEVEREIRO DE 2026

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

N511e Neves, Paulo Henrique Reis
 Ensino de História, canções e Segunda Guerra Mundial: uma
 proposta de sequência didática a partir do conceito de aula-oficina
 / Paulo Henrique Reis Neves; orientador Fábio Alves dos Santos. –
 São Cristóvão, SE, 2026.
 118 f.: il.

 Dissertação (Mestrado Profissional em História) Universidade
 Federal de Sergipe, 2026.

 1. História - Estudo e ensino. 2. Guerra Mundial, 1939-1945. 3.
 Canções. 4. Atividades criativas na sala de aula. I. Santos, Fábio
 Alves dos, orient. II. Título.

CDU 94(100)"1939/1945"



PAULO HENRIQUE REIS NEVES

**ENSINO DE HISTÓRIA, CANÇÕES E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UMA
PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA A PARTIR DO CONCEITO DE AULA-
OFICINA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos

Linha de pesquisa: Saberes históricos no espaço escolar.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Fábio Alves dos Santos (Orientador)

PROFHISTÓRIA/UFS

Prof. Dr. Dilton Cândido Santos Maynard (Avaliador interno)

PROFHISTÓRIA/UFS

Prof. Dr. Gláucio José Couri Machado (Avaliador externo)

PPGCR/UFS

SÃO CRISTÓVÃO – SE

FEVEREIRO DE 2026



AGRADECIMENTOS

Cursar e concluir um programa de mestrado não é uma tarefa fácil, mas um processo bastante desafiador. Ao longo de dois anos dediquei-me quase integralmente ao trabalho aqui produzido, o que na prática significou abdicar de fins de semanas, feriados e por vezes até mesmo de estar com a família em momentos especiais. Ademais, para além do relativo isolamento social que as tarefas impunham, há de se ressaltar a forte carga de ansiedade decorrente das disciplinas a serem cursadas, das demandas a serem atendidas e dos prazos a serem cumpridos, o que, por sua vez, em muitos casos vinha acompanhada de uma grande pressão emocional, principalmente nas noites e madrugadas em que a pesquisa parecia não avançar, ou até mesmo retrain. Portanto, o que quero salientar é que a caminhada até aqui não foi leve, mas possível graças a presença e ao apoio de familiares e amigos que tornaram este trabalho não só possível, mas também menos penoso.

Assim, gostaria de agradecer em especial aos meus pais, isto é, a minha mãe, Maria Geruza Ramos Reis, e ao meu pai, José Raimundo Cardoso Neves, os quais, apesar de não terem tido a oportunidade de ingressar no ensino superior, sempre enxergaram o valor fundamental da educação e, em virtude disso, auxiliaram-me com muito esforço em todas as etapas que trilhei ao longo de minha formação profissional, fosse na graduação ou depois dela. Agradeço também aos colegas de turma do mestrado, que não só ouviram meus desabafos, como também compartilharam seus próprios desafios diários e, assim, ajudaram-me a perceber que eu não estava só nesta caminhada, o que foi essencial nos períodos mais turbulentos. Grato também sou ao meu orientador, professor Dr. Fábio Alves dos Santos, que sempre que necessário destacou os pontos em que o trabalho poderia melhorar, bem como apresentou sugestões de leituras e procedimentos no decorrer das reuniões. E, por fim, aos meus alunos, que participaram das atividades estabelecidas, sem as quais os relatos de experiência não poderiam ter sido produzidos.

No mais, espero que as discussões aqui empreendidas e as metodologias apresentadas ao longo das páginas seguintes possam ser úteis a professores de História, ou de outras áreas de ensino. E que, por sua vez, este trabalho seja capaz de contribuir para o aperfeiçoamento do ensino de História.



RESUMO

O tema principal desta pesquisa é discutir e apresentar sugestões didático-metodológicas ao ensino de História que, por sua vez, foquem na aplicação do uso de fontes históricas no espaço escolar, ao que se vale da utilização de canções populares brasileiras, produzidas entre as décadas de 1930 e 1940, para analisar e refletir a relação entre a História do Brasil e a Segunda Guerra Mundial junto a estudantes da educação básica. Neste sentido, os objetivos centrais aqui estabelecidos são possibilitar caminhos para um ensino de História que permita aos alunos desenvolverem a capacidade de compreender e executar os princípios básicos da pesquisa histórica, a partir de atividades que lhes incitem a interpretar e confrontar fontes históricas, criar hipóteses e construir narrativas. Para tanto, o trabalho faz uso do conceito metodológico de aula-oficina, formulado por Isabel Barca (2004) e discutido pela professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008) e que, nesta pesquisa, está subdividido em três etapas que orientam a organização das atividades, a saber: definição da temática e avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica e avaliação da aprendizagem. Ademais, também corroboram para o arcabouço teórico-metodológico desta dissertação as discussões das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2006), notadamente quanto à aplicação da pesquisa histórica na educação básica e aos métodos de avaliação na educação histórica. Assim, ao longo do estudo aqui empreendido foi possível concluir que a aula-oficina aplicada foi capaz de mobilizar e engajar positivamente os alunos no decorrer das atividades, possibilitando que estes pudessem compreender na prática como ocorre a produção do conhecimento histórico. À vista disso, as atividades descritas foram adensadas em uma sequência didática, tomada como o produto final desta pesquisa e que, por seu turno, destina-se a auxiliar professores de História na reprodução dos resultados obtidos ao longo deste trabalho.

Palavras-chave: Ensino de História. Aula-Oficina. Segunda Guerra Mundial. Canções.



ABSTRACT

The main theme of this research is to discuss and present didactic-methodological suggestions for teaching History that focus on the application of historical sources in the school environment. This is achieved by using popular Brazilian songs produced between the 1930s and 1940s to analyze and reflect on the relationship between Brazilian history and the Second World War with basic education students. In this sense, the central objectives established here are to provide pathways for teaching History that allow students to develop the ability to understand and execute the basic principles of historical research, through activities that encourage them to interpret and compare historical sources, create hypotheses, and construct narratives. To this end, the work makes use of the methodological concept of the workshop-class, formulated by Isabel Barca (2004) and discussed by Professor Lindamir Zeglin Fernandes (2008), which, in this research, is subdivided into three stages that guide the organization of activities, namely: definition of the theme and diagnostic assessment, pedagogical intervention, and assessment of learning. Furthermore, the discussions of Professors Maria Auxiliadora Schmidt and Marlene Cainelli (2006) also corroborate the theoretical-methodological framework of this dissertation, notably regarding the application of historical research in basic education and the methods of assessment in historical education. Thus, throughout the study undertaken here, it was possible to conclude that the applied workshop-class was able to positively mobilize and engage students during the activities, enabling them to understand in practice how the production of historical knowledge occurs. In light of this, the activities described were consolidated into a didactic sequence, taken as the final product of this research, which, in turn, is intended to assist history teachers in reproducing the results obtained throughout this work.

Keywords: History teaching. Workshop Class. World War II. Songs.



SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O CONCEITO DE AULA-OFICINA.....	13
1.1 CONSIDERAÇÕES ACERCA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	14
1.2 O CONCEITO DE AULA-OFICINA.....	15
2 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A CANÇÃO POPULAR.....	18
2.1 O SÉCULO XX E O ALARGAMENTO DO CAMPO DE ESTUDOS DO HISTORIADOR.....	18
2.2 O CONCEITO DE CANÇÃO.....	21
2.3 A CANÇÃO POPULAR COMO FERRAMENTA PARA O ENSINO DE HISTÓRIA.....	25
2.4 A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	30
2.5 PRIMEIRA PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	34
3 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA.....	38
3.1 CANÇÕES, ENSINO DE HISTÓRIA E SEGUNDA GUERRA MUNDIAL: UMA BREVE ANÁLISE DAS PRODUÇÕES ACADÊMICAS.....	39
3.2 SEGUNDA PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	47
4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO.....	77
4.1 AVALIAÇÃO E ENSINO DE HISTÓRIA.....	77
4.2 TERCEIRA PARTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	82
5 APLICANDO A AULA-OFICINA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA.....	86
5.1 RELATOS DA PRIMEIRA ETAPA.....	87
5.2 RELATOS DA SEGUNDA ETAPA.....	91
5.3 RELATOS DA TERCEIRA ETAPA.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS.....	100
APÊNDICES.....	104
ANEXOS.....	115



INTRODUÇÃO

Um olhar atento sobre o panorama atual das concepções teórico-metodológicas do ensino de História revela uma drástica mudança da disciplina, especialmente em relação aos primórdios de sua introdução nas escolas brasileiras. Assim, se outrora, como bem afirma a professora Circe Bittencourt (2018), vigorava um modelo de ensino catequético, no qual a hierarquia professor-aluno ditava a transmissão de conteúdos sob uma ótica verticalizada, em que ao aluno não cabia outro papel nesta relação se não a de mero receptáculo, destinado a ser preenchido pelos conhecimentos de seu mestre. Reconhece-se hoje que o ensino de História é e tem que ser mais que isso, afinal, se o seu real objetivo se concentra na formação de um indivíduo capaz de raciocinar historicamente – como tanto se apregoa nas academias – cabe trazê-lo para o centro do processo de ensino-aprendizagem, conferindo-lhe um caráter ativo na construção de seu próprio conhecimento e, porque não, do próprio conhecimento histórico, o qual também pode ter como palco de sua produção as escolas de educação básica.

Neste sentido, a presente pesquisa vem somar-se a tais concepções teórico-metodológicas acerca do ensino de História e, para tanto, busca apresentar sugestões didático-metodológicas para o ensino desta disciplina que, por sua vez, removam o aluno de sua tradicional posição de passividade, conferindo-lhe a capacidade de exercer seu protagonismo durante o processo de aprendizagem. Valendo-se, para tanto, da utilização de fontes históricas no ensino de História, mais precisamente da canção popular, tomada aqui como ponto de partida para o ensino da relação entre a História do Brasil e a Segunda Guerra Mundial em turmas do 3º ano do ensino médio. E, para tanto, serão aqui analisadas as canções “Grito da Nação” (1942); “Sabemos Lutar” (1942); “Monte Castelo” (1945); “Salve a Mulher Brasileira” (1942); “Bombardeio em Berlim” (1943); “Paris Sorrirá Outra Vez” (1942); “Bomba Atômica” (1946) e “Chupando um Pirolito” (1943).

Deste modo, o epicentro das discussões aqui encadeadas fundamenta-se em possibilitar caminhos para um ensino de História que permita ao alunos desenvolverem a capacidade de compreender os pressupostos basilares do conhecimento e da pesquisa histórica, a partir de atividades que lhes incitem a interpretar e confrontar fontes históricas, criar hipóteses e narrativas, bem como fazer nascer uma empatia histórica para com a História de vida de homens de outros tempos, refletindo eticamente sobre suas decisões em momentos de crise, além de tecer pontes entre os tempos passado e presente, a fim de perceber se as situações estudadas encontram reciprocidade no mundo atual, identificando assim as relações de rupturas e permanências que permeiam a ciência histórica. Ao passo que traz, como pano de fundo, os



medos, anseios e até mesmo senso de humor da sociedade brasileira de então frente ao maior conflito bélico do século XX, servindo-se, para isso, de canções populares brasileiras, produzidas entre as décadas de 1930 e 1940, que em maior ou menor grau traziam em seu cerne conteúdos ufanistas, satíricos e melancólicos frente ao conflito mundial que se desenrolava em solo europeu. Buscando usar esse material não como ilustrações de um conhecimento pronto e transmitido de forma unilateral pelo professor, mas tomá-lo como ponto de partida para as discussões levantadas em sala, em que ao docente caberá a função de mediar os alunos em processos de investigação e análise histórica.

Para tanto, a pesquisa se apoiará nos levantamentos metodológicos da professora Isabel Barca (2004) acerca do ensino de História, em especial o seu conceito de aula-oficina, apresentado no artigo: “Aula oficina: do projeto à avaliação”. O qual, por sua vez, traz uma proposta que intenciona a realização de aulas de História nas quais o aluno seja um sujeito ativo no processo do aprendizado histórico, valorizando seus conhecimentos prévios e permitindo que, a partir do uso de fontes históricas em sala, o professor consiga confrontar esse conhecimento armazenado pelo aluno com aqueles próprios da ciência histórica. Esse processo, por sua vez constituído de várias etapas, será aqui condensado em uma sequência didática, tomada como o produto final desta pesquisa e que, por sua vez, está subdividida em três grandes partes, tendo em vista que se julgou prudente neste trabalho dividir as atividades da aula-oficina nas seguintes fases: definição da temática e avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica e avaliação da aprendizagem. Ademais, sob inspiração dos trabalhos da professora Miriam Hermeto (2018), em seu livro “Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos”, a aula-oficina aqui apresentada terá como instrumento avaliativo principal a construção em duas partes, pelos discentes, de murais informativos, nos quais inicialmente os alunos deverão apresentar, com base em seus conhecimentos prévios, suas hipóteses sobre como a sociedade brasileira reagiu a Segunda Guerra Mundial e, após posterior análise e estudo das canções, deverão complementar a segunda parte do mural, respondendo à indagações semelhantes a da primeira parte, mas em um maior nível de complexidade e valendo-se para isso dos resultados que encontraram nas atividades de pesquisa, avaliando se suas suposições estavam corretas, ou não.

Ademais, o mural será arquivado para futuras aulas de História, seja sobre o contexto do Brasil na Segunda Guerra ou sobre as etapas da construção do conhecimento histórico, procedimento que é recomendado pela professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008), que em suas discussões, no artigo “A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação



Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa”, esclarece e complementa o conceito de aula-oficina de Isabel Barca. Por fim, também reforçam o arcabouço teórico deste trabalho, principalmente quanto a aplicação da pesquisa histórica na educação básica e os métodos de avaliação na educação histórica, as discussões didático-metodológicas das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2006), presentes no livro: “Ensinar História”. Portanto, é justamente por visar a elaboração e aplicação de novas práticas metodológicas no ensino de História, organizando-as em uma sequência didática, que este trabalho se insere na linha de pesquisa “saberes históricos no espaço escolar”.

Assim sendo, o capítulo inicial desta dissertação dedica-se a apresentar e elucidar os dois principais conceitos metodológicos em que a pesquisa se apoia, isto é, o de sequência didática e aula-oficina. Portanto, expõe-se aqui considerações a respeito do que viria a ser uma sequência didática, bem como as peculiaridades da sequência que é construída ao longo deste estudo. Ademais, são tecidas ponderações sobre a estrutura da aula-oficina descrita por Barca (2004) e, a forma como ela foi organizada nesta pesquisa.

No segundo capítulo, agrupa-se em grande parte o arcabouço teórico deste trabalho. Assim, aborda-se como ao longo dos anos – especialmente durante o século XX – a historiografia passou por importantes mudanças em relação aos métodos de construção do conhecimento histórico, sobretudo com o alargamento do campo de fontes passíveis de serem usadas pelo historiador em sua investigação do passado, dentre as quais a canção teve um papel de grande destaque. A seção também expõe a definição do conceito de canção estabelecido nesta pesquisa, aqui entendida como uma composição que mescla letra e melodia em sua construção. Trata ainda dos possíveis caminhos teórico-metodológicos para a inserção das canções no ensino de História, seja como objeto de estudos ou fonte histórica, e que propiciem aos estudantes o contato com atividades de problematização, criação de hipóteses e investigação. E, por fim, debate a importância da sondagem, pelo professor, dos conhecimentos prévios de seus alunos ao início de qualquer atividade didático-pedagógica. Apresentando, por conseguinte, a primeira etapa da aula-oficina que, por sua vez, dedica-se a sondar o que os alunos já sabem – ou supõem – sobre a relação entre a História do Brasil e a Segunda Guerra Mundial.

Já o terceiro capítulo propõe-se a melhor discutir a relação entre a canção popular brasileira e a Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, inicialmente debate-se como a Segunda Guerra Mundial tem se apresentando nos estudos acadêmicos mais recentes, notadamente nas produções do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA),



ressaltando em que medida as discussões aqui presentes aproximam-se, ou distanciam-se, do que vem sendo dito nos últimos anos. Em sequência, é apresentada a segunda etapa da aula-oficina, isto é, a intervenção pedagógica, caracterizada pela confrontação dos alunos com as fontes históricas, ou seja, as canções populares. Dessa forma, nesta parte são expostos os métodos e estratégias de que o professor pode se valer para aplicar a referida etapa na sala de aula, sendo que, ao final das instruções de cada aula da sequência didática, há um tópico especial, denominado “comentando as canções”, que, por sua vez, destina-se a fornecer ao professor-leitor informações sobre o conteúdo didático com que as canções se relacionam, a fim de auxiliá-lo na aplicação das atividades. Assim, este tópico lança um olhar mais apurado sobre as canções que serão investigadas em cada uma das aulas dedicadas à intervenção pedagógica, discutindo o contexto de produção destas canções, bem como seus temas centrais e significados. Portanto, versa-se como o conteúdo melódico e poético destas composições podem nos revelar aspectos cruciais sobre como a Segunda Guerra Mundial foi vivenciada pela sociedade brasileira do período, o que, por seu turno, espera-se que os alunos possam reconhecer após as atividades de investigação.

No quarto capítulo, as discussões centram-se em analisar o papel da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, focando especificamente na educação histórica. Deste modo, são debatidas as formas como a avaliação foi vista e praticada ao longo dos anos no ensino de História, abordando os graves erros cometidos e, por conseguinte, suas consequências para a educação. Assim, o capítulo trata sobre o real papel da avaliação no ensino, aqui entendida como um instrumento de que o professor dispõe para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica. Ademais, são sugeridos possíveis métodos e estratégias para a aplicação de uma avaliação de fato comprometida com uma educação de qualidade. Ao que se segue a apresentação da última etapa da aula-oficina, que por sua vez é caracterizada pela avaliação da aprendizagem. Momento em que se é discutido como o professor pode arrematar os resultados obtidos ao longo das atividades, a fim de melhor avaliar os seus alunos.

Por fim, no quinto e último capítulo, o trabalho aqui apresentado busca oferecer relatos de experiência da aplicação da referida aula-oficina em turmas do 3º ano do ensino médio, no Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva, localizado no município de Fátima-BA. Trazendo, desta forma, um balanço geral das atividades vivenciadas, a fim de apontar possíveis erros e acertos. Para tanto, o capítulo expõe, de forma sequencial, a aplicação de cada uma das três etapas da aula-oficina, apontando como cada parte foi de fato sentida pelos alunos, e se porventura há algo a ser melhorado.



1 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E O CONCEITO DE AULA-OFICINA

Quando partimos em uma viagem a um lugar desconhecido é comum a realização, com antecedência, de alguns procedimentos básicos, como a verificação do combustível do carro, o cálculo das horas gastas no trajeto e o levantamento de dispositivos que ajudem a evitar desvios no percurso a ser seguido, os quais podem ser um mapa, GPS ou uma lista de pontos de referência. Assim, a grosso modo, essa prática compreende aquilo que podemos entender como sendo o planejamento, uma habilidade crucial ao desenvolvimento cognitivo humano e que está presente em diversas funções de nossa vida, da qual a educação não é uma exceção. No processo de ensino-aprendizagem, e particularmente na educação histórica, o planejamento é uma das etapas iniciais e o guia indispensável do professor em qualquer atividade pedagógica, sem ele o docente correria o risco de ficar perdido ao longo do processo educacional, tendo que recorrer a improvisos que poderiam afastá-lo dos objetivos pretendidos. Entretanto, é óbvio que o planejamento não é, e nem pode ser, um instrumento inflexível, mas toda alteração a ser feita deve sempre ter como referência o ponto de chegada que foi estipulado.

No ensino de História, são várias as modalidades e concepções de planejamento de que o professor dispõe, uma delas é a sequência didática, compreendida aqui como um conjunto ordenado de atividades pedagógicas que conduzam a um determinado objetivo de aprendizagem. Assim, se voltarmos ao exemplo da viagem, uma família que tenha planejado o melhor trajeto a uma praia paradisíaca poderá posteriormente condensar o percurso percorrido em um diagrama, citando os melhores lugares para paradas, bem como os instrumentos necessários para que a viagem seja um sucesso. Por sua vez, este diagrama poderá sempre ser consultado quando se tencionar realizar a mesma a viagem. Assim, uma sequência didática teria um funcionamento parecido, abarcando o arranjo de procedimentos e estratégias empregados pelo professor ao se trabalhar com determinado tema em sala, e que será capaz de orientá-lo, bem como a outros professores, sempre que a mesma atividade for evocada. Deste modo, a título de exemplificação, em sua dissertação a professora Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa descreve a sequência didática da seguinte forma:

Trata-se de um trabalho pedagógico, organizado de forma sequencial, estruturado pelo professor, para estudar um assunto de maneira interdisciplinar, abordando diferentes questões a ele pertinentes. Escolhido o tema, o professor estabelece os objetivos a serem alcançados, justificando a importância do assunto a ser estudado. Após caracterizar o público-alvo, o professor seleciona os recursos instrucionais que serão utilizados no decorrer dos trabalhos e propõe atividades de diagnóstico acerca do tema, com a intenção de verificar o grau de conhecimento prévio dos alunos. As tarefas são organizadas em módulos, em que se procuram refletir e discutir vários aspectos relevantes sobre o assunto abordado. (Barbosa, 2016, p. 87-88).



Portanto, a sequência didática nada mais é que uma estrutura de procedimentos pedagógicos, devidamente organizados e sequenciados, que por sua vez possam ser aplicados em diversas realidades escolares. Tarefa que este trabalho se propôs a realizar, valendo-se para isso do conceito de aula-oficina da professora Isabel Barca (2004), a fim de assim contribuir para com o aperfeiçoamento do processo educativo no ensino de História.

1.1 Considerações acerca da sequência didática

O presente trabalho traz uma sugestão de sequência didática, que por sua vez possa auxiliar professores de História na implementação de canções populares brasileiras da Segunda Guerra Mundial em suas respectivas aulas, bem como apresenta uma experiência concreta da aplicação desta sequência em turmas do 3º ano do ensino médio. Assim, pretende-se aqui uma conciliação entre teoria e prática, que deste modo, materialize as discussões que serão levantadas ao longo do texto. Neste sentido, para a construção da referida sequência foram utilizadas as contribuições metodológicas da professora Isabel Barca (2004), especialmente o seu conceito de aula-oficina, que intenciona práticas de ensino de História a partir do trabalho com documentos históricos em etapas de aprendizagem que priorizem processos de pesquisa e investigação histórica. Portanto, para todos os efeitos, as canções são tomadas aqui como fontes históricas, capazes de elucidar um período tão peculiar da História brasileira como foi o contexto interno do país durante a Segunda Guerra Mundial. Ademais, a sequência se vale também das discussões das Professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2006), que em sua obra de autoria coletiva, intitulada “Ensinar História”, expõem métodos e estratégias para se trabalhar com documentos históricos em sala de aula. Neste sentido, para além da simples apreensão dos conteúdos conceituais, a sequência foca primordialmente em atividades que levem os alunos a pensar historicamente, servindo-se de métodos de pesquisa próprios do conhecimento histórico. Não porque se pretende formar no aluno um pequeno historiador, mas porque se acredita que o desenvolvimento de habilidades de investigação histórica pode construir neste aluno caminhos para a compreensão do mundo social que existe à sua volta, como aborda Schmidt (2006).

Cabe ressaltar que, por ser uma sugestão, a sequência aqui proposta não pretende ser um modelo pronto e inflexível. Haja vista que em qualquer aplicação de modelos didáticos pré-moldados é sempre preciso levar em consideração as peculiaridades do ambiente onde ele será aplicado, especialmente quando se toma a realidade da educação básica brasileira e as enormes disparidades que a caracterizam. Portanto, cabe ao professor realizar uma análise conjuntural



do seu local de atuação, observando os recursos materiais e humanos de que dispõe, e efetuando modificações didático-metodológicas quando necessárias. No mais, espera-se que esta sequência possa contribuir para o fortalecimento de uma concepção de ensino de História comprometida com uma aprendizagem ativa do aluno e na utilização de canções em sala de aula.

1.2 O conceito de aula-oficina

Como já abordado, a sequência apresentada neste trabalho foi construída a partir do conceito de aula-oficina da professora Isabel Barca (2004), à qual se somam as discussões levantadas pela professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008), em seu artigo “A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa”. Por sua vez, ressalta-se que foi tomada a liberdade da realização de alterações, bem como novas definições conceituais a partir da proposta inicial de Barca. Deste modo, ainda que a autora não tecida considerações a este respeito, julgou-se aqui metodologicamente mais plausível a divisão das atividades da aula-oficina em três partes estruturais, que encabeçarão as três fases da sequência didática proposta, a saber: definição da temática e avaliação diagnóstica, intervenção pedagógica e avaliação da aprendizagem.

Neste sentido, na primeira parte da aula-oficina, e fase da sequência didática, ocorre a definição da temática a ser trabalhada com os estudantes, que no caso específico deste trabalho compreende a relação entre a História do Brasil e a Segunda Guerra Mundial a partir da canção popular brasileira, mas que poderia abarcar diversos outros temas conforme as metas estipuladas pelo professor. Ainda nesta parte, logo após a definição do tema, o docente deve realizar a sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes, a fim de assim obter informações que lhe possibilitem estabelecer as melhores estratégias para a posterior intervenção pedagógica. Ademais, cabe aqui ressaltar que não existe uma fórmula universal para a investigação dos conhecimentos prévios, podendo o professor se valer daquela que achar mais plausível com base nos recursos que tem a sua disposição. Assim, na proposta de sequência didática apresentada nesta pesquisa, sugere-se a construção de murais a partir de grupos de trabalhos com os alunos, no entanto poderiam ser aplicados questionários, apresentações orais, portfólios, bem como diversos outros instrumentos, desde que cumpram a função de análise. Por fim, para encerrar este primeiro momento, é essencial que, obtido os dados, o professor organize os conhecimentos prévios dos estudantes em categorias de



aprendizagem, nas quais poderá agrupar os alunos de forma individual ou coletiva, destaca-se ainda que as categorias deverão estar em consonância com os objetivos de aprendizagem almejados. Além disso, como aponta a professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008), é ideal que elas sejam discutidas/problematizadas junto aos estudantes, bem como as respostas que foram proferidas por estes, afinal é necessário não perder de vista que o aluno ocupa o centro do processo de ensino-aprendizagem e, portanto, deve possuir um lugar de destaque na construção do seu próprio conhecimento.

Na segunda parte da aula-oficina, cabe ao professor realizar a intervenção pedagógica, valendo-se para isso dos resultados obtidos a partir dos conhecimentos prévios sondados na primeira parte. Deste modo, de acordo com as definições conceituais estabelecidas pela professora Isabel Barca (2004), e discutidas por Fernandes (2008), compreende-se por intervenção pedagógica o momento em que o docente estimula no aluno a compreensão contextualizada da realidade passada a partir do trato com documentos históricos. Portanto, é fundamental que aqui o professor leve aos alunos fontes históricas – se possível de diversos tipos – que os induzam a assimilar a realidade histórica que está sendo estudada. Assim, é neste sentido que o presente trabalho se vale da análise de canções populares brasileiras, com o fito de se compreender a realidade do país durante a Segunda Guerra Mundial. Ressalta-se, ainda, que esta fase é antes de tudo uma etapa que busca introduzir na sala de aula a atividade da pesquisa histórica, encorajando os alunos a formular hipóteses e testá-las a partir da investigação das fontes, ou seja, fomenta a assimilação de um conhecimento que é construído pelo próprio aluno ao invés de ser meramente repassado pelo professor, o qual, por sua vez, deve assumir um papel de mediador, selecionando os documentos históricos mais apropriados a serem distribuídos ao aluno, ou grupos de alunos, com nos conhecimentos prévios destes, bem como auxiliando-os no decorrer das atividades.

Por último, na terceira parte, ocorre o que podemos entender como sendo a avaliação da aprendizagem. Assim, este é o momento em que os alunos devem demonstrar o que conseguiram compreender a partir da análise das fontes, realizada na segunda etapa da aula-oficina. Ademais, para Fernandes (2008), é ideal que aqui, o conhecimento adquirido pelos estudantes seja expresso em alguma espécie de produção material. É neste sentido que, para a confecção da produção final das atividades, a sequência didática proposta neste trabalho optou por aproveitar os murais construídos pelos alunos na primeira fase da aula-oficina, que por sua vez tinham por objetivos a sondagem dos conhecimentos prévios. Entendendo-se que por ser processual, a avaliação precisa começar desde a primeira etapa das atividades, ao invés de ser



meramente aplicada ao final do processo, ademais, o contraste, no mural, dos conhecimentos prévios com aqueles obtidos pelos estudantes após as atividades de pesquisa pode demonstrar com mais clareza o que foi aprendido, fornecendo, assim, os meios necessários para a avaliação do professor. Por fim, Fernandes (2008) aconselha que a produção final dos estudantes seja armazenada na biblioteca da escola, com o fito de poder ser utilizada novamente em situações futuras, algo que também será adotado neste trabalho. Cabe ainda ressaltar que, nesta fase, é ideal não apenas a entrega do material pelos estudantes, mas também a exposição oral sobre o que conseguiram aprender, bem como quais foram as dificuldades enfrentadas ao longo das etapas e possíveis sugestões para novas aplicações, isto é, ocorre aqui a investigação da “meta cognição”, como apontado pela autora. Fernandes (2008), complementa ainda que durante a investigação da meta cognição, é ideal que as perguntas sejam direcionadas a capitalizar a consciência histórica do aluno, ou seja, sondando o que de significativo ele conseguiu assimilar.



2 FUNDAMENTAÇÕES TEÓRICAS DA RELAÇÃO ENTRE O ENSINO DE HISTÓRIA E A CANÇÃO POPULAR

Nos últimos anos, o entendimento corrente entre os pesquisadores que se dedicam a estudar as estruturas basílicas da educação histórica tem se direcionado em um sentido mais ou menos único, a de que uma aprendizagem significativa deve pautar-se, sobretudo, em atividades que desloquem os alunos de uma posição de passividade, para uma de caráter mais ativo no processo de ensino-aprendizagem. Assim, atualmente são muitas as estratégias que os professores, particularmente os de História, se valem para que esse resultado seja alcançado, dentre elas, talvez uma das mais interessantes seja a utilização de canções no ensino de História, as quais podem assumir um papel tanto de fonte histórica, quanto de objeto de estudo. Entretanto, essa é uma abordagem recente, não apenas no campo da educação histórica, mas também da própria historiografia, que até pouco tempo atrás concebia como matéria prima do conhecimento histórico tão somente os documentos escritos e de caráter oficial.

2.1 O século XX e o alargamento do campo de estudos do historiador

Durante o século XIX, no momento em que a História lutava para se consagrar como ciência, em um esforço para adquirir lugares nas universidades e legitimidade perante a sociedade, seus principais representantes estabeleceram as estruturas teórico-metodológicas que o conhecimento histórico deveria seguir. Essas, pautavam-se sobretudo nos moldes das ciências naturais, que possuíam grande prestígio à época, nascia assim, portanto, a História metódica, corrente do pensamento histórico que possuía uma visão extremamente limitada do que viria a ser a História e os métodos de sua feitura. Assim, para os metódicos, apenas os documentos escritos teriam um caráter científico, isto é, atas governamentais, inventários, contratos, etc. Entendia-se que por serem documentos oficiais eles possuíam uma verdade intrínseca, seriam inquestionáveis, ao historiador caberia apenas transpô-los em uma narrativa estruturada, sem interrogá-los, sem confrontá-los com outras fontes e sem problematizá-los. Do outro lado, as demais produções humanas, reflexos da trajetória do homem no tempo, eram relegadas ao esquecimento e, junto com elas, toda a historicidade e representações sociais que traziam consigo, não se investigavam as vestimentas, os quadros, os alimentos e muito menos as canções. De acordo com o historiador José Carlos Reis, era corrente a compreensão de que os documentos escritos permitiriam ao pesquisador se abster de lançar suas subjetividades ao passado, e deste modo, seria possível construir uma verdade inquestionavelmente científica:

[...] Os historicistas julgavam que uma “história científica” devia compreender o passado e, com simpatia, recebê-lo “tal como se passou”, conhecê-lo em sua lógica



intrínseca, em sua vida própria, em seu tempo, em sua historicidade singular, evitando todo anacronismo. Isto, sim, seria de fato a “história”, o conhecimento científico dos homens no tempo. (Reis, 2003, p. 7-8).

Como é de se esperar, essa forma de conceber o conhecimento histórico acarretava na construção de modelos paradigmáticos. Nesse momento, escrever História significava narrar a vida dos grandes homens, seus feitos e biografias, em um fio condutor que convergia inerentemente a História das nações, amplamente usada pelos governos europeus do século XIX no esforço de estruturação dos Estados Nacionais. Ademais, à medida que a História se consolidava nas academias, seu estudo era também implementado no sistema educacional, que tendia reproduzir este modelo elitista, voltado a construção da pátria, como bem afirma a professora Elza Nadai:

A História como disciplina escolar autônoma surgiu no século XIX, na França, imbricada nos movimentos de laicização da sociedade e de constituição das nações modernas, sendo marcada por “duas imagens gêmeas”, no dizer de François Furet: a genealogia da nação e o “estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável”. (Nadai, 1993, p. 144).

Profundamente influenciado pelas concepções de ensino francesas, a implementação do ensino de História nas escolas brasileiras não se desviou da tradicional prática de narração da genealogia das nações. Entretanto, aqui tivemos uma peculiaridade, em nosso caso a História das nações europeias – admitidas à época como o ápice da civilização humana – sobrepunha-se a própria História nacional. Nas palavras de Circe Bittencourt, a História do Brasil era apenas um anexo inferiorizado nos currículos, destinada a ser mero complemento da civilização do velho mundo:

A permanência do lugar da História do Brasil como anexo inferiorizado por uma História da Civilização foi constante e as tentativas de oposição foram vencidas, como o projeto de Manoel Bomfim (1868-1932) sobre a inclusão de História da América no currículo da Escola Normal do Rio de Janeiro. (Bittencourt, 2018, p. 138).

Relegada a anexo, a História do Brasil só existia na dependência da História europeia e, quando ganhava maior destaque, limitava-se a ser uma História dos grandes homens, como atesta Nadai:

A república, desde o início, tratou de cuidar da constituição da galeria dos heróis nacionais, pela instituição tanto de feriados e festas cívicas quanto pela seleção dos personagens a serem cultuados, determinando uma segunda vertente do alcance da história que extrapola os próprios muros da escola. (Nadai, 1993, p. 151-152).



Durante muito tempo, no Brasil e no mundo, esta História, que narrava o feito dos grandes homens, a ascensão e o declínio dos impérios e os processos colonizatórios, em um sentido civilizatório e evolucionista, era tida como a verdadeira História, capaz de suprir as demandas por compreensão do mundo social. E, não tinha como não o ser, os documentos escritos de caráter oficial apresentavam ao historiador um recorte muito limitado de campos de investigação, desembocando inerentemente em uma História elitista e etnocêntrica, afinal, as representações sociais das camadas populares, as correntes de pensamento vigentes em determinada época, bem como os medos e anseios de um povo passam ao largo de serem captados por esse tipo de documento. A análise desses fenômenos exige o confronto do historiador com fontes não tão aparentes, das quais a canção é uma grande alternativa.

Esse cenário começou a alterar-se paulatinamente no século XX, a partir do movimento francês denominado Escola dos Annales. Nesse período, historiadores começaram questionar as capacidades da História metódica de responder aos problemas do mundo presente e, para tanto, buscaram trazer para o conhecimento histórico abordagens próprias de outras ciências sociais, como a antropologia e sociologia. É neste contexto que ocorre uma abertura da História a outros tipos de fontes, ganhando a música e a canção uma grande atenção em várias frentes de pesquisa. Entretanto, de acordo com o professor Marcos Napolitano, no caso da historiografia brasileira foi somente a partir da década de 1970 que o estudo da música popular entrou em pauta:

A história, no seu frenesi contemporâneo por novos objetos e novas fontes, tem se debruçado sobre o fenômeno da música popular. Mas esse namoro é recente, ao menos no Brasil. A música popular se tornou um tema presente nos programas de pós-graduação, sistematicamente, só a partir do final dos anos 70, sendo que o boom de pesquisas, no Brasil, ocorreu a partir do final dos anos 80. Apesar da presença constante do tema nos trabalhos acadêmicos, há muito o que discutir, debater, investigar. (Napolitano, 2013, apresentação).

Já no que se refere ao ensino de História, atualmente não é incomum que professores – ou livros didáticos – utilizem canções para iniciar discussões em sala, assim, seja sobre o trabalhismo na Era Vargas ou sobre a censura e repressão na ditadura civil-militar brasileira, é possível perceber a cada momento o potencial da canção como ferramenta impulsionadora do processo de ensino-aprendizagem. Para a pesquisadora Miriam Hermeto, por ser um produto cultural a canção popular é por excelência um diagnóstico da realidade:

A canção é um produto cultural humano, uma forma de expressão, uma narrativa que interpreta e constrói o mundo, bem como a existência humana nele. Assim, a canção é, ela mesma, uma representação, pois é uma forma de tratar a realidade: reconhecê-



la, falar dela, dialogar com ela e reconstruí-la simultaneamente, atribuindo-lhe sentidos. (Hermeto, 2018, introdução).

Deste modo, não cabem dúvidas quanto à riqueza de elementos que a canção traz à pesquisa e ao ensino de História, restam-nos agora definir quais são os elementos que a constituem.

2.2 O conceito de canção

Antes de destacarmos como a canção pode ser inserida nas aulas de História, faz-se necessário aqui definir o que se entende por canção e, por conseguinte, também o que se entende por música ou composição musical. Assim, de forma geral, por mais que no dia a dia o senso comum tenda a confundir ou mesmo mesclar os termos “música” e “canção”, conceitualmente eles configuram elementos distintos, que por sua vez apresentam características específicas. Assim, podemos classificar como composição musical as produções sonoras que contenham ritmo, melodia e harmonia e que podem, ou não, virem acompanhadas de interpretação vocal, isto é, da letra cantada. Por outro lado, as canções são constituídas da junção da parte melódica com a letra, que por seu turno configura a parte poética, como nos demonstra Luciano de Azambuja:

Nessa perspectiva, a canção é produto de um conjunto indissociável constituído de palavra, a letra, sem, no entanto, reduzir o som da palavra à simples condição de veículo de algo que deve atravessá-lo; música propriamente dita, melodia, harmonia e ritmo, e toda a sua decorrente natureza percussiva, timbrística e performática; a performance vocal, levando em conta as questões específicas da voz humana, e por último, os aspectos técnicos e tecnológicos de todo o processo e etapas que envolvem a produção fonográfica. (Azambuja, 2007, p. 12-13).

Portanto, é possível considerar que toda canção é uma produção musical, mas, em contrapartida, nem toda produção musical é uma canção. Assim sendo, e levando em conta que as composições utilizadas neste trabalho são constituídas destas duas partes, isto é, melodia e poesia, elas são para todos os efeitos entendidas aqui como canções. Deste modo, por mais que em alguns momentos da presente dissertação a palavra música possa ser utilizada como sinônimo de canção – a fim de evitar repetições de uma mesma palavra ao longo do texto – é com o sentido conceitual de canção, acima descrito, que ela está sendo empregada.

Ademais, vale ressaltar que por serem composições musicais da década de 1940, as canções aqui analisadas não podem ser desvinculadas de determinadas características das



produções sonoras do século XX, decorrentes em partes do desenvolvimento da indústria fonográfica que, por sua vez, tornou possível a existência de uma nova relação do público ouvinte com a escuta da canção. Assim, segundo Rodrigo Faour antes da indústria fonográfica a única forma de que o público dispunha para ouvir determinada composição era a partir da sua entoação no exato momento físico, algo que viria a alterar-se significativamente com o despontar da indústria fonográfica, que por seu turno possibilitou a gravação das canções:

Pela primeira vez tornou-se possível levar as canções favoritas e o artista do coração para a casa e ter com eles uma relação ainda mais afetiva. Antes as pessoas tinham um piano na sala, muitos à época tocavam o instrumento ou convocava-se um “pianeiro” popular para animar os saraus familiares. Caso fosse um evento especial, como casamentos ou aniversários, eram chamadas bandas de música ou grupos de choro. E para o povo em geral restavam os coretos de praça aos domingos e alguma comemoração pública onde esses músicos também se faziam presentes. Afora isso, havia peças sacras na Igreja católica ou batuques (proibidos e perseguidos) nos terreiros de religiões de matriz africana. (Faour, 2021, cap. 2).

Deste modo, em virtude de sua natureza, as composições aqui presentes são permeadas de processos técnicos derivados dessa indústria fonográfica que, por sua vez, desenham a forma final da canção, moldando o seu suporte físico e meios de veiculação. Neste sentido, as canções que serão investigadas trazem algumas especificidades que lhes são próprias, como o fato de serem ao mesmo tempo um produto cultural, fruto da criação e intervenção de um ou vários artistas; mas também comercial, na medida em que a sua produção está geralmente vinculada às determinações de uma gravadora que segue a uma lógica mercadológica. Além disso, há de se considerar que durante o século XX o suporte físico destas canções passou por diversas transformações, com suportes que, no início, não ofereciam uma qualidade de áudio tão boa quanto aos dos dias atuais, mas que ainda assim tornaram-se o símbolo de uma era. Por fim, também vale destacar o meio de circulação por excelência da canção popular durante a maior parte do século XX, isto é, o rádio, e que merece aqui uma atenção especial.

Em linhas gerais, podemos afirmar que o rádio chegou ao Brasil ainda na década de 1920, “[...] onde foi exposto em São Paulo durante as comemorações do centenário da independência, no ano de 1922.” (Neves, 2022, p. 10). Entretanto, neste primeiro momento a sua configuração era muito diferente da que viria adquirir, o rádio não nasceu como um produto das massas, mas pelo contrário, inicialmente era comum a existência dos clubes de radiofonia, sociedades fechadas “[...] que cobravam taxas regulares de seus membros a fim de manter o serviço em funcionamento [...]” (Neves, 2022, p. 10), portanto, naquela ocasião apenas a elite podia pagar pela fruição do serviço. Nas palavras da publicitária e historiadora Kátia Falcão:



Para transmitir as ondas sonoras e para recebê-las, era necessário o registro do aparelho de rádio, sob a forma de sociedades ou clubes. No Brasil, o único responsável pela liberação da concessão de funcionamento das emissoras era o governo federal, pois era o Estado que definia os investimentos na construção de infraestrutura para o funcionamento da radiodifusão, seja por questões de melhorias nas relações político-econômicas ou por questões ideológicas. (Falcão, 2018, cap. 1).

Entretanto, pouco a pouco este cenário foi se alterando à medida que as emissoras de rádio abriam as portas para o capital comercial. Assim, com os recursos provenientes dos anúncios publicitários as taxas cobradas pelos clubes de radiofonia já não se faziam mais necessárias, ou mesmo lucrativas, possibilitando que os aparelhos de rádio fossem adquiridos por indivíduos menos abastados e, deste modo, assumisse o caráter de massas que iria ter durante todo o século XX. E neste processo de massificação, a fim de atrair para si o maior número possível de ouvintes, as emissoras lançavam mão de uma rica variedade de programas de entretenimento, para Kátia Falcão:

Ao final da Primeira República, a programação do rádio brasileiro apresentava jogos de futebol, rádios teatros, humorismo e programas musicais, seguindo o modelo da Radio City Music Hall de Nova York. (Falcão, 2018, cap. 1).

Dentre as programações citadas, merece destaque a última, isto é, os programas musicais. Estes eram por vezes as principais atrações de muitas das emissoras radiofônicas do país, que por sua vez não poupavam esforços para exibirem os artistas mais famosos do momento:

Nomes que se tornariam famosos na música popular brasileira, como o de Carmen Miranda, Francisco Alves, Silvio Caldas e Vicente Celestino, se apresentavam esporadicamente na Rádio Mayrink Veiga e seu exemplo logo foi seguido por outras emissoras, tanto na capital da República como nos estados. (Falcão, 2018, cap 1).

Este cenário fez com que as emissoras radiofônicas fossem umas das principais propagadoras da canção popular brasileira, afinal, para aqueles que não tinham condições de adquirir o suporte físico da canção, ou o aparelho para reproduzi-la, o rádio era a única opção de ouvir a sua composição favorita. Não à toa, os programas musicais tornaram-se tão populares que não tardou para que muitos candidatos políticos, ou até mesmo políticos profissionais e figuras públicas, percebessem o potencial propagandístico do rádio, capaz de “[...] tornar direta a comunicação entre o líder da nação e o povo, que por sua vez, sentia muito mais confiança nas palavras do chefe de Estado ao ouvi-la do que simplesmente lê-la em uma folha de jornal.” (Neves, 2022, p. 10). Além disso, segundo o professor Dilton Cândido Santos Maynard, o rádio possuía ainda outro atributo, isto é, o de permitir a comunicação com um público não alfabetizado, o que explica o seu uso pedagógico durante o Estado Novo:



Não é difícil compreender a preferência pelo uso pedagógico do rádio no Estado Novo. Graças ao seu poder de alcance, o rádio poderia atingir os locais mais longínquos, abrindo mão de um público exclusivamente alfabetizado. Isto ganha extrema importância em um país no qual, em 1940, 56,4% da população era analfabeta. (Maynard, 2014, p. 17).

Assim, já no final da década de 1920 era possível ouvir nas emissoras jingles de candidatos que concorriam às eleições presidenciais, conforme atesta Kátia Falcão (2018). Ademais, anos depois, isto é, na década de 1930, o rádio, e por sua vez as canções populares, se fariam presentes também na propaganda da Revolução Constitucionalista de 1932, como ficou claro a partir da canção “O Passo do Soldado”, de Marcelo Tupinambá e Guilherme de Almeida, que exaltava em sua letra os combatentes paulistas que atuavam contra o governo federal:

O PASSO DO SOLDADO

*Marca o passo, soldado, não vês,
Que esta terra foi ele que fez?*

*Que teu passo é o compasso seguro
De um passado, um presente e um futuro.*

*Vê, soldado, que grande tu és.
Tua terra se atira a teus pés.
E estremece de orgulho e ergue os braços,
Ergue braços de poeira a teus passos.*

*Marcha, soldado paulista,
Marca o teu passo na história.
Deixa na terra uma pista,
Deixa um rastilho de glória. (bis)¹*

Portanto, quando se resgata a imagem da canção popular durante o século XX, são vários os elementos que precisam ser lembrados. Entre eles, o da sua dupla configuração, possuindo ao mesmo tempo uma parte melódica, regida pela organização dos instrumentos musicais, mas também acompanhada por uma parte poética, que ganha vida através da interpretação vocal do artista. Além disso, há a presença constante, ainda que por vezes quase imperceptível, da indústria fonográfica, que por seu turno atua na modelagem final da canção.

¹ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/7-o-passo-do-soldado-v1-cap3-m07>. Acesso em: 2 fev. 2026.



E por fim, é preciso considerar o papel das emissoras radiofônicas, responsáveis principalmente pela veiculação das composições entre o grande público.

2.3 A canção popular como ferramenta para o ensino de História

Tratar de como a canção popular pode ser inserida nas aulas de História é uma tarefa que demanda do professor a necessidade de se pensar quais são os reais objetivos da História enquanto disciplina, bem como o seu papel no processo de ensino-aprendizagem. Deste modo, como dito anteriormente, o ensino de História passou por profundas transformações teórico-metodológicas nas últimas décadas, que dentre diversas abordagens, rechaçou a tradicional imagem do “professor-enciclopédia”, isto é, do professor que trazia para si a exclusividade do saber histórico, tornando-se a única voz ativa na sala de aula, a qual transmitia um discurso homogêneo dos acontecimentos históricos e, em geral, pautada em uma visão acadêmica pouco comprometida com o ensino. Neste modelo positivista, os alunos eram concebidos como meras páginas em branco, à espera de serem preenchidas pelas palavras de seu mestre, portanto, se privilegiava principalmente ações de memorização de fatos, datas e a biografia de personalidades ilustres, não se perguntava se os conteúdos ensinados possuíam algum significado para os estudantes, se as metodologias aplicadas eram capazes de desenvolver habilidades cognitivas cruciais ao desenvolvimento do pensamento crítico, como a faculdade de questionar, problematizar e propor soluções e, por fim, os conhecimentos prévios que o aluno trazia consigo, fruto de sua experiência de vida e relação com o mundo social – que configuram sua consciência histórica – eram repelidos do espaço escolar, sob a grave acusação de estarem em desacordo com a narrativa científica do conhecimento histórico. Entendia-se, assim, que a História enquanto disciplina era constituída por um conjunto de informações, cabendo ao professor repassá-las verticalmente aos seus alunos, pouco importando se essas informações eram tão somente decoradas para a prova e inevitavelmente esquecidas em poucas semanas.

Porém, a partir das décadas finais do século XX, bem como no século XXI, a imagem do professor-enciclopédia e a concepção de ensino de História que ela traz arraigada a si tornou-se alvo de questionamentos, no Brasil e no mundo, por educadores e pesquisadores que entendiam que o ensino de História não poderia ser reduzido a simples memorização de conteúdos:

Assim, a década de 1980 foi marcada pelos debates de questões sobre a retomada da disciplina história como espaço para um ensino crítico, centrado em discussões sobre temáticas relacionadas com o cotidiano do aluno, seu trabalho e sua historicidade. O objetivo era recuperar o aluno como sujeito produtor da História, e não como mero



espectador de uma história já determinada, produzida pelos heróicos personagens dos livros didáticos. (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 12-13).

Começou-se, então, uma batalha pela construção de um ensino de História que suplantasse este modelo tradicionalista. Do interior das universidades ao chão da sala de aula, professores produziam e experienciavam modelos de ensino de História na qual os estudantes tornavam-se sujeito ativos do processo de aprendizagem, inclusive com a elaboração de documentos curriculares que orientavam as novas concepções de ensino, aí incluídos os Parâmetros Curriculares Nacionais. No entanto, esta é uma batalha que ainda está longe de ser vencida, apesar das recentes críticas, a força do tradicionalismo continua muito presente no ensino de História, seja afligindo os alunos com lições enfadonhas, seja moldando a mentalidade dos futuros professores da disciplina. Afinal, não é incomum que estudantes das licenciaturas tragam consigo certas preconceções tradicionais acerca do ensino de História, em geral pautadas nas experiências que tiveram durante a educação básica, ou a partir da memória que armazenam de antigos professores, tendendo por vezes a reproduzi-las em sua vida profissional, perpetuando, em um ciclo vicioso, ações e práticas metodológicas que já não mais possuem legitimidade.

Posto isso, quando nos voltamos para a questão da utilização de canções populares por professores de História, é possível perceber que, em regra, a inserção deste recurso, apesar de num primeiro momento parecer algo inovador do ponto de vista metodológico, ainda tende a se agarrar a noções tradicionais de ensino, gerando frustrações nos professores que tentam aplicá-lo, como comenta Miriam Hermeto:

Quantos de nós, professores, não experimentamos trabalhar um conteúdo específico a partir de uma canção? “Mulheres de Atenas”, “Rosa de Hiroshima”, “Para não dizer que não falei das flores”, “Três apitos” – frequentemente ressignificamos esses e outros clássicos para tratar de conteúdos históricos escolares, como Antiguidade, gênero, industrialização, cotidiano, guerra, ditadura, resistência... (E, ao fazermos isso, quantos não vivemos a frustração de ouvir dos alunos: “Credo, professor, que coisa esquisita!”?) (Hermeto, 2018, apresentação).

Segundo a autora, há uma razão para esta negação quase automática dos alunos ao uso de canções no ensino de História, ela reside no fato de que não raro a canção ocupa um lugar de apêndice nos planejamentos docentes, isto é, a fala do professor continua a ser, como era no ensino tradicional, o único meio pelo qual os alunos podem aprender, uma vez que quando utilizada durante as aulas, a canção tem por única função ilustrar a aquilo que foi dito, assim,



não lhes são lançadas problemáticas e questionamentos que, por sua vez, poderiam abrir novos horizontes de compreensão de mundo aos alunos:

A maior parte das práticas pedagógicas correntes no ensino de História que se utilizam da canção popular brasileira a concebem como uma “ilustração” de determinado tempo. Em geral, tomam-se como alvos da análise apenas a sua letra ou a posição política de seus autores e intérpretes. São usos possíveis, sem dúvida. Mas, não são únicos. (Hermeto, 2018, apresentação).

Infelizmente, esta é uma adversidade que atinge não apenas a utilização de canções no ensino de História, mas alcança também outros tipos de documentos que poderiam ser melhor aproveitados com metodologias mais apropriadas. Assim, reforçando as palavras de Hermeto, as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli, abordam que durante muito tempo vigorou de forma preponderante a utilização de documentos históricos, por professores e livros didáticos, como forma de legitimação dos discursos dominantes. Deste modo, apesar da tentativa de inovação, o ensino permanecia centrado na figura do professor, com o documento servindo de prova cabal de tudo o que fora dito por este, evitando, assim, justamente aquilo que ele deveria suscitar, isto é, os questionamentos dos alunos:

Do ponto de vista didático, a utilização do documento histórico como prova do real, para legitimar o discurso do professor, trazia como perspectiva metodológica um ensino centrado na figura deste. Era ele quem explorava o documento, descrevendo seus elementos e suas características com a finalidade comprovar o que ensinava ao aluno. (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 92).

Ademais, Cainelli e Schmidt (2006) trazem ainda uma reflexão importante, era o professor quem guiava o processo de análise dos documentos, o que aumentava ainda mais a distância entre estes e os alunos, que tão somente assistiam passivamente a tudo. Portanto, diante destas considerações é possível compreender que o uso de documentos históricos no ensino de História, e dentre eles especificamente a canção, não é por si só uma inovação, uma vez que a sua inserção pode por vezes estar associada a uma estrutura tradicional de ensino, assim, a renovação metodológica reside na forma como a canção é inserida dentro do processo da aprendizagem histórica, como afirma Hermeto:

Não se parte, portanto, do princípio de que essas práticas sejam uma novidade. De maneira alguma. Parte-se, sim, da constatação de que são muitas as dificuldades enfrentadas ao planejar e conduzir o processo de ensino-aprendizagem em História, ações das quais nós, professores, também somos protagonistas. (Hermeto, 2018, apresentação).



Deste modo, defende-se aqui que qualquer tentativa de utilização de canções no ensino de História, que tenha como objetivo uma aprendizagem significativa por parte dos alunos, precisa advir de uma abordagem que privilegie o contato direto dos estudantes com as canções, em atividades que lhes possibilitem construir habilidades procedimentais próprias do saber histórico, a exemplo da capacidade de investigação e formulação de hipóteses. Não se trata aqui de pensar no aluno como um pequeno historiador, como ressalta Schmidt (2019), mas entender que para além do domínio sobre os conteúdos conceituais, a importância do ensino de História em sua vida está justamente no desenvolvimento da capacidade de compreensão do mundo a sua volta, objetivo que não pode ser alcançado sem um ensino de História comprometido com uma educação que torne este aluno sujeito ativo no processo de aprendizagem. Assim, nas palavras de Schmidt:

[...] saber história não é a mesma coisa que pensar historicamente correto, pois o conhecimento histórico que é apenas apreendido como algo dado, não desenvolve a capacidade de dar significados para a história e orientar aquele que aprende de acordo com a própria experiência histórica. (Schmidt, 2019, p. 49).

É preciso, portanto, recuperar a cientificidade do saber histórico no espaço escolar, mostrar que o conhecimento histórico não se resume a uma pilha de livros empoeirados, mas que, assim como as ciências exatas, a História possui laboratórios e instrumentos de pesquisa que lhe são próprios, e que devem, ressalvadas as devidas adaptações, serem de conhecimento dos estudantes. Neste sentido, é visível que se utilizadas de forma correta, as canções podem, com maestria, erguer caminhos que levem a esse propósito. Mas, para isso, os alunos precisam apoderar-se das canções com suas próprias mãos, olhos e ouvidos. Assim, é necessário o estabelecimento de objetivos prévios que, por sua vez, deverão ser atingidos pelos estudantes a partir da escuta analítica da melodia, da decifração da letra e investigação dos agentes por trás da produção e veiculação da canção, ao passo que o professor deve assumir uma postura de mediador, guiando cada uma destas etapas, como afirmam Cainelli e Schmidt ao descreverem instruções ao uso de documentos históricos em sala de aula:

[...] o aluno não pode ser relegado a sua própria sorte, como se o ato de conhecer fosse algo dado e espontâneo. Essa concepção propõe que a relação entre professor, aluno e conhecimento seja interativa, uma relação em que o trabalho com os conteúdos e o prazer de aprender poderão ajudar aluno e professor a pensarem historicamente e se apoderarem da história vivida numa dimensão totalmente humana. (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 95).



Por fim, vale ressaltar que Hermeto elenca duas formas de conceber o uso das canções no ensino de História: uma como fonte e a outra como objeto (Hermeto, 2018). É preciso destacar que ambas as formas se adaptam satisfatoriamente aos pressupostos metodológicos que acabaram de ser descritos, no entanto, apresentam certas especificidades que atendem a objetivos distintos. Deste modo, ao se usar uma canção como fonte, o professor parte do estudo de um determinado evento ou fato histórico e, neste caso, a canção servirá como meio de conhecê-lo. Tomemos como exemplo a temática do trabalhismo na Era Vargas, o professor que assim desejar, poderá se valer das modificações forçadas que a canção “O Bonde de São Januário”, de Wilson Batista e Ataulfo Alves, sofreu dos órgãos de repressão e censura do regime varguista. Assim, a canção que inicialmente trazia em sua letra o trecho “O Bonde São Januário leva mais um sócio otário, sou eu que não vou trabalhar...²”, teve tal parte modificada a fim de atender aos anseios do ideal de trabalho do Estado Novo, resultando na seguinte configuração final:

O BONDE DE SÃO JANUÁRIO

*Quem trabalha é que tem razão
Eu digo e não tenho medo de errar (bis)*

*O Bonde São Januário
Leva mais um operário
Sou eu
Que vou trabalhar (bis)*

*Antigamente
Eu não tinha juízo
Mas resolvi garantir meu futuro
Veja você,
Sou feliz
Vivo muito bem
A boemia
Não dá camisa*

² Ver PANDOLFI, Dulce Chaves. Censura no Estado Novo. **Revista Concinnitas do Instituto de Artes da UERJ**, v. 2 n. 33, p. 103-113, 2019.



A ninguém

*Muito bem!*³

Nesta situação, o objeto de estudo não é a canção, mas as concepções acerca da noção de trabalho em uma determinada época do Brasil, entretanto, não restam dúvidas que perceber a alteração pela qual a letra da canção passou, isto é, de uma visão que enaltecia a figura do malandro que não gostava de trabalhar, para a de um trabalhador dedicado, ajuda a construir caminhos para se conhecer esta época, uma vez que “[...] permite o diálogo do aluno com realidades passadas e desenvolve o sentido da análise histórica.” (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 94).

Por sua vez, tomar a canção como objeto implica torná-la o centro das discussões, não quer dizer que como fonte a canção não tenha a sua relevância, mas neste caso ela é um, dentre os vários resquícios de um momento passado que podem ser utilizados. Porém, como objeto, a situação se inverte, os eventos ou fatos históricos servem de suporte para se compreender a historicidade da canção que está sendo estudada. Voltemos ao exemplo da composição “O Bonde de São Januário”, o professor que quiser tomá-la como objeto em suas aulas, deverá direcionar os alunos a analisar as críticas, explícitas ou não, que os seus autores quiseram transmitir, a forma como a canção foi construída, os elementos empregados etc. Assim, percebe-se que, aqui, a temática do trabalhismo na Era Vargas entra como pano de fundo no processo de investigação da canção.

Em suma, seja como fonte ou como objeto, uma coisa é certa, ao se utilizar canções no ensino de História, é necessário fazer o aluno abdicar de sua convencional posição passiva. E, para isso, não há segredo, cabe ao professor estabelecer atividades que, para além da teoria, privilegiam a prática.

2.4 A valorização dos conhecimentos prévios

É frequentemente comum que, em abordagens pedagógicas, professores estabeleçam pontos de partida e chegada para as suas ações. Essa atividade compõe aquilo que denominamos planejamento pedagógico, uma etapa crucial no processo de ensino-aprendizagem não apenas

³ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/33>. Acesso em: 2 fev. 2026.



da disciplina histórica, mas de todas aquelas que fazem parte dos currículos escolares. Uma vez que é a partir da elaboração do planejamento que o professor consegue ter uma visão geral do percurso que pretende trilhar, como se fosse uma bússola que evita que ele fique perdido ao longo da execução dos trabalhos em sala de aula. No entanto, apesar de essencial para a prática pedagógica, o que temos visto são erros trágicos na organização desta etapa, notadamente no estabelecimento dos pontos de partida. Assim, não é incomum que docentes uniformizem os alunos em um mesmo patamar inicial de aprendizagem, desconsiderando as distintas fases de desenvolvimento cognitivo em que cada um se encontra, bem como as peculiaridades em relação aos seus conhecimentos prévios sobre o assunto a ser estudado, o que acarreta em descompassos entre a ação do professor e os resultados almejados.

De certa forma, a tendência em padronizar os alunos sob um mesmo ponto de partida é também um resquício da pedagogia tradicional, que considerava os estudantes como uma tábua rasa, isto é, uma folha em branco à espera de ser preenchida. Entretanto, compreende-se hoje, em que se destaca os trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire, que o aluno traz consigo conhecimentos prévios, fruto de sua vivência de mundo, e que não podem de forma alguma serem desconsiderados, uma vez que interferem diretamente em seu aprendizado. Assim, há aqui de se ressaltar que a escola não é e nunca foi o único espaço de construção do saber histórico, ela é, sem dúvidas, o local em que a aprendizagem histórica ocorre em sua maneira formal, seguindo os padrões metodológicos e conceituais da academia, mas para além desse ambiente de quadros e carteiras, a aprendizagem histórica também vem a acontecer em locais pouco habituais, nos quais grande parte das pessoas vivenciam suas vidas cotidianamente e, por vezes, de maneira quase imperceptível. A título de exemplificação, é possível citar-se o ambiente de trabalho, de lazer, de convivência familiar, entre tantos outros.

Deste modo, se pensarmos em um trabalhador rural que, por sua vez, nunca foi escolarizado, é bem provável que a primeira vista imaginemos que ele não domina conceitos e conteúdos históricos básicos, essa é uma visão bastante comum, mas que não deixa de trazer consigo um forte preconceito social, uma vez que um olhar mais atento consegue nos revelar que por mais que não domine a rigorosidade do método científico, ele pode possuir noções de temporalidade histórica, derivadas tanto de sua vida laboral, quanto do ambiente sociocultural em que está inserido. Da mesma forma que um aluno do 9º ano do ensino fundamental, que irá ter pela primeira vez uma aula sobre a Segunda Guerra Mundial, poderá já possuir uma pré-noção deste conflito a partir de um filme que viu no cinema com a sua família. Assim, tanto a primeira quanto a segunda situação evidenciam a forma como os indivíduos constroem a sua



consciência histórica, isto é, a partir de ações reflexivas diárias, que inconscientemente moldam a sua forma de ver o mundo, bem como determinam a capacidade e possibilidade com que conseguem absorver novos conteúdos. Na definição do pesquisador Estevão Chaves de Rezende Martins, podemos entender que:

A consciência histórica inclui a consciência da historicidade intrínseca a toda existência humana, inserida no conjunto da cultura, das instituições e das ações das pessoas. A historicidade é um pressuposto fundamental da condição existencial de todo ser humano. Refletir sobre essa condição é um procedimento de pensamento histórico, necessário a todos e a cada um, a que se procede sempre e, a todo momento, em toda e qualquer circunstância, ao longo de toda a vida. Historicidade e temporalidade coincidem. O pensamento histórico se assenhoreia delas e as elabora reflexivamente na consciência histórica. As expressões dessa reflexão, na forma de narrativa (formal ou informal), se inserem, por conseguinte, no contexto do agente individual como no quadro abrangente da cultura histórica. (Martins, 2019, p. 21).

Portanto, é fulcral que no início de qualquer atividade didática o professor sonde os conhecimentos prévios de seus alunos, pois será a partir daí que poderá traçar os melhores caminhos possíveis para chegar nos objetivos desejados, realizando, quando necessário, planejamentos distintos para cada aluno ou grupos de alunos. Isso permite pular etapas do desenvolvimento de processos cognitivos já adquiridos pelos estudantes, mas também retroceder àquelas que ainda não foram completamente assimiladas. Não à toa, quando formulou a metodologia dos “Temas Geradores”, o educador Paulo Freire colocava em destaque a realidade sociocultural previamente vivenciada dos educandos, entendendo que uma proposta didática que parta dessa realidade acaba por dar significância aos conteúdos trabalhados, por mais que esse conhecimento previamente aprendido possa parecer desconexo em relação ao saber escolar formal, como afirmam em seu artigo Jaime José Zitkoski e Raquel Karpinski Lemes:

Os Temas Geradores na proposta de Freire representam a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que Freire dá corpo e concretude prática à sua tese de que o conhecimento não pode fechar-se na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção do conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação e o debate intersubjetivo que alimenta a produção dos sentidos que vivificam e recriam os saberes a partir de trocas e complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta inovadora implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados e, grande parte deles até mesmo pré-concebidos como “insignificantes”, “inúteis” ou “pouco válidos” para o “verdadeiro saber” da ciência. (Zitkoski; Lemes, 2015, p. 5-6).

Neste sentido, se grandes são as contribuições pedagógicas da valorização do repertório de saberes que o aluno traz consigo, resta-nos entender como pode o professor sondá-los.



Porém, para esta pergunta há diversas respostas, que variam conforme a disponibilidade de recursos que o professor possui. Assim, o docente pode se valer dos tradicionais testes escritos, mas também da confecção de murais físicos ou virtuais, da elaboração de portfólios e até mesmo de debates com a turma. O importante, neste caso, é que se consiga extrair as informações de que se necessita. Ademais, cabe ressaltar que os questionamentos a serem feitos deverão estar em consonância com os objetivos de aprendizagem almejados, como enfatiza a professora Lindamir Zeglin Fernandes (2008).

Assim, se, por exemplo, o professor pretende desenvolver nos alunos noções de consciência de classe, é ideal que na sondagem dos conhecimentos prévios as perguntas interroguem o que esse aluno entende por classe social, a qual classe ele acha que pertence, bem como se ele acredita que existem diferenças significativas entre os indivíduos das classes mais abastadas para àqueles que pertencem a classes menos favorecidas. Por sua vez, obtido os resultados, cabe ao professor sistematizá-los para que assim possa utilizá-los como um guia em sua prática pedagógica. Neste sentido, após a sondagem dos conhecimentos prévios, a professora Isabel Barca (2004) propõe, como etapa posterior, a categorização destes conhecimentos, que aqui novamente deverão ser agrupados conforme os objetivos pretendidos. Portanto, se voltarmos ao exemplo do trabalho com a noção de consciência de classe, o professor poderia estabelecer pelo menos três categorias aos conhecimentos prévios dos alunos. Dessa forma, na primeira se avaliaria se o estudante compreende o que é consciência de classe e se consegue se posicionar de forma crítica; na segunda, se compreende o que é consciência de classe, mas não se posiciona de forma crítica; e na terceira, se não compreende o que é consciência de classe, bem como não consegue se posicionar de forma crítica. Assim, conforme as respostas obtidas, o docente poderia agrupar os alunos em cada uma destas categorias, logicamente não com o objetivo de avaliar o estudante, mas de perceber em qual grau de aprendizagem ele se encontra, a fim de realizar uma intervenção pedagógica que melhor se adeque ao seu perfil.

Por fim, para Fernandes (2008), além da categorização dos conhecimentos prévios, torna-se ideal a problematização das respostas e das categorias de aprendizagem junto aos alunos. Afinal, é necessário não se esquecer que no fim das contas é o estudante o centro de todo o processo de aprendizagem, e, portanto, trazê-lo para as discussões dos resultados obtidos com a sondagem dos conhecimentos prévios, pode ajudar o professor a melhor compreender as respostas que foram apresentadas.



2.5 Primeira parte da sequência didática

A partir do que foi exposto nesta seção, apresenta-se agora a primeira parte da sequência didática. Assim, de natureza mais analítica, esta fase caracteriza-se primordialmente pela introdução dos trabalhos junto aos estudantes, bem como a contextualização da temática a ser estudada e a sondagem dos conhecimentos prévios. Ademais, como o tema desta aula-oficina aborda o contexto do Brasil na Segunda Guerra Mundial, recomenda-se, antes de tudo, que a sua aplicação ocorra após a abordagem de certos conteúdos substanciais, como o Período Entreguerras.

Aula 1

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** sondar os conhecimentos prévios dos estudantes.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a capacidade de formular hipóteses.
- **Materiais/recursos necessários:** cartolina, giz de cera/lápis de cor, régua, hidrocor.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
 - (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Instruções: caro(a), professor(a), para o início desta atividade os alunos deverão primeiramente ser agrupados em equipes de 3 a 4 pessoas, formando pequenos círculos com as cadeiras e mesas ao redor da sala. Após esse processo, cada equipe deverá receber uma cartolina branca



de tamanho regular, bem como materiais gráficos, a exemplo de giz de cera, lápis de colorir, hidrocor etc. Posteriormente, as equipes deverão ser informadas da necessidade de responder as quatro perguntas descritas abaixo:

1. O que você sabe sobre a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial?
2. Você já teve contato com algum filme, artigo ou podcast que abordasse o Brasil na Segunda Guerra? Se sim, qual?
3. Como você imagina a reação da sociedade brasileira a este conflito?
4. Com base nas respostas anteriores, defina como a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a História do Brasil.

Neste momento, é importante tranquilizar os alunos quanto a natureza das respostas, alertando que o intuito da atividade é avaliar o que eles já sabem sobre o tema, e não se as respostas vão estar corretas ou erradas. Ademais, cabe ressaltar que as questões, e suas respectivas respostas, deverão ser inscritas na cartolina que foi entregue a cada equipe, mas para isso, os alunos deverão usar apenas a metade da cartolina, como mostrado na figura abaixo:

Figura 1 – Primeira parte do mural

O BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	
O QUE EU SEI	O QUE APRENDI
1º) O que você sabe sobre a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial?	
2º) Você já teve contato com algum filme, artigo ou podcast que abordasse o Brasil na Segunda Guerra? Se sim, qual?	
3º) Como você imagina a reação da sociedade brasileira a este conflito?	
4º) Com base nas respostas anteriores, defina como a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a história do Brasil.	

Fonte: elaborado pelo autor.



Por fim, ao final da atividade, as cartolinas deverão ser recolhidas para a análise e categorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, aqui recomenda-se que as equipes sejam agrupadas, pelo professor, em alguma das três categorias descritas abaixo, tendo em vista que da categoria 3 a 1 reconhece-se uma gradação do conhecimento:

- **Categoria 1:** a equipe consegue compreender que o Brasil participou ativamente da Segunda Guerra Mundial, percebendo que o desenrolar do conflito acarretou agressões ao país, que por sua vez suscitaram sentimentos de aversão e hostilidade aos países do Eixo e seus habitantes.
- **Categoria 2:** a equipe consegue compreender que de alguma forma o Brasil participou da Segunda Guerra Mundial, mas não pode dimensionar o alcance dessa participação, nem os impactos na conjuntura interna do país.
- **Categoria 3:** a equipe compreende que o Brasil não obteve nenhuma participação significativa na Segunda Guerra Mundial.

Cabe ressaltar que as categorias supracitadas visam representar os diferentes níveis de conhecimento em que os alunos se encontram, almejando-se que ao final do processo todos – ou pelo menos a grande maioria – dos estudantes se enquadrem na categoria 1. Entretanto, é possível encontrar dentro de uma mesma categoria diferenças significativas de aprendizagem, por isso, é crucial se atentar para essas pequenas diferenças, uma vez que serão elas o suporte para a intervenção pedagógica.

Aula 2

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** problematizar as respostas junto aos alunos.
- **Objetivo de aprendizagem:** estimular a capacidade de argumentação.
- **Materiais/recursos necessários:** lousa/quadro negro e piloto/giz.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos,



documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Instruções: decorrida a análise e categorização dos conhecimentos prévios dos alunos, torna-se essencial que, logo após, as respostas conferidas por eles sejam problematizadas em conjunto com o professor. Para isso, novamente as equipes deverão se agrupar com as cadeiras e mesas em formato semicircular ao redor da sala e, em seguida, o professor deverá pedir que cada equipe esclareça as respostas que foram destinadas às perguntas da aula 1. É importante que neste momento a sala torne-se um espaço de debate, a fim de que os alunos se sintam engajados a responder às indagações do professor, e este, por sua vez, a realizar comentários pontuais. Ressalta-se também que é crucial ao docente realizar anotações a partir dos esclarecimentos dados por cada equipe, uma vez que esta aula também visa sondar os conhecimentos prévios dos estudantes.



3 A SEGUNDA GUERRA MUNDIAL A PARTIR DA CANÇÃO POPULAR BRASILEIRA

De proporções globais e resultados catastróficos, a Segunda Guerra Mundial foi, sem sombra de dúvidas, o maior e mais devastador conflito bélico do século XX. Assim, iniciada oficialmente em 1939, a partir da invasão da Polônia pela Alemanha, o conflito ainda é considerado por muitos pesquisadores como uma espécie de continuação da Primeira Guerra Mundial, ou pelos menos dos problemas territoriais e nacionalistas que foram mal resolvidos ao fim desta. Tendo em vista que foi o desfecho inacabado da Primeira Guerra, acumulado aos problemas econômicos e sociais por ela gerados, que levou ao crescimento de regimes autoritários no continente europeu no período entreguerras, com destaque para os governos da Alemanha e Itália que, por sua vez, se aproveitaram dos anseios e medos de suas respectivas populações para crescer e ganhar força, a fim de assim pôr em prática uma política expansionista que conduziria ao estopim da Segunda Guerra Mundial. A qual, no seu auge, envolveu países de diversas partes do globo, inclusive da periferia do sistema capitalista, como foi o caso do Brasil. Não à toa, este conflito continua tão presente nos dias atuais, seja no debate universitário ou em demais obras literárias.

Deste modo, quando pensamos na Segunda Guerra Mundial, seja no plano acadêmico ou cultural, é notório a diversidade de temáticas e abordagens que se colocam à nossa frente. Assim, mais de oito décadas após o conflito, continuam-se a produzir filmes, livros, jogos dentre vários outros trabalhos que tentam rememorar este que foi um dos episódios mais marcantes da História da humanidade. No plano acadêmico os trabalhos também não cessam, quer por historiadores quer por pesquisadores de outras áreas, a Segunda Guerra continua sendo continuamente revisitada e, por sua vez, gerando produções inéditas de grande importância, demonstrando na prática como um tema pode ser constantemente renovado quando se aplicam a ele novos enfoques metodológicos. Assim, é neste contexto que se insere a presente pesquisa, voltando-se mais especificamente ao campo do ensino de História e do envolvimento brasileiro no conflito, as discussões aqui presentes tentam abordar a Segunda Guerra sob o olhar das canções populares brasileiras. Afinal, se tomarmos como fato que uma guerra – principalmente após o século XX – nunca é travada apenas nos campos de batalha, mas também dentro das sociedades envolvidas direta ou indiretamente, é de se esperar que as populações dos países beligerantes expressem seus medos, anseios e hostilidades de diversas formas, sendo uma delas a canção popular.



3. 1 Canções, ensino de História e Segunda Guerra Mundial: uma breve análise das produções acadêmicas

Um breve olhar sobre as produções acadêmicas contemporâneas, notadamente aquelas que se inserem no campo da pesquisa historiográfica, revela que, longe de atingir o seu o ponto de saturamento, a temática da Segunda Guerra Mundial continua a seduzir pesquisadores em todo o mundo, e, de certa forma, assim não poderia deixar de ser. Vários são os desdobramentos que decorrem deste que foi o maior conflito bélico do século XX, que por sua vez acabaria por moldar para sempre os rumos da história humana. Assim, não é raro encontrar mundo afora obras que tratem dos horrores do holocausto, do heroico desembarque das tropas Aliadas na Normandia, bem como do terrível ataque estadunidense sobre o Japão com bombas atômicas. Já no Brasil, as produções concentram-se sobretudo no contexto interno do país durante o conflito e, na atuação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) nas campanhas militares do sul da Itália.

Deste modo, é justamente por ser um tema de grande relevância que a Segunda Guerra Mundial ultrapassa os altos muros da academia para desaguar em espaços mais acessíveis ao grande público, a exemplo dos filmes, séries e na própria literatura. Portanto, pensar o seu ensino, principalmente na educação básica, é pôr em destaque a aprendizagem de um conteúdo crucial para que o aluno seja capaz de entender o mundo que o cerca. E, neste objetivo, se sobressai sem dúvida as produções do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), no qual se insere a presente pesquisa e que, muito embora tenha surgido há pouco tempo no meio acadêmico, isto é, no ano 2014, já conta com importantes produções que buscam abordar, como se verá adiante, o ensino da Segunda Guerra Mundial em suas mais diversas nuances.

Ressalta-se, todavia, que sem dúvida existem muitos outros programas de pós-graduação que discutem de igual forma, ou até com mais afinco, a temática da Segunda Guerra Mundial. Entretanto, optou-se por trazer uma revisão bibliográfica restrita às produções do PROFHISTÓRIA por entender-se que esta pesquisa seria uma continuação destes trabalhos, na medida em que se insere neste programa, bem como traz uma temática parecida com as publicações anteriores. Ademais, a análise aqui realizada também é estendida, em determinado momento, às produções que abordam de alguma forma o uso de canções no ensino de História, tendo em vista que esta pesquisa também discute tal matéria.



Deste modo, é possível afirmar que dentre as diversas publicações do PROFHISTÓRIA, destaca-se com certeza o trabalho da professora Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa (2016), intitulado “Desafios da História ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial”. Em que, como o próprio título sugere, a professora busca resgatar – mas também construir – memórias da participação do Brasil na Segunda Guerra, com especial destaque para a trajetória da FEB, abordando o contexto de sua criação, atuação e posterior desmobilização. Ao que se vale, para tal, da elaboração de uma sequência didática que conta com diversas atividades, como a análise de artigos de jornal, entrevistas e, sobretudo, duas visitas guiadas, uma ao Museu Aeroespacial e, a outra, a Casa da FEB. Assim, o seu trabalho também tem como mérito a valorização dos museus como um espaço capaz de potencializar o ensino de História, ou mesmo servir como ponto de partida para a abordagem de determinados temas, a exemplo da própria Segunda Guerra Mundial. Entendendo que os museus, ao mesmo tempo que compõem o patrimônio histórico de uma sociedade também “[...] podem ser explorados pelos professores como lugares de memória [...]” (Barbosa, 2016, p. 16). Não à toa, os conceitos de patrimônio e memória figuram como temas centrais em seu trabalho, constituindo-se em objetivos de aprendizagem a serem alcançados pelos estudantes.

Neste sentido, a hipótese central da autora é que houve um esquecimento generalizado no que concerne a História da FEB, movido principalmente por desdobramentos políticos que jogaram a trajetória de luta dos soldados brasileiros ao escanteio da História nacional. Assim, em suas discussões, é relatado que até o momento do envio dos expedicionários ao front de batalha e, por conseguinte, de suas respectivas conquistas militares, existia um grande descrédito da população em relação a FEB, motivado por dificuldades no alistamento e, em certa medida, por uma desconfiança em relação à própria capacidade do brasileiro em combater na guerra:

Além dessas dificuldades e de boatos, muitas vezes originados na propaganda filofascista, havia um forte ceticismo em relação à capacidade do homem brasileiro de combater os alemães, afinal no quadro de uma ideologia eugenista, a mestiçagem era um elemento de inferioridade. (Barbosa, 2016, p. 61).

Entretanto, para a autora, mesmo diante das adversidades os pracinhas mostraram o seu valor, obtendo importantes vitórias face a um inimigo muito mais preparado e equipado militarmente, a exemplo da conquista de Monte Castelo e de Montese. E isto, por si só, já seria



suficiente para o fortalecimento da memória nacional em relação a FEB, não fosse a sua rápida desmobilização após o conflito, uma vez que:

[...] o Ministério da Guerra determinou providências, normas e proibições para a desincorporação dos expedicionários. Determina-se que, após o desembarque no Brasil, os expedicionários teriam, como prazo limite, oito dias para usar os uniformes e distintivos da FEB. Pelo Aviso Nº 197-166. Reservado, de 11 de junho de 1945, proíbe-se que qualquer militar que retornasse da guerra fizesse declarações ou concedesse entrevistas sem prévia autorização do Ministro da Guerra. Fica claro, assim, que, por meio dessa censura, o único discurso aceitável era o institucional. (Barbosa, 2016, p. 64).

Além disso, a professora afirma que também não houve uma clara preocupação do Estado brasileiro com a reintegração dos ex-combatentes à vida em sociedade. Assim, diferentemente do que aconteceu em outros países, os soldados regressos do Brasil foram simplesmente jogados à própria sorte, nada foi feito em prol do seu auxílio material e da manutenção de sua memória. Fator que, por sua vez, levou a que muitos desses homens se organizassem em associações de ex-combatentes, a fim de reivindicar do governo certo amparo assistencial. Deste modo, para a autora, em pouco tempo a memória dos pracinhas foi sendo esquecida pela população, que considerava a Segunda Guerra Mundial e seus efeitos como águas passadas. Não obstante, Barbosa também afirma que as associações de ex-combatentes da FEB tiveram sua imagem associada ao movimento civil-militar de 1964, o que teria agravado o seu esquecimento, notadamente nos estudos acadêmicos:

Esse progressivo esquecimento intensificou-se a partir da instauração da ditadura militar, quando ganhou força a associação entre a FEB, as Associações de ex-combatentes e o apoio ao movimento civil e militar de 1964, que em muito contribuiu para que o tema da FEB fosse colocado quase no esquecimento pelos estudos acadêmicos e pela literatura didática. (Barbosa, 2016, p. 76-77).

Posto isso, é possível dizer que é perfeitamente plausível a afirmação da autora de que a rápida desmobilização da FEB acabou por prejudicar a construção de uma memória nacional mais solidificada em relação aos expedicionários brasileiros. No entanto, não há como negar que nas últimas décadas a Segunda Guerra Mundial, e seus desdobramentos no Brasil, vem cada vez mais ganhando espaço no meio acadêmico e entre pesquisadores de diversas áreas, notadamente em grupos de pesquisa voltados ao estudo da História do tempo presente. Fato que se reflete, por exemplo, no próprio Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, que mesmo possuindo pouco mais de dez anos de existência já conta com importantes trabalhos no concerne a análise da História do Brasil na Segunda Guerra.



No restante, é particularmente formidável a ideia de se resgatar as memórias dos expedicionários brasileiros, valendo-se para isso principalmente de visitas ao Museu Aeroespacial e a Casa da FEB. Ademais, cabe destacar que a pesquisa aqui proposta corrobora com as discussões apresentadas pela professora Helena C. D. O. Barbosa na medida em que também traz à tona estas memórias junto as estudantes da educação básica, utilizando, porém, uma metodologia diferente, haja que neste trabalho as atividades se servirão da análise de canções populares, muitas das quais trazendo em sua letra a exaltação dos feitos heroicos da FEB nos campos de batalha da Itália.

Seguindo em nossa análise, é possível também destacar o trabalho “O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro”, do professor Fernando Nascimento Rocha do Amaral (2019). Nele, Amaral traz a sugestão de se abordar os principais eventos da Segunda Guerra a partir de um jogo de tabuleiro inspirado no clássico Jogo War⁴, salientando especialmente o quadro de avanços e perdas territoriais no decorrer da guerra entre os países beligerantes. Assim, seu trabalho consiste em colocar os alunos no comando de cada um dos principais países que combateram na frente ocidental do conflito, isto é, Estados Unidos, Grã-Bretanha, União Soviética, Alemanha e Itália; motivando-os a criar estratégias para superar as forças inimigas e, deste modo, ganhar o jogo. Portanto, o professor lança mão da ludicidade para apresentar a Segunda Guerra Mundial nas aulas de História, bem como iniciar a discussão de conceitos históricos junto aos estudantes. Ademais, utiliza em seu trabalho o conceito de História contrafactual, tendo em vista que pretende comparar os resultados obtidos no jogo aos eventos que ocorreram no mundo real, e como nem sempre o desfecho da partida será compatível aos fatos históricos, a atividade abre espaço para debates sobre o que teria acontecido se o resultado da guerra tivesse sido diferente. Neste sentido, o trabalho realizado pelo professor entende que, esta comparação, entre o que ocorreu e o que poderia ter ocorrido, pode auxiliar os estudantes a melhor compreender os processos históricos por trás dos eventos estudados:

[...] comparar o que aconteceu no jogo com o que aconteceu na História para, ao mesmo tempo em que encaminhar os alunos para o conhecimento por sua própria pesquisa, promover a discussão sobre a História contrafactual e a investigação sobre as causas nos acontecimentos históricos. (Amaral, 2019, p. 76).

⁴ Clássico jogo de tabuleiro com foco em estratégia militar.



Vale ainda destacar que, em seu trabalho, Amaral aborda que a opção pela utilização de jogos no ambiente escolar deriva da procura por estratégias de ensino frente a um problema da modernidade: a aceleração do tempo, fruto do rápido desenvolvimento tecnológico e, por conseguinte, seus efeitos sobre a educação:

O conceito de aceleração do tempo trabalha com a premissa de que ocorre atualmente, de forma progressiva, uma mudança na estrutura temporal da sociedade, a partir da aceleração tecnológica, da mudança social e do ritmo de vida. Essa aceleração provoca modificações cada vez mais rápidas e intensas em todos os aspectos da sociedade e, por conseguinte, na estrutura de ensino. (Amaral, 2019, p. 8).

E, talvez aqui, resida uma das análises mais interessantes de sua pesquisa. Afinal, em que pese a obrigação que o estudante deve ter para com o seu próprio aprendizado, não há como negar o fato de que o rápido avanço tecnológico, observado nas últimas décadas, acabou por gerar uma dinâmica completamente inédita no que se refere a como as novas gerações se relacionam com mundo a sua volta, bem como para com o processo educativo. Assim, já não é mais incomum assistirmos a jovens que passam 4, 5, 6 ou mais horas do dia na frente de telas que, por sua vez, lhes fornecem um frenético número de informações, gerando uma concorrência desleal para com o aprendizado educacional, que atua em um ritmo diferente do das redes virtuais, como bem atesta o autor:

Nesse contexto, os estudos formais, a escola e os próprios professores ficaram cada vez mais desinteressantes para os jovens, já que, se anteriormente os profissionais da educação apresentavam muitas vezes a única fonte de informações sobre assuntos não abordados no lar pela família, hoje têm que competir com fontes de fácil acesso (e muito atrativas) por qualquer jovem, como os programas de televisão e a internet. Isto gera um problema a ser solucionado pelos educadores: como entrar nessa competição com atividades tão sedutoras e estabelecidas na cultura popular contemporânea para promover uma educação de qualidade para os futuros cidadãos de nosso país? (Amaral, 2019, p. 9).

Em outras palavras, a situação que se coloca aqui é como fazer este aluno, tão habituado a obter informações em vídeos de curta duração, interessar-se pelo processo educativo, ainda mais quando se trata de um tema tão banalizado na cultura de massas como é a Segunda Guerra Mundial, com milhares de conteúdos informacionais disponíveis na web, alguns deles possuindo mais atratividade que as tradicionais aulas expositivas. A resposta a essa pergunta é diversa, mas neste trabalho entende-se que a uma das poucas possibilidades de novamente se obter a atenção do estudante no espaço escolar é partir da implementação de uma abordagem metodológica que privilegie a prática no processo de ensino-aprendizagem, isto é, os alunos precisam não apenas ouvir a explanação do professor, mas também atuar de forma a tornar-se



um sujeito ativo e consciente do seu próprio aprendizado, realizando procedimentos que o removam de sua tradicional posição de inércia, a fim de que sua interação, tanto com o processo como um todo quanto com os outros estudantes, potencialize a construção de seu conhecimento. É neste sentido que, em sua pesquisa, Amaral (2019) entende que por seu caráter lúdico e interativo, a utilização de um jogo pode dirimir os efeitos da aceleração do tempo entre os estudantes, promovendo um espaço propício à aprendizagem histórica.

Por sua vez, é possível afirmar que o trabalho aqui realizado segue um caminho parecido na medida em que também busca movimentar a atuação dos alunos no espaço escolar, se não pela implementação de um jogo, opta pela elaboração de uma oficina de pesquisa que, tem como tema central, a análise de canções brasileiras produzidas no contexto da Segunda Guerra Mundial.

Por conseguinte, na análise aqui realizada, também vale a pena citar a dissertação “Fontes fotográficas da Segunda Guerra Mundial no ensino de História: uma proposta de estudo para estudantes e professores”, do professor Marcelo Ribeiro Anaisse (2020). A qual, dentre as produções apresentadas, é a que mais se aproxima do trabalho aqui proposto. Haja vista que, em sua obra, Anaisse também busca efetivar o uso da análise de fontes no ensino de História, particularmente para abordar a Segunda Guerra Mundial. Assim, a principal diferença do seu trabalho para o que se propõe nesta pesquisa está na natureza da fonte utilizada para tratar o assunto junto aos estudantes, uma vez que enquanto o autor vale-se do uso de fontes fotográficas para dar início às discussões, pretende-se aqui o uso de fontes sonoras.

Deste modo, na construção do seu trabalho, o professor Anaisse procura dar às fotografias um lugar de destaque dentro do ensino de História, por sua vez, levando os alunos a aplicar procedimentos próprios da pesquisa histórica no ambiente escolar. Tendo em vista que, para o autor, o contato dos estudantes com processos de investigação pode auxiliá-los no letramento em História, isto é, a melhor entender o funcionamento da disciplina, a qual muitas vezes é meramente associada entre os estudantes a um conhecimento pronto, passado de geração em geração, e não como o fruto de um árduo trabalho investigativo realizado por um profissional:

A análise das respostas e opiniões dos estudantes a partir da pesquisa realizada indica que muitos deles entendem o conhecimento histórico como algo definitivo, como um conhecimento pronto que apresenta um passado estático com o potencial de funcionar como um “farol” para as decisões do presente. Ora, isso faz crer que muitos deles não foram oportunizados no sentido de fazer um mergulho mais aprofundado nas fontes históricas, que não foram instigados a analisá-las e refletir sobre elas. É importante que isso seja feito para fazê-los entender que a interpretação histórica do passado não



é uma questão meramente subjetiva, que varia ao sabor de preferências pessoais. Fazê-los, também, compreender que o estudo das fontes é um procedimento fulcral para o letramento em História e que este estudo precisa seguir critérios metodológicos que considerem a razoabilidade das evidências. (Anaisse, 2020, p. 81).

Ademais, a correlação entre as fotografias e a Segunda Guerra Mundial, presente em seu trabalho, derivou em parte do interesse pessoal dos estudantes, que após responderem um questionário sobre o assunto ao qual tinha interesse em estudar, optaram pela Segunda Guerra, denotando a popularidade deste tema junto aos adolescentes. Mas em síntese, a principal contribuição de sua pesquisa reside sem dúvida na abordagem procedimental com que insere as fotografias no ensino de História, com processos que, de certo modo, também se encaixam perfeitamente na utilização das canções na educação histórica.

Assim, um dos primeiros pontos particularmente interessante em sua obra é a afirmação de que “Tanto a fotografia como os documentos visuais em geral foram tomados por muito tempo como fonte histórica de segunda importância comparada à fonte escrita, fato que, de certa forma, reverbera até hoje.” (Anaisse, 2020, p. 14). Um entendimento que também é reiterado neste trabalho no que concerne a utilização da canção como fonte histórica. Afinal, antes da revolução perpetrada pela Escola dos Annales, não há como negar que os documentos escritos dominavam o conjunto de vestígios de que os historiadores se valiam para desvendar o passado, realidade esta que começou a alterar-se no início do século XX, muito embora ainda possamos ver implicações deste modo de pensar a História com relação ao uso de fontes que eram consideradas pouco ortodoxas, como é o caso da fotografia, mas também da canção; seja na pesquisa acadêmica ou no ensino de História.

Deste modo, ao concentrar suas análises no uso da fotografia como documento histórico na sala de aula, a fim de tratar especialmente o período da Segunda Guerra Mundial, o professor Anaisse aborda que a fotografia não é, e nem deve ser interpretada, como a imagem concreta e acabada de um fato passado. Assim, instiga em seu trabalho a não apenas ver o que se é mostrado de forma crua, mas também a observar os agentes que estão por trás da elaboração da imagem fotográfica, reconhecendo-os como sujeitos detentores de sentido e de uma determinada visão de mundo que, por sua vez, faz-se presente na construção da foto, carregando-a de significados por vezes ocultos:

Intencionalmente, ou não, os fotógrafos também criam suas narrativas históricas. A partir de suas digitais impressas no botão do obturador de suas câmeras, escolhem a cena, definem um exato momento, o ângulo, o enquadramento – isso sem falar dos cenários que podem ser montados e produzidos a partir de critérios pessoais ou de



seus contratantes. Apesar da imagem e do tema revelados quimicamente parecerem ter “vida própria”, a influência do fotógrafo está lá, conduzindo sua obra (Anaisse, 2020, p. 71-72).

Neste sentido, a presença deste tipo de abordagem no ambiente escolar pode demonstrar ao aluno que o conhecimento histórico não é a mera transcrição dos fatos contidos no documento, como assim queriam os historiadores positivistas do século XIX. Entendendo, antes de tudo, que cada documento traz consigo informações explícitas e implícitas, em que a interpretação do pesquisador se faz indispensável na construção da narrativa histórica. Interpretação esta que devem – os estudantes – buscar desenvolver ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, há de se ressaltar que o tratamento que, em seu trabalho, o professor Anaisse dá ao manuseio da fonte fotográfica, corrobora e auxilia na pesquisa aqui empreendida, haja vista que as canções, assim como as fotografias, também são o resultado da ação de agentes muitas vezes pouco aparentes, afinal, é comum focalizar-se na figura do compositor e na do intérprete durante a análise de uma canção, mas pouco na dos músicos instrumentistas, da gravadora e até mesmo da agência de marketing que, ao final, constroem em conjunto o sentido da composição. A título de exemplificação, ao citar Keith Negus em seu exame, Marcos Napolitano aborda que o conceito de “mediação” da música popular reconhece que a transmissão da música perpassa por várias cadeias de processos e por agentes diversos até que possa chegar aos ouvidos do ouvinte:

Na prática, esta abordagem defende a idéia de que a música popular é mediada por tecnologias de transmissão específicas e pelo trabalho de grupos ocupacionais específicos (produtores, DJs, programadores de rádio, jornalistas) exigindo uma abordagem ampla do conceito de “distribuição”, vista como um aspecto da “mediação cultural”. (Napolitano, 2013, cap. 1).

No mais, ainda que não abordem a temática da Segunda Guerra Mundial, também é de grande valia para este trabalho determinadas produções do PROFHISTÓRIA que trazem em suas discussões abordagens quanto ao uso da música na educação histórica. Neste sentido, é possível aqui citar a dissertação “Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio”, da professora Juliana Machado (2018). Ressaltando-se principalmente a afinidade da sua proposta metodológica. Haja vista que em sua pesquisa Machado também busca introduzir o uso de canções no ensino de História a partir da construção de uma oficina com os estudantes. Em que,



por sua vez, trabalha com os alunos a alteração do ritmo das canções como forma de discutir noções de tempo e, especialmente, os conceitos de “Velho” e “Novo”.

Por conseguinte, na esteira das contribuições, vale destacar a obra “Quais histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de História”, da professora Michele Valentim Morais (2017). Em que a autora, à luz do referencial teórico da professora Miriam Hermeto, traz discussões a respeito do uso da canção como fonte histórica no espaço escolar. Ao que se vale, especialmente, da temática da ditadura civil-militar brasileira, apresentando canções de crítica e resistência ao regime. Dessa forma, e com o fito de encerrar a análise até aqui conduzida, pode se dizer que várias são as obras que servem de suporte ao trabalho aqui produzido, sendo ele próprio em certo sentido uma continuação destas produções.

3.2 Segunda parte da sequência didática

Segue-se agora a segunda parte da sequência didática, caracterizada pela intervenção pedagógica do professor. Assim, este é o momento da aula-oficina em que são priorizadas as atividades de pesquisa histórica que, por sua vez, levem os alunos a alcançar os objetivos de ensino que foram estabelecidos. Deste modo, esta parte do projeto está subdividida em quatro aulas temáticas sequenciais, cada uma visando abordar um aspecto específico do Brasil no contexto da Segunda Guerra Mundial, a saber: a agressão alemã ao Brasil; o envio de soldados brasileiros ao front de batalha; o engajamento da sociedade brasileira com os eventos que ocorriam em solo europeu e a hostilidade interna no Brasil para com as nações inimigas. Neste sentido, para cada aula temática os alunos terão como fonte histórica duas canções populares brasileiras do período, disponíveis virtualmente na Discografia do Instituto Moreira Salles⁵, e que servirão de suporte para a compreensão dos fenômenos supracitados. Vale ainda ressaltar que durante a realização desta pesquisa percebeu-se a existência de uma enorme variedade de canções brasileiras que, direta ou indiretamente, abordavam a Segunda Guerra Mundial, com tão somente a Discografia do Instituto Moreira Salles apresentando, no que foi possível conferir, mais de cem produções musicais, lançadas entre as décadas de 1930 e 1940, e que estavam relacionadas à guerra, muito embora nem todas elas apresentassem uma boa qualidade acústica, como se pode ver abaixo:

⁵ Link de acesso a plataforma: <https://discografiabrasileira.com.br/>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Tabela 1 – Canções analisadas

CANÇÕES					
Nº	Título	Mês/ano de lançamento	Temática	Assunto Principal	Gênero
1	Canção do Soldado	Out./1942	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha militar
2	Tempo de Guerra	Ago./1938	Cômica	Satirizar a guerra	Embolada
3	Salada Mista*	Nov./1938	Cômica	Satirizar a guerra	Marcha
4	A Guerra lá na Oropa	Abr./1940	Cômica	Criticar a guerra	Moda de viola
5	Calma no Brasil*	Jul./1940	Cômica	Comemorar a paz no Brasil frente a guerra	Marcha
6	A Guerra lá em Casa	Dez./1938	Cômica	Criticar a guerra	Moda de viola
7	A Guerra do Amor	Nov./1940	Festiva	Celebrar o amor	Marcha
8	Moda da Guerra	Set./1942	Cômica	Satirizar a guerra	Moda de viola
9	Minha América*	Dez./1941	Ufanista	Celebrar a defesa da América	Marcha
10	Voz do Dever	Ago./1940	Melancólica	Lamentar a partida para a guerra	Valsa
11	Eu fui à Europa	Ago./1941	Cômica	Satirizar a guerra	Samba Choro
12	Isso Aqui tem Dono	Ago./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba



13	Oito em Pé (8 em Pé)	Jan./1942	Cômica	Criticar o racionamento de combustível	Marcha
14	Terra Boa	Jul./1942	Ufanista	Enaltecer o Brasil	Samba
15	A Vitória é Nossa	Jul./1945	Ufanista	Festejar as conquistas militares	Samba
16	Negro Artilheiro	Jul./1945	Ufanista	Exaltar os soldados da FEB	Samba
17	Abaixo o Chope (Abaixo o Chopp)	Fev./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
18	Tudo Agora é Sonho	Mai./1943	Melancólica	Lamentar a guerra	Samba
19	De Pé Brasil	Mai./1943	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha patriótica
20	Cecília	Set./1943	Cômica	Festejar as conquistas militares	Marcha
21	Alô Tio Sam	Dez./1942	Cômica	Celebrar a aliança com os Estados Unidos	Marcha
22	Quem É	Dez./1942	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
23	Haja Carnaval ou Não	Fev./1945	Festiva	Manter viva a alegria em meio a guerra	Marcha
24	Paris Sorrirá Outra Vez*	Nov./1942	Melancólica	Lamentar a ocupação de Paris	Marcha
25	Asas do Brasil	Nov./1942	Ufanista	Exaltar os soldados da FAB	Marcha



26	<u>Passo do Ganso</u> *	Nov./1942	Ufanista	Enaltecer o Brasil	Samba
27	<u>Sentinela do Brasil</u> *	Nov./1942	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha
28	<u>Prece de Paz</u>	Ago./1942	Melancólica	Rogar pela paz	Samba
29	<u>Valsa da Despedida (Farewell Waltz)</u> *	Mai./1941	Melancólica	Lamentar a partida para a guerra	Valsa
30	<u>Haja Pão</u> *	Jan./1944	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
31	<u>Paz na Terra</u>	Jun./1945	Festiva	Comemorar o “fim da guerra”	Marcha
32	<u>Sempre no Meu Coração</u>	Set./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Fox Trot
33	<u>Manolita</u>	Set./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Valsa
34	<u>Mocidade Feliz</u>	Mai./1943	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha patriótica
35	<u>Dança do Ganso</u>	Jan./1940	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
36	<u>Ai Ai América</u>	Mai./1942	Ufanista	Enaltecer os Estados Unidos	Marcha
37	<u>Mulato Patriota</u>	Mai./1942	Festiva	Defesa do Brasil	Samba
38	<u>Quem Duvidar que Apareça</u>	Ago./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
39	<u>Altiva América</u>	Dez./1942	Cômica	Enaltecer os Estados Unidos	Samba
40	<u>Racionamento</u> *	Dez./1942	Cômica	Criticar o racionamento de combustível	Marcha
41	<u>Adolfito Mata Moros (A Los Toros)</u> *	Jan./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha



42	China Pau*	Jan./1943	Cômica	--Não identificado--	Marcha
43	Vitória	Nov./1942	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha
44	A Guerra Acaba Amanhã	Jan./1945	Festiva	Comemorar o “fim da guerra”	Samba
45	Alvorada	Jan./1943	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha
46	Desperta Brasil	Out./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
47	Notícia de Última de Hora	Dez./1942	Festiva	Anunciar a partida para a guerra	Samba
48	Democracia	Nov./1943	Festiva	Enaltecer o regime democrático	Marcha
49	A Farra dos Três Patetas	Nov./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Moda de viola
50	Bem Vi	Dez./1944	Cômica	--Não identificado--	Marcha
51	A Cara do Fuehrer	Jan./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
52	Capitão Caçulo (Canção do Soldado)	Out./1942	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha militar
53	Salve a Mulher Brasileira*	Out./1942	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha
54	Diplomata	Jan./1943	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba choro
55	Laurindo	Fev./1943	Festiva	Defesa do Brasil	Samba
56	Alô Shangai	Fev./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
57	O Danúbio Azulou	Fev./1943	Cômica	Festejar conquistas militares	Marcha



58	Sai Quinta Coluna	Fev./1943	Festiva	Satirizar o inimigo	Marcha
59	Um Pracinha na Itália	Fev./1946	Romântica	Celebrar o amor	Marcha
60	Alô Alô América	Dez./1941	Festiva	Defesa das Américas	Marcha
61	Hino das Legionárias	Mai./1945	Ufanista	Hino patriótico	Hino
62	A Muié e a Guerra*	Set./1942	Cômica	Satirizar a guerra	Humorismo
63	Desculpa de Ocasão*	Jun./1942	Cômica	Satirizar a guerra	Samba choro
64	Racionamento da Gasolina	Set./1942	Cômica	Criticar o racionamento de combustível	Moda de viola
65	Nós das Américas	Set./1942	Ufanista	Defesa das Américas	Samba
66	Só Vindo ao Brasil Prá Ver	Set./1942	Ufanista	Enaltecer o Brasil	Samba
67	A B C da Vitória	Set./1943	Ufanista	Defesa do Brasil	Moda de viola
68	Pelo Brasil Pela Vitória	Nov./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Dobrado
69	Canção do Estudante	Nov./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha
70	O Vê da Vitória (O V da Vitória)	Nov./1942	Ufanista	Enaltecer o Brasil	Marcha cívica
71	Meu País Verdadeiro	Nov./1942	Ufanista	Enaltecer o Brasil	Samba
72	Que Passo é esse Adolfo*	Nov./1942	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
73	O Brasil entrou na Guerra	Nov./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Moda de viola



74	Grito da Nação*	Nov./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha
75	O Vê da Vitória (O V da Vitória)	Dez./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Toada
76	Blecaute (Black-Out)*	Fev./1943	Cômica	Satirizar a guerra	Marcha
77	Bloco do Adolfo	Mar./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
78	Três Palhaços na Berlinda	Mar./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
79	Bombardeio em Berlim*	Mar./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
80	Adeus Amigos*	Mar./1943	Festiva	Anunciar a partida para a guerra	Samba
81	Sorteio Militar*	Mar./1943	Ufanista	Lamentar a partida para a guerra	Moda de viola
82	As Américas Unidas Vencerão	Dez./1943	Ufanista	Defesa das Américas	Samba
83	Americano	Fev./1945	Festiva	Enaltecer os Estados Unidos	Marcha
84	Fibra de Herói*	Out./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha
85	Oh Boy*	Jan./1944	Cômica	Festejar as conquistas militares	Marcha
86	Abaixa o Braço	Fev./1944	Cômica	Festejar as conquistas militares	Marcha
87	Adeus Mariazinha*	Mai./1944	Ufanista	Anunciar a partida para a guerra	Rancheira
88	Canção do Expedicionário	Out./1944	Ufanista	Marcha patriótica	Marcha Canção



89	Vitória Vitória*	Out./1944	Ufanista	Defesa do Brasil	Canção tango
90	Adeus	Dez./1944	Romântica	Anunciar a partida para a guerra	Samba
91	Brasil	Dez./1944	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
92	Lili Marlene*	Jan./1946	Romântica	Anunciar a partida para a guerra	Fox
93	Expedicionário Brasileiro	Mai./1946	Ufanista	Exaltar os soldados da FEB	Toada
94	Tá Certo	Mai./1946	Cômica	Crítica ao racionamento	Humorismo
95	Nossa União	Mai./1946	Festiva	Satirizar a guerra	Samba
96	Galinha Verde*	Jan./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
97	A Pátria Está te Chamando*	Jul./1943	Ufanista	Anunciar a partida para a guerra	Samba
98	Minha Despedida	Nov./1942	Romântica	Anunciar a partida para a guerra	Samba
99	Espera Maria	Nov./1942	Romântica	Anunciar a partida para a guerra	Marcha
100	Primavera	Nov./1942	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
101	Mia Gioconda*	Jan./1946	Romântica	Retratar o amor em meio a guerra	Canção
102	Ping Pong*	Jan./1944	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha



103	Anda Nêgo*	Out./1943	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
104	A Cobra Está Fumando*	Jan./1945	Festiva	Defesa do Brasil	Marcha
105	Chupando um Pirolito*	Jan./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
106	Você Vai Ver Como Eu Faço	Jan./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
107	Dever de um Brasileiro	Jul./1943	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
108	Comício em Mangueira	Dez./1945	Festiva	Exaltar os soldados da FEB	Samba
109	Paz	Jul./1945	Festiva	Comemorar o “fim da guerra”	Marcha hino
110	A Cobra Fumando	Dez./1945	Festiva	--Não identificado--	Frevo
111	Quem é o Tal*	Dez./1942	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
112	Fim do Eixo*	Out./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Samba
113	Coitadinha da Cecília*	Nov./1943	Cômica	Satirizar a guerra	Samba
114	Expedicionário	Jun./1944	Ufanista	--Não identificado--	Marcha militar
115	Liberdade*	Ago./1944	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
116	Té Logo Sinhá	Dez./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Samba
117	Adeus Adolfo*	Dez./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
118	Cai Cai	Dez./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Frevo Canção
119	Ruas do Japão*	Dez./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
120	Até Moscou*	Jan./1946	Festiva	--Não identificado--	Marcha



121	Papagaio em Berlim	Jan./1944	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
122	Agora Sim*	Fev./1944	Festiva	Festejar as conquistas militares	Marcha
123	A Carta do Expedicionário*	Abr./1945	Melancólica	Descrever as saudades de casa	Toada
124	Carta Para o Expedicionário*	Abr./1945	Festiva	Carta da família ao soldado da FEB	Moda de viola
125	Bomba Atômica*	Jan./1946	Festiva	Comemora o lançamento da Bomba Atômica	Marcha
126	RAF em Berlim*	Dez./1943	Cômica	Satirizar o inimigo	Marcha
127	Cabo Laurindo	Jul./1945	Festiva	Exaltar os soldados da FEB	Samba
128	Carnaval da Vitória	Dez./1945	Festiva	Comemorar o fim da guerra	Samba
129	Brinca Pessoal	Jan./1944	Festiva	Esperança de melhores condições após a guerra	Marcha
130	Samba da Vitória	Dez./1945	Festiva	Exaltar os soldados da FEB	Samba
131	História do Brasil	Set./1946	Ufanista	Enaltecer o Brasil	Samba
132	O Mundo Vai Melhorar*	Ago./1944	Melancólica	Lamentar a guerra	Marcha
133	Vitória	Jan./1945	Festiva	Defesa do Brasil	Samba
134	Olha a Cobra Fumando	Fev./1945	Festiva	Defesa do Brasil	Marcha
135	Pela Pátria*	Fev./1945	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha



136	Na Europa	Mar./1945	Festiva	Festejar as conquistas militares	Marcha
137	Pracinha	Dez./1945	Festiva	--Não identificado--	Choro
138	Canção do Expedicionário*	Mai./1945	Ufanista	Defesa do Brasil	Canção marcha
139	Olho de Moscou*	Jan./1946	Cômica	--Não identificado--	Marcha
140	Venceremos Venceremos	Out./1945	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha
141	É a Vitória	Out./1945	Festiva	Comemorar o fim da guerra	Marcha
142	Monte Castelo*	Out./1945	Ufanista	Festejar as conquistas militares	Samba
143	Virgínia a Boa Enfermeira	Out./1945	Romântica	Celebrar o amor em meio a guerra	Samba
144	Seja Bem Vindo	Dez./1945	Festiva	Exaltar os soldados da FEB	Samba
145	Deus que me Dê Saúde	Dez./1945	Festiva	Comemorar o fim da guerra	Batucada
146	Bravos de Monte Castelo	Dez./1945	Festiva	Exaltar os soldados da FEB	Samba
147	Tire a Camisa	Dez./1946	Festiva	Comemorar o fim da guerra	Marcha
148	Nosso Dever	.../1945	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha da federação
149	Sabemos Lutar*	Mar./1942	Ufanista	Defesa do Brasil	Marcha patriótica

Fonte: elaborado pelo autor



Observações:

- Canções que apresentam uma melhor qualidade acústica estão sinalizadas com *.
- Apesar de oficialmente encerrada em 2 de setembro de 1945, algumas canções que foram lançadas antes desta data já davam a guerra por vencida, por isso o assunto principal está descrito como: comemorar o “fim da guerra”.
- FEB: sigla para Força Expedicionária Brasileira.
- FAB: sigla para Força Aérea Brasileira.
- Optou-se por manter, escrito com a letra “o”, o título da canção “Chupando um Pirolito”, porque esta é a forma como ela aparece no site “Quem foi que inventou o Brasil?”, de onde foi extraída a sua letra, apesar de, na discografia do Instituto Moreira Salles, a canção estar descrita como “Chupando um Pirulito”.
- Por “inimigo”, entende-se os líderes, personalidades e a sociedade de países que em decorrência da guerra eram inimigos do Brasil naquele período, como Alemanha, Itália e Japão. Ademais, o termo também foi utilizado para abranger grupos nacionais considerados traidores.
- Todos os links de acesso às canções foram devidamente revisados entre os meses de março e abril de 2026.

Deste modo, diante do enorme número de composições, foram utilizados dois critérios principais para a seleção das canções presentes na aula-oficina. O primeiro, foi em relação a qualidade acústica, dando-se preferência as canções que possuíam uma melhor qualidade, a fim de que isso possibilitasse que a análise destas composições ocorresse com maior fluidez. O segundo, foi em relação às aulas temáticas, isto é, optou-se por selecionar canções que tinham maior afinidade com as temáticas acima citadas. Assim sendo, chegou-se as seguintes canções: “Grito da Nação”; “Sabemos Lutar”; “Monte Castelo”; “Salve a Mulher Brasileira”; “Bombardeio em Berlim”; “Paris Sorrirá Outra Vez”; “Bomba Atômica” e “Chupando um Pirolito”.

Por conseguinte, espera-se, que nesta fase da sequência os estudantes consigam alcançar paralelamente dois objetivos de aprendizagem, o primeiro, é compreender como a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a História do Brasil; o segundo, ser capaz de analisar e interpretar fontes históricas, valendo-se para isso de instrumentos próprios da pesquisa histórica. Para tanto, os alunos deverão analisar cada canção utilizando a ficha de pesquisa



mostrada abaixo, que por seu turno foi elaborada a partir dos apontamentos das professoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli (2006), no livro “Ensinar História”:

Tabela 2 - Ficha de pesquisa

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	
Tipo de fonte histórica:	Identificar se o documento é uma fonte primária ou secundária, bem como ele se apresenta, isto é, se de forma escrita, visual, oral etc.
O que diz o documento:	Identificar a mensagem principal transmitida pelo documento (importante que o professor esclareça dúvidas quanto a palavras desconhecidas e frases mal compreendidas).
Natureza do documento:	Identificar se se tratam de documentos oficiais, religiosos, artísticos etc.
Datação do documento:	Identificar o período em que o documento foi produzido.
Autor(es):	Identificar os agentes que produziram o documento, analisando traços característicos de sua vida (no caso de canções, identificar os compositores e intérpretes).
EXPLICAÇÃO DO DOCUMENTO	
Contexto:	Situar o documento no tempo e no espaço.
Crítica do documento:	Questionar o documento, isto é, realizar perguntas como a quem ele se dirige? Qual o seu objetivo? O que é realçado e o que está subliminar?
Comentário do documento	Síntese geral do documento, organizada em três etapas: introdução (análise dos dados do documento, como autor, data etc.), desenvolvimento (explicação do documento) e conclusão (demonstrar qual foi o grau de interesse pelo documento, bem como qual a importância deste).

Fonte: elaborado pelo autor.

Importante é destacar que, apesar de produzida com referenciais teóricos de Schmidt e Cainelli, os dados e informações presentes na ficha foram, em certos momentos, adaptados para o contexto em que a aula-oficina foi aplicada, isto é, uma escola localizada no interior da Bahia.



Por conseguinte, como é possível perceber, a ficha é composta por duas partes: identificação e explicação do documento. Por identificação, entende-se a parte da pesquisa histórica que visa sondar os dados imediatos do documento que se pretende estudar, a exemplo dos autores, data, tipologia etc. Assim, é crucial que esta etapa venha primeiro, uma vez que ela irá fornecer os subsídios necessários para a segunda parte, isto é, a explicação do documento. Por sua vez, nesta segunda parte espera-se que o aluno seja capaz de construir explicações sobre o documento, elaborando hipóteses e narrativas históricas com base nos dados obtidos. Cabe aqui ressaltar que não se presume que os estudantes compreendam instantaneamente todos os procedimentos e conceitos próprios da pesquisa histórica presentes na ficha supracitada, portanto, é nesta ocasião que deve entrar em campo o papel do professor mediador, guiando as equipes em cada etapa, bem como sanando possíveis dúvidas que possam surgir no meio do caminho. Neste sentido, recomenda-se que, antes do início das atividades de pesquisa, o docente apresente cada tópico da ficha acima, explicando rapidamente as informações que os alunos devem buscar nas canções.

Por fim, é necessário falar que os resultados obtidos a partir da sondagem dos conhecimentos prévios, realizada na primeira etapa da aula-oficina, não devem ser descartados. Assim, na sequência didática aqui estabelecida, todas as equipes terão as mesmas fontes de pesquisa (mesmas canções) e seguirão as mesmas aulas temáticas, entretanto, caberá ao professor – na condição de mediador – distribuir os materiais de apoio necessários a cada equipe, com base nos seus respectivos conhecimentos prévios. Dessa forma, poderão ser distribuídos artigos de sites da web, podcasts, pequenos documentários, entre outros suportes às atividades de pesquisa, levando em conta as especificidades de cada grupo de trabalho.

Aula 3

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** perceber as agressões sofridas pelo Brasil no decorrer da Segunda Guerra Mundial, notadamente por submarinos alemães.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**



- **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
- **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Instruções: Caro(a), professor(a), a terceira aula inaugura a segunda etapa da aula-oficina, isto é, a intervenção pedagógica, composta particularmente pela atividade de investigação de fontes históricas. Dessa forma, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos, os alunos deverão analisar duas canções em específico: “Grito da Nação⁶” (1942) de Max Bulhões e Nelson Trigueiro e “Sabemos Lutar⁷” (1942) de Nássara e Frazão. Para tanto, mais uma vez as equipes deverão formar círculos ao redor da sala, formato que persistirá em quase todas as aulas, recebendo logo em seguida – de forma impressa – as letras das duas canções e pelo menos duas fichas de pesquisa, conforme o modelo disponibilizado. Assim, para esta tarefa as equipes deverão preencher as fichas de pesquisa valendo-se propriamente da escuta analítica das canções, utilizando-se de um aparelho celular ou computador para acessar a plataforma digital da Discografia do Instituto Moreira Salles. Ademais, como material de apoio recomenda-se a disponibilização de artigos da web e vídeos do YouTube que abordem os torpedeamentos de navios brasileiros por submarinos alemães.

Comentando as canções: Em 1939, quando a Segunda Guerra Mundial de fato começou, o Brasil ainda não participava diretamente do conflito ao lado do Aliados, como iria ocorrer anos mais tarde. Na verdade, de certo modo é possível falar que de início o governo brasileiro, na época sob o regime do Estado Novo, liderado por Getúlio Vargas, possuía até mesmo certa proximidade ideológica com os países do Eixo, como afirma Leonardo Montanholi dos Santos:

O ideário do Estado Novo teve inspiração nas experiências bem sucedidas da Alemanha Nazista, da Itália Fascista e de Portugal Salazarista, que criticavam fortemente a democracia liberal, e propuseram a organização de um Estado forte e autoritário comandado por um líder carismático, que buscava as mudanças estruturais

⁶ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/63807/grito-da-nacao>. Acesso em: 2 fev. 2026.

⁷ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/63226/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



político-sócio-econômicas necessárias para promover o progresso dentro da ordem. (Santos, 2019, p. 48-49).

Assim, nos anos iniciais da guerra, o governo brasileiro manteve uma posição dúbia em relação aos blocos beligerantes, numa tentativa de manter boas relações com ambos os lados, que por sua vez também buscaram manter sua influência sobre o território brasileiro. Disputa em que os Aliados se saíram vencedores:

Ao final dessa luta sedutora entre os EUA e a Alemanha pela hegemonia sobre o Brasil, aqueles restaram vencedores e levaram a esse último romper as relações diplomáticas com os países do Eixo em 31 de janeiro de 1942, e a aderir integralmente a “Política de Boa Vizinhança” americana. (Santos, 2019, p. 55-56).

Todavia, apesar do rompimento das relações diplomáticas com os países do Eixo, em 31 de janeiro de 1942, o Brasil levaria mais alguns meses para tomar a iniciativa de aderir formalmente ao conflito. Uma decisão que, por seu posto, fora fortemente influenciada pelos torpedeamentos de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães que, por sua vez, engendraram na opinião pública um forte desejo de justiça pelo ataque sofrido, levando o país a declarar guerra em agosto de 1942:

Contudo, a euforia da opinião pública brasileira se amainou, pouco tempo após o fim da reunião dos Chanceleres Americanos, só voltando a se inflamar com os amplos protestos estudantis e populares, gerados pelo torpedeamento de 12 navios mercantes brasileiros por submarinos alemães, que irão conduzir o país ao estado de beligerância em 22 de agosto de 1942 e, consequentemente, a declaração de guerra contra a Alemanha e a Itália em 31 de agosto de 1942. (Santos, 2019, p. 61).

Assim, é aqui entra em nossa discussão as canções que serão analisadas nesta estrutura temática inicial, ou seja, “Sabemos Lutar” e “Grito da Nação”. Ambas lançadas em 1942 e que, por seu turno, se relacionam aos fatos acima narrados. Deste modo, vejamos a letra da primeira delas, isto é, “Sabemos Lutar”, composta por Nássara e Frazão, e interpretada por Francisco Alves ainda no início de 1942:

SABEMOS LUTAR

*Na guerra se eu tiver que combater
Minha terra juro que hei de defender
Com amor, com ardor, com vigor de um peito brasileiro
Hei de defender o céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul
(bis em coro)*



*Nós somos ordeiros e gostamos da paz
Amamos a beleza da nossa natureza
Mas se alguém nos vier desrespeitar
Nós mostraremos que sabemos lutar
E lutaremos por esse céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul*

*Na guerra se eu tiver que combater
Minha terra juro que hei de defender
Com amor, com ardor, com vigor de um peito brasileiro
Hei de defender o céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul*

*Nós somos ordeiros e gostamos da paz
Amamos a beleza da nossa natureza
Mas se alguém nos vier desrespeitar
Nós mostraremos que sabemos lutar
E lutaremos por esse céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul.⁸*

Em síntese, por ter sido elaborada antes da declaração formal de guerra do Brasil aos países do Eixo⁹, é possível perceber que a composição ainda não afirmava como certo o envolvimento direto do Brasil na guerra, mas revela que a possibilidade do envio de tropas pelo governo brasileiro para o front já era algo cogitado, conforme atesta o trecho “*na guerra se eu tiver que combater*”, reforçando que apesar do caráter pacífico do povo brasileiro, este não iria recuar diante de uma agressão, muito embora seja bem provável que a canção tenha sido gravada antes dos ataques de submarinos alemães a navios brasileiros, mas já diante do contexto da “política de boa vizinhança” e, portanto, de aproximação com os Estados Unidos. Ademais, também é notório o forte sentimento pan-americano da canção, que por sua vez emanava uma defesa não apenas do território brasileiro, mas de toda a América do Sul, o que de certa forma explica o fato de uma segunda versão ter sido gravada em espanhol e inglês¹⁰. Assim sendo, observemos agora a letra de “Grito da Nação”, de Max Bulhões e Nelson Trigueiro:

⁸ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/09-1>. Acesso em: 2 fev. 2026.

⁹ Conforme a data de gravação presente na discografia do Instituto Moreira Salles.

¹⁰ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/disco/63227/odeon-12121>. Acesso em: 2 fev. 2026.



GRITO DA NAÇÃO

*Guerra, guerra, guerra
É o grito da nação
Em represália
À audaciosa agressão*

*Guerra, guerra, guerra
É o grito varonil
Do povo unido e forte
Que nasceu no meu Brasil*

(bis)

*Eu tenho orgulho da união do Estado Novo
Do presidente do Brasil, do grande povo
Da ofensiva fulminante brasileira
Contra o inimigo que enlutou nossa bandeira*

*Meu Brasil declarou
Guerra, guerra, guerra ...¹¹*

Por sua vez, a composição “Grito da Nação” foi gravada e lançada após a declaração de guerra do Brasil aos países do Eixo¹² e, por conseguinte, dos torpedeamentos de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães. Aqui, é notório o forte apelo por justiça diante do ataque sofrido pelo país, como fica claro ao evidenciar que a declaração de guerra foi uma espécie de grito do povo brasileiro “*em represália à audaciosa agressão*”. Fato que demonstra como os ataques engajaram a sociedade civil, e mesmo autoridades brasileiras, a demandarem um envolvimento direto do Brasil na guerra, como atesta Francisco César Ferraz

O ataque aos navios mercantes brasileiros levou o Brasil à guerra de fato. Um mês depois da declaração formal, as autoridades militares brasileiras já planejavam o envio de uma força expedicionária brasileira para “vingar os brasileiros mortos” nos ataques do Eixo. (Ferraz, 2005, seção “sangue no mar”).

Além disso, é curioso o fato de a canção trazer em sua letra elogios ao Estado Novo e, por conseguinte, a figura de Getúlio Vargas, como fica evidente no trecho “*eu tenho orgulho da união do Estado Novo*”, desconsiderando que o regime perpetrado por Vargas no Brasil muito se assemelhava ao dos países do Eixo, que agora os soldados brasileiros teriam que

¹¹ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/11>. Acesso em: 2 fev. 2026.

¹² Conforme a data de gravação presente na discografia do Instituto Moreira Salles.



combater em solo europeu. Por fim, recomenda-se que ao longo da aula referente esta estrutura temática, o professor, enquanto mediador, oriente e direcione a pesquisa empreendida pelos estudantes a analisar que o Brasil não passou pela Segunda Guerra Mundial ileso a ataques, mas pelo contrário, sofreu agressões ao longo da sua costa, com os torpedeamentos de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães e que, por seu noturno, foi um dos fatores que levou o país entrar em guerra.

Aula 4

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** compreender que o Brasil participou ativamente da Segunda Guerra Mundial, inclusive com o envio de soldados ao front.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
 - **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Instruções: a quarta aula, assim como as duas subsequentes, seguirá os mesmos procedimentos metodológicos da aula 3, isto é, a formação de círculos entre as equipes, com o fito de se investigar duas canções, valendo-se para isso das fichas de pesquisa. Deste modo, o que muda aqui são os objetivos de aprendizagem e, portanto, as fontes que serão utilizadas. Assim, para esta aula em específico os grupos de trabalho deverão analisar as canções: “Monte Castelo”¹³

¹³ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/82092/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



(1945) de Wilson de Sousa e “Salve a Mulher Brasileira¹⁴” (1942) de Rubens Campos e Sebastião Lima. Por conseguinte, a título de material de apoio, as equipes poderão contar com artigos da web que relatam a trajetória da Força Expedicionária Brasileira (FEB), abordando os motivos de sua criação e a atuação desta nos campos de batalha da Itália.

Comentando as canções: É preciso dizer que após a declaração de guerra do Brasil aos países do Eixo, em 31 de agosto de 1942, o apoio do governo brasileiro ao bloco dos Aliados, e principalmente aos Estados Unidos, se deu em diversos âmbitos, seja no fornecimento de matéria prima à indústria americana, notadamente com a exportação de borracha, como atesta Roney Cytrynowicz:

A Batalha da Borracha tornou-se um tema central nas relações entre Brasil e Estados Unidos durante a guerra. Ao perder suas fontes de suprimentos na Ásia, como Cingapura e Bornéu – ocupadas pelo Japão –, os Estados Unidos tiveram de buscar com urgência novas fontes de produção de borracha. (Cytrynowicz, 2002, p. 221).

Ou com permissão para a instalação de bases americanas em território brasileiro com, em contrapartida, o governo negociando a ajuda dos Estados Unidos para dar prosseguimento a projetos estratégicos, como afirma a professora Helena Cristina Dias de Oliveira Barbosa:

Necessitando de capitais para construir uma usina siderúrgica, fundamental para alavancar o projeto nacional desenvolvimentista baseado na industrialização, Vargas negociou o alinhamento do Brasil a Washington: posicionado estrategicamente, tanto do ponto de vista geográfico, quanto do fornecimento de matérias-primas, o governo brasileiro condicionou a permissão para a instalação de base militares dos EUA ao empréstimo para financiar a construção da Usina Siderúrgica de Volta Redonda e ao fornecimento de equipamentos para aparelhar e modernizar as Forças Armadas brasileiras. (Barbosa, 2016, p. 122-123).

Entretanto, vale ressaltar que para além do apoio técnico, o Brasil também contribuiu de forma direta e militarmente com os Aliados. Assim, em agosto de 1943 o governo Vargas criou a chamada Força Expedicionária Brasileira (FEB), destinada a, junto da também recém criada Força Aérea Brasileira (FAB), atuar no teatro de operações da Itália. E que, a despeito de todas as dificuldades inerentes ao combate em terras desconhecidas e ao enfrentamento de um inimigo com maior experiência em combate, conseguiu, por seu turno, obter vitórias bastante significativas:

¹⁴ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/62150/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Em função do rigoroso inverno italiano, houve, de dezembro até fevereiro de 1945, uma pausa nas ações das tropas, que permitiu planejar melhor as futuras ações. Em 21 de fevereiro, o Monte Castelo foi conquistado através de um ataque combinado com a 10ª Divisão americana, com o apoio do Grupo de Caça da Força Aérea Brasileira. Em 14 de abril desse mesmo ano, a tropa brasileira tomou a cidade de Montese, sofrendo ali o maior número de baixas de toda a campanha. Duas semanas após essa conquista, a divisão brasileira conseguiu a rendição da 148ª Divisão de Infantaria alemã, apreendendo aproximadamente 15 mil soldados e grande quantidade de material. A guerra terminava para os brasileiros em 2 de maio, com a rendição de todas as unidades alemãs que combatiam na Itália. Morreram 443 expedicionários brasileiros e 8 oficiais do Grupo de Caça da FAB. (Barbosa, 2016, p. 62).

Isso posto, destacam-se agora as duas canções desta estrutura temática: “Monte Castelo” e “Salve a Mulher Brasileira”. As quais, produzidas em meio aos fatos acima narrados, demonstram que o Brasil participou ativamente da Segunda Guerra Mundial, inclusive com o envio de soldados para o front, em que se destaca a atuação da Força Expedicionária Brasileira. Assim, analisemos então a letra da composição “Monte Castelo”, de Wilson de Sousa:

MONTE CASTELO

*Às duas horas, o clarim soou
O morro nosso infante logo atacou
Só se ouvia o inimigo gritar
São brasileiros que nos vêm atacar*

*E nessa cena grave e empolgante
O inimigo procurava escapar
E logo se ouvia a metralha cantar
Brasileiros, à vitória, vamos lá*

*E as notas do clarim sempre a comunicar
Que a cobra ia fumar
E nossa artilharia já dizia
É nossa a vitória final
Porem se o inimigo contra-atacar
É só pena que vai voar.¹⁵*

De modo geral, fica evidente que a canção “Monte castelo” busca exaltar aquela que foi uma das mais importantes vitórias da FEB ao longo de sua atuação, isto é, a conquista da região de Monte Castelo, com a consequente vitória das tropas brasileiras sobre as forças alemãs que

¹⁵ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/53>. Acesso em: 2 fev. 2026.



defendiam o terreno. Ademais, é notório que a intenção do compositor ao elaborar a canção foi a de tentar reconstruir o cenário de batalha vivenciado pela FEB, narrando os acontecimentos como se fosse um observador da ação. Dessa maneira, nos é apresentado o início do combate no trecho “*Às duas horas, o clarim soou*”, bem como o grito de guerra em “*Brasileiros, à vitória, vamos lá*”, ao que termina celebrando a definitiva e heroica vitória dos soldados brasileiros, alertando ainda que, mesmo no caso de um possível contra-ataque do inimigo, o triunfo seria igualmente certo. Portanto, trata-se de uma composição que apela fortemente ao sentimento de patriotismo, valendo-se para isso da narração de uma conquista militar da FEB. Assim sendo, vejamos agora a segunda canção desta estrutura temática: “Salve a Mulher Brasileira”, de Rubens Campos e Sebastião Lima:

SALVE A MULHER BRASILEIRA

*Ofenderam a nossa bandeira,
A mulher brasileira também teve opinião
Nós seremos enfermeiras
E, se for preciso, manejamos o canhão*

*Não temos medo da afronta de ninguém
Nós, as mulheres, iremos lutar também
Cada brasileiro representa um fuzil
Para defender a Pátria amada, Brasil!*¹⁶

Em linhas gerais, a composição “Salve a Mulher Brasileira” nos apresenta a participação das enfermeiras brasileiras na política de esforço de guerra do país, demonstrando, assim, que ocorreu uma preocupação não apenas pela formação de uma força expedicionária de combate, mas também de um agrupamento destinado aos primeiros socorros em caso de possíveis ataques, formado por enfermeiras e que, por sua vez, foi criado antes mesmo da própria FEB. Neste sentido, a canção acima foi composta como forma de exaltar a atuação dessas mulheres, como atesta Roney Cytrynowicz:

Salve a Mulher Brasileira, marcha de Rubens campos e Sebastião Lima, composta no Rio de Janeiro em 1942, no ano em que o Brasil rompeu relações com o Eixo mas antes da criação da FEB, destacava a participação das mulheres enfermeiras, em tom mobilizante e exaltatório, como se pode ver neste trecho que deveria, segundo a letra, ser cantado apenas pelas mulheres: “Ofenderam a nossa bandeira / a mulher brasileira / também teve opinião / (Bis) Nós somos enfermeiras / e se for preciso / manejamos o

¹⁶ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/21>. Acesso em: 2 fev. 2026.



canhão / – 2 – / Não temos medo / da afronta de ninguém / nós as mulheres / vamos lutar também / cada brasileiro representa um fuzil / para defender a Pátria amada – Brasil! [...]”. (Cytrynowicz, 2002, p. 105).

Ademais, segundo Cytrynowicz, para além de atender e dar suporte às forças que lutavam na Itália, a construção de um corpo de enfermeiras serviu notadamente para a mobilização da sociedade civil e, por conseguinte, a formação de um front interno no país:

A constituição de um grupo de 73 enfermeiras brasileiras junto à Força Expedicionária Brasileira (FEB) e à Força Aérea Brasileira (FAB, que contou com seis das 73 enfermeiras), enviadas para a Itália em 1944 durante a Segunda Guerra Mundial, foi peça importante das políticas, por parte do governo Getúlio Vargas e do Estado Novo, de mobilização da população civil e da montagem de um *front* interno, em cidades como o Rio de Janeiro e São Paulo. (Cytrynowicz, 2002, p. 99).

No mais, é ideal que nesta estrutura temática o professor conduza os alunos, em suas pesquisas, a perceberem que o Brasil participou ativamente da Segunda Guerra Mundial. Ou seja, que o apoio do governo brasileiro aos Aliados não se deu apenas no âmbito técnico e estratégico, mas também com o envio de soldados para o campo de batalha, e que, a despeito das dificuldades enfrentadas, conseguiram heroicamente obter vitórias significativas.

Aula 5

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** entender que ao longo da Segunda Guerra Mundial a sociedade brasileira mostrou-se engajada com os acontecimentos decorrentes do conflito.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - (EM13CHS101) Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.



- **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Instruções: para a quinta aula, as equipes deverão analisar as canções: “Bombardeio em Berlim¹⁷” (1943) de Haroldo Lobo e David Nasser e “Paris Sorrirá Outra Vez¹⁸” (1942) de Osvaldo Santiago e Paulo Barbosa. Cabe ressaltar que, das aulas dedicadas à intervenção pedagógica, esta é a que possui o maior nível de complexidade, tendo em vista que a temática da aula aborda não apenas a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial, mas também alguns outros episódios do conflito. Assim, recomenda-se aqui que o professor distribua, como material de apoio, artigos que abordem a atuação da Real Força Aérea Britânica (RAF) no combate às forças alemãs, bem como documentos que tratem da ocupação nazista sobre o território francês.

Comentando as canções: Seria um erro pensar que a Segunda Guerra Mundial e, por consequência, seus principais eventos, não se fizeram presentes no cotidiano da sociedade brasileira daquele período. Assim, por mais que se tratasse de uma sociedade anterior a era da informação digital, as notícias sobre os acontecimentos do front não deixavam de chegar, notadamente, aos jornais daquela época, como atesta Marcos Paulo da Silva:

Apesar da guerra propriamente dita ter se desenrolado principalmente em solo europeu, suas influências e consequências percorreram, essencialmente via imprensa, todos os continentes do globo. Para os brasileiros não foi diferente. No Brasil, as notícias atingiram também o interior de São Paulo, chegando a cidades do centro-oeste do Estado, como Lençóis Paulista. Ainda com acesso restrito aos grandes veículos da comunicação de massa da época, a população da cidade tinha na mídia local, sobretudo no jornal impresso, uma importante fonte de informação sobre o desenrolar do conflito. (Silva, 2007, p. 15-16).

Por sua vez, para além dos jornais, os eventos da guerra também se faziam presentes nas produções artísticas, a exemplo das canções. Desta forma, é neste contexto que se inserem as composições desta estrutura temática, ou seja, “Paris Sorrirá Outra Vez” e “Bombardeio em Berlim”, ambas canções que abordavam episódios do conflito que se desenrolava na Europa,

¹⁷ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/64114/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.

¹⁸ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/56697/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



fosse em um tom mais melancólico, ou em um tom mais humorístico. Portanto, posto isso, atentemo-nos agora para a letra da primeira delas, isto é, “Paris Sorrirá Outra Vez”, de Osvaldo Santiago e Paulo Barbosa:

PARIS SORRIRÁ OUTRA VEZ

*A vida corria risonha nas margens do Sena
Jardins, Moulin Rouge, cafés, magasins, boulevards.
Paris resumia Veneza, Madri e Viena
Paris tinha beijos na boca e risos no olhar.*

*Paris, já não sorris.
Nem vives mais de sonhos e amor.
Paris, choras de dor
Ante os fuzis do invasor.*

*O mundo que te ama
E que sofre ao ouvir esse teu soluçar
Um dia, tal como os heróis do passado,
Te irá libertar.*

*Paris, de novo, então,
Teu coração terá em flor
Cidade amor, o mundo diz,
Serás feliz, Paris.¹⁹*

É possível perceber que, em “Paris Sorrirá Outra Vez”, o tema central da composição é a ocupação da França e, em especial a cidade de Paris, pelas forças alemãs. Assim, subjugada em 1940 e libertada apenas em agosto de 1944, a cidade de Paris permaneceu a maior parte da Segunda Guerra Mundial sob o controle de forças invasoras, período em que o cotidiano da cidade se alterou significativamente e que, por sua vez, a canção tenta transmitir ao ouvinte. Assim, nos trechos “*A vida corria risonha nas margens do Sena*” e “*Paris tinha beijos na boca e risos no olhar*”, nos é transmitido a imagem de uma cidade alegre e feliz, em que o amor tinha espaço para florescer e as ações cotidianas seguiam seu fluxo normal. Uma imagem que, por seu turno, contrasta com o cenário da ocupação, em que as dificuldades decorrentes da guerra e da presença de força estrangeiras deram uma nova aparência para a cidade, como fica claro nos trechos, “*Paris, já não sorris / Nem vives mais de sonhos e amor / Paris, choras de dor /*

¹⁹ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/33-1>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Ante os fuzis do invasor”. Portanto, no geral, trata-se de uma canção que transmite um tom de melancolia, todavia, também traz consigo uma fagulha de esperança ao alertar que um dia Paris será libertada, e por conseguinte, novamente voltará a ser a cidade alegre de outrora. Posto isso, vejamos agora a canção “Bombardeio em Berlim”, de Haroldo Lobo e David Nasser, que também aborda episódios da Segunda Guerra Mundial, mas em um tom diferente:

BOMBARDEIO EM BERLIM

*A RAF um dia desses visitou Berlim
E quase botou fogo no bigode do alemão
O cabo Adolfo andou da sala pra cozinha
Correndo, correndo com o fuzil na mão*

*Que bombardeio, seu compadre,
Que carnaval
Quem é que pode dormir com um barulho desses
Gritou o cabo-marechal.²⁰*

Em “Bombardeio em Berlim”, nota-se que o foco da composição, que por sua vez é uma marchinha de carnaval, é celebrar os ataques da Royal Air Force (RAF), isto é, da Força Aérea do Reino Unido a cidade de Berlim, capital da Alemanha. Aqui, nota-se que a canção foi construída em forte tom humorístico, narrando de forma bem humorada os ataques da RAF e, ademais, ridicularizando a figura de Adolf Hitler, ao sugerir que ele ficou desnortado com os bombardeios, como fica evidente no trecho “*O cabo Adolfo andou da sala pra cozinha / Correndo, correndo com o fuzil na mão*”. Ou seja, diferente de “Paris Sorrirá Outra Vez”, “Bombardeio em Berlim”, adota um tom alegre, o que em parte pode-se dever ao fato de estar relatando ações vitoriosas dos Aliados na guerra, como também por ser uma marchinha de carnaval. Por fim, ressalta-se que nesta estrutura temática o professor deve mediar os alunos a perceberem, durante a pesquisa, que apesar da distância geográfica as notícias dos principais acontecimentos da Segunda Guerra se faziam presentes no cotidiano da sociedade brasileira daquele período, fossem para serem lamentadas ou celebradas.

²⁰ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/32-2>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Aula 6

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** assimilar que a guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas, especialmente o Japão.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
 - **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Instruções: por fim, na última aula dedicada a intervenção pedagógica os grupos de trabalho deverão investigar as canções “Bomba Atômica²¹” (1946), composta por Amado Régis, Gadé e Geraldo Batista e “Chupando um Pirolito²²” (1943) de Benedito Lacerda e Cristóvão de Alencar. Assim, para o encerramento das atividades de pesquisa cabe aos estudantes se dedicarem a analisar os sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira para com às nações inimigas do Brasil naquele momento, com um foco especial no caso japonês. Neste sentido, aconselha-se que o professor distribua, como material de apoio, artigos que relatem a dura perseguição no Brasil contra os imigrantes italianos, alemães e japoneses durante a Segunda Guerra Mundial.

²¹ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/76255/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.

²² Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/72298/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026. Cabe ressaltar que embora na discografia do Instituto Moreira Salles, bem como em outros sites, a canção esteja identificada sob o título de “Chupando um Pirolito”, isto é, com a letra “u”, este trabalho optou por manter a grafia presente no site “Quem inventou o Brasil?”, em que o título da canção aparece como “Chupando um Pirolito”, com a letra “o”, haja vista que foi deste último que se extraiu a letra da composição para a elaboração das atividades aqui propostas, disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_37-1. Acesso em: 2 fev. 2026.



Comentando as canções: Ao definir o conceito de guerra total em que, por sua vez, se enquadra a Segunda Guerra Mundial, o historiador Eric Hobsbawm abordou que conflitos deste tipo englobam não apenas os exércitos beligerantes, mas também as populações dos países envolvidos que, por seu turno, são mobilizadas para o esforço de guerra. Neste sentido, para Hobsbawm, nas guerras totais o alvo torna-se não apenas o poder bélico do inimigo, mas também a vida civil:

Os conflitos totais viraram “guerras populares”, tanto porque os civis e a vida civil se tornaram os alvos estratégicos certos, e às vezes principais, quanto porque em guerras democráticas, como na política democrática, os adversários são naturalmente demonizados para fazê-los devidamente odiosos ou pelo menos desprezíveis. (Hobsbawm, 1995, cap. 1).

Assim, não é à toa que no decorrer da Segunda Guerra Mundial o Brasil registrou fortes casos de perseguição a imigrantes italianos, alemães e japoneses. Como abordam Fernanda Cristina Covolan e Melissa Pinheiro Almeida:

Ao se posicionar com os Aliados, o país se declarou, consequentemente, inimigo dos países bloco do Eixo – Alemanha, Itália e Japão –, e isso significou, no Brasil, verdadeira perseguição e repressão policial e militar aos imigrantes oriundos desses países, fundados no estado de guerra. (Covolan; Almeida, 2019, p. 19).

Ademais, para além da perseguição a imigrantes dos países do Eixo, também era perceptível a ocorrência de fortes sátiras aos líderes dessas nações e, por vezes, até mesmo a comemoração de ataques devastadores contras suas populações, como o lançamento, pelos Estados Unidos, de uma bomba atômica sobre a cidade japonesa de Hiroshima. Assim, é em meio a este cenário que se inserem as composições desta estrutura temática, isto é, “Chupando um Pirolito”, e “Bomba Atômica”. Composições que satirizavam em especial o Japão na guerra. Neste sentido, vejamos a letra da primeira, ou seja, “Chupando um Pirolito”, de Benedito Lacerda e Cristóvão de Alencar:

CHUPANDO UM PIROLITO

*Quando acabar o conflito
E não se ouvir mais o grito do canhão
Eu quero ver o Hiroito aflito
Comendo arroz sem palito
Na Ilha de Salomão.*



*O Hiroito sonhou que estava em Havaí
Bebendo água de Vichy com pão alemão
Mas quando acordou, deu um grito
Ele chupava um pirolito na cratera de um vulcão.²³*

Em “Chupando um Pirolito”, é possível perceber que o objetivo da composição é satirizar a figura do imperador japonês Hirohito, que na canção aparece sob a denominação de “Hiroito”. Entretanto, a letra também não deixa de ironizar aspectos da cultura japonesa, como o consumo do arroz, uns dos principais alimentos da culinária nipônica, e os hashis, pequenos palitinhos utilizados como talheres em grande parte dos países asiáticos. Ademais, há também aqui uma crítica, em tom de deboche, ao projeto expansionista japonês sobre a região do Oceano Pacífico, expresso na tentativa do Japão de ampliar o seu controle sobre o território ao atacar a base americana de Pearl Harbor, no Havaí, mas que, apesar disso, não conseguiu ver os seus planos concretizados, como é possível perceber nos trechos “*O Hiroito sonhou que estava em Havaí*” e “*Mas quando acordou, deu um grito / Ele chupava um pirolito na cratera de um vulcão*”. Portanto, no geral trata-se de uma canção que direciona os seus ataques especialmente a imagem do imperador do japonês. Assim, analisemos agora a segunda composição, isto é, “Bomba Atômica”, Amado Régis, Gadé e Geraldo Batista:

BOMBA ATÔMICA

*A bomba atômica é bem dinâmica
Ela causa explosão astronômica
Onde caiu levou tudo de roldão
Era uma vez o Império do Japão*

*Hiroshima é uma prova
Da eficiência dessa arma nova
E o Sol Nascente sabe disso muito bem
Fazer outra guerra não convém.²⁴*

Em linhas gerais, na canção “Bomba Atômica” é perceptível que o tom da composição é o de comemoração. Contudo, o que chama aqui a atenção é que o ataque que está a ser comemorado não é o de uma investida a uma instalação inimiga ou algo do tipo, mas o lançamento de uma arma de destruição em massa sobre uma cidade que, por sua vez, ceifou a

²³ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/37-1>. Acesso em: 2 fev. 2026.

²⁴ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/34-2>. Acesso em: 2 fev. 2026.



vida de milhares de pessoas instantaneamente, bem como a de outras milhares em decorrência de complicações da radiação. E, por mais que se possa alegar que de início os efeitos da radiação decorrentes de armas nucleares não eram de amplo conhecimento popular, a simples exaltação ao lançamento de uma bomba sobre civis já é por si só chocante. Assim, de todas as canções que foram apresentadas até agora, “Bomba Atômica” talvez seja a que mais impacta, justamente porque revela de forma clara como em uma guerra a desumanização do outro leva a exaltação de atrocidades contra pessoas que nada têm a ver com o conflito. Por fim, cabe abordar que nesta estrutura temática é crucial que o professor, em sua ação mediadora, ajude os alunos a perceberem que a guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas do Brasil naquele momento de guerra, acarretando inclusive em perseguições internas a imigrantes italianos, alemães e japoneses.



4 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PROCESSO AVALIATIVO

Quando um professor está a planejar uma atividade pedagógica, são muitas as etapas nas quais ele precisa pensar, a começar pelo próprio planejamento, que já é por si só uma parte fundamental do processo pedagógico, sendo que a este se somam também os métodos que serão empregados, os recursos e materiais utilizados, fora o tempo que será necessário. Todavia, talvez uma das etapas mais importantes – se não a mais – dentro do processo educativo seja a avaliação. Em linhas gerais, é ela que revela a progressão do aluno, demonstrando se de fato houve uma aprendizagem significativa, objetivo final do ensino de História. Ademais, é também com a avaliação que o professor tenta tomar ciência dos resultados do seu trabalho, analisando se os objetivos que foram estipulados no início do planejamento tiveram, ou não, os efeitos esperados. Assim, a avaliação é por excelência um exercício de reflexão, auxiliando professor e aluno, para que juntos procurem analisar os passos que foram trilhados.

Em certo sentido, é possível dizer que o ato de avaliar não se restringe apenas ao plano educacional, mas perpassa vários momentos de nossa vida. Na verdade, estamos quase que a todo instante avaliando situações, seja o melhor local para colocar um móvel na sala, seja comprando o melhor carro ou averiguando a melhor data para se realizar uma viagem. E, não raro, pautamos nossas decisões com base nestas avaliações. Portanto, no dia a dia utilizamos a avaliação como um instrumento, e esta é uma concepção que também deve guiar a avaliação no ensino, particularmente o de História. Caminhando, dessa forma, na contramão do modelo tradicional de avaliação, que por sua vez objetivava tão somente classificar os alunos em duas categorias: a de aprovado ou reprovado.

4.1 Avaliação e ensino de História

Muito embora seja uma etapa fundamental do processo educativo, a avaliação historicamente vem sendo desviada da sua real funcionalidade. Assim, ainda hoje, na melhor das hipóteses, não é incomum achar professores que utilizam testes com questões objetivas ao final da unidade, a fim de classificar os alunos em notas que vão de 0 a 10 pontos. Na pior delas, é possível encontrar docentes que utilizam a avaliação como um instrumento punitivo, nesta circunstância, a aplicação de testes é usada como uma espécie de ameaça para o caso de mal comportamento por parte dos alunos ao longo das aulas.



Em certo sentido, é imaginável que esta forma de conceber a avaliação, ainda tão presente em nossas escolas, seja um resquício das concepções tradicionais de ensino. Afinal, para pedagogia tradicional o percurso do processo educativo sempre foi muito claro, o professor explica, os alunos ouvem e, ao final, realizam uma prova escrita que, por sua vez, seja capaz de mensurar tudo aquilo que conseguiram absorver. Assim, quando nos voltamos a trajetória histórica do ensino de História, é possível perceber que as avaliações foram marcadas por uma lógica quase sempre uniforme, com testes e arguições que em geral possuíam questões que cobravam do aluno a mera memorização dos assuntos que tinham sido transmitidos em sala, como afirmam Cainelli e Schmidt:

Tradicionalmente, o ensino da História tem proposto formas de avaliação que enfatizam a memorização e a apreensão passiva, pelo aluno, de idéias, conceitos e habilidades propostas pelo professor. A forma mais conhecida dessa avaliação é o questionário e seu equivalente instrumentos de avaliar, as provas escritas e orais. (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 149).

Dessa forma, cobrava-se a decoração de datas, de nomes de líderes políticos e de eventos históricos, sem uma real preocupação em sondar o que de fato tinha sido aprendido ao longo do processo educativo. Portanto, o bom aluno era aquele que ao final do processo listava cada uma das repostas que o professor queria ouvir, de preferência sem tirar ou pôr nenhuma vírgula, isso quando não simplesmente copiava-se trechos do livro didático, como se a resposta devesse ser encontrada ao invés de ser pensada. Deste modo, neste modelo de avaliação, não se existia espaço para a análise e reflexão, seja por parte do aluno ou por parte do professor, assim, a única função dos exames era classificar aos alunos na categoria de “aprovado” ou “reprovado”, tendo por base a simples decoração de conhecimentos que muito provavelmente seriam esquecidos em pouco mais de duas semanas. Ademais, outra característica dessa forma de avaliação era a sua realização apenas no encerramento do semestre ou da atividade desenvolvida, isto é, pouco importava o trajeto percorrido pelo aluno ao longo do percurso educativo, como seus avanços ou retrocessos, tendo em vista que era a avaliação final que ditava os resultados. Assim, se o estudante participava ativamente das atividades, interagira com o professor e colegas e demonstrava ganhos significativos ao longo das aulas, mas não ia bem no exame final, era classificado como inapto. Não é à toa que criamos nos alunos o hábito de estudar apenas para a prova, com alguns deles madrugando as noites anteriores ao dia do exame, a fim de alcançar um bom rendimento, um costume que decorre do sentimento comum de que o professor avalia apenas o teste final e não o processo como um todo.



No entanto, se queremos uma educação de qualidade e, por sua vez, um ensino de História comprometido em suscitar à consciência histórica do aluno, é preciso que a avaliação encontre a sua real funcionalidade. Assim, isso inclui, primeiramente, compreender que a avaliação não é uma mera obrigação burocrática do sistema educativo, mas um instrumento de que o professor dispõe para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica e alcance dos objetivos que foram estabelecidos, como descrito abaixo:

O ato de ensinar pressupõe uma intenção consciente do professor no sentido de ajudar o aluno a adquirir conhecimentos, conceitos, idéias e habilidades; daí ser fundamental que o professor se perceba responsável por garantir que a aprendizagem do aluno se realize. Nesse sentido, a avaliação do professor e do aluno é uma maneira de estabelecer o grau de eficácia do ensino e da aprendizagem. (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 149).

Dessa forma, a avaliação pode ajudar o professor a perceber se de fato o aluno conseguiu aprender ou desenvolver o que está prescrito no planejamento, implementando, ao seu modo, intervenções pedagógicas sempre que o resultado das avaliações demonstrar alguma falha ou desvio no percurso que fora traçado. Por exemplo, pensemos em um professor que tenha como objetivo central a formação de noções de temporalidade em seus alunos, por sua vez, este docente poderá se valer de avaliações – não necessariamente provas – que visem sondar se seus alunos conseguem datar eventos, reconhecer processos de rupturas e permanências, bem como compreender os diferentes sistemas de calendário criados pelo homem. E se porventura ele constatar que alguma dessas aprendizagens não foi consolidada, poderá utilizar novas estratégias e conteúdos em sua abordagem, em um processo de tentativa e erro que idealmente só terá fim quando os resultados forem alcançados, assim:

Nessa perspectiva, a avaliação nunca pode ter um fim em si mesma, mas deve ser vista como meio que funcionará muito mais para resolver e sanar dificuldades de ensino e aprendizagem que para classificar o aluno, apontar seus erros ou reprová-lo. (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 148).

Neste sentido, conceber a avaliação como um instrumento do sistema pedagógico, pressupõe compreender que ela deve ocorrer ao longo de todo o processo, isto é, se fazendo presente no início, meio e fim. Para tanto, é necessário ter em mente que as mais recentes concepções pedagógicas estabelecem diferentes tipos de avaliação para cada etapa do processo de ensino-aprendizagem, assim, é sob esta perspectiva que as professoras Marlene Cainelli e Maria Auxiliadora Schmidt abordam que “As várias atitudes de avaliação têm características que podem ser enumeradas com base em sua finalidade, sua utilização, seus objetivos e nos



principais aspectos enfatizados por ela.” (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 148). Dessa forma, podemos elencar três tipos principais de avaliação, a saber: avaliação diagnóstica ou inicial, avaliação formativa e avaliação somativa. Juntas, elas se complementam e fornecem ao professor todos os dados de que ele precisa para monitorar e aperfeiçoar sua prática pedagógica, desde que utilizadas no momento certo.

Deste modo, a avaliação inicial ou diagnóstica deve ser usada no início do percurso educativo, seja este referente ao ano letivo, unidade semestral ou novo assunto. Como o seu próprio nome sugere, ela visa sondar informações que possam ser úteis às atividades que serão desenvolvidas. Assim, um professor pode aplicar a avaliação diagnóstica para investigar quais as habilidades que seus alunos já possuem, aquelas que ainda precisam desenvolver, bem como o interesse em possíveis conteúdos e metodologias de ensino. Por conseguinte, poderá construir o seu planejamento com base nestas informações. Portanto, este tipo de avaliação é crucial para o início de qualquer nova abordagem didática, afinal, é a partir dela que o professor poderá melhor captar a realidade em que ele e seus alunos estão inseridos, para assim tomar as melhores estratégias de ensino.

Por sua vez, a avaliação formativa acompanha professor e aluno ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem. Portanto, ela tem início paralelo às atividades de ensino e, conseqüentemente, termina junto a elas. O seu objetivo é fornecer ao professor informações ao longo do processo de ensino, as quais devem esclarecer o andamento das atividades que estão sendo desenvolvidas. Deste modo, ela é capaz de alertar se tudo está saindo conforme o planejado, ou se aconteceu algum imprevisto no meio do caminho, a fim de que o professor consiga a tempo realizar as intervenções necessárias, ou manter tudo como está. Quanto à avaliação somativa, ela deve ocorrer no fim do processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, a sua função principal é sondar os avanços obtidos após o fim completo das atividades, averiguando aquilo que de fato o aluno conseguiu aprender, tendo por base os objetivos que foram estipulados no planejamento inicial.

Posto isso, é importante ressaltar que na hora de classificar o aluno, o professor não deve se atentar apenas a avaliação somativa, para que assim não caia no mesmo erro da pedagogia tradicional. Portanto, ele deve optar por aplicar e analisar, em conjunto, cada uma das avaliações citadas acima, dando maior ênfase a avaliação formativa, tendo em vista que por ocorrer ao longo do processo de ensino-aprendizagem ela consegue melhor captar cada uma das evoluções experienciadas pelo aluno, por mais pequenas que sejam. Não é à toa que a LDB, Lei de



Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), estabelece que o rendimento escolar deve se basear em uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (art. 24, V, a). Daí advém, por exemplo, a atual tendência em utilizar conceitos de aprendizagem, tendo em vista que estes poderiam melhor expressar os avanços do aluno, se comparados às costumeiras notas que vão de zero a dez pontos.

Por fim, cabe salientar que é necessário reduzir a primazia do teste escrito no processo da aprendizagem histórica. Obviamente, não para dar fim a este tipo de avaliação, mas para diversificar as possibilidades de instrumentos avaliativos à mão do professor. Haja vista que, por vezes, nem sempre a prova escrita consegue ser a melhor forma de avaliar os alunos, com alguns destes conseguindo expor de maneira melhor o conhecimento adquirido com outras formas de avaliação. Afinal, quantos de nós, professores, já não nos deparamos com aquele aluno que participa ativamente das atividades, interage ao longo das aulas e demonstra avanços significativos no aprendizado; mas que, no entanto, na hora da prova escrita, seja por ansiedade ou pelo medo da reprovação, acaba tendo um mal desempenho. A isso, soma-se o modelo de questões frequentemente cobrado nos testes escritos, com questionários que sondam tão somente a capacidade de memorização do aluno, deixando de lado a aferição de suas reais habilidades. Portanto, tendo em vista esses apontamentos, percebe-se que “O desenvolvimento de múltiplas e diferentes atividades de avaliação pode substituir a antiga prática de avaliar apenas a memorização do conteúdo com testes.” (Cainelli; Schmidt, 2006, p. 150). Assim, o professor pode se valer de diversas outras ferramentas para avaliar o estudante, como portfólios, trabalhos em equipe, murais e até mesmo a observação sistemática do seu progresso. Utilizando, preferencialmente, mais de uma ferramenta.

Deste modo, as avaliações diagnóstica, formativa e somativa ocupam lugar de destaque nas atividades aqui propostas, bem como distanciam-se do tradicionalismo dos testes escritos. Assim, tanto para a avaliação diagnóstica, quanto para a somativa, optou-se neste trabalho por conduzir os estudantes à construção de murais informativos, nos quais os alunos deverão expor seus conhecimentos a respeito do contexto e da relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial. Dessa forma, como tratam-se de duas avaliações distintas, os murais, por sua vez, foram divididos em duas partes. Portanto, na primeira parte, que configura a avaliação diagnóstica, realizada ao início, os relatos dos alunos devem trazer à tona os seus conhecimentos prévios; e na segunda parte, que configura a avaliação somativa, realizada ao final, os alunos



devem demonstrar os conhecimentos adquiridos após as atividades de pesquisa. Já no que se refere a avaliação formativa, esta será realizada a partir da observação sistemática de cada equipe de trabalho no decorrer das ações, portanto ela se inicia junto às atividades e termina ao final delas. Assim, será a combinação de cada uma destas avaliações que configurará a nota final de cada aluno.

4.2 Terceira parte da sequência didática

Por fim, neste momento o trabalho vem trazer a última parte da aula-oficina e, portanto, da sequência didática em que ela está condensada. Assim, este é o ponto em que se chega à avaliação da aprendizagem propriamente dita, ou pelo menos a uma parte dela, haja vista que se considerarmos a avaliação como um processo contínuo ela deve ocorrer desde o início das atividades. Ademais, para além da produção do material final, esta etapa é dedicada também a investigação da meta cognição, isto é, a captar como e de que forma os alunos passaram por cada parte da oficina, ou seja, sondando suas dificuldades, acertos e motivações, bem como o que de fato conseguiram assimilar ao longo de todo o percurso didático, em um processo no qual o docente tenta ao máximo compreender a construção da consciência histórica do aluno.

Aula 7

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** avaliar a aprendizagem.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a capacidade de compor narrativas históricas com base em evidências.
- **Materiais/recursos necessários:** cartolina, giz de cera/lápis de cor, régua, hidrocor.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).



- **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Instruções: caro(a), professor(a), a sétima aula dá início a última etapa da aula-oficina, que por sua vez focaliza a avaliação da aprendizagem. Entretanto, cabe aqui ressaltar que a avaliação é um processo contínuo, devendo ocorrer desde o início da primeira aula, assim, na proposta aqui pretendida, recomenda-se para tal que seja analisada a assiduidade e o comprometimento do aluno ao longo de cada uma das etapas desta sequência didática. Dessa forma, o que vem neste momento seria apenas o arremate do que foi aprendido pelos estudantes, isto é, a condensação, em uma produção material, daquilo que efetivamente os alunos conseguiram absorver após o percurso formativo, notadamente após as atividades de investigação das canções. Neste sentido, pensou-se aqui em resgatar os murais que tinham sido construídos na aula 1 a título de sondagem dos conhecimentos prévios. Para tanto, as equipes deverão completar a segunda parte do mural, que tinha sido propositalmente dividido em duas seções, respondendo na segunda seção as seguintes questões:

1. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil foi agredido por alguma potência estrangeira ou passou ileso pelo conflito graças a sua posição geográfica? Explique sua resposta.
2. No decorrer do conflito, o Brasil combateu ativamente na guerra, isto é, enviando soldados ao front de batalha, ou possuiu uma participação menos relevante?
3. Internamente, a sociedade brasileira mostrou-se engajada com a guerra que se desenrolava na Europa ou demonstrou pouco interesse a respeito desse assunto?
4. A guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas?

Note que as questões visam abordar, sequencialmente, cada uma das temáticas que foram debatidas nas aulas dedicadas à intervenção pedagógica, com o fito de assim perceber se os objetivos de aprendizagem foram, ou não, alcançados. Ademais, cabe ressaltar que, como é



perceptível, as questões da segunda seção do mural apresentam um nível de complexidade maior, haja vista que, entende-se aqui que é necessário que a aprendizagem seja progressiva, com cada etapa demandando mais esforço por parte do aluno. Além do que, questões mais complexas podem evidenciar se de fato a aprendizagem foi significativa, principalmente quando as respostas são comparadas àquelas que foram produzidas na primeira etapa durante a sondagem dos conhecimentos prévios. Por fim, recomenda-se que os estudantes usem, para a resolução das questões finais, as fichas de pesquisa que foram elaboradas durante a análise das canções, a fim de que suas respostas se relacionem com as atividades anteriores.

Aula 8

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** investigar a meta cognição.
- **Objetivo de aprendizagem:** estimular a capacidade de reflexão.
- **Materiais/recursos necessários:** notebook e projetor/televisão; lousa.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Instruções: caro(a), professor(a), na aula 8 chegamos ao último momento da oficina. Assim, após a finalização do mural na aula anterior, espera-se que agora os estudantes relatem suas experiências – individuais e coletivas – com as atividades que foram desenvolvidas ao longo de toda a oficina. Para tanto, cada equipe deverá apresentar o mural que elaborou, explicando as respostas que redigiram e abordando se sentiram, ou não, avanços na forma de se relacionar com o conhecimento histórico, bem como o que conseguiram aprender de significativo na relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial. Ademais, também é importante que os estudantes opinem sobre a oficina, comunicando aquilo que gostaram, e também o que não gostaram, além de propor possíveis sugestões. Ideal também é, que, nesta parte, o professor direcione indagações aos alunos, para assim analisar se houve de fato progresso no pensamento



histórico. Esta parte é importante porque permite ao docente aprender com os erros, a fim de evitá-los em experiências futuras. Por fim, ressalta-se que os murais deverão ser armazenados na biblioteca da escola – ou local similar – com o fito de serem novamente utilizados, ou consultados, quando necessário.



5 APLICANDO A AULA-OFICINA: RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Como etapa final das discussões aqui realizadas, segue-se adiante um apanhado de relatos de experiência da aplicação da referida aula-oficina em uma turma do 3º ano do ensino médio. Ressaltando, contudo, que o que se pretende não é trazer um roteiro rígido e plenamente acabado das atividades, mas informações relevantes que foram extraídas a partir da aplicação do projeto em sala, apontando não apenas os acertos, mas principalmente as falhas que foram encontradas ao longo do percurso, a fim de que estes apontamentos possam auxiliar em aplicações futuras da aula-oficina por aqueles que assim desejarem, inclusive no aperfeiçoamento das atividades aqui descritas. Afinal, é a partir do jogo de tentativas e erros que se dá a construção do conhecimento científico. Assim, tecida as devidas considerações, voltemo-nos agora para a escola em que o trabalho foi aplicado, o Colégio Estadual de Tempo Integral Professora Ana Mirena da Silva, localizado no município de Fátima-BA.

Assim, de proporção estrutural relativamente média, o CETI Prof.^a Ana Mirena da Silva foi inaugurado no ano de 2024, sendo, portanto, um colégio bastante novo e que, por sua vez, deu início a implementação do ensino em tempo integral de forma gradual para as séries ofertadas. O que levou a que, em 2025, ano em que a aula-oficina foi aplicada, as turmas de 3º série do ensino médio ainda estivessem integradas ao modelo de ensino parcial, com classes matutinas e vespertinas que tinham a sua disposição uma grade curricular com duas aulas semanais dedicadas a disciplina de História.

Um fato a se destacar é que em tais turmas de ensino parcial do 3º ano do ensino médio foi possível observar, no decurso dos anos letivos, uma grande distinção social entre as classes matutinas e vespertinas. Deste modo, enquanto as turmas matutinas abrigavam principalmente alunos que advinham da zona urbana e que em geral demonstravam maior facilidade em assimilar fatos e conceitos históricos; as turmas vespertinas, em contrapartida, continham em sua grande maioria alunos que provinham da zona rural e que, por sua vez, demonstravam uma maior dificuldade em compreender conteúdos de caráter mais abstrato, isto é, distantes de sua realidade cotidiana. Desse modo, ocorre que foi em uma destas turmas do período vespertino em que a aula-oficina foi aplicada. Uma escolha que a princípio não se deu de forma premeditada, mas pelo fato de no ano em questão apenas uma turma de 3º ano ter sido designada. Contudo, a despeito das dificuldades inicialmente levantadas em se trabalhar com uma turma que demandaria mais atenção, a aplicação das atividades da oficina mostrou-se, como se verá adiante, uma experiência bastante interessante.



Importante também salientar que a escolha de aplicar a aula-oficina em turma de 3º ano do ensino médio se deu não ao acaso, mas a partir de uma lógica curricular. Haja vista que, o fato do conteúdo programático de História dedicar às turmas finais do ensino médio assuntos referentes à História do século XX no Brasil e no mundo, em que se encaixa a própria Segunda Guerra Mundial, pareceu transformar o 3º ano no momento ideal para a aplicação do projeto, uma vez que demonstra certa coerência com os assuntos previstos para esta série. Ademais, a decisão de aplicá-la no 3º ano parece ser ainda mais lógica na medida em que as atividades da aula-oficina não visam a princípio abarcar por completo a temática da Segunda Guerra, mas aprofundar algumas de suas ramificações, com destaque para a participação brasileira no conflito, sendo preferível que aluno já tenha tido algum contato com o assunto. Todavia, é claro que o que se propõe aqui não é um modelo pronto, mas uma sugestão. Portanto, com as devidas adaptações nada impede que o professor em seu planejamento insira as atividades em outras séries do ensino médio ou até mesmo no ensino fundamental.

No mais, ressalta-se que os relatos a seguir estão divididos em três partes, que por sua vez configuram as três fases da aula-oficina. Neste sentido, inicialmente se aborda a análise e sondagem dos conhecimentos prévios dos estudantes a partir da produção da primeira etapa do mural. Posteriormente, entra em destaque a intervenção pedagógica, momento em que os estudantes são confrontados com as fontes e com o passo a passo da produção do saber histórico. Encerrando-se, por fim, com a última etapa da aula-oficina, caracterizada notadamente pela produção da parte final do mural.

5. 1 Relatos da primeira etapa

A aula-oficina foi aplicada na segunda metade do ano letivo, quando a turma já tinha estudado conteúdos referentes a ascensão do fascismo na Europa e como isso levou ao estopim da Segunda Guerra Mundial, mas, lógico, sem qualquer menção a participação brasileira no conflito ou de como a guerra foi experienciada dentro do Brasil, que por sua vez é o objetivo central de análise das atividades. Uma decisão tomada a fim de que os alunos pudessem compreender o contexto do assunto a ser estudado, mas sem o fornecimento de informações que impossibilitassem a sondagem dos conhecimentos prévios.

Neste sentido, vale destacar que a primeira aula serviu não apenas para sondar os conhecimentos prévios, mas também para transmitir instruções aos estudantes sobre como as

atividades iriam ocorrer. Repassando como seria o andamento de cada uma das etapas, a duração da oficina, bem como as tarefas que eles teriam pela frente. Deste modo, por mais que este procedimento possa parecer algo meramente burocrático é necessário falar que ele tem o seu valor e não deve ser negligenciado, afinal trata-se do primeiro contato que os alunos terão com o projeto a ser desenvolvido, e assim, uma má impressão ou desencontro de informações pode logo de cara desmotivar os estudantes, comprometendo o bom funcionamento das demais etapas da aula-oficina. Ademais, neste primeiro momento os alunos também foram inteirados de que seriam avaliados a todo instante e não somente ao final das etapas, a fim de que compreendessem que o processo iria se sobressair sobre os resultados alcançados.

Dessa forma, após a transmissão das devidas informações, deu-se início de fato a primeira etapa da aula-oficina. Assim, os alunos foram comunicados que a princípio deveriam compor equipes de até quatro integrantes, com cada equipe formando um pequeno círculo com as cadeiras e mesas. Por conseguinte, a cada equipe foi entregue um conjunto de materiais necessários para a confecção dos murais, que no caso em questão constituiu-se de uma cartolina branca, régua, hidrocor e demais equipamentos de desenho:

Figura 2 – Materiais entregues



Fonte: elaborado pelo autor.



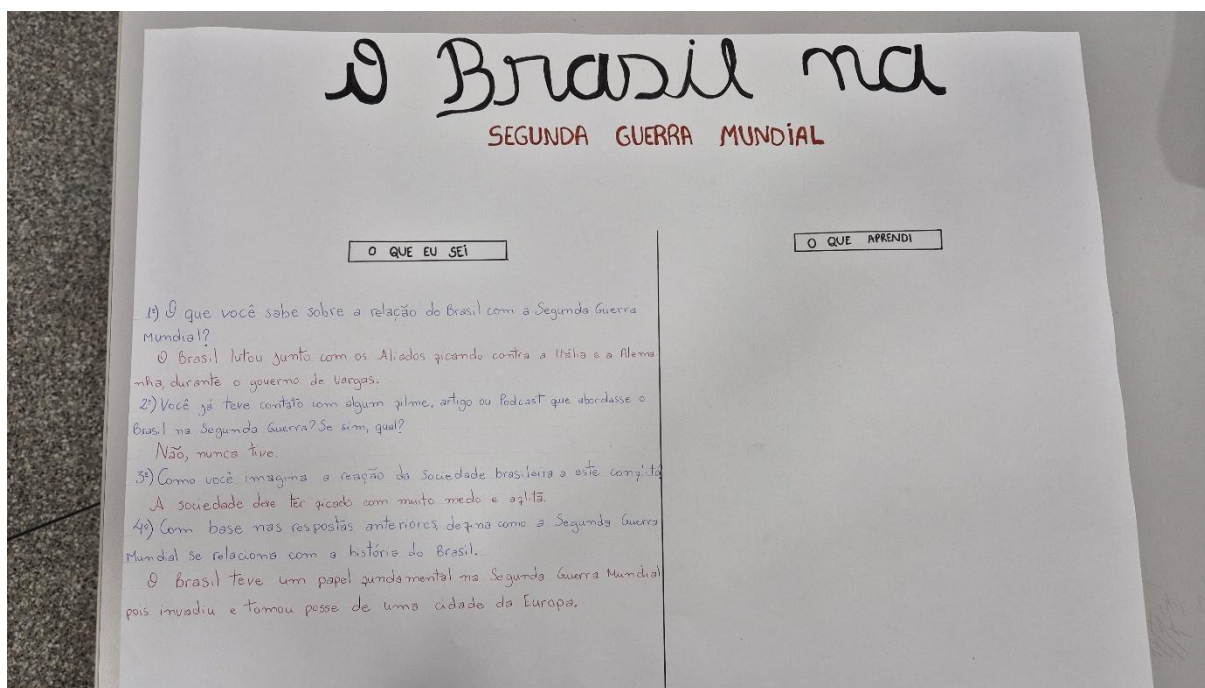
Importante ressaltar que a escolha por construir murais a partir de cartolinas é uma das muitas partes adaptáveis deste trabalho. Deste modo, como dito acima, o que se propõe aqui é uma sugestão e, portanto, outras alternativas também seriam viáveis para esta etapa, como a produção de murais virtuais, mapas mentais, pôsteres, etc. Ademais, posteriormente, com os materiais entregues, foi informado aos alunos que eles deveriam, em equipe, copiar e responder a quatro perguntas na cartolina, as quais por sua vez serviriam para sondar os seus conhecimentos prévios:

1. O que você sabe sobre a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial?
2. Você já teve contato com algum filme, artigo ou podcast que abordasse o Brasil na Segunda Guerra Mundial? Se sim, qual?
3. Como você imagina a reação da sociedade brasileira a este conflito?
4. Com base nas respostas anteriores, defina como a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a História do Brasil.

Assim, as perguntas foram expostas no quadro para que ficassem à vista de todos, bem como o modelo esquemático com que elas deveriam ser copiadas na cartolina, já que esta deveria ser dividida ao meio em duas partes, reservando-se dessa maneira uma parte para a avaliação diagnóstica. Por conseguinte, os alunos iniciaram os trabalhos e, talvez aqui, se concentre um dos momentos mais interessantes deste relato. Visto que, por seu turno, a avaliação diagnóstica tem por função realizar perguntas que dimensionem o nível de aprendizagem em que os estudantes se encontram e, para tanto, as respostas precisam ser as mais fidedignas possíveis, ainda que estejam erradas. Neste sentido, foi repassado aos alunos que eles deveriam ser sinceros em suas respostas, não se preocupando com possíveis erros, mas ainda assim foi notório que muitos sentiam um certo desconforto ao perceberem que não sabiam como responder corretamente à pergunta, por vezes até mesmo solicitando permissão para a realização de pesquisas online. O que, de certo modo, demonstra como a prevalência do modelo tradicional de avaliação ainda exerce forte influência sobre a cultura escolar e sobre a forma como os estudantes percebem o próprio processo avaliativo, desconsiderando por sua vez a existência de outros tipos de avaliação.

De resto, vale destacar que a atividade foi muito proveitosa. Assim, no geral as equipes produziram respostas muito diversas e que em partes refletem conhecimentos do senso comum a respeito da guerra ou deste período da História do Brasil. Deste modo, boa parte dos grupos afirmaram que o Brasil participou ativamente da guerra, mas nem todos conseguiram reconhecer contra quem o Brasil estava lutando. Quanto aos filmes, artigos e podcasts, a maioria alegou que não tinha, ou pelo menos não se lembrava, de ter tido contato com alguma produção deste tipo que, por seu turno, abordasse o Brasil no contexto da guerra. Já no que se refere ao sentimento sentido pela população, as respostas divergiram, muitos grupos afirmaram que os sentimentos que dominavam o país neste momento foram o medo e a aflição, mas outros declararam que a sensação geral foi de orgulho pelo Brasil está participando do conflito. Por fim, a maioria reconheceu que em certa medida a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a História do Brasil, mas não conseguiram apontar de que forma. Alguns até mesmo foram capazes de demonstrar conhecimentos significativos ao apontar frases como “se falava que era mais fácil uma cobra fumar do que o Brasil entrar na guerra”, ou ao afirmar que o Brasil conseguiu conquistar uma cidade da Europa. Entretanto, houve pouco ou nenhum aprofundamento sobre estes fatos, como fica claro no exemplo abaixo:

Figura 3 – Primeira parte do mural



Fonte: elaborado pelo autor.



Em sequência, ocorreu a categorização e problematização das respostas. Dessa forma, foi possível perceber que a maioria das equipes conseguiu demonstrar um bom nível de conhecimentos prévios. Embora seja importante ressaltar que é muito provável que alunos que estão no 3º ano do ensino médio já tenham tido contato, no ensino fundamental, com questões referentes à participação brasileira na Segunda Guerra Mundial. Entretanto, ainda assim algumas equipes tiveram mais dificuldades em dar respostas que demonstrassem um certo nível de coerência, sinalizando, portanto, que mereceriam uma atenção especial nas etapas seguintes.

5.2 Relatos da segunda etapa

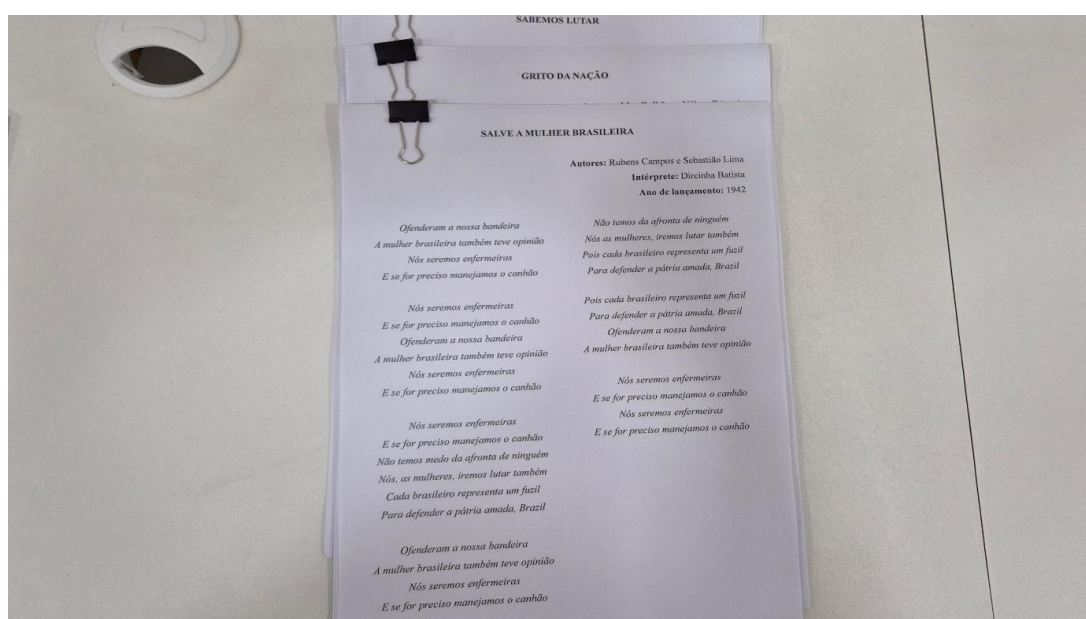
Finalizada a primeira parte da aula-oficina, entra em destaque a segunda etapa, momento em que os estudantes terão, de fato, contato com as fontes e assim poderão melhor compreender como ocorre a produção do saber histórico. Deste modo, para o início desta nova fase as equipes foram, primeiramente, comunicadas sobre as atividades que deveriam desenvolver, isto é, analisar a letra e melodia de canções produzidas no Brasil durante o período da Segunda Guerra Mundial e que, por sua vez, abordavam o conflito. Sendo que ao todo cerca de oito canções deveriam ser utilizadas como fonte de pesquisa. Mas vale aqui ressaltar que as aulas da segunda etapa estavam divididas em quatro estruturas temáticas, com duas canções dedicadas a cada uma dessas estruturas. Assim, para se abordar as agressões sofridas pelo Brasil por ataques de submarinos alemães, cogitou-se examinar as canções “Grito da Nação”, de Max Bulhões e Nelson Trigueiro; e “Sabemos Lutar”, de Nássara e Frazão. Para compreender de que forma o Brasil participou da guerra, com destaque para o envio de uma força expedicionária ao front, entram as canções “Monte Castelo”, de Wilson de Sousa; e “Salve a Mulher Brasileira”, de Rubens Campos e Sebastião Lima. Para perceber como se deu a reação da sociedade brasileira aos eventos da guerra, as canções “Bombardeio em Berlim”, de Haroldo Lobo e David Nasser; e “Paris Sorrirá Outra Vez”, de Osvaldo Santiago e Paulo Barbosa. E por fim, para analisar como a guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com os povos de nações inimigas, as canções “Bomba Atômica”, de Amado Régis, Gadé e Geraldo Batista; e “Chupando um Pirolito”, de Benedito Lacerda e Cristóvão de Alencar”.

Entretanto, como dito no início, os objetivos deste relato são mostrar não apenas os acertos, mas também o desencontro de expectativas. Portanto, aqui é importante destacar que em alguns momentos da segunda etapa foi necessário utilizar apenas uma, ao invés de duas, das canções mencionadas acima para se abordar uma estrutura temática. O que se deveu em partes

ao ritmo de análise das canções empreendido pelas equipes, de forma que muitas precisaram de um tempo maior que o previsto para realizar a atividade. No entanto, ainda assim optou-se por manter a proposta de duas canções por estrutura temática, na sequência didática disponibilizada neste trabalho, por entender-se que o ritmo de análise capaz de ser efetuado pelos estudantes pode ser muito variável, com algumas turmas sendo mais rápidas que outras. E deste modo, se possível for, a investigação de uma maior quantidade de fontes pode proporcionar resultados melhores.

Ademais, por tratar-se de uma atividade de pesquisa guiada, para além da letra das canções as equipes também receberam fichas de pesquisa, conforme o modelo descrito na seção 3.2 deste trabalho. E que, no geral, estavam divididas em duas partes centrais, em que na primeira parte, intitulada “Identificação do Documento”, os estudantes deveriam sondar os dados imediatos das canções, como a data, autores e a sua tipologia enquanto fonte histórica; já na segunda parte, chamada de “Explicação do Documento”, caberia às equipes construir narrativas e explicações sobre as canções, elaborando hipóteses com base na investigação empreendida. Além disso, em virtude de muitas informações contidas na ficha de pesquisa serem de relativa complexidade para os estudantes, as equipes também receberam um modelo de ficha que trazia instruções sobre o que deveria ser preenchido em cada categoria. Assim, para a segunda etapa da aula-oficina, cada equipe recebeu, de forma impressa, a letra das canções a serem analisadas, bem como as fichas conforme as imagens abaixo:

Figura 4 – Letras das canções



Fonte: elaborado pelo autor.

Figura 5 – Ficha de pesquisa

Fonte: elaborado pelo autor.

Deste modo, após a entrega dos materiais e essa rápida explanação sobre como a atividade iria ocorrer, deu-se início a segunda etapa da aula-oficina. E para tal, optou-se por retirar os alunos da sala de aula e conduzi-los a um espaço mais apropriado para a reprodução das canções. Neste sentido, a opção mais adequada para a escuta pareceu ser o teatro da escola, que por sua vez tratava-se de um grande auditório. Uma decisão que, em partes, se baseou na ideia de que levar os estudantes para um espaço mais fechado e, por isso, com uma melhor capacidade em reter o som, poderia potencializar a experiência pedagógica da atividade, além de impedir possíveis incômodos para as outras salas de aula. Ademais, vale salientar que não se deve desprezar o fato de que o deslocamento dos alunos de um local em que eles passam a maior parte do tempo, isto é, a sala, para um outro ambiente, ainda que dentro da escola, gera por si só um grande entusiasmo. Além disso, para além de ser um espaço propício para a realização da oficina, haja vista ser um ambiente fechado, o teatro também contava com caixas de som capazes de potencializar a reprodução das canções e tinha a sua disposição uma mesa de som na cabine técnica, o que por sua vez possibilitava ajustar a reprodução das canções para a obtenção de uma melhor qualidade sonora.

Todavia, se faz necessário aqui algumas considerações. Tendo em vista que se tomarmos como referência as escolas públicas de educação básica do Brasil, é de certo que nem todas elas terão a mesma estrutura física e tecnológica que foi mobilizada para a realização da



aula-oficina aqui relatada. Entretanto, cabe sublinhar que isso não deve invalidar propostas de aplicação deste projeto em escolas que, por sua vez, possuem uma maior carência de recursos. Assim, se o professor aplicador tem a sua disposição mesas e aparelhos de som de última geração isso é algo excelente e, neste sentido, que faça bom uso desses instrumentos. Contudo, se não os têm, a simples reprodução das canções na sala de aula já é suficiente para dar andamento ao projeto. Afinal, o que se defende aqui é uma atividade que possua aplicabilidade em um contexto amplo e não em um número restrito de escolas.

Por fim, é importante mencionar que no geral as atividades da segunda etapa tiveram bons resultados. Dessa forma, foi perceptível que ao longo das aulas os estudantes conseguiram pouco a pouco realizar interpretações significativas do conteúdo abordado pelas canções, fosse ele explícito ou não, relatando assim, nas fichas de pesquisa, as principais características destas canções enquanto fonte histórica, bem como elaborando hipóteses sobre a mensagem ou o real objetivo que seus compositores tinham em mente ao elaborá-las. Neste sentido, é certo que nesse processo os alunos puderam captar na prática a essência do trabalho do historiador e da produção do saber histórico. Ademais, a dinâmica de levá-los da sala de aula para outro ambiente, ainda que dentro do espaço escolar, funcionou muito bem, com a turma demonstrando expressivo engajamento.

5.3 Relatos da terceira etapa

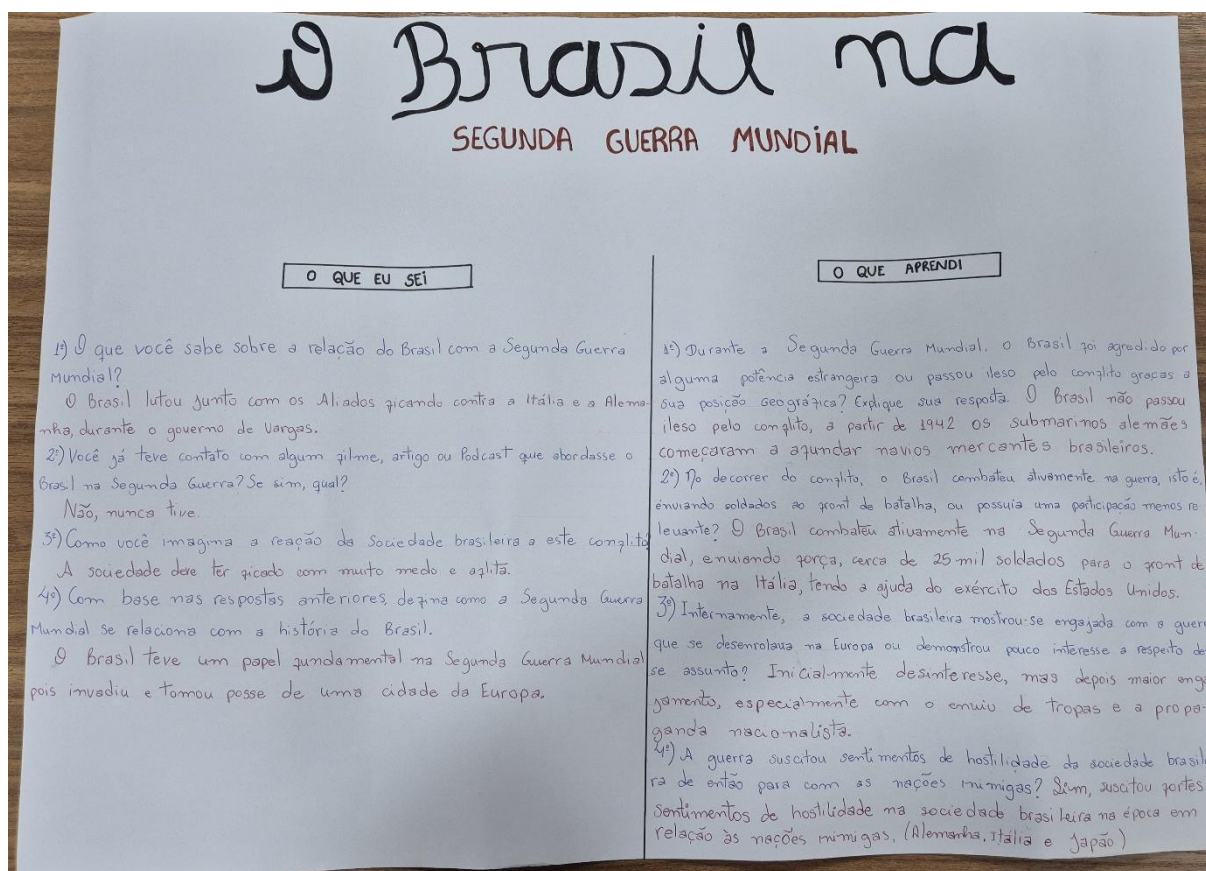
Por fim, decorrida a análise das canções e preenchimento das fichas de pesquisa, deu-se início a terceira etapa da aula-oficina, momento de encerramento do ciclo de atividades e avaliação de tudo aquilo de significativo que os estudantes conseguiram absorver ao longo das etapas. Assim, para esta ocasião, as equipes foram informadas que deveriam novamente voltar a trabalhar com os murais que tinham sido parcialmente confeccionados na primeira etapa, a título de sondagem dos conhecimentos prévios. Entretanto, estes seriam agora utilizados para averiguar o que de fato fora aprendido, comparando, deste modo, os resultados encontrados com as informações que os alunos já traziam consigo. E para tanto, os estudantes deveriam responder a mais quatro questões que, por seu turno, exigiram um maior nível de compreensão e detalhamento do assunto estudado, a fim de avaliar se houve, ou não, progressão do conhecimento, como é possível observar abaixo:



1. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil foi agredido por alguma potência estrangeira ou passou ileso pelo conflito graças a sua posição geográfica? Explique sua resposta.
2. No decorrer do conflito, o Brasil combateu ativamente na guerra, isto é, enviando soldados ao front de batalha, ou possuiu uma participação menos relevante?
3. Internamente, a sociedade brasileira mostrou-se engajada com a guerra que se desenrolava na Europa ou demonstrou pouco interesse a respeito desse assunto?
4. A guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas?

Além disso, para responder a estas questões as equipes usaram as fichas de pesquisa e as canções que foram investigadas na segunda etapa da aula-oficina, a fim de que suas respostas estivessem alinhadas com as atividades anteriores. Neste sentido, aqui foi possível perceber que, no geral, os alunos conseguiram produzir respostas bem satisfatórias ao que era exigido, demonstrando que compreenderam na maior parte das vezes cada uma das estruturas temáticas contidas na segunda etapa da aula-oficina. Assim, foram capazes de perceber que o Brasil sofreu graves agressões durante a Segunda Guerra Mundial, em que se destaca o afundamento de navios mercantes brasileiros por submarinos alemães. Ademais, que o governo brasileiro participou ativamente da guerra, isto é, enviando milhares de soldados ao front de batalha. Além de que, a sociedade brasileira se mostrou engajada com os acontecimentos da guerra. E, por fim, que a guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas, como é possível observar a partir do mural abaixo, que está preenchido com as questões da parte final da oficina:

Figura 6 – Mural completo



Fonte: elaborado pelo autor.

Dessa forma, e a fim de encerrar o relato até aqui empreendido. Vale destacar que de modo geral as atividades da aula-oficina narradas acima tiveram, ao longo de suas três etapas, resultados bastantes significativos, apesar de eventuais imprevistos no caminho. Assim, durante as aulas foi possível perceber que o fator que mais pesou ao bom andamento das atividades foi o tempo, com algumas das tarefas até então previstas sendo aceleradas, ou ajustadas, para que a oficina não se prolongasse por mais aulas que o esperado. Todavia, como dito anteriormente, a capacidade de realizar as atividades de forma mais rápida, ou mais lenta, pode ser um fator muito variável, com algumas turmas sendo mais ágeis que outras, sendo, portanto, um dos pontos a serem analisados durante o planejamento. No mais, o que fica de considerável deste relato de atividades é a capacidade da aula-oficina em promover o engajamento dos estudantes com o processo educativo, haja vista que ficou perceptível que a turma que fora selecionada para a tarefa, de início, uma classe que manifestava pouco engajamento com o processo de aulas expositivas e até certas dificuldades em lidar com conceitos históricos, demonstrou por sua vez



uma surpreende motivação e compromisso no decorrer das aulas para com a realização das atividades, sendo este um fator que não pode aqui passar despercebido e que revela mais uma vez como a aula-oficina pode potencializar a aprendizagem histórica.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aula-oficina, canções e Segunda Guerra Mundial. Apesar da aparente junção inusitada dessas três temáticas, foi com essa proposta que este trabalho se dispôs a repensar o ensino de História sob a ótica de novas práticas didático-metodológicas. Assim, na contramão de um ensino de História tradicionalmente marcado pela predominância da aula expositiva e pela verticalidade da relação professor-aluno, com ações que ao tempo que colocavam o professor em um pedestal de conhecimento, transformavam o aluno um mero receptáculo vazio à espera de ser preenchido pelos ensinamentos de seu mestre. As discussões aqui encadeadas procuraram, a todo momento, inverter essa lógica. Neste sentido, buscou-se aqui construir uma atividade em que o aluno se tornasse verdadeiramente um sujeito ativo no processo do aprendizado histórico e, para tanto, efetuou-se a elaboração de uma sequência didática, compreendida como o produto final desta pesquisa e que, por sua vez, valeu-se do conceito de aula-oficina, formulado pela professora Isabel Barca, bem como da temática do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Utilizando-se como fonte de pesquisa para as investigações empreendidas ao longo das atividades, canções populares brasileiras, produzidas no período, e que abordavam o conflito.

Assim sendo, este trabalho procurou revelar que para que a aprendizagem histórica seja de fato significativa, o seu ensino também precisa ser igualmente significativo. E, para tanto, o uso de recursos pedagógicos pode ser uma ótima alternativa, dentre os quais se insere, por exemplo, as fontes históricas que, por seu turno, permitem diretamente dois ganhos estratégicos. O primeiro deles é colocar o aluno em contato direto com uma parte do passado que ele está estudando. O segundo, é revelar de forma prática como ocorre a construção do conhecimento histórico, isso quando a fonte é utilizada para implementar a pesquisa histórica na sala de aula. E talvez este último ponto seja um dos pontos mais interessantes a se destacar, afinal a demonstração do trabalho do historiador pode ensinar ao estudante a como argumentar, questionar e criar hipóteses. Fato que ficou perceptível ao longo das atividades relatadas nesta pesquisa.

Deste modo, a partir da descrição da aplicação das atividades nas turmas de 3º ano do ensino médio, foi notório o poder que a aula-oficina apresentada ao longo deste trabalho tem de mobilizar os estudantes. Assim, com tarefas lúdicas como a criação de murais, investigação de canções e preenchimento de fichas de pesquisa, os alunos pouco a pouco descobriram que as aulas de História podem e devem ser mais que a mera escuta da voz do professor e, talvez



isso seja o que mais os tenha deixado motivados. Entretanto, também não se deixou aqui de reconhecer que a sequência de atividades produzidas e disponibilizadas ao longo desta pesquisa não se trata de algo pronto e acabado, apresentando diversos pontos que podem ser melhorados em aplicações futuras por aqueles que assim desejarem.

Por fim, espera-se que as discussões realizadas ao longo desta dissertação, bem como a sequência didática disponibilizada, possam cumprir com êxito a sua função primordial, isto é, a de auxiliar professores na construção de um ensino de História marcado pelo caráter ativo do aluno processo de ensino-aprendizagem. Ademais, esta pesquisa também abre possíveis caminhos a serem trilhados em trabalhos futuros, a exemplo de como adaptar as atividades aqui propostas para a promoção de uma educação inclusiva, com foco especial em alunos que possuam deficiência auditiva.



REFERÊNCIAS

- AMARAL, Fernando Nascimento Rocha do. **O lúdico na aula de História: a Segunda Guerra Mundial através de um jogo de tabuleiro**. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2019. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).
- ANAISSÉ, Marcelo Ribeiro. **Fontes fotográficas da Segunda Guerra Mundial no ensino de História: uma proposta de estudo para estudantes e professores**. Ananindeua-PA: UFPA, 2020. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).
- AZAMBUJA, Luciano de. **Leitura, canção e história: Mundo Livre S/A contra o “Império do Mal”**. Florianópolis: UFSC, 2007. (Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em Literatura).
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In. **Para uma educação de qualidade**. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.
- BARBOSA, Helena Cristina Dias de Oliveira. **Desafios da História ensinada: construção das memórias sobre a participação brasileira na Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).
- BITTENCOURT, Circe Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, São Paulo, 2018, p. 127-149.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- CAINELLI, Marlene; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2006.
- COVOLAN, Fernanda Cristina; ALMEIDA, Melissa Pinheiro. Repúdio aos “súditos do eixo”: legalização dos campos de concentração na Era Vargas. **Revista Opinião Jurídica**, Fortaleza, n. 25, v. 17, p. 13-36, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unichristus.edu.br/opiniaojuridica/article/view/2061>. Acesso em: 3 fev. 2026.



CYTRYNOWICZ, Roney. **Guerra Sem Guerra: a mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial**. 2 ed. São Paulo: Geração Editorial, 2002.

FALCÃO, Kátia. **A propaganda na Era Vargas: A propaganda oficial (1930-1945) de um regime que saiu da vida e entrou para história**. Niterói-RJ: Itapuca, 2018.

FALCÃO, Rodrigo Pereira. **Sobre o tempo: noções de temporalidade no ensino médio através de canções populares brasileiras**. Seropédica-RJ: UFRRJ, 2018. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).

FAOUR, Rodrigo. **História da música popular brasileira: sem preconceitos**. 3 ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

FRANCO, Renato; FERREIRA, Marieta de Moraes. Desafios do ensino de história. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 41, v. 21, p. 79-93, jan./jun. 2008.

FERNANDES, Lindamir Zeglin; SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **A reconstrução de aulas de História na perspectiva da Educação Histórica: da aula oficina à unidade temática investigativa**. Anais do VIII Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História: Metodologias e Novos Horizontes. São Paulo: FEUSP, 2008.

FERRAZ, Francisco César. **Os brasileiros e a Segunda Guerra Mundial**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2005.

HERMETO, Miriam. **Canção Popular Brasileira e Ensino de História: palavras, sons e tantos sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo-SP: Companhia das Letras, 1995.

LIMA, Carollina Carvalho Ramos de. Planejamento didático em história: uma proposta de plano de aula. **Politeia História e Sociedade**, Vitória da Conquista, v. 21, n. 1, p. 39-54, jan-jun. 2022.

MARTINS, Estevão Chaves de Rezende. História, historiografia e pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 17-33, mar./abr. 2019.

MACHADO, Juliana. **Mixando a História: possibilidades do uso de canções em oficinas abordando conceitos de tempo com jovens estudantes do ensino médio**. Florianópolis:



UDESC, 2018. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).

MAYNARD, Dilton Cândido Santos. **Ao Pé do Ouvido: Sergipe, o Estado Novo e a Criação da Rádio Aperipê**. São Cristóvão - SE: Editora UFS, 2014.

MORAIS, Michele Valentim. **Quais Histórias nos contam essas canções? A utilização de canções no ensino de História**. Florianópolis: UFSC, 2017. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, p. 143-162, 1993.

NAPOLITANO, Marcos. **História & Música: história cultural da música popular**. 3. ed. Autêntica Editora, 2013.

NEVES, Paulo Henrique Reis. **“Não permita Deus que eu morra sem que volte para lá”: as canções brasileiras na Segunda Guerra Mundial (1942-1945)**. São Cristóvão-SE: UFS, 2022. (Trabalho de conclusão de curso).

PANDOLFI, Dulce Chaves. Censura no Estado Novo. **Revista Concinnitas do Instituto de Artes da UERJ**, v. 2 n. 33, p. 103-113, 2019.

REIS, José Carlos. Dilthey e o historicismo, a redescoberta da história. **Wilhem Dilthey e a autonomia das ciências histórico-sociais**. Londrina: Eduel, 2003, p. 1-19.

REIS, José Carlos. O lugar da teoria-metodologia na cultura histórica. **Revista de Teoria da História**, Goiânia, v. 6, n. 2, p. 4-26, dez. 2011.

RUSEN, Jorn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa – PR, n. 2, v. 1, p. 7-16, jul./dez. 2006.

SANTOS, Rosana de Menezes. O uso da música na prática de ensino de história. **Cadernos de Graduação: Ciências Humanas e Sociais/UNIT**, Aracaju, v. 2, n. 2, p. 161-171, jul. 2014.

SANTOS, Leonardo Montanholi dos. **“Ajude a Esmagar o Eixo!”: a campanha de propaganda dos bônus de guerra no Brasil e nos Estados Unidos da América (1941-1945)**. Curitiba: Editora Appris, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador e a pesquisa em educação histórica. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 74, p. 35-53, mar./abr. 2019.



SCHMIDT, Maria Auxiliadora. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, Porto Alegre, n. 37, v. 16, p. 73-91, maio/ago. 2012.

SILVA, Thiago Bruno dos Santos Vital da. **“Isso é música de velho, professor!” Reflexões sobre Música e ensino-aprendizagem de História**. São Gonçalo-RJ: UERJ, 2021. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História).

SILVA, Marcos Paulo da. **A representação da Segunda Guerra Mundial em um semanário do interior paulista. O Eco (1939-1944)**. Bauru-SP: UNESP, 2007. (Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Comunicação).

VILLALTA, Luiz Carlos. Dilemas da relação entre teoria e prática na formação do professor de História: alternativas em perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, n. 25/26, v. 13, p. 223-232, set. 92/ago. 93.

ZITKOSKI, Jaime José; LEMES, Raquel karpinski. **O Tema Gerador Segundo Freire: base para a interdisciplinaridade**. In: IX Seminário Nacional Diálogos com Paulo Freire: utopia, esperança e humanização. 2015, Igrejinha: RS, Anais eletrônicos, Faculdades Integradas de Taquara (FACCAT). disponível em: <https://www2.faccat.br/portal/?q=node/2624>. Acesso em: 2 fev. 2026.



APÊNDICES

APÊNDICE A – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Aula 1

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** sondar os conhecimentos prévios dos estudantes.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a capacidade de formular hipóteses.
- **Materiais/recursos necessários:** cartolina, giz de cera/lápis de cor, régua, hidrocor.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - (EM13CHS103) Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
 - (EM13CHS106) Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Instruções: caro(a), professor(a), para o início desta atividade os alunos deverão primeiramente ser agrupados em equipes de 3 a 4 pessoas, formando pequenos círculos com as cadeiras e mesas ao redor da sala. Após esse processo, cada equipe deverá receber uma cartolina branca de tamanho regular, bem como materiais gráficos, a exemplo de giz de cera, lápis de colorir, hidrocor etc. Posteriormente, as equipes deverão ser informadas da necessidade de responder as quatro perguntas descritas abaixo:

5. O que você sabe sobre a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial?



6. Você já teve contato com algum filme, artigo ou podcast que abordasse o Brasil na Segunda Guerra? Se sim, qual?
7. Como você imagina a reação da sociedade brasileira a este conflito?
8. Com base nas respostas anteriores, defina como a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a História do Brasil.

Neste momento, é importante tranquilizar os alunos quanto a natureza das respostas, alertando que o intuito da atividade é avaliar o que eles já sabem sobre o tema, e não se as respostas vão estar corretas ou erradas. Ademais, cabe ressaltar que as questões, e suas respectivas respostas, deverão ser inscritas na cartolina que foi entregue a cada equipe, mas para isso, os alunos deverão usar apenas a metade da cartolina, como mostrado na figura abaixo:

O BRASIL NA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL	
O QUE EU SEI	O QUE APRENDI
1º) O que você sabe sobre a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial?	
2º) Você já teve contato com algum filme, artigo ou podcast que abordasse o Brasil na Segunda Guerra? Se sim, qual?	
3º) Como você imagina a reação da sociedade brasileira a este conflito?	
4º) Com base nas respostas anteriores, defina como a Segunda Guerra Mundial se relaciona com a história do Brasil.	

Fonte: elaborado pelo autor.

Por fim, ao final da atividade, as cartolinas deverão ser recolhidas para a análise e categorização dos conhecimentos prévios dos alunos. Assim, aqui recomenda-se que as equipes sejam agrupadas, pelo professor, em alguma das três categorias descritas abaixo, tendo em vista que da categoria 3 a 1 reconhece-se uma gradação do conhecimento:



- **Categoria 1:** a equipe consegue compreender que o Brasil participou ativamente da Segunda Guerra Mundial, percebendo que o desenrolar do conflito acarretou agressões ao país, que por sua vez suscitaram sentimentos de aversão e hostilidade aos países do Eixo e seus habitantes.
- **Categoria 2:** a equipe consegue compreender que de alguma forma o Brasil participou da Segunda Guerra Mundial, mas não pode dimensionar o alcance dessa participação, nem os impactos na conjuntura interna do país.
- **Categoria 3:** a equipe compreende que o Brasil não obteve nenhuma participação significativa na Segunda Guerra Mundial.

Cabe ressaltar que as categorias supracitadas visam representar os diferentes níveis de conhecimento em que os alunos se encontram, almejando-se que ao final do processo todos – ou pelo menos a grande maioria – dos estudantes se enquadrem na categoria 1. Entretanto, é possível encontrar dentro de uma mesma categoria diferenças significativas de aprendizagem, por isso, é crucial se atentar para essas pequenas diferenças, uma vez que serão elas o suporte para a intervenção pedagógica.

Aula 2

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** problematizar as respostas junto aos alunos.
- **Objetivo de aprendizagem:** estimular a capacidade de argumentação.
- **Materiais/recursos necessários:** lousa/quadro negro e piloto/giz.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).



Instruções: decorrida a análise e categorização dos conhecimentos prévios dos alunos, torna-se essencial que, logo após, as respostas conferidas por eles sejam problematizadas em conjunto com o professor. Para isso, novamente as equipes deverão se agrupar com as cadeiras e mesas em formato semicircular ao redor da sala e, em seguida, o professor deverá pedir que cada equipe esclareça as respostas que foram destinadas às perguntas da aula 1. É importante que neste momento a sala torne-se um espaço de debate, a fim de que os alunos se sintam engajados a responder às indagações do professor, e este, por sua vez, a realizar comentários pontuais. Ressalta-se também que é crucial ao docente realizar anotações a partir dos esclarecimentos dados por cada equipe, uma vez que esta aula também visa sondar os conhecimentos prévios dos estudantes.

Aula 3

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** perceber as agressões sofridas pelo Brasil no decorrer da Segunda Guerra Mundial, notadamente por submarinos alemães.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
 - **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

Instruções: Caro(a), professor(a), a terceira aula inaugura a segunda etapa da aula-oficina, isto é, a intervenção pedagógica, composta particularmente pela atividade de investigação de fontes históricas. Dessa forma, a fim de alcançar os objetivos estabelecidos, os alunos deverão analisar



duas canções em específico: “Grito da Nação²⁵” (1942) de Max Bulhões e Nelson Trigueiro e “Sabemos Lutar²⁶” (1942) de Nássara e Frazão. Para tanto, mais uma vez as equipes deverão formar círculos ao redor da sala, formato que persistirá em quase todas as aulas, recebendo logo em seguida – de forma impressa – as letras das duas canções e pelo menos duas fichas de pesquisa, conforme o modelo disponibilizado. Assim, para esta tarefa as equipes deverão preencher as fichas de pesquisa valendo-se propriamente da escuta analítica das canções, utilizando-se de um aparelho celular ou computador para acessar a plataforma digital da Discografia do Instituto Moreira Salles. Ademais, como material de apoio recomenda-se a disponibilização de artigos da web e vídeos do YouTube que abordem os torpedeamentos de navios brasileiros por submarinos alemães.

Aula 4

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** compreender que o Brasil participou ativamente da Segunda Guerra Mundial, inclusive com o envio de soldados ao front.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
 - **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

²⁵ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/63807/grito-da-nacao>. Acesso em: 2 fev. 2026.

²⁶ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/63226/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Instruções: a quarta aula, assim como as duas subsequentes, seguirá os mesmos procedimentos metodológicos da aula 3, isto é, a formação de círculos entre as equipes, com o fito de se investigar duas canções, valendo-se para isso das fichas de pesquisa. Deste modo, o que muda aqui são os objetivos de aprendizagem e, portanto, as fontes que serão utilizadas. Assim, para esta aula em específico os grupos de trabalho deverão analisar as canções: “Monte Castelo²⁷” (1945) de Wilson de Sousa e “Salve a Mulher Brasileira²⁸” (1942) de Rubens Campos e Sebastião Lima. Por conseguinte, a título de material de apoio, as equipes poderão contar com artigos da web que relatam a trajetória da Força Expedicionária Brasileira (FEB), abordando os motivos de sua criação e a atuação desta nos campos de batalha da Itália.

Aula 5

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** entender que ao longo da Segunda Guerra Mundial a sociedade brasileira mostrou-se engajada com os acontecimentos decorrentes do conflito.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
 - **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

²⁷ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/82092/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.

²⁸ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/62150/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Instruções: para a quinta aula, as equipes deverão analisar as canções: “Bombardeio em Berlim²⁹” (1943) de Haroldo Lobo e David Nasser e “Paris Sorrirá Outra Vez³⁰” (1942) de Osvaldo Santiago e Paulo Barbosa. Cabe ressaltar que, das aulas dedicadas à intervenção pedagógica, esta é a que possui o maior nível de complexidade, tendo em vista que a temática da aula aborda não apenas a relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial, mas também alguns outros episódios do conflito. Assim, recomenda-se aqui que o professor distribua, como material de apoio, artigos que abordem a atuação da Real Força Aérea Britânica (RAF) no combate às forças alemãs, bem como documentos que tratem da ocupação nazista sobre o território francês.

Aula 6

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** assimilar que a guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas, especialmente o Japão.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a habilidade de manusear e investigar fontes históricas.
- **Materiais/recursos necessários:** aparelho celular ou computador com acesso à internet, papel e caneta.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS101)** Analisar e comparar diferentes fontes e narrativas expressas em diversas linguagens, com vistas à compreensão e à crítica de ideias filosóficas e processos e eventos históricos, geográficos, políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais.
 - **(EM13CHS104)** Analisar objetos da cultura material e imaterial como suporte de conhecimentos, valores, crenças e práticas que singularizam diferentes sociedades inseridas no tempo e no espaço.

²⁹ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/64114/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.

³⁰ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/56697/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.



Instruções: por fim, na última aula dedicada a intervenção pedagógica os grupos de trabalho deverão investigar as canções “Bomba Atômica³¹” (1946), composta por Amado Régis, Gadé e Geraldo Batista e “Chupando um Pirolito³²” (1943) de Benedito Lacerda e Cristóvão de Alencar. Assim, para o encerramento das atividades de pesquisa cabe aos estudantes se dedicarem a analisar os sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira para com às nações inimigas do Brasil naquele momento, com um foco especial no caso japonês. Neste sentido, aconselha-se que o professor distribua, como material de apoio, artigos que relatem a dura perseguição no Brasil contra os imigrantes italianos, alemães e japoneses durante a Segunda Guerra Mundial.

Aula 7

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** avaliar a aprendizagem.
- **Objetivo de aprendizagem:** desenvolver a capacidade de compor narrativas históricas com base em evidências.
- **Materiais/recursos necessários:** cartolina, giz de cera/lápis de cor, régua, hidrocor.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).
 - **(EM13CHS106)** Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica, diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais,

³¹ Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/76255/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026.

³² Disponível em: <https://discografiabrasileira.com.br/composicao/72298/undefined>. Acesso em: 2 fev. 2026. Cabe ressaltar que embora na discografia do Instituto Moreira Salles, bem como em outros sites, a canção esteja identificada sob o título de “Chupando um Pirolito”, isto é, com a letra “u”, este trabalho optou por manter a grafia presente no site “Quem inventou o Brasil?”, em que o título da canção aparece como “Chupando um Pirolito”, com a letra “o”, haja vista que foi deste último que se extraiu a letra da composição para a elaboração das atividades aqui propostas, disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_37-1. Acesso em: 2 fev. 2026.



incluindo as escolares, para se comunicar, acessar e difundir informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Instruções: caro(a), professor(a), a sétima aula dá início a última etapa da aula-oficina, que por sua vez focaliza a avaliação da aprendizagem. Entretanto, cabe aqui ressaltar que a avaliação é um processo contínuo, devendo ocorrer desde o início da primeira aula, assim, na proposta aqui pretendida, recomenda-se para tal que seja analisada a assiduidade e o comprometimento do aluno ao longo de cada uma das etapas desta sequência didática. Dessa forma, o que vem neste momento seria apenas o arremate do que foi aprendido pelos estudantes, isto é, a condensação, em uma produção material, daquilo que efetivamente os alunos conseguiram absorver após o percurso formativo, notadamente após as atividades de investigação das canções. Neste sentido, pensou-se aqui em resgatar os murais que tinham sido construídos na aula 1 a título de sondagem dos conhecimentos prévios. Para tanto, as equipes deverão completar a segunda parte do mural, que tinha sido propositalmente dividido em duas seções, respondendo na segunda seção as seguintes questões:

5. Durante a Segunda Guerra Mundial, o Brasil foi agredido por alguma potência estrangeira ou passou ileso pelo conflito graças a sua posição geográfica? Explique sua resposta.
6. No decorrer do conflito, o Brasil combateu ativamente na guerra, isto é, enviando soldados ao front de batalha, ou possuiu uma participação menos relevante?
7. Internamente, a sociedade brasileira mostrou-se engajada com a guerra que se desenrolava na Europa ou demonstrou pouco interesse a respeito desse assunto?
8. A guerra suscitou sentimentos de hostilidade da sociedade brasileira de então para com as nações inimigas?

Note que as questões visam abordar, sequencialmente, cada uma das temáticas que foram debatidas nas aulas dedicadas à intervenção pedagógica, com o fito de assim perceber se os objetivos de aprendizagem foram, ou não, alcançados. Ademais, cabe ressaltar que, como é perceptível, as questões da segunda seção do mural apresentam um nível de complexidade maior, haja vista que, entende-se aqui que é necessário que a aprendizagem seja progressiva, com cada etapa demandando mais esforço por parte do aluno. Além do que, questões mais



complexas podem evidenciar se de fato a aprendizagem foi significativa, principalmente quando as respostas são comparadas àquelas que foram produzidas na primeira etapa durante a sondagem dos conhecimentos prévios. Por fim, recomenda-se que os estudantes usem, para a resolução das questões finais, as fichas de pesquisa que foram elaboradas durante a análise das canções, a fim de que suas respostas se relacionem com as atividades anteriores.

Aula 8

- **Duração:** 50 minutos.
- **Objetivo de ensino:** investigar a meta cognição.
- **Objetivo de aprendizagem:** estimular a capacidade de reflexão.
- **Materiais/recursos necessários:** notebook e projetor/televisão; lousa.
- **Habilidade(s) da BNCC mobilizada(s):**
 - **(EM13CHS103)** Elaborar hipóteses, selecionar evidências e compor argumentos relativos a processos políticos, econômicos, sociais, ambientais, culturais e epistemológicos, com base na sistematização de dados e informações de diversas naturezas (expressões artísticas, textos filosóficos e sociológicos, documentos históricos e geográficos, gráficos, mapas, tabelas, tradições orais, entre outros).

Instruções: caro(a), professor(a), na aula 8 chegamos ao último momento da oficina. Assim, após a finalização do mural na aula anterior, espera-se que agora os estudantes relatem suas experiências – individuais e coletivas – com as atividades que foram desenvolvidas ao longo de toda a oficina. Para tanto, cada equipe deverá apresentar o mural que elaborou, explicando as respostas que redigiram e abordando se sentiram, ou não, avanços na forma de se relacionar com o conhecimento histórico, bem como o que conseguiram aprender de significativo na relação do Brasil com a Segunda Guerra Mundial. Ademais, também é importante que os estudantes opinem sobre a oficina, comunicando aquilo que gostaram, e também o que não gostaram, além de propor possíveis sugestões. Ideal também é, que, nesta parte, o professor direcione indagações aos alunos, para assim analisar se houve de fato progresso no pensamento histórico. Esta parte é importante porque permite ao docente aprender com os erros, a fim de evitá-los em experiências futuras. Por fim, ressalta-se que os murais deverão ser armazenados



na biblioteca da escola – ou local similar – com o fito de serem novamente utilizados, ou consultados, quando necessário.

APÊNDICE B – FICHA DE PESQUISA

Ficha de pesquisa³³

IDENTIFICAÇÃO DO DOCUMENTO	
Tipo de fonte histórica:	Identificar se o documento é uma fonte primária ou secundária, bem como ele se apresenta, isto é, se de forma escrita, visual, oral etc.
O que diz o documento:	Identificar a mensagem principal transmitida pelo documento (importante que o professor esclareça dúvidas quanto a palavras desconhecidas e frases mal compreendidas).
Natureza do documento:	Identificar se se tratam de documentos oficiais, religiosos, artísticos etc.
Datação do documento:	Identificar o período em que o documento foi produzido.
Autor(es):	Identificar os agentes que produziram o documento, analisando traços característicos de sua vida (no caso de canções, identificar os compositores e intérpretes).
EXPLICAÇÃO DO DOCUMENTO	
Contexto:	Situar o documento no tempo e no espaço.
Crítica do documento:	Questionar o documento, isto é, realizar perguntas como a quem ele se dirige? Qual o seu objetivo? O que é realçado e o que está subliminar?
Comentário do documento	Síntese geral do documento, organizada em três etapas: introdução (análise dos dados do documento, como autor, data etc.), desenvolvimento (explicação do documento) e conclusão (demonstrar qual foi o grau de interesse pelo documento, bem como qual a importância deste).

³³ Elaborado pelo autor com base em Cainelli e Schmidt (2006).



ANEXO A – LETRAS DAS CANÇÕES

SABEMOS LUTAR

*Na guerra se eu tiver que combater
Minha terra juro que hei de defender
Com amor, com ardor, com vigor de um peito brasileiro
Hei de defender o céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul
(bis em coro)*

*Nós somos ordeiros e gostamos da paz
Amamos a beleza da nossa natureza
Mas se alguém nos vier desrespeitar
Nós mostraremos que sabemos lutar
E lutaremos por esse céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul*

*Na guerra se eu tiver que combater
Minha terra juro que hei de defender
Com amor, com ardor, com vigor de um peito brasileiro
Hei de defender o céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul*

*Nós somos ordeiros e gostamos da paz
Amamos a beleza da nossa natureza
Mas se alguém nos vier desrespeitar
Nós mostraremos que sabemos lutar
E lutaremos por esse céu azul
Que cobre as esperanças da América do Sul.³⁴*

³⁴ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: <https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/09-1>. Acesso em: 2 fev. 2026.



GRITO DA NAÇÃO

*Guerra, guerra, guerra
É o grito da nação
Em represália
À audaciosa agressão*

*Guerra, guerra, guerra
É o grito varonil
Do povo unido e forte
Que nasceu no meu Brasil*

(bis)

*Eu tenho orgulho da união do Estado Novo
Do presidente do Brasil, do grande povo
Da ofensiva fulminante brasileira
Contra o inimigo que enlutou nossa bandeira*

*Meu Brasil declarou
Guerra, guerra, guerra ...³⁵*

MONTE CASTELO

*Às duas horas, o clarim soou
O morro nosso infante logo atacou
Só se ouvia o inimigo gritar
São brasileiros que nos vêm atacar*

*E nessa cena grave e empolgante
O inimigo procurava escapar
E logo se ouvia a metralha cantar
Brasileiros, à vitória, vamos lá*

*E as notas do clarim sempre a comunicar
Que a cobra ia fumar
E nossa artilharia já dizia
É nossa a vitória final
Porem se o inimigo contra-atacar
É só pena que vai voar.³⁶*

³⁵ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_11. Acesso em: 2 fev. 2026.

³⁶ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_53. Acesso em: 2 fev. 2026.



SALVE A MULHER BRASILEIRA

*Ofenderam a nossa bandeira,
A mulher brasileira também teve opinião
Nós seremos enfermeiras
E, se for preciso, manejamos o canhão*

*Não temos medo da afronta de ninguém
Nós, as mulheres, iremos lutar também
Cada brasileiro representa um fuzil
Para defender a Pátria amada, Brasil!³⁷*

PARIS SORRIRÁ OUTRA VEZ

*A vida corria risonha nas margens do Sena
Jardins, Moulin Rouge, cafés, magasins, boulevards.
Paris resumia Veneza, Madri e Viena
Paris tinha beijos na boca e risos no olhar.*

*Paris, já não sorris.
Nem vives mais de sonhos e amor.
Paris, choras de dor
Ante os fuzis do invasor.*

*O mundo que te ama
E que sofre ao ouvir esse teu soluçar
Um dia, tal como os heróis do passado,
Te irá libertar.*

*Paris, de novo, então,
Teu coração terá em flor
Cidade amor, o mundo diz,
Serás feliz, Paris.³⁸*

³⁷ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_21. Acesso em: 2 fev. 2026.

³⁸ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_33-1. Acesso em: 2 fev. 2026.



BOMBARDEIO EM BERLIM

*A RAF um dia desses visitou Berlim
E quase botou fogo no bigode do alemão
O cabo Adolfo andou da sala pra cozinha
Correndo, correndo com o fuzil na mão*

*Que bombardeio, seu compadre,
Que carnaval
Quem é que pode dormir com um barulho desses
Gritou o cabo-marechal.³⁹*

CHUPANDO UM PIROLITO

*Quando acabar o conflito
E não se ouvir mais o grito do canhão
Eu quero ver o Hiroito aflito
Comendo arroz sem palito
Na Ilha de Salomão.*

*O Hiroito sonhou que estava em Havaí
Bebendo água de Vichy com pão alemão
Mas quando acordou, deu um grito
Ele chupava um pirolito na cratera de um vulcão.⁴⁰*

BOMBA ATÔMICA

*A bomba atômica é bem dinâmica
Ela causa explosão astronômica
Onde caiu levou tudo de roldão
Era uma vez o Império do Japão*

*Hiroshima é uma prova
Da eficiência dessa arma nova
E o Sol Nascente sabe disso muito bem
Fazer outra guerra não convém.⁴¹*

³⁹ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_32-2. Acesso em: 2 fev. 2026.

⁴⁰ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_37-1. Acesso em: 2 fev. 2026.

⁴¹ Letra extraída do site “Quem foi que inventou o Brasil?”. Disponível em: https://www.quemfoiqueinventouobrasil.com/post/_34-2. Acesso em: 2 fev. 2026.