

# O USO DO GÊNERO TEXTUAL LÍRICO HINO NO ESTUDO DA HISTÓRIA DAS CIDADES

Adaury Santana Marques Porto<sup>1</sup>  
UEFS - Mestrando do PPGDCI  
adaurymarques@gmail.com.br

## Resumo

A prática docente atual complexa e desafiadora, e as relações em sala de aula, exigem novas discussões e ações. Esta realidade é vivenciada de forma mais impactante no Ensino Fundamental II em relação à área de História. Na tarefa de atender ao que diz a legislação sobre o ensino da disciplina no país, outras metodologias, novos olhares, diferentes estratégias e linguagens devem ser incorporadas ao processo de ensino de História. Nesse cenário de mudanças socioculturais e educacionais, o papel do professor de História é estabelecer relações interativas, permitindo que o educando seja colocado como protagonista do processo e assim, consiga elaborar suas representações sobre os saberes, sobre os objetos do ensino e da aprendizagem. Com esse objetivo, tem-se como proposta trabalhar o conteúdo história da cidade, através de uma sequência didática que utilize o gênero textual lírico hino para abordar as origens, o povoamento e desenvolvimento da cidade de Feira de Santana.

Palavras-chave: Cidade, Ensino, Hino, História

## Abstract

Complex and challenging current teacher practice and classroom relationships require further discussion and action. This reality is experienced in a more striking way in Elementary School II in relation to the History area. In the task of attending to what the legislation on the teaching of the discipline in the country says, other methodologies, new looks, different strategies and languages must be incorporated in the process of teaching History. In this scenario of sociocultural and educational changes, the role of the history teacher is to establish interactive relationships, allowing the learner to be placed as the protagonist of the process and thus be able to elaborate their representations on the knowledge, objects of teaching and learning. With this aim, this article proposes to work the content history of the city, through a didactic sequence that uses the textual lyrical hymn genre to address the origins, settlement and development of the city of Feira de Santana.

Keywords: City, Teaching, Anthem, History

---

<sup>1</sup>Licenciado em História pela UEFS, Bacharel em Ciências Econômicas pela UEFS, Especialista em Metodologia do Ensino de Geografia e História pela UCAM, Especialista em Desenho Registro e Memória Visual pela UEFS, Especialista em Educação pela UNEB, professor de História da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e Mestrando em Desenho, Cultura e Interatividade pela UEFS.

## 1.Introdução

A História, enquanto ciência e disciplina escolar, vai se estabelecer na Europa no século XIX, mais especificamente na França e na Alemanha, que são considerados os dois países berços da história moderna. É justamente neste período, século XIX, que ocorreu o grande desenvolvimento desta ciência humana, a datar do surgimento de muitos pensadores que foram importantes para o seu desenvolvimento, como o geógrafo prussiano Von Humboldt (1767-1835) e o historiador alemão Von Ranke (1795-1886), ambos foram fundamentais para que a História ganhasse o status de ciência.

Ao longo do século XIX, a História, uma ciência nova, vai ganhando seus contornos, suas definições, obtendo sua configuração e metodologia. Além de se fundamentar, neste primeiro momento, como uma ciência que observa o passado sem se colocar sobre ele, em que o historiador deveria relatar os acontecimentos e os fatos de forma distanciada, obedecendo a uma linearidade cronológica e se constituindo como uma ciência positivista e baseada na única forma de se chegar à verdade histórica que seriam as fontes documentais. Nesta concepção, “[...] a história existe em si, objetivamente, e se oferece através dos documentos.” (REIS, 2004, p.17). Sendo assim, a História que vai ser concebida para o currículo escolar, é aquela que não se articula com o presente, com a vida do aluno, mas, uma História marcada pela ausência da crítica, pelo culto aos grandes eventos e homens que construíram a nação, sendo de acordo com (REIS, 2004, p.32) uma “história comemorativa”.

A História positivista de Ranke é baseada na observação sem tomar posição das fontes e documentos históricos, com igual importância, o século XIX vê surgir o pensamento do filósofo, revolucionário e fundador da doutrina comunista moderna, Karl Marx (1818-1883). As ideias do intelectual alemão, que atuou em diversos campos do conhecimento humano como a sociologia, a filosofia, a economia e o jornalismo, trouxe subsídios para a elaboração de uma História entendida através da contradição entre a luta de classes (capitalistas versus trabalhadores), e pelos véis estruturalista, e evolucionista. Nesta concepção de História, baseada nas formulações de Marx (materialismo histórico, modo de produção e luta de classes sociais), se formou uma historiografia dita marxista, que influenciou como corrente política-teórica o pensamento em várias partes do mundo.

Esta influência das ideias de Marx, como não poderia deixar de ser, chegou ao sistema educacional e encontrou um campo vasto na disciplina História. Nas escolas brasileiras de Ensino Fundamental, por exemplo, as contribuições de Karl Marx sobre a luta

entre a burguesia e o proletariado, a abordagem economicista da história da humanidade e a crítica à educação proporcionada pelo Estado-nação de viés capitalista, passaram a ser incorporadas e a fazer parte dos discursos de professores da disciplina pelo país afora, ofuscando a então dominante História Tradicional de concepção positivista, que vigorava desde então.

Sendo assim, a uma concepção positivista da História vai se apresentar uma História determinada pelas condições econômicas, onde a mesma será construída para atender aos interesses específicos de uma classe social dominante em detrimento de outras. Contudo, a historiografia marxista pecava por se limitar a pensar a história humana pela vertente econômica apenas, deixando de lado outras questões tão importantes como a cultura, a organização social, a história de longa duração, a religiosidade, as mentalidades, o cotidiano, a vida privada, entre outros pontos a serem trabalhados. Assim, enquanto disciplina escolar, a História de cunho marxista não abordava a totalidade (história-total) e a complexidade (história-problema), das ações humanas no tempo e espaço, o que é destacado por Pinsky

o professor de História não pode ficar preso apenas a modos de produção e de opressão (embora isso seja fundamental), mas pode e deve mostrar que, graças à cultura que nós, membros da espécie humana, produzimos, temos tido talento para nos vestir mais adequadamente que os ursos, construir casas melhores que o João de barro, combater mais eficiente que o tigre, embora cada um de nós seres humanos, tenha vindo de um mundo desprovido de bicos, diligentes, ou garras poderosas. (2015, p. 21).

Estas lacunas precisavam ser sanadas, e para isso eram necessárias novas formas de pensar a História e uma ampliação dos temas e fontes históricas a serem abordadas. Estas ausências foram contempladas pela chamada Escola dos Annales (1929-1989), corrente historiográfica surgida na França do século XX, e que tinha como um de seus objetivos se opor a História Tradicional ou positivista.

Em oposição a esta História baseada na observação dos fatos, na neutralidade do historiador perante o objeto de pesquisa e na busca pela recuperação dos acontecimentos históricos para sua posterior divulgação, surge uma História que, como informa Guimarães (2015, p.45) “ocupa-se de tudo aquilo eu os homens e mulheres fizeram no passado e fazem no presente.” Nesta nova concepção de História, segundo Guimarães (2015, p.45), “os sujeitos não são mais alguns homens, e sim todos: homens e mulheres, ricos e pobres, negros e índios, brancos, governantes e governados, patrões e empregados.”

Com os novos temas de pesquisa, conseqüentemente novas fontes se tornaram necessárias para se conhecer o passado, uma vez que os documentos escritos de origem

oficial apenas, já não atendiam às necessidades dos historiadores, afinal, os mesmos passam a tratar de uma diversidade de assuntos. Junto à ampliação das fontes históricas em uso no século XX, vem também o diálogo com outras disciplinas, gerando um movimento interdisciplinar e importante para enriquecer o campo da historiografia, o que vai impactar na forma como a disciplina será ensinada no meio acadêmico e escolar.

## 2. Ensino de História no Brasil

No Brasil, o ensino da disciplina História nasceu, segundo Nadai (1988), por intermédio de agentes que tiveram a responsabilidade de arquitetar e formar um passado para a nação, com vistas a construir uma cultura nacional. Foram instrumentos deste processo o Colégio D. Pedro II, situado na cidade do Rio de Janeiro, o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o IHGB, criado em 1838. Sobre estes dois agentes, que foram responsáveis inicialmente pelo ensino e construção da História brasileira, Mathias informa

talvez não seja escusado aduzir que os membros do IHGB acumulavam as tarefas de professores do Colégio D. Pedro II, colégio este voltado para educar os filhos da corte do Rio de Janeiro – de passagem, o IHGB reuniu para si a tarefa de escrever a história oficial do Brasil, aquela responsável por forjar a identidade nacional. (2011, p. 43)

É interessante observar como estas duas instituições se orientam com um mesmo propósito, confirmando o que nos informa Circe Bittencourt (2005, p.30), ao dizer que “nesse momento se estabeleceu uma sintonia de interesses entre a história acadêmica e a história escolar.”

Como não poderia deixar de ser, a História resultante desta união (Colégio D. Pedro II - IHGB), foi caracterizada por fortalecer o espírito nacional e voltada à formação de uma elite branca que teria a tarefa de conduzir o Brasil em direção ao progresso. A este objetivo do IHGB foi possível constatar, segundo Gilmar Arruda (2000, p.49), um projeto que “excluía da definição da nação desejada os índios e os negros”.

E, sendo assim, ficou claro no projeto de historiografia do IHGB, qual a ideia de identidade de nação que se desejava para o Brasil. E esta era uma dessas ideias nas quais não caberiam aqueles considerados pela elite branca como não civilizados, e que de acordo com Arruda (2000, p.57), “levou a excluir, dos quadros da nação almejada, praticamente a maioria da população residente no país.” A estas características da historiografia surgida com o IHGB, somaram-se as preocupações, conforme nos indica Arruda

com a construção de uma memória coletiva, que buscava a identidade da nação, tanto na sua história quanto na sua geografia, porque o problema do

reconhecimento físico do território e de suas fronteiras ainda ficou pendente, por longo período alcançando mesmo o século XX. (2000, p.58)

Essa concepção de História, que se estabelece com o IHGB, perdura até meados da década de 1930 no Brasil e influência de forma dominante a maneira como se ensina a disciplina de História no país.

Na primeira metade do século XX, no bojo da reforma educacional de 1931 do governo Getúlio Vargas, segundo Mathias (2011, p.43) no que se refere ao ensino da disciplina História, “houve uma retomada da concepção de Estado nacional e da busca por uma identidade do povo brasileiro - identidade essa incumbida de ocultar as clivagens sociais cadentes na sociedade.”

Durante o período da ditadura do Estado Novo (1937-1945), no governo Vargas, ocorre em 1942, uma segunda reforma do sistema educacional brasileiro, promovida pelo então ministro da educação, o advogado mineiro Gustavo de Capanema (1900-1985). Nesta nova reforma, de acordo com Mathias (2011, p.43), “a história do Brasil passou a gozar do status de disciplina autônoma.” Dentro deste formato apresentado, o ensino de História passa a ser utilizado pelo governo getulista como ferramenta de formação patriótica para as novas gerações de brasileiros, sendo que, seria através do estudo dela que os alunos conheceriam os eventos importantes do passado da nação.

Esta situação perdura até o fim da década de 1940, sendo que só a partir do final de 1950, com as modificações econômicas e sociais ocorridas no Brasil, como o avanço da industrialização e a conseqüente necessidade de mão de obra com instrução, é que o ensino de História sofrerá uma mudança.

Do que se conhece da História, que segundo Pinsky (1988, p.17), até 1940 “não criava contradições muito profundas na cabeça do aluno”, de igual modo que não atendia à boa parte das classes populares, então passa-se a uma nova realidade. A sociedade que se desenhava com o processo de industrialização brasileira, de acordo com Mathias (2011, p.44), reivindicava “um ensino de história que fornecesse aos alunos elementos de autonomia intelectual frente aos desafios econômicos impostos pelo setor empresarial e pelas políticas desenvolvimentistas.” Esta demanda por um novo ensino de História, com mais autonomia e que alinhasse os conhecimentos políticos aos econômicos, com vistas a subsidiar os futuros trabalhadores a enfrentar as novas exigências que surgiram no mercado de trabalho nacional, partiram segundo Mathias (2011, p.44) “de exigências de operários, estudantes e classe média.”

No contínuo da história, o contexto da década de 1964 e a instauração do Regime Militar, (Golpe de 31/03/1964) levaram a um retrocesso no ensino de História no país, que volta às suas origens e tendo como foco os grandes vultos históricos e seus feitos. Conforme nos aponta Mathias (2011, p.44), com a chegada dos militares ao poder “houve um recrudescimento da influência da história historicizante nos livros didáticos e na orientação histórica escolar.”

A opção por este tipo de história a ser ensinada nas escolas, acrítica, factual e feita por poucos, atendia justamente aos planos dos militares que buscavam manter os indivíduos sobre o controle do Estado. Tal situação vai perdurar por praticamente todo o período do Regime Militar (1964-1985), sendo que segundo Mathias com as

reformas de 1968 e 1971, disciplinas como Educação Moral e Cívica e (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB) vincularam o ensino de história à moral, implementando atos cívicos no cotidiano do ensino de forma a confundi-los com o próprio ensino de história do Brasil. (2011, p.45)

Com o processo de abertura política, que levou à redemocratização do Brasil a partir de 1985, o ensino de História no país ganha novos ares e novos objetivos. Com o fim de 21 anos marcados por um estado autoritário e repressor, o foco da disciplina passou a discutir os problemas do país e a sua realidade social, trazendo para as salas de aulas, as discussões sobre os sujeitos marginalizados e excluídos da sociedade brasileira. Neste mesmo movimento de mudança, a participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem é ressignificada. A partir de então, esse aluno ganha importância como sujeito histórico e portador de conhecimentos prévios, que deveria ser valorizado pelo professor.

Com uma vertente explicitamente marxista, a História ensinada a partir do fim da Ditadura Militar, no Brasil, caracterizou-se por trazer em seu conteúdo e livros didáticos, discussões em relação as lutas de classe, aos modos de produção, a exploração do trabalhador, articulando tais temas com a realidade nacional pós-regime militar.

Contudo, apesar do foco marxista, que se estabelece no ensino de história no período pós-ditadura, é só a partir das décadas de 1990 e 2000 que as escolas do país passam a não mais ter as ideias marxistas como sendo os centros das atenções. Esta mudança, iniciada ainda no final da década de 1980 nas universidades brasileiras, foi, de acordo com Mathias (2011, p.46), “em detrimento da nova história francesa”, que acaba promovendo uma nova forma de conceber e ensinar a disciplina nas escolas do Brasil.

Segundo Mathias (2011), esta mudança em direção às concepções de História vem da Terceira Geração dos Annales e também da chamada história social inglesa. Para o autor, a partir deste momento, vai ocorrer uma ampliação dos temas a serem abordados pela historiografia, que vai refletir na forma como se ensina a disciplina história a nível escolar. Neste novo cenário, as discussões a respeito da cultura, vida privada, mentalidade, família, crianças, mulheres, questões de gênero, entre outros assuntos, antes não abordados nos livros didáticos, serão introduzidos neste novo material pedagógico, outrora dominados pelas ideias marxistas de luta de classes e modos de produção.

Além de novos temas, a disciplina História vai caminhar a partir deste momento, do ponto de vista da inclusão, a valoriza o educando como ser que possui conhecimentos prévios, que pensa, reflete e busca conhece a si e a sua realidade. Neste contexto, para Mathias (2011, p.47), o ensino de História que se estabelece a partir das mudanças ocorridas com a introdução da historiografia dos Annales e da história social, tem “a tarefa de capacitar o aluno a questionar sua própria historicização e refletir sobre a natureza histórica do mundo, noutros termos, torná-lo crítico.”

Na busca por conseguir realizar esta tarefa, uma das estratégias a ser utilizadas pelo professor de História, é a utilização de diferentes fontes e linguagens no processo de ensino da disciplina.

### **3. Diferentes fontes e linguagens no processo de ensino da disciplina de História.**

No campo das discussões metodológicas sobre o ensino de História, a utilização de diferentes fontes históricas e de linguagens foi objeto de debates, e levaram a incorporação e ao uso de imagens, de novas tecnologias da informação e comunicação (TIC's), de filmes e outros tipos de gêneros textuais nas práticas pedagógicas de um número cada vez maior de professores. A utilização destas diferentes fontes e linguagens, de acordo com Guimarães (2015, p.258), permite “uma opção metodológica que amplia simultaneamente o olhar do historiador, de professores e alunos, e o campo de estudo, fazendo com que o processo de produção de conhecimento se torne interdisciplinar, dinâmico e flexível.”

Adotando a concepção de que as diversas áreas do saber escolar devem estar ligadas para fazer sentido e ao propor que diferentes linguagens e fontes sejam inseridas nas aulas de História, o objetivo que se espera é que elas passem a ter mais significado para os alunos, pois os conteúdos da disciplina, entendida aqui pela concepção de Michel Foucault (2014, p.34) como “um princípio de controle da produção do discurso”, e dessa forma, como algo que tem uma identidade e um limite definidos, ganha sentido quando

podem ser articulados com os conhecimentos de outras áreas do saber escolar, promovendo diferentes olhares sobre um mesmo tema, permitindo que a realidade brasileira tão plural e complexa possa ser objeto de estudo de forma mais significativa e inteligível por parte dos nossos alunos.

Esta realidade vale para os vários desafios relacionados ao ensino de História no Ensino Fundamental II, sendo que no campo da história das cidades, a ampliação das fontes históricas e linguagens utilizadas, se mostram extremamente ricas. Segundo Guimarães (2015, p.237), “nas práticas de ensino de História, as pesquisas nos têm revelado uma diversidade de maneiras de abordar temas, linguagens, fontes e materiais sobre a problemática do meio social vivido, do local, do regional e do cotidiano”. Sendo assim, práticas pedagógicas que se voltem para a preocupação de ensinar e aprender sobre a história das cidades são importantes, pois ajudam na construção de identidades e de sujeitos que tenham a capacidade de participar e intervir de forma crítica em seu meio social.

Nesta perspectiva, a utilização dos gêneros textuais nas aulas de História do Ensino Fundamental II, vem se mostrando um excelente recurso para professores que pretendem aproximar o conteúdo da sua disciplina de seus alunos, pois os textos, como afirma Borges:

apresentam um caráter sócio-histórico, isto é, pertencem a certos lugares, épocas, respondem a vozes sociais, implicam intencionalidade, entre outros aspectos bakhtinianos, característicos dos gêneros, tornam os textos reais, não fictícios dentro do contexto escolar, e esta foi a ideia das atividades propostas para a prática de gêneros no contexto escolar e, por isso mesmo, seu mérito. (2012 , p. 125)

Sendo assim, ao se utilizar o hino de uma cidade, um dos vários gêneros textuais e que pertence ao gênero lírico, nas aulas da disciplina de História, podemos fazer com que ele se torne um recurso interessante no processo de ensino-aprendizagem no contexto escolar.

É importante destacar que o estudo sobre a história das cidades, vem, nos últimos anos, ganhando grande atenção por parte de historiadores, justamente pela possibilidade que ele oferece de explorar temas que se liguem ao cotidiano e a realidade dos grupos sociais de determinado espaço urbano. De acordo com (Oliveira et ali p.104), “ao utilizarmos as cidades como eixo de estudo na história aproximamos nossos alunos do caráter transdisciplinar desse tema.” Desta forma, ao se utilizar a cidade como objeto de estudo, é possível levar a se pensar em outras temporalidades, outros espaços, relações de produção e sociais, permitindo que o aluno tenha uma melhor percepção das transformações e

permanências que ocorreram ao longo do tempo, facilitando assim o entendimento entre a relação e a interação que existe do passado com o presente.

Mais ainda, ao se utilizar a cidade como um objeto de estudo em sala de aula, podemos levar os alunos a compreenderem, conforme nos diz Raquel Rolnik (2012, p.9), que ela “é também um registro, uma escrita, materialização de sua própria história.” E sendo assim, o desenho de suas ruas, construções, praças, prédios e arquitetura, indicam os interesses, conflitos e exclusões que estão por trás de sua criação.

No caso específico desta pesquisa, em fase intermediária de desenvolvimento, o que se pretende analisar é de que forma uma sequência didática, desenvolvida a partir de um hino municipal, pode contribuir para o ensino da história da cidade de Feira de Santana, tendo em vista os alunos do Ensino Fundamental.

A escolha do hino à Feira de Santana, composto em 1928 pela poetisa e musicista feirense Georgina de Mello Lima Erismann, foi utilizado como recurso para ensinar sobre a história da cidade. Essa perspectiva trouxe um novo olhar para o estudo desse tema, pois insere na discussão um outro tipo de documento histórico<sup>2</sup>, que tem como característica principal, ter sido elaborado exclusivamente para retratar uma intencionalidade e discurso próprios. Segundo Oliveira, Almeida e Fonseca

ao estudarmos as cidades, diversos aspectos de sua constituição podem ser abordados em diferentes temporalidades históricas: no plano físico (de transformação arquitetônica), no plano cultural (como se deram as práticas culturais das diversas sociedades e grupos), político (organização e forma de gestão da cidade), econômico (relações comerciais) e sociais (encontro entre grupos e classes sociais).” (2012, p.19)

Neste aspecto, o uso em sala de aula de gênero textual e também documento histórico como o hino à cidade de Feira de Santana, pode proporcionar, de acordo com Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p.19), “momentos de extrema riqueza e soma-se aos esforços de possibilitar ao aluno o contato com outras sociedades e temporalidades, por meio de registros textuais...”. E mais que isso, a utilização de documentos históricos em sala de aula como instrumento de aprendizagem. Isso permite que o aluno, e também o professor de História, entrem em contato com as especificidades do trabalho realizado pelo historiador, confirmando a fala de Oliveira, Almeida e Fonseca em que:

---

<sup>2</sup> Para Jacques Le Goff, o documento histórico é antes de tudo o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio (2003, p. 538)

o conhecimento da história vivida pelos seres humanos não chega até o presente por revelação, ela é, antes de tudo, uma história da Humanidade e de sociedades construída por outros seres humanos em outras sociedades e temporalidades diferentes, e essa construção se dá a partir de documentos – concebidos e propostos da forma mais ampla possível. (2012, p.24)

E neste sentido, o discurso constante no hino à Feira de Santana, que parte de uma autora pertencente a sua elite social e que apresenta uma visão de mundo específica de seu grupo, ganha ainda mais valor, por ser através dele que o aluno tem a oportunidade de conhecer não só parte da história da cidade, mais entender quais mentalidades, representações, imaginários, histórias e memórias foram selecionadas por Georgina Erismann, com a finalidade de narrar e dar contornos a Feira de Santana de seu tempo histórico.

Vale salientar também, que ao se utilizar um gênero textual como o hino, para trabalhar os conteúdos da disciplina de História, estamos realizando uma escolha consciente e intencional de usar a referida composição como um documento histórico. Sendo assim, cabe ainda uma discussão do porquê se optou por este tipo de documento e não outro (os), que objetivo se tem ao utilizá-lo e de que forma ele pode auxiliar professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, faz parte do processo que o professor da disciplina deixe claro para seus alunos o motivo de sua escolha pelo referido documento histórico como fonte de pesquisa, pois como se sabe, esta escolha reflete o interesse do professor, que com a utilização desse documento em sala de aula, demonstra, como aponta (Oliveira et alii p.21) “a intencionalidade e o caráter não neutro de sua ação pedagógica”.

Assim, a partir destas explicações, ao final do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido no decorrer das aulas e estudos, os alunos entenderão com mais clareza o conceito de documento histórico e que o hino estudado é apenas um dos tipos de fonte possíveis de ser utilizada para se retratar e conhecer um determinado período histórico, confirmando assim o que dizem Oliveira, Almeida e Fonseca (2012, p.21), que apontam que “no trabalho com documentos históricos, é imprescindível que fique evidente para o aluno que o documento expressa um ponto de vista e não a verdade sobre um período ou uma sociedade.”

Seguindo esta ideia, o discurso da autora Georgina Erismann, constante na letra do hino à Feira, tem uma importância ainda maior, pois, permite com sua análise, conhecer uma série de conflitos e desvendar silenciamentos que estão contidos em seus versos e estrofes. A análise das informações contidas em sua letra permite que os alunos entendam

de forma mais clara, não só o desenho da sociedade e da cidade na época em que o hino foi escrito, mas de onde parte o discurso da sua autora, e que entendam a que ideologia<sup>3</sup> está ligada, permitindo a eles analisar se as condições nas quais esse discurso foi criado, ainda se fazem presentes nos tempos atuais.

Desta forma, será possível verificar como nos aponta Foucault (2014, p.10), que o “discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar”.

Mas para que o hino à Feira possa ser utilizado como uma linguagem de ensino dentro da disciplina de História, é necessário entender o que ele é, como funciona e que tipo de intenção deseja transmitir para seu interlocutor. Com este intuito, para a compreensão da função do hino à Feira de Santana no ensino da disciplina de História para alunos do Ensino Fundamental II, buscou-se utilizar as concepções de gênero textual de Luiz Antônio Marcuschi, Mikhail M. Bakhtin (1895-1975), como também, as ideias sobre este tema das professoras Adiane Fogali Marinello e Vanilda Salton Koche. De acordo com Marcuschi (2002, p.30), “os gêneros textuais não são entidades naturais como as borboletas, as pedras, os rios e as estrelas, mas são artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano.” Sendo assim uma construção humana, os gêneros textuais têm uma função, que é a de proporcionar a interação social entre os seres humanos.

Marcuschi (2002) também indica ainda, que os gêneros textuais são ilimitados, sendo que seu uso atende às diversas necessidades comunicativas, sendo sua escolha voltada ao objetivo do sujeito que deseja realizar a comunicação. Ainda de acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais se caracterizam por serem dinâmicos, conseguindo assim atender as inúmeras necessidades e atividades desempenhadas pelos sujeitos, sendo inclusive flexíveis ao ponto de atenderem as novas demandas que surgem com o avanço tecnológico e o uso de mensagens em redes sociais, e-mails e entre outros meios de comunicação virtuais.

No caso da utilização de um hino como ferramenta de ensino de História, mediada pelo professor, pretende-se que os educandos dos anos finais anos do Fundamental II, consigam, a partir da apropriação deste tipo de gênero textual, ter uma oportunidade maior de compreensão da história da sua cidade e de seus desenhos arquitetônico, cultural e

---

<sup>3</sup>Segundo Renata Silva para Thompson, somente são ideológicas formas simbólicas que, em determinados contextos, servem para manter relações de dominação.

social, permitindo assim que conheçam a si próprios, ampliando sua criticidade e poder de ação na comunidade em que vivem.

#### **4. Conclusão**

A lei nº 9934 de 20 de dezembro de 1996, que define as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), versa sobre a trajetória a ser adotada no sentido de desenvolver a educação nacional. Segundo a LDB, a escola básica deve preocupar-se com a transmissão do conteúdo escolar, mas também preparar os alunos para agirem em sociedade. Desta forma, a lei 9934/96, estabelece que as estratégias de ações pedagógicas, as diretrizes adotadas, as formas de intervenção, os conteúdos selecionados para as disciplinas, os valores, as competências e as habilidades pensadas para a escola básica, devem estar vinculadas à realidade do aluno, à sua formação para a cidadania e para a preparação para o ingresso no mundo do trabalho.

Nesse sentido, a intenção deste trabalho é analisar de que forma um gênero textual lírico, como um hino, pode ser usado como recurso para se estudar a história da sua cidade, das suas origens e de seu povoamento. Esta abordagem tem como objetivo demonstrar que é possível, através da letra de um hino municipal e uma fonte histórica diferenciada, desenvolver o estudo e a análise da história de uma cidade a partir das informações e das ausências nele contidos. Estabelecendo assim, a partir deles, um diálogo entre os campos dos saberes diferentes. Isso irá proporcionar aos educandos uma aprendizagem significativa, superando as barreiras que existem entre as disciplinas escolares e a consequente fragmentação do conhecimento.

#### **5 Referências**

- BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. 476.
- BITTENCOURT, Circe. (org.) 2005. O saber histórico na sala de aula. 10ª ed. São Paulo, Contexto, 175p.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais: Língua portuguesa (5ª a 8ª série). Brasília, 1998.
- BORGES, Flávia Girardo Botelho, Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação no Brasil.
- CARVALHO, José Murilo. A Formação das Almas: O imaginário da república no Brasil. Companhia das Letras, 1998.
- FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso: aula inaugural o Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970, 24 ed. – São Paulo: Edições Loyola, 2014.

KOCHE, Vanilda Salton. Gêneros textuais: práticas de leitura escrita e análise linguística/Vanilda Salton Koche, Adiane Fogali Marinello. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

LE GOFF, Jacques. História e memória. Campinas: Unicamp, 2003.

OLIVEIRA, Regina Soares de. História. Regina soares de Oliveira, Vanusia Lopes de Almeida, Vitória Azevedo da Fonseca; Márcio Rogério de Oliveira Cano, coordenador. São Paulo: Blucher, 2012 (Coleção a reflexão e a prática no ensino 6).

MATHIAS, Carlos Leandro Kelmer. O ensino de História no Brasil: Contextualização e abordagem historiográfica. Revista Unisinos, 2011.

NADAI, E. O Ensino de História e a “Pedagogia do Cidadão”. In J. PINSKY (org.) O ensino de História e a criação do fato, 1998, São Paulo, Contexto, p. 23-30.

PINTO, Júlio Pimentel. Ensino de história: diálogos com a literatura e a fotografia. Júlio Pimentel Pinto e Maria Inez Turazzi. 1º ed. São Paulo: Moderna, 2012, p. 176.

PINSKY, Jenkins. Nação e ensino de história no Brasil. In J. PINSKY (org.), O ensino de História e a criação do fato. 1998, São Paulo, Contexto, p. 12-22.

REIS, José C. A história entre a filosofia e a ciência. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

ROLINK, Raquel. O que é cidade. São Paulo, Editora Brasiliense, coleção Primeiros Passos, 4ª edição, 1988.

SILVA, Renata. Linguagem e ideologia: embates teóricos. 2009