

**A MÚSICA “SAGA DA AMAZÔNIA” E O ENSINO DE GEOGRAFIA:
ALGUMAS PROPOSIÇÕES**

**THE SONG “SAGA DA AMAZÔNIA” AND TEACHING GEOGRAPHY: SOME
PROPOSITIONS**

**LA CANCIÓN “SAGA DA AMAZÔNIA” Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA:
ALGUNAS PROPOSICIONES**

Anderson Ribeiro da Silva

Graduado em Geografia
UEPA, Brasil
andersonhelenas28@hotmail.com

Lindomar Lopes da Silva

Graduado Plena em Geografia pela
UEPA, Brasil
lopeslindomar772@gmail.com

Dérick Lima Gomes

Doutorando em Geografia
UFRJ, Brasil
dericklima16@hotmail.com

Ester Brito Parente

Mestra em Geografia
UFRN, Brasil
esterparente@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do artigo é refletir como a música “Saga da Amazônia”, de autoria de Vital Farias, pode contribuir para a compreensão de estudantes do ensino básico sobre o processo de formação sócio-espacial da Amazônia, tendo como recorte temporal os eventos ocorridos a partir da segunda metade do século XX. Como procedimentos metodológicos, realizamos: a) uma revisão de literatura sobre os temas da ludicidade, do papel da música como recurso didático e do processo de ocupação da região; b) uma análise qualitativa do conteúdo da canção (tanto de trechos da letra quanto das melodias e dos sons que a compõem), cujo intuito foi demonstrar como ela é capaz de provocar a vivência de uma experiência plena pelos alunos, o que revela o seu caráter lúdico para o ensino de Geografia; c) e uma proposta de sequência didática que exemplifica como “Saga da Amazônia” pode ser utilizada em turmas do Ensino Médio. Consideramos que as sugestões presentes neste artigo podem ser ampliadas e cabe ao professor adequá-las ao contexto dos anos ou disciplinas em que deseje utilizar a música.

Palavras-chave: Ludicidade. Vital Farias. Geografia escolar. Música.

ABSTRACT

The article aims to consider how the song “*Saga da Amazônia*” (“Amazon Saga”), written by Vital Farias, can contribute to the understanding of students about the process of social and spatial formation of the Amazon, considering the events that occurred from the second half of the 20th century. The methodological procedures are: a) a literature review on studies about ludic, the role of music as a didactic resource and about the occupation process in the region; b) a qualitative analysis of the song's content (excerpts from the song and the melodies and sounds in it), whose intention was to demonstrate how the song is capable of causing a full experience by the students,

which reveals its ludic quality for teaching Geography; c) and a didactic sequence proposal that exemplifies how “*Saga da Amazônia*” can be used by High School classes. We consider that the proposals suggested in this article can be expanded and it is up to the teacher how to adapt the song in the context of grades and classes which the song will be used.

Keywords: Ludic. Vital Farias. Teaching geography. Song.

RESUMEN

El objetivo del presente artículo es reflexionar como la canción “*Saga da Amazônia*”, de autoría de Vital Farias, puede contribuir en la comprensión de los escolares sobre el proceso de formación socio-espacial de la Amazonia, teniendo como recorte temporal los eventos ocurridos a partir de la segunda mitad del siglo XX. Como procedimientos metodológicos, realizamos: a) una revisión de literatura sobre temas relacionados a la ludicidad, al papel de la música como recurso didáctico y sobre los procesos de ocupación de la región amazónica; b) un análisis cualitativo del contenido de la canción (usando tanto fragmentos de la letra como las melodías y los sonidos que la componen), con la intención de demostrar como esta es capaz de provocar la vivencia de una experiencia plena por parte de los alumnos, lo que revela su carácter lúdico para el ensino de la Geografía; c) y una propuesta de secuencia didáctica que ejemplifica como “*Saga da Amazônia*” puede ser utilizada en clases de secundaria. Consideramos que las sugerencias que se encuentran en el presente artículo pueden ser ampliadas y cabe a los profesores realizar las adecuaciones pertinentes al contexto de la edad de los estudiantes o a los cursos en los cuales desea utilizar la referida canción.

Palabras clave: Ludicidad. Vital Farias. Geografía escolar. Canción.

INTRODUÇÃO

A relação entre Geografia e as manifestações artísticas tem sido cada vez mais alvo de debate nas pesquisas geográficas, devido ao potencial analítico e sensível que as artes podem oferecer à compreensão da realidade (HAESBAERT, 1997; BROSSEAU, 2007; CARNEY, 2007; BARBOSA, 2021). Isso também tem acontecido ao nível do ensino, tendência presente na própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual em diferentes momentos sugere que o cinema, a literatura e a música sejam mobilizadas para o alcance de habilidades e competências definidas para o ensino de Geografia (BRASIL, 2018). Neste artigo, partimos da compreensão de que manifestações artísticas, como as mencionadas, são capazes de proporcionar experiências lúdicas, desde que entendamos a ludicidade como a vivência de uma experiência plena (LUCKESI, 2002)².

² Segundo o autor, “[o] que a ludicidade traz de novo é o fato de que o ser humano, quando age ludicamente, vivencia uma experiência plena” (LUCKESI, 2002, p. 23). Nesse entendimento, a ludicidade não se restringe a práticas de lazer ou recreação, embora também possa ser alcançada por meio delas.

Fuini *et al.* (2012) demonstram como as músicas, em particular, possuem elementos capazes de tornar o processo do ensino-aprendizagem significativo, considerando a vivência, a socialização e o prazer dos alunos. Além disso, a canção é uma ferramenta que facilita intervenções guiadas pelo próprio conteúdo presente em sua letra. Tal é o caso da música que guiará a reflexão deste artigo, chamada “Saga da Amazônia”³, de autoria do cantor e compositor Vital Farias, canção que retrata os conflitos decorrentes do processo de ocupação⁴ da Amazônia a partir da década de 1960 e seus desdobramentos.

A Amazônia Legal abrange nove estados da federação e é uma das regiões do Brasil que mais sofrem com problemas ambientais e sociais. Pensando nisso, trazemos neste artigo a seguinte questão: qual a potencialidade da referida canção, quando utilizada como recurso didático, para a compreensão de fenômenos que atravessam as espacialidades existentes na Amazônia? A questão surgiu visto que na letra, na melodia e no próprio cantar de Vital Farias há uma carga emocional que evidencia os conflitos que ocorreram a partir do avanço da fronteira agrícola e dos grandes projetos construídos como parte das propostas de integração da região ao restante do Brasil, legitimadas por meio de slogans como “integrar para não entregar”, cujas ações resultaram em efeitos violentos em múltiplas escalas e afetaram diferentes grupos sociais.

Nesse sentido, o objetivo do artigo é refletir como a música “Saga da Amazônia” pode contribuir para a compreensão de estudantes do ensino básico sobre o processo de formação sócio-espacial dessa região, tendo como recorte temporal os eventos ocorridos a partir da segunda metade do século XX. Ao propor a utilização da canção como recurso didático, consideramos o caráter dialético da música, afinal, ela não é um instrumento passivo, que somente reproduz o que acontece na sociedade, ela também a modifica, reproduz e produz novas realidades. Conforme afirma Carney (2007, p. 145), a música “[...] tanto reflete quanto influencia as imagens que as pessoas possuem de lugares e a forma como essas imagens mudam significativamente as atitudes das pessoas para com os lugares”.

³ A canção faz parte do Álbum Cantoria 1, lançado em 1984.

⁴ Quando utilizamos o termo “processo de ocupação” não estamos desconsiderando a história e a geografia presente nesse espaço há mais de 12 mil anos, mas como recorte temporal optamos por enfatizar o processo de formação da Amazônia após 1960, conforme retratado na música.

Como procedimentos metodológicos, realizamos: a) uma revisão de literatura sobre os temas da ludicidade, do papel da música como recurso didático e do processo de ocupação da região; b) uma análise qualitativa do conteúdo da canção (tanto de trechos da letra quanto das melodias e dos sons que a compõem)⁵, cujo intuito foi demonstrar como ela é capaz de provocar a vivência de uma experiência plena pelos alunos, o que revela o seu caráter lúdico para o ensino de Geografia; c) e uma proposta de sequência didática que exemplifica como “Saga da Amazônia” pode ser utilizada em turmas do Ensino Médio. Consideramos que as sugestões presentes neste artigo podem ser ampliadas e cabe ao professor adequá-las ao contexto dos anos ou disciplinas em que deseje utilizar a música⁶.

Para melhor compreendê-la, estruturamos o trabalho em três seções. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico de diferentes estudos que utilizam canções e a ludicidade no ensino de Geografia. Na seção seguinte, caracterizamos de forma breve o processo de “integração” da Amazônia a partir da segunda metade do século XX. Por último, procuramos demonstrar como “Saga da Amazônia” pode ser um importante recurso para o ensino de Geografia.

A LUDICIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: O CASO DA MÚSICA

A ludicidade cumpre uma tarefa importante na construção do conhecimento, uma vez que, muitas das vezes, o ato de estar no ambiente escolar é algo enfadonho para a criança e para o adolescente. Com elementos lúdicos ganha-se uma nova perspectiva, afinal, eles possibilitam ao aluno aprender por meio de brincadeiras e inúmeras atividades interativas que tornam o ato de aprender (bem como o de ensinar) divertido e prazeroso. Sendo assim, por meio de uma simples brincadeira estimula-se a imaginação e, como Modesto e Rubio (2014) afirmam, é dessa forma que o aluno se movimenta e busca soluções para os diferentes problemas que podem surgir. Por intermédio dessas

⁵ Pois entendemos que o próprio cantar do Vital Farias se assemelha a um lamento e o arranjo musical instiga sentimentos que devem ser considerados.

⁶ Consideramos que, para além da Geografia, a música pode ser utilizada no ensino de outras disciplinas, como: História, Sociologia, Estudos Amazônicos, Filosofia etc. Afinal, “Saga da Amazônia” permite um leque de possibilidades interdisciplinares.

estratégias, mediadas pelo professor, ocorre a construção do Eu, realizada de modo individual e coletivo.

Segundo Kimura (2008) e Vlach (1987), as formas de ensino que surgem somadas à didática, a diferentes ciências e à própria ludicidade têm o propósito de melhorar o aprendizado do aluno, o levando a perceber aspectos de sua realidade por meio de músicas, brincadeiras, jogos, entre outras atividades que proporcionem um aprendizado verdadeiro e mais prazeroso. Segundo esses mesmos autores, é importante ressaltar que embora algumas práticas pedagógicas tradicionais presentes no processo de ensino-aprendizagem (como fazer o uso da lousa, de livros didáticos e de aulas expositiva) possam ser úteis, é importante pensar todas elas em união com outras formas de ensino. Ou seja, ao mesmo tempo é necessário que o professor se adeque a novas tecnologias e a mudanças no processo de ensino-aprendizagem, somando assim práticas anteriores com novos recursos que contribuam para a formação de alunos críticos (SILVA; BERTAZZO, 2013). Mais do que isso, é fundamental contextualizar essas ferramentas (com potencial lúdico) com a própria vivência do aluno.

Sabendo disso, tornar o conhecimento prazeroso é importante no estudo da Geografia escolar, pois é também por meio do prazer que o aprendizado pode tornar-se significativo. De acordo com Selbach (2014), para que o aluno absorva e compreenda de forma significativa determinado conhecimento, a informação necessita passar por três filtros: o da novidade, relacionado ao sistema radicular; o afetivo, que diz respeito às amígdalas; e a dopamina, responsável pelo prazer. Com isso, é crucial que a informação que chega até o aluno o seduza, para, então, resultar em um aprendizado verdadeiramente significativo.

Nesse sentido, a utilização do lúdico no ensino da Geografia serve como um instrumento mediador didático durante as aulas, uma vez que é um recurso necessário, afinal, compõe o universo infantil e juvenil e, assim, “[...] torna mais prazeroso, motivador e estimulante” o ato de aprender (SILVA; BERTAZZO, 2013, p. 345). Nessa mesma linha de pensamento, Kaercher (2011, p. 5) afirma que “[f]ugir um pouco da realidade com a literatura e com a imaginação que ela nos desperta pode ser não uma simples fuga (alienação), mas seu oposto, uma luta concreta, em pequenos gestos, para enfrentar a aridez e a monotonia da sala de aula e da escola”. Isso se aproxima bastante

do ato de escutar músicas, apreciar a sua sonoridade e perceber a mensagem presente em sua letra, afinal, normalmente existe uma “literatura”, uma história na composição musical, e com isso encontra-se nas canções uma possibilidade de seduzir o aluno.

Por isso a importância de utilizar diferentes recursos lúdicos na sala de aula, de modo a orientar o conhecimento no processo de ensino-aprendizagem. Como afirmam Silva e Bertazzo (2013), esses são recursos que, para além de permitir um aprendizado guiado pela diversão, tornam o conhecimento e o seu acesso menos excludentes e mais democráticos, atendendo aos diferentes sujeitos, sendo uma forma inclusiva, sensível e respeitosa ao espaço particular de cada aluno. Pois afinal, o lúdico é compreendido como uma dinâmica interna do sujeito que sente e vivencia uma experiência plena (LUCKESI, 2002). Ou seja, ainda que os estudantes desfrutem coletivamente da atividade lúdica e possam sentir o prazer em grupo diante da atividade proposta, o sentimento em si é sempre singular, de cada indivíduo, bem como a própria percepção acerca do que é vivenciado (LEAL; D’ÁVILA, 2013).

Assim, se o professor busca levar para a sala de aula ferramentas que estimulem o aprendizado, de modo a promover o respeito e a equidade, pode demonstrar na prática (e quem sabe até inspirar) a formação cidadã de cada aluno, pois o conhecimento geográfico produzido no ambiente escolar é capaz de romper os limites de promover apenas uma reflexão sobre os fenômenos espaciais. A Geografia deve ir além e buscar, também, estimular o papel social de cada aluno em meio à sua comunidade (CRUZ, 2020). Além do mais, é preciso que o aluno entenda que hoje ele é um cidadão do mundo e não pertence apenas a um lugar, logo, é preciso romper as barreiras da Geografia e do ensino tradicional e fazer com que ele perceba o seu papel social na prática, por meio da compreensão de fenômenos físicos, naturais, sociais, ambientais, entre outros, e que seja um agente ativo nesse processo (CAVALCANTI, 2010). Entre limites e possibilidades, o ensino da Geografia é um instrumento essencial na formação cidadã, um sinônimo de resistência, como discute Rocha (2000), uma vez que é uma área do conhecimento que passou de “a serviço do Estado” (LACOSTE, 2012 [1976]) para se tornar uma disciplina central à formação crítica do cidadão.

A discussão acima aproxima-se das reflexões feitas por Cavalcanti (2005), quando a autora se utiliza da abordagem socioconstrutivista, apoiada em Vygotsky, para afirmar

que o conhecimento parte do aluno e nele é desenvolvido, pois afinal, “[...] são os próprios alunos que formam seus conceitos sobre as coisas” (CAVALCANTI, 2005, p. 204). Assim, é necessário levar em consideração que o sujeito é um ser social e histórico, que se encontra inserido em um determinado contexto. Desse modo, as condições sociais e as interações humanas influenciam diretamente o pensamento e o raciocínio dos indivíduos (VYGOTSKI, 1991).

Considerando esse compromisso social, vale ressaltar que o lúdico não é o divertir-se apenas por se divertir. Silva e Bertazzo (2013) são enfáticos quanto a essa questão, pois é importante que as atividades lúdicas sejam bem planejadas, afinal, o principal intuito é que os recursos didáticos tornem o momento de aprendizado interessante e que o resultado seja compreender o que foi definido como objetivo. Ademais, almeja-se que o aluno transforme a si mesmo e a sua própria realidade, o que acaba por ser uma tarefa desafiadora para o professor, pois cabe a ele fazer a leitura do perfil dos estudantes e desenvolver atividades que melhor se adequem às realidades do seu público. É por esse motivo que a música é um instrumento a ser explorado na sala de aula, afinal, é capaz de tornar o ato de aprender um momento interessante, além de contribuir para o desenvolvimento dos sentidos do aluno.

De acordo com as reflexões de Panitz (2012), as músicas se apresentam no cotidiano das populações a todo instante, nas mais diversas atividades do dia a dia, desde o nível pessoal ao coletivo. A música se apresenta como criadora de sentidos para o mundo, assim como evidencia as marcas sonoras das gerações. Nesse sentido, a canção é um artifício capaz de tornar o aprendizado significativo e com seu auxílio é possível construir reflexões e conduzir a compreensão dos conceitos geográficos em sala de aula. Tem-se na música, assim, um instrumento para o ensino de Geografia e seus conceitos fundamentais, que se direciona ao ato de promover diálogos (FUINI *et al.*, 2012), resultando em momentos que perpassam o ato de ouvir e sentir a canção, as intervenções do docente em conjunto com os estudantes e a síntese do conteúdo e dos objetivos de aprendizagem pretendidos por meio desse recurso. Na sua qualidade de provocar sentimentos, formar memórias e compartilhar histórias, a música é um instrumento que possibilita interpretar diferentes realidades espaço-temporais à luz do raciocínio

geográfico. De modo mais específico, acreditamos que “Saga da Amazônia” apresenta tais potencialidades.

O PROCESSO DE FORMAÇÃO DA AMAZÔNIA: UMA BREVE REVISÃO

O processo de ocupação da Amazônia foi marcado pelas disputas territoriais por parte dos colonizadores, momento no qual países como Portugal, Espanha e França buscaram estabelecer o domínio territorial na região e garantir áreas para explorações. Foi nesse contexto que ocorreram as construções dos fortes, primeiro símbolo ocidental na Amazônia. A fim de consolidar o domínio territorial, a Igreja teve o papel de submeter os indígenas à nova ordem que se estabelecia. Com isso, foi sob a cruz e a espada que se deu a consolidação da soberania colonial na região (PORTO-GONÇALVES, 2012). Isso exposto, é possível traçar uma rápida linha do tempo, baseada sobretudo em Porto-Gonçalves (2012), Becker (2004) e Loureiro (2005; 2019), acerca dos principais fatos que nortearam a organização territorial da Amazônia.

Becker (2004) define três grandes períodos para a constituição do que hoje se conhece como Amazônia: 1) o período da formação territorial, marcado pela apropriação, delineamento e definição dos limites territoriais; 2) o período do planejamento regional, no qual há o início do planejamento e a produção espacial mediante as ações do Estado (sobretudo a partir da década de 1960); e 3) o chamado de Incógnita Heartland, quando são definidas as fronteiras sócio-ambientais, que possuem como efeito uma atenção destinada à proteção da biodiversidade presente na região segundo diferentes interesses e atores sociais⁷.

No primeiro período, por meio das ações coloniais de domínio do território, surgiram os aldeamentos na região organizados pelas missões religiosas, bem como as especiarias da floresta tornaram-se atrativos comerciais, relativas às chamadas “drogas

⁷ Becker (1991) argumenta que o povoamento da região sempre se fez a partir de surtos devassadores vinculados à expansão capitalista mundial. A autora divide esses devassamentos em quatro momentos: “O primeiro devassamento foi o da floresta tropical da várzea, ao longo dos rios, em busca das ‘drogas do sertão’, utilizadas como condimento e na farmácia europeia. Devassamento significativo ocorreu no final do século passado e início do atual com o ‘ciclo da borracha’, demandada pela industrialização dos EUA e da Europa. A partir de 1920 e 1930, têm início as frentes pioneiras agropecuárias e minerais espontâneas oriundas do Nordeste, intensificadas nas décadas de 1950 e 1960. [...] Entretanto, a partir dos anos 70, é o Estado brasileiro que toma a si a incumbência de um novo e ordenado devassamento Amazônico” (BECKER, 1991, p. 11-12).

do sertão”, direcionadas ao mercado externo. A partir de 1750, a doação das sesmarias, a introdução de trabalhadores escravizados oriundos do continente africano e estímulos para o desenvolvimento da pecuária e da cana-de-açúcar fizeram com que uma oligarquia latifundiária viesse a se tornar relevante na região. Posteriormente, a demanda pela borracha, necessária ao desenvolvimento industrial dos EUA e da Europa, resultou em conflitos entre a agricultura e o extrativismo, constituindo, nesse período, uma rede seringalista na Amazônia (PORTO-GONÇALVES, 2012).

A princípio, como discute Porto-Gonçalves (2012), a ocupação da Amazônia ocorreu mediante o modelo de ocupação tradicional, definido como “rio-várzea-floresta”. Por muitos anos essa foi forma predominante de organização do espaço. Todavia, na segunda metade do século XX, por meio de políticas de “des-envolvimento” – com hífen, como alusão ao fato de esses projetos resultarem na separação e divisão dos sujeitos locais, em vez de lhes proporcionar melhores condições de vida (PORTO-GONÇALVES, 2012) –, um novo processo de organização espacial se consolidou, intitulado pelo autor como “estrada-terra firme-subsolo”⁸. Por meio de ações do governo federal, estratégias desenvolvimentistas foram postas em prática sob slogans como “integrar para não entregar” e “terra sem homens para homens sem-terra”. Nessas circunstâncias, alguns dos símbolos desse período foram as criações de agrovilas e das Rodovias Transamazônica (BR-230) e Belém-Brasília (BR-010), baseadas em um leque de medidas que tinham por objetivo atrair trabalhadores e grandes empresas para a região.

Tão importante quanto o objetivo de atrair trabalhadores foi a questão da “segurança nacional”. A Transamazônica visava a colonização, mas também se baseava no discurso da segurança, pois afinal, vivia-se na época o contexto de Guerra Fria, sendo assim, existia no discurso dos militares e do governo estadunidense o receio de o Brasil tornar-se comunista. Logo, considerava-se que a Amazônia possuía fronteiras não vigiadas e “desocupadas” (IANNI, 1979). Além disso, buscava-se solucionar os

⁸ “É possível identificarmos dois padrões de organização do espaço amazônico, contraditórios entre si, e que estão subjacentes às diferentes paisagens atuais da região: o padrão de organização do espaço *rio-várzea-floresta* e o padrão de organização do espaço *estrada-terra firme-subsolo*. [...] Até a década de 1960 foi em torno dos rios que se organizou a vida das populações amazônicas. A partir de então, e por decisões tomadas fora da região, os interesses se deslocaram para o subsolo, para suas riquezas minerais, por uma decisão política de integrar o espaço amazônico ao restante do país, protagonizado pelos gestores civis e militares.” (PORTO-GONÇALVES, 2012, p. 79).

problemas de tensão social do Nordeste e garantir a apropriação da região de modo “integrado” ao centro dinâmico do Sudeste, por meio de novos investimentos, recursos e mercados em tempo rápido (BECKER, 1991).

Nesse cenário, o governo federal escolheu investir em grandes empresas, oferecendo benefícios que as atraíssem, ao invés de aplicar esses fundos em medidas que promovessem a modernização das atividades desenvolvidas por pequenos e médios produtores locais ou a construção de estruturas básicas como escolas, hospitais, saneamento básico etc. (LOUREIRO, 2005). Desse modo, só é possível afirmar a existência de um “vazio demográfico” na região, como erroneamente o Estado brasileiro promulgava, sob a perspectiva do governo federal que “fechou os olhos” para o povo amazônida, desconsiderando a sua existência nesse espaço antes de qualquer ação oficial destinada a “ocupá-lo”.

Assim, os incentivos do Estado e suas articulações desenvolvimentistas resultaram na compra de terras por parte de empresários e fazendeiros. Houve casos em que esses mesmos indivíduos investiram o dinheiro público em seus empreendimentos situados em outras regiões do país, além de criarem empresas fictícias para obterem tais subsídios. Por outro lado, aqueles sujeitos que vivam na Amazônia há gerações (indígenas, quilombolas, seringueiros e demais populações caboclas) percebiam seus territórios como fonte de sobrevivência, enquanto seus lares. Tanto esses grupos sociais quanto os camponeses que chegaram anos antes ou simultaneamente aos atores hegemônicos, atraídos pelas propagandas oficiais, percebiam a terra como espaço de trabalho. Eram esses sujeitos os verdadeiros donos dos espaços que ocupavam. Na maioria dos casos, contudo, não detinham o seu título, somente sua posse (LOUREIRO, 2005).

Da perspectiva de empresários e do Estado, essas terras na verdade eram públicas e, naquele dado momento, estavam à venda. Nesse contexto, além de esses espaços passarem a ser alvos de uma ampla apropriação privada, houve ainda uma verdadeira grilagem das terras amazônicas⁹ (LOUREIRO, 2005).

⁹ Logo após o Golpe de 1964, houve uma crescente emissão de títulos falsos e a formação de latifúndios, em razão de ações como “[...] o Decreto nº 3.641 de 5 de janeiro de 1966, que visava evitar a improdutividade das terras, deixando livre a venda de terras devolutas, sem qualquer delimitação de área.

Nessa conjuntura, as articulações do governo federal retroalimentavam a fraude, a grilagem e o conflito por terra na região. Além disso, a expansão de empreendimentos capitalistas se utilizou de ações não capitalistas para se reproduzir, a exemplo da peonagem (também conhecida como escravidão por dívidas), utilizada na formação de grandes fazendas (MARTINS, 2009). Loureiro (2005, p. 81) afirma que sequer a Constituição de 1988 prestou a devida atenção às questões fundiárias na região, e assim, “[o] que se constata é que o conflito de terras resulta da ação elitista, excludente e desastrosa do Estado durante décadas na Amazônia”.

Para além da questão agrária, a Amazônia passou por profundas mudanças em sua configuração urbana. Como exemplo, pode-se mencionar as cidades-empresas, que foram criadas para servir como suporte aos grandes projetos instalados na região, destinados à demanda internacional de recursos (TRINDADE JÚNIOR, 2010). Com a criação dessas *company towns*, manifesta-se uma negação do passado regional, se considerarmos que até a década de 1960 predominavam cidades cujas dinâmicas estavam diretamente atreladas aos rios e à floresta.

As “cidades da floresta” eram, até a década de 1960, as mais comuns na região. Suas características de pequenas cidades e associadas frequentemente à circulação fluvial, conferiam a elas fortes ligações com a dinâmica da natureza, com a vida rural não moderna e com o ritmo da floresta ainda pouco explorada. Além disso, tais cidades sempre estabeleceram forte relação com os seus respectivos entornos e com as localidades próximas (vilas, povoados, comunidades ribeirinhas etc.). Ainda que muitas cidades venham perdendo essas características, consideradas rurais, elas não desapareceram efetivamente, e ainda são marcas fortes de algumas sub-regiões da Amazônia. As “cidades na floresta”, por outro lado, são aquelas que tendem a se articular principalmente às demandas externas da região, fazendo da floresta um elemento de pouca integração aos novos valores da vida urbana, sendo mesmo sua negação, vista, principalmente, como espaço de exploração econômica (madeiras, minérios, fragrâncias, espécies animais e vegetais, turismo etc.) (TRINDADE JÚNIOR, 2010, p. 118).

Além das diferenças entre as cidades “da” e “na” floresta, é possível ainda, no caso destas últimas, perceber como o crescimento econômico promovido pelos grandes projetos não foi igualmente distribuído e tampouco resultou em melhorias efetivas para o

A referida lei foi regulamentada pelo Decreto nº 5.780 de 27 de novembro de 1967, enquadrando a venda de terras devolutas do Estado nos limites estabelecidos pela Emenda Constitucional nº 10, que previa que a alienação de terras públicas só seria feita com a autorização da Assembleia Legislativa (para além de 1.000 ha.) e do Senado Federal (para além de 3.000 ha.)” (TAVARES, 2011, p. 116). O resultado disso foi a ampliação dos conflitos por terras na Amazônia.

conjunto da população. Rodrigues e Palheta da Silva (2014), ao discorrerem sobre o Programa Grande Carajás, mostram que municípios como Marabá e Parauapebas, em sua área de abrangência, não conseguiram harmonizar seu crescimento urbano com a qualidade de vida da população atraída pelas promessas de emprego. Em geral, cresce a renda per capita nesses municípios, mas os Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) são baixíssimos. Além disso, há expressivos impactos ambientais ligados à mineração.

Considerando o papel da questão ambiental para o que hoje ocorre na região, Becker (2004) demonstra como a Amazônia é percebida de diferentes maneiras. Na escala mundial, predomina a visão que a concebe como essencial à sobrevivência humana no planeta, em razão, sobretudo, de sua função para a regulação do clima global e de sua biodiversidade. Há nessa concepção interesses de caráter ecológico legítimos, mas também de ordem econômica e geopolítica¹⁰, associados à mercantilização de elementos da natureza e às disputas de influência quanto às decisões dos Estados acerca dos usos de seus territórios. Já na escala nacional,

[...] onde igualmente coexistem interesses diversos, o interesse e a percepção dominante ainda atribuem à Amazônia a condição de fronteiras de recursos, isto é, área de expansão do povoamento e da economia nacionais, que deve ser garantir a soberania do Brasil sobre esse imenso território. O que não significa a inexistência de interesses ambientalistas que coexistem com os “desenvolvimentistas”. Para a sociedade regional, em particular, e parte da brasileira, a fronteira é espaço de projeção para o futuro. Em nível regional/local, a incidência dessas percepções e ações, somadas às demandas sociais, é expressa numa dinâmica territorial de grande velocidade de transformação e numa nova geografia Amazônica (BECKER, 2004, p. 21).

Nessa nova geografia da região, é necessário lembrar ainda que diferentes grupos sociais (a exemplo de indígenas, ribeirinhos e seringueiros), historicamente marginalizados devido às razões já citadas, têm ambientalizado suas lutas e se mobilizado em diferentes escalas, aproveitando o debate sobre conservação da natureza ao nível global, para garantir o reconhecimento de seus territórios, como as Terras Indígenas e as Reservas Extrativistas (PORTO-GONÇALVES, 2012). Compreende-se, assim, a necessidade de considerar diferentes atores e projetos para que se possa entender a Amazônia contemporânea. Nesse sentido, por meio da análise da formação desse espaço,

¹⁰ A título de ilustração, podemos citar seu potencial hídrico como recurso estratégico a nível mundial, pois “[n]a Bacia Amazônica, vista em sua totalidade, circulam 20% das águas doces existentes no planeta” (AB’SÁBER, 2003, p. 65).

e da exploração que acontece ao longo dos anos, é possível extrair lições sobre o que não deve ser realizado ao se organizar uma região, bem como pensar em outros possíveis caminhos, alternativos, capazes de servir de inspiração.

A MÚSICA “SAGA DA AMAZÔNIA” E A CONFLITUOSA FORMAÇÃO DA REGIÃO

Diante do que foi exposto, há neste último tópico uma reflexão sobre a música “Saga da Amazônia”, sugerindo-a enquanto um recurso lúdico que auxilie o processo de ensino-aprendizagem acerca dos conflitos que derivam da formação sócio-espacial da região a partir da segunda metade do século XX. É possível utilizar a canção com turmas de outras regiões do país, sobretudo para desmistificar concepções sobre a realidade amazônica e assim melhor compreendê-la, bem como sugerir o uso da música com alunos amazônidas, na intenção de fazê-los analisar, de forma crítica, a região onde vivem e para que se percebam como protagonistas do seu destino.

Também consideramos que a canção oferece a oportunidade para que os alunos possam, com o auxílio do professor, construir e mobilizar conceitos geográficos de modo a melhor compreender a realidade mediante o raciocínio geográfico, como propõe Cavalcanti (2011) e a BNCC (BRASIL, 2018). Nesse sentido, trazemos como exemplo as competências e habilidades da BNCC Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, as quais são possíveis de desenvolver com a aplicação da música no Ensino Médio (Quadro 1).

Quadro 1 – Habilidades e Competências da BNCC Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Ensino Médio
Competência: 2 Analisar a formação de territórios e fronteiras em diferentes tempos e espaços, mediante a compreensão dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais geradores de conflito e negociação, desigualdade e igualdade, exclusão e inclusão e de situações que envolvam o exercício arbitrário do poder.
Habilidades: (EM13CHS203) Contrapor os diversos significados de território, fronteiras e vazio (espacial, temporal e cultural) em diferentes sociedades, contextualizando e relativizando visões dualistas como civilização/barbárie, nomadismo/sedentarismo e cidade/campo, entre outras. (EM13CHS204) Comparar e avaliar os processos de ocupação do espaço e a formação de territórios, territorialidades e fronteiras, identificando o papel de diferentes agentes (como grupos sociais e culturais,

impérios, Estados Nacionais e organismos internacionais) e considerando os conflitos populacionais (internos e externos), a diversidade étnico-cultural e as características socioeconômicas, políticas e tecnológicas.

Fonte: Base Nacional Comum Curricular, 2018.

Junto às competências e habilidades da BNCC, enfatizamos como os conceitos geográficos de espaço, região, paisagem, lugar e território podem ser extraídos por meio do estudo da música: o *espaço*, em razão de ser por excelência a categoria basilar dos estudos geográficos; a *região*, por identificar características de uma parcela particular do espaço (neste caso, a Amazônia), passível de comparação em relação a outras; a *paisagem*, pois durante toda a música há descrições de aspectos sociais e naturais, cuja apreensão pode ser realizada por meio da visão, audição e olfato; e o *lugar*, quando se enfatiza a relação sensível dos sujeitos com o seu espaço vivido. Não obstante, é o *território* o principal norteador para compreender a Amazônia descrita na música, pois com esse conceito é possível perceber os conflitos e as relações de poder que se dão na trama histórica da região. No mais, vale ressaltar que outros conceitos como *natureza*¹¹ também podem ser mobilizados ao interpretar a canção.

Utilizando como exemplo uma possibilidade de sequência didática que mobilize as competências e habilidades presentes no Quadro 2 (logo, direcionada ao Ensino Médio), trazemos a seguinte sugestão: após uma sucessão de aulas que busque trabalhar os processos desiguais e conflituosos que resultaram na formação da região amazônica, o professor pode direcionar sua aula para as particularidades abordadas na música “Saga da Amazônia”. Antes, é importante que algumas ações sejam executadas, como verificar a disponibilidade e o bom estado dos equipamentos (caixa de som, celular ou *notebook*, televisão, *pen drive*, *internet*, cabo HDMI, entre outros), para que não haja contratempos.

Feitos os devidos ajustes, é importante que o professor explique aos alunos o direcionamento da aula, justificando o uso da música e como ela pode subsidiar a compreensão dos conhecimentos construídos até o momento. Esse é também o instante em que o professor expõe o nome da música, o seu compositor, quando foi produzida e

¹¹ “[...] mais importante do que dizer ‘natureza é ...’ acredito que seja tarefa do professor alertar que esta palavra foi/vai mudando de significado ao longo do tempo e em espaços diferentes”, propõe Kaercher (2007, p. 41). Nesse sentido, igualmente importante é demonstrar como o significado do que é natureza (e como esta deve ser apropriada) é diferente para grupos sociais que são coetâneos, porém distintos, como indígenas, camponeses e fazendeiros.

qual conteúdo ela retrata. É necessário disponibilizar aos alunos a letra da música, o que pode ser feito de forma impressa ou com o uso do slide. Quanto à execução da canção, percebemos que se trata de uma música para apreciação e por isso é importante observar a forma como os alunos reagem à letra, à sonoridade e ao cantar de Vital Farias.

Após ouvir a música, o professor pode perguntar aos alunos as suas opiniões, sejam elas baseadas em aspectos pessoais (já que a canção pode ter relação com a trajetória de vida da sua família, por exemplo), sejam baseadas especificamente no assunto retratado na letra. O docente poderá aproveitar os comentários para abordar os conteúdos que realmente são importantes durante a aula. Conversar com os estudantes sobre a canção e suas possíveis associações com a Geografia servirá como provocação para que eles reflitam sobre o processo de formação sócio-espacial da Amazônia a partir da década de 1960. Ao final, o professor poderá, ainda, questionar quais outras músicas ou manifestações artísticas poderiam complementar o que é abordado na canção, e por fim, solicitar que produzam uma atividade que estimule sua criatividade, como a produção de um poema, uma paródia baseada na música ou a elaboração de projetos de lei que pensem a Amazônia considerando suas diversas populações.

Para melhor direcionar a aula, realizamos uma reflexão sobre a canção que pode ser dividida em quatro momentos. O primeiro apresenta uma Amazônia à luz de uma visão mais romântica do espaço, evidenciando os elementos naturais e algumas lendas. No segundo momento, surgem os primeiros traços do processo de ocupação essencialmente capitalista e as primeiras marcas dos conflitos entre agentes capitalistas e não capitalistas – a exploração, seja dos recursos naturais, seja dos recursos humanos, é evidente nessa parte da canção. Na terceira parte, há o caráter sanguinário dos conflitos, as relações entre sujeitos hegemônicos e subalternos, a luta por terra e as disputas territoriais que envolvem interesses distintos. Na última parte manifesta-se uma despedida: após tomar conhecimento dos conflitos na região, o eu lírico busca sair imediatamente da Amazônia, mas deixa uma mensagem com a sua música, na esperança de um futuro melhor.

Parte 1:

Era uma vez na Amazônia a mais bonita floresta; Mata verde, céu azul, a mais imensa floresta; No fundo d'água as Iaras, caboclo, lendas e mágoas; E os rios puxando as águas; Papagaios, periquitos, cuidavam de suas cores; Os peixes

singrando os rios, curumins cheios de amores; Sorria o jurupari, uirapuru, seu porvir; Era: Fauna, flora, frutos e flores.

Nesse primeiro momento, há uma apresentação da Amazônia, um recorte que apresenta o lado belo por meio de uma visão romântica da região. Os principais elementos destacados aqui são a fauna, a flora e as lendas presentes no imaginário popular. Ainda que prevaleça uma visão de natureza intocável ou pouco modificada, artifício presente na própria melodia inicial, o professor deve intervir realizando as primeiras reflexões sobre quais foram os primeiros grupos sociais que ocuparam esse espaço e como dele se apropriavam; explicar a relação desses sujeitos com os elementos naturais e como eles percebiam o espaço vivido.

Com isso, é possível valorizar a importância desses povos para a conservação da natureza, isto é, a histórica sociobiodiversidade da região (CASTRO, 1998). Ao mesmo tempo, deve-se enfatizar que onde há registros humanos existem também transformações dos aspectos naturais, conflitos entre diferentes grupos e toda uma dinâmica sócio-espacial, elementos que devem estimular o raciocínio geográfico do aluno. Depois, ao definir os limites fronteiriços da região, na América do Sul e em território brasileiro, é oportuno apresentar algumas das características físico-naturais de sua hidrografia, fauna, flora etc., o que também pode ser realizado, de modo complementar, com o auxílio de lendas (MELLO, 2019)¹².

Conforme Loureiro (2005), até meados da década de 1960, os sujeitos que residiam na Amazônia em geral não se questionavam sobre a propriedade de suas terras, afinal, ali haviam nascido, crescido e firmado sua descendência por anos. Aqueles lugares constituíam partes indissociáveis da sua própria existência. Naquele pedaço de chão viviam, tiravam seu sustento e padeciam. Ninguém além deles eram os verdadeiros donos das terras.

Aqui, ressaltamos que não se pretende desconsiderar os conflitos anteriores que existiam nessa região desde a chegada dos colonizadores, ou ainda, as próprias disputas entre os grupos indígenas que precedem a chegada dos europeus. Não obstante, pretende-

¹² As lendas costumam cativar a atenção dos estudantes da região, bem como são, por vezes, entendidas por eles como parte da sua realidade e/ou a de seus familiares (MELLO, 2019). Muitas delas, como as relativas a mitos de origem sobre rios, plantas etc. estão disponíveis no Programa Catalendas, no Canal da Tv Cultura no *YouTube*, e podem ser utilizadas de forma complementar pelos professores.

se enfatizar o jogo político resultante das ações dos governos militares, que buscavam atrair capitais nacionais e estrangeiros para a Amazônia, ações essas que não apenas potencializaram conflitos anteriores, como também influenciaram novos (MARTINS, 2009).

Mais adiante, na parte 2, a visão romântica da região cede lugar aos primeiros traços desses novos sujeitos que nela se estabelecem, bem como os primeiros sinais de conflito entre agentes capitalistas e não capitalistas. De acordo com Farias (2017, p. 190), “[n]a ‘Saga da Amazônia’, Vital Farias retrata uma Amazônia de contrastes. Não só a natureza é importante, mas também o homem. Ele é visto como vítima e vilão de um mesmo processo social. A destruição é vista como o resultado das fricções e tensões sociais”. Nesse momento é importante demarcar, como alertam os estudos sobre (in)justiça ambiental, que os “homens” não estão igualmente submetidos aos problemas sociais e ecológicos resultantes de processos semelhantes, tampouco têm o mesmo grau de responsabilidade sobre as suas causas (ACSERALD; MELLO; BEZERRA, 2009; SOUZA, 2019).

Sendo assim, é preciso instigar a reflexão de que a destruição não é evidente apenas em relação à natureza em si, mas também quanto aos próprios sujeitos que ali vivem. Nesse sentido, há violências de diferentes tipos contra as populações tradicionais, com a destruição de saberes historicamente construídos, de modos de vida, tradições, culturas etc., processo simultâneo ao ecocídio da fauna, da flora e de múltiplos ecossistemas; bem como há assassinatos de lideranças que lutam por direitos básicos. Desse modo, é papel do professor auxiliar os alunos em uma reflexão crítica sobre discursos hegemônicos que violentam a história e a geografia desses povos.

Parte 2:

Toda mata tem caipora para a mata vigiar; Veio caipora de fora para a mata definhar; E trouxe dragão-de-ferro, prá comer muita madeira; E trouxe em estilo gigante, prá acabar com a capoeira; Fizeram logo o projeto sem ninguém testemunhar; Prá o dragão cortar madeira e toda mata derrubar; Se a floresta meu amigo, tivesse pé prá andar; Eu garanto, meu amigo, com o perigo não tinha ficado lá; O que se corta em segundos gasta tempo prá vingar; E o fruto que dá no cacho prá gente se alimentar? Depois tem o passarinho, tem o ninho, tem o ar; Igarapé, rio abaixo, tem riacho e esse rio que é um mar; Mas o dragão continua a floresta devorar; E quem habita essa mata, prá onde vai se mudar???

Consideramos que a paisagem, em um primeiro momento apresentada de modo a enfatizar a sua beleza, é descrita agora mediante aspectos que remetem à trama de conflitos que se instaura na região. De acordo com Santos (1988), a paisagem, conceito geográfico relacionado sobretudo ao domínio do visível, é um recorte espacial que contém o resultado cumulativo de várias temporalidades, ou seja, elementos que evidenciam formas passadas juntamente com aquilo que representa o novo. Ao mesmo tempo, não se limita ao visível, pois o autor também considera que os demais sentidos são fundamentais para a sua compreensão. Esses aspectos podem auxiliar a reflexão sobre os dois primeiros versos da parte 2: “Toda mata tem caipora para a mata vigiar; Veio caipora de fora para a mata definhar”, já que tais trechos revelam uma relação conflituosa que modifica a paisagem, bem como a forma de concebê-la.

Tais conflitos resultam na desterritorialização de sujeitos estabelecidos na região e com isso há também um processo de “deslugarização” (SOUZA, 2013), afinal, quando essas pessoas são desterritorializadas, elas não são apenas retiradas de espaços que garantiam a sua sobrevivência, mas também de lugares nos quais, é coerente acreditar, possuíam toda uma relação simbólica e afetiva, de pertencimento. Assim, percebe-se que a sociedade ocidental acaba por não compreender as relações afetivas que os sujeitos possuem com os seus lugares e, no máximo, busca resolver questões como essa por meio de compensações financeiras, tal como aconteceu mais recentemente com os indígenas em Belo-Monte (MOREIRA; HERRERA, 2016).

A partir daí, pode-se discutir algo que também tem relação com a letra, embora de forma mais implícita, relativo a outros grandes projetos desenvolvidos nessa região, como as hidrelétricas, os empreendimentos de mineração¹³ e as políticas de agrocombustíveis que estimulam a criação de imensas áreas com monocultivos. Alguns desses projetos atualmente se apresentam sob o slogan do “desenvolvimento sustentável”, como mola propulsora da solução para os problemas de uma realidade identificada como pobre e periférica.

¹³ No trabalho de Molina e Arauz (2019) existe uma proposição interdisciplinar, com ênfase à língua portuguesa, do uso da música “Saga da Amazônia”. No estudo, as autoras explicam que: “De caráter igualmente épico, o enredo é conectado pelo argumento ‘Dragão de Ferro’. Esse termo, como se sabe, diz respeito ao modo como os nativos se referem à ferrovia que atravessa a região, para cuja construção foi destruída grande parte da mata nativa, no chamado corredor Carajás” (MOLINA; ARAUZ, 2019, p. 372).

No nordeste paraense, por exemplo, o Estado tem subsidiado a expansão do monocultivo de dendê, ao induzir a apropriação e “recuperação” de terras ditas “degradadas” mediante o discurso da sustentabilidade. Contudo, essas novas ações mantêm velhas práticas, pois como resultado há nos registros fundiários uma verdadeira “[...] invisibilidade legal da atual concentração de terras” (PEREIRA DA SILVA; MAGALHÃES; FARIAS, 2016, p. 187). Além disso, pesquisas apontam apropriações irregulares de territórios indígenas e quilombolas por parte das agroindústrias, o que tem ocasionado poluição, desmatamento e conflitos nessas áreas (SILVA; SILVA; MACEDO, 2016).

É necessário, assim, discutir alternativas a esse modelo de desenvolvimento, pois, a exemplo da mineração, no ritmo atual o saldo é o extermínio dos recursos humanos e naturais, afinal “[...] o estado do Pará está adormecido, sem darem conta que suas riquezas naturais estão se esvaindo para nunca mais serem repostas na natureza” (PALHETA DA SILVA; MEDEIROS; CHAGAS, 2014, p. 4). Nesse modelo, a Amazônia cumpre o subordinado papel de fornecedora de matérias-primas destinadas à exportação com baixo valor agregado, enquanto o custo socioambiental para extrai-las da natureza é pago, sobretudo, pelas populações locais.

Sendo assim, esse neocolonialismo torna as novas ações semelhantes às do passado, mas com o bônus do discurso “sustentável” acompanhado do velho termo “desenvolvimento”. É visível também a manutenção de um estado de dependência que culmina nesta nova situação colonial, dependência que se manifesta no âmbito econômico, na falta de autonomia regional, na subordinação dos sujeitos locais e em um “comprometimento ambiental” que compromete a vida dos que vivem na região (LOUREIRO, 2019).

Parte 3:

Corre índio, seringueiro, preguiça, tamanduá; Tartaruga: Pé ligeiro, corre-corre tribo dos Kamaiurá; No lugar que havia mata, hoje há perseguição; Grileiro mata posseiro só prá lhe roubar seu chão; Castanheiro, seringueiro já viraram até peão; Afora os que já morreram como ave-de-arribação; Zé de Nana tá de prova, naquele lugar tem cova; Gente enterrada no chão; Pois mataram índio que matou grileiro que matou posseiro; Disse um castanheiro para um seringueiro que um estrangeiro; Roubou seu lugar.

Nesse trecho da música, torna-se ainda mais evidente a violência que resulta da série de conflitos na região, pois há menções explícitas a mortes ocasionadas por disputas entre territorialidades e temporalidades distintas, questões muito bem evidenciadas em trabalhos como o de Martins (2009). Este autor analisa os impasses a partir do (des)encontro entre indígenas e não-indígenas e como isso potencializou outros conflitos pré-existentes, a exemplo de confrontos entre diferentes povos originários, postos em tensão territorial devido ao avanço de novos atores sociais sobre os espaços que até então ocupavam; ou ainda as disputas por terras que envolviam camponeses, situação agravada com a chegada de outros sujeitos, como fazendeiros, empresários e os grandes projetos. Ainda em relação à violência na região, Farias (2017, p. 190) relembra Chico Mendes e Irmã Dorothy ao dizer que “[m]uitos estão esquecidos em suas covas cercadas de verde e outros são lembrados como mártires de uma luta que não tem fim”.

Assim, entre outras práticas autoritárias, violentas, desumanas, vê-se que a formação sócio-espacial da Amazônia teve como uma de suas principais características tais cenários conflituosos, que incluem ainda práticas de pistolagem que tinham por objetivo proteger latifundiários diante de seus interesses. Os pistoleiros eram (e continuam sendo) contratados para intimidar, expulsar e assassinar camponeses e seus aliados (LOUREIRO, 2005). O pouco investimento em segurança pública, como em vários outros direitos básicos na região, estimula a continuidade dessa prática.

Na música, esse é o momento no qual há uma melodia angustiante e que exprime bem aquilo que se faz presente na letra da canção. Há uma carga dramática evidente no próprio cantar de Vital Farias, expressando a dor, o pesar e o lamento. Cabe ao professor procurar perceber as expressões de seus alunos, pergunta-lhes sobre seus sentimentos diante da canção e discutir o que é expresso no cantar de Vital.

Parte 4:

Foi então que um violeiro chegando na região; Ficou tão penalizado que escreveu essa canção; E talvez, desesperado com tanta devastação; Pegou a primeira estrada, sem rumo, sem direção; Com os olhos cheios de água, sumiu levando essa mágoa

Dentro do seu coração; Aqui termina essa história para gente de valor; Prá gente que tem memória, muita crença, muito amor; Prá defender o que ainda resta, sem rodeio, sem aresta; Era uma vez uma floresta na Linha do Equador.

Aqui, há uma despedida. Uma despedida que identifica o assombro do compositor ao compreender que a Amazônia é muito mais que uma bela floresta. A Amazônia é uma região em que existe uma pluralidade étnica, territorial e de territorialidades que resultam em conflitos complexos.

A despedida ao final da música pode ser visualizada como um apelo para que haja medidas capazes de solucionar os problemas da região. Com isso, é possível discutir com os alunos quais seriam essas possíveis ações alternativas ao modelo de “desenvolvimento” atual, e esboçar com eles as soluções viáveis, instigando um compromisso social e cidadão. É possível discutir, por exemplo, que os sentimentos de lugar e as territorialidades das populações locais devem ser levadas seriamente em consideração em políticas públicas destinadas à melhoria de suas condições de vida, e que a participação ativa de tais sujeitos (o que pode abranger os próprios alunos) nos processos decisórios é uma condição indispensável para que isso ocorra. Assim, é possível utilizar os conceitos para além de definições prontas, mobilizando-os de forma reflexiva para se pensar propostas mais justas e emancipatórias (CAVALCANTI, 2005).

Por fim, diante do exposto, ressaltamos a possibilidade de utilizar a música “Saga da Amazônia” associada a outros instrumentos com potencial lúdico como filmes e obras literárias. É cabível, por exemplo, promover uma reflexão sobre a música relacionando-a com o filme “Rio 2” (2014), dirigido por Carlos Saldanha, ou com o livro “Amazônia... A Ira dos Poderosos”, de Ricardo Smith (2016). Como no caso da canção, cabe ao professor adequar a utilização desses recursos aos objetivos almejados no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A música é um instrumento com potencial lúdico que possibilita ao professor estimular o desenvolvimento do raciocínio geográfico dos alunos, conforme propõe a BNCC, contribuindo para a interpretação dos conceitos básicos da Geografia a fim de que ganhem reais significações para o estudante ao mobilizá-los. Pensando nisso, ao longo deste trabalho, buscamos refletir sobre o uso da música “Saga da Amazônia” como recurso capaz de auxiliar os professores de Geografia na promoção de um processo de

ensino-aprendizagem crítico, reflexivo e prazeroso acerca do processo de formação sócio-espacial da região amazônica a partir da segunda metade do século XX.

Durante o texto, procuramos demonstrar a importância de se promover ações que tornem o processo de ensino-aprendizagem verdadeiramente significativo para o aluno, bem como argumentamos que o uso de músicas é uma das formas de alcançar esse objetivo. De modo mais amplo, compreendemos que as artes são capazes de proporcionar experiências lúdicas, desde que entendamos a ludicidade como a vivência de uma experiência plena com elevado potencial para o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes.

Para o ensino de Geografia, a música “Saga da Amazônia” carrega em sua letra, melodia e mesmo no cantar de seu compositor evidências dos processos desiguais e conflituosos que fazem parte da realidade da região. Nesse sentido, é de suma importância que os estudantes entendam, em sua complexidade, as ações dos diferentes atores sociais que mediante suas territorialidades, visões de mundo e sentidos de lugar têm transformado ao longo das últimas décadas a geografia da Amazônia. Que a canção seja uma forma de inquietar os alunos por meio da mensagem que Vital Farias transmite, bem como os próprios professores, aqui convidados a refletirem sobre esta proposta e a pensarem em outras semelhantes. Por fim, esperamos que este trabalho estimule reflexões sobre pautas relevantes na região, e que a utilização da música, além de proporcionar um ensino de Geografia mais prazeroso e significativo, inspire práticas associadas à justiça ambiental e social.

REFERÊNCIAS

- AB’SÁBER, A. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.
- ACSERALD, H.; MELLO, C. C. do; BEZERRA, G. N. **O que é justiça ambiental**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- BARBOSA, J. L. Geografia e cinema: em busca de aproximações e do inesperado. *In*: CARLOS, A. F. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

p.

109-133.

BECKER, B. K. **Amazônia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

_____. **Amazônia**: geopolítica na virada do III Milênio. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BROSSEAU, M. Geografia e literatura. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 17-77.

CARNEY, G. O. Música e lugar. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDHAL, Z. (org.). **Literatura, música e espaço**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 123-150.

CASTRO, E. Território, biodiversidade e saberes de populações tradicionais. **Papers do NAEA**, Belém, n. 92, 1998.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de Geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, 2005.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte, **Anais [...]**. Belo Horizonte: MEC, 2010. p. 1-16.

_____. Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. **Revista da ANPEGE**, Grande Dourados, v. 7, n. 1, p. 193-203, 2011.

CRUZ, D. A. M. O. Entre limites e possibilidades da Geografia escolar. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 3, n. 2, p. 19-33, 2020.

FARIAS, E. S. **A Canção na Amazônia e a Amazônia na Canção**. 2017. 314 f. Tese (Doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

FARIAS, V.; AZEVEDO, G.; XANGAI; ELOMAR. **Saga da Amazônia**. Álbum Cantoria 1. 1984. Disponível em:
<<https://www.youtube.com/watch?v=TyZmQ3DsDOs>> Acesso em: 01 dez. 2020.

FUINI, L. L.; SANTOS, J. L.; DAMIÃO, C. A.; OLIVEIRA, P. A Música como instrumento para o ensino de Geografia e seus conceitos fundamentais: pensando em propostas para o trabalho em sala de aula. **Para Onde!?**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 206-216, 2012.

HAESBAERT, R. C. Território, poesia e identidade. **Espaço e Cultura**, Rio de Janeiro, n. 3, p. 20-32, 1997.

IANNI, O. **Colonização e contra reforma agrária na Amazônia**. Petrópolis: Editora Vozes, 1979.

KAERCHER, A. N. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food? **Terra Livre**, Presidente Prudente, Ano 23, v. 1, n. 28, p. 27-44, 2007.

_____. A Geografia escolar não serve para quase nada, mas... **Revista Geográfica de América Central**, Número Especial EGAL, Costa Rica, II Semestre, p. 1-13. 2011.

KIMURA, S. **Geografia no ensino básico: questões e propostas**. São Paulo: Contexto, 2008.

LACOSTE, Y. **A Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**.

Tradução

de Maria Cecília França. 19. ed. Campinas: Papirus, 2012 [1976].

LEAL, L. A. B.; D'ÁVILA, C. M. A Ludicidade como princípio formativo. **Interfaces Científicas – Educação**, Aracajú, v. 1, n. 2, p. 41-52. 2013.

LOUREIRO, V. R.; PINTO, J. N. A. A questão fundiária na Amazônia. **Estudos Avançados**, São Paulo, n. 19, v. 54, p. 77-98, 2005.

_____. Amazônia: da dependência a uma nova situação colonial. In: CASTRO, E. (org.). **Pensamento crítico latino-americano**. São Paulo: Annablume, 2019. p. 197-224.

LUCKESI, C. C. Ludicidade e experiências lúdicas: uma abordagem a partir da experiência

interna. In: PORTO, B. de S. (org.). **Educação e Ludicidade – Ensaio 02**.

Salvador: GEPEL/FACED/UFBA, 2002. p. 22-60.

MARTINS, J. S. **Frenteira: a degradação do Outro nos confins do humano**. São Paulo: Contexto, 2009.

MELLO, M. N. C. Mitos, lendas e “causos” como instrumentos da descolonização no ensino de Geografia na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 9, n. 18, p. 228-244, 2019.

MODESTO, M. C.; RUBIO, J. A. S. A importância da ludicidade na construção do conhecimento. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, Brasília, v. 5, n. 1, p. 1-16, 2014.

MOLINA, M. A. G.; ARAUZ, V. A. R. Letra da canção: “Saga da Amazônia”: um olhar interdisciplinar. In: SOUSA, I. V. (org.). **Letras, Linguística e Artes: Perspectivas Críticas e Teóricas**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 369-381.

MOREIRA, R. P.; HERRERA, J. A. Ordenamento do território e a materialização do desenvolvimento geográfico desigual: a construção da Usina Hidroelétrica Belo Monte entre (1975-2011) no estado do Pará. **Boletim Amazônico de Geografia**, Belém, v. 3, n. 5, p. 71- 93, 2016.

PALHETA DA SILVA, J. M.; MEDEIROS, G. R. N; CHAGAS, C. A. N. Geografia e mineração no Pará. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**, Belém, v. 1, n. 1, p. 01-12, 2014.

PANITZ, L. M. Geografia e música: uma introdução ao tema. **Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales**, Universidad de Barcelona, v. 17, n. 978, n.p., 2012.

PEREIRA DA SILVA, E.; MAGALHÃES, S. B.; FARIAS, A. L. A. Monocultivos de dendzeiros, capital transnacional e concentração de terras na Amazônia paraense. **Campo-Território**, Uberlândia, Edição especial, v. 11, n. 23, p. 165-195, 2016.

PORTO-GONÇALVES, C. W. **Amazônia, Amazônias**. São Paulo: Contexto, 2012.

RIO 2. Direção: Carlos Saldanha. Produção: Bruce Anderson e John C. Donkin. Los Angeles: 20th Century Fox, 2014.

ROCHA, G. O. R. Uma breve história da formação do(a) professor(a) de Geografia no Brasil. **Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 129-144, 2000.

RODRIGUES, M. D. R.; PALHETA DA SILVA, J. M. Uso do território e impactos socioeconômicos da atividade mineiro-metalúrgica na cidade de Parauapebas no estado do Pará. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEOGRAFOS, 7., 2014, Vitória, **Anais [...]**. Vitória: AGB, 2014. 12 p.

SANTOS, M. **Metamorfoses do espaço habitado**: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: Hucitec, 1988.

SELBACH, S. (coord.). **Geografia e didática**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SILVA, L. C.; BERTAZZO, C. J. O lúdico, a Geografia e a mediação midiática. **Revista Eletrônica Geoaraguaia**, Barra do Garças, v. 3, n. 2, p. 343-358, 2013.

SILVA, F. C.; SILVA, J. M. O.; MACEDO, C. O. Quilombolas e agronegócio do dendê em disputa pelo território no Alto Acará-PA. *In*: MACEDO, C. O.; BRINGEL, F. O.; SANTANA, R. M.; SOUSA, R. B. (org.) **Os “nós” da questão agrária na Amazônia**. Belém: Editora Açaí, 2016. p. 177-198.

SMITH, R. **Amazônia. ... a ira dos poderosos**. Gurupi: Editora Veloso, 2016.

SOUZA, M. L. de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2013.

SOUZA, M. L. de. **Ambientes e territórios**: uma introdução à Ecologia Política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2019.

TAVARES, M. G. C. A Amazônia brasileira: formação histórico-territorial e perspectivas para o século XXI. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 107-121, 2011.

TRINDADE JÚNIOR, S. C. C. Cidades na Floresta: os “grandes objetos” como expressão do meio técnico-científico informacional no espaço amazônico. **Revista IEB**, São Paulo, n. 50, p. 13-138, 2010.

VLACH, V. R. F. Fragmentos para a discussão: método e conteúdo no ensino da Geografia de 1º e 2º graus. **Revista Terra Livre**, n. 8, p. 43-58, 1987.

VYGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. Tradução: José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 4 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991.