



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Thiago Bruno dos Santos Vital da Silva

“Isso é música de velho, professor!”

Reflexões sobre Música e ensino-aprendizagem de História

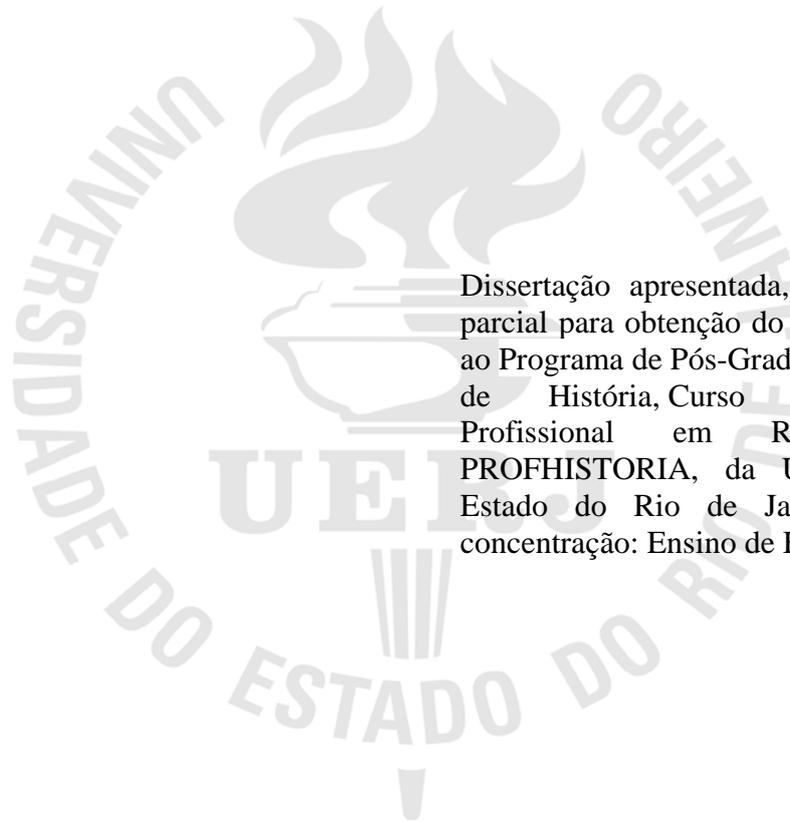
São Gonçalo

2021

Thiago Bruno dos Santos Vital da Silva

“Isso é música de velho, professor!”

Reflexões sobre música e ensino-aprendizagem de história



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral

São Gonçalo

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

S586 Silva, Thiago Bruno dos Santos Vital da.
“Isso é música de velho, professor!” Reflexões sobre música e ensino-
aprendizagem de história / Thiago Bruno dos Santos Vital da Silva. – 2021.
120f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral.
Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA) –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de
Professores.

1. História – Estudo e ensino – Teses. 2. Música e história – Teses. I.
Cabral, Maria Aparecida da Silva. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 - 4994 CDU 93(07)

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Thiago Bruno dos Santos Vital da Silva

“Isso é música de velho, professor!”

Reflexões sobre música e ensino-aprendizagem de história

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTÓRIA, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ensino de História.

Aprovada em 02 de março de 2021.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Maria Aparecida da Silva Cabral
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Helena Maria Marques Araújo
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof^a. Dra. Regina Maria de Oliveira Ribeiro
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2021

Este trabalho é dedicado à minha avó Georgina Rodrigues, aos tios Marlene Vital e Alberto Quintanilha, ao mestre Isnard Manso (todos in memoriam) e a todos que respiram música e história.

AGRADECIMENTOS

Um amor do passado disse-me certa ocasião que eu me prendia demais ao chão e, por isso, sonhava pouco. Em relação a bens materiais, viagens etc, de fato ela tinha razão. Já quando penso em realização profissional, vejo que atingi um bocado das metas que planejei ao longo da vida. E, com este trabalho, alcanço mais uma. No entanto, reconheço hoje que esta dissertação é fruto de outros sonhos além dos meus. E a esses tenho que agradecer.

Primeiramente aos sonhos dos meus pais. Ao da Luzinete Ferreira dos Santos, baiana operária da roça, que sem condições materiais e familiares, entre outras, preferiu doar seu filho recém-nascido a uma maternidade. E a Nadjanara dos Santos Rodrigues e Paulo Vital da Silva, que, buscando seus sonhos de terem um filho, adotaram o menino que hoje crescido escreve este trabalho. Sem vocês nada disso existiria. Obrigado do fundo do meu quintal!

Outros sonhos vieram dos professores especiais da minha vida. De minha avó materna, Georgina Rodrigues, sem a qual o meu ingresso no curso de História da UERJ não teria se iniciado nem mantido por um par de anos. Da professora Regina, que me ensinou a pegar no lápis e desenhar as primeiras letras e palavras na metade dos anos oitenta. Do professor João Roberto, do pré-vestibular do Sindicato da UFRJ, que até hoje não sabe que modificou a minha trajetória da Comunicação Social para a História. Dos professores do ProfHistória Márcia Gonçalves, Helena Araújo, Sonia Wanderley e, em especial, Maria Aparecida Cabral, que me orientou não somente com sugestões bibliográficas excelentes, mas também com enorme cuidado, atenção e compreensão, principalmente em um ano imensamente difícil como foi 2020. Muito obrigado mesmo!

Raul Seixas cantava que “sonho que se sonha só é somente um sonho. Mas sonho que se sonha junto vira realidade”. Agradeço àqueles que sonharam e ainda sonham ao meu lado. A Claudio Teixeira, Carla Nunes, Carolina Suisso, Evelyne Machado, Heloíse Thompson e Juliana Marques, colegas de profissão que, distantes do revoltante “farisaísmo” existente no magistério, compartilham de minha crença em um olhar humano e em uma educação que liberta, à la Paulo Freire.

Aos meus colegas de mestrado Monique Magalhães, Henrique Sá, Carlos Milhono e Diógenes Moreira, por tantas conversas, sugestões e trocas, tanto nas aulas e corredores da UERJ e UFF, como na orla etílica uerjiana. E, ainda dentro do ProfHistória, agradeço imensamente a essa família engendrada no nordeste brasileiro, imprescindível em alguns dos momentos mais difíceis desta jornada acadêmica. Produtora de tantas palavras atenciosas,

críticas e divertidas e, acima de tudo, de muito cuidado e apoio. Elisa Defelippe, Susanna Lima, Lucas Nunes e Raphaela Berto: muito obrigado!

E falando em família, agradeço também aos irmãos que escolhi, cujo amor é fundamento da sanidade mental de cada um de nós há tantos anos. Parafraseando a canção, por não escondermos o medo desse amor ser completo e imperfeito é que ele é sem fim. Marlom Rolim, Ana Luiza Reyes, Filipe Sarmiento e Rebeca Pinto: obrigado, obrigado e obrigado de novo!

Ainda, de modo especial, agradeço a algumas pessoas que contribuíram decisivamente para eu chegar aqui. Aos amigos Marcos Paulo Chaves e Bianca Marinho, pela presença constante que mesmo diante das restrições da pandemia de 2020 não arrefeceu. A Luiz Felipe Freitas, cujo “liceu do Rock” deu muito mais cores e sons à minha vida. E a Natália Leão, cujos ouvidos e palavras ao longo do primeiro ano do mestrado foram fundamentais também.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Por fim, reconheço hoje que eu sou o produto dos sonhos de muita, mas muita gente: não só dos 4 avós, 8 bisavós, mas de todas as gerações acima formadas por milhares de pessoas trazidas à força para esta terra. Desde os primeiros escravizados que, frente ao colonialismo, às atrocidades físicas e psicológicas da escravidão e ao etnocídio, (re) existiram, resistiram e reinventaram-se para que eu chegasse nesta dissertação. Nossos passos vêm de longe e, porque também sou ancestral de quem está por vir, sonho ser a cada dia mais qualificado e habilitado a manter toda essa chama acesa e forte. Como canta Emicida, ser mais um elo nessa corrente, com “a fúria e a beleza do sol”, pois “tudo que nós tem é nós”. Quem sabe com a continuação desta pesquisa? Afinal, como nos lembram por aí, um sonho a mais não faz mal...

Para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João.

Provérbio popular

RESUMO

SILVA, Thiago Bruno. *“Isso é música de velho, professor! – Reflexões sobre música e ensino-aprendizagem de História.* 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

A assertiva discente do título foi a motivação desta investigação, que busca refletir sobre Música e ensino de História por meio de uma abordagem alternativa na qual os elementos sonoros das canções são as fontes históricas a serem estudadas. Dessa maneira, estabelece-se como objetivo a interferência no pensamento histórico dos jovens, a partir de seus gostos, projetos e concepções. Discute sobre a recentidade da canção como objeto da historiografia, bem como as diversas produções que trabalham música no ensino histórico e as potencialidades dessa parceria. Considera-se o espaço escolar, enquanto um espaço social, diverso, apropriado e reapropriado pelas suas personagens; do próprio jovem – compreendido aqui como um sujeito sociocultural, concreto, arquiteto de uma forma de ser jovem – e de reflexões sobre temporalidades tendo por base os registros das participações de uma turma de nono ano do ensino fundamental nas aulas de História. Para isso, dialoga com autores do campo da Teoria e Filosofia da História, como Reinhart Koselleck, François Hartog e Jorn Rüsen. Por fim, traz uma discussão sobre as canções enquanto fontes históricas, a questão do gosto musical e uma proposta de intervenção didática para uma turma concluinte do ensino fundamental, firmada nas ideias e preferências musicais dos estudantes. Em suma, almeja-se potencializar a aprendizagem histórica, ao estabelecer sentido para a História e Música na vida prática juvenil, percebendo o fluxo contínuo entre passado, presente e futuro, além de contribuir para a formação da identidade dos estudantes, desenvolver a empatia e o respeito às diferentes sociedades no tempo.

Palavras-chave: ProfHistória. Ensino de História. Música e História. Consciência Histórica.

ABSTRACT

SILVA, Thiago Bruno. *“This is old man's music, teacher!” - Reflections on music and history teaching-learning*. 2021. 120 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFHISTORIA) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2021.

The sentence indicated in the title of this work, said by a student, was the motivation to this investigation, that aims at discussing music and History teaching through an alternative approach in which the historical sources to be studied consist of the sounding elements of the songs. Thus, this study focuses on the interference in young people historical thought based on their preferences, projects and conceptions. This work discusses the recentness of songs as a historiography object as well as many productions, working with music in historic teaching and the potentialities of such combination. This investigation will approach themes such as the educational environment as a social and diverse environment which is appropriated and reappropriated by its characters; and young people themselves – and reflections about temporalities, based on registrations of 9th grade students interactions held in History classes of an elementary school. In order to do so, this research embraces studies from History Theory and Philosophy, such as Reinhart Koselleck, François Hartog and Jorn Rüsen. This work promotes a debate on songs as historical sources, musical taste and an activity with an intervention proposal based on students' ideas and musical preferences for a graduating class of an elementary school. Shortly, this study aims at optimizing historical learning through establishing meaning to history and music in young people lives, noticing the continuous flow among past, present and future, and also at contributing to the construction of students' identity, developing empathy and respect to the different societies along time.

Keywords: ProfHistória. History Teaching. Music and History. Historical Consciousness.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cor dos pais dos alunos	47
Tabela 2 – Idade dos pais dos alunos	48
Tabela 3 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos	48
Tabela 4 – Trabalho dos pais	48
Tabela 5 – Estilos musicais dos alunos	59

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
MPB	Música Popular Brasileira
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
SME	Secretaria Municipal de Educação
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	12
1	“EU PENSEI EM TE DIZER TANTA COISA, MAS PARA QUÊ, SE EU TENHO A MÚSICA...”	24
1.1	A música no ensino de história	24
1.2	As potencialidades do uso de diferentes linguagens no ensino de História: o caso da música nas aulas de História	31
1.3	Música, objeto da historiografia	35
2	O ESPAÇO ESCOLAR, SUJEITOS E REFLEXÕES	42
2.1	“Vejam essa maravilha de cenário...”	42
2.2	O trem da juventude	45
2.3	“Transcorrendo...Transformando...Tempo e espaço navegando todos os sentidos”	59
3	FONTES, O GOSTO E A PROPOSTA DIDÁTICA	74
3.1	Fontes Históricas	74
3.2	“Fique com seu bom gosto que eu vou ficar com o meu...”	83
3.3	A Proposição Didática	88
	CONSIDERAÇÕES FINAIS – “PRA FINALIZAR, RESUMINDO ESSA HISTÓRIA...”	112
	REFERÊNCIAS	115
	APÊNDICE – A janela musical	119

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem em seu fundamento as duas grandes paixões de minha vida, daquelas que a cada contato, seja inédito ou reencontro, me trazem encantamento: Música e História. Se durante a infância nos anos de 1980 eu apenas convivia com ambas de modo superficial, como sons divertidos ou mais uma matéria do currículo escolar, as vivências iniciais da adolescência foram me aproximando delas distintamente. Um trabalho escolar em grupo, aos 12 anos, me fez conhecer Vinícius de Moraes. Dali, aproveitei uma farta fonte de discos que havia em casa e o mundo da MPB se abriu: Caetano Veloso, Gilberto Gil, Chico Buarque, Maria Bethânia, Gal Costa, Jorge (ainda) Ben, Dorival Caymmi etc. Encontrei tesouros a que, no entanto, nenhum dos meus poucos colegas atribuía valor. Naquele momento, pouco me importou, e assim seguí curtindo cantar as tardes em Itapuã e quebrar a cabeça tentando entender porque jogavam coisas na Geni.

Eis que de súbito, toda aquela paixão foi deixada de lado por ter descoberto o pagode e o axé. Então era Raça Negra, Só Pra Contrariar, Molejo, Katinguelê, É o Tchan, Terrasamba, Harmonia do Samba, Araketu, Banda Eva, entre vários que frequentavam a programação das rádios cariocas. Só o furor juvenil e o desejo de socializar (que as coreografias dessas músicas oportunizavam) me dão algum sentido nessa mudança. Contudo, da mesma forma que veio, foi-se. Um belo dia dei-me conta da recorrência de melodias, harmonias (embora ignorasse o significado de ambas), ritmo, de modo que veio a saturação. Assim, uma vez que percebi a padronização do gênero musical que mais ouvia à época – o pagode dos anos 1990 –, sucedeu-se um hiato em minha relação com a música.

Todavia, as opções culturais de um menino negro, de 15 anos de idade e suburbano eram bem restritas. Eu adorava jogar videogame. Na ausência de um, frequentava lojas com fliperamas, o que não era muito seguro na Pavuna ou no Centro de São João de Meriti¹. Era muito mais tranquilizante para minha mãe que eu jogasse na casa dos meus primos, em um bairro bem mais distante situado na zona norte, o Andaraí. Frequentar aquele apartamento me expôs a situações que me chamavam muita atenção. Primeiramente, os irmãos, ambos com trajetória escolar no Colégio Pedro II, ouviam exclusivamente Rock, nas mais variadas vertentes: nacional, clássico, *hard rock*, *heavy metal*, *punk*, progressivo. Eu era mais próximo

¹ Apesar de pertencerem a cidades diferentes da região metropolitana do estado, Rio de Janeiro e São João de Meriti, na Baixada Fluminense, são bairros limítrofes.

do primo mais novo, por termos a mesma faixa etária, mas por diversas vezes o irmão mais velho trazia CD's e ouvíamos juntos.

Deu-se nessa época a audição de três canções: *Domingo* (Titãs), *Pet Sematary* (Ramones) e *Welcome to the Jungle* (Guns n'Roses). Essa trinca desencadeou uma mudança na minha trajetória e um amor não só pelo gênero, mas por todo um modo de compreender o mundo e conduzir a vida, algo que jamais tinha ouvido em um pagode.

A outra situação derivava desta: era muito comum os amigos deles irem ao apartamento para a mesma prática. Cada banda nova ou álbum novo era compartilhado por todos, às vezes até com a primeira audição lá na casa. Minha tia fazia lanches, trazia refrigerantes e era uma maravilha vibrar ao som de Van Halen, Led Zeppelin, Aerosmith, Rolling Stones, Metallica, entre tantos outros. Sons que levavam à criação de bandas e instrumentos imaginários no meio daquela sala. Foi meu “liceu do Rock”; eles conheciam e trocavam muita música. Como sempre me interessa a história das coisas, ali mesmo fui me inteirando sobre as bandas, conhecendo integrantes, referências e grupos semelhantes. Alguns anos depois meu primo caçula adquiriu uma guitarra e a banda com seus amigos saiu da imaginação para a realidade.

Após alguns meses, eu ganhei um violão da minha avó e, sozinho, comecei a tocar. E assim, conheci mais sobre elementos musicais: acordes maiores e menores, modulação, sequências harmônicas. Montei uma banda, efêmera, da qual meu primo “guitarrista” participou também. E de algumas outras fiz parte, além de conhecer amigos e *affairs*. Com o tempo e a expansão dos computadores domésticos – e também por espaço físico, pois havia muitos CD's naquele apartamento do Andaraí – meus primos passaram a adotar os arquivos digitais em mp3, obtidos via *downloads* na internet. O caçula então passou a produzir CD's para mim, às vezes com artistas que eu pedia, outros indicados por ele. O surgimento e a difusão do *discman*, do *MP3 player*, do próprio celular e atualmente das plataformas digitais, aliados às mudanças na vida de cada um, fez aqueles dias no liceu serem hoje não somente uma memória de momentos de grande alegria e aprendizagem. Tornaram-se também o começo de uma relação com um gênero que “abriu minha cabeça” para a importância de sair da zona de conforto cultural, que hoje entendo ser uma forma especial de encetar a entender alteridade.

Já a outra devoção teve distinta trajetória. Por ter estudado numa escola técnica – o CEFET – em que a carga horária de História era bem pequena (dois tempos semanais apenas no 1º e 2º ano do ensino médio), minha relação com essa disciplina continuou semelhante à da infância. Foi somente no curso pré-vestibular que um professor despertou minha atenção para

História. E não era pela aula em si (que era bem tradicional e enfadonha por vezes), mas pelo conteúdo. De algum modo, entender as contradições do capitalismo, o pensamento iluminista ou o processo de independência do Brasil tornara-se mais atraente do que quaisquer outras matérias do curso. Eu queria ser jornalista esportivo, narrar partidas de futebol e comandar jornadas numa rádio. Todavia, a necessidade imperiosa de passar no vestibular me fez escolher História (graças ao professor João, do curso preparatório) no lugar de Comunicação Social. E, felizmente, ainda no 1º período na UERJ, descobri ser a escolha perfeita para mim.

Vieram novos colegas, amigos e interesses. E ainda durante a graduação, uma outra arte começou a ganhar novos sentidos para mim: o cinema. Fosse pelas idas aos (saudosos) cines de rua – no subúrbio ou em São João de Meriti – ou posteriormente por meio da aquisição de videocassetes², meu pai costumeiramente exibia desenhos e filmes a mim e minha irmã. Sim, eram *blockbusters*³, mas hoje tenho noção de como isso ainda assim era um privilégio e preparou terreno para posteriormente eu apreciar os filmes mais “cabeça”. E na verdade, mais que os filmes, me despertava enorme interesse saber como aquele mecanismo operava, assim como um cientista predisposto a dissecar um corpo para entender seu funcionamento.

Pablo Villaça (2017), crítico de cinema, ao tratar sobre seu ofício, aponta que usualmente os espectadores da sétima arte prestam atenção em dois pontos-chave: a atuação do (a) artista e/ou a história em si, de modo que eles sentem o resultado, mas não o entendem. Não que o crítico consiga absorver tudo que um filme traz de uma só vez, até porque artes são linguagens extensas. Todavia, por ter um olhar mais “treinado”, o crítico percebe certos elementos e pode a partir daí contribuir para uma ampliação da satisfação/fruição da obra, pois somam-se esses elementos à emoção provocada previamente sem tais ponderações, que é o que costumeiramente sentimos. Logo, trata-se de um prazer estético de entender como o autor da obra está construindo a sua emoção⁴. Ao perceber o papel de cada palavra, frase, som, plano, cor, o prazer é multiplicado. Em síntese, a função do crítico é propor uma análise

² O gravador de vídeo cassete, [...], também conhecido pela sua sigla inglesa VCR (*Video Cassette Recorder*), é um aparelho eletrônico capaz de gravar e reproduzir imagens que são registradas em fitas magnéticas acondicionadas em caixas plásticas (cassetes) para facilitar o manuseio. Ele é o sucessor do gravador de videoteipe (VTR, na sigla em inglês), que utilizava fitas magnéticas em carretéis plásticos. Retirado de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Videocassete>. Acesso: em novembro de 2020.

³ Nome pelas quais são chamadas as produções cinematográficas voltadas ao público maciço e menos “exigente” artisticamente. Via de regras são produções que envolvem valores elevados (cada vez mais) tanto em produção como em retorno financeiro, seja em bilheteria, publicidade ou outras formas.

⁴ E na visão de Villaça há um equívoco da maioria do público em pensar ser “alfabetizados em audiovisual sem notar”, por sermos de uma geração que cresceu em contato constante com televisão. Então, ser alfabetizado em audiovisual é diferente de estar constantemente submetido a filmes. Mais sobre este assunto, encontra-se em <https://www.cinemaemcena.com.br/coluna/ler/2255/80-o-critico-e-seus-criticos> e em <https://www.youtube.com/watch?v=31KY-9r7xJE>. Acesso: em julho de 2020

do filme não apenas temática, mas sim uma discussão sobre a narrativa (que não é a mesma coisa que história), ou seja, como a história é contada. Portanto, são discutidos elementos daquela linguagem artística específica que conduziram as impressões e emoções do espectador. A emoção não é só pela performance do artista ou pela história em si, mas porque um/uns elemento(s) foi/foram conjugados para nela se chegar⁵. Quem está lendo este trabalho pode imaginar onde essa influência vai culminar. Mas voltemos brevemente à minha trajetória.

Em 2009, comecei minha carreira docente. E nove anos depois, retorno à academia para cursar o ProfHistória. Um mestrado que volta sua atenção para o professor em sala de aula do ensino básico, permitindo-me assim juntar uma desejável qualificação ao meu ofício que tanto adoro. Mas sobre o quê escreveria?

Defrontar-se com o desinteresse dos alunos é um desafio bastante regular no decorrer da trajetória docente. Esse problema já era evidente desde meu início no magistério, quando eu lecionava exclusivamente História. Entretanto, o presente trabalho tem inspiração na minha experiência em projetos de aceleração⁶ da rede municipal do Rio de Janeiro. Tentando oferecer um componente diferente para a aula de Língua Portuguesa, foi trazida a canção *O Meu Guri*, de Chico Buarque, - sugestão de um livro da própria prefeitura. Alguns acompanharam o refrão, outros riram, talvez do professor, talvez da música, ou de tudo junto. Após a audição, analisando e discutindo a letra, uma aluna proclamou: “Professor, isso é música de velho!”. Na feita, repliquei – sem muito refletir – que música de velho era o que ela ouvia.

Anos depois, a reflexão a partir da frase da jovem estudante me instigou para a seleção do tema desta pesquisa, ou seja, o desejo de responder melhor e, mais que isso, de repensar minha prática do ensino de História, visando aprimorar a relação dos estudantes com a disciplina. Sem desconsiderar a força da resistência a mudanças – um dos aspectos da cultura

⁵ Outro ponto mencionado também sobre a função do crítico é iniciar o leitor na História dessa arte, o que certamente exige qualificação teórica para exercer a função de criticar arte, o que também é um grande problema na atualidade, devido à expansão dos meios de produção e divulgação de conteúdo deste tipo, em *podcasts* e vídeos de *YouTube*, por exemplo.

⁶ Na rede municipal carioca, a partir de 2010, foram implementados os projetos de correção de fluxo escolar, ou seja, os estudantes que foram reprovados e/ou enquadrados acima da faixa etária considerada adequada para aquela série seriam convidados a fazer parte do projeto, em que assistiriam aulas com um professor generalista (denominação desse professor na rede municipal do Rio de Janeiro). Esse professor, de formação especialista, passava por uma breve capacitação e lecionava Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia utilizando a metodologia da Fundação Roberto Marinho, baseada nas teleaulas do Telecurso 2000. Língua estrangeira, Artes e Educação Física ficavam divididas em um dia, às quartas-feiras, enquanto os professores generalistas participavam de reuniões de capacitação, planejamento, entre outras ações, determinadas pela Coordenadoria Regional de Educação. Ainda existem na rede, porém os nomes e públicos-alvo mudaram com o tempo e o material didático passou a ser fornecido não mais pela Fundação Roberto Marinho, e sim pela própria Prefeitura.

escolar nos termos de Viñao Frago (FARIA FILHO, GONÇALVES et al., 2004, p. 148) – entendendo a sala de aula como um espaço para a desnaturalização de tradicionais práticas e normas integrantes daquela cultura, especialmente se compreendermos tanto o professor (querendo ou não) como um intelectual do seu ofício (FERREIRA; PENNA, 2016), que reflete teórica e metodologicamente sobre o conhecimento histórico e sobre a prática de ensino-aprendizagem; como a escola como *locus* de construção de conhecimento científico.

Circunstancialmente, tive acesso à *Pedagogia da Música: experiências de apreciação musical*, de Beyer et al. (2009), e, ao decorrer da leitura, voltada à Educação Musical, percebi problemas muito semelhantes que acometem boa parte dos docentes: como motivar sua turma e lidar com o desinteresse, como cativar uma juventude para a sua disciplina⁷?

A relação menos exigente que boa parte das pessoas constrói com a música tem como uma de suas causas o ensino de Música nas escolas. Nesse sentido, Kelly Stiff (2009) mostra que as diversas propostas curriculares sobre Música contemplam três dimensões da experiência musical: execução, criação e apreciação. Todavia, seja porque é menos visível se comparada aos outros dois componentes, seja por problemas em sua definição, a apreciação musical é pouco estimulada no ensino da Música. Beyer (2009) expõe o conceito de apreciação musical como “uma atividade de base, de reflexão, de atribuição de significados à música e à prática musical” (BEYER, 2009, p. 28).

A atividade, portanto, consiste numa postura avaliativa, com critérios de observação e julgamento. Zuraída Bastião (2004) amplia a conceituação ao defender que, além dos sentidos críticos (estéticos) e analíticos (forma, tonalidade, estilo), “aspectos de significação pessoal (pensamentos, sentimentos, vivências)” (STIFFT *apud* BASTIAO, 2009, p. 29) possam tomar parte no processo a partir da obra apreciada.

Entretanto, para que a apreciação possa ser efetivamente produtiva, é necessário um certo proceder, uma escuta ativa. Partindo do princípio de que “[...] a ação sobre a música precede sua compreensão, sendo fator fundamental na construção de conceitos musicais” (KEBACH, 2009, p. 97), Patrícia Kebach vai definir a escuta ativa como uma postura proativa em que “a atenção do sujeito deverá estar voltada para uma atividade de verdadeiro envolvimento com aquilo que escuta” (KEBACH, 2009, p. 99).

A aplicação da apreciação musical, via escuta ativa, na sala de aula, a priori, poderia encontrar resistência devido à natureza do público-alvo. Seus defensores, entretanto, argumentam que a sequência das atividades pedagógicas que envolvem música sempre

⁷ Embora por vezes o problema não seja a sua matéria propriamente, mas essa discussão não é contemplada neste trabalho.

incorre em discussões sobre a canção, discussões essas que levam a “[...] trocas de pontos de vista que acabam por descentrar progressivamente os sujeitos envolvidos no processo de escuta” (KEBACH; SILVEIRA, 2009, p. 148-149). O sujeito desenvolve liberdade de expressão, que por sua vez está ligada à autonomia. Outra consideração relevante, levantada por Kelly Stiff, é que a atividade de apreciação está diretamente associada ao desenvolvimento geral da criança. As respostas sobre as músicas tornam-se mais elaboradas e adquirem maior complexidade com o crescimento dos alunos, o que pode ajudar o professor e incrementar a composição de seus planejamentos.

Desenvolvendo mais essa ideia, apura-se que na educação musical, a apreciação permite a um aluno, em qualquer nível ou idade, “[...] ampliar sua perspectiva de mundo, entender a música como outros a entendem, comentar e pensar sobre diferentes processos de criação musical, de instrumentos, formas musicais, texturas, ritmos, harmonias musicais” (BEYER, 2009, p. 124).

Ou seja, o estudante pode compreender que a música é um produto cultural, contendo assim historicidade – e por isso cabem os diversos questionamentos dos jovens, que acabam trazendo para a discussão suas próprias referências identitárias. E também é possível que ele entenda a concepção de música de outros povos, como outros povos imaginam o que seja sua música – o que significa pensar a alteridade em relação a diferentes grupos humanos na História, desenvolvendo assim um descentramento em relação ao tempo presente.

Detenho-me agora rapidamente à questão da subjetivação. Kebach e Silveira argumentam que

[...] a atribuição de significados, de sentimentos, a percepção de alguns aspectos da linguagem musical e não de outros, de alguns instrumentos e não de outros, depende da subjetividade do ouvinte. A objetivação (ou não) desses aspectos depende do nível de construções cognitivas que o sujeito já conhece sobre música (KEBACH; SILVEIRA, 2009, p. 147).

Destaco que a solução encontrada pelas autoras passa pelo entendimento de que ao decorrer das discussões em sala “a construção das intenções do compositor vão sendo montadas coletivamente a partir deste universo de trocas individuais no momento da discussão em grupo.” (KEBACH; SILVEIRA, p. 149). Dessa maneira convergem-se nelas as variadas representações dos alunos.

Por outro lado, no que tange à objetivação citada pelas autoras, entende-se que toda música possui componentes que podem ser apreendidos, mesmo sem o conhecimento do que são compassos, figuras rítmicas ou acordes dominantes. Katia Renner (2009) lembra que “[...]”

na música, a questão do tempo é passagem, sucessividade, evanescência” e conclui que “todos os elementos da linguagem musical são, sem exceção, elementos de ordem temporal” (RENNER, 2009, p. 88).

Em sua experiência com ensino em corais, Spetch e Bundchen⁸ mostram que há elementos possíveis de captar inclusive dispensando o texto, pois em sua pesquisa relatam o uso proposital de uma canção em inglês, como forma de forçar a atenção na música, sem interferência da letra.

Para concluir essa reflexão sobre Educação Musical, é preciso ressaltar que ela tem uma condição distinta da História, no campo escolar: apesar de aprovada desde 2008, a Lei 11.789/08 – que institui a obrigatoriedade do ensino de Música em todas as escolas do país – encontra enormes dificuldades de ser efetivada na escola, sendo as aulas conduzidas ordinariamente por iniciativas pontuais de professores. Educadores apontam como entraves a insuficiente formação de professores (embora tenha crescido bastante, ainda não supre a demanda) e a carência de uma política pública nacional que dê condições estruturais para esse ensino ser realizado.⁹ Portanto, é mais um obstáculo, numa já espinhosa disputa, encontrado pelos educadores musicais. Felizmente, o povo brasileiro é extremamente musical. Seja pelas contribuições indígenas, africanas, europeias e mesmo orientais; seja para pular Carnaval, lidar com a morte, tocar nos estádios ou no chuveiro, para fazer almoço ou ouvir no trabalho: de regra, todo mundo tem relação com a música, alguma experiência no sentido daquilo que nos toca, que nos mobiliza.

A priori, assim, o ensino de Música conta com esse suporte estabelecido culturalmente que pode favorecer uma predisposição discente a participar das aulas. A mesma situação não é notória inicialmente nas aulas de História. Não bastasse as já conhecidas dificuldades propiciadas pelos governos – pelas políticas educacionais ou pelos descuidos com o patrimônio histórico –, encaramos o desafio de um tempo em que as redes sociais interferiram na nossa relação com a informação e o conhecimento.

É oportuno lembrarmos neste momento do alemão Hans-Ulrich Gumbrecht. Em suas reflexões sobre a utilidade da História, conecta-se aqui uma sobre a questão do perspectivismo, ou seja, o problema da infinidade de pontos de vista, de representações que a História pode ter. Desse modo, tendemos a ter como referências válidas apenas aquelas que fazem parte do nosso dia a dia, desqualificando, portanto, o que não é de nossa época. O

⁸ Sobre essa experiência ver em: SPECHT, A. C.; BÜNDCHEN, D. S. *A apreciação na construção do cantar*. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 71.

⁹ <https://g1.globo.com/educacao/guia-de-carreiras/noticia/2018/10/13/lei-que-torna-o-ensino-de-musica-obrigatorio-na-rede-publica-completa-dez-anos-mas-nao-e-implementada.ghtml>. Acesso: em Setembro de 2019.

individualismo acentuado da contemporaneidade e o senso comum amplificam esse padrão comportamental, centrado em si mesmo. Como todos já ouvimos pela vida ou lemos nas redes sociais: “Essa é a minha opinião!”, “Cada um tem seu gosto.” ou ainda “Gosto não se discute.”.

Parece-me válido equiparar História e Música nessa ponderação, dado que a música é produto cultural, e, por isso, inscrito no tempo. Dessa maneira, o perspectivismo se enquadraria nas inúmeras representações subjetivas que a música pode ter para cada um de nós.

Gumbrecht defende que a historicização da música pode resolver o problema do perspectivismo não no propósito de impor um sentido, ou julgamento qualitativo sobre uma canção ou estilo musical, mas de ajudar a perceber que a História – e a meu ver, a Música – são narrativas (GRUMBRECHT, 2011, p. 25-42). Essa condição permite reunir nela variadas representações, saindo da representação de mundo como um espelho. Em outras palavras, como disse Daniel Pinha Silva, promovendo “a experiência do *descentramento* – a saída do próprio centro de produção de sentido” (SILVA, 2017, p. 99-129), fundamental para apreender-se o passado como diferença, sem o estabelecimento de um juízo de valor – como o adjetivo “velho” mostrou.

Falar sobre diferenças quase que nos conduz a abordar alteridade. Ainda que brevemente, quero neste ponto dialogar com o historiador Durval Muniz de Albuquerque Jr que, respondendo amplamente sobre o sentido da História, realça o fundamental valor desse tema, indicando a importância da História – e, em conformidade com a supracitada Beyer, também da Música – sobre a compreensão

[...] da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, o estranho, com o distinto, o distante, com o estrangeiro. (ALBUQUERQUE JR, D. M. de, 2012, p. 32)

Gumbrecht atenta que, apesar de eventualmente algumas de suas reflexões poderem ratificar a desvalorização da História, ela ainda é muito popular e fascinante, o que pode ser exemplificado pela quantidade grande de produtos com conteúdo histórico (filmes, séries, jogos de videogame, livros¹⁰ etc.), ainda que não validados pela academia – sendo dessa maneira um campo em disputa.

¹⁰ Livros, nesse sentido, como 1808, de Laurentino Gomes, que na construção de sua narrativa não contém arcabouços teórico-metodológicos acadêmicos.

Voltando ao paralelo com a Música, o crescimento do número de espetáculos teatrais musicais, o fato de canais abertos e fechados terem em sua grade programas envolvendo performances musicais (notadamente as vocais) e o surgimento das novas plataformas de consumo confirmam que o interesse por essa forma de arte ainda mantém-se forte.¹¹ E é imensurável a quantidade de músicas acessíveis. Gumbrecht desenvolve o conceito de mundo da vida, ao explicar o fascínio que o ser humano ainda possui pelo passado. A ideia de que o ser humano, ciente de sua limitação, assume sempre que há algo maior que ele. E deseja conhecer mais desse algo maior – ou também sentir, no caso da canção. O passado é um desses desejos e, por analogia, entendo que a Música também assim pode ser assimilada.

Aliás, acredito que a intersecção das duas áreas de ensino é um campo maior do que se supunha, especialmente pelo hábito de se limitar o uso de canções, nas aulas de História, às análises das letras. Podemos então apresentar os caminhos que se seguirão no presente texto.

O capítulo inicial analisa a Música, a partir de três enfoques. O primeiro será o uso dessa arte no ensino de História. Como tal conjugação não é nova, abordarei alguns dos trabalhos produzidos sobre essa parceria, seus pressupostos e metodologias, tornando mais evidente a diversidade de tratamentos. Ressalte-se que tais trabalhos existem em maior número do que esperava encontrar quando iniciei esta pesquisa

Em sequência, serão analisadas algumas potencialidades dessa conjugação, a partir das reflexões propostas na tese de doutorado de Milton Joeri Duarte, *A música e a construção do conhecimento histórico em aula* (2011). Fundamentada em sua pesquisa de campo, a tese de Duarte (2011) nos permite responder questões sobre quais benefícios a linguagem musical pode oferecer nas aulas de História. Ou ainda entender se é apenas a subjetividade que determina a relação dos estudantes e da professora com a música. Ainda neste capítulo, farei uma breve reconstituição da própria historiografia do ensino de História e Música, bem como da historiografia musical – esperando que, ao final, compreenda-se que o uso costumeiro que se faz da música em sala de aula origina-se na aceitação tardia da própria música enquanto fonte histórica.

O segundo capítulo trata do cenário escolhido, dos jovens pesquisados – ainda que preliminarmente – e da cultura juvenil, em diálogo com alguns referenciais da teoria da História. Portanto, apresentarei um panorama da minha unidade escolar (locus da pesquisa), da turma escolhida para essa tarefa e os dados, informações e fatos coletados tencionando esboçar o perfil identitário dos estudantes. Para isso, dialogo com alguns autores como Juarez

¹¹ Destaque-se também aqui também a importância das apresentações ao vivo (as “lives”), transmitidas pelo *YouTube* ou *Instagram*, no contexto da pandemia de COVID19, desde março de 2020.

Dayrell (1996;2003;2007), que trata tanto do jovem como um sujeito social como também da escola enquanto um espaço sociocultural; e Sônia Miranda (2012), que a partir de um passeio de carro com duas jovens de onze anos reflete sobre as diferenciadas e contrastantes percepções de tempo por gerações distintas. Contudo, a análise preliminar das respostas dos alunos conta também com outras contribuições estrangeiras.

É importante mencionar que as aulas de Teoria de História no ProfHistória propiciaram conhecer alguns autores que me inspiraram na reflexão sobre as percepções de minha aluna. O primeiro foi Reinhart Koselleck (1993), cujas categorias metahistóricas de espaço de experiência e horizonte de expectativas me pareceram adequadas para começar a entender tanto os modos pelos quais relacionamos o passado, o presente e o futuro, como o tempo histórico, enquanto forma de ação humana, resultante da interação tensa entre as duas categorias.

A postura indiferente à música de Chico Buarque também conduz a uma reflexão mediante a hipótese interpretativa de François Hartog (2013), sobre a relação do atual homem ocidental com o tempo. Se a modernidade dizimou a concepção antiga de História, a *magistra vitae*, em que o passado fornecia lições aos homens, jovens da idade daquela aluna tampouco aparentam ter uma confiança no futuro, no progresso, que a concepção moderna trazia. O presentismo – chave sugerida por Hartog – é mobilizado com um constructo interessante no entendimento da relação que a contemporaneidade tem com o tempo, nos parecendo útil na ampliação, junto com as categorias de Koselleck, na percepção da importância do presente onipotente e onipresente no seio da discussão sobre os jovens.

Por fim, um referencial teórico fundamental em nosso entendimento vem do campo da Didática da História¹², com Jorn Rüsen (2001;2006;2009;2010). A partir do uso dos conceitos de consciência histórica – enquanto instrumento que organiza e coordena as relações que fazemos entre as temporalidades, mediadas pela memória, visando estabelecer um sentido para nossa vida prática – e cultura histórica – entendida como o modo concreto e peculiar que uma sociedade se relaciona com o passado, de modo a configurar sua própria experiência

¹² O campo da didática da história configurou-se na Alemanha ocidental, como um dos campos de reflexão teórica da História, não no sentido de ser uma disciplina instrumentalizadora, ou uma ponte facilitadora entre academia e estudantes. Constituiu-se em um campo próprio da produção histórica, partindo de suas próprias questões, “na medida em que coloca em foco aspectos como o uso, a utilidade e os fluxos sociais do conhecimento histórico.” (CERRI, 2004/2005, p. 15). Rüsen, ao historicizar a didática da história e o ensino de história nos anos 70, aponta, entre outros problemas, que a forma que os alunos se apropriam da história não é percebida pelos professores - em outras palavras, a história que se ensina não é a que se aprende. E isso se deve ao não reconhecimento, por parte dos participantes do processo de ensino e aprendizagem, de uma estrutura da consciência histórica, originada na não-inclusão das discussões referentes à essa mesma consciência, posta de lado devido ao enfoque grande no currículo e na hipótese da teoria geral da instrução escolar (*Unterrichtslehre*) (RUSEN, 2006, p. 13).

histórica compreendendo, modificando e transmitindo a sua realidade – acredito ser possível entender a forma como as temporalidades são relacionadas pelos estudantes, bem como o sentido que a História possui para eles.

Essa investigação, portanto, tem como finalidade levantar possibilidades de reflexão acerca do trabalho docente com o foco na valorização da construção do pensamento histórico dos estudantes, de modo a reconfigurar, a partir da Música, a relação com a História. Mas o que seria “pensar historicamente”? O que distingue especificamente essa racionalidade das demais ciências ou disciplinas? Recorremos novamente a Jörn Rüsen para termos alguns possíveis caminhos. Sua concepção de narrativa – enquanto meio de apreender o modo pelos quais os acontecimentos são organizados coesamente, pelos sujeitos narradores, como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência – alicerça a análise das respostas discentes à proposição de intervenção pedagógica.

Uma derradeira contribuição de Rüsen para nossa pesquisa vem da proposição do campo da Didática da História. Esta passa a ganhar uma visibilidade nos estudos históricos na virada da década de 1960/70 e no Brasil por volta dos anos de 1990. A Didática da História adota mudanças substanciais em relação ao processo de aprendizado do ensino de História. Dentro desta dissertação, nos interessa bastante a reorientação do foco nos conteúdos de aprendizado, em direção às condições, formas e funções de sua recepção. Se a escola não é mais a única fonte de aprendizagem de História, concorrendo com vários círculos sociais (concretos ou digitais), qual é o papel do historiador, mediante essas outras histórias? E o do professor de História?

No capítulo final, focalizamos a parte prática, refletindo antes sobre dois tópicos relevantes para o trabalho que propomos: refiro-me à escolha das fontes e a questão do gosto musical. Finalmente, sugiro uma proposta de intervenção teórico-metodológica e prática, tendo como concepção a aula como uma construção coletiva. Partindo das ideias dos alunos sobre as temporalidades, do que eles entendem sobre as possibilidades de se usar música como fonte histórica e também considerando seus referenciais musicais, sugiro caminhos para se reconfigurar o pensamento histórico discente, não perdendo de vista a correlação com vida prática dos jovens, das questões postas no presente, bem como de refletir sobre o futuro. Acredito que, por meio da escuta ativa, da captação de elementos musicais temporalmente localizados, de contextualização e pesquisa utilizando o método histórico, os estudantes podem evitar a tendência de adotar como centro referencial unicamente o presente – valorizando-se a diferença em vez de estabelecer juízo de valor devido à desigualdade dos distintos tempos.

Ao mesmo tempo pode-se desenvolver o autoconhecimento do aluno, ampliando sua identidade, e o respeito a outro estilo, artista ou canção localizado em outro tempo histórico, ou seja, a alteridade. Além de propiciar ainda o estreitamento da relação dos componentes da sala de aula, tanto entre os estudantes como destes com o professor e, ainda, proporcionar ferramentas para uma apreciação ao mesmo tempo mais crítica e prazerosa da música.

1 “EU PENSEI EM TE DIZER TANTA COISA... MAS PRA QUÊ, SE EU TENHO A MÚSICA?”¹³

1.1 A música no ensino de História

O uso de canções como recurso pedagógico nas aulas de História não é nenhuma novidade, estando presente na divulgação de diversos trabalhos acerca de metodologias de ensino. Todavia, a reflexão sobre Música e Ensino de História é bem mais recente. Katia Abud (2005) aponta para o importante uso das linguagens alternativas nas aulas da disciplina, pois “[...] mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo” (ABUD, 2005, p. 310). Por possuírem uma identidade específica, demandam metodologia e instrumentais apropriados para serem usados em sala.

Abud também ressalta a diferença entre formação e informação. Enquanto a segunda se refere a um dado existente, a primeira pode ser compreendida como um conjunto de ações intencionadas a um objetivo definido. A autora constata que as linguagens alternativas, incluindo a Música, são comumente mais utilizadas como fonte de informação, desperdiçando-se possibilidades de contribuir para a formação ao não se relacionar com o conjunto de esquemas e estruturas mentais dos alunos. A informação, desse modo, provavelmente não se transformará em conhecimento, novos esquemas e estruturas mentais, o que restringirá o repertório cognitivo ou simbólico do estudante. Ainda em defesa do uso das linguagens, diz que

[...] a vivência cotidiana do aluno, seus contatos pessoais com familiares, amigos, a interação com a mídia levam-no a formular conceitos espontâneos que carecem de formas de explicitação a ser construídas no processo de aprendizagem formal. Nesse processo, os mesmos instrumentos que levam à construção dos conceitos espontâneos podem ser retomados para a caminhada em direção à construção dos conceitos científicos (ABUD, p. 312).

As letras retratam representações que particularizam a maneira como, em outros lugares e tempo, certas realidades sociais foram pensadas e construídas. Ademais, também serão ferramentas para a elaboração de representações sociais dos estudantes ao tornarem

¹³ Feghali, Ricardo / Rocha, Mariozinho. Bem Simples. In: Roupas Nova. *Roupas Nova*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1981.

evidente, por intermédio de variadas configurações intelectuais, como os diferentes grupos constroem, contraditoriamente, a realidade social.

Tomando como fonte para análise a canção *Três Apitos*, de Noel Rosa, Abud identifica assuntos que podem ser transformados em conteúdos disciplinares por professores. Esses tópicos podem ser abordados a partir da interpretação e contextualização da letra (a expansão industrial brasileira no início do século XX, a oposição cidade-campo, mudanças de comportamento etc.). A autora observa ainda detalhes sobre a melodia, simbioticamente imbricada à letra, o que de fato pode se converter em uma apreciação mais profunda e divertida da canção. Em suma, essa proposta ajuda os alunos a formular conceitos e a dar significados a fatos históricos, reelaborando conceitos espontâneos discentes e aproximando-os de conceitos científicos.

Pensando mais especificamente no objeto de nossa pesquisa, outra contribuição a ser apreciada é oferecida por Luciano Magela Roza, em *O canto de Clara: possibilidades de ensino-aprendizagem da história afro-brasileira*. Tendo por objetivo refletir sobre possibilidades de utilização da obra musical da intérprete Clara Nunes como recurso didático, visando à aprendizagem histórica de alguns elementos da cultura afro-brasileira, Roza busca “[...] superar o senso comum em torno do entendimento da música [...] ao colocarmos em evidência a possibilidade de compreensão de alguns aspectos do processo de fabricação da música como artefato cultural e mercadológico” (ROZA, 2017. p. 102). O senso comum a que ele se refere é aquele que considera “[...] a música popular como produto decorrente da iniciativa do artista que interpreta e/ou compõe” (ROZA., p.102), o que dialoga com um obstáculo a ser referido posteriormente, ainda neste capítulo, por Moraes. Percorrendo a biografia de Clara, desde a análise das capas de seus primeiros discos, Roza observa a construção gradativa de sua imagem enquanto cantora vinculada à cultura afro-brasileira, construção essa preconcebida estrategicamente.¹⁴

Trabalhando os conceitos de política de representação de Hall e Chartier, um ponto central em sua pesquisa é a ideia de que a música popular pode ser considerada como território do desenvolvimento de lutas de representação, cuja finalidade é “[...] criar representações que busquem colocar em circulação social e pública representações outrora estigmatizadas e/ou invisibilizadas” (ROZA, p.107). Isto posto, sugere algumas proposições didáticas como a pesquisa de outras representações sobre afro-brasileiros que circulam em

¹⁴ Entretanto, o autor ressalta que em momento algum pretende diminuir a importância da artista e de sua produção na valorização da cultura e da identidade negra. Contrariamente, busca “problematizar a construção de identidades no interior da cultura de massa” (ROZA, p.106).

outras mídias, bem como na memória social, visando a estabelecer um diálogo ou contraposição com a obra de Clara.

Outra proposta é uma variante do trabalho anterior, porém envolvendo a produção de outros compositores e/ou intérpretes vinculados à temática negra no Brasil, buscando assim compreender a natureza mutante e contingente da africanidade e da cultura afro. Uma sugestão adicional é a pesquisa de gêneros musicais que constam na obra da cantora, considerando aí “[...] a fruição estética e o amplo terreno das sensibilidades sonoras, motoras, auditivas etc como pontos fulcrais para o ensino-aprendizagem e, em especial, das histórias afro-brasileira, africanas e indígenas” (ROZA, p. 109). Por fim, uma nova possibilidade assinalada no trabalho é a investigação sobre os aspectos referentes às religiões de matriz africana constantes na produção de Clara Nunes, visando assim a compreender como manifestações religiosas configuram-se em formas de resistência através de reinvenções identitárias (ROZA, p.111). Assim, Roza nos acrescenta ao destacar que uma pesquisa histórica musical pode ter um tema como fio condutor, ou ser feita a partir de um passeio pela discografia de um determinado artista ou grupo.

Indo em outra direção, mas no mesmo sentido, Edmilson Alves Maia Junior, em *Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino* (2017), apresenta-nos outra hipótese de trabalho com música, objetivando discutir a obra clássica de Marc Bloch nas aulas de Teoria da História que ministra na graduação. Evidente que, frente à diferença de público entre nossa pesquisa e a desse autor, à primeira vista parece uma obra que não se encaixa no que desejamos. Porém, a possibilidade de trabalhar alguns pontos teóricos estruturantes da História, ainda que de forma adaptada, nos fez incluir essa contribuição.

Fazendo uso das narrativas originadas em canções de amor – ou melhor, de desamor – e mirando a interpretação delas sobre o tempo vivido e seus rastros, Junior tenta “[...] compreender passado e presente em interação, no tocante a como os sujeitos históricos se situam entre as temporalidades e narram suas vivências dando-lhes novos significados (JUNIOR, 2017, p. 120)”. Ele escolhe as canções a serem trabalhadas para que seus alunos possam, partindo do seu próprio presente, se familiarizar com as propostas, temáticas e discussões de Bloch no estudo de representações sobre o tempo, os vestígios das experiências e as marcas do vivido. Em sua metodologia, propõe inicialmente uma discussão no âmbito da descrição e da sensibilidade das canções, de modo que os alunos até expressem, caso tenham, sua relação pessoal com a canção. Um dado significativo levantado pelo autor – e que nos fez ponderar positivamente sobre a adaptação dessa atividade para o ensino básico – foi a

manifestação de “[...] reflexões sobre as histórias por eles vividas e acerca de suas memórias, demonstrando a necessidade de interrogação dos rastros das histórias vividas e da análise das memórias e de seus processos de seletividade.” (JUNIOR, p. 129). A partir dessas contribuições discentes, a obra aborda também o significado de elementos das músicas, como os arranjos, melodias e ritmo. Complementa

[...] As músicas pensadas em relação ao que é ser historiador na prática, cada um sentindo e analisando a historicidade das marcas do tempo e o peso da memória na realidade, na criação de identidades e sentidos[...] Canções em que o tempo foi tematizado fornecendo elementos para outros pensarem suas próprias experiências, e que foram aproveitadas para o debate de aspectos da obra de Marc Bloch em suas reflexões sobre o tempo, os testemunhos e o tratamento dado por eles ao historiador (JUNIOR, p. 129).

Outro tópico levantado por Junior diz respeito à importância de recorrer-se a variados gêneros e estilos, na contextualização do período trabalhado, percebendo as tensões e convergências relativas a específico tempo histórico. Ou seja, é “estudar a canção definida de forma complexa e útil para a percepção de apropriações, redes, da circularidade cultural envolvida no dinâmico processo de narrar sentidos do tempo numa reinvenção constante de representações sociais” (JUNIOR, p. 127).

Acompanhando Katia Abud na ideia de que o uso de músicas pode potencializar a aprendizagem histórica, Olavo Pereira Soares, em seu trabalho *A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino* (2017), destaca que o modo como a música é analisada costumeiramente conduz mais a uma história personalista, voltada à exaltação de heróis e personagens do passado. Resulta daí uma percepção discente de que não fazemos parte da História, desconsiderando que somos sujeitos dela e que somos capazes de fabricar conhecimentos sobre ela. Compreendendo a canção como um produto cultural que nos auxilia a estabelecer relações com o meio – de formas e fins variáveis histórica e socialmente –, Soares destaca que o não entendimento da maneira como se estabelece a interação e relação dos jovens com a Música e os gêneros musicais condena a aprendizagem da História, a despeito da atuação do professor e da escola.

Por esse motivo, ele critica a referida Abud em sua metodologia. Se ela indubitavelmente foge ao padrão das aulas de História, contribuindo de fato para a reflexão sobre Música e ensino da disciplina, por outro lado peca pela falta de espaço para a interpretação que os alunos têm da música. Soares faz, assim, uso intenso de uma categoria central da teoria de Vigotski, a vivência, para pensar aspectos da didática escolar que colaborem com um uso mais bem sucedido da música na aula. Isto posto, aborda que

[...] por vivência entende-se a relação que cada criança ou adolescente estabelece com o meio e com os artefatos culturais com os quais tem contato. No nosso caso, a categoria vivência é importante, pois nos ajuda a interpretar quais são as relações que os estudantes têm com a música, e assim pensar prospectivamente nas práticas de ensino de história que utilizam as músicas como recurso didático, fonte e objeto de estudo (SOARES, 2017, p. 84).

Dito de outra forma, a vivência que temos com as músicas é singular, específica, e o mesmo ocorre com as diversas produções culturais existentes. Então, nossas interações subjetivas interferem nessa relação, e essa característica não pode ser ignorada ao se fazer uso de uma canção como fonte, objeto de estudo ou recurso didático, em sala de aula.

Portanto, tanto os aspectos objetivos (acesso à Música e gêneros musicais), quanto os subjetivos (o modo único como cada pessoa escuta e se relaciona com a Música e os mesmos gêneros), são considerados essenciais em sua proposta. Além disso, o autor destaca a importância de os alunos compreenderem os objetivos e fins de se ouvir música na aula. Isso porque, ao começar a escutar a canção, “[...] insere-se na atividade o estímulo a outros sentidos, e, portanto, a atividade inicial, que é interpretar a letra, sai do primeiro plano da consciência do aluno” (SOARES, 2017, p. 90). Recorrendo a Leontiev, entende que a atenção não é algo formal, ou que ocorre sem a participação do estudante. O uso de Música então só será bem-sucedido se os alunos compreenderem bem os objetivos que o professor tem com essa proposta. É, assim, uma modificação na estrutura da aula, que significa transformar os objetivos e fins acerca dos conteúdos. Em suas palavras

[...] Deixando de ser um objeto colateral à aula e passando a ser o objetivo e fim da atividade, modifica-se o interesse e a atenção dos alunos, e, portanto, possibilita-se a tomada de consciência sobre a música não apenas como recurso didático, mas como fonte e objeto para a produção do conhecimento histórico (SOARES, p.92).

Em vista disso, Soares corrobora que essa alteração estrutural, que também converte o vínculo dos estudantes com a atividade e cria a necessidade de novas estruturas intelectivas. Indo na direção do que trouxemos de Villaça na introdução desta dissertação, afirma que “[...] Incentivados pelo professor, os alunos passam a elaborar questões de cunho teórico sobre a música e seu contexto histórico, possibilitando assim o desenvolvimento de capacidades cognitivas não consideradas anteriormente” (SOARES, p. 93).

Propõe, por exemplo, instigar os estudantes a procurar outras canções do mesmo artista/grupo para se compreender a sociedade daquele tempo, ou ainda, demarcar o mesmo período histórico, bem como incitá-los e desafiá-los a trazer músicas de outros compositores semelhantes, lírica ou musicalmente. Desse modo, o professor levará os alunos a trazerem para si próprios os motivos da atividade, aguçando-os frente à demanda de produção de um

novo conhecimento sobre músicas, conhecimento esse de caráter histórico. Consequentemente, a aprendizagem torna-se algo diferente, interessado e proativo, percebido no estabelecimento de vínculos “internos” com o conteúdo. É, de fato, averiguada em novos parâmetros, distanciando-se da tradicional resposta certa/errada e do atendimento à solicitação do professor.

Luciano de Azambuja, em *Canção, ensino e aprendizagem histórica* (2017), divulga os resultados de sua investigação em duas turmas de ensino médio – uma em Florianópolis e outra em Vila Nova de Famalicão, localizada no norte de Portugal – envolvendo música e os conceitos de Jorn Rüsen, conforme o título indica. Como futuramente discutiremos, ainda que de modo sucinto, sobre alguns pontos centrais do pensamento do autor alemão, vamos neste momento nos dedicar às etapas metodológicas de Azambuja, que aprofundam o posicionamento de Soares. Iniciam-se com a coleta de dados, informações e fatos com o objetivo de esboçar o perfil identitário dos estudantes através da composição das chamadas narrativas de vida. São, portanto, autobiografias feitas a partir da sugestão de um roteiro que delimita um perfil bem amplo sobre os alunos. Sobressaem-se aqui três perguntas, a saber: a primeira diz respeito a *Quais são os fatos marcantes?* na vida da pessoa, ou seja, busca-se o passado enquanto rememoração do experienciado, de modo a captar todos ou pelo menos os vários sentidos e significados que foram atribuídos a uma determinada experiência pelo estudante. Interessante notar um certo traço de particularização do passado, quando é relatado que “[...] as experiências significativas positivas ou negativas rememoradas [...] se dão efetivamente nos espaços de experiência da vida prática familiar, escolar e juvenil” (AZAMBUJA, 2017, p.37).

Já *O que gosta de fazer?* reporta-se à capacidade de interpretação do presente, isto é, como as experiências previamente rememoradas, bem como suas significações e sentidos, produzem por sua vez múltiplas culturas e identidades juvenis, geralmente mediatizadas pela cultura de massa. Azambuja salienta aqui o grande predomínio daquilo que Rüsen marca como interpretação estética do presente, ou melhor, o predomínio incontestado das dimensões estética, subjetiva e identitária que configuram a interpretação do presente para as culturas e identidades dos jovens¹⁵. E, simultaneamente, aponta um processo reverso da

¹⁵ É preciso aqui apontarmos que, de acordo com Rüsen, a cultura histórica compreende três dimensões: a estética (artística), a política (vinculada à vontade de poder) e a cognitiva (científica). Essas dimensões se apresentam de maneiras distintas, mas não existem isoladamente, ou seja, são imiscuídas em uma teia complexa e dinâmica em que, num dado contexto, uma é realçada frente às outras duas, modificando-as, mas não as anulando. A compreensão dessas três dimensões, bem como de sua imbricada e complexa relação, é essencial tanto para melhor investigação das narrativas dos estudantes (como feito por Azambuja), quanto para a

contemporaneidade, a “juvenilização” da sociedade e da própria cultura de massa, que também se interliga àquela interpretação mencionada. Por último, a questão *Quais os projetos futuros?* dispensa maiores explicações. Repara-se, então, que ele busca nessa autobiografia, além de conhecer dados dos alunos, delinear o que vai chamar de consciência histórica originária, a qual, para ele, pode ser dinamizada por meio da Música.

Na etapa seguinte, Azambuja emprega um “[...] instrumento de investigação ‘*Gostos musicais & Aulas de História*’, em que ele averigua significados da música na vida prática cotidiana, os gostos musicais e os conteúdos, justificativas, finalidades e métodos dos usos da música em aulas de História, segundo a concepção dos jovens alunos brasileiros e portugueses” (AZAMBUJA, p. 40). *Qual o significado da música na sua vida prática, Quais são os seus gostos musicais: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas?* e *Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para quê? Como?* são as perguntas contidas nessa etapa. As respostas obtidas nas narrativas semiestruturadas desses instrumentos, além de continuarem a delinear o perfil discente, são a ponte para a aula-audição, etapa subsequente. Elucida assim

[...] Aula-audição é a tarefa que consiste na escolha, pelos alunos, de uma música dos seus gostos que, segundo a opinião deles, pode ser usada em uma aula de história. As músicas podem ser apresentadas, recepcionadas e defendidas na aula-audição procurando responder a perguntas históricas formuladas pelo professor-pesquisador: “Por que usar essa música em uma aula de História?”; “Para que usar essa música em uma aula de História?” (AZAMBUJA, p. 44).

Assume-se aqui uma intenção de realizar um processo – a que o autor se refere como inferência histórica – que tem como meta possibilitar aos alunos entender a operação que converte a canção popular em fonte histórica, em fonte canção. Dito de outra forma

[...] Os pressupostos estéticos, didáticos e históricos implícitos à aula-audição podem mobilizar uma progressão tendencial da consciência histórica primeira dos jovens alunos no sentido de uma concepção de música enquanto artefato estético e recurso didático, para uma concepção de música como fonte histórica para a aprendizagem histórica (AZAMBUJA, p. 49).

A conclusão desse processo envolve a elaboração das nomeadas “protonarrativas da canção” – manifestações da consciência histórica originária obtidas a partir do registro de uma resposta à pergunta histórica formulada à canção. Nesse caso, temos o questionamento: *Leia a letra e escute a música da canção de trabalho e escreva uma narrativa histórica procurando responder à seguinte pergunta: Que ideias de passado, presente e futuro são expressas na*

canção? As protonarrativas não apenas adensam o perfil discente obtido inicialmente – permitindo averiguar através da narrativa as experiências, interpretações e orientações advindas das canções – como também possibilitam perceber “[...] múltiplas relações temporais entre as três dimensões do tempo histórico, a partir das leituras e escutas de uma fonte canção advinda dos seus gostos musicais” (AZAMBUJA, p. 54). Enfim, o trabalho de Azambuja nos interessou por constituir um apreciável ponto de partida para os planejamentos de aula, visando, nos termos de Rüsen, ao desenvolvimento de uma competência narrativa que expresse uma consciência histórica mais complexa.

1.2 As potencialidades do uso de diferentes linguagens no ensino de História: o caso da música nas aulas de História

Nesta parte pretendo ir mais a fundo na singularidade do uso da música a partir de um trabalho muito elucidativo, que é a tese de doutorado de Milton Joeri Fernandes Duarte (2011), *A música e a construção do conhecimento histórico em aula*. Um dos primeiros apontamentos feitos pelo autor que nos conecta ao nosso objeto é o entendimento de que professores e alunos, mesmo na insipiência parcial ou total de conhecimentos técnicos musicais – como compassos, escalas, harmonia ou timbragens – podem dialogar com a Música, devido a algumas competências de caráter espontâneo ou científico, que ele vai chamar de dispositivos emocionais. Tais expedientes são oriundos não apenas da subjetividade daquele que ouve, mas também de variados fatores exteriores como “[...] ambientes socioculturais, valores e expectativas político-ideológicas, situações específicas de audição, repertórios culturais socialmente dados” (DUARTE, 2011, p.12). De modo que, ao se dissecar e decifrar uma canção, o ouvinte não se apropria dela apenas pelos dois elementos mais comuns (ritmo e letra), “[...] mas pelo encontro, tenso e harmônico a um só tempo, dos dois parâmetros básicos e de todos os outros elementos que influenciam produção e a apropriação da canção (vestimentas, comportamento e dança)” (DUARTE, p. 12).

Em outras palavras, ao se tratar de Música com alunos, mesmo reconhecendo a força da subjetividade nas escolhas de audição musical, entende-se que se integra aí também uma internalização das exterioridades, que incorpora, conscientemente ou não, elementos de matriz cultural, comercial ou ideológica, influentes de modo objetivo nessa apropriação da canção pelo ouvinte. Duarte aqui salienta que agentes e instituições que induzem gostos e

possibilidades de criação e consumo musicais formam um contexto específico, o qual deve ser articulado ao contexto histórico mais amplo, tanto do presente quanto de outro determinado período histórico que se for estudar a partir das músicas apresentadas aos alunos.

Tendo isso em consideração, Duarte explica o porquê da linguagem musical ser útil na História. Frisa que o uso de músicas como fontes no ensino de História constitui uma possibilidade muito eficiente para que os estudantes compreendam contextos históricos que levaram a determinadas ações ou pensamentos de pessoas/grupos que produziam, divulgavam ou consumiam tais obras.

[...] Levando em conta a História Cultural, a relação entre conhecimento histórico e a música se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-as como diferentes formas de expressar o mundo, que guardam distintas aproximações com o real. Ambas são formas de explicar o presente, inventar o passado, imaginar o futuro. Valem-se de estratégias retóricas, estetizando em narrativa os fatos dos quais se propõem falar. Também são formas de representar inquietudes e questões que mobilizam os homens em cada época de sua história, e, nessa medida, possuem um público destinatário (leitor e ouvinte), atuando como aproximações que unem o conhecimento histórico e a música (DUARTE, 2011, p.13).

A linguagem musical promove as representações históricas que fazemos a partir de nossa vida humana prática. Contudo, antecipando o uso de uma das referências teóricas que trataremos futuramente, Jörn Rüsen entende que apenas o conhecimento das experiências humanas prévias não garante orientação, ao se objetivar estabelecer um sentido na vida prática. Com efeito, Duarte nos alerta que é a interdependência entre passado, presente e futuro que constitui sentido para orientarmos, no tempo, os nossos atos e ideias – a vida, enfim. O autor confirma tal pensamento por meio das narrativas apreendidas em questionários, em que foi possível perceber que a História, enquanto representação que perpassa as três temporalidades, orienta no tempo ainda que em intensidade menor, ou mesmo mínima, os atos da vida prática daqueles estudantes.

[...] Trata-se aqui de uma eficácia do passado no presente que não se refere à orientação intencional da vida prática atual. O passado é eficaz, por conseguinte, como conjunto silencioso do agir, seja de modo implícito e natural, como, por exemplo, na “vida institucional” (escola), seja nos bastidores dos processos decisórios da “vida cotidiana” (influenciados por colegas, família e meios de comunicação) (DUARTE, 2009, p.61).

Ouvir música em sala também pode interferir em outra característica notória de nosso tempo: a escuta musical cada vez mais individualizada. Comumente a cultura escolar tende a reafirmar essa individualização, pois música era e por vezes ainda é vista ainda como barulho

e espera-se uma aula na qual os estudantes, em silêncio sepulcral, ouçam atentamente as palavras docentes. A tecnologia usual na época de sua pesquisa, há quase uma década, ainda contemplava aparelhos como *walkman*, *CD player*, *MP3 player* e até mesmo a vitrola, os quais, com exceção deste último – que dependendo do contexto sociocultural, ainda é utilizado –, encontram-se obsoletos hoje em dia.¹⁶ Desse modo, uma certa cultura coletiva de apreciação musical (a exemplo do “liceu do Rock”, relatado na introdução) foi sendo substituída de forma cada vez mais aguda pela individualizada. A audição na escola, como possibilidade de contornar tal característica autocentrada, aponta que

[...] Os alunos podem aprender a viver um sentimento de compartilhar experiências sonoras do indivíduo com o grupo que resulte num aprendizado do aluno e da turma: cada ouvinte interpreta a emoção da experiência musical do seu próprio jeito e, ao mesmo tempo, participa das reações dos colegas, a tal ponto que se torne possível a formação de uma cultura musical escolar marcada pela pluralidade.” (DUARTE, 2009, p. 33)¹⁷

Para comprovar sua hipótese, Duarte realizou uma pesquisa de campo de inspiração etnográfica com uma professora de ensino fundamental, que trabalhava em uma escola da rede pública da cidade de São Paulo. Essa professora tinha por prática o uso de músicas em sua aula, ora como apresentação ou aprofundamento dos conteúdos curriculares, ora como aquilo que Duarte vai chamar de paisagens sonoras¹⁸ ou ainda como parte integrante de projetos pedagógicos complementares, como as aulas públicas, nas quais havia apresentações coletivas dos trabalhos discentes, embalados por músicas. Por meio de questionários, o pesquisador buscou compreender como se dava a relação dos alunos e da própria professora com a Música. E algumas de suas conclusões nos vêm a ser interessantes a respeito de potencialidades da música no ensino de História.

Ao verificar, por exemplo, os gostos musicais dos alunos, constata que uma parte considerável dos ritmos escolhidos pertenciam a estilos como pop/rock, MPB e rap, que à

¹⁶ Interessante também nesses dados foi o uso do rádio como principal forma de contato com estilos musicais e artistas preferidos, seguido de TV e internet, pois na atualidade o acesso às plataformas digitais, bem como aos *podcasts*, trouxe uma maior flexibilidade ao ouvinte, que não precisa mais ficar preso esperando sua música ou clipe adorados.

¹⁷ O entendimento de Duarte acompanha o de Albuquerque Jr, mencionado na introdução deste trabalho, sobre a possibilidade de o uso da música aprimorar a alteridade, tanto em relação ao tempo presente como ao passado.

¹⁸ Perceber e pensar a música como parte de uma paisagem sonora mais abrangente é um assunto relativamente novo na história da etnomusicologia. Foi o compositor e musicólogo canadense Schafer quem forjou a noção de *soundscape* como o meio ambiente sonoro do homem. Na verdade, trata-se da contraparte acústica da paisagem que circunda os seres humanos. Deve-se distinguir entre dois tipos de paisagens sonoras: uma natural e outra cultural. O *soundscape* natural envolve sonoridades que provêm de atividades ou ações físicas de fenômenos naturais. Já *soundscape* culturais resultam de todo tipo de atividades humanas, como as observadas entre os alunos e a professora (DUARTE, 2011, p. 65).

época da pesquisa não possuíam sucessos nos meios de comunicação¹⁹. Ou seja, ao contrário de pensadores como Theodor Adorno – que entendem a Indústria Cultural como determinante na autonomia quanto ao gosto musical, por meio de uma padronização de produção, divulgação e circulação das canções –, os resultados dos questionários apontam que outras variáveis, como família, colegas e a escola, exercem forte influência nas escolhas.

Dando sequência a seu posicionamento, mostra a importância de outros fatores ao longo da formação da identidade nos jovens.

[...] A partir da entrada na adolescência, faixa etária analisada nesta pesquisa, o jovem começa a apresentar uma oscilação entre dois núcleos de significado: o que os outros (família e amigos) cultivavam na música e o que ele quer e considera que seria a sua identidade própria na música, algo que passa a ser mediado pelos meios de comunicação e a cultura escolar. Trata-se de uma vivência contraditória e dialética com esses núcleos de significado em meio à constituição da sua identidade através da música, que também se encontra relacionada à forma como esse jovem ouve as músicas (DUARTE, 2009, p. 48-49).

Retornando à questão da individualização da escuta, aponta que a desatenção do professor a tal traço pode tornar-se uma dificuldade na aplicação de uma atividade de apreciação musical coletiva, ou seja, um obstáculo na mediação entre docente e discentes. Todavia, tal circunstância não ocorreu com a professora, pois ela permitia, uma vez por semana, que os alunos trouxessem músicas de seu gosto, instalando assim uma prática de audição coletiva bastante representativa, de acordo com o pesquisador.

Outro destaque muito relevante feito por Duarte é que, usualmente, a audição musical fora do ambiente escolar é realizada de forma emocional, de modo a não considerar a dimensão técnica e intelectual dessa linguagem. Tal característica, além de possivelmente dificultar o uso de canções devido à carência de conhecimentos técnicos sobre Música, também se conecta ao fato de os alunos, conforme apurado em sua pesquisa, indicarem ritmo e letra²⁰ como os elementos a que mais recorrem quando uma fonte sonora é utilizada nas aulas de História.

Em capítulo futuro serão vistas ainda colaborações importantes de Duarte a essa dissertação. Por ora, fica realçado que o emprego da Música, ainda que sem domínio de teoria ou produção musical, pode ajudar bastante ao engendrar alguns cenários históricos, pela pesquisa e organização dos diversos elementos (agentes, instituições, eventos...) de um

¹⁹ Fato que ainda permanece. No ano de 2019, os maiores sucessos de plataformas digitais e sites como YouTube pertencem ao sertanejo, pop e funk. <https://maisminas.org/o-gosto-musical-do-brasileiro-segundo-dados-do-youtube/> Acesso: em janeiro de 2020.

²⁰ E aqui é curioso perceber uma relação entre ritmo/letra, no campo musical, e artista/história, no lado cinematográfico, conforme assentado por Villaça em nossa introdução.

determinado período. E, decerto, sem perder de vista que seu uso envolve cuidados específicos, alguns de fundo mais “pedagógico” – como entender a música na qualidade de ser um componente importante na formação da identidade juvenil – e outros mais metodológicos – como vincular a canção ao contexto histórico mais amplo, não se restringindo à letra e ritmo. Esse último cuidado é aparentemente evidente – quiçá óbvio – contudo, pensar uma música como fonte é algo bastante recente na historiografia.

1.3 Música, objeto da Historiografia

Do mesmo modo que ocorreu previamente ao estudar a relação de Música e Ensino de História, nesta parte em que trato da historiografia musical percebi que havia mais contribuições do que previa inicialmente. Início com Jacques Revel, cuja obra *Cultura popular: usos e abusos de uma ferramenta historiográfica* (2009) nos direciona para a Música como possibilidade de pensar temporalidades no tempo e no espaço. Reflete, por exemplo, os modos que a música de concerto do século XIX modifica o espaço e o tempo, ou se tal música está inserida nas modificações de ambos. Pondera também por quais maneiras e/ou em qual medida a aceleração do tempo trazida pela modernidade se relaciona com a Música.

Carine Trevisan, abordando a música como objeto de estudo na historiografia em *Le bruit de la guerre* (2009), pensa as diferentes interpretações dos sons da guerra, isto é, o barulho como representação da batalha e também do medo. Países/povos envolvidos em conflitos produziram numerosas canções de guerra, contendo vários elementos, desde os motivadores até, por exemplo, canções com vozes femininas, cuja temática comum era a do retorno, da volta para casa. A autora nota que a sonoridade ou som é uma expressão do conflito e também das experiências das pessoas (que podem inclusive ser feitas antes ou depois do evento). Tal concepção é corroborada por Alain Corbin (1998), por entender que a História Cultural, portanto, pode tratar desse caldeirão, dessa fusão de possibilidades, experiências e interpretações, devendo

[...] analisar como se amalgamam e interferem os múltiplos sistemas de representações do ambiente e da sociedade. A História Cultural é feita desses entrelaçados. [...] O historiador deve pois aplicar-se a discernir a sucessão e o emaranhado deste conjunto de dados objetivos, de desejos, de maneiras de intervenção, de modos de deleite, de códigos de apreciação, de táticas de salvaguarda, de arranjo e de criações que constituem a paisagem (CORBIN, 2009, p. 102-104).

Tratando mais especificamente da Música, Henry Raynor, em *História Social da Música: da Idade Média a Beethoven* (1981), nos ressalta o lugar dessa arte na sociedade, podendo ser percebida de um ponto de vista histórico ao considerar-se o estudo do “[...] desenvolvimento histórico do lado prático da música, a evolução das organizações musicais e as condições que elas impuseram aos compositores, juntamente com os meios à disposição do autor para reagir a elas” (RAYNOR, 1981, p. 22-23). Ainda complementa

[...] A música não pode existir isoladamente do curso normal da história e da evolução da vida social, pois a arte em parte surge[...] da vida que o seu criador leva e dos pensamentos que ele tem[...] Essas questões perfeitamente concretas como os instrumentos concretos à sua disposição, a natureza do público a que se destina a obra e o tempo que a atenção do público possa ser tida como evidente naturalmente afetam o modo como ele escreve, são importantes musical e socialmente (RAYNOR, p. 22-23).

Infelizmente, ao estudar o caso da produção historiográfica musical no Brasil, um problema se coloca, conforme exposto por Arnaldo Contier, em *História e Música* (1998). Por um lado, ele ratifica o entendimento que estabelecemos (referente à música como um produto complexo da relação da obra com seu tempo), de modo a chegar à conclusão que

[...] Reduzir, por exemplo, obras de Villa-Lobos ou de Ary Barroso à ideologia nacional-populista significa negar a obra de arte como objeto específico, passível de análise. Por outro lado, propor a autonomia absoluta desses compositores em face dos interesses dos segmentos sociais dominantes no Brasil, durante as décadas de 30 e 40 significa negar *in totum* a própria História (CONTIER, 1998, p. 72).

Por outro, na sequência, nota que

[...] A bibliografia sobre a História da Música no Brasil durante o século XX, tem se revelado, sob o nosso ponto de vista, muito restrita, “frágil” teoricamente, não apresentando uma visão mais abrangente das possíveis conexões entre arte e sociedade. Em geral, as análises sobre a produção artística privilegiam a vida e a obra dos autores considerados mais significativos, sem contudo tecer comentários mais profundos sobre o caráter simbólico da linguagem musical, marcadamente instrumental, ou os aspectos textuais da canção popular ou erudita e suas possíveis vinculações com o contexto histórico, propriamente dito (CONTIER, 1998, p.77).

Marcos Napolitano parece ter compreendido profundamente essa ponderação de Contier. Seu livro *A síncope das ideias – A questão da tradição na música popular brasileira* (2007) aborda o surgimento da música popular tratando-a como ruptura – por ser fruto da sociedade capitalista no Brasil do século XX, do surgimento e desenvolvimento da indústria cultural e do mercado de massas – e como tradição, cujo processo de elaboração, em meio a várias tradições inventadas, foi marcado por conflitos, tensões, contradições e mediações que,

em última instância, são constituintes da própria identidade nacional moderna. Nesse pingue-pongue entre tradição e modernidade, a história musical brasileira do final do século XIX até 1968 é analisada, passando por diversos elementos sonoros, concepções estéticas e/ou ideológicas, agentes humanos, expansão de audiência e consumidores, novidades tecnológicas determinantes, entre outros pontos. Todos sempre profundamente inspirados e alicerçados nos cenários históricos próprios (e não apenas ilustrativos, como se fosse uma representação desses mesmos contextos históricos). A obra de Napolitano deu um alto impulso para embasamento de boa parte da sequência didática proposta na parte final deste trabalho.

Adalberto Paranhos, em *A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo* (2004), nos assenta que o sentido de uma obra musical nunca está fechado, fixo. Para firmar seu entendimento, Paranhos propõe a análise de várias versões de uma mesma canção, cada uma lançada em contexto cultural, social e histórico específico, de maneira que tais produções permitem-nos identificar os elementos temporais que a constituem. Utiliza inicialmente o *Samba da minha terra*, de Dorival Caymmi, lançado e gravado em 1940. Analisa lírica e musicalmente tal composição, que, afinada com seu tempo (Estado Novo), continha os elementos nacionalistas que marcaram o período. A seguir, salta para 1961, ano em que a Bossa Nova está a toda força e também de lançamento da versão da mesma canção por João Gilberto. Demonstra, portanto, os elementos de continuidade e ruptura artísticas da obra, notando

[...] uma composição reelaborada e conectada, de alguma maneira, a procedimentos que aproximam do circuito internacional do jazz. [...] acaba sendo parcialmente despido de seu caráter estritamente nacionalista, presente no ato que comandou a sua criação (PARANHOS, 2004, p. 25).

Assinala ainda que

[...] Do meu ponto de vista, *interpretar significa também compor*. Inevitavelmente quando alguém canta e/ou apresenta uma música sob essa ou aquela roupagem instrumental, atua igualmente, num determinado sentido, como compositor. O agente opera, em maior ou menor medida, como na perspectiva de decompor ou recompor uma canção (PARANHOS, 2004, p. 25).

Não bastando tal estudo, Paranhos ainda apresenta uma terceira interpretação da música de Caymmi, dessa vez criada pelos Novos Baianos. Essa versão de 1973, ou seja, em um contexto pós-tropicalista, funde o Bossa Nova, Rock n'Roll e samba "rasgado". Tal mistura ressignifica a música, adquirindo "[...] uma inequívoca postura internacionalista, além dos estreitos limites que um dia esteve confinada (PARANHOS, 2004, p. 26)". Conclui essa parte afirmando que canções podem expressar novos significados, desde que não se limitem à

análise lírica. Reafirma seu argumento na sequência ao estudar um processo semelhante de desconstrução na análise de duas composições: *Chão de Estrelas*, originalmente composta e gravada por Sílvio Caldas – lançada em 1940 –, e a versão dos Mutantes, divulgada em 1970; e *Influência do Jazz*, de Carlos Lyra, lançada em 1968 e regravada por Leny Andrade, Trio Bossa Três etc. Apesar da mesma letra, a audição simples das músicas reeditadas já torna clara uma subversão quase total dos sentidos propostos pelas versões originais.

Decerto entendo que a proposição de Paranhos inspira várias outras produções que são passíveis de múltiplos usos em uma sala de aula, constituindo-se assim numa forma diferenciada de compreender outros contextos históricos, temporalidades etc. Outras canções nacionais que, a meu ver, podem ser trabalhadas são *Roda Viva*, de Chico Buarque com versão de Fernanda Porto no ano de 2006, e o já citado Caymmi, com *Marina*, regravada também por Gilberto Gil em 1979 e Silva em 2015. Outras alternativas podem ser: *Vamos Fugir*, de Gilberto Gil (1984), com versão do Skank (2004); *Amor, Meu Grande Amor*, de Ângela Rorô (1979) com versão do Barão Vermelho (1996); *Todos estão surdos*, de Roberto Carlos (1971) com versão de Chico Science & Nação Zumbi (1994); *Eva*, de Rádio Taxi (1983), regravada pela Banda Eva (1997)^{21 22}.

Como outras possibilidades de fontes, Napolitano (2006) nos assinala que a forma como se constrói um acervo vai permitir que algumas questões sejam feitas e outras não. Ainda neste sentido, ressalta

[...] os futuros trabalhos de história da música brasileira devem enfrentar alguns desafios básicos no âmbito de levantamento documental: a) incorporar, extensivamente, novas fontes escritas (críticas jornalísticas, acervos institucionais de gravadoras, manifestos estéticos, métodos de ensinos de instrumentos, *songbooks*, revistas e almanaques musicais); b) incorporar mais sistematicamente conjuntos de dados seriais disponíveis (vendagens de discos, faturamentos de gravadoras, audiências de rádios e TVs, etc); c) estender, para além das obras-primas, o levantamento e análise de canções e de álbuns fonográficos que marcaram a trajetória de artistas, gêneros e movimentos musicais (NAPOLITANO, 2006, p. 149-150).

José Geraldo Vinci de Moraes, em *História e música: canção popular e conhecimento histórico* (2000) defende a canção popular (verso e música) como objeto de pesquisa, pois ela, quanto à criação e à recepção, aproxima-se dos setores menos escolarizados. Ademais, pela

²¹ Embora fuja do escopo escolhido neste trabalho, é válido ressaltar que tal abordagem também pode ser utilizada para canções estrangeiras. Por exemplo, *Higher Ground*, gravação original de Stevie Wonder (1973) e regravada pelos Red Hot Chili Peppers em 1989. Outra sugestão é *Oh, Pretty Woman!*, cuja gravação de Roy Orbison (1964) foi relida pelo Van Halen (1982). *Crossroads*, do bluesman Robert Johnson (1936), regravada pelo Cream (1968).

²² É possível encontrar uma quantidade grande de outras possibilidades de canções e suas versões no site <http://qualdelas.com.br/>. Acesso: em outubro de 2020.

condição de a maioria das pessoas não dominar o código musical, estabelece-se uma relação peculiar e especial ao longo das trajetórias e experiências dessas canções. Desse modo, apreende-se possibilidades não apenas de ouvir outras histórias, mas também formas de narração de setores marginalizados pela historiografia tradicional.

O autor reafirma as dificuldades já assinaladas neste capítulo por Arnaldo Contier, constatadas ao decorrer do tempo, em se relacionar História, Música e produção do conhecimento, muitas já conhecidas de quem lida com pesquisa: dispersão das fontes, desorganização de arquivos, falta de especialistas etc. Acrescenta-se, no caso da canção popular urbana, a desvalorização das universidades e agências financiadoras, favorecendo quase exclusivamente as produções relacionadas à música erudita ou à folclórica. A historiografia da Música, segundo Moraes

[...] se encontrava fortemente marcada por um paradigma historiográfico tradicional, normalmente associado àquela concepção de tempo linear e ordenado, em que os artistas, gêneros estilos e escolas sucedem-se mecanicamente, refletindo e reproduzindo, assim, uma postura bastante conservadora no quadro da historiografia contemporânea (MORAES, 2000, p. 205-206).

Seja por focar no subjetivo por meio da biografia do grande artista (o gênio); seja pela supervalorização da obra – transcendental, portadora de uma verdade e sentido em si mesma frente ao mundo ordinário – ou ainda pelo enaltecimento de uma linha evolutiva da música – em que escolas e ritmos sucedem-se progressivamente –, os obstáculos à interação entre os estudos da Música, erudita ou popular, e outras áreas de conhecimento (inclusive História) eram grandes. Penso aqui ser relevante destacar que tais obstáculos parecem estar nos fundamentos dos sentidos comuns atribuídos à Música, como veremos em outro trabalho mais à frente.

Voltando ao autor, entende-se que é a partir desse contexto que boa parte da pesquisa sobre a história da Música foi feita por sujeitos externos à academia, geralmente vinculados profissionalmente à produção e divulgação musical, como jornalistas (embora admiradores e amadores também tenham exercido boa participação nessa situação). Moraes aponta que, embora fundamentais para quem deseja trabalhar História e Música, essas obras “[...] continuam sendo assinaladas pelo tom jornalístico, biográfico, impressionista e apologético, demarcando forte e muitas vezes negativamente nossa memória cultural e musical” (MORAES, 2000, p.208).

Entretanto, o mesmo autor ressalta, em seu outro trabalho *Os primeiros historiadores da música popular urbana no Brasil* (2006), que esses primeiros historiadores construíram

boa parte dos arquivos e acervos que temos à disposição. Se isso é fundamental para estudarmos hoje, também pelo mesmo motivo devemos perceber que aqueles sujeitos escolheram e moldaram o panteão musical, e tal dado não pode ser ignorado. Assim sendo, jornalistas como José Ramos Tinhorão não construíram apenas uma narrativa, mas sim um campo historiográfico. O exame desses trabalhos portanto deve ser feito meticulosa e cuidadosamente, sem tomá-los como a verdade, com cruzamento de fontes, sob um olhar crítico, como qualquer trabalho historiográfico, de modo a evitar uma visão limitada, que não perceba quem o autor dessa fonte era, que relações possuía etc. Em vista disso, a dificuldade de estabelecer fontes significativas para os anos de 1950, por exemplo, não seriam incontornáveis – e assim nem a Bossa Nova implicaria numa ruptura com o que existia, por exemplo.

Retornando ao trabalho de 2000, alguns pontos abordados por Moraes nos são interessantes. Primeiramente, a defesa que faz do uso da música como fonte, a despeito inclusive da especificidade dos códigos e linguagens musicais. Para o autor, se línguas desconhecidas, representações religiosas, códigos pictóricos etc – que não fazem parte do universo direto e próximo ao historiador – foram utilizados como fonte

[...] o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem, por exemplo, com a linguagem cinematográfica, iconográfica e até no tratamento da documentação mais comum) (MORAES, 2000, p. 210).

Destaco também o ponto em que Moraes, ao definir som e música, nos mostra o quanto “[...] as escolhas dos sons, escalas e melodias feitas[...] são produtos de opções, relações e criações culturais e sócias”, de modo que “o que denominamos de música, portanto, pressupõe condições históricas especiais que na realidade criam e instituem as relações entre som, criação musical, instrumentista e o consumidor/receptor” (MORAES, 2000, p. 211). Embora não tenha pensado seu trabalho para a sala de aula, esse entendimento reforça a justificativa do uso da Música enquanto fonte para ser trabalhada no espaço escolar.

Entretanto, ao longo do texto, Moraes aponta para a complexidade dessa fonte documental, pelo fato de ela não ser simples reflexo das estruturas históricas, nem ser isolada, alheia à vida humana e social. Somam-se aqui também as tradições interpretativas, sejam as que veem a cultura popular como subordinada à formal e letrada, sejam as que entendem a cultura como algo autônomo enraizado e coerente, ou mesmo aquelas que identificam cultura popular com cultura de massa, popularesca, de modo a menosprezá-la. O autor ressalta “[...] essas culturas populares se relacionam de diversas maneiras entre elas mesmas e com as

culturas formais ou de elite, interagindo, resistindo, influenciando, submetendo-se etc.”, de modo a “constituírem-se a partir de uma intensa relação dialética de troca contínua e permanente entre as diversas formas culturais presentes em um determinado momento histórico” (MORAES, 2000, p. 214). Entendo ainda neste ponto ser possível estabelecer uma adaptação desse apontamento à ideia de Raynor, exposta previamente. De modo que o gosto musical seria uma construção histórica/social, mediatizada pelo acesso material, não sendo fechado e podendo ser acumulado ou rejeitado. A questão do gosto será bem tratada em outro momento. Mas considero essa ligeira observação muito válida quando lembramos a postura de desagrado que muitos docentes apresentam frente aos gostos discentes e/ou quando buscam justificar as “luminosas” músicas a serem usadas em suas aulas.

Enfim, ao identificar os elementos envolvidos na análise musical, inclusive destacando o papel fundamental da letra (enquanto “voz que canta” ou “palavra cantada”), Moraes nos interessa também por apostar na compreensão do binômio melodia-letra como a forma mais indicada para pesquisar a canção popular, inclusive por essa estrutura ser o pilar desse construto cultural. Em suas palavras

[...] Na verdade deve-se perceber como se instituem as relações culturais e sociais em que se acomodam elementos de gestação de uma dada música/canção urbana e da vida do autor, pois, como já vimos anteriormente, elas produziram e escolheram uma série de sons e sonoridades que constituem uma trilha sonora peculiar de uma dada realidade histórica (MORAES, 2000, p. 216).

A parceria entre Música e História carrega portanto variadas possibilidades de trabalho em sala de aula. Se a percepção de canções como fontes históricas pela historiografia levou bastante tempo, neste capítulo vimos que já há alguns anos existem diversas iniciativas que, partindo das músicas, mobilizam teoria de História, pesquisa histórica etc. Contudo, sob risco de não atingir-se o público-alvo, é preciso compreender antes e com maior profundidade os estudantes: como se relacionam com a Música, com a História, com as temporalidades, com a escola, entre outros. É do que trata o próximo capítulo.

2 O ESPAÇO ESCOLAR, SUJEITOS E REFLEXÕES

2.1 “Vejam essa maravilha de cenário...”²³

Muitos pensadores da educação dedicaram larga atenção à análise do espaço escolar, sob os mais variados aspectos. Juarez Dayrell (1996) aponta que a escola possui uma estrutura dinâmica, que opera continuamente entre a organização oficial do sistema educacional (no nosso caso, a SME e as CRE) e o cotidiano prático, regido pela interação entre os componentes dessa escola (alunos, funcionários, responsáveis e direção), nem sempre passivos frente às determinações vindas “de cima”. Desse modo, o espaço escolar é uma permanente construção social. Para esse autor

[...] A escola, como espaço sociocultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar. Fruto da ação recíproca entre o sujeito e a instituição, esse processo, como tal, é heterogêneo. Nessa perspectiva, a realidade escolar aparece mediada, no cotidiano, pela apropriação, elaboração, reelaboração ou repulsa expressas pelos sujeitos sociais (DAYRELL, 1996, p. 2).

Essa supracitada apropriação constante e heterogênea associa-se ao fato de que realidade escolar é marcada por uma polissemia, uma profusão de sentidos para cada um dos alunos, professores e demais membros desse espaço. De maneira singular, esses integrantes vivenciam, experimentam e reconfiguram os espaços, tempos e relações na escola. Como resultado, a concepção de que existe uma ideia ou sentido que defina o que é a escola mostra-se insuficiente, porque a escola é viva, pulsante. E a minha não foge à regra.

Irajá é um bairro suburbano localizado na zona norte da cidade do Rio de Janeiro. Possui porte médio – com população estimada, aproximadamente, em 100 mil habitantes – e é limítrofe de Brás de Pina, Vila da Penha, Vicente de Carvalho, Vaz Lobo, Turiaçu, Rocha Miranda, Colégio e Vista Alegre, além de ser atravessado pela Avenida Brasil. Em sua proximidade ainda se liga a Coelho Neto, Acari, Pavuna, Parque Colúmbia, Jardim América,

²³ Oliveira, Silas de. Aquarela Brasileira. In: Martinho da Vila. *Maravilha de Cenário*. Rio de Janeiro: RCA Victor, 1975.

Vigário Geral, Parada de Lucas e Cordovil.²⁴ No ano de 2000, seu índice de desenvolvimento humano era de 0,798, colocando-o como o 95º melhor do município do Rio de Janeiro.²⁵

O nome do jornalista, escritor, ativista político e abolicionista José do Patrocínio fora o escolhido para batizar um ginásio industrial situado em Irajá, em outubro de 1962. Ao longo de mais de meio século, essa unidade escolar – que de ginásio converteu-se em escola municipal, voltada aos anos finais do Ensino Fundamental – constituiu uma tradição de ensino referencial no bairro, condição ainda remanescente mesmo sendo lesada por sucessivas políticas educacionais do poder público. Além disso, a José do Patrocínio também é costumeiramente observada devido a uma – ainda – notória liderança política da região, influente junto à Coordenadoria Regional de Educação, ter estudado e se formado nela. As relações da direção escolar e uma parte do que acontece na escola, portanto, não passam apenas pelas coordenadoras regionais como também, por vezes, por essas pessoas “externas”.

A José do Patrocínio é situada na rua Gustavo de Andrade, 370. Essa rua é residencial e de fácil acesso, pois termina em uma das principais vias do bairro, a Avenida Monsenhor Felix, esta por sua vez majoritariamente voltada ao comércio e serviços. E é nessa avenida também que alguns alunos aguardam o portão escolar abrir na entrada do turno e/ou ficam depois das aulas, comumente após o turno matinal. Ali, no perímetro da escola, eles conversam, brincam, paqueram, namoram, causam arruaça ou brigam. Usufruem do convívio com os colegas ou amigos e reconfiguram o espaço sem as regras rígidas estabelecidas pela direção. Outra característica local é que a acessibilidade da Gustavo de Andrade eventualmente causa problemas relativos à segurança, não sendo raros os assaltos principalmente nos horários menos movimentados, como o hiato entre a entrada e a saída das escolas²⁶. Contudo, não são encontradas nesta rua situações ordinárias como em outras localidades escolares de Irajá, em que armas de maior calibre são ostentadas à luz do dia, por exemplo.

Isso não quer dizer que não existam alunos em situação de vulnerabilidade. Por volta de trezentos alunos são beneficiários de programas sociais como *Bolsa Família* e *Cartão Família Carioca*. Muitos deles residem em favelas próximas à José do Patrocínio, tanto “de asfalto” como a Para-Pedro, outras elevadas, como o Morro do Juramento. Conheci alunos em condições precárias de habitação, higiene, alimentação e segurança. Já tive jovens que foram

²⁴ Retirado de [https://pt.wikipedia.org/wiki/Iraj%C3%A1_\(bairro_do_Rio_de_Janeiro\)#cite_note-4](https://pt.wikipedia.org/wiki/Iraj%C3%A1_(bairro_do_Rio_de_Janeiro)#cite_note-4). Acesso em: fevereiro de 2021

²⁵ Dados disponíveis em https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_bairros_do_Rio_de_Janeiro_por_IDH

²⁶ E digo no plural porque uma de suas vizinhas de lado é outra escola da rede municipal, voltada ao primeiro segmento e cujo público vai em bom número para nossas salas.

cooptados pelo tráfico, alunas seduzidas pelo poder de bandidos locais, além de – muitos, digam-se de passagem – estudantes oriundos de famílias em situação complicada: mãe-solo com mais de um filho, pais ausentes física ou emocionalmente etc. Por vezes esses fatores são somados, o que torna o trabalho com certos jovens muito mais delicado e específico. Além disso, decerto que mesmo longe da Gustavo de Andrade, as incursões policiais nas comunidades próximas interferem na frequência (e, conseqüentemente, no rendimento escolar) de alguns estudantes. Contudo, tais situações são distantes da maioria do corpo discente da Patrocínio e não são notórias no perímetro da escola.

Fisicamente, a estrutura da José do Patrocínio encontra-se em condições distantes do ideal, assim como ocorre em várias escolas públicas na cidade do Rio de Janeiro: há problemas de infiltração em algumas salas e na quadra; desgaste de pinturas em salas, corredores e outras áreas; ausência de refrigeração em algumas salas etc. Em relação ao pessoal, a equipe conta com um número mínimo, que embora organizada, em alguns momentos não é o suficiente para dar conta da demanda de serviço (isso se considerando tal demanda justa, o que comumente não é). O corpo docente possui 32 profissionais, com diversas qualificações, de graduação à pós-graduação.

Em contrapartida a essas condições adversas – ou talvez devido a elas – a José do Patrocínio possibilita bastante abertura acerca da prática pedagógica docente, o que permite ousar e elaborar propostas de aula, didáticas e avaliações diferenciadas. No ano de 2019, mesmo com a troca de direção (por aposentaria), a cooperação entre os diversos segmentos de funcionários permaneceu estável, de modo que lecionar nessa escola continuou a ser uma labuta bem menos complicada em relação a outras unidades escolares em que trabalhei. A participação dos pais e responsáveis é considerável, sendo usualmente atendidos por meio de agendamento prévio de horário. Esse procedimento serve tanto para ouvir e dialogar de modo mais eficaz e produtivo, como também, por outro lado, para lidar de maneira mais apropriada com as tensões que essas reuniões por vezes geram.

No ano letivo de 2019, a José do Patrocínio tinha matriculados aproximadamente 760 alunos, distribuídos em 24 turmas, com 18 turmas regulares e 6 de projetos de aceleração²⁷. Os alunos geralmente residem em Irajá ou nos bairros adjacentes (Vaz Lobo, Colégio, Vicente de Carvalho, Vista Alegre, Vila da Penha), contudo, já tive em minhas classes estudantes de Jardim América, Pavuna e até São João de Meriti, na Baixada Fluminense. O perfil

²⁷ Contudo, tais projetos são profundamente distintos em relação àqueles que lecionei entre 2011-13. Tal distinção não se refere apenas à mudança de nome (Acelera para Carioca), mas também à metodologia, suporte e acompanhamento pedagógico, ampliação do público-alvo (e conseqüentemente, do número de turmas) etc.

socioeconômico dos alunos é variado: muitos moram em favelas, convivendo com problemas não só de segurança, mas também saneamento, moradia, famílias numerosas etc. Outros gozam de um nível melhor, com maior estabilidade econômica e maior acesso a bens e serviços.

2.2 O Trem da Juventude

A designação de qual turma participaria dessa pesquisa foi fundamentada, a priori, basicamente, por uma adequação do conteúdo à proposta didática que será detalhada no capítulo posterior. Uma vez que o uso de canção como fonte e objeto é central aqui, concluí que o século XX, em que esses materiais foram produzidos, seria o mais adequado para estudo. Contudo, não fora esse o único fator relevante para a decisão.

A turma escolhida para ser apresentada à proposta do meu projeto foi uma de 9º ano, a 1902. Entre poucas idas e vindas ao longo do ano, concluiu o ano com 35 alunos regulares. Tratava-se de uma turma bastante ativa, participativa e diligente, que comumente atuava nas discussões propostas com questionamentos pertinentes e que contribuíam para um ambiente muito agradável de lecionar. Como é usual em grupos de adolescentes, havia momentos de interação excessiva, eventualmente acompanhados de provocações temperadas de preconceito, notoriamente homofóbicas e machistas²⁸. Todavia, quando interpelados ou repreendidos, eram bastante respeitosos.²⁹

Políticas educacionais da Prefeitura incorreram em mudanças nas condições de aprendizagem nas turmas de 9º ano da rede municipal. A inclusão e expansão dos projetos de correção fluxo-série a partir de 2010, ao menos em minha unidade escolar, tiveram um efeito direto nos conselhos de classe (COC) do oitavo ano: exceto os casos de reprovação, pedagogicamente decidimos se a (o) aluna (o) – uma vez que cumpridas as condições para a (o) estudante ingressar no projeto, evidentemente – fará o ano seguinte em turma regular ou

²⁸ Havia também um componente adicional: o horário elaborado pela direção colocou inicialmente os três tempos de História sucessivos, às quintas-feiras. Mesmo com um recreio que separava os dois primeiros do terceiro tempo, era nítido e comum que este último tivesse dispersão e resistência maiores da turma.

²⁹ Um detalhe talvez relevante seja que lecionei para oito deles no 7º ano. Com todos estes alunos, a relação desde o início do ano letivo já era de maior proximidade do que com os demais. Contudo, ao correr de 2019, tal familiaridade foi sendo estendida à maioria dos componentes da 1902.

em uma de aceleração³⁰. Desta maneira – agregando tanto as argumentações pedagógicas como também todas as tensões, paixões, ideais que fazem parte do conselho, – essa decisão foi adquirindo novos ingredientes além da condição de “acompanhar o 9º ano”, sendo considerados também por exemplo o perfil do (a) aluno (a), histórico familiar, disciplinar, sua capacidade cognitiva, o próprio perfil dos professores regentes do projeto etc. O resultado disso tudo é que as turmas regulares concluintes foram sofrendo alterações em suas características, tornando-se menos comuns problemas que antes eram ordinários, como leitura e interpretação textual, expressão escrita etc. Para mim, se não é o ideal, ao menos está bem mais distante das turmas concluintes que tive no início do magistério. E essas características eram nítidas na 1902.

Aprofundar de modo profícuo o conhecimento sobre essa turma requer uma percepção diferenciada sobre o que é ser jovem, ou melhor, como veremos, sobre o modo de ser jovem. Tendo como propósito escapar à visão estereotipada, limitada e totalizante que costumeiramente se tem do corpo discente, Dayrell (1996) nos lança a ideia de que esse jovem deve ser apreendido como um sujeito sociocultural, buscando compreendê-lo “[...] na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p.6). Assim, esse aluno é sujeito concreto porque é a resultante de diversas vivências, experienciadas num evoluir dinâmico, contínuo, engendrando gênero, raça, lugares e papéis sociais, estabelecimento de valores, padrões etc. E, ao mesmo tempo em que é resultado, é agente, fazendo uso de um conjunto de símbolos, assimilado e reinventado cotidianamente, ressignificando espaços, mudando a percepção temporal (a entrada, a aula, o recreio, a saída são tempos vivenciados distintamente) etc. É na relação, portanto, que ele constrói uma forma de ser jovem (DAYRELL, 2003), em interação a todo o momento com os elementos culturais e estruturas sociais que se colocam para o jovem. Complementando, assinala que

[...] Os alunos podem personificar diferentes grupos sociais, ou seja, pertencem a grupos de indivíduos que compartilham de uma mesma definição de realidade, e interpretam de forma peculiar os diferentes equipamentos simbólicos da sociedade. Assim, apesar da aparência de homogeneidade, expressam a diversidade cultural: uma mesma linguagem pode expressar múltiplas falas (DAYRELL, 1996, p. 7).

³⁰ É válido lembrar que a correção de fluxo interfere nas avaliações da CRE e SME sobre aquela unidade escolar, o que é via de regra considerado pelas direções dessas unidades.

É nesse processo educativo diversificado que se inserem os projetos dos estudantes, a despeito novamente do estereótipo de que o jovem “não quer nada com nada”. Dayrell nos ensina que esses projetos são elaborados e delimitados (não de modo irreversível) na situação social, histórica e cultural da vida prática dos estudantes e são constantemente reelaborados, tanto pela faixa etária, mas, também, pelas experiências que são permitidas a partir dela e ao próprio evoluir psicológico, entre outros fatores. Os projetos dos jovens, portanto, longe de qualquer afirmação determinista, são bastante dinâmicos, e é essencial que não só o professor, mas a escola esteja com um olhar mais apurado para que o reconheça o aluno em sua condição, de modo a evitar entendê-lo a partir de suas carências, lacunas ou estereótipos. De maneira que tal postura

[...] implica buscar uma compreensão totalizadora desse outro, conhecendo “não apenas o mundo cultural do aluno mas a vida do adolescente e do adulto em seu mundo de cultura, examinando as suas experiências cotidianas de participação na vida, na cultura e no trabalho” (Brandão, 1986, p. 139 apud DAYRELL, 1996, p. 11).

Ainda no primeiro bimestre solicitei, inspirado no previamente citado trabalho de Luciano Azambuja (2017), que respondessem alguns questionários com o objetivo de conhecê-los melhor e averiguar também seus gostos musicais e suas percepções acerca de passado, presente e futuro. Perguntamos além do nome e data de nascimento do (a) estudante, a idade, escolaridade, cor e ocupação dos pais. Além disso, inquiria também sobre a vida familiar e escolar, bem como fatos marcantes de sua vida, o que gosta de fazer e o que pensa sobre seu futuro. Embora a totalidade não tenha entregado ou participado (uma vez que essas atividades foram aplicadas no último tempo ao longo de três encontros), tive resposta de 28 alunos, bem mais da metade do grupo, à época, com 36 jovens.

Dos 28 alunos que responderam, 22 nasceram em 2004, os demais chegaram ao mundo um ano depois. Os dados a seguir, todos autodeclaratórios, ilustram o quanto essa turma é diversificada em relação a seus pais:

Tabela 1 – Cor dos pais dos alunos

	Branca	Parda/Morena	Negra	Não informaram
Pai	5	5	12	6
Mãe	11	5	4	8
Total	16	10	16	14

Tabela 2 – Idade dos pais dos alunos

	25/30	30/34	35/39	40/44	45/50	51 +	Não informaram
Pai	1	0	7	2	8	1	9
Mãe	0	6	7	0	5	2	8
Total	1	6	14	2	13	3	17

Tabela 3 – Grau de escolaridade dos pais dos alunos

	Fundamental incompleto	Fundamental completo	Médio incompleto	Médio Completo	Superior incompleto	Superior completo	Não informaram
Pai	5	2	5	6	0	0	10
Mãe	2	1	4	5	1	3	7
Total	7	3	9	11	1	3	17

Tabela 4 - Trabalho dos pais

	Sim	Não	Não informaram
Pai	21	0	7
Mãe	13	3	12
Total	34	3 ³¹	19

Notamos, portanto, que a composição étnica dos pais é bem diversificada, equilibrada com um leve prevalecer dos homens negros e mulheres brancas sobre os demais³². Constatase essa variedade também no item mater/paternidade, em que esta fora iniciada majoritariamente ao menos após os 20 anos, uma grande parte sendo pais entre 20 a 24 anos ou de 30 a 35 anos. É perceptível também que a maior parte, ao menos, concluiu o ensino fundamental, contudo uma parcela menor (em sua maioria feminina) completou o ensino médio e menos ainda cursaram alguma graduação. Mesmo assim, 60,71% (destaca-se a totalidade dos homens, mesmo não concluindo o ensino fundamental) estão incluídos no mercado de trabalho formal ou informal. Compreendemos assim um pouco das referências originais da 1902.

³¹ Os 3 casos foram registrados como donas de casa “do lar”. Como esse item se referia à ocupação que fornece renda à casa, elas foram incluídas nesta coluna.

³² A falta de uma pergunta sobre como os próprios definem sua cor explica-se porque pretendia-se futuramente realizar atividades sobre esse tema. A questão racial não está, a priori, incluída no âmbito da pesquisa da música enquanto fonte histórica.

A segunda e terceira partes desta etapa tinham questões com respostas discentes mais subjetivas. A pergunta sobre a vida familiar apontou que 16 alunos classificam sua vida familiar ao menos como boa; quatro destes realçando ser muito boa. Quatro alunos também salientaram ter que cuidar ou ajudar alguém da família, seja irmão mais novo ou uma pessoa da terceira idade. Por outro lado, dois alunos definiram sua relação familiar como ruim, e uma terceira declarou complicada (por ter irmão adicto). Apenas cinco não informaram dados sobre a vida familiar.

Praticamente a mesma quantidade de alunos (6) foram os que não responderam sobre a suas relações na escola; em contrapartida, 15 estudantes entendem ter uma boa ou muito boa vida escolar. Duas pessoas consideram normal, uma aluna definiu como complicada e somente um aluno relatou ser ruim (e afirmou o mesmo sobre a questão anterior). Um dado que saltou aos olhos foi a ênfase nas amizades: 10 alunos apontaram as relações interpessoais como fator importante em seu cotidiano escolar, seja ajudando nas tarefas ou para descontração. Interpreto assim que a 1902 não apresenta, em média, grandes problemas familiares ou escolares; tal constatação, agregada ao dado da importância das amizades, ratifica o ambiente tranquilo que havia na turma durante o ano letivo.

Nesse sentido, retomo Dayrell por ele assinalar a importância referencial da turma de amigos nessa etapa da vida, pelos programas que fazem, pela troca de ideias e os anseios de consolidação frente ao mundo adulto, (re) afirmando subjetiva e coletivamente. Contudo, não se pode olvidar a existência de tensões, conflitos e violência, que ocorrem no universo juvenil – e que havia na 1902, como relatei anteriormente. E, aqui, embora habitualmente situações se desenrolem a partir da iniciativa e participação dos grupos masculinos, têm se tornado menos incomuns as brigas entre meninas. Um dado, no entanto, me sobressai ao recordar de tais embates: essas ocasiões são filmadas por outros alunos e expostas nas redes sociais, o que também denota que o uso dos celulares e das redes sociais faz, de alguma maneira, parte de um modo de expressão jovem. Ou melhor dizendo, de grupos jovens.

Ao longo dessa (re) constituição do ser jovem, a cultura se afirma “[...] como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil” (DAYRELL, 2007, p.1110). Por simbolizar essa condição de ser jovem, as culturas são bastante diversificadas, sendo percebidas:

- nos corpos e no visual: uso de adereços (*piercings*, bonés, brincos), roupas, calçados, tatuagens (ou mesmo pinturas efêmeras, à base de tinta de caneta), cortes (ou não) de cabelo. Pode incluir-se aqui também a ostentação de bens de consumo distintivos, especialmente telefones celulares;

- tanto na fruição como também eventualmente na produção de formas de expressão artística, como a música, a dança, atuação ou ainda simples posicionamentos frente ao mundo, tanto na vida concreta como nas redes sociais, através de postagens fixas ou transitórias (os “*stories*” do *Instagram*, por exemplo).

Essas culturas propiciam uma mediação que articula os jovens, de modo a não apenas delinear as identidades de cada sujeito e do grupo, mas também revelar um status social desejado. Assim, cada grupo cultural...

[...]ganha um papel significativo na vida dos jovens. De forma diferenciada, lhes abre a possibilidade de práticas, relações e símbolos por meio dos quais criam espaços próprios, com uma ampliação dos circuitos e redes de trocas, o meio privilegiado pelo qual se introduzem na esfera pública (DAYRELL, 2007, P.1110).

A propósito, antecipo aqui as respostas dessa etapa da atividade realizada em sala, ao relatarmos o que gostam de fazer os meninos e meninas da 1902 registraram praticar esportes (futebol, skate, jiu-jitsu, muay thay etc.), jogar videogame, usar o celular, ver filmes e/ou séries, ouvir música, ler, desenhar, sair com amigos, dançar, cozinhar e namorar. Era bem fácil identificar os interesses de cada um na turma: havia alunos que se identificavam por compartilhar as mesmas referências musicais ou mesmo os canais de *YouTube*, pela afirmação de sua sexualidade, pela valorização de sua negritude, pelo comportamento mais introvertido, pelas metas de passar em concurso público etc. Os grupos culturais – dos quais esta turma é somente um micro exemplo – interagem, entre si e com outros, em meio a uma sociabilidade que não se restringe ao espaço e tempo escolar. Dayrell assevera que

[...] A sociabilidade tende a ocorrer em um fluxo cotidiano, seja no intervalo entre as “obrigações”, o ir-e-vir da escola ou do trabalho, seja nos tempos livres e de lazer, na deambulação pelo bairro ou pela cidade. Mas, também, pode ocorrer no interior das instituições, seja no trabalho ou na escola, na invenção de espaços e tempos intersticiais, recriando um momento próprio de expressão da condição juvenil nos determinismos estruturais. Enfim, podemos afirmar que a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade (DAYRELL, 2007, p. 1111).

Em *Quais os fatos marcantes da sua vida?* tivemos registros interessantes, alguns bastante comuns como começo de namoro, a separação dos pais (pois o jovem teve que decidir com quem moraria), reprovação escolar, *bullying* cotidiano, desapego do cabelo (cortou curto), invasão de favela, ida a museus antigos e novos, conhecer algumas religiões, assistir in loco ao Rock in Rio, ida à praia com amigos e debutar nas arquibancadas do Maracanã. Por outro lado, houve algumas respostas sui generis como acidente de carro, ser

atacado pelo cachorro da tia, ser responsável pelo alagamento da casa de um amigo quando criança, a ocorrência de incêndio em casa enquanto dormia etc. Um destaque singular e singular de imediato foi uma aluna cuja resposta foi ter tirado uma foto de um céu rosa, o que só ficou explícito quando ela escreveu que entre suas possibilidades de futuro estava ser fotógrafa.

Em que pese essas especificidades, os retornos mais assíduos conectaram fatos marcantes a nascimento ou óbito de parentes, ganho de bens de consumo (vídeo games, skate etc.), mudanças de residência ou escola e viagens. Porém, essas respostas encontravam-se entre as sugestões levantadas por mim após muitas solicitações de esclarecimento sobre como preencher esse item. Ainda que tenha evitado propô-las, as reiteradas dificuldades discentes forçaram-me a sugeri-las. Evidentemente que isso se converte num dado, cuja reflexão virá posteriormente.

Por último, as perspectivas sobre futuro foram a segunda dificuldade surgida, ainda que de maneira bem mais amena se comparada ao falar sobre o passado. Mais de 17 profissões diferentes foram registradas, das mais distintas áreas (arquiteto, psicólogo, pediatra, gastronomia, ilustrador, fotógrafa, maquiadora, tatuador, bióloga, adestrador de cães, *gamer* profissional etc.). Curiosamente, ao contrário do que usualmente me aparecia, a carreira de jogador de futebol foi apontada por apenas dois alunos, o mesmo número dos que vislumbram ser policiais. Em contrapartida, as mais registradas foram a carreira de militar (7 alunos) e a medicina (5 alunos). Nove das profissões citadas requerem nível superior, mas passar numa escola técnica é desejo registrado por cinco alunos³³. Apesar de quatro não terem ideia do que realizarão futuramente, nenhum estudante apontou parar de estudar após o ensino fundamental³⁴.

A parte final dessa primeira atividade, cujo objetivo era averiguar a compreensão discente sobre as temporalidades, foi constatada maior dificuldade de preenchimento. Se relatar o que gosta de fazer não gerou nenhum problema, o mesmo não se pôde afirmar sobre as respostas acerca do futuro e, sobretudo, ao falar dos fatos marcantes de suas vidas. Entendo

³³ É de se registrar, contudo, que a José do Patrocínio tem como parte do projeto pedagógico o estímulo e acompanhamento dos alunos concluintes a prestar os concursos públicos de ensino médio/técnico como CEFET, Pedro II, IFRJ, FAETEC, Fiocruz, etc. O projeto inclui visitas às referidas escolas, simulados, acompanhamento e assistência nos períodos de inscrição. Nesse projeto, foi notado que mais alunos da 1902 se inscreveram e até conseguiram aprovação em escolas federais ou estaduais.

³⁴ Interessante destacar que nenhum deles comunicou urgência sobre trabalhar. Dayrell (2007) realça que boa parte do modo de ser jovem passa pelo anseio de trabalhar, exatamente para poder tanto consumir como ajudar em casa, contudo sem necessariamente deixar de estudar. Tal postura ilustra uma relação complexa, mutante (a depender do momento da vida da pessoa) e dinâmica entre trabalho e escola, que não se finda numa opção por uma ou outra.

que tal contraste pode começar a ser refletido pelo fato de ser mais fácil articular sobre si próprio e do tempo em que se vive, ao passo que os outros dois tempos colocam obstáculos distintos que, num regime de tempo em que o presente é onipotente e onipresente, podem desmobilizar a reflexão dos jovens.

Discorrer sobre um tempo passado, ainda mais no começo da adolescência, impõe a necessidade de memória. Não sendo ordinariamente refletida e associada ao tempo presente, tende a ser como um álbum de fotos a que se recorre em excepcionais ocasiões – no regime presentista, provavelmente ou por curiosidade ou por demanda, pois o passado, sendo distante e tendo pouco ou nada a nos ensinar, possui valor mínimo.

A audição, dentro do carro, de uma canção de Elton John e a defesa púbere de uma música funk carioca são o mote para a interação entre Sônia Miranda (2012) e uma amiga, de um lado, e do outro, a filha da autora e duas amigas, (todas com 11 anos). O discurso das três meninas, as réplicas e tréplicas estimulam ponderações sobre como aquelas jovens percebem o tempo. Se a fala das gurias denota não somente estranhamento das práticas sociais, nota-se também uma recusa de mão-dupla (as jovens em aceitar a canção do músico inglês e, em contrapartida, as adultas em admitir o funk como razoável). Contudo, é mais chamativa a constatação de uma lacuna da dimensão na temporal futura, que incorre pela absorção de uma informação corrente (as catástrofes ambientais) sem uma interpretação adequada.

Em outras palavras, havia na formação escolar e social das meninas um problema devido à incapacidade delas em usar a consciência histórica (relacional entre passado-presente e futuro) como consciência temporal, de modo que demonstraram grande dificuldade em projetar um futuro – e, por isso, defendiam uma relação mais imediata, intensa e efêmera com a música. Não obstante, Miranda detecta outras diferenças geracionais: além da força expressiva da tecnologia e da obsolescência programada que fomenta a busca incessante pelo novo, a autora assinala que nos processos de socialização do jovem

[...] a sedução e o efêmero constituem-se como princípios organizadores da vida moderna – o que se vincula, de modo direto, à não conformação de uma consciência relativa ao tempo de longa duração e à continuidade histórica. Pensar os efeitos desse cenário – bem como as estratégias didáticas que concorrem ou dificultam a construção da consciência temporal na criança e no jovem – é algo que nos conduz, diretamente, a pensar o valor que a aprendizagem histórica tem hoje, bem como a interface entre esse campo de saber e os demais componentes do processo educativo (MIRANDA, 2012, p. 244).

Reconhece, em sequência, que ao contrário da sua geração, que recorria a livros escolares e não escolares para ter acesso ao conhecimento, jovens como aquelas meninas pré-adolescentes tem sua escolarização ocorrendo concomitantemente aos avanços digitais e de

uma relação temporal muito marcada pela simultaneidade de estímulos e uma forte, veloz e superficial associação de imagens, sons, textos e símbolos, convertidos em mídias na internet.³⁵ Nessa relação, o “novo” estrutura a experiência do jovem no mundo, ao mesmo tempo em que forma uma pessoa que põe como coadjuvante – quando muito – uma consciência de permanência e de uma continuidade temporal. Nesse contexto, que também pode ser percebido nas dificuldades da 1902 em responder sobre outras temporalidades que não a presente, conclui-se que a reflexão sobre o tempo é decisiva na formação da subjetividade e da identidade. É preciso, desse modo, que a (re) construção de uma perspectiva de duração esteja no âmago de uma aprendizagem histórica que considere a especificidade de um tempo como este século XXI, de modo a que o aluno não só aprenda sobre o passado, mas também possa “[...] proceder à categorização e ao agrupamento conceitual desse tempo passado” (MIRANDA, 2012, p. 246).

Retorno às respostas dos meus alunos. Uma parcela razoável vislumbrar carreira militar ou médica pode ilustrar o desejo de uma carreira estável, pois sempre haverá necessidade de ambos ofícios. No caso das forças armadas, com possibilidade de ascensão hierárquica – lembrando também que também não demanda elevado grau de qualificação para adentrá-la³⁶. Por outro lado, se a medicina demanda bastante estudo (e minha vivência profissional mostra que nem sempre esse item é devidamente dimensionado pelos jovens), também é uma profissão a qual boa parte dos alunos tem contato, seja direta ou indiretamente ou ainda pelas novelas, séries, filmes etc. Além do evidente *status* social que a medicina traz. De qualquer maneira, a adoção dessas carreiras pode enquadrar-se também no empenho em pensar um tempo vindouro seguro para si próprio quando o futuro, como um todo, de modo geral, aponta para a nebulosidade da incerteza e pessimismo.

Em suma, ser jovem implica em vivenciar, em contextos sociais diversos, experiências múltiplas, contraditórias por vezes, em que seus valores e comportamentos serão antepostos, decorrendo daí o confronto, assimilação, acomodação etc. Ao defrontar-se com a estrutura física, humana, operacional; com o plano político-pedagógico da escola e se tornar aluna (o), a (o) jovem imiscui-se “[...] em um processo no qual interferem a condição juvenil, as relações intergeracionais e as representações daí advindas, bem como uma determinada cultura escolar” (DAYRELL, 2007, p. 1119). Não considerar os fatores escolares apontados

³⁵ Acrescento que na atualidade tal efeito pode ser notado pela opção que muitas pessoas (não é possível restringir aos jovens neste caso) fazem de assistir a vídeos no *YouTube* em diversas velocidades, geralmente mais aceleradas em 1,5 ou até 2 vezes.

³⁶ Esta percepção se baseia tanto nas respostas dos alunos como na minha prática docente. Ambas apontam uma ausência da possibilidade de ingressar nas Forças Armadas em nível superior ou mesmo técnico.

como também os que têm origem fora da escola (sua condição material, social, familiar, etc.) tem como resultado um retorno àquela concepção fundamentada em critérios duais, estereotipados e classificatórios (inteligente x limitado; esforçado x indolente; obediente x revoltado, entre outros).

Dayrell nos lembra que essa concepção oferece duas possibilidades ao jovem: ou se “enquadra” ou sai da escola. É muito importante não esquecer que para muitos jovens – notadamente os mais pobres, devido às ausências do poder público – a escola é um espaço de sociabilidade de grande dimensão, um cenário de muitas chances de se relacionar entre seus pares. Ainda que outros fatores (legais, carências sociais) intervenham obstaculizando a evasão na José do Patrocínio (por ser de ensino fundamental), tal relação deixa marcas que por vezes se transformam na percepção que o jovem carregará da instituição escolar durante longo tempo. Ainda que não de forma definitiva, essa percepção imbrica-se, de acordo com Dayrell, em

[...] uma ambiguidade caracterizada pela valorização do estudo como uma promessa futura, uma forma de garantir um mínimo de credencial para pleitear um lugar no mercado de trabalho, e pela possível falta de sentido que encontram no presente. Dessa forma, a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação (DAYRELL, 2007, p. 1122).

Passada uma semana, dei sequência à proposta de Azambuja na 1902. Após a chamada, solicitei que pegassem o caderno e elucidei que daria continuidade à etapa inicial do meu planejamento do ano letivo de apurar os conhecimentos, entendimentos que a turma tinha sobre minha matéria. Julguei não ser necessário nenhum material mobilizador e, por não se tratar de nenhum ponto específico da disciplina, orientei que respondessem sem preocupações em “acertar”, de modo a empregar a maior sinceridade possível. Coloquei no quadro a primeira de três perguntas, cujas respostas deveriam ser registradas, e repeti o procedimento com as perguntas seguintes. As anotações deles seriam em sequência verbalizadas voluntariamente pelos próprios e escritas na lousa.

Pergunta 1: O que é o Brasil?

“País ainda rico porém mais corrupto”; “atração turística”; “maior em extensão”; “democrático”; “racista e homofóbico”; “desmatamento grande”; “comércio”; “mesclado e independente”; “diversidade”; “populoso”; “desigual”; “grande taxa de mortalidade e de natalidade” e “não investe na sociedade”.

Pergunta 2: O que foi o Brasil?

“Colônia descoberta por Portugal”; “rico em recursos”; “marcado pela escravidão”; “povo lutou por direitos”; “habitado por indígenas”; “roubado”; “menos criminalidade”; “menos corrupção”; “guerras internas e massacres”; “coisas eram mais difíceis mas as pessoas eram mais felizes” e “pessoas se importavam com o outro”

Pergunta 3: O que será do Brasil?

“Muito corrupto”; “Éden da corrupção”; “Superpotência”; “Menos racista e homofóbico”; “Mais tecnologia”; “Mais violento”; “Recursos para educação”; “Mais segurança”; “Mais emprego”; “Mais facilidade para empreender” e “Mais cuidado com o meio ambiente”

As impressões sobre o passado assinalam recordações de pontos importantes da história brasileira (os nativos indígenas, a colonização portuguesa, os numerosos eventos violentos/sangrentos, a existência de um legado da exploração da mão-de-obra escrava, a profusão de tesouros, embora sendo subtraída por outrem), o que denota uma lembrança razoavelmente boa de alguns conteúdos dos anos anteriores. Além disso, também ofereceram alguns conceitos e ideias históricas que demandam problematização, a exemplo o uso de *povo*, ao afirmarem que este lutou por seus direitos; e de *“descoberta”* deste território. Contudo, indubitavelmente para esta pesquisa, são bem mais importantes as intuições sobre os padrões de comportamento moral e ético viventes na sociedade brasileira em tempos idos. As

sensações de que lá havia “*menos criminalidade*”; “*menos corrupção*”; “*coisas eram mais difíceis mas as pessoas eram mais felizes*” e “*pessoas se importavam com o outro*” retratam que embora se recordem de alguns conteúdos de História, esta permanece numa relação distanciada de sua vida prática. Em outras palavras, se por um lado ficou aparente que certos conteúdos foram ensinados e que houve uma razoável assimilação discente, por outro lado pode-se desconfiar que os estudantes – exemplarmente às meninas que Miranda relatou – não aprimoraram seu pensamento histórico e/ou mesmo sequer foram apresentados ao proceder da ciência histórica. E se não foram, a História continua sendo uma coisa “de velho” ao que boa parte dos alunos aprende para ser aprovado.

Esta pesquisa não entende que o objetivo central de lecionar História para o ensino básico seja formar pequenos historiadores. Todavia, a não aproximação dos alunos com os elementos de fundamentos científicos da História não promove interferência e/ou expansão do espaço de experiência. Em seu lugar, conseqüentemente, gera essas lacunas, traduzidas na recuperação do passado por um viés idealizado e/ou romantizado: o que é notório, por exemplo, por meio da ausência de qualquer valoração negativa aos ideais que se relacionam com essa deificação. Em breve, veremos que esta ausência repercutirá na mentalidade discente.

Falando sobre o Brasil atual, a 1902 trouxe à tona um panorama mais “equilibrado”. De forma semelhante ao anterior, foram citadas caracterizações geográficas, econômicas, populacionais e sociais. Novamente são mencionados conceitos históricos importantes a serem problematizados, como “*democracia*”, “*diversidade*” e “*independente*”. E então faz-se observar o registro de conotações mais negativas, todas fundamentadas no descaso. Com meio ambiente (o *desmatamento*), mas principalmente com o social: preconceitos raciais e de gênero, a alta taxa de mortalidade, desigualdade e corrupção. Já a conexão com o passado é bem tímida, verificada na continuidade da riqueza brasileira, e também na certificação da expansão do território nacional. Contudo, não pareceu o bastante para tornar mais evidente a relação dos tempos passado e presente. Dessa vez, divergindo do pensamento das jovens passageiras de Miranda, temos as impressões a respeito do que o Brasil tem pela frente, sobrepujando uma concepção positiva sobre o país, em que os problemas (alguns novos, outros manifestos anteriormente), se não resolvidos, ao menos serão mitigados. O papel que a tecnologia exerce nisso é importante e, recuperando a ideia de dificuldades que as pessoas tinham no passado, é difícil não estabelecer um elo, uma permanência na crença da tecnologia como condutora a um tempo melhor, a um progresso digno de uma superpotência. Tempo esse em que haverá mais cuidados tanto com o meio ambiente como com a sociedade, menos

preconceituosa. Apesar disso, alguns problemas remanescem, enquanto outros ganham nova dimensão. Se em um canto há contrariedade sobre a questão da violência e segurança, no outro amplifica-se o problema de desvios financeiros, recebendo o país a criativa alcunha de “*Éden da corrupção.*”

A noção de que a corrupção é o ponto nevrálgico da nação está no “museu de grandes novidades” do Brasil, recuperando o verso de Cazusa. Embora seja tentador propor uma teorização social, política ou cultural que ideias como “*Recursos para educação*” e “*Mais facilidade para empreender*” oferecem, nos é mais válido aqui ponderar que ao mesmo tempo em que esses jovens creem que o futuro está mais relacionado a um progresso gradativo, eles também não o relacionam com nenhuma medida, prática ou ação do tempo presente. Desse modo, é uma desconexão semelhante à que pôde ser verificada quanto aos tempos passado e presente. Se o “Brasil que foi” parece não ter gerado impacto ou influência na vida prática dos alunos, por outro lado se apreende que no entendimento da 1902 o “Brasil que será” é uma esperança sobre o “Brasil que é”. Esperança no sentido de esperar que ocorra, no lugar de esperar rumo ao horizonte como poeticamente lembrou Eduardo Galeano³⁷.

Parece relevante neste ponto trazer Juan Pagès Blach e Antoni Santisteban Fernandez (2010), pois eles buscam discutir ensino e aprendizagem histórica nas séries primárias, intencionando aprofundar as conexões entre as vivências discentes acerca da temporalidade e a aprendizagem do tempo histórico. Partem do reconhecimento que boa parte dos alunos concluem a referida etapa compreendendo a História como um somatório de elementos separados, fatos, personagens, datas, conceitos, etc. Todos estes desorganizadamente inseridos e misturados numa caixa, de modo que ordinariamente não se sabe relacioná-los, isso se não tiverem sua existência ignorada. Nesses termos, não é difícil relacionar as constatações da dupla às respostas fornecidas pela 1902, ainda se quando afirmam complementarmente que

[...] Contudo ainda nossa cultura está presa em uma visão linear do curso da história, que interpreto as mudanças sempre como melhoras e como progresso esquecendo q o que para uns pode significar progresso, para outros pode representar decadência. A Historiografia mais crítica reivindica uma nova concepção da temporalidade para uma nova interpretação da história, que permita a cidadania pensar futuros alternativos (Hobsbawm, 1998 apud PAGÉS; SANTISTEBAN, 2010, p. 3 – tradução do autor).

³⁷ “*A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.*” – Fernando Birri, APUD Eduardo Galeano em ‘Las palabras andantes? Retirado de <https://www.revistaprosaversoarte.com/para-que-serve-a-utopia-eduardo-galeano/>. Acesso em: maio de 2020

Os autores compreendem o papel da escola como central no intento de que crianças e jovens concebam estruturas temporais mais ricas e funcionais, sendo para isso indispensável o uso de fundamentos que já foram mencionados anteriormente, a lembrar: a relação – tanto em nível pessoal, como social – entre passado, presente e futuro; o ensino de história partindo do tempo presente e dos problemas discentes; e que os conceitos temporais exerçam uma função de organizar cognitivamente tanto os acontecimentos do cotidiano como o processo de compreensão da História de maneira que estes conceitos resultem em uma espécie de rede de relações conceituais. Essa rede – em que se estruturam os feitos, sejam pessoais ou históricos – é o pensamento temporal.

Ainda nos é relevante, dentre as diversas reflexões propostas por Pagès e Sebastian, a ponderação sobre a construção do futuro a partir do poder sobre o tempo. Em outras palavras, após refletir sobre as formas de organizar o tempo, tanto na gestão do tempo pessoal como na própria disciplina histórica, os autores assinalam que

[...] Tem o poder sobre o tempo quem ajuda a construir o futuro. A construção voluntária do futuro, a intervenção social para melhorá-lo, é outra forma de poder sobre o tempo. É evidente que o futuro deve ser abordada a partir da perspectiva científica da história, a partir do conhecimento do passado. O futuro deve ser objeto de ensino como um aspecto importante da formação democrática da cidadania. Construir o futuro desde a intervenção social requer, antes de mais nada, a reflexão sobre os diversos futuros: possíveis, prováveis e desejáveis (PAGÈS; SANTISTEBAN, 2010, p.16 – tradução do autor).

Apesar de à época já ter sido apresentado ao campo da Didática da História, lamentavelmente eu não tinha conhecimento desse trabalho de Pagès e Sebastian. Contudo, conjuro as possibilidades de trabalho a partir dos futuros possíveis, prováveis e desejáveis registrados pela 1902, as conformidades, as contradições nesses apontamentos: como se tornar uma superpotência sendo o “éden da corrupção”? Ser um país menos machista e homofóbico se adequa mais ao provável ou desejável? De qualquer modo, a discussão sobre esses futuros se evidencia um fator relevante para a reflexão das concepções temporais dos alunos.

A descrição da turma foi concluída em outra aula, na qual foi pedido aos estudantes que escrevessem em folha separada pelos menos três estilos musicais que eles mais gostassem. Mesmo conhecendo pouco a turma àquela feita, o resultado geral não escapou ao que era esperado, seja pelo estilo que predominou, seja pela diversidade dos gostos.

Tabela 5 – Estilos musicais dos alunos

<i>Quais estilos musicais você mais gosta? Cite pelo menos três.</i>			
<i>Funk</i>	22 votos	<i>Eletrônica</i>	8 votos
<i>Pop</i>	17 votos	<i>Sertanejo</i>	7 votos
<i>Pagode</i>	15 votos	<i>MPB</i>	6 votos
<i>Rap</i>	12 votos	<i>Trap</i>	5 votos
<i>Rock</i>	10 votos	<i>Samba</i>	2 votos

Ainda foram registrados com apenas um voto os seguintes estilos: K-Pop, *Indie*, Romântico, Reggae, Gospel e Hip-Hop. Porém, se é notória a prevalência de estilos bastante executados nas rádios, por outro lado o sertanejo, que além de também fortemente frequentar as programações dos *dials*, ocupa há tempos o topo das listas de *streaming*, plataformas como *YouTube* e sites de cifras musicais, é apenas o sétimo mais apreciado pela turma. Somando-se isso ao rap encontrando-se em quarto lugar, com quase o dobro dos votos, conclui-se que a variedade sonora da turma confirma a diversidade dos demais tópicos pesquisados até este ponto. Podemos agora partir para uma reflexão mais profunda, tendo como referenciais alguns pensadores da teoria da História.

2.3 “Transcorrendo...Transformando... Tempo e espaço navegando todos os sentidos”³⁸

“Isso é música de velho, professor!!” ilustra uma opinião que denota um distanciamento sobre a música, manifesta quando aquela jovem atribuiu juízo de valor à canção a partir do uso do adjetivo “velho”. Indica uma desqualificação da canção proposta, por que pertence a um tempo que já não existe. Desta forma o passado, por ser passado, além

³⁸ Gil, Gilberto. Tempo Rei. In. Gilberto Gil. *Raça Humana*. Rio de Janeiro: Warner Music, 1984.

de desinteressante, é algo cuja relação inexistente para a própria aluna, o que também pôde ser verificado nas asserções das meninas relatadas por Sonia Miranda e em algumas opiniões registradas pela 1902.

Reinhart Koselleck (1993) nos ensina que essa concepção teórica de tempo pode provocar graves problemas. Sua ideia é de que o passado é apreendido, significado e ressignificado, ou seja, novos usos do passado são elaborados, acarretando numa ação no presente; e este, por sua vez, pode aprender com a História e também promover ações (intenções) no futuro, tendo por base o horizonte de expectativas³⁹. Como o tempo histórico é produto da tensão dessas duas categorias, a concepção indevida do passado que esses jovens mostraram pode interferir agudamente em suas noções de tempo histórico, recaindo-se assim num problema na vida prática – uma vez que Koselleck entende que o tempo histórico é também uma forma de ação humana.

Assim, a categoria batizada pelo historiador alemão de campo de experiência, nos casos apontados, é renegada; só há valor musical no que é atual, ainda que daqui a seis meses mal recordem do que ouviram no semestre. Acrescenta-se a isso o fato da contemporaneidade, com o brutal fornecimento de informações, aniquilar não só as experiências como também as expectativas. Nessa perspectiva, a experiência então torna-se um campo fechado, previsível, seguro e definido, de modo que a percepção juvenil geralmente relaciona experiência a algo ultrapassado.

Buscando dar contornos mais precisos a seu conceito, Koselleck define experiência como uma temporalidade não mais presente que conhecemos, ao qual recorreremos comumente, independentemente do grau de consciência que dele temos. Esse passado possui também um traço interpessoal, pois sendo transmitido por gerações anteriores ou instituições, carrega em seu âmago uma experiência alheia. O acréscimo do termo espaço, para o autor, vem do entendimento de que a experiência vem sempre imiscuída simultaneamente a vários estratos de tempos prévios, não sendo possível definir uma linha cronológica sobre o conjunto desses estratos.

Por sua vez, a expectativa é indicada como o futuro previsto, ainda não vivenciado ou experimentado. Incluem-se aqui também as suas dimensões afetivas como “[...] esperança e medo, desejo e vontade, a inquietude, mas também a análise racional, a visão receptiva ou a curiosidade...” (KOSELLECK,1993, p. 310). A expectativa sempre resulta de uma experiência. Baseados no que esta nos traz, conscientemente ou não tendemos, a conduzir

³⁹ Que pode basear-se inclusive em expectativas passadas. Ainda menciona que “As experiências já adquiridas podem modificar-se no tempo” (KOSELLECK,1993, p.312).

nossas vidas gerando e gerindo expectativas. Surpresas, que viram alegrias, espantos ou decepções – pois que são inesperadas – não se traduzem em expectativas e sim em novas experiências. “Quando as coisas acontecem diferentemente do que se espera, se recebe uma lição. Mas quem não baseia suas expectativas na experiência também se equivoca. Poderia ter se informado melhor” (KOSELLECK, 1993, p. 312).

O termo adicionado à expectativa advém do limite dado pela própria condição do horizonte, enquanto um lugar que nunca poder ser alcançado, nos moldes do que citamos previamente utilizando Eduardo Galeano. Assim sendo, ele pode ser revisto, pois nunca é experimentado, ao contrário do passado. Dirime-se quaisquer perspectivas deterministas: ao romper com um horizonte de expectativas, reorganizamos as duas categorias de maneira renovada.

Segundo o autor, experiência e expectativas são duas categorias que, ao contrário das usuais denominações históricas, não transmitem uma realidade da História, a exemplo de palavras como Revolução, Pacto Colonial entre outras. Tampouco permitem, por si só, deduzir o que se teve enquanto experiência ou que se tem como expectativas. Como ele assinala: “Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras: todas as histórias foram construídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem” (KOSELLECK, 1993, p. 306).

Pode-se em um primeiro momento cogitar que essas duas categorias se contraponham, a exemplo de várias dualidades da ciência histórica, como “guerra e paz”, “senhor e escravo”, “trabalho e ócio”; todas essas dualidades de caráter excludente. Koselleck ressalta, entretanto, que ainda que intrinsecamente conectadas (a guerra sempre remete à paz, a fronteira a um espaço interno e outro externo e assim por diante) as categorias que propõem não se constituem formalmente como alternativas, sendo ao invés disso, complementares: não há uma sem a outra. Diante disso, ratifica peremptoriamente a importância de suas categorias, apontando-as como metahistóricas por elas indicarem a condição humana universal, uma vez que nenhuma categoria que se constitui enquanto possibilidade histórica (como as expressões supracitadas) é aceitável sem que seja composta também por experiência e expectativa.

[...] Esperança e recordação, ou mais genericamente, expectativa e experiência – pois a expectativa abarca mais que a esperança, e a experiência é mais profunda que a recordação – são constitutivas, ao mesmo tempo, da história e de seu conhecimento, e certamente o fazem mostrando e produzindo a relação interna entre passado e futuro, hoje e amanhã (KOSELLECK, 1993, p. 308).

Desse modo, defende que as duas categorias metahistóricas, se coordenadas variavelmente, são propícias para a compreensão do tempo histórico, de modo a fundamentar a possibilidade de uma história. Todavia Koselleck salienta que, como as duas categorias são desiguais – mas não opostas – essa ligação não acontece igualmente da mesma forma. Desta maneira, ao pensar a primeira categoria, aponta que uma expectativa não pode ser derivada integralmente apenas de experiência, inclusive porque as experiências podem se modificar com o passar do tempo, por meio de revisões, novos conhecimentos, novas e distintas perspectivas, enfim, novas experiências (até por ser entendida como espaço, como também já foi mostrado previamente). Entendo que para o professor de História é essencial ter clareza acerca desses destaques das categorias metahistóricas para se trabalhar, por exemplo, conceitos como povo e democracia, levantados nas respostas da 1902.

A expressão “música de velho” nos permite ainda mais algumas ponderações sobre as duas categorias de Koselleck. Ao comentar sobre a curta distância entre a experiência e expectativa durante o medievo, aponta que as mudanças e permanências não são percebidas e vividas da mesma forma por todas as camadas sociais. É por si só válido refletir que o conceito de velho ou novo possa variar dependendo do grupo social ao qual se insere, e os impactos que isso pode acarretar dependendo não só da sala de aula, mas dos ambientes sociais a que os estudantes pertencem. Aquela turma de projeto tinha um perfil diversificado em cores, gêneros, sexualidades e, certamente, experiências e expectativas. A própria aluna “protestante” tinha origem humilde – nasceu em uma favela que lhe rendeu o apelido que tinha, Mandela –, e residia em outra naquele ano, enquanto outros já vinham de famílias com melhor condição socioeconômica. Nesse sentido, seria interessante averiguar se a turma acompanhava a proclamação daquela menina. Parece um tanto óbvio, porém minha prática docente assevera que tal entendimento relativo aos impactos das classes sociais não é compartilhado pelos meus pares. Ignorar esse ponto certamente influenciou o mau aproveitamento da atividade com a canção de Chico Buarque.

Retornando ao autor alemão, acontecia, conseqüentemente, uma diferença grande entre aquilo que era passado e a nova expectativa que surgiria. Tal distância fora ampliada gradativamente na modernidade e contemporaneidade, quando um conceito redefiniria toda essa relação entre as duas categorias e, assim, a própria história: o progresso. De maneira que

[...] desde então toda a história pôde ser concebida como um processo de contínuo e crescente aperfeiçoamento; apesar das recaídas e rodeios, ele teria que ser planejado e posto em prática pelos homens [...] O progresso reunia, pois, experiências e expectativas afetadas por um coeficiente de variação temporal. Um grupo, um país,

uma classe social tinham consciência de estar à frente dos outros, ou então procuravam alcançar os outros ou ultrapassá-los (KOSELLECK, 1993, p.317).

Como já fora mencionado previamente, ao reconfigurar-se as experiências e expectativas, reconfigurava-se também o valor da História. O futuro sendo melhor e diferente do passado, converter-se-ia numa expectativa de longo prazo de um tempo novo e necessariamente melhor do que o presente, que por sua vez já é melhor que o passado. Logo, não haveria mais função didática na História, pois não seria possível projetar nenhuma expectativa a partir da experiência. O passado então fora ressignificado, servindo sobretudo para ilustrar a evolução, o progresso. Nas palavras do autor, “[...] Sempre se tratava de superar experiências que não podiam ser derivadas das experiências anteriores, e, portanto, de formular expectativas que ainda não tinham sido concebidas” (KOSELLECK, 1993, p. 320).⁴⁰

Com efeito, esse novo papel das experiências e expectativas trazidas pela modernidade leva a outro resultado: à medida que a experiência vai sendo reduzida, amplia-se também a expectativa. Enquanto se está no plano ideal, tudo bem. Porém, após o tempo torná-la uma experiência concreta, perceptível (ainda que podendo variar de uma classe social para outra), as velhas expectativas se degradam nas novas experiências. Vem à minha mente agora a clássica e desiludida frase do republicano Saldanha Marinho – “Essa não é a república dos meus sonhos” –, ilustrando esse desgaste, tanto quanto aquelas músicas que ouvíamos ou dançávamos quando jovens e que, já adultos, fazem parte apenas de nossa memória afetiva. Por certo, a essa saturação acelerada em nosso presente, soma-se as questões relativas à indústria da música, como a descartabilidade das canções e ídolos *pop*. Todavia, baliza e valoriza a proposta deste trabalho, pois tal desgaste e/ou repulsa ao passado podem ser revistos a partir da ampliação do espaço de experiência das canções deles, que eles trazem. Não se tratará de desgastar a canção, mas certamente a relação discente com o passado.

A reação da jovem à música de Chico Buarque, também conduz a uma reflexão mediante a hipótese interpretativa de François Hartog (2013) para a relação do atual homem ocidental com o tempo. Se a modernidade dizimou a concepção antiga de História, a *magistra vitae*, em que o passado fornecia lições aos homens, jovens da idade daquela aluna tampouco aparentam ter uma confiança no futuro, no progresso, que a concepção moderna trazia.

⁴⁰ A modernidade ainda acrescentará aqui uma correlação entre esse progresso e o progresso tecnológico e científico, este na função de apontador dessa evolução, e enfim, um novo elemento que indicará a medida dessa mudança: a aceleração do tempo.

Como já abordei, pode-se perceber essa descrença/desencantamento por meio do uso das categorias de Koselleck: o espaço de experiência, distante, é repudiado – como a pupila fez – e o horizonte de expectativas aponta para um futuro em que quase nada pode ser visto; ou quando pode, é uma distopia, um horizonte catastrófico – produções culturais contemporâneas, como a série *Black Mirror*⁴¹, realçam essa perspectiva – estando nós presos a um presente que rumo ao infinito. Nos termos de Hartog, um presente:

- onipresente, pois o passado já não serve mais como referência e o horizonte de expectativas, a partir da queda do muro de Berlim, se mostra cada vez mais distante, e nada promissor;
- onipotente, pois determina uma relação imediatista, urgente, do ser humano com o tempo.

Algumas das palavras ditas pelos jovens citados nesta pesquisa, a meu ver, ilustram as consequências do presentismo. De acordo com o autor,

[...] o presentismo pode, assim, ser um horizonte aberto ou fechado: aberto para cada vez mais aceleração e mobilidade, fechado para uma sobrevivência diária e um presente estagnante. A isso, deve acrescentar outra dimensão de nosso presente: a do futuro percebido, não mais como promessa, mas como ameaça; sob a forma de uma catástrofe, de um tempo catástrofes que nós mesmos provocamos (HARTOG, 2013, p. 15-24).

Esse regime de historicidade presentista, ou seja, um presente onipotente e onipresente, conecta-se com Koselleck ao realizar a necessidade de reflexão visando redimensionar esse pensamento histórico. E também pode ser apreendido em Sônia Miranda, pois ao perceber essa lacuna na fala das meninas, tem a constatação sobre esse desafio da dimensão do tempo presente. Ao salientar que o discurso das gurias evidencia incertezas do tempo presente – bem como um uso público delas – realiza que tais interrogações geram “[...] impactos sobre o processo de compreensão de temporalidade de uma criança, tendo em vista o fato de projetar-se, publicamente, um futuro premente e pautado pelo risco das catástrofes ambientais e riscos à existência de espécie humana” (MIRANDA, 2012, p. 247)⁴². Apesar de Hartog não ter formulado sua chave interpretativa tendo em mente as questões escolares, temos aqui então uma maior elucidação do que já apontamos anteriormente: a intensa quantidade de informações dispostas e/ou impostas – à medida que a nossa atenção, ou melhor, a quantidade de tempo que permanecemos conectados, é o grande produto das redes sociais, principalmente tendo o público jovem como usuários – exerce um poder forte na dimensão temporal presente, tornando-a quase singular e incomparável.

⁴¹ Série britânica antológica de ficção científica, criada por Charlie Brooker, que explora um futuro próximo onde a natureza humana e a tecnologia de ponta entram em um perigoso conflito.

⁴² Esse aspecto encontra-se no lado oposto ao “antigamente” que costumemente ouvimos nas aulas de História no ensino fundamental.

Até este ponto, refletimos sobre o problema da relação da história com a música passada. Entendemos que o “trem” da história avança ferozmente, não se sabe para onde. No entanto, as incertezas envolvidas nas temporalidades fazem o passado recuperar valor, dado que é estável e seguro. E esse passado ressurgiu de outro modo: uma vez que não se pode viver nele, procuramos relê-lo em forma de memória, recordações e história. Procedemos assim mesmo sem fazer parte de nossa experiência cotidiana, pois lá podemos ancorar nossa identidade social.

Entretanto, ao pensarmos na relação que foi realizada até agora da História com o campo musical, uma diferença é verificada. No século XVII ou XVIII, o estatuto do artista era bem diferente do atual: o artista era servil, produzia e executava de acordo com a demanda de quem o financiava: rei, nobre, mecenas etc. Junte-se a isso o fato de que, até o século XIX, a prática musical é majoritariamente coletiva, comunitária, presencial (como exemplo, as festas ou as óperas). Ou seja, de modo geral a música não era algo que se executasse ou usufrísse solitariamente, ao contrário de hoje. Tal conjuntura se modifica lentamente até a década de 60 do século XX, quando muitos artistas passam a ter mais autonomia sobre seus trabalhos, escolhendo seu repertório, performance, etc.

Assim sendo, tanto as mudanças sociais e culturais ocorridas ao passar do tempo como a introdução de novas tecnologias interferiram em cada cenário – de modo mais ou menos acentuado, gerando mudanças na produção, divulgação, circulação e consumo de músicas – e ampliaram sua influência à medida que iam se constituindo os mercados musicais de cada local. Ilustro este ponto recuperando o período que terminou meu hiato com a música, conforme relatado na introdução. A experiência do “liceu” do Rock passava, frequentemente, pela audição propositada e coletiva das canções por meus primos e seus amigos, e que me incluía quando lá aparecia. Mesmo sendo um estilo musical que me era indiferente até então, o fato de promover uma socialização (que eu não tinha onde morava e que ainda estava em construção no CEFET) me foi muito importante naquela idade, e essa importância foi sendo redimensionada à medida que percebia o quanto essa socialização seria possível em diversos lugares e contextos que tive na vida, por ser um modo de ver e viver o mundo.

De modo análogo, havia uma relação com o visual que surgia de imediato pelo contato com as capas dos álbuns – eu mesmo conheço pessoas que adquiriram um disco/cd a partir delas. Junto às contracapas e encartes, poderiam ilustrar desde somente o nome ou imagem do artista ou banda, como também corroborar um conceito que estivesse naquela obra. Fosse para acompanhar as letras ou poder identificar nominalmente cada um dos músicos, compositores,

produtores, técnicos e engenheiros de som, estúdios, toda essa parte visual terminava por amplificar (ou iniciar, já que havia quem comprasse pela capa) a experiência sonora.

Os músicos também experimentaram mudanças substanciais a partir das novas tecnologias. O advento das redes sociais tornou a interação entre artistas e públicos totalmente distinta. A exemplo, se antes o processo de gravação de um álbum envolvia um certo mistério acerca do que o artista faria (o que tornava falcatruas musicais⁴³ possíveis, uma vez que os estúdios pertenciam às próprias gravadoras) uma vez que não era muito comum ter acesso à gravação das canções, com o passar do tempo um número cada vez maior de etapas desse processo foram sendo registradas, chegando assim a ser comercializada em material extra para DVD, como também a ser incluídas nas próprias redes do artista/banda, objetivando fidelização e engajamento⁴⁴. E tal demanda é tão concreta e necessária, que mesmo artistas veteranos e sem muita disposição para exposição virtual, como Paulinho da Viola e Chico Buarque, por exemplo, aderiram às redes, seja com equipe profissional para esse fim ou não. Outra alteração foram novas formas de monetização a partir da eclosão e expansão das plataformas digitais como *Spotify*, *Deezer*, entre outros. Insere-se aqui também a interação direta entre público e artistas, que por vezes é gratuita, tanto em redes sociais (as “lives” de *Instagram* e *Facebook*) e plataformas gratuitas; noutras vezes, porém, também pode ser paga, seja por vídeos exclusivos para o cliente e os “*meet and greet*”⁴⁵.

Por fim, as mudanças também tocaram os aspectos de produção e divulgação musical. Arnolpho Lima Filho, conhecido como Liminha, é um reconhecido músico e produtor musical, tendo trabalhado com enorme gama de artistas: Gilberto Gil, Titãs, Paralamas do Sucesso, O Rappa, Ed Motta, Chico Science & Nação Zumbi etc. Em entrevista em 2020⁴⁶ salienta, por ter apurado que a atenção musical do ouvinte médio na rádio na atualidade não ultrapassa oito segundos, que a estruturação das canções pop e os arranjos sofreram grandes alterações, citando exemplarmente o fim das grandes introduções das músicas, ou mesmo a

⁴³ André Barcinski, jornalista musical, mostra detalhadamente em *Pavões Misteriosos: 1974-1983: A explosão da música pop no Brasil (2015)* que em 1975 o consumo de música internacional era bem maior que a nacional. Gravadoras, buscando baratear os custos de produção, tinham por procedimento contratar cantores brasileiros para gravar canções em outros idiomas, em especial inglês, utilizando nomes falsos. Um cantor famoso que participou disso foi Fábio Jr, que tinha a alcunha de Mark Davies e Uncle Jack.

⁴⁴ E apesar de reconhecer o grande interesse que a vida privada do artista gera na atualidade, estou considerando aqui somente a dimensão profissional do artista.

⁴⁵ *Meet and Greet* é um encontro entre fãs e artistas cujo pagamento pode incluir desde somente conhecer a banda antes de um show, ou até mesmo – geralmente aí envolvendo grandes artistas internacionais – além do encontro e ingresso para show, estadia em hotel cinco estrelas, festas de recepção, autógrafos e transporte. Mais sobre isso e a produção de vídeos individualizados em *Dinheiro fácil? Famosos cobram por vídeos personalizados em nova plataforma*. Disponível em <https://www.tenhomaisdiscosqueamigos.com/2019/05/29/comeo-videos-famosos>. Acesso: em novembro de 2020

⁴⁶ Entrevista disponível em <https://www.instagram.com/tv/CHL8ktlHjmb/>. Acesso: em novembro de 2020.

aparência imediata do refrão, como forma de manter a atenção de quem ouve, sob-risco de a um toque, mudar de faixa. Por outro lado, assenta também que a difusão dos variados *softwares* de gravação musical modificou o processo de registro, uma vez que músicos já tem acesso a tecnologias e assim gastam menos tempo fazendo experimentações no estúdio. Então, gravações “amadoras” não encontram mais lugar hoje em dia, devendo o artista, mesmo que neófito, ter isso em mente. Por outro lado, especialmente para artistas iniciantes, é notória a dificuldade em arrumar espaço para apresentar trabalho autoral.

Disso tudo pode-se apreender que apenas nos últimos 30 anos, surgiram tanto novas formas de fazer, gravar e divulgar canções como também uma gradativa queda nas vendas de mídias físicas como *long plays* e *compact discs*, aliada à eclosão de originais plataformas de consumo e formas de compartilhamento de músicas (os *streamings*, por exemplo). Tais mudanças não alteraram a condição da memória como indispensável no objetivo de compreender o passado.

Porém, a meu ver, analisando essas diferenças e considerando o que foi discutido previamente, o resultado desse cenário intensifica o problema apontado a partir da chave interpretativa presentista. Como anteriormente foi pontuado, é notório nos jovens estudantes tanto o consumo de música de maneira quase que totalmente individualizada (sendo as músicas admitidas na medida apenas se forem conectadas às suas experiências, sejam individuais ou compartilhadas em seus grupos sociais), como também uma dificuldade bem maior em projetar um futuro (e, de novo, não só para si como para os demais grupos sociais). E, como “brinde”, esse contexto pode sustentar uma relação mais auspiciosa e profícua com a Música, no sentido em que as canções que fazem parte do passado podem continuar distantes, desconectadas do presente. Essa relação pode ser redimensionada a partir dos conceitos de consciência histórica e cultura histórica, apresentados por Jörn Rüsen.

Este autor entende que é pela consciência histórica que o homem se relaciona com as temporalidades, visando um estabelecimento de sentido para ação na vida prática. Dito de outra forma, o tempo histórico implica na relação tensa e complexa entre os extratos do passado, as vivências do presente e as expectativas do futuro. A memória conecta passado ao presente – também podendo ser fomentada às expectativas do futuro – e as vivências do presente oportunizam ações (ou melhor, intenções) nas expectativas do futuro. A captação desses laços forma a consciência histórica. Ela nos permite a apreensão da temporalidade, de forma a orientarmos nossa existência, através da memória.⁴⁷ Essa apreensão implicaria em

⁴⁷ Para Rüsen, as orientações humanas reconhecem tanto as forças externas, como a direção que as sociedades historicamente dão ao tempo, que são impostas aos sujeitos; como a forças internas, como a formação da

perceber que a realidade não é arbitrária, mas sim derivada de um processo histórico. O presente é explicável, dentro da História. E as ações têm sentido porque movimentam-se fluidamente numa trama vital que se origina no passado, sub-existe no presente e se abre no futuro. Dessa maneira, a consciência histórica precede o conteúdo histórico, e assim, ao pensamento histórico, representando então a condição básica de existência no tempo, sendo inerente ao ser humano a partir do entendimento de determinadas balizas como nascimento e morte, por exemplo.

Assim sendo, somos introduzidos a outro ponto-chave que pertence ao campo da Didática da História: a aprendizagem. Conforme assinala na introdução, a década de 1960/70 é um marco referencial para que a aprendizagem seja redimensionada, valorizando as condições e formas de se aprender História, bem como o porquê se aprende, no lugar da concentração no conteúdo da disciplina. Rüsen aponta que, como consequência, essa reorientação acarretou uma grande crítica aos determinismos psicológicos que envolviam o desenvolvimento do aprendizado histórico escolar, de modo a desnaturalizá-los. Esse desenvolvimento, então, passa a ser apreendido a partir do domínio de competência do ensino, e isso se torna mais complexo dada à especificidade do ensino de História.

Lima (2014) vai à mesma direção ao assinalar que as instituições de ensino superior ainda utilizam “[...] um olhar para a aprendizagem que desconsidera os sujeitos como pessoas com desejos, com intenções, com projetos, com opiniões que entram em diálogo/confronto tanto com o ensino quanto com o conhecimento sistematizado” (LIMA,2014,p.74). Simultaneamente, relaciona-se com esse apontamento a percepção de que o acesso ao conhecimento, ao ensino histórico é maior fora da escola, hoje em dia. As histórias que não são dos historiadores tem obtido um relativo espaço, trazendo consigo as disputas de narrativas – e algumas delas, no limite, permitem a condução a sociedades autoritárias ou simplistas. Problema que, em 2020, boa parte do mundo contemporâneo parece confrontar, e de resultados não muito exitosos, a propósito.

Trazendo o autor alemão de volta a essa discussão, Rüsen expõe que esse papel formador é exercido não apenas na escola ou na academia, mas também nos mais variados círculos sociais que tratem de História, ou melhor, do aprendizado histórico: meios de comunicação de massa, redes sociais, grupos sociais como família, instituições, colegas etc. Por mais que não tencionem formar profissionalmente, para Rüsen esses meios também fazem

identidade. Assim, leva o sujeito à “[...] uma orientação temporal em sua práxis vital, enquanto lhe oferece um direcionamento para a atuação e uma autocompreensão de si mesmo.” (RUSEN, 2009. p. 11-12 – tradução do autor)

por articular o passado com as ações no presente das pessoas e com as intenções e expectativas, isto é, o futuro. Enfim, orientam a vida prática das pessoas, tendo a história escolar um papel diferenciado nesse processo. Qual o papel do historiador e do professor, mediante essas outras formas de fazer história?

A história que se aprende fora dos espaços formais de educação – uma vez que o aluno não chega “zerado”⁴⁸ –, é uma preocupação da Didática da História, assim como o ensino escolar. A aula de História, entretanto, não pode ter como objetivo a simplificação didática dos conteúdos definidos pelos historiadores e, sim, a aprendizagem discente. Rüsen, por entender a especificidade do ensino de História, defende que a aprendizagem histórica é potencializada se na aula o aluno experimentar, interpretar e orientar (perceba-se aqui a relação das três temporalidades). E a forma de perceber como (ou se) a aprendizagem histórica foi apreendida pelo aluno é por meio da elaboração de narrativas. Segundo Lima

[...] o sujeito que escreve realiza uma série de operações linguísticas que estão intimamente relacionadas com os processos de funcionamento da consciência, e o ato de escrever favorece a organização do pensamento em suas várias formas (planejamento, revisão, seleção etc.) (LIMA, 2014, p. 72).

O aprendizado da História se verifica, então, na elaboração de sentido sobre a experiência no tempo – de modo a orientar sua vida prática – por meio da narrativa histórica, registro onde se percebe a origem e o desenvolvimento dessas competências ao decorrer do processo de subjetivação e individualização da consciência histórica. Nessa competência narrativa percebe-se que “[...] a unidade do aprendizado histórico em suas complexas referências a desafios do presente, experiências do passado e expectativas de futuro encontra-se resolvida na estrutura narrativa deste trabalho de interpretação” (RÜSEN, 1997, p. 44).

Desse modo, uma das funções, enquanto professor de História, é levar seus alunos a construir competências narrativas mais complexas, o que acontece quando o aluno utiliza algumas ponderações próprias do historiador⁴⁹. Já a incompetência narrativa é “a incapacidade de orientar-se no tempo de acordo com a própria identidade, dialogando com o conjunto de ideias e argumentos presentes no mundo cultural” (CERRI, 2010, p. 274). Podem

⁴⁸ Dayrell, trabalhado previamente, também compartilha desse entendimento: “A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, em determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc), assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc” (DAYRELL, 1996, p. 8).

⁴⁹ Sendo esse ponto, segundo Rüsen, uma interseção entre a teoria da História e a didática da História, que superaria assim a separação entre o conhecimento acadêmico e as necessidades da vida prática. (RÜSEN, 2006, p. 15)

originar-se assim o que Cerri chama de identidades não razoáveis, marcadas pela delimitação e negação de toda identidade que não a própria (CERRI, 2010, p. 271).

O aprendizado e a consciência histórica constituem o pilar de outro conceito que nos interessa, que é o de cultura histórica, compreendida como o modo em que uma sociedade interpreta, transforma e representa sua realidade. A cultura histórica é o modo concreto e peculiar que uma sociedade se relaciona com o passado. Em outras palavras, como define Rüsen

[...] “Cultura histórica” deve denominar este aspecto abrangente e comum. A “cultura histórica” contempla as diferentes estratégias de pesquisa científico-acadêmica, da criação artística, da luta política pelo poder, da educação escolar e extracurricular, do lazer e outros procedimentos da memória histórica pública, como concretizações e expressões de uma única potência mental. Deste modo, a “cultura histórica” sintetiza a universidade, o museu, a escola, a administração, a mídia e outras instituições culturais como um conjunto de lugares de memória coletiva e integra as funções de ensino, entretenimento, legitimação, crítica, distração, ilustração e outras formas de memorização, na unidade global da memória histórica (RUSEN, 2009, p. 2-3 – tradução do autor).

Essa relação é dinâmica, devido a vários fatores: as mudanças dos estudantes, dos professores, do próprio ensino de história⁵⁰, bem como a influência que as tecnologias e mídias digitais (como foi supracitado) promovem na vida cotidiana etc. Ou seja, apreender a cultura histórica é apreender os recursos e práticas sociais que configuram a experiência histórica de uma sociedade.⁵¹ Trazendo para a nossa conjugação, entendo que a apreensão de temporalidade na música vem da compreensão de sua respectiva cultura histórica.⁵²

A parceria entre Música e aprendizagem histórica pode ser uma possibilidade porque Rüsen aponta que o aprendizado histórico também é “[...] determinado através de pontos de vista emocionais, estéticos, normativos e de interesses” (RUSEN, 1997, p. 44). Ao considerar que o estímulo ao aprendizado histórico é provocado pela demanda orientacional dos sujeitos frente a “desconcertantes experiências temporais”, entende conseqüentemente que somente ações que possam vir a ser úteis em face desses problemas no presente podem conduzir à aprendizagem histórica. Uma música, como ilustra a situação que deu origem à minha

⁵⁰ Como Tardiff, Lessard e Lahaye lembraram ao analisar a transformação moderna da relação entre saber e formação, “saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar” (TARDIFF; LESSARD; LAHAYE, 1991. p. 224).

⁵¹ Pagès e Sebastian, assinalam que “Na educação primária os temas que se trabalham a partir de uma perspectiva diacrônica ajudam os alunos a compreender melhor as mudanças. Temas como os propostos por Cousinet – a história do vestuário, da evolução das habitações ou da escrita – facilitam a comparação de uma mesma situação em distintas épocas históricas, assim como as diferenças entre o passado e o presente” (PAGÈS; SEBASTIAN, 2010, p. 14-15 – tradução do autor).

⁵² A consciência histórica desenvolve-se, portanto, como resultado dessas múltiplas experiências e não apenas – nos termos de Paulo Freire – como produto da educação bancária.

pesquisa, pode impulsionar tal perturbadora experiência com outros tempos. Sejam verbalizadas ou expressas corporalmente, a música sempre toca as pessoas, ainda que de formas diferenciadas, como veremos no terceiro capítulo.

Desse modo, através das reações discentes, tanto quanto de suas respostas aos questionários, entendo ser possível vislumbrar boas pistas daquilo que Rösen chamou de carências de orientação, que, por conseguinte, podem se transformar em perguntas e respostas ao passado. Eis o único contexto em que o autor entende ser possível a apropriação da experiência histórica, pois ali esta se converte em uma experiência específica, tornando-se assim um elemento da ordenação mental do sujeito. Rösen complementa dizendo que

[...] Como tal apropriação se dá por interações, o conhecimento histórico, hipoteticamente predelineado e empiricamente adquirido, deve ainda ser formatado, tornado questionável e negociável intersubjetivamente, para finalmente se transformar, nessa forma, em elemento de um discurso, no qual se constrói a identidade histórica dos sujeitos que interagem entre si (RUSEN, 2009, p.44).

Em outras palavras, as questões podem incorporar o conhecimento acumulado – por memória, fontes, etc. – e também constituir-se uma forma de produção de aprendizado histórico e assim, de orientação temporal na vida humana. Dessa maneira, o uso da música, através da apreciação musical e escuta ativa, e partindo do diálogo com os referenciais discentes, pode configurar uma possibilidade de apreensão das temporalidades, desenvolvendo assim sentido para o estudo da História. Assim, uma análise histórica de músicas antigas pode ser uma chave para desmascarar as “novidades” da música atual, a partir de questionamentos inerentes à aula reestruturada. Ao mesmo tempo desenvolve-se o autoconhecimento do aluno, ampliando sua identidade, e o respeito ao outro estilo, artista ou canção localizado em outro tempo histórico, ou seja, a alteridade e a empatia. Além de propiciar ainda o estreitamento da relação dos componentes da sala de aula, tanto entre os estudantes como destes com o professor e, ainda, proporcionar ferramentas para uma apreciação ao mesmo tempo mais crítica e prazerosa da música.

Temos por intenção, portanto, trabalhar o pensamento histórico dos estudantes, de modo a reconfigurar a relação com a História, partindo do uso de canções como fonte histórica. Para explicitar o que significa pensar historicamente – bem como a especificidade dessa racionalidade em relação às demais ciências ou disciplinas – nos valeremos outra vez de Jörn Rösen (2001), pois neste texto, o autor busca, entre outros intentos, validar os níveis de cientificidade da pesquisa histórica, de modo a asseverar que a História, por mais singular que seja, também é uma ciência.

A racionalidade, para Rüsen, está presente sempre que afirmações forem criticáveis e justificáveis baseando-se nas próprias aspirações de validade. Como tais condições aparecem de forma extremamente variadas nas diferentes configurações de pensamento e argumentação, Rüsen propõe uma tipologia da racionalidade, que ajuda a entender a especificidade da História e a distanciá-la da concepção de Hayden White sobre essa ciência na verdade ser um tipo específico de literatura, ou seja, arte.

No contexto do século XIX, a validação da História enquanto ciência dependia de sua submissão a uma explicação racional com base nas ciências matemáticas e/ou experimentais, de modo a atingir uma validade e aplicabilidade universal. Contudo, Rüsen ressalta que tal reconhecimento era/é um problema para a História porque isso não pode ser confirmado em relação às operações cognitivas básicas do pensamento histórico. Define então, que

[...] Assim, a racionalidade do pensamento histórico pode ser descrita como um modo de constituição de sentido que consiste na forma de comunicação do raciocínio argumentativo. Para obter esse resultado, a narrativa precisa ser concebida como uma operação mental de constituição de sentido e ponderada quanto à sua função constitutiva do pensamento histórico (RUSEN, 2001, p. 154).

Essa constituição de sentido, de acordo com o autor, engloba tanto as narrativas históricas e não históricas, pois ambas atuam de modo próprio na experiência do tempo.

[...] Narrar a partir do tempo faz sentido na medida em que a sequência temporal dos acontecimentos [...] é situada no contexto próprio a esses mesmos acontecimentos. Esse contexto é tal que a particularidade (contingência) dos acontecimentos nele não desaparece, mas aparece como uma mudança temporal reconstituível. A reconstituição mental da mudança temporal atribui a esta significado para a compreensão e para a interpretação dos processos de evolução no tempo, no qual vivem os sujeitos da narrativa, ou dito de outra forma, no qual o próprio processo comunicativo da narrativa se dá (RUSEN, 2001, p. 155).

Isto significa que a peculiaridade da narrativa histórica consiste em que os acontecimentos são organizados coesamente, pelos sujeitos narradores, como uma representação da evolução temporal vinculada à experiência. Assim, uma vez que os eventos articulados narrativamente são experienciados a partir de sua localização fixada no passado neste *continuum*, atuam de modo significativo para o auto entendimento e orientação da pessoa que narra. É o que fundamenta a assertiva de minha aluna ao proclamar “Isso é música de velho, professor!”. Naquela situação, a canção (por seu arranjo, melodia, instrumentos etc.) era apenas uma expressão sonora superada, obsoleta, por pertencer, a partir

de uma linha evolutiva, a um tempo transcorrido⁵³. E ela estava certa, porque o valor do passado em si pode ser algo bastante subjetivo se ele não for associado ao presente. Em outras palavras, Rüsen aponta que a ligação entre a constituição do sentido e a experiência do tempo é um componente determinante para a narração histórica. Passado não é História. Só consegue esse *status* ao tornar-se presente. Outra contribuição teórica de Rüsen nos é interessante quando, ao aprofundar suas concepções, detalha como é composta essa constituição de sentido a partir da experiência do tempo. “‘Sentido’ articula percepção, interpretação, orientação e motivação, de maneira que a relação do homem consigo e com o mundo possa ser pensada e realizada na perspectiva do tempo” (RUSEN, 2001, p. 156). Nessa sistematização em quatro planos, o sentido histórico tanto orienta e motiva como também molda sua identidade histórica, de modo a perpassar assim todas as dimensões das mais diversas manifestações da vida humana. Contudo, o autor alerta que tal sentido só será histórico se nele estiver inclusa uma narrativa em que o passado é interpretado, o presente compreendido e o futuro conjecturado atendendo a essa mesma interpretação. Ou, em suas palavras “[...] formalmente, *a estrutura de uma história*; materialmente, *a experiência do passado*; funcionalmente, *a orientação da vida humana prática* mediante representações do passar do tempo” (RUSEN, 2001, p.161).

Em suma, as categorias metahistóricas de Koselleck, a chave interpretativa do presentismo de Hartog e as contribuições de Rüsen sobre consciência, cultura e aprendizagem históricas, bem como do valor das narrativas são os fundamentos da teoria da História que alicerçam minha pesquisa. A partir delas, busquei refletir sobre o tempo e as situações envolvendo os jovens que inspiraram esta pesquisa. Acredito poder avançar para a parte mais “prática”. É o que vem a seguir.

⁵³ Ao início com flauta e violão, adentra o canto suave, macio de Chico Buarque. À melodia que conta a história da mãe de um contraventor soma-se o ritmo cadenciado marcado pelo tamborim e surdo e, ao longo da canção, são adicionados ingredientes como naipe de metais, de cordas e uso de coro feminino. Toda essa “receita” é registrada em boa parte da produção fonográfica dos anos 1970, pois as gravadoras dispunham de outros recursos e possibilidades, de maneira que era costumeiro, por exemplo, cada uma delas possuir uma orquestra exclusiva para trabalhar em estúdios – e diversos músicos se consagraram nessa função, por trás das “cortinas”. Contudo, desde anos antes do episódio com minha aluna, tal recurso não existia mais e assim permanece.

3 FONTES, O GOSTO E A PROPOSTA DIDÁTICA

3.1 Fontes Históricas

Michel De Certeau (2005) ressalta a importância da percepção, por parte do historiador, de que um conhecimento histórico é produzido em um lugar institucional, por vezes um lugar de elite. Assim, o ato de escrita e a narrativa seriam sempre atos opressores⁵⁴, violentos em si, o que portanto transforma a escolha das fontes em tarefa não muito simples. Autores/artistas são tomados, esquecidos e retomados ao longo dos anos. A própria definição de canção popular, fonte essencial em nossa pesquisa, variou historicamente. Retornamos a Contier, pois ao tratar sobre a canção popular, assinala que

[...] Além disso, os traços nacionalistas no campo da canção popular, apresentavam aspectos diferenciados: José Ramos Tinhorão reconhece a autenticidade de uma canção popular somente a de origem vinculada às classes subalternas. Já os membros do CPC ou da UNE admitiam, como algo verdadeiramente brasileiro, a produção oriunda dos intelectuais ligados à classe média. [...] Um outro movimento aflorado na cidade de São Paulo, pouco estudado pelos cientistas sociais e historiadores da música, mas significativo sob o ponto de vista ideológico e estético, restringiu-se ao Tropicalismo. Essa tendência significou uma crítica radical ao discurso nacional-populista vigente entre a maioria dos compositores dessa década (CONTIER, 1998, p. 88).

Em 2009, um conjunto de pesquisadores brasileiros da Educação Histórica⁵⁵ lançou o livro *Ensinar e Aprender história: História em Quadrinhos e Canções*. Esta obra parte do pressuposto de que uma das condições centrais para a formação do conhecimento histórico discente, na Educação Básica, é a análise das fontes históricas. Entretanto, ensinar os alunos a questionar o passado relaciona-se diretamente ao professor ter clareza de que vestígios do presente podem conformar-se em algumas respostas sobre os tempos idos. Ao propor uma correlação metodológica entre teorias historiográficas, fontes e técnicas, esse livro trouxe diversas contribuições a esta dissertação, e a primeira diz respeito à questão dos fundamentos da pesquisa histórica.

Iniciando-se pela concepção de Rüsen, sobre método histórico, a saber

⁵⁴ Contudo, podemos refletir que, se a escrita for contra-hegemônica, adquire outra condição, mais libertadora.

⁵⁵ “Campo de investigação que, partindo do entendimento que a História é uma ciência multiperspectivada e específica, superando as meras explicações e narrativas do passado, se ocupa da compreensão de desenvolvimento do pensamento histórico e a formação da consciência histórica em jovens e crianças” SOBANSKI et al., p. 10-11.

[...] O método histórico é um conjunto de operações específicas de conhecimento conhecidas como pesquisa histórica e que abrange suas regras básicas. É o aspecto específico do método construído pela ciência histórica no processo de profissionalização da disciplina da História. Marca-se por ser a transformação metodológica das teorias historiográficas pelas fontes históricas e destas pelas teorias contemporâneas (RUSEN, 2007, p.101 apud SOBANSKI et al., 2009, p. 20).

Ou seja, é por via do trabalho com a pesquisa histórica que os alunos, ao acessar as fontes e os indícios fornecidos por elas – a partir da plausibilidade teórica dessas informações – apreendem dados a respeito desse passado que podem ratificar ou retificar suas ideias prévias (teóricas) desse mesmo passado, de maneira a ser possível também interferir em sua orientação no presente e em intenções futuras. Ao processo cognitivo subjetivo é agregado, assim, o pensamento histórico, balizado pelos critérios que garantem a validade empírica dessas representações. Isto é, podendo desse modo dar novos contornos ao conhecimento histórico de um aluno, a pesquisa histórica, sendo “[...] o processo no qual se obtém, dos dados das fontes, o conhecimento histórico controlável” (SOBANSKI et al., 2009, p.21) é um elemento decisivo para o desenvolvimento do ensino e aprendizagem histórica.

Ao ensinar o aluno que essas fontes só adquirem legitimidade teórica sendo submetidas a verificações, modificações e reelaborações – e que tal procedimento é ordinário – por meio da confrontação com outras fontes históricas e teorias historiográficas, mostramos uma parte da ciência histórica⁵⁶ e também ensinamos um procedimento histórico fundamental, que é a contextualização e questionamento das fontes, o que os autores chamam de evidência histórica (em breve trataremos desse conceito).

Aprofundando a contribuição sobre pesquisa histórica, os autores salientam que

[...] Para haver pesquisa histórica, é necessário que existam problemas que devam ser resolvidos **historiograficamente**. A pesquisa é a atividade em que o professor historiador responde empiricamente, por meio de fontes, aos problemas históricos. As possíveis respostas a esses problemas transformam o empírico e o teórico em histórias concretas, ou seja, em narrativas históricas (SOBANSKI et al., 2009, p. 22, grifo do autor).

Isso significa que a narrativa histórica é criada por argumentos baseados em evidências, que precisam ser plausíveis para os alunos. Portanto, é tarefa docente promover a mediação entre as ideias históricas discentes com as ideias existentes nas narrativas dos historiadores, de modo que os estudantes entendam a natureza interpretativa da História.

Outra discussão que colabora com a presente dissertação refere-se a fontes históricas. Respalhando-se no historiador espanhol Júlio Aróstegui (2006), o livro, além de conceituar

⁵⁶ Ressalte-se que, frente ao grande autocentramento das sociedades contemporâneas, é primordial demarcar esse saber como científico, e não opinião ou “achismo”.

tais elementos, aborda breve e historicamente o uso destas pelos historiadores. Interessa-nos aqui o estabelecimento de uma tipologia das fontes históricas, no sentido da conexão entre as fontes e as interpretações históricas. Com o recrudescimento tanto do manancial de documentos históricos como dos campos de investigação temática postos aos historiadores, houve uma necessidade de construir uma tipologia que permitisse classificar a variedade e complexidade dessas fontes. De acordo com Aróstegui, existe um critério básico quádruplo, a saber.

O primeiro é o posicional, que categoriza as informações históricas como fontes diretas ou indiretas, situando o documento, conforme sua “proximidade”, em relação ao tema estudado. Uma fonte direta geralmente é um escrito ou relato de alguma testemunha presencial de um fato. Por dedução, pode-se afirmar que um documento indireto usualmente é uma fonte amparada em informações não presenciadas. Todavia, citando o espanhol

[...] Certos documentos históricos mostram uma extremada polivalência. As vidas de santos informam, sobretudo, a respeito do simbolismo religioso, posto que visam ‘edificar’ o fiel, mas, ao mesmo tempo, são uma fonte inestimável sobre os costumes de uma época, por exemplo. Esse critério de classificação das fontes, portanto, dá mais espaço aos conceitos relacionados com a pertinência metodológica do que a forma de reunir a informação (ARÓSTEGUI, 2006, p.495 apud SOBANSKI et al., p.31).

A essa característica ambivalente das fontes históricas cabe uma ponderação sobre o cerne deste trabalho, o uso de canções nas aulas de História. Conforme esse critério e com o trecho destacado de Aróstegui, uma canção pode possuir esses dois aspectos distintos. O uso tradicional que boa parte dos professores historiadores faz da música, dando ênfase na letra, geralmente categorizaria, por exemplo, uma canção como *Zumbi*, de Jorge Benjor, uma fonte indireta, pois a canção faz menção a leilões de escravos, aos principais pontos comerciais de escravizados na África, ao trabalho na colônia e evidentemente, ao icônico líder do Quilombo dos Palmares, que dá título à obra.

Zumbi

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ge5BZjVVKpQ>

Angola, Congo, Benguela

Monjolo, Cabinda, Mina

Quiloa, Rebolo

Aqui onde estão os homens

Há um grande leilão

Dizem que nele há
 Uma princesa à venda
 Que veio junto com seus súditos
 Acorrentados em carros de boi
 Eu quero ver (3x)

Angola, Congo, Benguela
 Monjolo, Cabinda, Mina
 Quiloa, Rebolo
 Aqui onde estão os homens
 Dum lado cana de açúcar
 Do outro lado o cafezal
 Ao centro senhores sentados
 Vendo a colheita do algodão branco
 Sendo colhidos por mãos negras
 Eu quero ver (3x)

Quando Zumbi chegar
 O que vai acontecer
 Zumbi é senhor das guerras
 É senhor das demandas
 Quando Zumbi chega é Zumbi
 É quem manda
 Eu quero ver (3x)⁵⁷

Contudo, nossa pesquisa direciona-se a outro entendimento, que a ponderação do autor espanhol nos autoriza: de que a mesma *Zumbi*, para ficar no exemplo, poderia ser uma fonte direta, se no lugar da letra buscar-se, via escuta ativa, primeiramente captar o ritmo, perceber quais instrumentos, como eles entram/se ordenam na música, etc. E, em seguida, contextualizá-lo enquanto uma canção gravada e lançada em 1974, década em que alguns jornalistas e historiadores entendem ter se consolidado o que chamamos Música Popular Brasileira. A MPB, com o suporte de indústrias fonográficas brasileiras ainda com uma boa autonomia em relação às suas matrizes estrangeiras – quadro que a crise do petróleo de 79

⁵⁷ Retirado de <https://www.lettras.mus.br/jorge-ben-jor/86395/>. Acesso: em janeiro de 2020.

viria a interferir drasticamente –, começa a afirmar-se enquanto estilo denso, complexo, transitando entre tradição e modernidade, engendrando variados gêneros musicais e linguagens, ilustrados na canção supracitada, que mesclava elementos de forte africanidade na levada rítmica do violão, acompanhado a violinos e percussão, resultando numa forma de expressão artística que era valorizada por produtores (gravadoras), divulgadores (rádio, especialmente) e público. E que, ao mesmo tempo, tal característica da indústria fonográfica acontecia durante o cenário de perseguição, censura e barbárie promovida pela ditadura militar brasileira.

Retomemos a tipologia de Aróstegui. O segundo critério é o intencional, que averigua a voluntariedade ou não de uma fonte testemunhal, seja de qualidade material/arqueológica ou cultural. Será ela intencional se o caráter voluntário for verificado, e não intencional se for o oposto. Como toda música carrega uma intenção, seja do compositor/produzidor/intérprete, ela é uma fonte intencional cultural. O critério seguinte é o qualitativo, que organiza em fontes materiais e fontes culturais – e não é difícil perceber que as músicas enquadram-se nesta última.

As fontes culturais podem ser verbais (estas subdivididas em orais e escritas narrativas e não narrativas) ou não verbais (estas separadas em semiológicas ou audiovisuais). Novamente aqui se pode perceber que a música, enquanto fonte histórica, pode contribuir de maneiras diferenciadas. Embora todas contenham o elemento não verbal – que é o seu diferencial, em última instância –, o modo usual que as canções são trabalhadas nas aulas de História aprecia justamente seu traço verbal. Numa metáfora gastronômica, seria como se as letras fossem o prato principal, sendo o ritmo a entrada, que calibra, media o apetite; a melodia seria a sobremesa e a harmonia aquele vinho francês de uma safra de décadas atrás. Defendo, em meu trabalho, que as letras são parte importante no processo de aprendizagem histórica por meio de canções, pois na contemporaneidade raros jovens ouvem outro tipo de música que não a popular, em que a letra, por mais minimalista que seja aplicada, exerce protagonismo. Porém, um potencial enorme é descartado ao não se valorizar os demais elementos que constituem a canção.

O derradeiro critério, o quantitativo, organiza as fontes em seriadas ou seriáveis ou seriadas ou não seriáveis. Como no atual contexto, todas essas documentações estão sendo integradas à linguagem da informática, esse critério nos parece ser menos relevante para nossa pesquisa. Passemos rapidamente por outro ponto abordado pelos autores que é pertinência ou adequação das fontes para um tema histórico. Sem entrar no mérito da definição de tema histórico, como é feito no livro, me atraiu a ideia de que as fontes adequadas a esses temas

[...] são aquelas que permitem ao professor historiador a construção de um maior número de perguntas e de hipóteses para suas respostas. A adequação de uma fonte ou de um conjunto de fontes é realizada quando ela satura as possibilidades da criação de novas questões, novas explicações e novas interpretações históricas (SOBANSKI et al., p. 38).

Então, outra vez aqui encontramos outro pressuposto para o uso das músicas nas aulas de História, pois se uma música for situada como fonte histórica posicional indireta, as perguntas poderão ser feitas à letra, sobre sua forma, conteúdo, contextualização, entre outras. E outros questionamentos poderão ser feitos se for utilizada como fonte posicional direta, pois tratar-se-á de um novo objeto a ser analisado – e que também não necessariamente dispensa a letra. Nesta dissertação sugerimos, inclusive, que ambos questionamentos sejam usados na aula, especialmente nas turmas iniciais do segundo segmento.

Ainda ocupando-se do tratamento das fontes, *Ensinar e Aprender história: História em Quadrinhos e Canções* nos traz ainda mais um ponto que considere pertinente ser tratado antes de irmos ao ponto central do livro: a questão do uso das canções como geradoras de evidências históricas. Deslocando a referência para Rosalyn Ashby, define-se que “A evidência histórica existe quando uma afirmação ou hipótese histórica fundamenta-se em vestígios ou fontes plausíveis em relação a determinado tema histórico” (Ashby, 2006 apud SOBANSKY et al., 2009, p. 40). Sublinhe-se, contudo, que evidência histórica é de natureza diferente da fonte histórica, embora usualmente sejam tratadas como se tivessem o mesmo significado. As fontes convertem-se em evidências quando são associadas a um contexto histórico singular e, conseqüentemente, a uma interpretação histórica plausível. Porém, atingir este patamar, não é simples. Novamente Ashby, junto a Peter Lee, ilustram essa tal dificuldade desse “salto” ao apontar que os alunos passam basicamente por três etapas gradativas em relação à compreensão da evidência histórica:

- 1- a compreensão da fonte como informação obviamente verdadeira;
- 2- a admissão de que as fontes são testemunhos, relatos do passado que chegaram até o presente, porém desde que seja possível encontrar relatos verdadeiros;
- 3- a compreensão de que tanto estudantes como historiadores

[...] podem fazer inferência que não dependem de alguém para contar a verdade. [...] As fontes, enquanto evidência, permitem [...] continuar a investigar o passado sem necessariamente os relatos das testemunhas daquele contexto histórico (Adaptado de LEE; ASHBY, 2000, p.200-201 apud SOBANSKY et al., 2009, p. 43).

Inferências históricas, nesse contexto, são as relações lógicas que surgem a partir do embate entre as fontes e as ideias ou representações históricas que um sujeito tem. Como

essas ideias ou representações por vezes não são munidas da racionalidade científica da História, também as inferências nem sempre têm. Contudo, apenas a fundamentação em ideias históricas plausíveis em relação às fontes transforma essas relações lógicas em evidências históricas. Ou, como os autores complementam

[...] Somente quando os estudantes conseguem desenvolver hipóteses, podem claramente projetar o que algum traço de evidência pode ou não revelar; somente, no desenvolvimento da hipótese, podem dizer que evidências adicionais são necessárias e especular onde encontra-las. Daí a necessidade de confrontá-las com outras fontes e narrativas históricas (SOBANSKI et al., 2009, p. 41).

Assim, os autores entendem que a internalização de uma ideia como a de evidência histórica pode ser uma possibilidade mais concreta do jovem desenvolver o pensamento histórico. Alicerçado naquela ideia, o aluno pode diferenciar entre uma simples confirmação de informações e uma interpretação razoável, e assim, justificável do passado. Complementando

[...] O pensamento histórico dos jovens se realiza quando eles conseguem produzir um 'salto conceitual' por meio da compreensão das fontes históricas como testemunho da abordagem com o conceito de evidência, pois as fontes só se tornam evidências históricas em relação a tipos específicos de interpretações históricas (SOBANSKI et al., 2009, p. 42).

Ao fim, além das contribuições já abordadas acima, temos a proposição prática que envolve o uso de canções caipiras nas aulas de História. Tal uso é proveniente de uma aula da graduação em História de 1993, quando um professor trouxe uma canção relacionada ao abuso do planeta Terra e suas consequências no cotidiano humano, tanto urbano como rural. Essa proposição foi (e ainda é) tão inesperada, criativa e marcante que determinou o caminho profissional e acadêmico de Edilson Aparecido Chaves, cuja dissertação de Mestrado em Educação pela UFPR tratava de aprofundar-se no estudo dessa proposição.

Encetando pela análise de livros didáticos do PNLD/2005, procura saber quais artistas e canções da cultura brasileira foram mais exaltados. Após terem sido catalogadas mais de 300 canções, apenas 115 foram indicadas e trabalhadas, de alguma forma, como fonte. E dois resultados puderam ser depreendidos: o primeiro foi que boa parte dessas obras privilegiaram dois grandes recortes temporais da História brasileira: a Era Vargas e o Regime Militar. O outro constatou que a grande maioria das canções pertencentes tem origem nas cidades e tratam de temas urbanos, excluindo as produções vindas das áreas rurais. Este último reflete um traço complicador, dado que o PNLD é um programa nacional e as principais

representações identitárias da cultura musical do Brasil marcadas privilegiam Rio de Janeiro e São Paulo, a despeito da população urbana só ter superado a rural no meio do século XX e, ainda hoje as áreas rurais marcarem posição importante em vários campos como o político, o econômico e também, evidentemente, o cultural.⁵⁸

Prosseguindo em sua pesquisa, o livro fornece um curto resgate da história da música caipira desde os anos 20 do século passado (quando se tem os primeiros registros fonográficos do gênero) até a época de sua dissertação. Apresenta detalhadamente cinco possibilidades de trabalho em sala, enfatizando reiteradamente a importância do professor historiador trazer também outros pontos de vista, contextualizando-os por meio do desenvolvimento de um esforço teórico. Essa atitude docente, além de ensinar que diferentes óticas estimulam uma melhor compreensão da realidade histórica ou atual, decorre também do empenho em se fazer História.

Outro apontamento feito regularmente nas propostas concerne sobre a necessidade de investigação das ideias preliminares dos estudantes sobre os temas. Nessa proposta específica, as canções caipiras apresentam características antagônicas, pois ao mesmo tempo como é um gênero consolidado historicamente, por outro lado é visto como simplório e desprovido de conhecimento científico – e aqui podemos lembrar sobre Adorno, mencionado por Milton Duarte. Contudo, Chaves entende que

[...] O trabalho com a canção e o uso de um documento da historiografia permite ao professor desenvolver a construção do pensamento histórico, buscando a evidência histórica a partir das fontes, explicação histórica a partir da historiografia e, para o aluno, a produção de narrativas históricas sobre o tema estudado (SOBANSKI et al., 2009, p. 95).

As propostas indicadas discorrem sobre coronelismo (utilizando uma série de canções que trazem a figura de um controverso bandido, Dioguinho, influente diretamente na política local, mesmo com práticas ilícitas); machismo e feminicídio (propondo também uma certa desconstrução da passividade da mulher) e a escravidão, em dois caminhos: o catolicismo negro, advindo do povo Banto escravizado; e outro sobre a prática de compra dos escravos, a partir da canção *Leilão*, de Heckel Tavares e Joracy Camargo, de 1933, registrada por vários intérpretes como Inezita Barroso, Pena Branca & Xavantinho, só para ficarmos nos caipiras.

⁵⁸ No começo deste ano, uma das maiores plataformas digitais de música, o *Spotify* divulgou as músicas e artistas mais tocadas no Brasil em 2019 e na década passada. E tanto entre a categoria de artistas nacionais, como canções, sertanejos ocupam pelo menos 60% da lista (no caso das músicas mais ouvidas, por exemplo, são hegemônicos).

Retirado de <https://epocanegocios.globo.com/Empresa/noticia/2019/12/musicas-mais-tocadas-do-spotify-em-2019.html>. Acesso: em janeiro de 2020.

*Leilão*⁵⁹

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=VKkwfSkTuUw>

De manhã cedo
Num lugar todo enfeitado
Nóis ficava amontoado
Pra esperá os compradô

Depois passava
Pela frente do palanque
Afincado ao pé do tanque
Que chamava bebedô

E nesse dia minha véia
Foi comprada
Numa leva asseparada
Prum Sinhô mocinho ainda

Minha véinha
Que era a frô dos cativeiros
Foi inté mãe do Terreiro
Da família dos Cambinda

No memo dia em que levaro minha preta
Me botaro nas grillheta
Que é pru mó de eu não fugi
E desde então o preto véio percurô
Ficou véio como eu tô
Mas como é grande esse Brasil

E quando veio de Isabel as alforria
Percurei mais quinze dias
Mas a vista me fartô

Só peço agora que me leve Sá Isabel
Quero ver se tá no céu, minha véia, meu amô...

A observação da letra, que trata das memórias de um preto velho e a busca por sua mãe pelo território brasileiro, permite vários questionamentos a respeito do tema escravidão. A começar pela identificação dos cenários e das personagens, passando pelo processo do tráfico de escravos; os povos africanos que foram escravizados para as regiões caipiras; as relações familiares sob o cativo; a veneração pela Princesa Isabel; a perpetuação da religiosidade africana, entre outras. No entanto, o autor sugere outras canções que tratem da

⁵⁹ Retirado de <https://www.letras.com.br/inezita-barroso/leilao>. Acesso: em janeiro de 2020

presença de negros na formação da cultura caipira, de forma a tornar mais abrangente a contextualização do período.

Essa proposta, por si própria, já contém elementos que agregam bastante as aulas regulares. Contudo, a essa etapa, acredito que o leitor já tenha assimilado que a proposta que consta neste trabalho encaminha-se à outra direção, na qual uma das versões – preferencialmente a original – seria utilizada para, através da análise de seus elementos sonoros, identificar novas e diferentes questões e entendimentos. Em que pese isto, alguns pontos da metodologia que proporemos futuramente dialogam com a proposta presente no trabalho de Chaves, como a investigação histórica a respeito das ideias históricas dos alunos, a preocupação com a análise e tabulação dos dados com estas ideias e a intervenção pedagógica do professor por meio de outras fontes (musicais, fotográficas, pictóricas, literárias etc.).

3.2 “Fique com seu bom gosto que eu vou ficar com o meu...”⁶⁰

[...] Não, não escrevo para debater o seu ‘gosto’ ou o que você sentiu ao ver um filme; o que vou debater são os elementos de linguagem/ estéticos/ históricos/ temáticos que causaram este sentimento [...] a (boa) crítica não existe para te “convencer” de nada; existe para oferecer um olhar mais aprofundado sobre o que analisa. E só. Aproveite-a (VILLAÇA⁶¹, 2017).

Pablo Villaça, sobre a questão do gosto, aponta a diferença entre as funções de resenhista e a de crítico. O primeiro é um guia de consumo. Resume o que o filme tem, compara com produções similares, para que o consumidor possa por esse trabalho deduzir se vai gostar ou não da obra. Trata-se, portanto, de direcionamento de consumo, do público certo para a obra certa. Uma função considerável e válida na medida em que arte costuma ser cara e na ausência de condições materiais de se ver todos ou muitos filmes, essa função orientadora se justifica.

Aprofundando a definição de crítico, que já fora abordada na introdução dessa dissertação, Pablo assinala que o crítico se relaciona com aquela forma de arte de maneira muito mais intensa que o usuário comum. Ao passar dos anos, gostamos de (ou pelo menos

⁶⁰ Fromer, Marcelo / Bellotto, Toni / Britto, Sérgio. Bom Gosto. Titãs. In. *A Melhor Banda de Todos os Tempos da Última Semana*. Rio de Janeiro: Abril Music. 2001.

⁶¹ Mais sobre este assunto, encontra-se em <https://www.cinemaemcena.com.br/coluna/ler/2255/80-o-critico-e-seus-criticos>. Acesso: em julho de 2020

temos uma relação distinta com) menos produções daquela arte do que quando éramos novos. A partir de nossas experiências, não é qualquer produção que nos emociona como antes, pois a probabilidade de termos visto muitas vezes determinada facilitação de roteiro, enquadramento de câmera ou levada rítmica pode nos levar a identificar a recorrência destas experiências, quiçá de modos superiores.

Desse modo, tudo que se faz tem sua referência pessoal, mesmo que se intente ser o mais objetivo possível. Ressalta-se, contudo, a importância do crítico não apenas dar seu voto sobre determinado elemento da obra, mas também justificar o porquê de tal elemento ou obra ter recebido aquele veredito. Se todos tem direito à opinião, esta só é válida na medida em que o argumento que a embasa é sólido, criterioso. É a diferença entre gostar de um filme e dizer que ele é bom, pois neste último, a partir de elementos objetivos de linguagem, de estética, de embasamento, enfim, é possível demonstrar que tal filme não é bom. Então aquele filme é bom para aquela pessoa.

É preciso então deixar claro não apenas o que se pensa, mas porque se pensa e, simultaneamente, desafiar o leitor a rebater tal voto, por argumentos, inclusive com trechos ilustrativos obtidos na própria obra analisada. Villaça, fazendo menção à sua grande referência Roger Ebert, diz que caso um filme que o crítico não gostara o fez rir em algum momento, que a esse profissional não cabe dizer que esse filme fê-lo rir, mas é ruim; e, sim, descobrir o porquê, que elementos no filme deram certo a ponto de lhe causar aquela reação. Pode-se não gostar do filme e reconhecer virtudes, assim como amar um e ver que possui falhas. O que diferencia o crítico do espectador casual é, enfim, ser capaz de identificar a linguagem e não somente o resultado dessa linguagem.

Migrando para a Música, decerto que dependendo da canção escolhida, a sistematização dos elementos sonoros não é tarefa simples para alguns alunos, dado que sensibilização é um processo muito subjetivo. José Jota de Moraes, professor de Música na USP e crítico musical até seu falecimento em 2012, em *O que é música?* (1983) enfatiza que a Música, por pertencer ao universo não verbal, não tem a necessidade de expressar algo que não faça parte de sua coerência interna. Assim

[...] um poema tradicional, por mais que faça com que as palavras nele se encontrem entranhadas, fora de seu sentido corrente, sempre tem como referente a linguagem verbal. Um quadro de Leonardo da Vinci, por mais que seja pintura (textura, cor, pigmento, volumes) tem atrás de si a realidade do mundo que o olho viu, flagrou. Com a música, nem sempre acontece isso. Tomada como linguagem, ela não possui referente. Nesse sentido, radicalizando, ela não expressa nada, a não ser a sua própria estrutura. E esta só pode ser percebido não com o ouvido nem com o ouvido do coração, mas com o ouvido do intelecto (MORAES, 1983, p. 67-68).

Assim sendo, discorre sobre as três maneiras de ouvir música que nós temos. A primeira trata de ouvir com o corpo, não apenas através dos ouvidos, mas de forma “integral”. O ritmo é o elemento central dessa forma, e assim é como se cada célula nossa se entrelaçasse com os sons pairando no ar, em uma vibração uníssona, somática e pouco reflexiva. É a forma de audição que acontece quando passistas estão junto a uma bateria de escola de samba, quando um jovem dança ao ouvir o “tamborzão” ou mesmo o transe ao som dos atabaques em um terreiro.

Em outro patamar, temos a segunda maneira de ouvir uma canção, na qual em vez da potência rítmica, entramos no terreno emotivo. O ouvir emotivo, portanto, é marcado pelo contato direto com os sentimentos daquele que ouve. Ao contrário da forma anterior em que o trançar da música e do corpo dispensava palavras, nesta empregamos comumente adjetivos para descrever as músicas que ouvimos: arrepiante, lindo, tocante, sem palavras, show, top etc. De acordo com Moraes, esse modo de ouvir é menos sobre a música e mais sobre o ouvinte. Ou seja, usa-se a canção para criar um “clima”, despertar algo que já estamos predispostos a sentir, seja um heavy metal quando se está irritado, um *r&b* no momento romântico ou aquela canção triste quando um relacionamento está consumado. É o que acontece também nas produções como *jingles* comerciais, sonoplastias de rádios, teatros e filmes.⁶²

Por último, temos o ouvir intelectualmente. Parte-se do pressuposto que toda música apresenta:

- 1) uma estrutura – “maneira de organizar os elementos tendo em vista o conjunto geral dessa ordenação”;
- 2) uma forma – “exatamente esse aspecto geral – soma de estruturações particulares, locais – tomado em si mesmo” (MORAES, 1983, p. 68).

Constituída assim, a audição intelectual implica em perceber o que uma canção comporta, como se estrutura, qual forma assume ao final. Numa metaforização militar, a estrutura equivaleria à função da tática e a forma cumpre um papel de estratégia. A compreensão da totalidade envolvendo a compreensão das várias ações particulares, (táticas) empregadas para se alcançar um todo, estrategicamente pensado, corresponderia ao ouvir intelectualmente. Moraes, em conformidade com o que salientado por Villaça, baliza que

⁶² Sobre esse assunto, Pablo Villaça, produziu um vídeo muito esclarecedor sobre como o som é utilizado para provocar sensações no expectador. É parte de uma série de seu canal no *YouTube*, chamada *Cena em Detalhes*, em que ele analisa elementos específicos da linguagem cinematográfica. Está disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ycAuCSIt0-A&t=5s>. Acesso: em janeiro de 2020.

[...] desvendar o funcionamento da linguagem musical, assim, pode provocar um tipo especial de emoção, talvez a chamada emoção estética, que quase não tem nada a ver com aquela outra emoção que fazia o ouvinte chorar diante de Rachmaninov [...] a própria música é ambígua: construção lógica, racional, às vezes lembrando certos processos matemáticos, às vezes fazendo pensar em uma arquitetura construída em pleno ar, ela comporta em sua base uma espécie de avesso, de mundo demoníaco. Pois toda essa ordem que ela constrói no plano terceiro do código traz, dentro dela mesma, traços de “corpo” e “coração” (MORAES, 1983, p. 68-69).

Ressalte-se, porém, que as três maneiras de ouvir não são excludentes; ao contrário, elas se associam, uma vez que nada puro existe em termos de matéria. De modo que poderia ser entendido que a audição emotiva engloba a corporal e a intelectual aglomera as outras duas. Ao se apontar um modo de ouvir se quer, na verdade, mostrar qual deles tem mais preponderância naquela escuta. Sobretudo, compreender que existem tais categorias é importante tanto para entendermos as diversas reações que uma canção pode proporcionar na prática auditiva em sala, como também refinar a formulação das perguntas que nos permitirão conhecer a relação que esse aluno estabelece com a Música em sua vida.

Como a experiência com *O Meu Guri* revelou, a usual exposição de uma canção passada pode provocar resistência, dado que como também assinalamos previamente as próprias referências dos estudantes são geralmente as mais (quando não as únicas) válidas. Em entrevista à revista *História Hoje*, Marcos Napolitano salienta que

[...] a escola não deve ser mera reverberação do gosto geracional, construído a partir do mercado. Por outro lado, ela não pode impor um repertório aos alunos que não parta de suas experiências e preferências, buscando, obviamente, ir além. Não é uma negociação fácil, muitos alunos são surdos para novas experiências musicais, dada a extrema “tribalização” das audiências juvenis. Por outro lado, muitos professores têm um grande preconceito contra o gosto musical dos seus alunos. É preciso que as duas partes “desarmem” os seus ouvidos.⁶³

Assim sendo, concebo que são essas mesmas referências as chaves para escapar do estranhamento, que pode conduzir à aversão. Luís Antônio Giron, em seu texto *Minoridade Crítica: A Ópera e o Teatro nos Folhetins da Corte, 1826-1861*, aborda várias interpretações – nem todas concordantes, diga-se de passagem – sobre o papel do crítico artístico. Ao tratar a questão do gosto, Giron salienta que

[...] O leitor e o crítico não podem renunciar ao gosto pessoal na execução e juízo que fazem sobre a obra. Todo gosto costuma configurar-se em um determinado ‘ideal’ artístico e até mesmo em uma determinada ‘poética’, como atesta a normal existência da arte, tanto na atividade do leitor quanto na do próprio artista. Um gosto pessoal tem no fundo uma natureza normativa, pois tende a manifestar-se em opções e preferências e a criar determinada expectativa e pretensão: em conformidade com essa natureza, ele projeta com a imaginação um ‘ideal’ artístico, que não é

⁶³ NAPOLITANO, M. Entrevista por e-mail concedida à *Revista História Hoje*, vol. 6, nº 11, Jun, 2017

propriamente um conceito, uma definição especulativa, mas antes uma ideia do que arte deveria ser ou se gostaria que fosse (PAREYSON apud GIRON, 2004, p. 29).

A abordagem sobre a questão dos gostos ligados ao gêneros musicais feita por Duarte também contribuiu bastante para nossa proposta. Nela, ele ressalta que além da procura e afirmação de identidade por parte dos jovens entrevistados, outro ponto que se encontra ligado aos gostos é que estes “[...] se encontram profundamente ligados a algum uso ou função social de uma parcela da sociedade em um dado momento de sua história” (DUARTE, 2011, p. 56). Deste modo, podemos entender que o gosto também contém um traço político, inconsciente ou consciente em maior ou menor escala. Para exemplificar, uma de suas perguntas no questionário aos estudantes dizia respeito à possibilidade da escolha, pelos alunos, de um ritmo de preferência e de um tema para apresentar um trabalho de História para os colegas. Se, naquela circunstância, apenas 3% entenderam ser possível relacionar ritmos negros com temas como violência, racismo e injustiça social, por outro lado 48% dos entrevistados não especificaram tal relação, o que Duarte intui ser uma recusa. De qualquer modo, a diferença substancial entre os dois grupos aponta, ao menos, uma tomada de posição política. O gosto musical, se for uma limitação, é assim passível de problematizações, discussões, no sentido da promoção de uma relação mais solidária com as demais pessoas. E complementa

[...] Portanto, nesse caso, o gosto musical transforma-se em uma representação afetiva da mediação elaborada pelo aluno em relação ao mundo que o cerca, e que, devido ao seu caráter eminentemente afetivo transforma-se em memória pessoal e modelo de referência para a apreensão e assimilação das novas audições dos jovens, similares ou não as anteriores, revelando assim o que podemos chamar de consciência musical (DUARTE, 2011, p. 56).

Essa consciência musical é de natureza individual e é composta por um conjunto de sensações, sensibilidades, (des) afeições, imagens e ideias oriundas dos diversos ambientes sociais a que pertence um indivíduo desde o começo de sua vida e que formam os sons, ou melhor, a trilha sonora que compõe a história dessa pessoa, bem como guia o gosto musical e a audição desta até a morte.

[...]Assim, a consciência musical tem uma função prática que confere à realidade uma direção temporal, uma orientação que pode guiar intencionalmente a ação através da mediação da linguagem musical auxiliando na construção da memória histórica (DUARTE, 2011, p. 61).

Evidentemente que nesse ponto, percebe-se que o trabalho de Duarte também incorpora Jörn Rüsen em seu escopo, e já mencionamos os pontos que são tangenciados: a

questão da orientação temporal sendo marcada tanto pela internalização de elementos externos – que, usando Rüsen, ele vai chamar de vida prática, marcada pela atividade humana – e de uma dimensão temporal subjetiva. Todavia, Duarte nos acrescenta que a simbiose das duas esferas ganha contornos melhor definidos através da identidade histórica, em que personalidade humana extrapola os limites temporais de sua própria vida, de sua própria existência.⁶⁴ A representação dessa consciência, realizando essa função orientadora, nos é apresentada por meio das narrativas. Ou seja, por meio destas é que se percebe a consciência histórica recorrendo às lembranças para “[...] interpretar as experiências do tempo. A lembrança é, para a constituição da consciência histórica, por conseguinte, a relação determinante com a experiência do tempo (DUARTE, 2011, p. 61)”.

Enfim, creio ter chegado o momento de apresentar possíveis caminhos para interferir na apreensão da experiência de tempo dos alunos.

3.3 A Proposição Didática

[...] Aí que reside a dialética do velho e do novo: os que propõem a criação constante de novos termos para compreender o que acontece hoje [...] deixam de ver os contornos do que realmente é novo. A única maneira de compreender a verdadeira novidade do novo é analisar o mundo pela lente do que ‘eterno’ no velho (ZIZEK, 2011, p. 19).

As palavras de Zizek elucidam uma possibilidade de intervenção pedagógica a partir da construção coletiva e participativa entre o professor e a turma, na perspectiva de propor alternativas ao tradicional modelo expositivo predominante nas aulas de História. Entendo que tal construção é viável por meio do uso coordenado dos variados tópicos apontados ao longo desta dissertação: a identificação dos gostos discentes, bem como da relação deles com a música, como ouvem e, ainda, se eles entendem ser possível aprender História por intermédio da música nas aulas; da como a apreciação musical – via escuta ativa –, e com a reflexão e pesquisa histórica. Evidentemente cuidados são necessários ao se tratar da pesquisa. Os referenciais teóricos já mencionados nos ajudaram a formular hipóteses para a compreensão da relação discente com a Música ser específica, pois ela é uma produção humana feita para seres humanos e pode ser assumida como uma linguagem uma vez que se organiza por determinados pressupostos – localizáveis e decifráveis no tempo e espaço, como

⁶⁴ É possível, nesse sentido, uma correlação com a categoria espaço de experiência de Koselleck.

escolha de sons, modos de articulação, etc. – que asseguram uma lógica, uma coerência nela mesma.

Contudo, é preciso ter em mente também que se trata de uma aula de História, e não de Música ou Musicologia. Compreender os elementos da canção ajuda (e muito, a meu ver), mas isso configura-se um meio, e não um fim, para entendê-la enquanto produto de um passado que ainda se relaciona com o presente. E recorreremos novamente a Moraes (1983) aqui, pois ele salienta que cada canção representa um modo de fazer, de construir, de organizar sons, que é variável de uma época, de uma comunidade e até de um indivíduo, para outro. Ou seja, a Música tem sua inscrição na História, pois cada momento desta

[...] tem o seu próprio sistema de organização musical. E este sempre se atualiza de maneira bastante formal. [...] Entretanto, porque todos os sistemas apoiam-se sobre os mesmos elementos de base – sons encadeados em recortes melódicos, movimentos e, sobretudo, ritmo – a música tende, por mais intelectualizada que seja, a tocar o indivíduo seja como sentimento bruto, seja como emoção mais ou menos elaborada (MORAES, 1983, p. 69).

Se o foco das apreciações for além das letras, abraçando outros elementos constitutivos da música, pode-se assimilar de maneira mais acurada a canção como uma narrativa inscrita em seu próprio tempo, e assim evitar a tendência de adotar como centro referencial unicamente o presente⁶⁵ – valorizando-se a diferença em vez de estabelecer juízo de valor devido à desigualdade dos distintos tempos –, intervindo-se desse modo no pensamento histórico. Ressalte-se, entretanto, que isso não significa ignorar a letra. Conforme apontou Duarte, a letra é fundamental para o uso da música em sala, pois os alunos habitualmente apresentam muitas dificuldades em associar esses elementos musicais com o conteúdo histórico, de modo que a compreensão e fixação do que for trabalhado passa forçosamente pela correlação entre linguagem escrita, através da letra, e a linguagem musical. Enfim, para apurarmos se esse objetivo foi cumprido, os alunos elaborarão produções em que se verifique o evoluir de suas competências narrativas.

Em outras palavras, através da análise das músicas proponho apreender temporalidades, depreendendo os elementos que as caracterizam e localizam historicamente (por exemplo, ritmos, textura sonora, andamentos, instrumentos, outros aspectos de produção musical e escrita da letra), tornando-as singulares; assim como outros elementos – uso

⁶⁵ Sobre empatia histórica, Duarte diz que “A música, por sua vez, faz com que o componente comportamental da empatia caracterize-se ainda mais, por transmitir, de forma verbal e não verbal, um reconhecimento explícito dos sentimentos e da perspectiva da outra pessoa, de tal maneira que ela se sinta realmente compreendida (MORAES, 1983, p. 69)”.

recorrente de certos padrões melódicos, determinadas manobras de produção musical, como a modulação, e principalmente a recorrência temática ao (des) amor romântico, celebrações, alienação, exaltação de gêneros musicais – que constituem uma estabelecida padronização na produção musical ao longo dos anos. Almejo ao fim que os alunos possam, como Zizek indicou, compreender a verdadeira novidade do novo.

Antes de tudo, é imprescindível ao docente lembrar que esta fase demanda que este se entenda também como um pesquisador, conforme Napolitano elucida, na já referida entrevista

[...] O professor deve conhecer várias canções, pensá-las em seus contextos (mesmo quando a “letra” não tem uma relação óbvia e direta com temas políticos e sociais), deve conhecer as diferenças de gêneros musicais de várias épocas (ou ao menos da história republicana brasileira) [...], deve capacitar-se, conhecendo a bibliografia metodológica a respeito, visitando websites que tenham informação séria e checada [...] Na sala de aula, o professor deve construir um roteiro de abordagem das canções por ele utilizadas, valorizando a leitura da letra e a escuta atenta da canção. Deve apostar na sensibilidade e no repertório do aluno como ponto de partida, exigindo sempre mais. A escuta e a leitura devem ser repetidas à exaustão, se for preciso. Muitas vezes não prestamos atenção em letras riquíssimas e suas diversas camadas de sentido poético e histórico em uma audição rápida (NAPOLITANO, 2017).

Sobre essa questão da linguagem musical, Moraes (2006) sugere ainda que o uso do binômio melodia-letra, especialmente nas apreciações iniciais, pode facilitar essa sensibilização, para posteriormente incorporarem-se outros elementos à análise. Independentemente, ainda que não domine conhecimentos sobre teoria musical, em nossa concepção é indispensável entender o que Gumbrecht, (2011) chamou de clima histórico ou “vozcidade”. Para seguirmos, apenas me detenho breve e novamente em Giron, pois nos permite uma assimilação importante sobre a leitura e interpretação artística do crítico e que pode ser estendida aos envolvidos em nossa atividade proposta. Aqui ele dialoga com Napolitano e acompanha nosso entendimento do professor como um pesquisador, um intelectual, ao dizer que

[...] O leitor é artista e juiz ao mesmo tempo... Daí a grande dignidade, mas também grave responsabilidade, do leitor e do intérprete, seja ele executante ou crítico: ele tem o privilégio, mas igualmente a obrigação de ter como lei do próprio trabalho a lei que o artista teve no seu. O leitor também deve ser um pouco artista não certamente no sentido de reelaborar ou refazer a obra [...] porque lhe cabe precisamente reconhecê-la e interpretá-la. Mas justamente para fazê-lo deve inserir-se no processo vivo de sua formação, e por assim destacar o ‘feitio’ do ‘fazer’, não só para reconhecer que assim era ‘feito’, mas também para saber como deve, ainda, ser ‘executado’. De sorte que o ‘leitor’ vai penetrar no laboratório secreto do próprio artista (PAREYSON apud GIRON, 2004, p. 28-29).”

Sem mais delongas, esmiuçarei doravante a sequência metodológica que vim propor. O planejamento foi dividido em duas fases, com etapas e tópicos. Cada fase foi pensada para um bimestre.

A primeira fase contém três etapas, algumas já detalhadas ao longo dessa dissertação: a primeira etapa, *Protonarrativas discentes*, ocupa-se da compreensão de temporalidades que a turma bem, assim como sua relação com a Música. A segunda etapa, *Historicizando a Música*, objetiva evidenciar a relação entre Música e História. Já na etapa 3, *Musicando a História*, relaciona-se as canções aos conteúdos curriculares propostos pela SME para o primeiro bimestre do ano de 2020, período este que acompanha o final do império brasileiro até o final do Estado Novo.

A segunda fase contém duas etapas com os conteúdos para o 3º bimestre, novamente focados na história brasileira. A Etapa 4 concentra-se no período democrático brasileiro do governo Dutra até o final do governo João Goulart. A fase 5 cobre o período da ditadura civil-militar de 1964, passando pela redemocratização nos anos de 1980 e concluindo na eleição de Lula, em 2002. Além desses conteúdos curriculares, nesta segunda fase temas relacionados às redes sociais, à corrupção, e temporalidades, entre outros pontos lacunares manifestos pelos alunos nas protonarrativas da fase anterior.

Ressalte-se que este planejamento fora elaborado a partir das questões, demandas, gostos musicais e pensamentos expostos pelos alunos da 1902, o que pode servir de baliza para se pensar em alternativas em diferentes grupos discentes.

FASE 1 – HISTÓRIA E MÚSICA (FINAL DO IMPÉRIO E PRIMEIRA METADE DO SÉC. XX)

1ª ETAPA – PROTONARRATIVAS DISCENTES

Tópico 1 – (A) Compreendendo as temporalidades discentes (1 tempo⁶⁶)

Objetivo: Procura-se, nesta etapa, compreender o pensamento dos estudantes sobre passado, presente e futuro. A primeira pergunta é *Quais são os fatos marcantes?* e, a partir dela, busca-se o passado enquanto rememoração do experienciado, de modo a captar todos ou pelo menos os vários sentidos e significados que foram atribuídos a essa experiência pelo estudante. *O que gosta de fazer?* reporta-se à capacidade de interpretação do presente, isto é, como as experiências previamente rememoradas, bem como suas significações e sentidos, produzem por sua vez múltiplas culturas e identidades juvenis, geralmente mediatizadas pela cultura de

⁶⁶ Cada tempo de aula tem a duração de 50 minutos na rede municipal do Rio de Janeiro.

massa. *Quais os projetos futuros?* deseja, evidentemente, entender como (ou se) eles elaboram planos para o tempo vindouro.

(B) História por meio da Música? (1 tempo)

Objetivo: investigar significados da música no cotidiano discente, assim como os gostos musicais. Intenta-se também conhecer os conteúdos, entender as motivações, utilidades e métodos dos usos da música em aulas de história, segundo a concepção dos estudantes.

Qual o significado da música na sua vida prática?, Quais são os seus gostos musicais: gêneros, cantores, compositores, grupos e bandas?, Como você conheceu esses estilos musicais e artistas?, Como você ouve suas músicas preferidas?, Você pratica alguma atividade musical? e Você acha que a música pode ser usada em aulas de História? Que músicas? Por quê? Para quê? Como?

Essa etapa inicial é fundamental dentro desta proposta, porque o professor desenvolve uma avaliação diagnóstica para conhecer ideias prévias, o aparato intelectual dos alunos, nos moldes do narrativa de vida colocada por Azambuja. É o ponto de partida para desafiá-los: verificar seus gostos, seus valores, as significâncias e os sentidos que dão à música em suas vidas (ou que eles veem nas canções atuais), o que é “dar certo” ou ser sucesso musical. Questões que podem abrir caminhos para captar histórias, concepções de História, pedaços de memória, experiências, interpretações e orientações, ou seja, a consciência histórica original, ferramenta diferencial para planejamento docente.

Tópico 2 – A escolha dos pupilos de uma canção de seu gosto, seguida da audição e discussão de uma canção recente, escolha do professor, com arranjo antigo (sugestão: *Happy*, versão Postmodern Jukebox⁶⁷) (1 tempo)

Objetivo: a música sugerida é um sucesso de compositor e artista contemporâneo, porém esta interpretação da canção remonta aos anos de 1950. Por meio da escuta atenta da canção e das questões a seguir, tenciona-se identificar como os alunos interpretam uma música, além de iniciar a adaptação aos critérios que serão futuramente usados para pesquisas que eles farão.

⁶⁷ Disponível em (187) *Happy* - Pharrell Williams (on 10 Different Musical Instruments Cover) (ft. Gunhild Carling) - YouTube . Já a gravação original está em (187) Pharrell Williams - *Happy* (Official Music Video) - YouTube

Ainda será solicitado aos estudantes a escolha de uma canção para ser analisada pelo professor na aula seguinte.

O que você achou da canção? Por quê? Quais são as características dessa música? Qual o ritmo dessa canção? É um ritmo tocado hoje em dia? Quantos instrumentos tem? E quais são os mais marcantes? Como você descreveria o canto? É possível dizer quando ela foi feita? Por quê?

2ª ETAPA – HISTORICIZANDO A MÚSICA

Tópico 3 – A análise da canção escolhida por eles, junta com a pesquisa do professor (1 tempo)

Objetivo: Após escuta ativa e análise da canção pelo professor, por intermédio do questionário *Janela musical*⁶⁸, ouvirá a canção com os alunos, captando suas (re) ações e apresentando sua análise da música, propondo questões que ao fim, após sua intervenção, possam levar os estudantes a reconhecer as características de seu tempo, expressas em suas respostas. Devem reconhecer, portanto, que sua orientação temporal está inscrita na História, situando-a entre as outras temporalidades, diferentes, mas não desiguais.

Que características dessa música falam do (tempo) presente? Quantos instrumentos tem? Quais são os mais marcantes? Qual o ritmo dessa canção? Como você descreveria o canto? Quais os principais temas da canção? Ela conta uma história? Há alguma mensagem explícita (clara, óbvia) ou subliminar (indireta)? Você conhece quais os elementos importantes da história pessoal e da carreira do artista que contribuem para o seu entendimento da música? Por exemplo: condições psicológica, social e econômica durante a juventude; História musical; e Marcos importantes da carreira. Como os ambientes político e cultural que cercavam os artistas tiveram influências em seus trabalhos?

Os alunos escolheram uma ou duas canções que eles consideram representativas, importantes para si. Nesta aula, serão utilizados novamente a escuta ativa e um formulário para análise da canção, professor e turma em conjunto, por intermédio do questionário que

⁶⁸ A *Janela Musical* encontra-se no Anexo deste trabalho.

será explicitado no apêndice. É sempre válido perceber, durante a audição, os estudantes, captando suas (re) ações. Em sequência o docente apresenta a sua análise da música, propondo questões que ao fim, após sua intervenção, possam levar os estudantes a reconhecer, por meio de suas respostas, as características de seu tempo presente, bem como também a partir desse ponto, perceber que/quais conexões com o passado são possíveis.

Tópico 4 – A relação Música e História (2 tempos).

Objetivos: tornar mais evidente aos estudantes a identificação dos elementos temporais relativos às músicas. É um aula expositiva, incluindo a pesquisa histórica sobre as fontes, contextualizando obra, artista (e/ ou compositor, se necessário) e apontando os elementos sonoros que inscrevem a canção temporalmente.

Um momento-chave de nossa proposta é a exposição sobre relacional entre História e Música. Neste ponto pode ser interessante usar a canção *O Samba da Minha Terra*, na sequência elaborada no próprio texto de Adalberto Paranhos, pedindo aos estudantes que anotem as diferenças percebidas nas três canções em relação a sonoridades, instrumentos, ritmos, dinâmicas etc. Incluirei aqui outro exemplo, para elucidar a proposta. Indo para a terrenos estrangeiros, miremos o caso de *My Girl*, sucesso de 1964 do *The Temptations*, grupo vocal vinculado, na maior parte de sua longeva carreira, à gravadora *Motown*.

My Girl

(Ronald White/Smokey Robinson)

Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=g4Ftj1HZcU0>

I've got sunshine on a cloudy day
When it's cold outside
I've got the month of May

I guess you'll say
What can make me feel this way
My girl (my girl, my girl)
Talking about my girl (my girl)

I've got so much honey
The bees envy me
I've got a sweeter song
Than the birds in the trees

Well I guess you'll say
 What can make me feel this way
 My girl (my girl, my girl)
 Talking about my girl (my girl)

I don't need no money fortune or fame
 I've got all the riches baby
 One man can claim

Well, I guess you'll say
 What can make me feel this way
 My girl (my girl, my girl)
 Talking about my girl (my girl)

Talking about my girl
 I've got sunshine on a cloudy day
 With my girl
 I've even got the month of may
 With my girl

A canção inicia-se com uma marcação de contrabaixo, fluido e vigoroso, que permanece até durante todo o primeiro verso, seguido da entrada do *riff*⁶⁹ clássico na guitarra e da bateria, preparando para a voz de David Ruffin. Essa base instrumental acompanha o vocal adocicado do tenor até o memorável refrão, quando, suavemente, entram cordas e metais, além das vozes harmonizadas dos outros integrantes. Os versos seguintes, tanto segundo como o terceiro, contêm uma gradativa participação dos naipes de metal e cordas, enquanto concomitantemente, a guitarra aparece apenas nos momentos de calma, com a marcação do *riff*. No interlúdio (após o segundo verso e o recomeço da música), ocorre uma modulação⁷⁰ em 1 tom, trazendo um brilho e um entusiasmo sonoro à canção, traduzido na presença de todos os elementos já falados tanto no verso como no refrão. O êxtase vai acompanhando o volume da música, sendo gradualmente diminuído até o fim.

A forma dessa canção é muito similar a de vários outros sucessos comerciais da mesma gravadora, comandada pelo produtor Berry Gordy e conduzida artisticamente pelo compositor e cantor do *The Miracles*, Smokey Robinson. A *Motown* teve ao longo dos anos em seu elenco artistas negros como Marvin Gaye, The Supremes, Stevie Wonder, Gladys Knight & The Pips e Jackson Five. Uma rápida pesquisa nas canções mais conhecidas dos referidos artistas, especialmente nas produções dos anos de 1960, vai mostrar as relações entre *My Girl* e *The Tracks of My Tears*, *My Guy*, entre muitos outros, como se houvesse uma fórmula musical. Destarte, Friedlander (2008) assinala que

⁶⁹ *Riff* é um pequeno trecho, geralmente instrumental, que se repete várias vezes na música.

⁷⁰ Mudança de tom em uma canção.

[...] Parte da verdadeira genialidade da Motown estava na maneira com que os instrumentos eram combinados para produzir um som diferente. Gordy tinha percebido há muito tempo que a maioria de seus ouvintes eram jovens e que eles ouviam música popular em seus carros ou nos rádios de suas casas. Ele também se deu conta das limitações dessas unidades; rádios produziam um som ralo e ruim. Então, a Motown trabalhou sua música para superar essas limitações; certos elementos na música eram enfatizados enquanto outros empurrados para o fundo. [...] levou para o primeiro plano foram os vocais, a bateria – geralmente enfatizando o *backbeat* dos tambores – e o baixo sincopado. Os vocais mostravam as atraentes vozes de seus cantores, as harmonizações e letras, a bateria segurava o andamento e fornecia uma poderosa batida, e o baixo intenso levava ao ouvinte um estímulo físico (como dançar). [...] O efeito deste tipo de arranjo, ouvido através de um pequeno alto-falante de menos de dez centímetros, era para enfatizar os vocais e vários ritmos e diminuir a ênfase de todo o resto. Para a juventude dos anos 60, esta fórmula musical funcionou (FRIEDLANDER, 2008, p. 249-250).

Frisemos dois tópicos aqui. Primeiramente, a assertiva de que a fórmula musical funcionou respalda-se no fato de que os *Temptations* foram alçados não só à condição de grupo vocal mais aclamado pela crítica como também o maior triunfo comercial da gravadora. “Eles não somente alcançaram um grande sucesso nas paradas (28 sucessos nas top-40 entre 1964 e 1972, incluindo 4 primeiros lugares), como suas apresentações ao vivo eram lendárias” (FRIEDLANDER, 2008, p. 256). Em segundo lugar, lembremos que a *Motown* àquele tempo tinha sua base em Detroit, no estado de Michigan, que até os dias atuais mantém laços fortes com a indústria automobilística⁷¹, de modo que se pode relacionar a ideia de montagem de som à linha de montagem das fábricas. O êxito da *Motown* foi tamanho que, em 1969, era umas das cinco principais gravadoras dos Estados Unidos.

Mas como tais informações poderiam ser utilizadas numa aula de História? Há de se por mais algumas cartas na mesa. Decerto que, enquanto um negócio, toda gravadora e artista quer e precisa vender. A padronização musical da *Motown* firmou um subgênero dentro da música negra norte-americana, no entanto voltado também a “[...] aparar as arestas e apresentá-lo de uma certa maneira que entusiasmou a América branca” (FRIEDLANDER, 2008, p. 245). Tendo como meta obter sucesso frente aos consumidores brancos dos EUA, eram criadas as harmonias bem arquitetadas e o som adocicado, suave acompanhado de letras cujas temas celebravam o (des) amor com elaborações poéticas bem inspiradas. O exemplo do *Temptations* ilustra muito bem o lirismo de Smokey Robinson, principal compositor das canções mais destacadas na fase sessentista do conjunto.

Contudo, os Estados Unidos daquela década foram fortemente marcados pelas discussões em torno da segregação racial, da discriminação e dos direitos civis da população

⁷¹ Sendo a sede da *General Motors* e da *Ford*, essa conexão é tão forte que ela era conhecida como “*Motor City*”. Já a gravadora retirou seu nome contraindo as palavras “*motor*” e “*town*”. Retirado de Amauri Stamboroski Jr. «Motown, a gravadora que ajudou a criar a black music, faz 50 anos.». Portal G1. Acesso: em janeiro de 2020

negra. Entre os discursos furiosos de Malcolm X e os pacifistas de Martin Luther King Jr., uma série de artistas negros marcava posição frente a essas questões. No entanto, naquele momento nenhum fazia parte da *Motown*. A maioria dos artistas da *Soul music* era nascida no sul dos Estados Unidos (ou foram para o norte e depois regressaram) e gravaram por outras gravadoras do país, como a *Stax Records* (Memphis, cidade do Tennessee) e a *Atlantic Records* (na cidade de Nova York). Para não nos alongarmos, ficaremos em apenas dois grandes nomes, de um grupo muito heterogêneo que ainda incluía Aretha Franklin, Sam Cooke, Otis Redding, entre outros notórios. Um é Ray Charles, cujo posicionamento político, se não foi fincado desde o início da brilhante carreira, posteriormente rendeu-lhe pesadas multas e boicotes contratuais em seu estado, Geórgia, um dos mais rentáveis da nação. O outro, James Brown, apelidado de *Mr. Dynamite* ou padrinho do soul, à época que analisamos lançava canções que refletiam o crescente movimento pela consciência e orgulho negros (como *Say it Loud: I'm Black and I'm Proud!!*), a ponto de, no contexto da morte do reverendo Martin Luther King Jr., os prefeitos de Washington e Boston terem solicitado que o padrinho do soul os ajudasse a acalmar os ânimos (FRIEDLANDER, 2008, p. 231). O contexto era tão denso que, não por acaso, em fevereiro de 1969, o *Temptations* lança *Cloud Nine*, primeiro álbum em que a *Motown* flexibiliza sua fórmula – tendo canções que abordam conflitos físicos e emocionais relativos à vida na comunidade negra urbana –, ao mesmo tempo em que expandia seus limites musicais (por exemplo, o uso de novas tecnologias como o pedal *wah-wah*). Assim, alguns possíveis temas podem surgir nesse quadro: a questão racial nos EUA, direitos civis e políticos, o papel da arte na política, na sociedade etc.

Outro ponto pertinente é, no ato da pesquisa, estimular a capacidade crítica do aluno relativas às construções simbólicas, por meio da historicização. Melhor dizendo, sem a menor intenção de idealizá-los ou estigmatizá-los (e há fontes para tanto), é interessante captar tanto os artistas como as gravadoras como personagens representativos de seu tempo, seja por suas posições ou por suas contradições. Pra ilustrar este quadro, recorreremos novamente a Friedlander

[...] Um outro grande paradoxo reside no fato de que a *Motown* [...] embora produzisse, essencialmente, para o mercado consumidor branco, era planejada, escrita, dirigida e tocada, exclusivamente por afro-americanos. A *soul music*, identificada como uma herança negra bastante popular na comunidade negra, era controlada por gravadoras dirigidas por brancos como a *Atlantic* e a *Stax*, e produzida e gravada por um grupo multirracial. Como regra, apenas os vocalistas de soul eram negros (FRIEDLANDER, 2008, p.235).

Ou seja, conforme Duarte salientou, apenas o uso de fontes certas pode permitir não apenas a emergência de alguns possíveis temas nesse contexto, como também a compreensão destes pelo jovem. Isto posto, a partir da audição e estudo de uma canção como *My Girl*, pôde-se entender:

- como os elementos dessa música estão localizados nos anos 1960;
- que ela representava um segmento artístico que teve grande êxito comercial embora passa ao lado das questões raciais efervescentes daquela nação, ao passo que outro subgênero negro, a *Soul music*, vai ter artistas e canções mais ativos nessa questão;
- e, por fim, que, apesar das posições bem marcadas, ao mesmo tempo se influenciavam e possuíam contradições.⁷²

3ª ETAPA – MUSICANDO A HISTÓRIA

Tópico 5 - Apresentação dos gêneros musicais do século XIX (2 tempos)

Objetivos: Por meio da apreciação musical com escuta ativa, exibir canções que estão nas raízes da música brasileira, ao passo em que se salienta a mescla sonora que permeia. Além disso, revisa-se parte do conteúdo final do ano anterior.

a) Dividir em seis grupos e ouvir uma música de cada um dos gêneros a seguir: Polca, Modinha, Lundu, Marchinha, Maxixe e Choro⁷³. A partir delas, os alunos devem discutir e registrar suas impressões respondendo:

- *qual o nome do gênero musical (neste item é interessante também saber o nome prévio que eles dariam, se lhe fosse possível nomeá-los);*
- *origem desse gênero musical;*
- *quem ouvia/dançava essas músicas? Pertenciam a alguma classe social específica?*
- *gera-se algum estímulo na pessoa? Qual estímulo?*

b) Utilizando cartões, cartolina, projeção (o que tiver disponível), ler as características de cada um dos estilos, para os estudantes relacionarem ao final. Pode ser que alguns alunos entendam

⁷² Outro ponto pode enriquecer potencialmente a análise das fontes em sala de aula. Falamos anteriormente que nessa proposta entende-se que o arranjo também é uma narrativa situada em um contexto social, histórico e cultural específico. Isso significa que música e letra talvez se revelem construções narrativas diferentes na mesma fonte – construções essas que podem ser discordantes, quando um arranjo suave se encontra com uma letra densa, por exemplo.

⁷³ Preferencialmente utilizar versões originais. Contudo, na impossibilidade, por ser uma aula introdutória, não há grandes problemas no uso de canções mais recentes.

que um gênero tenha mais nomes. Aponte-se então que essa dificuldade de definição era uma constante no período, conforme será visto na sequência.

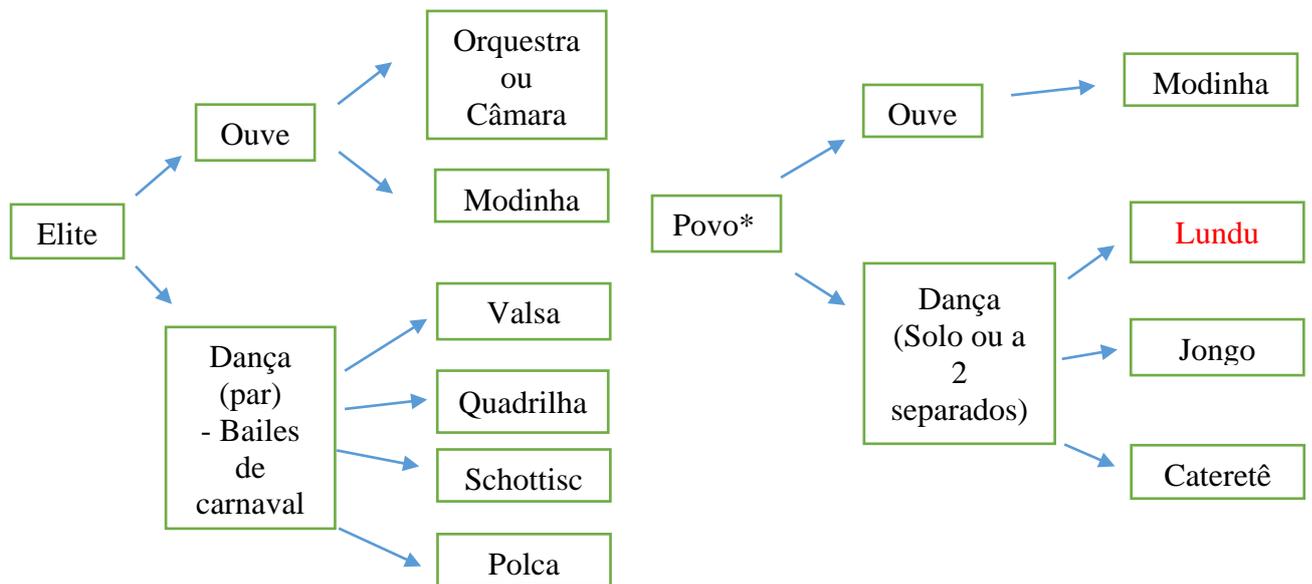
c) Apresentação de duas ou três novas canções que ilustrem a permeabilidade entre os gêneros (o “cruzo”). A turma deve adivinhar que gêneros estão contidos nessas músicas. Essa parte se difere da anterior porque lá oferecemos uma canção mais próxima do “puro”, enquanto nessa última os estilos já estão emaranhados.

d) ressaltar que a dificuldade em definir ilustra o quanto os gêneros e práticas culturais daquela sociedade estavam muito misturados, ora demarcando, ora flexibilizando espaços, práticas e sons. Ressalte-se que isso não tem um sentido de relegar a segundo plano a verticalidade das relações sociais no Brasil.

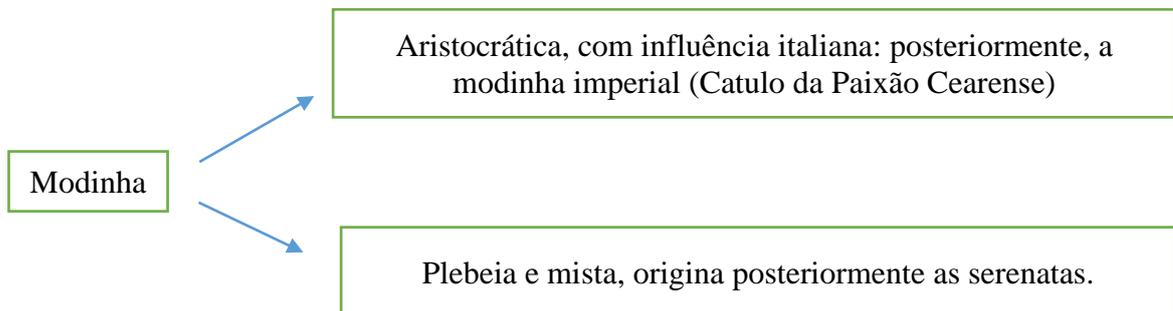
Tópico 6 – Aula expositiva “Música na Sociedade Imperial” (1 tempo)

Objetivos: Dar continuidade à revisão iniciada na última aula, incluindo historicamente os gêneros musicais já vistos.

- Vinda da Família Real (1808) ==> Incentivo à música erudita (Missão artística francesa);
- Império (1822) ==> Apesar de grande declínio, atividades culturais persistem (financiamento real);
- Romantismo ==> estética musical italiana – influência de Rossini – inspira óperas em língua portuguesa ==> Carlos Gomes;
- A partir de 1870, o Conservatório Imperial de Música vira Instituto Nacional de Música. Cresce a música instrumental de câmara;
- Músicas Religiosas: a diferença de experiência entre a apreciação cristã, domesticada, e o papel do corpo na religiosidade africana.



*Em sua maioria, viventes em áreas rurais.



* O Lundu, enquanto dança, surge aproximadamente de 1780 e tem origem africana, mais precisamente de Angola e Congo – e foi trazida para cá pelos bantu escravizados. Caracterizava-se pelo canto e pela dança em que o alteamento dos braços, com o estalar dos dedos, e a umbigada são acompanhadas por palmas (DINIZ, 2006, p. 18). Vai sendo “desbatucado” até 1870, quando vira cantado (lundu-canção), sendo apreciado nos circos, casas de chope e nos salões da corte imperial, como fundo para as *habaneras* e polcas. O cruzamento destas com o lundu está no DNA do maxixe. Lundu foi o primeiro gênero musical a ser gravado no Brasil, (*Isto é bom*, de Xisto Bahia, gravado na voz de Baiano, em 1902, na casa Edison). Já da mistura do lundu com a modinha é que surge a canção, cujo primeiro registro é de Caldas Barbosa, mulato.

- Os gêneros musicais urbanos serão, portanto, produtos dos sons executados nos bailes carnavalescos – especialmente polca e lundu – somados a outros como maxixe, marchinhas e choros.

Tópico 7 - Conhecendo os gêneros musicais urbanos (1 tempo cada gênero. Total de 3 tempos)

Objetivo: Identificar, caracterizar e estudar historicamente os gêneros musicais urbanos ressaltados previamente. Utilizaremos parcialmente a *Janela Musical*, buscando adequar os temas das canções aos conteúdos disciplinares estabelecidos para o bimestre – exceto no primeiro gênero analisado, a marchinha. Além de apresentar mais detalhadamente cada estilo, tendo em mente ampliar o conhecimento musical discente, visa-se também compreender as canções enquanto produto de seu tempo, com marcas dele mesmo, sem compará-lo ao presente.

a) *Marchinha*: por vezes crítica, outras tantas não, fazia a crônica dos costumes, comportamentos, problemas, moda, como pode ser percebido em composições como *Pedreiro Waldemar*, *Papai Noel*, *Só quero beliscar* e *Marcha do Caracol*. Como tema transversal, conheceremos parte da história do Rio de Janeiro da primeira metade do século XX por meio de canções como *Ô abre-alas*, *No bico da chaleira*, *Tomara que chova*, *De dia falta água de noite falta luz*, além de *Cidade Maravilhosa*, hino oficial desta urbe. Sobre hinos aliás, há de se notar também os hinos dos principais times de futebol da cidade.

b) *Choro*: Aproximadamente é de 1870, ligado a músicos dos segmentos da classe média baixa. Executaram os gêneros europeus da época com tempero afro-carioca, com

cavaquinhos, violões e flautas. Apresentavam-se em algumas casas medianas no Império e nos saraus de elite, com performances com altas porções de virtuosismo, improviso e desafios entre os instrumentistas, fossem solo ou acompanhantes. Para tanto analisaremos a biografia de Pixinguinha, o maior nome do choro, tendo em vista, por meio da análise de sua história e suas canções – como *Carinhoso*, *Rosa*, *Um a Zero* e *Urubu Malandro* – acrescentar mais elementos a compreender alguns pontos daquela sociedade, sem deixar de mencionar as questões raciais enfrentadas pelo saudoso músico.

c) *Maxixe*: Se o lundu era mais ligado ao rural, com maior interação e participação coletiva na música, o maxixe ganha presença nos clubes carnavalescos e nos teatros de revista ainda no final do século XIX. Nessa dança urbana, todos bailam ao mesmo tempo, sendo a melodia e a voz externas aos dançarinos. Ao mesmo tempo lúdica e sensual, essa dança era inicialmente renegada, considerada indigna, até indecente (Chiquinha Gonzaga escandalizando com o *Corta-Jaca*, e Ernesto Nazareth com *Brejeiro*), mesmo tendo influência da polca, *habanera* e do tango. Como tema que perpassa este gênero musical, teremos como fundo a Pequena África, onde havia a Casa da Tia Ciata (salão tocando choro e erudito, nos fundos samba), o morro do Estácio e começaremos a passear pelo carnaval e sua história.

Tópico 8 – “Nós somos do tempo do samba sem grana, nem glória.”⁷⁴ (1 tempo cada aula. Total 5 tempos)

Objetivos: Compreender o começo da profissionalização da incipiente indústria fonográfica, com o surgimento das primeiras gravadoras, os espaços que formavam um circuito musical no Rio de Janeiro, os agentes mediadores no campo musical, o instável caminho de afirmação do samba do Estácio frente aos sons produzidos na Pequena África, o nascimento e crescimento da rádio – com destaque para a Rádio Nacional –, as escolas de samba e, ainda, uma discussão sobre o papel da crítica na música. Espera-se, então, que a turma entenda o quanto as noções de velho e novo (ou de tradicional e de moderno) são criadas, reivindicadas, variadas no tempo e espaço, estando constantemente imiscuídas de forma complexa, de modo que um rótulo de “música de velho” não dá conta de atingi-las.

⁷⁴ Cardoso, Flavio / Aragão, Jorge / Rezende, Paulinho. Moleque atrevido In. Jorge Aragão. *Tocando o samba*. Rio de Janeiro: Indie Records, 1999.

Indústria Fonográfica: Aula expositiva abordando o surgimento das primeiras empresas especializadas em gravação no Brasil: em 1900, a Casa Edison (de quem todos os primeiros artistas gravados eram funcionários), a Fábrica de Discos Odeon (1911) etc. Os gêneros registrados variavam de local: no Rio de Janeiro foi majoritariamente a Modinha, mas também havia lundus, cateretês, marchas etc.; enquanto em São Paulo, as canções sertanejas tinham mais espaço. Também é mencionado o desenvolvimento de um circuito musical no RJ, composto por café-dançantes, chopes-berrantes, picadeiros de circo, teatros de revista, salas de cinema, saraus entre outros. Solicitação de pesquisa com o tema *Críticas às músicas que eu gosto*.

Samba: Inspirada no capítulo 3 de Napolitano (2007), busca-se aqui problematizar os fatores que influenciaram o processo de reconhecimento de um gênero, bem como a importância dos agentes mediadores de cada época e, por fim, da tensão entre setores sociais a respeito de um gênero. Intentamos mostrar que a afirmação do samba enquanto elemento-central da identidade brasileira – saindo do morro para a cidade e desta para nação – iniciou-se na mediação envolvendo membros da elite e classe média escolarizadas e de classes populares, cada qual com seus interesses, junto ao poder público. Essa intermediação não foi isenta de tensões oriundas das ações da política e de variadas vozes que viam no samba a expressão do atraso e da ignorância (por vezes aceitando o samba desde que fosse “higienizado”). Uma vez consolidada, muda de função e passa a ser reivindicada contra influência estrangeira. Como sugestões de canções para uso: *Pelo Telefone* (Donga); *Jura* (Sinhô), *Conversa de Botequim* (Noel Rosa e Vadico).

A Crítica e o Gosto: Gosto se discute? A partir da exibição de trechos da personagem Anton Ego, do filme *Ratatouille* (2007), retomar a discussão iniciada na aula anterior. Aqui abordamos a função do crítico, diferenciando-o do resenhista, por apontar os critérios técnicos e/ou específicos de sua arte, desmistificar falsas correlações (como não ser possível ou certo criticar um determinado artista ou grupo por uma produção menos inspirada ou fraca), o ponto da (im)parcialidade dessa função e mais algumas outras, de modo a acrescentar mais bases ao pensamento dos jovens. Ao serem apresentados e solicitados à reflexão sobre a frase de Žižek (que consta no começo deste capítulo), queremos não apenas trazer de volta a discussão sobre modernidade e tradição, como também ressaltar o quanto a disciplina História é fundamental para percebermos o real “novo” e ampliar a empatia histórica, ou seja, o passado ser compreendido a partir dele próprio.

Rádio Nacional: A eclosão da rádio em 1922 e a mudança de função original, educativa, convertendo-se numa “espécie de ‘veículo síntese’ da música popular” (NAPOLITANO, 2007, p. 47) e consolidando assim tanto as canções como seus compositores e intérpretes. *O samba da minha terra* (Doryval Caymmi), *Asa Branca* (Luiz Gonzaga – Humberto Teixeira), *Bonde de São Januário* (Wilson Batista), *Chão de Estrelas* (Silvio Caldas – Orestes Barbosa). A preocupação com temas abordados e o projeto cívico-pedagógico de Vargas. A Rádio Nacional (1936), os programas de auditório e o *cast* estelar. Como produto desse crescimento, surgem as disputas políticas entre esquerda e direita pelo gênero. Dentro da pluralidade da Rádio Nacional, a controvérsia entre os folcloristas (aos já consagrados samba, choro e marcha soma-se o baião, coco, xaxado e moda de viola) e o adeptos do som com influências internacionais (jazz, mambo e conga caribenhos e o bolero, além do fox). A relação de alguns desses gêneros com as migrações nordestinas, a industrialização, trabalhismo, a política de boa vizinhança, ufanismo, etc.

Canções como crônicas sonoras: Apreciação musical, por meio da escuta ativa, em que se empenha, partindo dos elementos sonoros mencionados na aula anterior, fazer um breve resumo dos gêneros abordados relacionando-os com os conteúdos históricos. Recursos visuais adicionais como fotos e linha do tempo (essencial para que os alunos trabalhem o conceito de simultaneidade). As canções, pelas letras e pelos sons, permitirão o facilitar e fixar do período final do império e inicial da república.

FASE 2 (A 2ª METADE DO SÉCULO XX)

Antes de prosseguirmos é necessário frisar alguns pontos. Primeiramente, relembremos que essa fase foi pensada para ser aplicada com um bimestre de distância da fase 1. Presume-se então que a turma esteja acostumada com a metodologia, com a escuta ativa e já entenda uma canção como fonte histórica. Assim, nesta fase já nos empenhamos em uma maior participação dos estudantes na pesquisa e análise das fontes, o que pode ser facilitado também à medida que a cronologia do curso avança, menos estranhamentos e resistências devem ocorrer sobre as canções, particularmente nas etapas finais, em que nos aproximamos da atualidade. Recordemos também, conforme supracitado, que nesta fase há a inclusão de temas que indicam preferências e também lacunas da turma.

Haverá dois momentos de pesquisa dos alunos. O primeiro será já no tópico 1 da primeira etapa, dividindo a turma em duplas para pesquisar sobre um dos nomes (decididos em sorteio) a seguir:

Chico Buarque, Edu Lobo, Geraldo Vandré, Elis Regina, Nara Leão, Elizeth Cardoso, Gonzaguinha, Caetano Veloso, Gilberto Gil, Raul Seixas, Zé Ramalho, Belchior, Alceu Valença, Milton Nascimento, Tim Maia, Wilson Simonal, Odair José e Jorge

Além da pesquisa sobre o autor, devem escolher uma canção representativa dele (a) no período entre 1965/1973 – que marca a consolidação do que conhecemos hoje como MPB. O resultado dessa pesquisa será apresentado no tópico 5, programado inicialmente para ser concluído em dois tempos.

O segundo momento de pesquisa estudantil com as músicas é uma nova divisão, desta vez em oito grupos. O tema a ser explorado será as produções musicais populares nas rádios do final dos anos 1980 e começo dos 1990. Por sorteio ou afinidade, serão estudados o sertanejo, a axé *music*, o pagode e o funk, com os alunos escolhendo canções representativas desse período histórico. Essa pesquisa será apresentada na tópico 9. Ressalte-se que ambas pesquisas contarão não só com a orientação do professor, mas também com a participação deste no sentido de garantir que as músicas sejam utilizadas como fonte para se compreender tal cenário histórico. Observações postas, sigamos.

ETAPA 4 – A BOSSA, A FOSSA E A GRANDE DOR⁷⁵.

Tópico 1 – A Fossa: “A tristeza é senhora...”⁷⁶ (1 tempo)

Objetivos: Compreender o governo Dutra e o retorno de Vargas frente ao cenário internacional, particularmente em relação aos interesses e à influência dos Estados Unidos. Refletir sobre o comportamento e uso das redes sociais na contemporaneidade.

A positividade tóxica, a alegria desmedida e a necessidade de ter a felicidade exposta nas redes sociais na atualidade marcam o contraponto do tema dessa aula. Um mundo recém-saído do maior evento bélico da História logo imerge em um novo conflito sem precedentes,

⁷⁵ Veloso, Caetano. Saudosismo. In. Caetano Veloso. *Caetano Veloso*. Rio de Janeiro: Universal Music, 1986.

⁷⁶ Veloso, Caetano. Desde que o samba é samba. In. Caetano Veloso e Gilberto Gil. *Tropicália 2*. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1993.

com potencial catastrófico. A seleção brasileira perde a Copa do Mundo de 1950 em casa. Em agosto de 1954, uma nova tragédia abala a nação. As tensões e a tristeza desse cenário ecoarão na produção musical dos governos Dutra e também no retorno de Getúlio Vargas ao Palácio do Catete: Dolores Duran, Dalva de Oliveira, Lupicínio, Cauby Peixoto (*Conceição*), Maísa (*Meu Mundo Caiu*) e Nelson Gonçalves (*Vermelho 27*). A inspiração internacional em boleros, tangos, *foxtrote*, além dos sambas-canção far-se-á presente em todo um circuito musical que se amplia no Centro (especialmente com os “*Dancing*”) e na zona sul do Rio de Janeiro, notadamente Copacabana (a princesinha do mar) e o Beco das Garrafas. Frente a essa influência estrangeira um movimento sempre rondante ganha força: os defensores de uma música essencialmente brasileira. Analogamente, a campanha *O Petróleo é nosso!* marca o auge das discussões sobre a exploração do petróleo brasileiro, iniciadas no contexto da promulgação de uma nova constituição em 1946. A tristeza parecia mesmo não ter fim.

Tópico 2: A Bossa e a grande dor (1 tempo)

Objetivos: Discutir a constante recorrência da corrupção como um problema central do Estado brasileiro tendo como objeto o governo JK – que tem a Bossa Nova como uma das formas de interpretação artística desse tempo –, bem como o contexto histórico de sua sucessão.

O nacional-desenvolvimentismo de Juscelino Kubistchek tem como trilha sonora o surgimento de um novo estilo nas boates da zona sul carioca. A vitória da Copa de 1958 e a industrialização associada ao capital estrangeiro geram um otimismo na nação. É o que a indústria fonográfica sugere ao apontar o crescimento do consumo de discos de música brasileira a partir do final dos anos 1950 (de 35% vai para 65% do mercado nacional). Parte desse otimismo é ilustrado sonoramente pela Bossa Nova. Com o lançamento de *Chega de Saudade* (1959), contendo a canção homônima, João Gilberto altera os rumos da canção urbana da então capital brasileira (como em *O Barquinho*, de Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli, e *Desafinado*, de Tom Jobim e Newton Mendonça). Contudo, a inflação e os elevados gastos do Estado brasileiro fazem do combate à corrupção uma pauta central na eleição de 1960, resultando na vitória eleitoral do udenista Jânio Quadros. Seu turbulento governo, bem como de seu antecessor, são discutidos nesta aula tendo como fio condutor a corrupção na política brasileira.

Tópico 3: “Que eu não mudo de opinião.”⁷⁷ (1 tempo)

Objetivos: Analisar os papéis desempenhados por artistas oriundos da classe média urbana no início dos anos 1960, bem como refletir sobre a força e função política da arte, partindo do tempo atual.

O tema transversal dessa aula é a arte e a liberdade de expressão. Baseado inicialmente na leitura de dois textos motivadores (do *youtuber* Felipe Neto e do cronista Anderson França) sobre esse tema, mostraremos que o surgimento da Bossa Nova voltam à tona não só as querelas sobre modernidade x tradição, como também sobre engajamento político na arte, no âmago das disputas estéticas e ideológicas nos governos JK, Jânio Quadros e João Goulart. Se Roberto Menescal e Ronaldo Bôscoli cantam o mar, Sérgio Ricardo (com *Zelão*) e Carlos Lyra (com *Influência do Jazz*) apontam para a necessidade de engajamento popular. E os Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes levarão essa demanda a outro patamar. Após o golpe burguês-militar, o teatro e a música se reencontram em *Opinião*.

ETAPA 5 - A INDÚSTRIA FONOGRAFICA DO GOLPE DE 64 ATÉ OS ANOS 2000.

Tópico 4 – “Tudo que a antena captar meu coração captura.”⁷⁸ (2 tempos)

Objetivos: Compreender o impacto que incorrerá a partir da criação do segmento “jovem” no mercado musical, bem como a modificação advinda com a chegada da televisão nos lares brasileiros. Entender o desenvolvimento da indústria fonográfica do período, no esteio da crescimento industrial ocorrido nos primeiros governos militares.

Não obstante os cenários políticos nacional e internacional, nos anos de 1960 chega ao Brasil uma descoberta feita havia ao menos 10 anos lá fora: os grandes lucros gerados pelo segmento “jovem”, a geração que nasceu após a 2ª Guerra Mundial. O advento desse segmento, tanto aqui como no exterior, além de inserir-se nas tensões políticas, sociais e culturais da época, reconfigura o mercado musical em termos de produção, divulgação e consumo. A partir da discussão sobre o que é (ou o que é define) ser jovem hoje, abordaremos

⁷⁷ Ketí, Zé. Opinião. In. Nara Leão, Zé Ketí e João do Vale. *Show Opinião*. Rio de Janeiro: Philips, 1965;

⁷⁸ Belloto, Toni / Fromer, Marcelo / Antunes, Arnaldo. Televisão. In Titãs. *Televisão*. Rio de Janeiro, WEA, 1985.

o crescimento desse filão comercial. Os jovens de classe média alta já tinham sua representação sonora por meio da Bossa Nova e da música engajada. Essa representação é consolidada e ampliada com os programas de auditório na TV e os festivais de música, período este que institucionaliza a chamada MPB. Contudo, esse novo cenário, que entre tensões e cessões aglutinaria, a priori, a “galera do mar”, os engajados e os folcloristas, sofreria um baque com a eclosão de um novo produto musical: a Jovem Guarda. Se nos primeiros anos a TV é fundamental para sedimentar as produções musicais de então, rapidamente tanto o desgaste como a própria autonomia da indústria reconfigurará a parceira dos setores culturais para a década seguinte. Por tratar-se de audiovisual, um ponto interessante é o uso de vídeos da época como suporte nesta aula.⁷⁹

Tópico 5 – “É preciso estar atento e forte”⁸⁰ (2 tempos)

Objetivos: Compreender o contexto histórico e as consequências dos Atos Institucionais e a Censura, bem como as resistências à Ditadura militar-burguesa no campo musical.

Instaurado o AI-5, a repressão cresce exponencialmente, assim como a reação ao regime golpista. Pondera-se aqui sobre resistência: o que é resistir? Quais as formas? Quem pode resistir? Existem alternativas de resistência sem confronto direto? E como tudo isso se traduziu sonoramente? Nessas aulas os alunos, conjuntamente com o professor, abordarão tanto artistas e canções vinculados à tradição musical brasileira – Chico Buarque; Edu Lobo e Geraldo Vandré; Elis Regina, Nara Leão e Elizeth Cardoso; Gonzaguinha –, como outros que buscavam o integração com o que a indústria musical estrangeira trazia – o tropicalismo de Caetano Veloso e Gilberto Gil; a leva nordestina de Raul Seixas, Zé Ramalho, Belchior, Alceu Valença; Milton Nascimento e os mineiros do Clube da Esquina; o Soul de Tim Maia, Cassiano, Wilson Simonal. Como arremate, o caso de Odair José e a censura.

⁷⁹ Além de existir arquivos no *YouTube*, uma alternativa encontra-se no documentário “Uma Noite em 67”, de Ricardo Calil e Renato Terra.

⁸⁰ Veloso, Caetano / Gil, Gilberto. Divino, Maravilhoso. In. Gal Costa. *Gal Costa*. Rio de Janeiro: Phonogram/Philips, 1968.

Tópico 6 – “Um sorriso negro, um abraço negro traz felicidade”⁸¹ (1 tempo)

Objetivos: Perceber as formas de resistência relativas à cultura musical negra, o samba, frente a um sistema cuja lógica mercadológica gradativamente incorpora elementos dessa cultura.

Após a “limpeza sonora” da Bossa Nova, que retirou os instrumentos percussivos característicos do samba, o gênero revigora-se com a “redescoberta” de Cartola, Nelson Cavaquinho e Ivone Lara. Os festivais revelam Jorge Ben (*Mas que nada*), Martinho da Vila (*Casa de Bamba*) e Beth Carvalho, que junto a Paulinho da Viola, Alcione e Clara Nunes fazem o samba decolar na indústria fonográfica. Por outro lado, o carnaval adapta-se cada vez mais à lógica mercadológica, e os desfiles e os sambas se distanciam de suas origens. Todavia, nomes como Candeia (*Dia de Graça*), Nei Lopes e Wilson Moreira reafirmam o samba enquanto música negra de resistência. João Nogueira, sem a questão racial, vai na mesma direção. Beth Carvalho grava *Vou Festejar* (Jorge Aragão, Dida e Neoci) e revela que, debaixo da tamarineira, o batuque ancestral da tia Ciata ressurgiu no fundo de quintal do Cacique de Ramos, valorizando os antigos bambas e trazendo uma palavra que nunca mais sairá do cenário musical urbano: o pagode.

Tópico 7 - “Está no ar, nas ondas do rádio.”⁸² (1 tempo)

Objetivos: Conhecer o redirecionamento que a indústria fonográfica mundial toma a partir do final dos anos 1970, que ocorre em paralelo ao processo de reabertura política do Brasil.

O final dos anos de chumbo brasileiro ocorre simultaneamente à expansão maciça das estações FM de rádio, a partir de fim dos anos 1970. Dali em diante, consolida-se tanto um segmento pop-rock com nomes como Guilherme Arantes e Rita Lee, como uma prática nada ética: o jabá (propina), como comprovam vários depoimentos que traremos. Contudo, a crise do petróleo de 1979 afeta a indústria fonográfica em todo mundo. O impacto no Brasil é demonstrado na intensificação da lógica comercial e exigência de retorno financeiro dos discos, o que marca o fim de uma era “amadora” das gravadoras brasileiras. A rádio torna-se leve e colorida, como se percebe notoriamente ao ouvir canções “setentistas” e “oitentistas”

⁸¹ Barbado, Adilson / Portela, Jorge. *Sorriso Negro*. In. Dona Yvonne Lara. *Sorriso Negro*. Rio de Janeiro: WEA, 1981

⁸² Ricardo, Paulo / Schiavon, Luiz. *Rádio Pirata*. In. RPM. *Revoluções por minuto*. São Paulo: Epic, 1985.

de artistas como Caetano Veloso, Gilberto Gil, Gonzaguinha e o grupo Roupas Nova, além dos já citados Guilherme e Rita, que deram sequência em sua carreira, enquanto outros terão maior dificuldade. Por outro lado, as gravadoras descobrem um segmento inexplorado e extremamente lucrativo – o infantil – com grupos como Trem da Alegria (*Uni-duni-tê*, de Michael Sullivan e Paulo Massadas) e Balão Mágico (*Galinha Magricela*, versão de Gabriel Monreal e Edgar Poças) enquanto uma velha parceria com a TV é retomada nas manhãs com Xuxa (*Ilariê*, de Cid Guerreiro, Dito e Ceinha; e *Parabéns da Xuxa*, de Michael Sullivan e Paulo Massadas).

Tópico 8 – “O teu futuro é duvidoso...”⁸³ (1 tempo)

Objetivos: Refletir sobre a temporalidade futura, entre o possível, o previsível e o desejável (PAGÈS; SEBASTIAN, 2010), pensando conjuntamente com a contextualização das expectativas para o Brasil em 1985, o governo Sarney e a constituição-cidadã de 1988.

As respostas discentes sobre o futuro são o material motivacional para esta aula. Como lidar com o futuro? Como construí-lo? O fim da ditadura chegou, ainda que com anistia ampla, geral e irrestrita. A primeira eleição, indireta, é vencida por Tancredo Neves. O 1º Rock in Rio (1985) insere o Brasil no circuito musical global, numa época de grades festivais internacionais. Com *Você não soube me amar* (Evandro Mesquita, Guto e Ricardo Barreto), a Blitz ilustra um juventude alegre. Finalizando o show com *Pro dia nascer feliz*, Frejat e Cazuza tocam desejando um Brasil novo, com uma rapaziada esperta. E o Rock brasileiro oitentista – BRock – desponta na rádio e na TV, produzindo bandas dentro de uma grande heterogeneidade regional: Rio de Janeiro (Blitz, Barão Vermelho, Kid Abelha, Lobão), São Paulo (RPM, Titãs, Ira! e Ultraje a Rigor), Brasília (Legião Urbana, Paralamas do Sucesso, Plebe Rude e Capital Inicial) e Rio Grande do Sul (Engenheiros do Havá e Nenhum de Nós). Em 1988, uma nova Constituição é promulgada, contudo a juventude continua insatisfeita e temerosa (*Comida*, de Arnaldo Antunes, Sérgio Brito e Marcelo Fromer; *Que país é esse*, de Renato Russo). Pois algumas coisas mudaram, mas continuaram as mesmas...

⁸³ Frejat, Roberto / Cazuza. Beth Balanço. In. Barão Vermelho. *Maior Abandonado*. Rio de Janeiro: Opus Columbia, 1984.

Tópico 9 – Raízes e Nutellas⁸⁴ (2 tempos)

Objetivos: Contextualizar historicamente o Brasil nos anos 1990 e 2000, o neoliberalismo dos anos FHC e a mudança do principal partido de oposição, o PT, ao longo da década, até a vitória eleitoral e o governo de Lula.

A apreciação de um dos vídeos da série *Raiz ou Nutella* do comediante Daniel Lopes é o ponto inicial para discutir o processo de pasteurização sonora promovida pela indústria fonográfica em gêneros musicais de origem popular como o sertanejo, axé, pagode e funk. Iniciada nos anos oitenta no contexto da supremacia das FM e com continuidade na década seguinte, a descaracterização sonora é fundamentada na consistente padronização de composição, produção e gravação musicais (sem esquecermo-nos do jabá), tem como resultado uma crescente e acelerada descartabilidade das próprias canções. E ainda outros pontos são problemáticos, especialmente em relação às questões raciais e a objetificação feminina. Simultaneamente, o Brasil vive anos de grande instabilidade econômica e política, mitigadas pelo Plano Real. Contudo, o neoliberalismo de Fernando Henrique Cardoso aprofunda desigualdades sociais. Em contrapartida, as sucessivas derrotas nacionais de Lula provocam redirecionamentos no Partido dos Trabalhadores, distanciando do PT “raiz”. Como resultado, a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva em 2002 inicia o período petista somente interrompido pelo golpe de 2016.

Tópico 10 – Encerramento

Exposição contendo breve resumo dos gêneros abordados relacionando-os com os conteúdos históricos da segunda metade do século XX. Utilização de recursos visuais adicionais como fotos e linha do tempo (essencial para que os alunos trabalhem o conceito de simultaneidade). Pedir para retomarem as perguntas iniciais do módulo I. Ao fim, retomar a ideia da música como um produto cultural – e conseqüentemente histórico – que nos permite conhecer diversos períodos, responder questões não só relativas ao passado como, por vezes, também, ao presente, além de valorizar as diferenças.

⁸⁴ Nutella é uma marca de um creme de avelã com cacau e leite mundialmente reconhecida. Na atualidade essa palavra também é utilizada como gíria, qualificando alguém ou algo como mais frágil, delicado e menos potente que esse mesmo alguém ou algo original, de “raiz”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS - “PRA FINALIZAR, RESUMINDO ESSA HISTÓRIA...”⁸⁵

[...] Stravinsky disse, certa vez: “A música é o único domínio no qual o homem realiza o presente. Pela imperfeição de sua natureza, o homem está destinado a sofrer o escoamento do tempo – de suas categorias de passado e de futuro – sem jamais poder tornar real, portanto estável, a do presente. O fenômeno da música nos é dado com o único fim de instituir uma ordem nas coisas, compreendendo aí e sobretudo uma ordem entre o *homem* e o *tempo*. Para ser alcançada, exige então necessariamente e unicamente uma construção. Feita a construção, atingida a ordem, tudo está dito” (MORAES, 1983, p.19).

A música é uma das formas de representação do mundo; de se estabelecer uma relação com ele e também de vislumbrar e agir rumo a novas possibilidades de nele ser e estar. Por esse motivo, uma música indígena ou africana antiga não se pode ser compreendida como primitiva, como se fosse um plágio mediato das sonoridades da natureza e estruturalmente pobre. Pelo contrário, ela é mais um aspecto da conexão simbiótica que há entre o indígena e a natureza, ao ocupar um lugar intrínseco e primordial na percepção daqueles grupos, enquanto “ [...] formador da experiência social, parte integral das atividades de subsistência, garantia da continuidade social e cosmológica (MORAES, 1983, p. 86)”.

Por essas condições, a música integra a nossa consciência histórica e também, evidentemente, a dos nossos alunos. Lima escreveu que “conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente é o que dá sentido à aprendizagem da História” (LIMA, 2014, p. 61). A música encontra-se em posição destacada: ela pode provocar essa demanda porque desperta afetos e reações singulares e é ouvida por cada um de modos distintos. De maneira que ela tem enfim um potencial provocador, isto é, pode ser um agente “desestabilizador”, com habilidade de concatenar os conhecimentos prévios dos estudantes com os conteúdos trabalhados em sala, promovendo assim modificações nas apropriações do saber histórico, tornando-o algo significativo, valioso para vida prática do jovem.

Contudo, nesse sentido, Soares (2017) reforça a necessidade de se entender a maneira como se estabelece a interação e relação dos jovens com a música e gêneros musicais, sob risco de condenar a aprendizagem da História, a despeito da atuação do professor e da escola.

⁸⁵ Bispo, Adilson. / Roberto, Zé. Retrato Cantado de Um Amor. In: Reinaldo. *Retrato Cantado de Um Amor*. São Paulo: Continental, 1986.

Ademais, assenta que o uso de Música então só será bem sucedido se os alunos compreenderem bem os objetivos que o professor tem com essa proposta.

Aliás, toda a proposição didática que pensei torna-se extremamente mais dura, pesada e frustrante se os jovens não forem considerados como sujeitos, não só com gostos musicais específicos, mas também com sonhos, práticas, pensamentos sobre a escola, projetos e trajetórias próprios. Quanto maior for o conhecimento desses elementos, maior a chance do planejamento dos temas abordados, das escolhas das canções e das atividades propostas ser positivo.

De modo que, ao iniciarmos a proposta didática partindo das visões existentes dos alunos buscamos “[...] compreender passado e presente em interação, no tocante a como os sujeitos históricos se situam entre as temporalidades e narram suas vivências dando-lhes novos significados” (JUNIOR, 2017, p. 120). E, seguindo na desconstrução das ideias que estancam o avanço dos estudantes a uma melhor relação com a ciência histórica, o tratamento que esta dissertação propõe à arte sonora incorpora tanto a pesquisa histórica contextual de canções, artistas, grupos, movimentos e/ou gêneros; como também a análise (especializada até certo nível) da própria estrutura e forma da canção enquanto um objeto específico.

Além de tudo, a proposta é completada na busca da adaptação das aulas a temas e questões de nosso tempo, que ganham destaque nas redes sociais e no noticiário. Inclui-se aqui também as lacunas que podem ser verificadas nas respostas na fase 1 da proposta, além das situações que decorrem a partir da vivacidade e dinamismo da sala de aula.

A partir dessa abordagem, postulo ser possível entender que, se no nosso tempo vigora um presente onipotente e onipresente – recuperando Hartog, um “imenso hoje” –, a Música pode ser um poderosíssimo agente destabilizador desse quadro, pois conhecê-la faz interrogar, arranhar, provocar, desarranjar, enfim, esse presente, nos dirigindo à alguma zona fluida, preenchida das coisas que ainda não ouvimos ou conhecemos. Neste ponto um tanto espontâneo e aberto, este trabalho entende que pode se conduzir ao passado, transformado depois das aulas em História; e, concomitantemente, ao futuro, dado que ao se entrelaçar tempos, espaços, memórias, sensações, amplia-se no fundo o espaço de experiência. E, conforme vimos, conseqüentemente o horizonte de expectativas se redimensiona nas possibilidades do porvir, porvir esse que demanda ação. Como Cerri assinala “[...] um saber só concretiza a sua necessidade se é aplicável e faz diferença na capacidade do sujeito de agir no mundo em sintonia com sua progressiva leitura desse mesmo mundo” (CERRI, 2010, p. 270).

Por História e Música serem duas formas de explicar o hoje, tecer o ontem e conceber o amanhã, variadas formas de se trabalhar canções no ensino de História são possíveis. Por exemplo, o professor pode escolher um tema como cidade, mulher, censura ou mesmo um gênero musical específico (como samba ou o sertanejo/caipira), pesquisar e escolher canções que falem sobre esse tema e organizá-las no tempo. Uma variante dessa alternativa é escolher um grupo ou artista e trabalhar a sua obra. Ou ainda fazer uso de *jingles*, canções de campanha eleitoral ou músicas publicitárias elaboradas para governos. Analisa-se as canções e suas características mutantes ou permanentes ao longo da linha do tempo, sempre conectando-as com a História.

Por fim, a clareza de que cada época histórica tem a sua sensibilidade, conceitos, pressupostos singulares e, assim, sua própria arte leva ao entendimento de que é impossível justificar que um ou outro período obteve progressos sobre aquele (s) que o antecederam, ou, do mesmo modo, estabelecer juízos de valor sobre as obras simbólicas do presente frente às de outros tempos. A partir da Música, é anulada a ideia de progresso ou evolução. Diferencia-se antigo de ultrapassado. Finalmente, perde sua validade, seu sentido, a “música de velho”.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha. Histórias musicais da Primeira República. *ArtCultura*, Uberlândia, v. 13, n. 22, p. 71-83, jan.-jun. 2011

ABUD, Katia M. Registro e representação do cotidiano: a música popular na aula de história. *Cadernos Cedes*, Campinas, v.25, n.67, set./dez. 2005. p.309-317.

ALBUQUERQUE JR, Durval. M de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita de história? In Gonçalves, Marcia de Almeida et. ali (Org.) *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012, p. 32.

AZAMBUJA, Luciano de. Canção, ensino e aprendizagem histórica. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.6, n.11, 2017. p.31-56.

BAHIANA, Ana Maria. *Nada será como antes: MPB anos 70 – 30 anos depois*. Rio de Janeiro: Editora Senac, 2006.

BARCINSKI, André. *Pavões misteriosos: 1974-1983: a explosão da música pop no Brasil*. São Paulo: Três Estrelas, 2015.

CERRI, Luis F. Os Conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, v. 6, n. 2, 2001. p. 93-112.

_____. Ensino da História: fronteiras interdisciplinares, avanços e problemas. *Cad. História*, Uberlândia, 12/13(1), 2004/2005. p.07-21

_____. Didática da História: uma leitura teórica sobre a História na prática. *Revista de História Regional*. 15(2), Inverno, 2010, p. 264-278.

CERTEAU, Michel de. A beleza do morto. In: CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*. 4. ed. Campinas. SP: Papirus, 2005. Pp.55-85.

CONTIER, Arnaldo Daraya. Música e História. *Revista de História*. São Paulo. n.119 (1998).

CORBIN, Alain. Do Limousin às culturas sensíveis. In: RIOUX, Jean-Pierre; SIRINELLI, Jean-François. *Para uma história cultural*. Lisboa: Estampa, Ltda.,1998. Pp. 97-110.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, J.(Org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

_____. O jovem como sujeito social. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2003, n.24, pp.40-52. São Paulo, Ed. 24

_____. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007

DINIZ, André. *Almanaque do samba: a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. Rio de Janeiro: Jorge Zarif, 2006

DUARTE, Milton Joeri Fernandes. *A música e a construção do conhecimento histórico em sala de aula*. 2011. 170f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade do Estado de São Paulo, São Paulo: s.n., 2011.

FARIA FILHO, Luciano M. de; GONÇALVES, Irlen A.; VIDAL, Diana G.; PAULILO, André L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1. jan./abr. 2004. p.139-159

FERREIRA, Rodrigo de Almeida; PENNA, Fernando. *O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: Práticas de história pública frente a BNCC e ao ESP*. (mimeo)

FRIEDLANDER, P. *Rock in Roll: uma história social*. Trad. A. Costa, 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

FRÓES, Marcelo; PETRILLO, Marcos. *Entrevistas: International Magazine* [compilação]. Rio de Janeiro: Gryphus, 1997.

GIRON, Luís Antônio. *Minoridade crítica: A Ópera e o Teatro nos Folhetins da Corte, 1826-1861*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

GRUMBRECHT, Hans U. Depois de depois de aprender com história, o que fazer com passado agora? In: Nicolazzi, Miranda e Araújo. *Aprender com história? O passado e futuro de uma questão*. Rio de Janeiro: FGV, 2011.p.25-42.

HARTOG, François. *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2013. p.09- 41

HERMETO, Miriam. *Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

JUNIOR, Edmilson A.M. Relato de viagem: o livro Apologia da História e o uso de canções no ensino de disciplinas da Área de Teoria e Metodologia da História. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.6, n.11, 2017. p.118-141

KOSELLECK, R. *Futuro passado: para uma semântica de los tiempos históricos*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1993. p. 305-327

LIMA, Maria. Consciência Histórica e Educação Histórica: Diferentes noções, muitos caminhos. In: MAGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (et all) (orgs.). *Ensino de História – usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: FGV. 2014. p. 53-76.

MIRANDA, Sonia. Aprender e ensinar o tempo histórico em tempo de incertezas: reflexões e desafios para o professor de história. In: GONÇALVES, Marcia... [et al.]. *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: FGV, 2012

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

_____. Os primeiros historiadores da música popular urbana no Brasil. *ArtCultura*, Uberlândia, v.8, n.13, p.117-133, jul-dez. 2006.

MORAES, J. Jota de. *O que é a música?* 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983.

MOTA, Flavio Braga. “*Afinal, quem sou eu?*” – A potencialidade da história escolar na mediação de saberes e seu papel na reflexão e construção de identidades. Dissertação PROFHISTORIA) – FFP- UERJ, São Gonçalo, 2018.

MOUTINHO, Marcelo [org.]. *Canções do Rio: a cidade em letra e música*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009.

NAPOLITANO, Marcos. A historiografia da música popular brasileira (1970-1990). Síntese bibliográfica e desafios atuais da pesquisa histórica. *ArtCultura*, Uberlândia, v.8, n.13, p. 135-150, jul-dez. 2006.

_____. *A síntese das ideias: a questão da tradição no música popular brasileira*. São Paulo: Editora Fundação Pereira Álamo, 2007.

PAGÈS, J.; SANTISTEBAN, A. La enseñanza y el aprendizaje del tiempo histórico en la educación primaria *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 30, n. 82, p. 281-309, set-dez. 2010

PARANHOS, Adalberto. A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo. *ArtCultura*, Uberlândia – MG, n.9, p. 22- 31, jul-dez. 2004.

RAYNOR, Henry. *História Social da Música: da Idade Média a Beethoven*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. Pp. 9-25.

REVEL, Jacques. Cultura popular: usos e abusos de uma ferramenta historiográfica. In: REVEL, Jacques. *Proposições: ensaios de história e historiografia*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2009. Pp. 163-186.

ROZA, Luciano Magela. O canto de Clara: possibilidades de ensino- -aprendizagem da história afro-brasileira. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.6, n.11, 2017. p.100-117.

RÜSEN, Jörn. *Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: UNB, 2001, 194p.

_____. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa/PR, vol. 1, No. 2, jul-dez 2006. p.7 -16

_____. (2009) ¿Qué es la cultura histórica? Reflexiones sobre una nueva manera de abordar la historia. *Culturahistórica*. [Versión castellana inédita del texto *original alemán* (1994). *Historische Faszination. Geschichtskultur heute*. Keulen, Weimar y Wenen: Böhlau, pp. 3-26]. In: <http://www.culturahistorica.es/ruesen.castellano.html>.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. SCHMIDT, M.A.; BARCA, I.; MARTINS, E.R. (orgs.). *Jörn Rüsen e o ensino de História*. Curitiba: UFPR, 2010, pp. 41-49.

SANCHEZ COSTA, F. La cultura histórica. Uma aproximación diferente a la memoria coletiva. In *Passado e Memória. Revista de História Contemporânea*, 8, 2009. p. 267-286

SILVA, Daniel. P. O lugar do tempo presente na aula de história: limites e possibilidades. *Revista Tempo e Argumento*, Florianópolis, v. 9, n.20, jan./abr.2017. p.99-129

SCHMIDT, M.; CAINELLI, M. *Ensinar história*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2009. (Coleção pensamento e ação na sala de aula) p. 83-96

SOARES, O P. A música nas aulas de história: o debate teórico sobre as metodologias de ensino. *Revista História Hoje*, São Paulo, v.6, n.11, 2017. p.78-99.

SOBANSKI, A de. Q. [et..al]. *Ensinar e aprender história: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio*. Curitiba: Base Editorial, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Dos professores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, 1991, p.215-233.

TREVISAN, Carine. Le bruit de la guerra. In: AUDOIN-ROUZEAU, Stéphane; BUCH, Esteban; CHIMÈNES, Myriam; DUROSOIR, Georgie. *La Grande Guerre des musiciens*. Lyon, Symétrie, 2009. Pp. 5-15.

VILLAÇA, Pablo. *Os filmes da sua vida tem muito mais para contar*. São Paulo: Editora Rio Escrito, 2015.

WORNIS, Luciana; COSTA, Wellington Borges. *Brasil século XX: ao pé da letra da canção popular*. Curitiba: Positivo, 2005.

ZIZEK, S. *Primeiro como tragédia, depois como farsa*. São Paulo: Boitempo, 2011. p.19

APÊNDICE - A janela musical

Este questionário foi inspirado e adaptado a partir do trabalho de Paul Friedlander. Em *História Social do Rock* (2008), o autor apresenta um esquema elaborado pelo ele mesmo durante os anos em que lecionou História do Rock na Universidade de Oregon. Segundo Friedlander, “[...] é uma maneira de coletar e organizar sistematicamente a informação recebida da audição e das leituras sobre a história do pop-rock (FRIEDLANDER, 2008, p. 14)”. Apesar de ter sido elaborado visando um gênero definido, entendo que pode ser adaptado para se estudar também canções – e assim, a história – do Brasil. Eis o esquema:

JANELA MUSICAL

I) MÚSICA

- a) *Conjunto*: Quais instrumentos estão presentes?
- b) *Ênfase rítmica*: Qual compasso dominante? Que instrumento ou instrumentos marcam este compasso?
- c) *Estilo vocal*: Como você descreveria o arranjo vocal? Esse estilo vocal vem de que estilo musical?
- d) *Solo instrumental*? Há algum solo instrumental (geralmente definido como uma melodia improvisada sem letras)? Ele se origina de que estilo?

II) LETRAS

- a) Quais os principais temas da canção? Ela conta uma história? Sugestões de classificação temática: amor romântico, sexo, justiça/injustiça, introspecção, gêneros musicais, etc
- b) Há alguma mensagem cultural ou política explícita ou subliminar?

III) HISTÓRICO DO ARTISTA

Quais os elementos importantes da história pessoal e da carreira do artista que contribuem para o seu entendimento da música? Esta informação pode ser dividida em três áreas:

- a) Condições psicológica, social e econômica durante a juventude;
- b) História musical;
- c) Marcos importantes da carreira.

IV) CONTEXTO SOCIAL

Como os ambientes político e cultural que cercavam os artistas tiveram influências em seus trabalhos? Esta informação pode ser dividida em três áreas:

- a) Cultura jovem e sua relação com a sociedade;
- b) Movimentos políticos e culturais, incluindo a luta por direitos civis e humanos para as minorias, movimentos pela paz e contra a guerra, estabelecimento de contraculturas alternativas;
- c) A indústria musical e seu desenvolvimento naquele momento.

V) ATITUDE

Que elementos das performances ao vivo do artista, de seus atos e comportamento em público nos fornecem um claro entendimento da música?

Sendo acertado de acordo com as características relativas não apenas às canções escolhidas, mas à adaptação da turma à proposta e às condições materiais disponíveis, será proposto aos estudantes o uso do recurso de Friedlander, junto a uma pesquisa a ser entregue e apresentada em sala. Ao longo do processo da pesquisa é importante o estímulo do professor para que os alunos questionem a música, o que ela revela, que escolhas foram feitas em sua elaboração, formulem hipóteses explicativas etc.