

**“ISSO É MÚSICA DE VELHO, PROFESSOR!!” REFLEXÕES SOBRE MÚSICA
E ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA**

Thiago Bruno dos Santos Vital da Silva
Mestrando em Ensino em História pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro
Email: thitanico@gmail.com

Palavras-chave: Ensino de História; Música.

O presente trabalho busca refletir sobre abordagens diferenciadas de uso da Música nas aulas de História, repensando as usuais abordagens teóricas e metodológicas; e visando potencializar a aprendizagem histórica em alunos dos anos finais do ensino fundamental. Portanto, tenho como objeto não só reflexões sobre os dois campos, mas também propostas de intervenção pedagógica que considerem a complexidade do uso de tal recurso pedagógico, geralmente restrito à análise da letra, desconsiderando assim não apenas os gostos e opiniões dos alunos, mas que os demais elementos da canção constituem uma narrativa, e que influenciam diretamente na apreciação discente e, por consequência, na própria atividade proposta pela professor.

O começo vem da minha experiência em projetos de aceleração da rede municipal do Rio de Janeiro. Tentando oferecer um componente diferente para a aula de Língua Portuguesa, foi trazida, por sugestão de um livro da própria prefeitura, a canção “O Meu Guri”, de Chico Buarque. Após a audição, analisando e discutindo a letra, uma aluna proclama: “Professor, isso é músico de velho!”.

A reflexão a partir da frase da jovem estudante deu origem a essa pesquisa, ou seja, o desejo de responder melhor e, mais que isso, de repensar minha prática do ensino de História, visando melhorar a relação dos estudantes com a disciplina. Sem desconsiderar um dos aspectos da cultura escolar – identificada aqui como a resistências a mudanças – entendo a sala de aula como um espaço para a desnaturalização de tradicionais práticas e normas integrantes daquela cultura, especialmente se compreendermos o professor (querendo ou não) como um intelectual do seu ofício, que reflete teórica e metodologicamente sobre o conhecimento histórico e sobre a prática de ensino-aprendizagem, bem como a escola como *locus* de construção de conhecimento científico.

A opinião da aluna denota um distanciamento semelhante sobre a Música, porém vai além quando ela 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 de desinteressante, é algo cuja relação inexistente para a própria aluna, em sua percepção. A categoria meta-histórica batizada por Reinhart Koselleck (1993) de campo de experiência, no caso da estudante, é renegada, só havendo valor musical no que é atual. 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, reforçando assim a percepção discente que geralmente relaciona experiência a algo ultrapassado.

Para o historiador alemão, essa concepção teórica de tempo pode provocar graves problemas. Sua ideia é de que o passado é apreendido, significado e ressignificado, 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 expectativas. Como o tempo histórico é produto da tensão dessas duas categorias – que não são opostas e sim desiguais – a concepção indevida do passado que a estudante mostrou interfere agudamente na noção de tempo histórico. Vale lembrar também que Koselleck entende que o tempo histórico é também uma forma de ação humana. O uso das categorias campo de experiência e horizonte de expectativa nos parece propícia pois propõe a revisar essa agudeza, tanto na concepção sobre passado e futuro, quanto no tempo histórico (enquanto possibilidade de ação).

A postura de indiferença à música de Chico Buarque, também conduz a uma reflexão mediante a hipótese interpretativa de François Hartog (2013) para a relação do homem ocidental atual 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. Essa descrença pode ser percebida por meio do uso das categorias de Koselleck: o espaço de experiência, distante, é repudiado – como a estudante 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*, realçam essa perspectiva – estando nós presos a um presente que ruma ao infinito. Nos termos de Hartog, um presente onipotente e onipresente.

Esse regime de temporalidade presentista, ou seja, um presente onipotente e onipresente, torna necessária a reflexão visando redimensionar esse pensamento histórico. Apesar de Hartog não ter formulado sua chave interpretativa tendo em mente as questões escolares, entendo ser possível relacioná-las, na medida em que o presentismo interfere nas concepções de passado e futuro, que por sua vez dificultam bastante a apreensão de um sentido para estar na escola. Consequências disso são percebidas nos diversos problemas que a escola defronta, como o já citado desinteresse, indisciplina e também evasão.

Onipresente pois, como compôs Belchior, “*o passado é uma roupa que não nos serve mais*”¹ e o horizonte de expectativas, a partir da queda do muro de Berlim, se mostra cada vez mais distante, e nada promissor. E onipotente pois determina uma relação imediatista, urgente, do ser humano com o tempo. A fala da aluna pode ser compreendida sob a perspectiva do presentismo. Em outras palavras, entendemos que o trem da história avança ferozmente, não se sabe para onde. E o passado, nessas incertezas envolvidas nas temporalidades, por vezes é rejeitado – como a aluna fez -, porém, paradoxalmente, por outras recupera seu valor, uma vez que é estável e seguro. E esse passado ressurgiu de outro modo: uma vez que não se pode viver nele, procura-se 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.

Entendemos, nesse trabalho, que essa relação temporal pode ser redimensionada a partir de conceitos apresentados por Jorn 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 promovem

¹ BELCHIOR, Velha roupa Colorida. In: BELCHIOR. *Alucinação*. Rio de Janeiro: Estúdio Phonogram – RJ, 1976. Disponível em: <https://goo.gl/82QZya>. Acesso em 16 jan. 2019.

ações (ou melhor, intenções) nas expectativas do futuro. A captação desses laços forma a consciência histórica.

Outro ponto-chave de Rüsen é a aprendizagem. A história que se aprende fora dos espaços formais de educação – uma vez que o aluno não chega “zerado” –, é uma preocupação do autor, assim como o ensino escolar. A aula de História não pode ter como objetivo a transposição didática dos conteúdos definidos pelos historiadores e sim a aprendizagem discente. Rüsen, 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. 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 historiador.

O aprendizado e a consciência histórica constituem o pilar de um último conceito que nos interessa, que é o de cultura histórica, definida como “o modo em que uma sociedade interpreta, transforma e transmite sua realidade. A cultura histórica é o modo concreto e peculiar que uma sociedade se relaciona com o passado.” (CERRI, 2010, p.277)

HISTORIOGRAFIA, MÚSICA E ENSINO DE HISTÓRIA

Ao estudarmos o caso da produção historiográfica musical no Brasil, um problema se coloca, exposto por Arnaldo Contier, em *História e Música* (1998). Se por uma lado ratifica o entendimento que defenderemos, da 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.” (Ibid, p.77)

Mais adiante, poderemos perceber que tal obstáculo parece ter gerado consequências que aparecem ao pensarmos na proposta que guia esse trabalho, da união dos campos Música e História em sala de aula.

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. Tal ideia nos ajudou a entender uma possibilidade inicial de uso da música em sala de aula. Para tanto, 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, lançada e gravada 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 à 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.” (Ibid. p. 25)

Não obstante tal estudo, Paranhos ainda apresenta uma terceira versão 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 e 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.” (ibid. p.26). Conclui essa parte afirmando que canções podem ser expressar novos significados, desde que não se limitem à análise lírica. Reafirma seu argumento na sequência a estudar um processo semelhante de desconstrução ao analisar as composições “Chão de Estrelas”, originalmente composta e gravada por Silvio 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 já torna clara uma subversão quase total das propostas pelas versões originais.

O uso de canções como recurso pedagógico nas aulas de História não é nenhuma novidade, estando presentes na produção sobre o tema e também na divulgação de 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 uso das linguagens alternativas nas referidas aulas, sendo importantes pois estas “mobilizam conceitos e processam símbolos culturais e sociais, mediante os quais apresentam certa imagem do mundo.” (Abud, 2005, p. 310). Por possuírem uma identidade específicas, demandam metodologia e instrumentais apropriados para serem usadas em sala.

Abud também ressalta a diferença entre formação e informação, esta sendo entendida mais como um dado existente, enquanto aquela 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 aluno. 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. (Ibid., p.312)

Tomando como fonte para análise a canção *Três Apitos*, de Noel Rosa, aponta os conteúdos disciplinares que 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.). Identifica ainda detalhes sobre a melodia, simbioticamente imbricada à letra, o que de fato torna a apreciação da canção mais profunda e prazerosa.

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, no quanto à criação e recepção, aproxima-se dos setores menos escolarizados. Reafirma as dificuldades já assinaladas neste presente trabalho por Arnaldo Contier, constatadas ao decorrer do tempo, em se relacionar História, Música e produção do conhecimento, muitas já conhecidos 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 que exclusivamente as produções relacionadas à música erudita ou à folclórica.

Seja por focar no subjetivo por meio da biografia do grande artista (o gênio); 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, com outras áreas de conhecimento – inclusive a História - eram grandes.

Voltando ao autor, entende-se que é a partir desse contexto que boa parte da pesquisa sobre a história da música fora feita por sujeitos externos à academia, geralmente vinculados profissionalmente à produção e divulgação da música, 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.” (Ibid., p.208). Entretanto o mesmo autor ressalta, em 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 e 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. Em vista disso, por exemplo, a dificuldade de estabelecer fontes significativas para os anos 50 não seriam incontornável.

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 utilizadas 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). (Ibid., 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.” (Ibid., 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 em sala de aula.

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 ser 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. (Ibid., p. 216)

Acompanhando Katia Abud na ideia de que o uso de músicas, desde que feito de forma diferente do usual, 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), entretanto critica a referida autora em sua metodologia. Se ela indubitavelmente foge ao padrão das aulas de História, contribuindo de fato para a reflexão sobre Música e Ensino de História, por outro lado critica a falta de espaço para a interpretação que os alunos tem da música. Para Soares, o uso das músicas não se converte aprendizado se não se considerar que as relações e interações que os alunos estabelecem com a Música e com os gêneros musicais, a despeito da atuação do professor e da escola. Faz, assim, uso intenso de uma categoria central da teoria de Vigotski, a vivência, para pensar aspectos da didática escolar que colaborem a um uso melhor sucedido da Música na aula.

Considera-se portanto os aspectos objetivos (acesso à Música e gêneros musicais), como os subjetivos (pois cada pessoa escuta e se relaciona de modo único com a Música e os mesmos gêneros), como essenciais em sua proposta. Além disso, destaca a importância dos alunos compreenderem os objetivos e fins de se ouvir música na aula. Isso por que, ao começar a ouvir 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.” (2017, p. 90). O uso de Música então só será bem-sucedido se os alunos compreenderem bem os objetivos que o professor tem com essa proposta. 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. (Ibid., p.92)

Luciano de Azambuja, em *Canção, ensino e aprendizagem histórica* (2017), compartilha os resultados de sua investigação em duas turmas de ensino médio envolvendo música e os conceitos de Jorn Rüsen, conforme o título indica. Iniciam-se com a coleta de dados, informações e fatos tencionando 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 3 perguntas, a saber: a primeira diz respeito a “*Quais são os fatos marcantes?*” na vida da pessoa (busca-se o passado). Já “*O que gosta de fazer?*” reporta-se à capacidade de interpretação do presente, bem como suas significações e sentidos, produzem por sua vez múltiplas culturas e identidades juvenis, geralmente mediatizadas pela cultura de massa. Por último, a questão “*Quais os projetos futuros?*” dispensa maiores explicações. Repara-se, então, que ele buscou nessa autobiografia, além de conhecer dados dos alunos, delinear o que ele vai chamar de consciência histórica originária, que o autor entende ser possível ser dinamizada através da música.

Na etapa seguinte, Azambuja emprega um “... instrumento de investigação ‘*Gostos musicais & Aulas de História*’, em que ele investiga 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.” (Op.Cit., p.40). 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 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. (Ibid., p.44)

Assume-se aqui uma intenção de realizar a 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. 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, *“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 aprofundam o perfil discente obtido inicialmente – permitindo averiguar através da narrativa as experiências, interpretações e orientações, advindas das canções – como também permitem 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.” (Ibid., p.54). Enfim, o trabalho de Azambuja nos interessa por constituir um apreciável ponto de partida para os planejamentos de aula, visando, nos termos de Rüsen, o desenvolvimento de uma competência narrativa que expresse uma consciência histórica mais complexa.

MAS O QUE PROPOMOS?

O presente trabalho, que está em desenvolvimento, tem como fundamento a aula como uma construção coletiva e participativa entre o professor e a turma, na perspectiva de propor alternativas ao tradicional modelo expositivo. Os referenciais teóricos já mencionados nos ajudaram a formular hipóteses para a compreensão da relação discente com a Música ser específica. Penso, portanto, uma possibilidade de intervenção pedagógica sobre manifestações como a da minha aluna, que entendo ser possível por meio da apreciação musical - via escuta ativa – e da reflexão e pesquisa histórica. Se o foco das apreciações for além das letras, abraçando outros elementos constitutivos da música, pode-se compreender a canção como uma narrativa inscrita em seu próprio tempo, e assim 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 –, intervindo-se desse modo o pensamento histórico. Para cumprir esse objetivo, os alunos elaborarão trabalhos 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 recorrente de certos padrões melódicos, determinadas manobras de produção musical, como a modulação, e principalmente a recorrência temática ao (des)amor, celebrações etc. – que constituem uma estabelecida padronização na produção musical ao longo dos anos.

Decerto, dependendo da canção escolhida, a sistematização desses elementos para alguns alunos não é tarefa simples, dado que sensibilização é um processo muito subjetivo. Um solução possível seria exatamente a sugestão de Moraes: o uso do binômio melodia-letra, especialmente nas apreciações iniciais, pode facilitar essa sensibilização, para posteriormente incorporarem-se outros elementos à análise. Nunca é demais também recordar que se trata de uma aula de História, e não de Música ou Musicologia. Compreender os elementos da canção ajuda, mas isso configura-se um meio, e não um fim, para entendê-la enquanto produto de uma época.

Porém, conforme a experiência com “O Meu Guri” revelou, a usual exposição de uma canção passada pode provocar resistência, dado que habitualmente apenas as próprias referências dos estudantes são 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.²

É fundamental uma etapa inicial dentro desta proposta, em que o professor desenvolva uma atividade questionadora para conhecer ideias prévias, o aparato intelectual dos alunos, nos moldes do narrativa de vida colocada por Azambuja. É o ponto de partida para o desafiá-los: verificar seus gostos, seus valores, as significâncias e os

² NAPOLITANO, M. Entrevista por e-mail concedida à Revista História Hoje, vol. 6, nº 11, Jun, 2017

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. A seguir, os alunos poderão escolher canções que eles considerem representativas, importantes para si. Em outra aula, após escuta ativa e análise da canção pelo professor, por intermédio do questionário que será explicitado posteriormente, 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-o entre as outras temporalidades, diferentes, mas não desiguais.

Dando sequência à proposta, surge o momento da apreciação musical de uma canção ou mais músicas cuja temática seja igual ou semelhante à canção escolhida pelos estudantes. Antes de tudo, é imprescindível ao docente lembrar que esta fase demanda que este se entenda também como um pesquisador, pois ainda que não domine conhecimentos sobre teoria musical,

[...] 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.³

Um momento-chave de nossa proposta é a exposição sobre relacional entre História e Música. Acredito nessa etapa ter deixado explícita o suporte teórico que dá forma à essa conjugação. E a identificação dos elementos temporais relativos tanto a sugestão musical discente como docente tem como meta tornar a fundamentação mais evidente aos estudantes.

³ Ibidem.

Dando continuidade, incluímos aqui a proposta inspirada no texto de Adalberto Paranhos. E aqui cabe uma observação relativa ao conteúdo curricular de História. A concepção apresentada nesse trabalho adota a canção popular como fonte documental para a compreensão da cultura histórica de determinado recorte temporal. Enquanto produto cultural, a canção relaciona-se direta e principalmente com o século XX – com uma boa pesquisa e preparo pode chegar ainda ao final do XIX. Desse modo, as fontes musicais supracitadas contemplariam com tranquilidade os conteúdos curriculares estabelecidos para os anos finais do ensino básico, especialmente o 9º ano do ensino fundamental e o 3º do ensino médio. Todavia, entendo que a proposta pode ser adaptada para os outros anos escolares.

O fato das canções populares pertencerem à época relatada não impossibilita a abordagem de outros períodos históricos ou conteúdos curriculares, podendo nessas séries optar-se pela discussão de conceitos. Schmidt e Cainelli (2009) mencionam, ao discutir possíveis critérios norteadores para a escolha de conceitos, a alternativa de “...escolher conceitos que possuam caráter o mais universal possível para poderem ser usados em circunstâncias e contextos históricos diversos. (Schmidt e Cainelli, 2009, p. 86).

Então, trabalhar um determinado período histórico – como a Idade Média, por exemplo – não se traduz em uma amarra docente: não restringe a utilização, pelo professor, de canções do século XX que abordem algum conteúdo relativo do medievo. Canções sobre a escravidão africana - como o reggae *Redemption Song*, de Bob Marley; *Zumbi*, de Jorge Benjor ou o samba-enredo *Meu Deus, Meu Deus, Está Extinta a Escravidão?* da escola de samba Paraíso do Tuiuti, por exemplo – podem mostrar aos alunos as diversas formas de se abordar esse conceito, apresentando a riqueza das várias formas de expressão, sentidos e significados, de modo a conduzir à valorização das diferentes contribuições desses estilos e também servir como um ponto de partida para a compreensão do que significou a escravidão, a despeito da turma encontrar-se nos anos iniciais ou finais do ensino básico.

A penúltima etapa trata da apresentação do questionário inspirado e adaptado de Paul Friedlander (2008), a Janela do Rock. Sua obra *História Social do Rock* apresenta um esquema, elaborado pelo próprio durante os anos em que lecionou História do Rock na Universidade de Oregon. Segundo o autor, “...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 poder ser adaptado para se estudar também canções – e assim, a história – do Brasil. 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 à uma pesquisa a ser entregue e apresentada posteriormente.

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 etc. Devem, portanto, criar ou desenvolver hipóteses, que “[...] podem dizer que as evidências adicionais são necessárias e especular onde encontrá-las. Daí a necessidade de confrontá-las com outras fontes e narrativas históricas.”⁴ (SOBANSKI, et al, 2009, p.41)

Concluindo, ainda em afinidade com os autores citados previamente, entendemos que “Narrar é compreender o outro no tempo” (Ibid, p. 22). Deste modo, é através da análise das narrativas discentes que pretende-se entender o impacto que essa proposta representou na percepção daqueles estudantes sobre as canções que não pertencem ao presente, bem como sua relação com o próprio passado e futuro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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

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.

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

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

⁴ Id, Ibidem, p. 41.

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

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

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

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.

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.

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

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

RÜSEN, Jörn. **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>.

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

SCHMIDT, M.; CAINELLI, M. **Ensinar história**. 2ª 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.

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