

O uso das fontes históricas como ferramentas na produção de conhecimento histórico: a canção como mediador

Use of historical sources as tools in production of historical knowledge: the song as mediator

*Erica da Silva Xavier**

RESUMO

O professor não age apenas como um transmissor de conhecimento, mas como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto, o docente se vale de várias ferramentas mediadoras que o auxiliam nesse processo, como um objeto da cultura material, uma visita a um museu ou mesmo uma imagem ou uma música. Este artigo aborda a possibilidade de se pensar a utilização da canção enquanto documento histórico durante as aulas, pois são produções culturais carregadas de significados, tanto de forma implícita, quanto explícita. As fontes históricas, ao serem utilizadas com o intuito de mediar a produção do conhecimento em História, na prática de sala de aula, tornam-se ferramentas pedagógicas. Neste sentido, afirmamos que as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço. Elas devem servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades às quais estamos submetidos.

PALAVRAS-CHAVE: História e Ensino; Ferramentas Pedagógicas; Mediação; Canção.

ABSTRACT

The teacher doesn't only act as a transmitter, but as a mediator between the object to be seized and the student. For both, the teacher relies of several tools that help mediate this process, as an object of material culture, a visit to a museum, or even a picture or music. This article discusses the possibility of considering the use of the song as a historical document during classes, because they are cultural productions, full of meanings, both implicit and explicit. The historical sources to be used in order to mediate the production of knowledge in history, practice in the classroom, they become teaching tools. In this sense, affirm that the historical sources should not be simplified to a mere illustration of contents, since they translate into cultural artifacts full of intentions. The sources should assume a role of significance in the learner's cognitive structure: show the representations that certain groups have forged over the society in which they lived as they thought or felt, as they settled in the time and space. They should serve for the student to be able to make distinctions, abstractions that allow in reading the different temporalities which are submitted.

KEYWORDS: History and Teaching; Pedagogical Tools; Mediation; Song.

* Mestranda em História Social da Universidade Estadual de Londrina (UEL) / Brasil.

Uma das temáticas pertinentes à discussão sobre ensino de História nas últimas décadas se refere ao uso de documentos históricos na prática de sala de aula. E mais especificamente, desde o fim do século XX até o momento, seu uso vem sendo pensado com vistas à produção do conhecimento em sala de aula. Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) apontaram, na década de 1990, para a necessidade de se demonstrar ao aluno de que forma a História é feita, fator que se refere diretamente a fontes históricas. Neste sentido Luiz Fernando Cerri e Angela Ribeiro Ferreira salientam que:

os questionamentos sobre o uso restrito e exclusivo de fontes escritas conduziu a investigação histórica a levar em consideração o uso de outras fontes documentais, aperfeiçoamento as várias formas de registros produzidos. A comunicação entre os homens, além de escrita, é oral, gestual, figurada, música e rítmica (CERRI; FERREIRA, 2007: 72).

Assim, tem se tornado comum que alguns documentos, como uma imagem, uma canção ou um objeto da cultura material, apareçam com certa frequência nos materiais didáticos e, através do professor, na prática de sala de aula, podem ser utilizados como uma mediação na aprendizagem da História.

Devemos considerar que o professor assume uma função também mediadora na sala de aula, uma vez que, ao ensinar História, não reproduz o conhecimento, mas transmite sua própria representação da História sobre determinados conteúdos.

Neste sentido, o professor, levando em conta a aprendizagem do aluno, pode transformar essas fontes em ferramentas pedagógicas. Tal consideração pode levar o aluno a perceber que a História é feita a partir de vestígios deixados pelos homens do passado, que se constituem no material que o historiador vai utilizar para a compreensão de como determinadas sociedades viviam em determinados tempos/espacos.

O professor, ao se utilizar da fonte histórica, não a utiliza como os historiadores na academia, mas com o objetivo de levar o aluno a perceber como se constitui a história, como os conteúdos históricos se contextualizam com essa fonte. A fonte torna-se, então, uma ferramenta psicopedagógica¹ que poderá certamente auxiliar o professor na difícil tarefa de estimular o imaginário do aluno na aprendizagem da História.

¹ Pedagogia baseada na psicologia científica da criança. Neste trabalho privilegiamos a abordagem dada pelo teórico Lev Semenovich Vygotsky, ao estudar a atribuição de significados entre a linguagem e o pensamento.

Para tanto, procuramos compreender como a fonte se estabelece para a História dos historiadores, e como esta se torna uma ferramenta interdisciplinar ao ser apropriada pelo ensino, no processo de produção de conhecimento histórico em sala de aula. As fontes históricas devem ir além de meras ilustrações de conteúdos.

Da constituição do conceito de fonte histórica e sua relação com o ensino de história

As fontes históricas se constituem no material dos quais os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos (PINSK, 2005: 7). Nas últimas décadas, o conceito de fonte histórica ampliou-se significativamente, e elas passaram a ser vistas como vestígios de diversas naturezas deixados por sociedades do passado. Entretanto, o historiador deve dominar métodos de interpretação, entendendo que as fontes devem ser criticadas e historicizadas.

Desde metade do século XIX, quando a História se estabeleceu como disciplina acadêmica, métodos rigorosos de análise foram impostos, privilegiando o documento escrito e oficial, pautando-se na autenticidade do documento, tendo este como o “relator da verdade”, do fato histórico tal como ocorreu. Esta concepção está intimamente ligada à escola metódica, que acreditava que a comparação de documentos permitia reconstituir os acontecimentos do passado, desde que encadeados numa correlação explicativa de causas e consequências (JANOTTI, 2005: 11).

Após 1930, com a contribuição da escola dos Anales e a crítica sobre a pretensa objetividade imparcial da História através dos documentos oficiais, foi possível deixar de ver o documento como portador de uma verdade irrefutável, uma vez que o fato histórico deveria ser construído pelo historiador a partir de uma conjunção entre o presente e o passado. Dessa forma, o próprio sentido dado ao documento também se ampliou e deixou-se de valorizar apenas o registro escrito e oficial, não importando mais a veracidade do documento. (SILVA, 2006: 159). Segundo Silva,

a fonte histórica passou a ser a construção do historiador e suas perguntas, sem deixar de lado a crítica documental, pois questionar o documento não era apenas construir interpretações sobre eles, mas também conhecer sua origem, sua relação com a sociedade que o produziu (SILVA, 2006: 162).

Influenciados pela historiografia dos *Anales*, os seguidores da Nova História, na segunda metade do século XX, abarcaram em seus estudos históricos as mais diversas fontes, como a literatura, as imagens ou a cultura material. Este fator modificou o conceito de fontes históricas, que passaram a ser entendidas como vestígios, registros do passado ligados diretamente aos estudos, como o cotidiano, o imaginário, a alimentação, as tradições, entre outros. No entanto, os documentos escritos não perderam seu valor, mas passaram a ser reinterpretados partindo de técnicas interdisciplinares.

Na historiografia, uma obra que se destacou sobre a ampliação das fontes para a História, assim como na sua interpretação, foi a de Jacques Le Goff e Pierre Nora (1974), na qual os autores investigavam as novas abordagens, os novos problemas, os novos objetos. O debate sobre as novas abordagens, problemas e objetos trazidos pela coletânea organizada por Le Goff e Nora, trouxe contribuições de vários autores, como Paul Veyne, Michel de Certeau, entre outros, para pensar uma História que enfatizasse, por exemplo, o clima, a cozinha, o inconsciente, o cinema, as festas (JANOTTI, 2005: 15).

Para tanto, novos objetos foram inseridos como fontes históricas nesse tipo de investigação. Todos os tipos de vestígios inscritos no passado, como livros de receita, fotografias, cinema, música, enfim, uma série de elementos que auxiliariam o historiador na busca de compreender os homens do passado e como estes se estabeleceram.

Nessas análises, a utilização das fontes históricas não tratava de buscar as origens ou a verdade dos fatos, mas sim entendê-las enquanto registro ou testemunhos dos fatos históricos. Elas passaram a indicar o ponto de apoio, o repositório dos elementos que definiriam os fenômenos cujas características se buscavam compreender (SAVIANI, 2006: 30).

A discussão sobre as fontes, neste trabalho, ainda que de uma maneira sintetizada, busca demonstrar qual material os historiadores utilizam ao fazerem a História. As fontes históricas são, para os historiadores, aquilo que os permitem moldar seu pensamento sobre a História, seria o barro para o artesão, que forja entre seus dedos uma representação daquilo em que ele próprio está envolvido.

Quando o historiador trabalha com as fontes históricas, este, como se pode observar, tece determinadas interpretações, influenciado pelo seu presente. No entanto, o historiador, a partir de outros textos, de elementos diversos inscritos

em uma historicidade específica, contextualizada, busca a compreensão do significado de tal fonte, busca em qual representação de mundo está inserido o grupo que a forjou.

As fontes são, nesse sentido, artefatos culturalmente construídos e repletos de intencionalidade pelos grupos que as originaram. Assim para Bloch: “Tudo que o homem diz ou escreve, tudo que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar sobre ele” (2001: 79).

Nesse sentido, o passado deve servir para compreender como viviam os homens do passado, e, principalmente, estabelecer a relação com o presente. Ainda segundo Bloch: “A ignorância do passado não se limita a prejudicar a compreensão do presente; compromete no presente a própria ação” (2001: 65).

Acreditamos, dessa forma, serem as fontes históricas, se utilizadas de uma maneira que considere o desenvolvimento cognitivo envolvido na relação de ensino/aprendizagem em História, capazes de tornarem-se ferramentas, no sentido amplo que estas podem alcançar, auxiliando a compreensão do presente através do passado.

Não se trata de formar pequenos historiadores, ou que estes estejam a par das discussões historiográficas, mas de instigar, através do ensino de História, uma prática que, segundo Rüsen: “Permita ao indivíduo a indagação sobre o passado de forma que a resposta lhe faça algum sentido no presente e que de alguma maneira esse sujeito encontre uma orientação histórica para a sua vida cotidiana”. (2007: 33).

Ainda para o autor, a partir da prerrogativa acima, o indivíduo seria capaz de alcançar a consciência histórica, que remete ao entendimento das várias temporalidades às quais estamos submetidos, pensando em uma História que não é linear, mas de mudanças, de rupturas que, de tempos em tempos, determinam as representações forjadas pela busca de orientação do homem no tempo. As fontes históricas seriam as evidências do passado que certamente poderiam auxiliar a imaginação histórica do aluno (ASHBY, 2006: 151-168).

O uso das fontes históricas em sala de aula: o documento histórico e sua utilização como ferramenta na aprendizagem histórica

Não é recente a ideia de que pressupomos que os alunos entram em contato com a História especialmente através de meios de comunicação, como

televisão, games, imagens, história em quadrinhos (HQs), canções, enfim, uma série de objetos que fazem parte do cotidiano das sociedades atuais. Pelo mesmo motivo, esses elementos podem permitir ao aluno que recrie a História em sua estrutura cognitiva, ainda que, em um primeiro momento, partindo de sua própria vivência, de seus valores e tradições.

Os alunos, quando adentram o universo escolar, possuem ideias tácitas sobre os acontecimentos ou instituições históricas e essas ideias funcionam com fonte de hipóteses explicativas na senda de compreender o passado, as instituições, as pessoas, os valores, as crenças e os comportamentos (MELLO, 2001: 45).

As fontes históricas assumem um papel fundamental na prática do ensino de História, uma vez que são capazes de ajudar o aluno a fazer diferenciações, abstrações, o que, entre outros aspectos, é uma dificuldade quando tratamos de crianças e jovens em desenvolvimento cognitivo. No entanto, diversificar as fontes utilizadas em sala de aula tem sido o maior desafio dos professores na atualidade (FONSECA, 2005: 56).

O professor, em sala de aula, tem como papel ser um mediador e, através da dialogia, ou seja, do entrelaçamento entre sua fala e a fala do aluno de forma dinâmica, propiciar a atribuição de novos significados sobre a História, sobre os conceitos históricos. O professor pode utilizar mediadores culturais (fontes históricas) com o objetivo de criar uma interação entre um objeto da História e as representações que os alunos irão formar sobre a História. Assim:

A presença de outros mediadores culturais, como os objetos da cultura, material, visual ou simbólica, que ancorados nos procedimentos de produção do conhecimento histórico possibilitarão a construção do conhecimento pelos alunos, tornando possível “imaginar”, reconstruir o não vivido diretamente, por meio de variadas fontes documentais (SIMAN, 2004: 88).

Nesse sentido, as fontes históricas poderão, durante o ensino e a aprendizagem da História, tornar-se uma ferramenta pedagógica capaz de permitir ao aluno fazer diferenciações entre o passado e o presente através da contextualização das fontes na História.

Ao fazer uso das fontes como ferramenta para a aprendizagem, não se deve, no entanto, descaracterizá-las como documento histórico. O aluno deve perceber de que forma a História é escrita e qual o valor simbólico desses artefatos para determinadas sociedades.

Segundo Carlos Nogueira Fino,

A inclusão de uma nova ferramenta ela própria portadora de uma carga cultural anterior, que conduziu a concepção e construção num processo de comportamento, introduz diversas funções novas relacionada com uso de referidas ferramentas e com seu controle (...) Assim, a utilização de artefatos, deve ser reconhecida como transformadora do funcionamento da mente, e não apenas como meio de facilitar processos mentais já existentes (FINO, 2001, s/p).

É necessário ampliar o conceito de ferramenta de maneira a entendê-la como capaz de auxiliar no estabelecimento de uma ação complexa na estrutura cognitiva do aluno e sua compreensão da História. É necessário que a ferramenta seja pensada como parte do sujeito em si, uma vez que esta auxiliará o aluno a formar conceitos sobre a representação que o mesmo fará dos conceitos históricos.

Para pensarmos a ideia de ferramenta cultural e a inter-relação entre História e ensino², nossos estudos apoiam-se nas concepções trazidas por Lev Semenovitch Vygotsky. O autor contribuiu para área da Psicologia, da Pedagogia e, recentemente, para a História. Suas contribuições nos ajudam a compreender o aluno como um agente social e como ele estabelece os significados que se expressam através da linguagem e, antes, na sua estrutura cognitiva em suas fases iniciais.

O autor se refere diretamente ao processo histórico-social e o papel da linguagem no desenvolvimento do indivíduo. Privilegia a aquisição de conhecimento pela interação do sujeito com o meio, o sujeito é interativo, adquire conhecimento a partir de relações intra e interpessoais e de troca com o meio, a partir de um processo denominado mediação (RABELO; PASSOS, 2009, s/p).

A criança possui o que Vygotsky denomina de uma zona de desenvolvimento potencial, que com o auxílio das ferramentas pedagógicas e através da mediação do professor, seria capaz a partir das generalizações, de formular o pensamento através de conceitos, uma vez que: “O adulto não pode transmitir a criança o seu modo de pensar. Apenas lhe fornece o significado já acabado de uma palavra, em torno do qual a criança forma um complexo”. (VYGOTSKY, 2007, p. 44-100)

² Os autores Coller e Scribner, em prefácio à obra de Vygotsky, *Mind in Society*, encontram nessa obra uma influência do materialismo dialético, afirmando que ela explora o conceito de ferramenta de modo que encontra antecedentes diretos em Engels. Ver: Carlos Nogueira Fino (2001, s/p).

A construção de significado pelo indivíduo é estabelecida socialmente em uma relação de aprendizagem que supõe trocas, diálogos, análises que tomam sua forma concreta na linguagem, sem ela o homem não seria social, histórico ou cultural.

Ainda segundo Vygotsky:

O significado de cada palavra é uma generalização, um conceito e como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamentos, podemos encarar o significado como um fenômeno do pensar (VYGOTSKY, 2007: 75-100).

Para ele, os conceitos se formam pela capacidade de significação que o indivíduo vai adquirindo ao longo de seu desenvolvimento biológico e cognitivo, que não se estabelece de forma mecânica, mas por atribuição de sentidos. Assim, a própria linguagem é uma ferramenta que é, em sua essência, transformadora da mente. “Os processos sociais e psicológicos humanos formam-se através de ferramentas, os quais servem para proceder a mediação entre os indivíduos e o meio físico que o envolve” (FINO, 2001, s/p).

Dessa forma, as fontes históricas, quando assumem uma função pedagógica mediada pelo professor, podem ser capazes de assumir significados específicos que vão auxiliar o aluno a fazer abstrações, diferenciações, o que o levará a constituir determinados conceitos sobre a História.

É importante, no processo de significação que o aluno fará das fontes históricas, que este perceba, através de outros textos, da ampliação do sentido dessas fontes, que se trata de artefatos culturais, repletos de historicidade. O professor deve considerar que os alunos possuem pré-conceitos (no sentido de não terem conceitos formados) sobre a História, quando se defrontam com o aprendizado em História.

Nesse sentido, as fontes não devem ser usadas como ilustração, pois possuem uma função específica para o ensino de História. Assim, o professor deve considerar as operações cognitivas que o aluno sofre ao usar sua imaginação para tentar criar um raciocínio histórico. Pois não basta apenas que o aluno evidencie os temas históricos, mas que consiga estabelecer a relação entre presente e passado: “propiciar a eles além do que a experiência vivida pode revelar, identificando, nos testemunhos do passado, elementos de continuidade e de ruptura”. (SIMAN, 2004, p. 89)

A canção como mediador cultural

A partir da década de 1990, em especial, ampliaram-se os debates em torno do conhecimento histórico escolar. À medida que as pesquisas na área de ensino de História avançavam, ficava mais evidente a necessidade de se incorporar métodos e objetos próximos ao fazer do historiador, de maneira a esclarecer de forma didática que a História é uma representação social.

Uma questão amplamente discutida no ensino de História diz respeito ao entendimento de como o aluno apreende o conhecimento que está à sua volta. As teorias cognitivistas de Vygotsky são tomadas como respaldo para responder a algumas dessas indagações, sendo precursor de uma série de outros estudos que se debruçaram sobre este tema. Dentro dessa discussão, saber como o conhecimento histórico é entendido é tarefa fundamental na prática docente dos professores que se deparam com determinadas indagações. Neste sentido, Lana Mara Siman se pergunta:

Como promover a aprendizagem da História sabendo que se trata de conhecimentos de natureza complexa e que esses conhecimentos podem guardar maior ou menor grau de relação com as experiências e conhecimentos já adquiridos? Como propiciar a apreensão das novas concepções do que é a História, do modo de pensar em História e das novas visões sobre dos temas e objetos centrais dos processos históricos? Até onde e de que forma podemos exigir dos alunos –de diferentes faixas etárias– essas capacidades intelectuais? (SIMAN, 2004: 81-82).

O debate sobre o papel da escola na produção do conhecimento histórico ganhou escopo quando já na década de 1980 vários autores, como André Chervel, passaram a criticar a noção da escola como uma simples reprodutora do conhecimento acadêmico. Tais indagações nos trazem a reflexão sobre o “saber escolar” e a ideia de a escola também produzir conhecimento histórico. A partir das discussões de Chervel, percebemos a existência da configuração de um “saber próprio” da escola, que se torna o centro dos debates, em especial.

Dessa forma, a História não é mais entendida somente como a “ciência do passado”, mas também, como afirma Rüsen, como um dos lugares que propiciam a construção do conhecimento e que levaria o aluno a adquirir a habilidade de compreender o passado, a partir de seu presente, ou seja, despertando no aluno a “consciência histórica genética”³ (1992: 27-36).

³ O conceito de consciência histórica genética remete ao entendimento das várias temporalidades às quais estamos submetidos, pensando em uma História que não é linear, mas

Apoiando-se em Vygotsky, Siman afirma que os alunos possuem uma “zona de desenvolvimento potencial” e, a partir dela, o professor deveria impulsioná-la através da dialogia⁴ e da mediação cultural, tendo como objetivo final a produção do conhecimento histórico. Para tanto, um objeto da cultura material, uma visita a um museu, ou mesmo uma imagem ou música, uma fonte histórica, cumprindo a função da ferramenta que, segundo Carlos Fino, seria de: “Servir como condutor da influência humana no objeto da atividade sendo externamente orientada e devendo levar a mudança nesse objeto” (FINO, 2001, s/p).

A partir deste entendimento, identificamos na canção um eficaz potencial na tarefa de mediação cultural entre professor, aluno e novos conhecimentos. Esse potencial da canção deve-se à sua fácil acessibilidade a todas as camadas da sociedade, pois, conforme José Geraldo Vinci de Moraes, pode-se perceber que:

as canções poderiam constituir-se em um acervo importante para se conhecer melhor ou revelar zonas obscuras das histórias do cotidiano dos segmentos subalternos” (MORAES, 2000: 204).

Sob este olhar, com a utilização da canção como ferramenta pedagógica, seria possível perceber o contexto e os problemas existentes no período estudado e, mais do que isso, levar o aluno a aprender conceitos em História.

Com este objetivo, a canção popular “tem ocupado espaço, como instrumento pelo qual se revela o registro da vida cotidiana, na visão de autores que observam o contexto social no qual vivem” (ABUD, 2005). Ou seja, a música aproxima o aluno da História, pois ela está inserida em seu cotidiano e, pelo mesmo motivo, aproxima o professor do aluno.

Outra questão importante trabalhada por Lana Mara Castro Siman é a da dialogia que, segundo a autora, também é via fundamental na compreensão do processo de aprendizagem, uma vez que, na troca entre professor e aluno, também propicia uma discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira impressão.

de mudanças, de rupturas que, de tempos em tempos, determinam as representações forjadas pela busca de orientação do homem no tempo.

⁴ Dialogia como um processo dinâmico, conceito de Bakhtin que aponta para várias vozes que se entrelaçam ao tecer o discurso. O significado das produções linguísticas não está no texto enquanto estrutura formal, mas na interação de um discurso com outros discursos (Cf. SIMAN, 2004).

Assim, a experiência da dialogia pode tornar possível a produção de conhecimento a partir do envolvimento entre aluno e professor, ou ainda, segundo Moreira, entre o “aprender a aprender”, ou seja, professor e aluno aprendendo de formas distintas, porém mútuas (MOREIRA, 2000: s/p).

Dessa forma, entendemos que a canção pode ser perfeitamente usada como um documento histórico durante as aulas, pois ela é produção cultural, carregada de significado em seus versos, tanto implícita quanto explicitamente.

Explicitamente nas canções atuais que falam abertamente sobre temas polêmicos, como violência, drogas, política, e implicitamente quando percebemos nas entrelinhas de uma canção de engajamento da época da ditadura militar, por exemplo, que aparentemente poderia ser qualificada de inexpressiva, mas trazia consigo significados múltiplos que quase passavam despercebidos na tentativa de burlar a forte censura dos anos de chumbo.⁵

Essa relação entre a canção e o ensino busca criar alternativas metodológicas para fugir de uma ideia de História linear e cronológica, assim como demonstrar que a canção é um objeto da História, propiciar um entendimento no qual o aluno perceba que a História é feita de continuidades e rupturas, o que facilitará a compreensão da simultaneidade dos acontecimentos históricos.

Ainda segundo Moraes, apesar da maioria das pessoas serem leigas no código musical, elas criam uma percepção particular das canções que escutam em seu cotidiano, alcançando um grande poder de comunicação. Para este autor, é premissa fundamental para compreender o papel da música na História nunca desvinculá-la dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos.

Moraes nos chama atenção para a suma importância de nunca separar melodia e letra para o estudo, pois apesar da letra ser constantemente privilegiada nos estudos dessa natureza, a melodia, a harmonia e o ritmo da canção influenciam e muito na sua compreensão. O historiador atenta que entender o código musical é uma dificuldade, mas que não deve ser de forma alguma desestimulante.

Marcos Napolitano concorda que só se pode entender a letra da música

⁵ Termo usado para se referir ao período da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), principalmente depois da instituição do AI-5 (1968).

juntamente com a sua melodia, uma vez que, para o autor, a junção entre letra e música nos mostra o embate sociocultural da música como um todo, perceptível a partir daí as influências diversas que as formam. Este autor critica a análise verbal separada da música, entendendo que:

esses vícios podem ser resumidos na operação analítica, ainda presente em alguns trabalhos, que fragmenta este objeto sociológica e culturalmente complexo, analisando “letra” separada da “música”, “contexto” separado da “obra”, “autor”, separado da “sociedade”, “estética” separada da “ideologia” (NAPOLITANO, 2005: 8).

Nesse sentido, uma questão que devemos levar em consideração quando trabalhamos com a canção em sala de aula diz respeito à escuta musical. Isto é, precisamos levar em conta a sensibilidade de quem ouve as canções, por vezes muito diferentes dos gostos musicais particulares.

Para José Jorge Carvalho, uma invenção tecnológica que afeta a sensibilidade musical contemporânea é o *walkman*, ou os equivalentes atuais, como diversos produtos acessíveis aos jovens e crianças, possíveis de serem usados com fones de ouvido: telefones celulares, mp3 e iPods. Em muitos sentidos, para Carvalho, é o inverso da amplificação exagerada: aqui se cai na mais alta privatização da experiência musical jamais alcançada. Ouvir não é mais ouvir com os outros, ou até ouvir para os outros, como o sonharam sempre os pensadores humanistas que refletiram sobre a música, mas ouvir para si e para ninguém mais. Evidentemente, esses produtos tecnológicos propiciam uma experiência auditiva muito intensa, pois o ouvido, para ouvir a música através de sua ajuda, necessita fechar-se para o ambiente, o que é uma atividade exatamente oposta a como se constrói anatomicamente o órgão da audição convencional, que não se fecha como o olho (CARVALHO, 1999: 13).

Essas observações são fundamentais, pois devemos lembrar que, ao se trabalhar com a canção como fonte, não devemos fazer uso somente de seu parâmetro poético, ou seja, da letra da canção, embora a vontade seja muito grande, em especial para o professor, quando vai trabalhar em sala de aula. Mas não podemos perder de vista e levar em conta como os nossos alunos “sentem” as músicas que trabalhamos em sala e que por vezes são muito diferentes de suas experiências e seus gostos musicais. Nesse sentido, a escuta musical torna-se tão importante ou mais quando utilizamos a canção como fonte ou também na perspectiva de ferramenta pedagógica na mediação da produção do conhecimento.

Assim, segundo José Vinci de Moraes, as canções podem servir como extrato de detalhes importantes da vida cotidiana das pessoas, para entendermos aspectos da vida cultural que muitas vezes passam despercebidos ou ignorados, e que são de valerosa contribuição para entendermos a sociedade de forma mais complexa e rica.

A iniciativa do trabalho em sala de aula com esse tipo de fonte pode surgir como uma atitude espontânea do professor, muitas vezes influenciado pela sua formação, seus conhecimentos, através de projetos de pesquisas e, entre outros recursos, o livro didático.

Considerações finais

Quando tratamos do ensino de História, dialogamos diretamente com duas questões diferentes, mas que se complementam: uma é a História e sua historiografia, e outra o Ensino e História, que considera, entre outras coisas, a relação com a aprendizagem do aluno. Conciliar as prerrogativas teórico-metodológicas que envolvem essas duas áreas é imprescindível.

Devemos entender que escola também produz conhecimento histórico, esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência cultural e social (CHERVEL, 1990: 177-229).

Para tanto, é necessário desconstruir a ideia de que o professor é um simples reprodutor de conhecimento, pois este, em sua ação, também cria suas próprias representações e faz uma seleção ao atribuir determinada importância entre um ou outro conteúdo histórico, ou privilegiar determinados objetos históricos na construção dos conceitos históricos (BITTENCOURT, 2008: 135).

Sob esta perspectiva, o professor deve ser visto como um mediador entre os conceitos e conteúdos da História e a aprendizagem do aluno.

Privilegiamos, neste trabalho, a relação entre as fontes que os historiadores utilizam para tecer o discurso histórico e a função de ferramenta pedagógica que estas, mais especificamente a canção, assumem quando propostas nas aulas de História, a fim de produzir conhecimento histórico.

As fontes históricas, ao serem utilizadas no auxílio da produção do conhecimento em História, na prática de sala de aula, tornam-se ferramentas

pedagógicas. E enquanto tais assumem uma posição favorável no imaginário histórico do aluno. Elas demonstram as evidências do passado e como os grupos que as forjaram idealizavam a sociedade em que viviam. Essa possibilidade de aproximação com o fazer do historiador permitiu o desenvolvimento de uma nova postura frente ao conhecimento histórico, o qual deixa de ser um saber pronto, acabado e cristalizado, e passa a ser compreendido como fruto de uma construção social (DUTRA, 2005: 785).

A canção, do ponto de vista desta pesquisa, não deve ser tratada como uma simples ilustração do conteúdo. Ela se traduz em representações, em códigos que demonstram como, de tempos em tempos, os homens se estabelecem socialmente. Assim, “podemos afirmar que as construções realizadas na sociedade em que se vive se constituem em símbolos que expressam a cultura e a consciência histórica dessa mesma sociedade” (CUNHA, 1996: 57).

A canção tida como expressão simbólica (considerando que, musicalmente, possui um forte apelo emocional) torna-se memória, o que demonstra muitas possibilidades, tanto para a pesquisa em História como para o ensino da História.

Assim entendida, a canção pode ser portadora de multiculturalidades, pois faz parte de “toda a gente”. Nesse sentido, através do seu uso em sala de aula, poderíamos trabalhar com a possibilidade de ensinar História usando-as com o fim de aproximar o aluno da História.

As canções são documentos históricos, pois registram intenções, lutas, reivindicações decorrentes dos conflitos travados na sociedade pelos grupos que as compõem, em diferentes épocas.

Através da mediação do professor, uma opção seria partir do presente para o passado, trabalhando, em um primeiro momento, com canções atuais, para que se crie uma aproximação e uma percepção por parte do aluno, e para que este seja capaz de perceber que a canção se faz partindo do momento e das inquietações próprias de seu tempo e dos grupos que as legitimam, da contextualização de sua narrativa.

Contudo, não podemos deixar de considerar a criatividade que o professor possa encontrar para o trabalho com a canção, pensando a sala de aula como uma prática dinâmica, dialógica, que no seu fazer não deve se pautar em metodologias arraigadas em ortodoxias. Não existem “fórmulas prontas” a

serem usadas em sala de aula. O professor deve, no entanto, estar consciente de sua ação mediadora e ser capaz de perceber a riqueza das fontes, então, estará apto a conduzir a produção de conhecimento histórico em sala de aula.

Porém, reafirmamos que as fontes históricas não devem ser simplificadas a uma mera ilustração de conteúdos, uma vez que se traduzem em artefatos culturais repletos de intencionalidades. As fontes devem assumir um papel fundamental de significação na estrutura cognitiva do aluno: demonstrar as representações que determinados grupos forjaram sobre a sociedade em que viviam, como pensavam ou sentiam, como se estabeleceram no tempo e no espaço. Devem servir para que o aluno seja capaz de fazer diferenciações, abstrações que o permitam fazer a leitura das distintas temporalidades às quais estamos submetidos.

Bibliografia

ABUD, Kátia Maria. Registro e Representação do Cotidiano: A música Popular na Aula de História. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 25, nº 67, set/dez. 2005, pp. 309-317.

ASHBY, Rosalyn. Desenvolvendo um conceito de evidência histórica: as idéias dos estudantes sobre testar afirmações factuais singulares. *Educar*, Curitiba, Especial, Editora UFPR, 2006, pp. 151-170.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou ofício do historiador*. Tradução André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CERRI, Luis Fernando; FERREIRA, Angela Ribeiro. Notas sobre a demanda sociais de representação e os livros Didáticos de História. IN: OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de e STAMATTO, Maria Inês Sucupira (orgs). *O livro Didático de História: políticas educacionais, pesquisa e ensino*. Natal: EDUFRN, 2007

CARVALHO, José Jorge de. *Transformações da sensibilidade musical contemporânea*. Série Antropológica (266). Brasília: UnB, 1999.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. IN: *Teoria e Educação*, nº 2, 1990.

CUNHA, Maria de Fátima. Cantando o Brasil pós-64. *Revista do Laboratório do Ensino de História/Uel*, nº 2, 1996.

DUTRA, Soraia Freitas. As crianças e o desenvolvimento da temporalidade Histórica. IN: ARIAS, José Miguel Arias (org.). *Dez anos de pesquisas em ensino de História. VI Encontro Nacional de Pesquisadores de Ensino de História*. Londrina: Atrito Art, 2005.

FINO, Carlos Nogueira. Vygotsky e a zona de desenvolvimento proximal (ZDP):

três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, Universidade do Minho Braga, vol. 14, nº 2, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de História*. Campinas - SP: Papirus, 2005.

JANOTTI, Maria de Lourdes. O livro Fontes históricas como fonte. IN: PINSK, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

MELLO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo histórico dos alunos-no rastro da escravatura. IN: BARCA, Isabel (org). *Perspectiva em Educação Histórica. Centro de Estudos em Educação e Psicologia*. Braga: Universidade do Ninho, 2001.

MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, vol. 20, nº 30. Dossiê: Brasil, Brasis, 2000.

NAPOLITANO, Marcos Francisco D'Eugenio. História e Música. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. AMARAL, Cecília Maria e BORJA, Cafagni Wagner. Linguagem e canção: uma proposta pra o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo vol. 7 nº 13, set. de 1986/fev. de 1987, pp. 177-188.

PINSK, Carla Bassanezi. *Fontes Históricas*. São Paulo: Contexto, 2005.

RABELLO, Eliano T. e PASSOS, José S. *Vygotsky e o desenvolvimento humano*. Disponível em: <<http://www.josesilveira.com>>. Acessado em: 20/12/09.

RUSEN, Jörn. *Didática - funções do saber histórico*. IN: *História Viva: teoria da História, formas e funções do conhecimento histórico*. Trad. Estevan de Rezende Martins. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2007.

_____. *El desarrollo de la compentencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogénica relativa a la conciencia moral. Proposta Educativa*, nº 7, Buenos Aires, Flasco, 1992.

SAVIANI, Demerval. Breves considerações sobre fontes para história da educação. *Revista HISTEDBR On- line*, Campinas, n. especial, ago. de 2006, pp. 28-35.

SILVA, Kalina Vanderlei e SILVA, Maciel Henrique. *Dicionário de conceitos históricos*. São Paulo: Contexto, edição nº 2, 2006.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos. IN: ZARTH, Paulo A. e outros (orgs). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ: 2004.

YIGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. Disponível em: <<https://www.jahgr.org>>. Edição eletrônica: Ridendo Castigat Mores. Acesso em: 09/04/2007.

Colaboração recebida em 28/04/2010 e aprovada em 26/08/2010.