

**CANTANDO O BRASIL PÓS-64:
REVISITANDO ALGUMAS DISCUSSÕES SOBRE MÚSICA E ENSINO
DE HISTÓRIA**

**SINGING THE POST-64 BRAZIL: FACING SOME DISCUSSIONS ON MUSIC AND
HISTORY OF TEACHING**

Maria de Fátima da Cunha¹

RESUMO: Este artigo tem como objetivo visitar um artigo de minha autoria, publicado no ano de 1995, sobre a Ditadura Militar através de música, enfatizando questões como violência, censura guerrilha e repressão e a possibilidade de se trabalhar tais temáticas em sala de aula. No presente artigo damos prosseguimento a essas discussões, procurando enfatizar como as mesmas vêm sendo pensadas nos últimos anos, em especial aquelas voltadas para o ensino de história.

Palavras-Chave: História e ensino. Música. Ditadura militar

ABSTRACT: This article aims to revisit an article of my own, published in 1995, about the military dictatorship through music, emphasizing issues such as violence, guerrilla and repressive censorship and the possibility to work with such topics in the classroom. In this article we continue these discussions, seeking to emphasize as the same have been designed in recent years, in particular those related to the teaching of history.

Keywords: History and teaching. Music. Military dictatorship.

¹ Docente do curso de História e do Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina.

Introdução:

É sempre interessante quando revisitamos os nossos escritos de anos atrás tentando perceber se aquilo que pensávamos sobre determinado assunto e se ainda faz eco em nosso presente. É com esta intenção que nos voltamos para esta discussão que fez parte de um artigo elaborado na década de 1990². Percebemos que viemos perseguindo e estudando a temática, seja em outros artigos, seja através de orientações de trabalhos de alunos, na graduação, ou no mestrado. O tema em questão diz respeito à possibilidade de se estudar determinado período histórico através da música, particularmente da canção.

Neste artigo de 1995, já referenciado em nota, entendíamos que pensando cultura entendida enquanto o conjunto de práticas, valores, normas, representações, expectativas que emergem no confronto entre as classes sociais, é possível conceber que as pessoas criam e imprimem significados aos objetos e situações a partir de suas condições concretas de existência. Isso significava dizer que a definição de cultura estava intimamente ligada à questão do imaginário e, portanto, poderia ser entendida como um "sistema de significados, atitudes e valores compartilhados e as formas simbólicas nas quais elas se expressam ou se incorporam". (BURKE, 1989). Assim, as manifestações culturais de uma sociedade -poesias, memórias, músicas, símbolos- poderiam revelar uma totalidade complexa e contraditória de impressões e sentimentos, pois são construídas na diversidade do real vivido.

A partir dessas premissas, considerávamos ser possível dizer que tudo aquilo que uma sociedade elabora em nível de representação humana contém uma grande carga de expressão cultural. Assim, podíamos afirmar que as construções realizadas sob a influência da sociedade em que se vive se constituíam em símbolos que expressam a cultura e a consciência histórica dessa mesma sociedade. Dessa forma, pode-se pensar o uso dos multimeios - filmes, história em quadrinhos, TV, música, entre outros - no ensino de História,

² Os primeiros três primeiros itens deste artigo foram publicados pela primeira vez na revista *História & Ensino*, Londrina-PR, v. 2, p. 55-67, 1995, com o título "Cantando o Brasil pós-64" e também teve mais uma publicação pela mesma revista no v. 8, edição especial, p. 67-81 em outubro de 2002. Nesta oportunidade, partimos deste artigo e acrescentamos um levantamento sobre trabalhos de professores do PDE e alunos do mestrado, sob nossa orientação, que se debruçaram sobre o mesmo tema, nos anos posteriores.

enquanto documento histórico possuidor de significações e de testemunhos conscientes e inconscientes, visíveis ou não, presentes ou ausentes. Esses materiais aguardavam somente que o professor/historiador utilizasse-os, questionando-os em suas inúmeras possibilidades.

No entanto, antes de aprofundarmos as discussões sobre o uso de outras linguagens³ em História, e no ensino de uma maneira geral, fazíamos algumas interrogações a respeito da nossa relação com uma realidade permeada por imagens e signos. Estava claro naquele momento, e pensamos o mesmo até hoje, que vivemos em um mundo de imagens, um mundo colorido: paredes cobertas de cartazes, vitrines, *out doors*, edifícios multiplicadores de espaços e visões. Acreditamos que ainda vivemos o mundo das telas de TV, dos telões, um mundo mediatizado por imagens, e as imagens possuem uma dialética interna, representam o mundo para o homem e ao mesmo tempo interpõe-se entre este e o mundo. Desta forma, se estamos mergulhados em um mundo de imagens, cabe-nos conviver com elas e decifrá-las, adentrá-las. E como convivemos, até hoje, com tudo isso? Como tem sido a relação entre a escola fundamental e imagens produzidas pela televisão, pelos vídeos, pelos computadores? Se levarmos em conta que de uma forma especial (hoje mais do que nunca) as crianças talvez convivam com essas imagens do que os adultos. Assim, devemos pensar também na existência de um permanente e incessante processo de mutação da percepção, da relação espaço-tempo, do raciocínio lógico, do imaginário, do simbólico, das concepções da realidade, atingindo-as.

Naquele momento, não tínhamos elementos suficientes para dizer até que ponto a escola tinha refletido sobre esses questionamentos, ou sobre essa realidade imagética na qual estamos mergulhados, principalmente as escolas do ensino público, devido à carência de recursos variados que permeia o seu cotidiano. Atualmente temos muito mais subsídios do que em 1995 para pensarmos tal questão. Pois, percebe-se que nas últimas décadas ocorreu uma busca muito acentuada por parte de vários professores pela utilização de novos temas e diferenciadas abordagens no processo ensino e aprendizagem, em especial no âmbito da História.

³ No momento da escrita original deste artigo, o termo "linguagem" era muito utilizado no ensino de história, referindo-se àquilo que atualmente entendemos como documento para o ensino de história, ou mediadores culturais.

1. Ensino de História e mediadores culturais

Essas novas experiências realizadas aconteceram em um momento - década de 1980- em que o professorado intensifica o questionamento do próprio trabalho, repensando a sua formação e colocando em discussão a possibilidade de produção do conhecimento no ensino fundamental e médio. As várias publicações em revistas especializadas atestam a incorporação de novos procedimentos ao trabalho dos professores de História no ensino fundamental, desde a leitura e análise de documentos escritos, estudo do meio/pesquisa de campo, entrevista com testemunhos de momentos estudados. Do mesmo modo, outras linguagens adentram a sala de aula, tais como jornais, revistas, cartazes, fotografias, filmes, vídeos, músicas, poesias, textos literários e outros.

Dessa maneira, torna-se claro também, que os professores não só percebem e formulam críticas à situação que vivenciam, mas que, igualmente, são capazes de formular novos entendimentos sobre a própria disciplina, criando outras possibilidades e novas estratégias para substituírem as tradicionais aulas expositivas, superando a dependência do livro didático e dos manuais, contrariando a ideia que comumente se fazia/faz dos professores como passivos e reprodutivistas. Algumas experiências com trabalhos através da música, da literatura, do cinema, da fotografia e outras linguagens, foram publicadas em revistas especializadas - que passam a dar cada vez mais atenção às questões do ensino- como, por exemplo, na *Revista Brasileira de História*. Entre estas experiências podemos destacar dois trabalhos publicados nessa revista, que procuravam incorporar novos procedimentos e outras linguagens, em sala de aula. Em "Linguagem e Canção: uma Proposta para o ensino de História" é sugerido pelos professores a utilização de canções como documento histórico, possível de ser trabalhado em sala de aula. Percebendo a importância das canções como documento sócio histórico possuidoras de uma linguagem que age no desejo, os autores propõem uma leitura das mesmas fazendo uma ponte com a realidade social. Nessa experiência a análise das diversas canções permitiu, segundo os professores, efetuar um contraponto ao conteúdo de ensino de História, implodindo explicações históricas fechadas e unidimensionais. (D'EUGENIO, 1988). Outro exemplo de utilização de novas linguagens no ensino

de História pode ser percebido através do trabalho realizado por Zélia Lopes da Silva, na década de 1980, com a revista em quadrinhos Asterix em uma turma de 8ª série noturna, na periferia de Guarulhos-SP, com alunos trabalhadores. Segundo Zélia Lopes da Silva, a experiência buscava, entre outras coisas, responder a desafios pedagógicos como tentar trabalhar com os alunos noções de tempo e ciência, bem como examinar as relações de poder entre dominadores e dominados. (SILVA, 1985, p. 234).

A leitura dos quadrinhos possibilitava abrir espaço para a reflexão oral e escrita, cerceada após a viabilização das propostas educacionais pós-64, que objetivavam formar ordeiros cidadãos. O resultado mais significativo da experiência, para a professora, consistiu em despertar o interesse dos alunos pela disciplina, que surgia, então, não como algo obrigatório, mas como parte da vida de cada um. No entanto, há que se ressaltar que o trabalho com linguagens alternativas requer alguns cuidados pelo professor, para que este não caia em certas armadilhas. Se tomarmos as várias manifestações culturais de uma dada sociedade, como aquelas já sugeridas, enquanto registros históricos possíveis de serem interpretados, estaremos diante de uma questão bastante complexa e também bastante debatida.

Naquele momento estávamos pensando mais exatamente no aspecto do valor documental que podia ser atribuído a tais registros históricos. Como lembrava Adalberto Marson, costuma-se, quase sempre, assumir duas posições com relação ao valor documental de um determinado objeto: tomá-lo como prova fiel da realidade, ou como amostra, modelo, confirmação do conhecimento que se apresenta externo a ele (SILVA, 1984). Nesse sentido, tomando-se uma ou outra posição se esquece que a valoração documental de determinado registro histórico está ligada ao relacionamento que se estabelece entre o objeto e o sujeito que o interpreta, perdendo-se de vista, desse modo, que cada sujeito é possuidor de uma memória particular, que o impede de pensar na possibilidade de formas diferenciadas ou semelhantes da sua de interpretar o vivido. Outras interrogações ainda se faziam presentes acerca da questão do valor documental dos registros históricos como, por exemplo, o que levou determinado documento ser considerado como tal, e também a forma como o mesmo se perpetua como memória e os significados que encerra. Todos esses questionamentos traziam à

tona, em última instância, a postura a ser tomada pelo professor/pesquisador no relacionamento com a cultura sob as mais diferenciadas formas de manifestação e as suas possibilidades de leitura e interpretação.

Noutra direção, Selva Guimarães Fonseca, fazendo um balanço das publicações sobre ensino editadas nos anos 1980, chamava a atenção para um problema que às vezes se constatava com relação ao uso de outras linguagens em sala de aula, pelos professores. Segundo Fonseca, em alguns casos estas são utilizadas apenas como ilustração do conteúdo tradicional, não havendo trabalho de reflexão sobre a natureza das linguagens, suas especificidades, seus limites, e sobre os elementos históricos que as constituem (FONSECA, 1990, p. 206). Pensávamos que tais limites só podiam ser superados quando vivenciados na prática pelos agentes do ensino. Assim, o significado maior dessas experiências citadas com linguagens diferenciadas no ensino de História, e de outras que poderiam ser mencionadas, consistia no fato dessas permitirem a efetivação de um novo ensino calcado na reflexão e no debate.

Essas preocupações acerca do uso de fontes diversas no ensino de história prosseguiram pelas décadas seguintes. Em especial com relação ao uso da música em sala de aula algumas questões foram postas para se refletir. Para Pinsky, as fontes históricas são o material o qual os historiadores se apropriam por meio de abordagens específicas, métodos diferentes, técnicas variadas para tecerem seus discursos históricos. O conceito de fonte histórica ampliou-se significativamente, entendidas 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 historicizada. (PINSKY, 2005, p.7).

Segundo o historiador José Geraldo Vinci de Moraes, a música sempre acompanha a nossa vida, atingindo todas as classes sociais, inclusive as mais humildes. Como a maioria das pessoas é leiga no código musical, elas criam uma percepção particular das canções que escutam em seu cotidiano, alcançando assim um grande poder de comunicação. Conclui-se então que a música pode ser uma rica fonte histórica para entendermos certas realidades obscuras da cultura popular. Assim, uma das premissas para compreender o papel da música na

História, para Moraes, é nunca desvinculá-la dos movimentos históricos sociais e do contexto em que ela e o autor estão inseridos. (MORAES, 2000, pp. 204-205).

Marcos Napolitano (2002), baseando-se em Arnaldo Daraya Contier (1991), propõe uma análise da música sob uma perspectiva que sistematiza um diálogo entre a História da música popular e a História da cultura como um todo. Este autor também nos alerta que só se pode entender a letra da música 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, caracterizando-a como:

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, 2001, p. 8).

Também José Geraldo Vinci de Moraes (2000) nos alerta ser de suma importância nunca separar melodia e letra para o estudo da canção como fonte, pois apesar da letra ser constantemente privilegiada nos estudos dessa natureza, a melodia, a harmonia e o ritmo da canção influenciam e muito a sua compreensão. Assim mesmo, Moraes ressalta que entender o código musical é uma dificuldade, mas que *não deve ser de forma alguma desestimulante* e, deste modo, mesmo o "analfabeto musical" não estaria impedido de trabalhar e de entender os significados sonoros e poéticos da música. Afinal, esse é um dos seus recursos que torna esse tipo de fonte subjetiva e intrigante. (grifos nossos). Desta forma, no campo da História Social, segundo Vinci de Moraes, as músicas podem servir como extrato de detalhes importantes da vida cotidiana das pessoas. As mesmas nos são úteis para entendermos aspectos da vida cultural que, por muitas vezes, passam despercebidos ou ignorados, e que são de valorosa contribuição para analisarmos a sociedade de forma mais complexa e rica.

Assim, percebe-se que a música ocidental vem se mostrando como uma fonte histórica pertinente aos historiadores menos conservadores, que vêm nesta uma maneira de tentar compreender como se estabeleceram as culturas

ao longo da história através a música. E que esta, seja vista como objeto, seja como fonte, pode oferecer aos historiadores dispostos a se aventurar, uma possibilidade de fazer uma história que não se limita a compreender a canção enquanto texto literário ou com reflexo da realidade. E que considera *a priori* a própria complexidade que este diálogo interdisciplinar entre música e história impõe em suas formas de análise. Alguns historiadores, sociólogos, antropólogos, na senda de compreender de maneira mais intimista como os grupos se estabeleceram em determinadas épocas, buscaram na música, na canção uma fonte que permitisse um novo olhar a velhas culturas, principalmente pós-revolução industrial.

O campo de estudos que tem como objeto a música ocidental, mais precisamente a música popular se ampliou significativamente a partir da década de 1990. No Brasil, se evidenciam inúmeros trabalhos que vêm tratando o tema enquanto objeto de estudo para história social, cultural. Tais estudos são pautados não apenas na dicotomia de classes ou das manipulações que a indústria cultural impõe ao apropriar-se da canção como forma de alienação, como mercadoria a ser despejada aos ouvintes.

A história da música popular obteve, assim, um espaço privilegiado entre os historiadores brasileiros, em especial a gêneros como samba e como a reconhecida MPB (música popular brasileira, representada por artistas oriundos do período dos Festivais de música da década de 1960 e 1980). Compreensível, se levarmos em consideração que estes períodos foram momentos de tensão na política brasileira, a década de 1930 marcada pela Era Vargas e o regime do Estado Novo e a década de 1960 com a implantação da ditadura militar.

Segundo Napolitano, existem períodos quentes e frios da música na História do Brasil, provavelmente estes citados tenham sido momentos em que a música ou, melhor dizendo, a canção esteve em "alta" ou pelo menos tenha sido mais visualizada como objeto de poder tanto pelas esquerdas, como para o poder vigente. E, para o autor, os estudos ligados à história cultural têm trazido um debate interessante ao apontar este objeto para a compreensão das representações que os homens criam sobre seu cotidiano, a maneira como percebem a realidade social, como cantam essa realidade, escrevem, modelam através de pincéis, madeira, enfim, questões que estão simbolicamente

explicitadas em suas produções, como a arte, a literatura entre outros vestígios que se tornam fontes para os historiadores. O artigo de Napolitano sistematizou algumas discussões a respeito da canção no ensino de história, quando em 1987 lançou um artigo para *Revista Brasileira de História* "linguagem e canção: uma proposta para o ensino de história". Neste artigo ele valoriza o uso de diferentes linguagens para o estudo da história. Este momento está relacionado diretamente com as discussões acerca das novas propostas para o ensino de história, quanto à maneira de ensinar história. Acompanhando o debate historiográfico que trazia para a história novos objetos, os historiadores e pesquisadores de outras áreas se propuseram a pensar um ensino que não fosse pautado apenas nos fatos históricos e na história dos vencedores e seus heróis. Entre as temáticas discutidas giravam em torno da disciplina de história e seus métodos de ensino, como a inclusão das chamadas "novas linguagens" no cotidiano de sala de aula, como: imagens (fotografia, cinema, quadrinhos), objetos da cultura material, e na proposta de Napolitano a música.

Neste trabalho, assim com em seu livro "Historia e música" (2005) Napolitano expõe possíveis metodologias de análise da canção como: 1) análise da letra (qual tema da canção? Quais elementos da letra?); 2) análise da música (audição, levantamento inicial de informações musicais, gênero musical, arranjo, melodia, etc.); 3) síntese-letra e música-(interpretação das informações, qual projeto, mensagem vinculada, há contradição ou harmonia entre forma/conteúdo?); 4) historicização da obra-documento-(em função dos conteúdos estudados, com as informações e interpretações se enquadram?). (NAPOLITANO, 1987).

Essas foram algumas premissas que Marcos Napolitano expôs, tentando pensar a canção enquanto fonte de pesquisa, assim como para um determinado tipo de linguagem para aprendizagem histórica. Ainda escreveu inúmeros artigos sobre o samba, o tropicalismo, entre outros. Nesta síntese historiográfica, a intenção foi demonstrar que a música popular se constituiu como um campo para história. Os autores citados estão presentes em bibliografias de mestrado, doutorado, pesquisadores que buscam entender as diversas realidades através de seus códigos culturais.

Em especial no campo do ensino de história, entendemos que o uso de canções como fonte histórica pode se constituir em um recurso didático, muito valioso para os professores no trabalho em sala de aula, pois, segundo Kátia Abud (2005), os alunos poderão, por meio de documentos diferenciados construir conhecimentos históricos e organizar conteúdos e, principalmente, elaborar conceitos. Napolitano referenda esta ideia quando aponta que a música tem sido utilizada como fonte histórica e recurso didático nas aulas, pois expressa os problemas ou realidade, no qual o compositor está inserido. Em relação à utilização da linguagem das letras de músicas, Kátia Abud descreve que estas fontes podem ser usadas nas aulas de história, como uma nova forma de construção do conhecimento histórico, pois o estudo de documentos diferenciados leva o aluno a refletir, elaborar novos conceitos e dar significado aos fatos históricos. Para tanto, 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, p.1).

Em outras palavras, entendemos que a música pode aproximar o aluno da História, pois ela está inserida em seu cotidiano, e pelo mesmo motivo, aproxima o professor do aluno.

2. Cantando o Brasil pós-64

Ainda tateando nessas discussões acreditávamos, em 1995, que se poderia propor enquanto possibilidade, o estudo de uma dada realidade social a partir de uma determinada linguagem cultural, no caso em particular, da música. Tomávamos como referência para essa análise uma fase da história brasileira que nem sempre era abordada pelos professores com os alunos no 1º e 2º graus - e mesmo na academia - pela dificuldade em “esgotar o conteúdo” e chegar até a história mais recente: os anos 1960 e 1970. Os manuais, geralmente, reservavam um espaço pouco representativo a essas décadas da História do Brasil, localizando-as sempre ao final dos livros, abordando-as rapidamente e, muitas vezes, sem maior aprofundamento destacando-se, quase sempre, que foi um período tenebroso e autoritário que acaba por findar, não se sabe muito bem como, em abertura e anistia.

Procurei analisar esses anos a partir de alguns acontecimentos como golpe militar, guerrilha e repressão, que marcaram sobremaneira a vida política e cultural do país, pensando-os através de algumas canções. Decretado o golpe militar em 1964, quase que imediatamente, a atuação dos vencedores se fez sentir: centenas de sindicatos caíram sob intervenção, as Ligas Camponesas foram dispersas e diversos políticos tiveram seus direitos cassados, possibilidade que se abriu com a edição do primeiro Ato Institucional, que, na prática, transferiu o poder político aos militares, coagindo e mutilando o congresso. Tais providências foram logo denominadas de revolucionárias com a intenção de retirar o caráter golpista do regime e transformá-lo em “revolução” que teria sido feita para salvaguardar a ordem no país, atingindo rapidamente diversos setores da sociedade, e organizações consideradas subversivas como CGT e UNE, foram dissolvidas em nome da “revolução”. Os líderes, ridos também como subversivos, foram presos e submetidos à IPMs, isso quando não se viam obrigados a se exilarem em outros países. No entanto, passado o primeiro momento de espanto, a esquerda composta em grande parte por estudantes, intelectuais, artistas e setores da Igreja progressista, tentou se recompor e se refazer. Muitos militantes colocaram-se à procura de rearticulação, mesmo na clandestinidade. Começa a aflorar em muitos um sentimento: o anseio pela desforra. (CUNHA, 1993).

Aos poucos ficava cada vez mais clara a incompatibilização entre alguns setores civis que apoiaram o golpe, com o poder militar. Isso ficou explícito, em outubro de 1965, com a edição do Ato Institucional nº 2, que dissolveu os partidos políticos existentes e estabeleceu a eleição indireta para presidente da República, frustrando, assim, a esperança de vários possíveis candidatos como Magalhães Pinto, Adhemar de Barros e Carlos Lacerda, que rompem com Castelo Branco. Antes de findar o seu mandato, Castelo Branco teve o cuidado de deixar ao seu sucessor uma nova Constituição, aprovada pelo Congresso. A Constituição de 1967, além de legitimar as prerrogativas autoritárias conferidas ao Executivo pelo AI-2, inclui também a Lei de Imprensa e a Lei de Segurança nacional. Essas leis garantiram ao novo presidente poderes praticamente ilimitados, o que levou a oposição a denunciar e a caracterizar a institucionalização da ditadura. Em 1968, com a edição AI-5 que, na prática impedia toda e qualquer oposição,

moderada ou radical ao regime militar, pudemos então constatar a face mais radical do governo e seu total endurecimento.

Com o fechamento da vida política para a oposição e o bloqueio de toda forma de manifestação contrária ao regime, várias correntes de esquerda no país optam por impulsionar uma perspectiva extrema que já vinha se encaminhando: a luta armada. A partir desse momento, a tortura e a violência seriam a forma do Estado “dialogar” com seus adversários políticos instaurando-se, uma vez mais, na vida política brasileira um clima de terror e violência. A produção cultural brasileira passa, então, a ser censurada. Do final dos anos 1960 e início dos 70, só viriam a público, músicas, peças de teatro, livros, enfim, qualquer produto cultural que os censores julgassem adequados ao momento político (CALDAS, 1985, p. 65). Desse período, em termos de produção musical, uma canção acabou se transformando em hino e num símbolo da resistência ao governo militar. Foi a música *Prá não dizer que não falei das Flores*, de Geraldo Vandré, cantada de forma emocionada no Festival Internacional da Canção, em 1968, e perseguida, assim como o seu autor, até 1979, e que passou a ser mais conhecida por Caminhando:

Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Somos todos iguais braços dados, ou não
Nas escolas, nas ruas, campos, construções
Caminhando e cantando e seguindo a canção.
Vem vamos embora que esperar não é saber
Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.
Pelos campos a fome em grandes plantações
Pelos ruas, marchando indecisos cordões
Ainda fazem da flor seu mais forte refrão
Acreditam nas flores vencendo o canhão
Vem, vamos embora ...

Mas o que possui essa música de tão comprometedor em sua letra? Por que a canção teria sido proibida pela Censura Federal? Já em seus primeiros versos *Somos todos iguais, braços dados ou não*, parece evocar uma suposta igualdade só possível em uma sociedade dita igualitária ou socialista. Primeiro vislumbre do perigo vermelho! Em seu prosseguimento, a letra da música lembra uma marcha de soldados, *indecisos cordões, quase todos perdidos de armas na mão*, que deveriam aprender e ensinar uma nova lição. Qual? De que esperar não é saber. *Quem sabe faz a hora não espera acontecer*. Ou seja, pregava

quase que abertamente a possibilidade do povo tomar a história em suas mãos, através de uma possível revolução. Expressava-se, então, um convite, mais que real, ao engajamento, à luta. A rebeldia contra o regime militar também aparece em várias canções de Caetano Veloso e dos tropicalistas, como através da música *Enquanto seu lobo não vem*, do LP *Tropicália* gravado também em 1968:

Vamos passear na floresta escondida meu amor
Vamos passear na avenida
Vamos passear nas veredas, no alto meu amor
Há uma cordilheira sob o asfalto
A estação primeira de Mangueira passa em ruas largas
Passa por debaixo da Avenida Presidente Vargas
Presidente Vargas, Presidente Vargas
Vamos passear nos Estados Unidos do Brasil
Vamos passear escondidos (ao fundo se ouve o hino da
Internacional Comunista)
Vamos desfilar pela rua onde mangueira passou
Vamos por debaixo das ruas
Debaixo das pombas (ou bombas?) das bandeiras.
Debaixo das botas. Debaixo das rosas dos jardins. Debaixo da
lama.
Debaixo da cama, debaixo da cama, debaixo da cama.

A letra fala da resistência clandestina, daqueles que tinham que conviver às escondidas com o regime militar, da realidade do guerrilheiro urbano e daquilo que era peculiar: o seu cotidiano: passear escondido pelas ruas largas. A letra da música ainda aponta para o fato do Brasil estar se constituindo como que numa filial ou num quintal dos EUA, ao falar em estados unidos do Brasil, denunciando, dessa forma, o avanço do imperialismo yanque no país. Todavia, as palavras finais de Caetano apontam para uma crítica aberta à opção guerrilheira, propondo todos irem para debaixo da cama, para se refugiarem da sanha do lobo, ou seja, dos militares. Nessa proposta subentende-se uma desconfiança de Caetano e dos tropicalistas, sobre a validade da opção de enfrentamento da esquerda brasileira desse período. Daí, por certo, explica-se o ódio dos militantes contra o Tropicalismo, e as vaias recebidas por Caetano no Festival, em 1968. Com o avanço da repressão, especialmente durante o governo Médici, ocorre um processo cada vez mais intenso de dilapidação da arte e da cultura brasileira. Grandes compositores e artistas como Chico Buarque, Gilberto Gil, Caetano Veloso, Edu Lobo, Geraldo Vandré, entre outros, exilaram-se ou foram exilados, no exterior. E é nessa época que a música ufanista volta à cena e ganha

destaque. Os compositores Don e Ravel com a música *Eu te amo meu Brasil* (1971), acabaram por se transformar na maior expressão dessa tendência, nesse período ⁴. Observe-se parte da letra:

As praias do Brasil ensolaradas lá, lá, lá,
O chão onde o País se elevou lá, lá, lá,
A mão de Deus abençoou, mulher que nasce aqui tem muito mais amor
O céu do meu Brasil tem mais estrelas lá, lá, lá,
O sol do meu país mais esplendor lá, lá, lá,
A mão de Deus abençoou em terras brasileiras vou plantar amor
Eu te amo meu Brasil, eu te amo,
Meu coração é verde, amarelo, branco, azul anil
Eu te amo meu Brasil, eu te amo, ninguém segura a juventude do Brasil
As tarde do Brasil são mais douradas lá, lá, lá,
Mulatas brotam cheias de calor lá, lá, lá
A mão de Deus abençoou, eu vou ficar aqui, porque existe amor
No Carnaval os gringos querem vê-las lá, lá, lá,
No colossal desfile multicolor lá, lá, lá,
A mão de Deus abençoou em terras brasileiras vou plantar amor
Eu te amo meu Brasil

Que leitura pode-se fazer dessa música? Que outro viés desse período ela aponta: Que tipo de proveito ela poderia fornecer ao regime militar? Em tempos de Brasil: ame-o ou deixe-o, a letra da música “caiu como uma luva” para as pretensões militares de xenofobia, autoelogio e exaltação da pátria amada, aspectos muito característicos dos regimes autoritários. O refrão *Eu te amo, meu Brasil, eu te amo/ Ninguém segura a juventude do Brasil* ficou tão conhecido que as agências de publicidade do Governo tomaram de empréstimo a ideia e criaram o não menos célebre slogan: Ninguém segura este país. Cabe ressaltar que era esse tipo de música que chegava ao grande público, via rádio e TV, criando uma

⁴ Segundo Araújo, esta música se tornou um grande sucesso naquele ano, e ao mesmo tempo, tornou-se uma das músicas mais rejeitadas por aqueles que faziam oposição ao regime militar. A composição traz implícita a ideologia do nacionalismo ufanista, característico dos regimes autoritários, mas ao recordar o tema, Dom afirma que é resultado de influências da época, do que estava vendo e ouvindo nos rádios, nas propagandas e nas ruas: “Havia um orgulho em ser brasileiro e uma onda ufanista cobria o Brasil de norte a sul”. E esta onda de entusiasmo pelo Brasil, segundo o autor, não foi expresso apenas por Dom & Ravel. Pois, diversos compositores, das mais variadas tendências da música, produziram mensagens que, em maior ou menor grau, se harmonizavam com a atmosfera desejada pela propaganda oficial do regime, mas somente a dupla Dom & Ravel ficou estigmatizada por isso. Assim, em sua opinião, a marcha *Eu te amo meu Brasil* é apenas mais uma entre diversas outras composições que naquele momento expressavam um certo otimismo com o país. Para estes artistas, como para grande parte da população brasileira, o ufanismo era algo natural e legítimo naquele momento. Cf. ARAÚJO, P. C. Eu não sou cachorro não: música popular cafona e ditadura militar. RJ: Record, 2002, pp. 217-223.

falsa imagem do país em plena fase de milagre brasileiro. Os livros de Educação Moral e Cívica, disciplina obrigatória na época, traziam a letra dessa música para ser analisada e “discutida” pelos alunos em sala de aula, não de forma crítica, é claro.

Vale lembrar, em relação ainda à música popular brasileira, que esse período não foi palco unicamente de engajamento ou ufanismo. Do mesmo modo em que se vivia um clima dos festivais da Record, quando torcer por uma ou outra música significava manifestar uma posição política, apresentava-se também como opção a Jovem Guarda. Liderada por Roberto e Erasmo Carlos, a Jovem Guarda surgia como um grupo de jovens cantores e compositores de comportamento aparentemente rebelde. Entretanto, se o tipo de roupa e o uso de cabelos compridos podiam representar rebeldia às normas vigentes ou anseio de transformações, o conteúdo das canções traduzia, talvez de outro modo, uma opção diferenciada, vista por alguns como: conservadora e apolítica. Não obstante, a posição dos integrantes e fãs da Jovem Guarda pode representar além de alienação e/ou conservadorismo, uma descrença nas opções de luta que se apresentavam. A música *Quero que tudo vá para o inferno* pode resumir muito bem essa tendência de comportamento ⁵.

O começo do século XX também trouxe mais reflexões acerca de outros gêneros musicais que sofreram igualmente com a censura. O livro de Paulo César de Araújo “Eu não sou cachorro, não” traz uma contribuição sobre a censura sofrida pela chamada música cafona durante a Ditadura Militar. Segundo Araújo, as músicas cafonas foram sucessos que acabaram se tornando em patrimônio afetivo de grandes contingentes das camadas populares, mas acabaram se tornando sistematicamente esquecidas pela historiografia da música popular brasileira. Para o autor, as publicações referentes à década de 1970, de maneira geral, são focalizadas em nomes como os de Chico Buarque, Elis Regina, Gilberto Gil e Milton Nascimento. Todos, sem dúvida, representativos, mas que na época eram consumidos por um segmento mais restrito de público, localizado na classe média. Entretanto, segundo Araújo, o que a maioria da população brasileira ouvia eram outras vozes e outros discos. (ARAÚJO, 2002, p. 15-16).

⁵ A esse respeito Michel Maffesoli aponta a existência no movimento social de uma "recusa de participação" percebida através de múltiplas atitudes que se não são combativas e "aparecem como dissimuladas".

E o autor se pergunta por que esses cantores e compositores nunca foram mencionados pela historiografia que estuda a música popular brasileira e, mais do que isto, por que nunca se soube que sofreram censura durante a ditadura militar? Pois, através de sua pesquisa é possível constatar que cantores como: Aguinaldo Timóteo, Benito de Paula, Paulo Sérgio, Odair José e Waldik Soriano, tiveram diversas canções censuradas. Diferentemente das músicas citadas e trabalhadas anteriormente, fica difícil entender o que existiria de “perigoso” em músicas como: Retalhos de Cetim, Pare de Tomar a Pílula, ou Eu não sou Cachorro Não. Gostaríamos de trabalhar mais especificamente a música *Vou Tirar Você deste Lugar*, de Odair José de 1973, ou seja, durante o auge da repressão do governo:

Olha, a primeira vez que eu estive aqui. Foi só pra me distrair. Eu vim em busca do amor
Olha, foi então que eu lhe conheci. Naquela noite fria. Em seus braços, meus problemas esqueci
Olha, a segunda vez que eu estive aqui. Já não foi pra distrair. Eu senti saudades de você
Olha, eu precisei do seu carinho. Pois eu me sentia tão sozinho. E já não podia mais lhe esquecer
Eu vou tirar você desse lugar. Eu vou levar você pra ficar comigo. E não me interessa o que os outros vão pensar
Eu vou tirar você desse lugar. Eu vou levar você pra ficar comigo. E não me interessa o que os outros vão pensar
Eu sei que você tem medo de não dar certo. Pensa que o passado vai estar sempre perto. E que um dia eu posso me arrepender
Eu quero que você não pense em nada triste. Pois quando o amor existe. Não existe tempo pra sofrer
Eu vou tirar você desse lugar. Eu vou levar você pra ficar comigo. E não me interessa o que os outros vão pensar
Eu vou tirar você desse lugar. Eu vou levar você pra ficar comigo. E não me interessa o que os outros vão pensar

E esta música, o que teria em sua letra que faria com que os censores vissem algum problema? À primeira vista, não existiria nenhuma “tentativa visível” de denúncia aos exageros dos militares no poder, ou uma proposição clara de enfrentamento, ou qualquer coisa que faria com que fosse enquadrada na categoria “de protesto”. Entretanto, podemos perceber que a censura e a repressão não se direcionavam unicamente para questões políticas, ou qualquer outra forma de protesto ao regime. A censura visava também comportamentos

considerados inadequados, julgados a partir de uma moral muito conservadora ⁶. Ou seja, em tempos de ditadura não se poderia insinuar idas a um bordel, quanto mais tirar uma moça “daquele lugar”⁷.

3. Outras Discussões

Não podemos deixar de perceber que já na década de 1980, se esboçavam algumas preocupações com o aluno em sala de aula. Entretanto, as a fundamentação destas ainda consistia, em grande parte, ao combate a uma visão tradicional de História, por assim dizer. Em especial em relação ao uso das novas metodologias, a preocupação se direcionava na perspectiva de demonstrar familiaridade por parte do professor no domínio do conhecimento que essas fontes requeriam e os cuidados com o seu uso. Todavia, no que dizia respeito ao

⁶ Conforme Araújo, especialmente com o AI-5, a repressão política e a repressão moral caminhavam juntas. A MPB vai sofrer a repressão política, pois a temática de artistas como Vandrê e Chico Buarque era a temática política. Eles faziam canções de protestos, músicas criticando o presidente Médici. Já os bregas vão tocar mais na questão moral, então vai sofrer outro tipo de repressão. Alguns deles fizeram canções de temática política, mas o foco maior e o que incomodou na época foi a questão moral. Eles falavam de temas considerados tabus, como pílula, prostituição, drogas e homossexualismo. Por isso que o Odair José vai ser um dos mais censurados cantores da época. Suas músicas vão enfatizar algo que era considerado subversivo. Ver entrevista com o autor em <http://www.revistadehistoria.com.br/secao/gente-da-historia/o-brega-desconstruido>.

⁷ Esta música, segundo Araújo, fez parte de um encontro histórico entre Caetano Veloso e Odair José, que cantaram juntos o *hit* inspirado nas prostitutas da Praça Mauá. O dueto ocorreu em maio de 1973, quando a gravadora Phonogram (atual Universal) organizou no Anhembi, em São Paulo, uma exposição musical intitulada *Phono 73*. Todo o elenco da gravadora foi mobilizado para quatro dias de *shows* que reuniram, além de Odair e Caetano, Chico Buarque, Elis Regina, Gilberto Gil, Gal Costa e outros astros. Grande parte das apresentações era feita em dupla: depois do número solo, o artista convidava ao palco um colega (sem que o público soubesse qual seria), e ambos contavam uma música juntos. A ideia inicial de Caetano era se apresentar com Hermeto Pascoal, considerado o músico mais inventivo, experimental e de vanguarda do elenco da Phonogram. Entretanto, não houve acordo com o "bruxo", que preferiu se apresentar só com sua música. Caetano resolveu então radicalizar, convidando para seu palco o artista considerado o mais redundante, banal e comercial. Espécie de patinho feio incluído em uma festa que reunia a nata da MPB, Odair José não poderia deixar de causar reação em um público preso a preconceitos estéticos de sua formação de classe média. E, assim que subiu ao palco - atrapalhando o público que estava ali para ouvir Caetano Veloso -, o autor de *Vou Tirar Você deste Lugar* se deparou com uma ruidosa vaia no Palácio das Convenções do Anhembi. Reagindo à intolerância da platéia, em um tom ao mesmo tempo irônico e irritado, Caetano desferiu uma das suas frases que se tornaria famosa: "Não existe nada mais Z do que um público classe A". Odair José aparentemente não se abalou, pois mesmo "proibido", e já que o parceiro de palco, revoltado com as vaias saiu de cena, começou a cantar: "Pare de tomar a pílula". Mais vaias. Paulo César Araújo se pergunta se o público ali presente, na ocasião, pensou que também estava fazendo o papel de censor. Só que, neste caso, exercendo uma censura puramente de gosto musical.

ensino de história e às preocupações com a aprendizagem, as discussões ainda “tateavam”, mas “tentavam” inovar.

Marcos Napolitano, juntamente com outros autores, em artigo já citado, inferia que na sua experiência com o uso de canções em sala de aula, que esta permitiu efetuar um contraponto ao conteúdo do ensino de História, “implodindo explicações históricas fechadas e unidimensionais”.

Acerca do uso da canção em sala de aula os autores afirmam:

Daí sua importância como documento sócio histórico, proporcionalmente à sua significação social. Totalidade e materialidade sonoras que possuem uma sublinguagem que age no desejo e uma linguagem que se constitui e como tal dever ser analisada em sua totalidade e materialidade sonora. (NAPOLITANO E OUTROS, 1987: p. 181).

Todavia, as discussões neste artigo ainda não trazem dados sobre o resultado da experiência em sala com relação, por exemplo, sobre a possibilidade de produção do conhecimento em sala de aula. Naquele momento, os autores ainda estão profundamente preocupados em estabelecer os parâmetros metodológicos de utilização da canção enquanto fonte para a História. O que era necessário deve-se dizer, devido ao caráter inédito e experimental do uso de tal fonte enquanto documento histórico para aqueles anos⁸.

Outros autores também se dedicaram em anos posteriores a pensar a utilização da música para o ensino de História. Inclusive em meu artigo já citado, quando discutia a possibilidade do uso de canções em sala de aula afirmava, em 1996, que o mesmo poderia ser uma alternativa aos manuais didáticos e uma “possibilidade de trazer à tona as vozes pouco ouvidas dos alunos”. O século XXI deu continuidade a essas preocupações. Um exemplo é o livro organizado por Luis Fernando Cerri *O Ensino de História e a Ditadura Militar* o qual traz mais dois artigos pensando a música e a história: outro de minha autoria e outro de Alexandre Fiúza intitulado “A canção popular e a ditadura militar no Brasil”. Neste artigo o autor afirma que:

⁸ No mesmo número da revista outro artigo aborda o uso da canção na História. Trata-se do artigo de Angela Borges Salvadori “Malandras Canções Brasileiras”. Cf. *Revista Brasileira de História*, vol. 7, no. 13, set/86-fev/87.

Esta pesquisa aponta para a viabilidade da canção como opção metodológica da canção nas aulas de História, entendendo sua expressão musical, no caso deste estudo, como possível de dois eixos na relação com o ensino de história. (FIÚZA, 2005, p. 70).

Do mesmo modo, os dois autores embora tenham a preocupação de pensar a música como um caminho para o ensino de História, ambos ficam apenas na “possibilidade” não apontando o que acontece de fato em sala de aula quando da utilização de tal fonte. Entretanto, isto não quer dizer que a preocupação não esteve colocada para pesquisadores e especialmente por professores em suas práticas em sala de aula. Neste sentido, devemos dizer que já no final da década de 1990, as preocupações no campo do ensino de História começavam a se voltar para pensar a produção do conhecimento e o ensino de história focando o olhar em um sujeito fundamental deste processo: o aluno. O artigo de Lana Mara Castro Siman, “O papel dos mediadores culturais e a ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos”, é um claro exemplo desta preocupação.

Este artigo segue a mesma linha discussão de Kátia Abud, afirmando e enfatizando que a escola, o ensino fundamental e médio são espaços de produção do saber. Outro dado apontado por Siman consiste no tipo de preocupação presente no momento de produção de seu texto que aponta a necessidade de identificação de como se dá essa produção do conhecimento pelo aluno. Analisando uma experiência em sala de aula onde nos mostra como trabalhar a história com crianças e adolescentes. Para a autora, há uma apropriação do saber por parte do aluno, que o reelabora e ressignifica o conhecimento apreendido. A mesma autora destaca ainda a importância dos mediadores na produção do conhecimento, que deve trabalhar documentos para que o aluno aprenda conceitos, e proporcionar um diálogo com o outro, onde este deve colocar-se como sujeito em uma determinada época, ou seja, pensar a partir do outro.

O papel do mediador, para Lana Mara Siman, é o de desenvolver o potencial que o aluno já possui. Para tanto, deve-se usar materiais que propiciem a produção do conhecimento histórico por parte do aluno, sempre através do conceito de dialogia de Bakhtin, e, assim, levá-lo a perceber a temporalidade (mudanças e permanências), e incentivá-lo a pensar. Deste modo,

professor e aluno dialogam e usam conhecimentos já existentes para produzir um novo conhecimento, e pensar a relação com o mundo e com o outro. É assim que o aluno passa a perceber que existem vestígios de temporalidades históricas coexistindo, mesmo que com um novo significado. Na mesma direção "Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da História no ensino fundamental", Marlene Cainelli nos conduz para uma perspectiva muito atual relativa à produção do conhecimento: é possível a produção do conhecimento por parte de alunos nas primeiras séries iniciais? A autora reforça a discussão de Kátia Abud e Lana Mara Siman sobre a sala de aula como lugar de produção de conhecimento, quando expõe sua experiência de como ensinar história nas séries iniciais.

A partir desta experiência em uma sala de aula de 2ª série do Ensino fundamental, que ela acompanha até a 4ª série, pode-se perceber que, para a criança, a história é uma narrativa, e o tempo, possível de ser apreendido de outra forma. A criança tem ideia do que é passado e presente, mas não trabalha a temporalidade cronológica da mesma forma que o adulto, para ela, a temporalidade cronológica é desprezada. No entanto, segundo Cainelli o importante é que ela saiba que o passado é um tempo diferente de seu tempo, e que consiga trabalhar uma "reconstrução" do mesmo. Pode-se ver através dos trabalhos das autoras um repensar acerca da escola como um espaço de produção do saber, e a possibilidade da criança ser capaz de produzir conhecimento. Desta forma podemos inferir uma quebra com a ideia de que as universidades produzem saber, e as escolas o repassam, e de que o ensino da história, embora complexo, é capaz de ser apreendido pelas crianças desde as séries iniciais.

Seguindo na mesma direção e discutindo como se trabalhar o conhecimento histórico com os alunos, Circe Bittencourt (2004) afirma que os historiadores, além de situar as ações do homem no tempo. Além do mais, devem situá-las no espaço através de localização de sociedades e verificação das mudanças na ocupação, bem como a interferência mútua que há entre o espaço e as ações dos homens, pois a memorização de datas deve ser acompanhada de uma reflexão sobre o seu significado. Portanto, deve-se também ter cuidado com as linhas do tempo, se o que se pretende dos alunos é o domínio da noção do tempo histórico. O importante é dar ao aluno a possibilidade de refletir sobre o

presente por meio do estudo do passado, para que ele possa dimensionar o hoje em extensões de tempo.

Ao longo das últimas décadas desde que publiquei pela primeira *Cantando o Brasil pós-64*, pude orientar trabalhos em variados níveis que se utilizavam das canções em sala de aula, em especial no período da Ditadura Militar, mas também em outros períodos. E posso dizer que foram experiências gratificantes e de grande aprendizado para todos os envolvidos. Enfatizamos aqui algumas experiências em sala de aula, realizadas por professores do PDE⁹ da cidade de Londrina e região, sob minha orientação. Tais professores se utilizaram da música como fonte e metodologia junto aos seus alunos do ensino fundamental e médio com vistas à produção do conhecimento histórico escolar, em especial para tratar da Ditadura Civil Militar no Brasil, no pós-1964. Essas possibilidades de tomar a canção como uma mediação no processo de produção conhecimento em sala de aula, foram colocadas em prática por três professoras PDE¹⁰ da cidade de Londrina com excelentes resultados, segundo as suas avaliações, através dos artigos que as mesmas produziram¹¹.

Segundo Sarita Maria Pieroli que desenvolveu a sua implementação na 8ª série do ensino fundamental do Colégio Marcelino Champagnat:

⁹ O Professor PDE, no Paraná, é um projeto de formação continuada que foi idealizado durante a elaboração do Plano de Carreira do Magistério (Lei Complementar n. 103, de 15 de março de 2004). A partir de reuniões conjuntas entre os gestores da SEED e os representantes do Sindicato dos professores, toma forma e se concretiza no ano de 2007. Tal iniciativa visava produzir progressões na carreira e, segundo a SEED, promover melhorias na qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas do Paraná. Sob a coordenação do professor orientador, contratado junto às várias IES do Estado, o professor aprovado para ingresso no PDE tem três tarefas principais: cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as Instituições de Ensino Superior – IES, inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Acompanhar os grupos de professores formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no Programa. Esse acompanhamento visava estabelecer diálogo sistemático com os grupos de professores da rede, reunidos em torno das áreas contempladas no Programa. E finalmente o professor deve produzir um material didático-pedagógico e um Trabalho Final como resultado da participação do PDE, de forma colaborativa com os grupos de professores da rede.

¹⁰ As professoras as quais nos referimos são: Sarita Maria Pieroli, Maria José de Lima Esplicio e Isabel Galindo Perez, que realizaram os seus trabalhos nos anos de 2006 e 2007.

¹¹ A maior parte dos professores realizou as suas pesquisas a partir das concepções de Peter Lee, Isabel Barca, Maria do Céu de Melo e Jörn Rüsen e realizaram a implementação em sala de aula junto aos seus alunos aplicando primeiramente um instrumento para a avaliação dos conhecimentos prévios dos mesmos para posteriormente trabalharem os seus conteúdos utilizando-se da canção como mediação.

Acreditamos que a proposta aqui apresentada, constitui-se em um instrumento pedagógico de grande valia na busca de novas metodologias na sala de aula. A música facilitou a relação professor/aluno e contribuiu para o ensino de História, já que está voltada à prática do aluno. (PIEROLI, 2008, p. 18).

E, ainda para a autora, mais do que isto, a experiência comprovou que:

como afirma Jörn Rüsen, a aprendizagem em história implica muito mais que o simples adquirir conhecimento do passado. Tivemos possibilidade de identificar da mesma forma que a aprendizagem é um processo no qual as competências se adquirem progressivamente e emergem como formas estruturais pelas quais passamos e utilizamos a experiência e conhecimento da realidade passada, passando de formas tradicionais de pensamento aos modos genéticos, ou seja, vemos a experiência histórica do passado a partir do presente e, mais do que isto, vemos uma forma de usá-la em nossa vida prática. (PIEROLI, 2008, p. 19).

Para outra professora do PDE, Isabel Gallindo Perez, que se utilizou das canções como mediação para as suas aulas do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Colégio Estadual "11 de Outubro" na cidade de Cambé, no entanto, para trabalhar a temática do Estado Novo, a intenção em seu trabalho era também a mesma:

O trabalho (...) além de entender a canção como documento histórico, considera o trabalho com a música uma possibilidade de construção de conhecimento e conceitos, levando o aluno a interpretar e reconstruir um determinado acontecimento histórico entendendo-o como processo e não somente como algo a ser memorizado. Assim, buscamos investigar se os jovens são capazes de construir conhecimentos históricos por meio do uso de canções. (PEREZ, 2008, p. 10).

E a conclusão da autora nos conduz a reflexões muito sérias para pensarmos a sala de aula. Ao final, Perez fez uma interessante comparação entre conteúdos abordados de forma mais tradicional e o tema tratado com a mediação da música:

Um fato que nos chamou a atenção, e que pode exemplificar as escolhas citadas acima, foram as dificuldades apresentadas pelos alunos, como a falta de motivação, tanto durante as aulas como nos resultados das avaliações em relação aos conteúdos estudados anteriormente ao tema da intervenção, que foram a Primeira Guerra Mundial e a Revolução Russa, conteúdos estes trabalhados com técnicas mais tradicionais, como a aula expositiva. Não temos subsídios suficientes para responder esta questão, mas o que constatamos foi uma mudança significativa durante as aulas onde estávamos estudando a Era Vargas através da música, que era o objeto desta pesquisa. Os alunos passaram a participar intensamente das aulas, principalmente quando fazíamos debates sobre as pesquisas solicitadas ou quando após a audição das canções e interpretação das informações nelas obtidas, eles expunham as conclusões obtidas. Esta empatia pode ser a constatação do que eles responderam sobre como as aulas de história podem se tornar mais interessantes. (PEREZ, 2008, p.20).

Já no mestrado, o trabalho de Julho Zamarian se propôs a investigar através narrativas de nossos alunos, se a música poderia ser um importante mecanismo mediador na produção do conhecimento dos alunos. Ao final, percebeu-se que os alunos apresentaram uma melhora significativa na sua maneira de conceber o conhecimento histórico. Um pressuposto assumido no início da pesquisa era que o aluno aprende melhor a partir de seus conhecimentos prévios, ou seja, quando os conteúdos (ou conceitos) a serem estudados são significativos para o aluno, este tem mais facilidade para aprimorar seus conhecimentos.

Quando se comparou os questionários prévios e outro após o trabalho feito em sala, foi possível constatar, de forma gratificante, que horizontes foram ampliados em relação ao período da Ditadura Militar e da própria disciplina de história. Ao final, os alunos foram capazes de destacar, inclusive, que através das canções é possível ver como um povo pode se expressar mesmo quando a maioria está calada. Isso nos pareceu um forte indicativo de uma aprendizagem significativa, uma vez que essa discussão apresenta poucos elementos que poderiam ser meramente memorizados.

O uso das canções como ferramenta pedagógica no estudo da história, motivou os alunos tornando o ensino e a aprendizagem de história mais significativa. Portanto, ao final chegou-se à conclusão de que é possível tentar, na nossa prática diária, tornar a história mais compreensível, dotá-la de um

significado que faça sentido para o aluno. Percebeu-se, principalmente, que isto é possível, mesmo sabendo dos vários problemas que marcam o dia a dia dos professores. Pois foi muito gratificante, para o autor e para a orientadora, ouvir de uma aluna quando se perguntou se era possível estudar o período da ditadura militar através da música: "*Sim, de um jeito escondidinho, mais delicado (...) dá para entender bastante, porque todas essas músicas de um jeito bem inteligente falam sobre a ditadura*".

O tipo de atividade solicitada aos alunos eram situações de sala que exigiam muito mais do que apenas a memorização de fatos, datas e nomes e, parece-nos que influenciou muito no envolvimento com as atividades de sala e, conseqüentemente, sua aprendizagem. Já o trabalho de Érica da Silva Xavier¹², buscou investigar a coleção História e Vida Integrada no período de 1997 a 2007¹³, identificando que a canção aparece com certa frequência, principalmente a partir de 2001, nesta coleção. Entretanto, constatou-se que existe uma ausência de discurso sobre como a canção deve ser trabalhada, principalmente quando se pensa a partir da ideia da produção de conhecimento e não na canção apenas como uma mera ilustração do conteúdo. Muitas vezes, segundo Xavier, a canção apareceu no sentido figurativo tanto na relação com o livro, quanto com o professor e com o aluno. Mesmo quando algumas coleções trazem a canção com o título de "documento Histórico" essa de fato não traz elementos que configurem a canção como tal.

O livro às vezes deixava de mencionar dados internos e externos para análise da canção. O contexto histórico de produção, circularidades rítmicas (as quais a canção popular brasileira está submetida, uma vez que essa se traduz em um acultramento rico e criativo de várias músicas vinda da Europa, da África etc.). Enfim, tudo que na canção é passível de interpretação (estruturas internas) e também pode omitir suas informações mais óbvias, como seus dados técnicos (estruturas externas). Todavia, ao analisar como o PNLD investigava o uso da música nos livros didáticos, a autora percebeu que, de uma forma geral,

¹² Os dois trabalhos foram defendidos no Programa de Pós-Graduação em História Social da UEL, na linha de pesquisa de História e Ensino, respectivamente em 2010 e 2011.

¹³ Os livros pesquisados abarcaram os seguintes anos: 1989, 1991, 1995, 1997, 2001, 2002, 2005 e 2007. Aqueles citados no corpo do texto foram os que mais apresentaram a canção em determinados conteúdos, embora o enfoque seja dado a partir de 1997, quando o uso da canção aparece de forma mais sistemática. Os livros foram localizados em coleções particulares, bibliotecas de escolas e no Centro de Documentação e Pesquisa Histórica (CDPH)-UEL.

o PNLD DE 2007, considerou critérios bem parecidos com os que Miranda e Luca perceberam no de 2005. O PNLD do ano em questão avaliou os seguintes itens: concepção de História, erros conceituais mais comuns em História (Ausência de) estereótipos, contempla construções, noções e/ou conceitos, se trabalha com historicidade dos conceitos, fontes históricas, as representações iconográficas, as ilustrações. Entretanto, no que se refere à canção, o trato desta como fonte, para a autora, foi nulo, embora esta apareça com certa frequência não só na coleção de Nelson e Claudino Piletti, mas também em vários títulos.

Portanto, ficou muito evidente que o PNLD não faz menção a respeito da utilização desta fonte¹⁴ mesmo que o seu uso, como já apontamos, seja razoavelmente assíduo por parte dos autores, editores, enfim, pelos profissionais que trabalham para a produção do livro, assim como na utilização desta pelo professor na sua prática em sala de aula. Esta situação em que a música é apresentada demonstrou que há um aparente descaso na caracterização desta como fonte histórica. Uma vez que os PNLDs pesquisados não fizeram menção nenhuma aos cuidados que se deve ter quando se utiliza a música ou a canção. Foram analisados pela autora o PNLD dos seguintes anos: 2005, 2007, 2008 e 2010. Desta forma, quando se deixa de considerar esses dados internos e externos que poderiam propiciar além de algo mais interessante do que uma ilustração muitas vezes aparente, desconsidera simultaneamente a percepção da História como parte do presente e a contextualização do passado.

Por fim, podemos ver que grande parte desses estudos pode atestar algumas questões levantadas em recente artigo de Flávia Caimi. Segundo a autora, atualmente, podemos dizer que os estudos atuais sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Da mesma forma estes trabalhos apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento,

¹⁴ O PLND de 2007, 2008 apresenta como outras fontes "orais/sonoras". A autora teve sérias dúvidas se fontes sonoras seriam um termo adequado como menção à música, ou à canção, que aparece com frequência nos manuais didáticos. No PNLD de 2010 as fontes históricas aparecem no quesito metodologia da História, e isso poderia indicar que na avaliação do PNLD 2010 as fontes deveriam estar integradas também como método de ensino. No entanto, só se menciona este item das fontes históricas como critério de avaliação sem maiores detalhes, diferente do que acontece para imagens, por exemplo. Também não é lembrado para o uso das fontes orais e muito menos para canção.

traduzidas na construção de competências cognitivas para o “aprender a aprender”. E, que ao mesmo tempo, para autora, possam educar os jovens com base nos valores contemporâneos. E mais, para Caimi (2009), as pesquisas nesta área sobre o fenômeno da aprendizagem, podem ser traduzidas em duas principais linhas de investigação: os estudos da cognição e educação histórica. As duas linhas de investigação teriam muitos pontos em comum e pelo menos duas diferenças. Para a autora, os estudos da cognição, embora se situem em zona fronteira entre a epistemologia da história e a psicologia cognitiva, tendem mais para a segunda, ao passo que a educação histórica dialoga mais estreitamente com os referenciais da epistemologia da história. E, ao investirem mais fortemente nos fundamentos da psicologia cognitiva, os estudos da cognição acabam por dar maior ênfase aos processos de construção do conhecimento em detrimento dos conteúdos da aprendizagem. A educação histórica, em contraposição, focaliza prioritariamente suas investigações nos produtos da aprendizagem escolar, buscando compreender as idéias substantivas dos estudantes sobre o conhecimento e a conceituação histórica. (CAIMI, 2009, p. 70).

Contudo, de acordo com Caimi, considerando-se o caráter ainda lacunar das pesquisas no campo da investigação histórica, em virtude de haver poucos pesquisadores debruçados sobre ele, podemos afirmar que as duas vertentes são fundamentais e se complementam: em especial na tarefa de explicitar os meandros do pensamento histórico das crianças e jovens que freqüentam a educação básica. E consideramos que é na confluência dessas idéias que esses trabalhos recentes se situam.

Considerações Finais:

Penso que através da análise dessas canções, e dos variados trabalhos pensando o seu uso em sala - que não pretende servir de modelo para os professores, constituindo-se apenas numa possibilidade apresentada no âmbito ele um campo permeado por interrogações - podemos pensar numa alternativa aos manuais e às cansativas, para professor e aluno, aulas expositivas. Além do

mais, a utilização das músicas, ou outros registros, pode tornar possível que os alunos, vezes tão poucas vezes ouvidas, expressem suas opiniões.

Gostaria de reforçar uma vez mais que essas reflexões não tinham, em 1995, a pretensão de servir como fórmula aos professores, tampouco representam a fala do *especialista* direcionada a um público distante. E não temos esta intenção também agora. São reflexões que expressam ansiedades de alguém que viveu até a bem pouco tempo o cotidiano das salas de aulas de 1º e 2º graus e que ainda convive e dialoga, de diferentes maneiras, com esse espaço. Além do mais, há que se lembrar que fórmulas mágicas não existem e que, em última instância, quem escolhe o/s caminho/s é o professor.

Referências:

- ABUD, K. Conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. R. (Org.) *II Encontro Perspectivas do Ensino de História*. Curitiba, Aos Quatro Ventos: 1995.
- _____. Registro e Representação do Cotidiano: a música Popular na Aula de História. *Cadernos Cedes*. Campinas, v. 25, n. 67, p.309-317; set./dez. 2005.
- Araújo, P. C. *Eu não sou cachorro não: música popular cafona e ditadura militar*. RJ: Record, 2002.
- BITTENCOURT, C. F. Aprendizagens em História. In: *Ensino de História: fundamentos e métodos*. São Paulo, Cortez: 2004.
- BURKE, P. *Cultura Popular na Idade Moderna*. São Paulo: Cia. das Letras, 1989.
- CALDAS, W. *Iniciação à Música Popular Brasileira*. São Paulo: Ática, 1985. (Princípios).
- CAIMI, F. E. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, H. et ali. (Org.). *A Escrita da História Escolar. memória e historiografia*. RJ, Ed. FGV: 2009.
- CAINELLI, M. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. *Educar em Revista*. Curitiba: Ed. UFPR, 2006 (Dossiê Educação Histórica).
- CUNHA, M. de F. da. *Eles Ousaram Lutar*. A Nova Esquerda Brasileira no período ele 64-72. 1993. Dissertação (Mestrado). UNESP- Assis.
- D'EUGÊNIO, F. N. et ali. Linguagem e canção: uma proposta para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 8. n. 15, 1988.
- FONSECA, S. G. Ensino de História: diversificação de abordagens. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 9, n. 19, 1990.

- FRANCE, L. Imagens imagizadas: nadadeiras para sobrenadar. In: VEIGA, L P. A. (Org.). *Escola Fundamental: currículo e ensino*. Campinas: Papirus, 1991.
- LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar em Revista*, Ed. UFPR, Curitiba, 2006.
- MAFFESOLI, M. *A Conquista do Presente*. Rio Janeiro: Rocco, 1984.
- MARSON, A. Reflexões sobre o procedimento Histórico. In: SILVA, M. A. *Repensando a História*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MORAES, José Geraldo Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 30, 2000. (Dossiê: Brasil, Brasis).
- NAPOLITANO, Marcos. *História e Música*. Belo Horizonte. Autêntica: 2002.
- _____. Desde que o samba é samba: a questão das origens no debate historiográfico sobre a música popular brasileira. *Revista Brasileira de História*, v. 20, n. 39, São Paulo, 2000.
- NAPOLITANO, M. F. D.; AMARAL, C. M.; BORJA, C. W. Linguagem e canção: uma proposta pra o ensino de História. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.7, n. 13, pp. 177-188. Set. 86/fev. 87.
- PEREZ, I. C. G. *Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula*. Curitiba: SEED-PR, 2008.
- PIEROLI, S. M.. *Ditadura Militar no Brasil (pós-64) através da música: uma experiência e sala de aula*. Curitiba: SEED-PR, 2008.
- RICCI, C. S. *Da intenção ao Gesto. Quem é quem no ensino de História em São Paulo*. Dissertação (Mestrado). PUC- São Paulo, 1992.
- RIDENTI, M. S. *O Fantasma da Revolução*. São Paulo: Ed. UNESP; 1993.
- SILVA, Z. L. da. Asterix e a dominação romana. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5, n. 10, 1985.
- SIMAN, L. M. de C. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos In: ZARTH, P. A. et. ali (Org.). *Ensino de História e Educação*. Ijuí: UNIJUI, 2004.
- XAVIER, É. da S. *A Canção como Mediação nos Livros Didáticos de História na Coleção História e Vida Integrada de Nelson e Claudino Piletti. (1997-2007)*. Londrina: UEL, 2011. (Dissertação de Mestrado).
- ZAMARIAN, J. *A canção como mediação na aprendizagem sobre a Ditadura Militar no Brasil*. Londrina: UEL, 2010. (Dissertação de Mestrado).

Recebido em 17 de Novembro de 2014.

Aprovado em 05 de Fevereiro de 2015.