



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

JULHO ZAMARIAM

**A CANÇÃO COMO MEDIADORA CULTURAL NO
PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO EM SALA DE AULA**

Londrina
2011

JULHO ZAMARIAM

**A CANÇÃO COMO MEDIADORA CULTURAL NO
PROCESSO DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO
HISTÓRICO EM SALA DE AULA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em História Social da Universidade Estadual de Londrina, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História Social, na Linha de História e Ensino.

Orientadora: Professora Dra. Maria de Fátima da Cunha

Londrina
2011

JULHO ZAMARIAM

**A CANÇÃO COMO MEDIADORA CULTURAL NO PROCESSO
DE PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO EM SALA DE
AULA**

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr.^a Maria de Fátima da Cunha
UEL – Londrina – PR

Professora Dr.^a Geni Rosa Duarte
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Professora Dr.^a Regina Célia Alegro
UEL – Londrina – PR

Londrina, 17 de março de 2011.

*Dedico este trabalho à minha esposa
Franciela Silva Zamariam, pois foi quem
mais me incentivou a fazê-lo, quem nunca
deixou-me desistir e foi meu suporte em
todos os momentos.*

*"É melhor tentar e falhar,
que preocupar-se e ver a vida passar;
é melhor tentar, ainda que em vão,
que sentar-se fazendo nada até o final.*

*Eu prefiro na chuva caminhar,
que em dias tristes em casa me esconder.*

*Prefiro ser feliz, embora louco,
que em conformidade viver ..."*

Martin Luther King

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me dar capacidade, segurança e refúgio para fazer este trabalho.

A minha esposa, Franciela Silva Zamariam, pelo incentivo, motivação e correções gramaticais deste trabalho.

Aos meus pais, Antonio Zamariam e Alda Dias Zamariam, pois mesmo quando eu não percebia, estavam sempre ao meu lado.

À minha irmã Cristina, por seus conselhos nos momento difíceis.

E ao me sobrinho Vinícius, pois mesmo sem saber, me incentivou muito nesta caminhada.

Aos professores da Linha de História e Ensino com os quais muito aprendi durante as aulas no Mestrado, em especial a Prof.^a Silvia Cristina Martins de Souza, pela rigidez e energia que me motivava.

Aos meus colegas de curso, caminhantes das angústias e descobertas, Natalia Gemano Gejão, Érica da Silva Xavier e em especial a Francinne Calegari de Souza, pelas boas risadas.

À Ariane Rocha Francisco pela competência na ajuda durante a categorização dos Conhecimentos Prévios dos alunos.

Às professoras Geni Rosa Duarte e Regina Célia Alegro pelas leituras e valiosas sugestões durante o Exame de Qualificação.

Muito especialmente à minha orientadora, Maria de Fátima da Cunha, que me acompanha desde a graduação, que nunca desistiu de mim e me ajudou sobremaneira na conclusão deste trabalho e em toda a minha trajetória acadêmica.

E principalmente aos meus alunos das 8ª séries A e B da Escola Estadual Antonio de Moraes Barros, durante o ano de 2008, parceiros imprescindíveis nesta empreitada. Espero fervorosamente que encontrem preciosos significados nas trilhas sonoras de suas vidas futuras. A todos vocês: muito obrigado.

Agradeço também ao amigo Marcelo Souza e a paciência dos colegas de trabalho, nestes momentos angustiantes na produção desta dissertação, dos Colégios Estaduais Olavo Bilac e Basílio de Lucca de Iporã, da Escola Fase e da Unopar, em especial ao companheiro de graduação Tiago Ledesma Mariano.

ZAMARIAM, Julho. **A canção como mediadora cultural no processo de produção do conhecimento histórico em sala de aula.** 2011. 156 f. Dissertação (Mestrado em História Social: História e Ensino) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

RESUMO

O objetivo principal de nossa dissertação de Mestrado consistiu em entender a escola como um espaço de produção do saber, percebendo a criança como um sujeito capaz de produzir conhecimento, utilizando-nos para tanto da canção como mediação neste processo. Desta forma, nos propusemos a quebrar com a idéia tradicional, por vezes ainda persistente, de que as universidades produzem saber e as escolas o repassam e que, por sua vez, os alunos consistem, quando muito, apenas em atores coadjuvantes do processo de produção de conhecimento. Para tanto, nos utilizamos da canção como uma ferramenta pedagógica na produção do conhecimento histórico escolar durante uma experiência realizada em sala de aula em 2008, na Escola Estadual Antonio Moraes de Barros, em Londrina, com duas turmas de 8^as séries, utilizando canções compostas e gravadas no período da Ditadura Militar.

Palavras-chave: Canção. História e Ensino. Produção do Conhecimento.

ZAMARIAM, Julho. **The song as a cultural mediator in the process of knowledge production history in the classroom.** 2011. 156 f. Dissertation (Master's Degree in Social History: History and Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

ABSTRACT

The main objective of our dissertação of Mestrado consisted of understanding the school as a space of production of knowing, perceiving the child as a citizen capable to produce knowledge, use-in the ones for in such a way of the song as mediation in this process. In such a way, in we considered them to break with the traditional idea, for times still persistent, of that the universities produce to know and the schools repass it and that, in turn, the pupils consist, when very, only in coadjuvantes actors of the process of knowledge production. For in such a way, in we use them of the song as a pedagogical tool in the production of the pertaining to school historical knowledge during an experience carried through in classroom in 2008, in the State School Antonio Moraes de Barros, in Native of London, with two groups of 8as series, using composed and recorded songs in the period of the Military dictatorship.

Keywords: Song. History and Education. Production of the Knowledge.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perfil Sócio Econômico dos alunos da 8ª A e 8ª B.....	111
Tabela 2 – Concepção da História dos alunos da 8ª A e 8ª B.....	114
Tabela 3 – Perguntas Sobre Música e História.....	117
Tabela 4 (parte 1) – Perguntas sobre Ditadura Militar	121
Tabela 4 (parte 2) – Perguntas sobre Ditadura Militar no Brasil.....	123
Tabela 5 – Perguntas sobre História	126
Tabela 6 – Perguntas sobre Música	131
Tabela 7 (parte1) – Perguntas sobre conceitos relacionados à ditadura	133
Tabela 7 (parte2) – Perguntas sobre conceitos relacionados à ditadura	135

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: USOS E ABUSOS	19
1.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NO SÉCULO XIX: ALGUMAS DISCUSSÕES	20
1.2 HISTÓRIA E MÚSICA NOS ANOS 1930 E 1960.....	25
1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS 1980	34
1.4 ABORDAGENS ATUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA	39
2 O USO DA CANÇÃO COMO DOCUMENTO NA HISTÓRIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA	44
2.1 A CANÇÃO COMO FONTE HISTÓRICA: DEFININDO PARÂMETROS METODOLÓGICOS.....	45
2.2 A UTILIZAÇÃO DE FONTES DIVERSAS E DA CANÇÃO EM SALA DE AULA	53
2.3 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS ATUAIS COM CANÇÃO EM SALA DE AULA: A PREOCUPAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR	59
3 O TRABALHO EM SALA DE AULA	72
3.1 CONTEXTO HISTÓRICO TRABALHADO	73
3.2 METODOLOGIA UTILIZADA	76
3.3 APRESENTANDO CHICO BUARQUE, ELIS REGINA, JOÃO BOSCO, GERALDO VANDRÉ E RAUL SEIXAS	78
3.4 AS ESCUTAS MUSICAIS DOS ALUNOS EM SALA	89
4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM CANÇÃO EM SALA DE AULA	104
4.1 ANÁLISE DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS	109
4.2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO APLICADO APÓS O TRABALHO COM AS CANÇÕES	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICES	147
APÊNDICE A – Instrumento De Investigação Do Conhecimento Prévio Dos Alunos... ..	148

APÊNDICE B – Instrumento de Investigação do Conhecimento Prévio Aplicado	
Após a Regência.....	149
ANEXOS	150
ANEXO A – Letras das Músicas Utilizadas com os Alunos.....	151

INTRODUÇÃO

O debate sobre o papel da escola na produção do conhecimento histórico ganha força quando, na década de 1980, vários autores como André Chervel (1990), passam a criticar a noção da escola como uma simples reprodutora do conhecimento acadêmico. Chervel (1990) aponta a reflexão sobre o “saber escolar”, com o qual a escola também produz conhecimento histórico. Segundo o autor, esse saber não é de fato nem superior nem inferior ao acadêmico, apenas diferente, e negar a sua existência é ignorar a sua influência sócio-cultural.

Assim, a partir das discussões deste autor, percebemos a existência de uma configuração de um “saber próprio” da escola, que se torna o centro dos debates nas discussões sobre o Ensino de História.

Desta forma, a História não é mais vista como simplesmente a “ciência do passado”, mas também como um dos lugares que propicia a construção do conhecimento. E, igualmente, pode levar o aluno a adquirir a habilidade de compreender o passado a partir de seu presente, ou seja, despertando no aluno a “consciência histórica genética” (RÜSEN, 1992, p. 27-36).

A respeito de tal discussão, Marcos Silva aponta para o fato de que o imediato de alunos e professores continua a elaborar-se ao longo de sua aprendizagem (e de suas vidas). E dedicar-lhes atenção apenas no início do curso ou série escolar é perder a oportunidade de entender historicidades produzindo-se, tanto naquele presente como em múltiplos passados. Em contrapartida, para o autor, entendê-lo enquanto referência permanente, abre perspectivas para uma atitude indagativa diante de tantas experiências históricas, demonstrando que o “tempo do agora”, referido por Benjamin, é o da elaboração das relações entre os homens, das tentativas e dos projetos que se tentam implantar, das relações de poder encenando suas múltiplas possibilidades. (SILVA, 2003, p. 31).

Tal habilidade pode ser vista como essencial para a compreensão da sociedade contemporânea e norteadora na criação de projetos futuros que poderiam resignificar a vida dos alunos. E igualmente pode fazer com que a História tenha uma função prática na vida dos alunos e nos afastando da idéia da escola apenas como reprodutora do conhecimento acadêmico.

Ainda sobre o assunto, Ana Maria Monteiro (2002) nos alerta para o lugar do Ensino de História no campo historiográfico. Segundo a autora, embora a pesquisa

historiográfica tenha aumentado no Brasil nos últimos anos tanto qualitativamente quanto quantitativamente, as pesquisas sobre o Ensino de História parecem relegadas a uma segunda ordem, sendo alocadas dentro do campo da História social. Essa ressalva nos remete a outra questão mais antiga, mas não menos polêmica: a diferenciação entre o pesquisador de História e o professor de História, esse último também visto como um “ator secundário”, contrapondo-se ao pesquisador “e à sua prática, ou seja, à pesquisa” (MONTEIRO, 2002).

Por outro lado, Rüsen (2006), no seu texto intitulado “Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão” busca devolver à História uma característica que lhe é peculiar: o ensino. O autor afirma que o cientificismo do século XIX que tentou transformar a História em uma ciência acabou por afastar a História da didática, focando o esforço histórico na pesquisa com caráter científico, ou seja, tentando criar meios empíricos para comprovar os fatos históricos. O maior esforço da sua tese é trazer novamente para o campo da História a didática histórica, não apenas como meios pedagógicos de ensinar os conteúdos, mas como um pensamento teórico dentro da historiografia. Ressaltamos, contudo, que não é nossa intenção discutir aqui sobre o fato da História ser ou não uma ciência, mas sim de posicionar o “ensinar” no bojo do trabalho do historiador.

Ainda para Rüsen (2006), a prática docente não deve ser separada do historiador, mas necessita ser entendida como parte principal do seu ofício. Com um pensamento semelhante, ainda que anterior ao autor, a didática da História ressurge na década de 1960 e 1970 para legitimar a própria função da História enquanto campo do conhecimento, uma vez que o cientificismo do século XIX já estava em decadência.

Vale à pena ressaltar que o esforço de Rüsen (2006) está ligado ao caso alemão, cuja falta de professores de História tem motivado uma série de discussões a esse respeito. Mas é claro que o exemplo dele também pode ser aproveitado em vários outros territórios, visto que o que se está discutindo é a maneira como se ensina a História e uma evolução neste sentido beneficiará todos os profissionais da área. Além disso, esse texto serve de provocação àqueles que desmerecem o Ensino de História, acreditando que tal campo deva ser relegado apenas à pedagogia. Rüsen ainda aponta em seu texto que, se a História não tem essa função didática, ela está sem função, descolada daquilo que a priori era o seu principal objetivo.

No final da trilogia “História Viva”, o mesmo autor analisa e compreende tanto a historiografia quanto o aprendizado da História como pertencentes ao campo da ciência da História. Nesse texto, o autor também salienta o valor da *práxis*, como principal fator constitutivo da ciência da História. Para o autor, o pensamento ou entendimento

histórico só é pleno quando o indivíduo conseguir formar uma narrativa sobre a História. Para o autor, o indivíduo deve se entender no tempo e no espaço no qual está inserido e, conseqüentemente, traçar paralelos com outros tempos históricos. Em consonância com Rüsen (2006), esta capacidade não está presente nos homens desde sempre, mas constitui-se ao longo do seu aprendizado histórico.

Tivemos uma experiência durante a prática docente que pode contribuir para elucidar melhor essa questão. Ao trabalharmos com a história da Reforma Protestante, uma aluna disse que fazia parte da Igreja Luterana. Quando questionada sobre suas raízes, descobrimos que ela era descendente de imigrantes alemães e que sua família era muito tradicional dentro da igreja luterana. Concluimos, juntamente com a aluna e a própria sala, que o fato de ela pertencer a esta igreja bem como sua descendência alemã têm ligação com a reforma protestante iniciada na Alemanha. A aluna se viu participante da História de uma maneira clara e, mediante o que interpretamos de Rüsen, alcançou a consciência histórica.

O autor deixa claro já no início do texto que “a práxis é fator determinante da ciência”, ou seja, a teoria não surge do acaso, mas da prática reflexiva. A partir dessa fala, o autor deixa claro o seu objetivo de não corroborar com a idéia de que a teoria define a prática, mas que ambas caminham juntas, se imbricando no jogo reflexivo citado acima. Vemos mais claramente o objetivo do Rüsen ao debater com a práxis na citação abaixo:

Quero tratar de ‘práxis’ como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que se formar sua identidade para viver – melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. (RÜSEN, 2007, p. 87).

Na passagem acima citada, o autor mostra um dos pontos que consideramos fundamentais do seu pensamento. O seu esforço nos parece o de não simplesmente atribuir uma função para História, mas de comprovar a influência da mesma na vida cotidiana das pessoas e como ela é base para a nossa identidade e, conseqüentemente, influencia todos os nossos julgamentos de opinião quando temos que tomar qualquer atitude. Ela define a nossa práxis. Assim, no decorrer do texto, Rüsen discute as maneiras de se atingir a chamada “consciência histórica” e sobre a difícil tarefa de mensurar se um indivíduo alcançou esta consciência.

O segundo ponto central que reconhecemos neste texto é a definição da “didática”. Para o autor, este termo não significa apenas algumas ferramentas educacionais

capazes de formatar um conteúdo elaborado através das especialidades da História e simplificá-los para os alunos do ensino fundamental ou médio. A função da “didática da História” para Rüsen (2007) é bem maior, ela dialoga com a teoria, pois “A teoria da História pergunta pelas chances racionais do conhecimento histórico e a didáticas pelas chances de aprendizado da consciência histórica.” (RÜSEN, 2007).

Outro ponto relevante discutido por este autor é o da “formação histórica”. Para Rüsen, este conceito remete à competência de interpretar o mundo e a si mesmo. Rüsen (2007) também demonstra neste capítulo a idéia de que a historiografia serve ainda para vivificar e dar sentido aos acontecimentos históricos. Segundo o autor, não basta que o indivíduo conheça os fatos históricos. Para compreendê-los é necessário entender todo o processo que gerou aqueles fatos. Só assim, este indivíduo estaria capacitado para dar formato a este conhecimento, dando-lhe sentido completo.

Ainda com relação ao conceito de “formação histórica”, não devemos simplificá-lo, uma vez que:

Formação não é, por conseguinte, poder dispor de saberes, mas de formas de saber, de princípios cognitivos, que determinam a aplicação dos saberes aos problemas de orientação. Ela é uma questão de competência cognitiva na perspectiva temporal da vida prática, da relação de cada sujeito consigo mesmo e do contexto comunicativo com os demais. (RÜSEN, 2007, p. 101)

A formação, portanto, não é apenas acumular conhecimentos ao infinito, mas saber usar os seus saberes na vida prática e na relação com a História. Por fim, de acordo com Rüsen (2007), a consciência não deve ser restringida apenas à memória dos indivíduos, mas é preciso inseri-los no contexto histórico.

Toda essa discussão travada por Rüsen (2007) parece-nos uma retomada da função do historiador pelo professor. Que não seria mais “apenas” um narrador do passado, mas o sujeito mediador capaz de fazer uma análise dos acontecimentos traçando ligações, entre as várias temporalidades e propiciando o entendimento de seus desdobramentos no presente.

Dessa forma, podemos questionar: qual seria o parâmetro na escola para indicar melhora na relação do aluno com o objeto do conhecimento histórico?

Uma maneira de melhorar a relação entre o aluno e o conhecimento histórico estudado, em consonância com Siman (2004) é o uso de mediadores culturais. Para esta autora, os mediadores culturais são muito variados e podem ser desde um objeto de cultura material e um documento até, no caso do trabalho em questão, a canção popular.

Portanto, aproveitando-nos do trabalho realizado anteriormente para a Especialização, no qual empregamos a música¹ como mediação cultural no processo de aprendizagem histórica, utilizaremos alguns recursos da pesquisa anterior para alcançarmos o objetivo final do presente trabalho, que é verificar a produção do conhecimento histórico escolar, objetivo este que será mais bem exemplificado a seguir.

Como afirma Marc Bloch, a História é a:

Ciência dos homens, dissemos. É ainda vago demais. É preciso acrescentar: dos homens, no tempo. O historiador não apenas pensa humano. A atmosfera em que seu pensamento respira naturalmente é a categoria da duração. (BLOCH, 2001, p. 55).

Apesar de tentar analisar um fato histórico com certa imparcialidade, sabemos que está ação é impossível. O homem está inundado com o seu tempo, faz parte dele e é influenciado por ele. Talvez por isso a tarefa de analisar o tempo presente seja ainda mais desafiadora, mas não menos instigante. Não podemos de forma alguma, portanto, ignorar este pequeno e ao mesmo tempo grande detalhe.

Para França (2008), uma das preocupações atuais no Ensino de História diz respeito a como conciliar mediadores culturais e outras ferramentas no processo de ensino e aprendizagem sem comprometer os objetivos do Ensino de História, na relação aluno e professor, no processo de construção do conhecimento.

Ainda de acordo com França (2008), é necessário entender o papel do Ensino de História no processo de desvendamento dos problemas sociais, uma vez que este requer diálogo com os diferentes saberes, que são elaborados em diversos níveis e locais. E mais, ainda requer do professor conhecimento sobre a natureza, a origem e o lugar ocupado por esses vários saberes que dirigem a prática na sala de aula.

Elza Nadai (1993) nos esclarece sobremaneira a relação entre a prática do historiador/professor em sala de aula, a importância do aluno neste processo e a valorização das novas fontes, sobretudo nas discussões curriculares no período pós-ditadura:

No que se refere à História houve uma abertura para outras Ciências Humanas, com o entendimento de que era necessário superar o seu isolamento, enfatizando o seu caráter problematizador e interpretativo. Outras práticas foram ensaiadas: ...-aproximação entre ensino e pesquisa,

¹ Neste trabalho, utilizaremos a palavra música como sinônimo de canção popular para fins didáticos, uma vez que sabemos da complexidade envolvida no conceito de música. Mas essa discussão não é objeto desta pesquisa.

com o reconhecimento do papel de co-gestão do aluno na sua aprendizagem. – Valorização e utilização de documentação variada, não só dos tradicionais documentos oficiais mas daqueles considerados, até então, menores – música, literatura etc. – Nova abordagem do documento histórico, tomado não só na sua acepção de objeto, mas também na de sujeito. (NADAI, 1993, p. 56)

Esse discurso de Nadai (1993) reforça o pensamento que fortalece a escola como lugar do conhecimento, que não minimiza ou menospreza os profissionais nela envolvidos e que valoriza o professor também como pesquisador, não apenas como um transmissor do conhecimento acadêmico. Em suma, o professor, para ser valorizado, não precisa abandonar a docência e se aprofundar somente na pesquisa, já que ambas são complemento uma da outra.

Assim, poderíamos dizer que a História, a priori, teria a finalidade de nos fazer compreender a própria historicidade na qual estamos envolvidos e também nos ajuda a enxergar a condição de sujeito histórico e transformador do contexto social que vivemos. Para Rüsen (2001):

História é exatamente o passado sobre o qual os homens têm de voltar o olhar, a fim de poderem ir à frente a seu agir, de poderem conquistar seu futuro. Ela precisa ser concebida como um conjunto, ordenado temporalmente, de ações humanas, no qual a experiência do tempo passado e a intenção com respeito ao tempo futuro são unificadas na orientação do tempo presente (RÜSEN, 2001, p.74)

Nessa perspectiva, o aluno passa a dar sentido e utilidade à disciplina de História, uma vez que percebe que as três dimensões temporais (passado, presente e futuro) são interdependentes no Ensino de História e que servem para orientar sua vida, seus feitos no tempo.

Essas são as principais preocupações de nossa dissertação que está dividida em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, discutiremos os caminhos percorridos pela historiografia sobre o Ensino de História nos últimos trinta anos, pois entendemos este período de fundamental importância para as discussões atuais sobre o Ensino de História.

Em seguida, no segundo capítulo, procuraremos analisar como a canção vem sendo discutida tanto pela historiografia quanto como fonte histórica, com seus métodos e técnicas e particularmente pelo Ensino de História.

No terceiro capítulo, discutiremos a canção como possibilidade de mediação no conhecimento histórico escolar, salientando a questão da escuta musical dos alunos, ou seja, como os alunos receberam as canções quando da utilização do que poderíamos chamar de “canções de protesto” como ferramentas pedagógicas para a compreensão dos acontecimentos históricos do período da Ditadura Militar, no Brasil. Faremos tal abordagem através de uma experiência realizada em sala de aula em 2008, na Escola Estadual Antonio de Moraes Barros, localizada na zona oeste de Londrina, com duas turmas de 8º série.

E, por último, no quarto capítulo, faremos uma análise do instrumento de investigação do conhecimento prévio dos alunos e de outro aplicado logo após o nosso trabalho com as canções em sala de aula. Tal procedimento visava identificar se houve uma aprendizagem, ou a produção de conhecimento por parte dos alunos após a utilização das canções como ferramenta pedagógica.

De uma forma geral, podemos dizer que o objetivo deste trabalho consiste em reafirmar a escola como um espaço de produção do saber, utilizando a canção como um mediador na construção do conhecimento histórico, uma vez que o aluno é capaz de produzi-lo e não só reproduzi-lo. Deste modo, propomos quebrar com a idéia tradicional, por vezes ainda persistente, de que as universidades produzem saber e as escolas o repassam, bem como de que os alunos consistem, quando muito, apenas em atores coadjuvantes no processo de produção de conhecimento.

1 HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA: USOS E ABUSOS

Neste capítulo, pretendemos realizar um breve histórico sobre o papel fundamental da disciplina de História, no Brasil, na instituição escolar, destacando a importância da mesma utilizada por alguns governos através da propaganda ou de mudanças legislativas, na tentativa de legitimar suas ações.

A história quase sempre esteve ligada ao poder e às instituições políticas no Brasil, principalmente nos períodos em que o país esteve sob a égide de governos autoritários. A formação da identidade nacional de forma homogênea privilegiou, nestes períodos uma história nacional sem contradições, sem disparidades culturais.

Para Xavier (2009), este tipo de história nacional serviu, em especial, para que aqueles que detinham o poder realizassem suas propostas de forma a naturalizar um projeto idealizador de indivíduos passivos amantes de sua pátria, praticantes de um ufanismo que serviu para amenizar as diferenças regionais tão marcantes na história do Brasil.

Nesta perspectiva, as histórias nacionais foram prestigiadas em relação às esferas regionais, não somente no âmbito da educação, mas em todos os meios que o Estado dispôs para propagar seu ideal. Na busca de uma formação coesa de identidade nacional baseada em um ufanismo e na passividade do cidadão frente às imposições impostas pela doutrina do Estado Novo, o cidadão brasileiro teve usurpado de si, sua condição plural de cultura, de identidades heterogêneas.

Assim, percebe-se que a disciplina de história e o discurso sobre a formação do sujeito, nestes anos, se mostraram visivelmente fundamental para que o governo e os interesses privados forjassem suas representações embasadas na história dita positivista, privilegiando a idéia dos grandes feitos da história e seus grandes heróis. Ao criar uma história nacional dentro destes pressupostos, a elite e o Estado, colocaram em prática os elementos que forjam a história ao longo do tempo, as idéias e os interesses de determinados grupos, que buscam tão somente estratégias de dominação de um grupo sobre o outro.

Neste sentido, tentaremos perceber neste capítulo como o ensino de História vem utilizando particularmente a canção como um mecanismo para veicular seus interesses. Contudo, iniciaremos com um breve histórico sobre a disciplina de História nos últimos anos do século XIX.

1.1 ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL NO SÉCULO XIX: ALGUMAS DISCUSSÕES

A disciplina de História surgiu na Europa, nas últimas décadas do século XIX, atrelada aos movimentos laicos da sociedade e da consolidação dos Estados modernos, o que François Furet considera como a “genealogia da nação e “o estado da mudança, daquilo que é subvertido, transformado, campo privilegiado em relação àquilo que permanece estável”. (FURET, 1988, p. 132).

Ainda para Furet (1988), a investigação das origens da civilização contemporânea só tem sentido através das sucessivas etapas de sua formação. O autor explica que a História surgiu da junção da tradição dos antiquários com a da filosofia ilustrada, transformada num ensino passivo nas escolas. Fazia parte de um projeto de pedagogia do cidadão, colocada como guardiã da memória da nação, ou seja, era vista como construtora de uma identidade nacional.

Assim, ainda para Furet, a disciplina de História teve sua origem, a partir dos interesses das classes dominantes que ligava o Estado como centro do processo histórico e, assim, destacava fontes que a ele estivessem ligadas. Desta forma, a formação do Estado moderno, centralizou os objetivos da disciplina de História, no pragmatismo da política, exercendo uma grande influência na legitimação do poder. Enquadrando-se então como ciência política, um dos motivos pelos quais passou a ser alvo de um ensino vigiado, pois representava perigo para o estado francês.

No Brasil, a disciplina de História passou por dois momentos fundamentais. Primeiro, no início do século XIX, na fundação do Colégio Pedro II, com a instituição da disciplina de História do Brasil, passando pelo processo que Thais Nívia de Lima e Fonseca (2005) chama de “A exteriorização da escola e a formação do cidadão no Brasil” e que durou de 1930 até 1960. Um segundo momento foi a reforma educacional do período militar (lei 5.692/1971), que unificou as disciplinas de História e Geografia, chegando aos desdobramentos da reabertura política da década de 1980 e as propostas curriculares na disciplina História que este período possibilitou.

Arlete Medeiros Gasparello (2004), na introdução do livro “Construtores de identidade: A pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira”, aponta que a forte influência do Colégio Pedro II e dos compêndios produzidos por seus professores na sociedade do século XIX. Isto ocorreu, segundo a autora, uma porque

cronologicamente ainda estávamos perto da independência do Brasil e o país buscava a formação de sua identidade nacional (GASPARELLO, 2004, p. 18).

Gasparello também nos mostra a complexidade de se trabalhar com o tema, especialmente quando se busca analisar o contexto escolar:

Envolvidas na sua historicidade – no momento complexo das relações internas e externas ao espaço escolar – as disciplinas escolares resultam da complexa teia formada pelos conhecimentos socialmente válidos daquele momento histórico, dos instrumentos e meios de divulgação desses conhecimentos e do conjunto de práticas e representações sociais sobre essas práticas dos seus diversos agentes dentro e fora da escola. (GASPARELLO, 2004, p. 20)

Sem dúvidas, a busca pela identidade nacional passou pelas salas de aula e pelos livros escolares, mas, além disso, a fundação do IHGB (Instituto Histórico Geográfico Brasileiro) em 1838 possibilitou, segundo Gasparello, a produção de uma História nacional produzida por uma historiografia brasileira.

Ainda em relação ao colégio Pedro II, devemos salientar que ele era o grande responsável pela formação de jovens de origem abastada, aqueles que, futuramente, seriam os líderes do país. Talvez venha daí o grande cuidado que se tinha com essa instituição, fazendo com que fosse conhecida, na época, como a *menina dos olhos* do imperador, o que fica claro com as constantes visitas de D. Pedro II ao Colégio, inclusive sabatinando os alunos. Por sua proeminência, o colégio também servia de referência para as demais instituições de ensino, que seguiam seu programa educacional.

Através das características descritas, Gasparello (2004) ainda deixa clara a relevância da História para o referido estabelecimento de ensino. Não é a toa que, em 1849, por decreto do imperador, a cadeira de História Universal é desmembrada, surgindo a cadeira de História do Brasil. Uma das justificativas que a autora aponta para este decreto, que teoricamente teria antecipado alguns procedimentos próprios da disciplina, é o papel fundamental desta na formação da identidade nacional. Isso pode ser verificado no fato de no mesmo ano ser criadas três cadeiras no colégio destinadas à História, prestígio esse que só ocorria com o Latim.

No entanto, o Colégio sofreu uma série de modificações após a proclamação da república. Uma instituição tão vinculada à figura do Imperador e que ajudou na construção de toda uma identidade nacional extremamente voltada para a constituição do Império e a conseqüente exaltação da figura do imperador, não passaria ilesa pelo advento da República.

Diversas alterações aconteceram no Colégio, desde a mudança de alguns de seus professores que eram monarquistas, até a modificação no programa da disciplina de História, que chegou até mesmo a se tornar apenas um módulo dentro da História universal.

Assim, para Gasparello (2004), a criação desta disciplina de História do Brasil não aconteceu por acaso. Era de interesse do governo da época fortalecer e legitimar seu poder. Para isso, nada melhor do que ensinar uma História segundo as suas próprias intenções, valorizando fatos da História nacional que tinham relação com o Imperador, como a construção da História sobre a Independência do Brasil. Isto era feito através de diálogos e imagens grandiosas que transmitiam aos alunos a idéia de um Brasil forte, destinado à liberdade e à grandeza. Até hoje este tipo de construção influencia a nossa sociedade. Basta observar o quadro de Pedro Américo, “Independência ou Morte”, figura presente em livros didáticos e imagem conhecida pela maioria dos brasileiros, que certamente faz parte do imaginário coletivo nacional sem, no entanto, representar literalmente os acontecimentos da nossa independência.

Sob a influência do pensamento liberal francês, a História enquanto disciplina escolar foi instituída no Brasil em 1838, no Colégio D. Pedro II, no Rio de Janeiro, logo após a Independência, período de afirmação do Estado Nacional, como um espaço importante das disputas entre o poder religioso e o poder laico, civil. Foi a primeira escola pública, com um sistema de ensino voltada para atender os interesses do Império. Foi criado também o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), que implantou a disciplina escolar de História, onde os professores eram os mesmos do Colégio.

Gasparello ainda acrescenta que havia a necessidade da “*definição da identidade brasileira*” uma vez que o país vivia um período de pós-independência, exigindo pensar a nação que passou a significar a pensar a sua História. A narrativa histórica era uma maneira de justificar a nação, vista como uma extensão dos modelos da Europa ocidental. (GASPARELLO, 2004, p. 18).

Neste momento, o Ensino de História baseou-se nos livros e currículos utilizados na França, pois mais parecia uma réplica da História da Europa Ocidental e que era colocada como única e verdadeira História da Civilização. Na verdade, pretendia-se criar um modelo de nação para o Brasil, a partir de uma identidade com a civilização europeia. Essas produções foram elaboradas sob influência da Escola Metódica e do Positivismo.

A concepção de nação a ser formada nesse período visava formar, segundo Gasparello “um povo que fosse consciente de seu passado e tivesse um projeto de futuro e cultura comuns” [...]. (GASPARELLO, 2004, p.28).

Nesta mesma perspectiva, Hobsbawm afirma que essa consciência sócio-política da elite, pode ser entendida como “feita através de “discursos sobre nacionalidade e comunidade política” e que “conferem a legitimidade ao conceito de povo-nação”. (HOBSBAWM, 1990, p.88).

Portanto, podemos dizer que existia um ensino com vista a atender aos interesses de uma necessidade política e social, que era formar os filhos a elite que assumiriam os futuros cargos públicos do país.

O pensamento dessa elite política e intelectual preconizava divulgar uma concepção de História nacional que pudesse ser difundida por meio da educação, inculcando em todos a idéia de identidade nacional e valores como a pátria e a glorificação dos governantes. Por isso muitas vezes se estudava as biografias de pessoas importantes no país, para reafirmar o papel da nação.

Nesse contexto, a história dita tradicional adequava-se aos interesses do governo, pois valorizava o estudo dos grandes heróis e reafirmava a sociedade hierarquizada e harmoniosa, onde a ordem e o progresso eram os princípios fundamentais a serem seguidos.

É nesse momento que se inicia a produção de livros didáticos. Estes passam a ser escritos e propagados, no intuito, conforme a expressão de Gasparello de passar uma “construção do amor à pátria”. Uma vez que os professores do Colégio D. Pedro II, eram também os autores de tais livros, pertencentes à elite intelectual e política, que tinham como ponto de referência o passado. E é a partir desse passado que se começou a construir uma “imagem ideal de si mesmos e da nação”. Portanto, a disciplina escolar enquanto produção escolar é o resultado de uma série de acontecimentos, que são “válidos daquele momento histórico, dos instrumentos e meios de divulgação desses conhecimentos e do conjunto de práticas e representações sociais sobre essas práticas dos seus diversos agentes dentro e fora da escola”. (GASPARELLO, 2004, p. 25).

Nesta mesma direção, Circe Bittencourt acrescenta que os programas curriculares buscavam “uma identidade nacional, por meio da homogeneização da cultura escolar no que diz respeito à existência de um passado único na constituição da Nação”. E ainda para a autora, a exaltação do nacionalismo proporcionou as invenções das tradições, “as tradições inventadas deveriam ser compartilhadas por todos os brasileiros e delas deveria emergir o sentimento patriótico” (BITTENCOURT, 2004, p.64).

Para Manuel Salgado Guimarães, aqui tocamos em um ponto que para ele parece central para a discussão da questão nacional no Brasil e do papel que a escrita da história desempenha neste processo: trata-se de precisar com clareza como esta historiografia

definirá a Nação brasileira, dando-lhe uma identidade própria capaz de atuar tanto externa quanto internamente. (GUIMARÃES, 1988, p. 5).

Segundo o autor, no movimento de definir-se o Brasil, define-se também o "outro" em relação a esse Brasil. Num processo muito próprio ao caso brasileiro, a construção da idéia de Nação não se assenta sobre uma oposição à antiga metrópole portuguesa. Muito ao contrário, a nova Nação brasileira se reconhece enquanto continuadora de uma certa tarefa civilizadora iniciada pela colonização portuguesa. Nação, Estado e Coroa aparecem enquanto uma unidade no interior da discussão historiográfica relativa ao problema nacional. Quadro bastante diverso, portanto, do exemplo europeu, em que Nação e Estado são pensados em esferas distintas.

Ainda para Guimarães, será Francisco Adolfo Varnhagen que, em carta ao imperador Dom Pedro II, explicitaria os fundamentos definidores da identidade nacional brasileira enquanto herança da colonização européia.

Diz ele a propósito do posicionamento de sua obra "*História Geral do Brasil*" frente à discussão do problema nacional:

Em geral busquei inspirações de patriotismo sem ser no ódio a portugueses, ou à estrangeira Europa, que nos beneficia com ilustração; tratei de pôr um dique à tanta declamação e servilismo à democracia; e procurei ir disciplinando produtivamente certas idéias soltas de nacionalidade. (apud GUIMARÃES, 1988, p. 6).

E, portanto, para Manuel Salgado Guimarães, é à tarefa de pensar o Brasil segundo os postulados próprios de uma história comprometida com o desvendamento do processo de gênese da Nação que se entregam os letrados reunidos em torno do IHGB. A fisionomia esboçada para a Nação brasileira e que a historiografia do IHGB cuidará de reforçar visava produzir uma homogeneização da visão de Brasil no interior das elites brasileiras. E, de novo, uma certa postura iluminista - O esclarecimento, em primeiro lugar, daqueles que ocupavam o topo da pirâmide social, que por sua vez encarregar-se-ão do esclarecimento do resto da sociedade - presidia o pensar a questão da Nação no espaço brasileiro.

A esse respeito, Hobsbawm afirma que as tradições que muitas vezes parecem ou são consideradas antigas são bastante recentes, quando não são inventadas. As tradições inventadas tem como objetivo "a socialização, a inculcação de idéias, sistemas de valores e padrões de comportamento" (HOBSBAWM, 1997, p.9).

Esta ênfase na idéia de nação e nacionalidade será uma herança fundamental e retomada mais tarde em vários momentos da república como, por exemplo, durante o Estado Novo e no período da Ditadura Militar.

1.2 HISTÓRIA E MÚSICA NOS ANOS 1930 E 1960

Uma outra herança do Império também será retomada durante a República. Assim como no Império, durante muito tempo o povo não foi sujeito quando se pensou a formação da identidade nacional e da nação e isto se refletia no ensino de História.

Desde o início de sua implantação como disciplina de História, ela era explicada através de uma visão tradicional, que segundo Marcos Silva, em “*Repensando A História*”, os alunos aprendiam uma concepção de história voltada apenas para os encadeamentos cronológicos, sem que fosse atribuída qualquer importância aos intérpretes. Pois, para ao autor, não havia espaço nesse modo de conceber a aprendizagem para o aluno, como agente capaz de propor questões ou dispor de conhecimento, a partir de sua própria experiência social. (SILVA, 1980, p. 21).

Ainda para Marcos Silva, a palavra das autoridades (professores, livros, documentos) assumia uma força total, resultando num ensino como abrigo da ideologia dominante, sendo assim uma História factual, linear, elegendo os grandes heróis, através de memorização de datas e nomes. Uma escola neste cenário, não questionadora, acaba tornando o Ensino de História sem utilidade alguma, cansativo, enfadonho para o aluno, despertando pouco interesse para a compreensão do conhecimento histórico.

De forma muito parecida, Hobsbawm (1998) faz o seguinte questionamento no livro “Sobre a História” “por que todos os regimes fazem seus jovens estudarem alguma História na escola?” (HOBSBAWM, 1998, p. 47).

Certamente, não seria para que compreendessem sua sociedade e como ela muda, mas para aprová-la, orgulhar-se dela, serem bons cidadãos. Assim, a História no passado era escrita, em grande parte, para a glorificação dos governantes. A História do Brasil foi debatida e assim inserida nos currículos escolares e em 1855 se tornou uma disciplina autônoma, passando a ser um desdobramento da História Geral.

Posteriormente, na República Velha, manteve-se o ensino tradicional, embora tenham tentado várias reformas, mas estas não conseguiram resolver os problemas

educacionais, como a intensificação na busca de uma identidade nacional, considerada como uma das soluções para os problemas que o país enfrentava. Nesse momento, a disciplina de História tinha apenas o objetivo de formar o aluno para ajustar à sociedade de acordo com a nova ordem e, ainda, para o trabalho.

Dessa maneira o processo histórico foi colocado como uma seriação de acontecimentos num eixo espaço-temporal eurocêntrico. Esta seguia um processo evolutivo e uma seqüência de etapas que cumpriam uma trajetória histórica, e que na verdade limitava a capacidade tanto do professor quanto do aluno, como sujeitos históricos, pois desconsiderava seu cotidiano, e era apresentada como uma verdade pronta e acabada. Em particular no caso das idéias de nação e nacionalismo, a música foi um veículo para o trabalho de tais proposições. Percebemos que em vários momentos, em especial durante o período republicano, ela foi utilizada de acordo com certas “intenções” políticas. Como, por exemplo, durante o Estado Novo.

Como assinala Luiz Otávio R. C. Braga, se como nos diz Mário Lago os ideólogos do regime de Vargas de tudo fizeram para mostrar que havia uma continuidade entre o movimento modernista paulista dos anos 20 e o Estado do pós-30 e tentaram, durante o Estado Novo, integrar o samba como expressão cultural da nacionalidade, também o converteram em instrumento pedagógico. Mas para o autor também é provável que se o estilo totalizador da cooptação tentada produziu seus exemplares, é verdade também que há nas obras e nas articulações dos autores, espaço imenso onde se insinuam suas *táticas* de usuários e onde não raro não se preocupam sequer em abrir mão da própria linguagem (instrumento habitual para a crítica negativa) utilizada nos textos das composições. É o caso tipo do período onde as lides do poder procuravam impor a ideologia do trabalhismo censurando absolutamente a estética da malandragem².

Através da historiografia sobre Ensino de História, percebemos alguns momentos históricos nos quais se pode notar uma clara intenção do governo em modificar o sistema escolar brasileiro e usar a História a seu favor. Um desses momentos foi a década de

² A tese de doutorado de Luiz Otávio R. C. Braga investiga a invenção da música urbana popular produzida no Rio de Janeiro nas décadas de 30 e 40 e procura analisar a construção de um espaço artístico – tão logo cunhado *Música popular brasileira* – como resultante de mudanças de percepção e sentido fortemente decorrentes do impacto das inovações técnicas que abundam no período e que implementam em nova perspectiva um dialogismo cultural repleto onde se revela uma tensão contínua com os setores de criação erudita. Segundo o autor, em um período sob forte clamor de industrialização, da reavaliação da miscigenação e dos valores negros para a cultura que se quer *nacional*, pontuado mesmo por apelos fortemente nacionalistas e onde se configura iminente uma sociedade de massas no país, músicos populares articulam-se com muito espírito de oportunidade em torno da invenção de uma tradição artística. Cf. BRAGA, Luiz Otávio R. C. **A Invenção da Música Popular Brasileira: de 1930 ao Final do Estado Novo**. Tese de Doutorado em História Social. UFRJ, RJ, 2002.

1930, com o golpe que instituiu Getúlio Vargas no poder. Na década de 1960 vemos o mesmo movimento com a Ditadura Militar. Mas o contexto de mudança educacional no Brasil começava a modificar-se já na década de 1920, segundo o que Thais Nívia de Lima e Fonseca indica. Para a autora, a partir desta década, a influência de idéias de pesquisadores pedagogos europeus e americanos traz uma novidade para a instituição escolar. Ainda segundo Fonseca:

O conhecido movimento da Escola Nova no Brasil propunha a implantação de um sistema educacional que promovesse o progresso da nação, pautado por concepções pedagógicas sustentadas por pressupostos científicos, principalmente da Psicologia. (FONSECA, 2005, p. 2)

Neste sentido, consideramos essencial investigarmos como a historiografia aborda a disciplina de História nos períodos ditos de exceção.

Thais Nívia Fonseca também salienta que as reformas realizadas por Francisco Campos em 1931 e Gustavo Capanema em 1942, reforçavam a importância da História do Brasil como aquela capaz de formar cidadãos morais e patrióticos, orientados por noções, tais como “pátria, tradição, família e nação”. A disciplina também formaria na população o espírito do patriotismo e da participação consciente. (FONSECA, 2005).

Baseados nestes pressupostos temos, no período conhecido como Estado Novo, uma série de eventos pátrios, como feriados nacionais (Independência do Brasil, A Proclamação da República e especialmente, o Dia do Trabalhador) transformados em grandes eventos, nos quais era exaltada a História nacional e conseqüentemente buscava-se legitimar a unidade e identidade nacional. Segundo a autora, eram freqüentes as intervenções do Estado nas escolas, instruindo como deveriam ser as comemorações destes e de outros feriados.

Além da clara propaganda que Getúlio Vargas instituiu no seu governo através de órgãos como o Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) que serviam como propagadores da ideologia getulista, Vargas não deixou de lado a escola. Nesta instituição, é perceptível sua intervenção através das cartilhas “*Getúlio Vargas para Crianças*”, a qual tem o objetivo de:

Essa cartilha, entre outras questões, aborda a biografia de Getúlio Vargas como um exemplo a ser seguido. A mesma trata do Getúlio criança, seus hábitos saudáveis, exemplares, o aluno educado, estudioso, o jovem com as mais belas qualidades e o Governante preocupado com a paz e a prosperidade de seu país”. (RABELO; VIRTUOSO, 2008, p. 2).

Também existia a intenção de mostrar Vargas como herói, segundo Rabelo e Virtuoso (2008), a cartilha também reforça aspectos da História do Brasil como uma grande nação, que em nada perde para as grandes nações européias e que deve ser amada e respeitada por todos. Fica clara a intenção do governo de legitimar suas ações e inculcar nas pessoas o seu modelo particular de sociedade através da cartilha, mas mais do que isso, aparece nela o desejo da criação de uma identidade nacional, na qual todos os brasileiros são patrióticos e conseqüentemente unidos por essa nação.

Para Fonseca (2005), não foi apenas durante o governo Vargas que atitudes populistas mostraram a intenção dos governantes de fortalecer o caráter nacional e patriótico através da educação. A autora cita o presidente Juscelino Kubitschek, que também usou da escola, como diria Althusser, como um *aparelho ideológico do estado*. Pois, apesar da propaganda fazer muito bem o papel de proliferação das idéias do governo, fica claro que a instituição com maior capacidade de formação a longo prazo, sem dúvida, é a escola.

Ainda durante o Estado Novo, podemos observar como a política nacionalista e populista inaugurada por Getúlio Vargas será responsável pela criação de uma nova postura em torno da Música Popular Brasileira, principalmente do samba. Por um lado iniciou-se o processo de aceitação e incorporação do gênero pelas elites – processo este que terá continuidade ao longo dos anos, acentuando-se nas décadas de 1950 e 1960. Assim, a partir da década de 1930, o samba começou a deixar de ser marginalizado e passou a ser valorizado e reconhecido pelo Estado e pelas elites como uma das mais “puras” e autênticas manifestações da cultura popular brasileira. (PEREZ, 2008).

Por outro lado, o projeto para o Brasil criado pelo grupo que chegou ao poder com Vargas “incluía a valorização do trabalhador e das “coisas nossas” e a música foi um dos mecanismos de divulgação estas idéias, através do samba em particular. Deste modo, aumentaram os incentivos estatais às festas populares, com destaque para o carnaval” (DINIZ, 2006, p. 76 apud PEREZ).

Esta idéia também está presente no texto de Cláudia Matos, a autora destaca que:

Além da oficialização dos desfiles carnavalescos em 1932, a difusão popular pelo rádio a partir da mesma época e a expansão da indústria fonográfica contribuíram para introduzir o samba na pauta do consumo cultural das classes mais abastadas. A ascensão de Getúlio Vargas na hierarquia política brasileira buscava cada vez mais apoio nos sambistas para conquistar a simpatia das massas, ao mesmo tempo em que a cesura se tornava mais rigorosa, até atingir o ápice em 1940. (MATOS, 1982, p.44-45).

Segundo Perez (2008), a política nacionalista defendida pelo governo Vargas, criou uma identificação entre o povo e o governo, sendo o primeiro uma peça fundamental para a legitimação das resoluções governamentais tomadas a partir da década de 1930. Como parte da população pobre era analfabeta, o rádio e a música poderiam ser formas de transmissão destas idéias nacionalistas, e assim o samba e o carnaval passam a ser valorizados tornando-se símbolos na cultura brasileira.

Neste sentido, o rádio também, teve um papel importante na divulgação das idéias de Getúlio Vargas. E em 1935 é criado o programa informativo oficial chamado “A Hora do Brasil”, onde se transmitia a fala do presidente e a propaganda oficial, intercalando também números musicais de cantores, instrumentistas e orquestras populares da época. Nomes como Carmem Miranda e Francisco Alves, marcaram presença no programa e com isto o rádio passou a ser fundamental para transformar os ouvintes em defensores da política governamental, pois estes se identificavam com as palavras transmitidas. E, de outro modo, o rádio acabava unificando o Brasil pelas ondas do ar. (DINIZ, 2006, p. 53 apud PEREZ, 2008).

O rádio e seu potencial não passaram despercebidos pelas esferas governamentais, pois “além de difundir o projeto político do executivo, ele poderia ser mobilizado para incentivar comportamentos, atitudes, hábitos e valores tidos como desejáveis” (LUCA, 2007 apud PEREZ, 2008).

Segundo Sevcenko, com o sucesso do rádio, este passou a ser usado também para criar mitos e Vargas soube usar muito bem esta vocação para veicular sua imagem de defensor dos trabalhadores e pai da nação. (SEVCENKO,1998, p. 591)

A partir dessas duas formas de consumo – os discos e o rádio – podemos compreender como a música brasileira tornou-se, durante a era Vargas, um produto consumido por classes sociais não pertencentes ao seu contexto cultural (PEREZ, 2008).

Mas podemos questionar, a importância do uso das canções, para estudar este período. Assim, conforme Matos:

As letras de samba por muito tempo construíram o principal senão o único, documento verbal que as classes populares do Rio de Janeiro produziram autônoma e espontaneamente. Por meio delas, vários segmentos da população habitualmente relegados ao silêncio histórico impuseram sua linguagem e sua mensagem a ouvidos freqüentemente cerrados à voz do povo (MATOS, 1982, p.22)

Durante os primeiros anos do governo Vargas, o estudo das transmissões das rádios e das canções foi fundamental para compreendermos quais as idéias defendidas pelo presidente. Com a imposição do Estado Novo e a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda, o estudo das canções passa a ser fundamental, pois a partir deste momento, ocorre a criação de um projeto cultural e político. E por meio de uma valorização do governo e de suas idéias, ocorreu um domínio dos meios de comunicação. Da mesma forma, iniciou-se uma censura aos opositores, bem como a aproximação do governo com músicos e compositores. Alguns chegaram a ser contratados pelo Estado, para fazer a propagação do ideário estadonovista. Muitas destas transformações se refletiram nas canções e manifestações artísticas da época. (MATOS, 1982, p. 88-89).

Ainda no Estado Novo, segundo Perez, havia um esforço no sentido de justificar as ações do presidente, difundindo uma imagem positiva do mesmo junto às camadas populares. As letras das canções só eram aprovadas pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) se tivessem temáticas defendidas pelo governo Vargas. Uma delas defendidas neste período foi a valorização do trabalho e um bom exemplo é a canção de Aaulfo Alves e Wilson Batista “Bonde de São Januário”, ou ainda “Rapaz Folgado” de Noel Rosa.

Os sambistas que antes destacavam em suas letras a ótica do malandro e da boemia, sob o Estado Novo, foram obrigados a dar outra roupagem para o “malandro”, este “comprou sapato e gravata e até passou a recusar a denominação de “malandro”. (MATOS, 1982, p. 55).

Assim, a atuação crescente da censura e a adesão da maioria dos sambistas aos projetos triunfalistas de Getúlio Vargas geraram sambas que falavam de trabalhadores profissionais e sentimentalmente vitoriosos. Trabalhando, podia-se conseguir tudo que um homem queria por meio de uma postura bem-comportada. Assim, o espírito crítico da malandragem foi quase totalmente rejeitado. (PEREZ, 2008).

Mas não somente o samba foi utilizado para os projetos ufanistas e propagandistas do Governo de Getúlio Vargas. Da mesma forma o canto orfeônico foi muito utilizado no ensino com as mesmas intenções³.

³ O canto orfeônico é uma modalidade de canto coletivo surgida na Europa, particularmente na França. Foi pensado para ser um alfabetizador musical de grandes massas populares, em contrapartida ao ensino profissionalizante ministrado em conservatórios, escolas de música especializadas e também em instituições de ensino regular particular, como liceus e colégios ligados a ordens religiosas. No Brasil, o canto orfeônico teve como intenção alcançar grandes contingentes da população para que fosse levada a cabo a “socialização” do ensino musical pregada por Villa-Lobos, o que foi possível com sua inserção no sistema público de educação. Cf. LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico: música,**

Segundo Ricardo Goldenberg, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por intensa atividade educativa com respeito ao canto orfeônico. Villa-Lobos, um grande incentivador desta modalidade de canto, promoveu grandes manifestações orfeônicas nas datas cívicas, sob o argumento de disseminar o método. Entretanto, a vinculação que se fez com o governo autoritário da época tornou-se evidente devido à forte associação que se fez entre música, disciplina e civismo. O próprio compositor se manifesta da seguinte forma:

Era preciso por toda a nossa energia a serviço e da coletividade, utilizando como um meio de formação e de renovação moral, cívica e artística de um povo. Sentimos que era preciso dirigir o pensamento às crianças e ao povo. E resolvemos iniciar uma campanha pelo ensino popular da música no Brasil, crentes de que o canto orfeônico é uma fonte de energia e um poderoso fator educacional. Com a ajuda do Governo, essa campanha lançou raízes profundas, cresceu, frutificou e hoje apresenta aspectos ineludíveis de sólida realização. (VILLA-LOBOS apud GONDENBERG, 1995, p. 106).

Do ponto de vista do governo de Getúlio Vargas, para Gondenber, era uma excelente forma de propaganda, na qual se tentava uma certa legitimação. Esta aproximação com os ideais cívicos do governo promoveu uma forte crítica ao trabalho pedagógico em educação musical de Villa-Lobos.

Igualmente, estas idéias sobre o uso da música e de outros produtos culturais como instrumentos de propaganda para determinados interesses políticos não foram totalmente descartadas em momentos posteriores, em especial durante da Ditadura Militar.

Neste período, com a lei 5692/71, as disciplinas de História e Geografia passaram a ser excluídas da grade curricular, colocando-se em seu lugar os Estudos Sociais, Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

Esta mesma lei que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus foi um ponto relevante desta reforma educacional que a ditadura militar impôs. Maria do Carmo Martins aponta o Conselho Federal de Educação (CFE) o órgão responsável por definir o núcleo comum dos currículos de 1º e 2º graus, entre outras atribuições. (MARTINS, 2002).

Para a autora, esta reforma cerceou de todas as maneiras as liberdades de participação e representação dos cidadãos no processo de elaboração das diretrizes escolares, mas tentava ao mesmo tempo, legitimar a sua presença na sociedade, fazendo uma “maquiagem democrática”. Um exemplo se encontra na política com o partido Movimento

Democrático Brasileiro (MDB), partido de oposição, mas que sofreu forte vigilância dos militares.

Talvez o maior golpe dado à História enquanto disciplina aconteceu na reforma de 1971, com a unificação com a Geografia, resultando nos chamados Estudos Sociais. Desta vez, o governo não queria apenas usar de disciplinas como “Educação Moral e Cívica” para legitimar e inculcar na população as suas idéias, mas caçaram de forma veemente as disciplinas que tinham por princípio formar cidadãos questionadores, e nesse aspecto, sem dúvida, a História foi a disciplina mais prejudicada. Desde o início desta lei, tanto professores de História quanto de Geografia protestaram contra a unificação. Martins deixa bem claro em seu texto que os professores estavam plenamente cientes das conseqüências que tal ato traria:

A fusão das disciplinas traria graves conseqüências para o ensino, com o rebaixamento da qualidade docente, a fusão de disciplinas metodologicamente distintas e que não podiam ser confundidas, a interferência numa formação de cidadania consistente, o desprestígio às instituições científicas, o empobrecimento dos institutos que mantinha o curso de pós-graduação em História e Geografia, o desajuste no mercado de trabalho e o esvaziamento de recursos humanos em entidades estatais que necessitavam de técnicos nas geociências. (MARTINS, 2002, p. 130).

Assim, não seria demasiado exagero afirmar que o governo militar, tinha a intenção nesse momento de descaracterizar o Ensino de História, para manter os cidadãos passivos, não contestar o modelo vigente e, por conseguinte, deveriam apenas aceitar sua condição de patriotas, ter um ensino tecnicista e servir para o trabalho. Ou seja, adequar-se à realidade que os militares desejavam.

Selva Guimarães Fonseca (1992/93) também trabalha com as mudanças ocorridas no ensino de história no Brasil na década de 1970. Ela dá ênfase à lei 5692/71, que modificou sobremaneira as atribuições da disciplina da História dentro da escola:

História e Geografia (Estudos Sociais) tornaram-se apêndices, lembradas pelos professores nos períodos próximos às provas oficiais e nas comemorações cívicas [quando] havia então o culto aos heróis e aos seus feitos marcantes, havia a imposição de valores e concepções explícitas nos programas de ensino. (FONSECA, 1993, p.71)

Além de ser relegada a um segundo plano, a disciplina da história perdeu, durante algum tempo, seu caráter crítico, sendo obrigada a adequar-se aos fundamentos do governo vigente.

Nas mudanças educacionais implementadas após 1964, o ensino de História torna-se um alvo importante do poder político autoritário dominante e neste sentido várias medidas governamentais são adotadas visando a seu enquadramento ao binômio do regime: desenvolvimento econômico/segurança nacional. (FONSECA, 1993, p.13)

Temos, neste período, portanto, um ensino de história tecnicista, voltado à formação de alunos que saíam das escolas prontos para o mercado de trabalho, sem uma reflexão aprofundada sobre a condição sócio-política enfrentada pelo Brasil naquele período. Não podemos esquecer que os professores de história do período resistiam a essas imposições governamentais, mas, mesmo com este movimento, a força do governo sobre o sistema educacional era imensamente maior que a resistência dos educadores.

Por outro lado, neste período, em especial no meio musical, existiu uma verdadeira perseguição a determinadas canções. Particularmente no em 1968, no III Festival Internacional da Canção, Chico Buarque de Hollanda com “Sabiá” e Geraldo Vandré com “Pra não dizer que não falei das flores” (também conhecida como “Caminhando”) travaram uma disputa um tanto diferente por conta da censura. Ambas possuíam teor contestatório ao regime militar. O que resultou em uma situação um tanto inusitada para o júri, afinal a quem entregar o prêmio de melhor canção?

Caminhando” era a que mais se enquadrava entre as “(...) *canções armadas com mensagens políticas (...)*” tão esperadas pelo público naquele momento de radicalização do regime. Sua letra criticava a falsa modernização do país, vendida pelo governo, ainda assolado pela fome e por problemas sociais e conclamava a todos “*nas escolas, nas ruas, campos, construções*” a tornarem-se soldados, “*armados ou não*”, e caminharem juntos “*sobre a mesma canção, braços dados ou não*” a fim de fazer e não mais esperar acontecer a revolução. (WERNECK, 2006, p. 60).

Quanto à “Sabiá”, ainda que fosse também contrária ao regime, sua letra e intensidade (elemento denotativo da *performance* vocal e instrumental) apresentava-se “(...) *como uma canção desvinculada da realidade nacional (...)*”. Inspirada na “Canção do exílio” de Gonçalves Dias, a melodia narrava o sofrimento e melancolia de um exilado, distante de seu país, de sua história de sua gente; imerso em suas lembranças e na esperança de um dia poder voltar à sua terra natal, e, enfim, poder “*deitar à sombra de uma palmeira*” e “*colher a flor*” para espantar a noite e anunciar o dia tão esperado ⁴.

⁴ Ver: NAPOLITANO, Marcos. “**Seguindo a canção**”: **Engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)**. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001, p. 305-306. Ver também: MENESES, Adélia Bezerra

O fato é que “Sabiá” conquistou sobre vaia o primeiro-lugar, enquanto coube à “Caminhando” o injusto, para alguns, segundo-lugar. Ainda assim, a reação do público para com Chico não desmereceu a primazia do mesmo perante os grupos oposicionistas ao regime. Até porque, como bem destaca Zuenir Ventura, era comum na época dos grandes festivais, surgirem intrigas e antagonismos, tanto entre cantores e compositores, quanto entre o público, pois o Brasil musical daquele período vivia apaixonadamente pelo maniqueísmo das torcidas e da própria imprensa⁵.

No entanto, neste período, se por um lado tínhamos as canções de protestos e todo o engajamento que as mesmas requeriam, por outro, também tivemos canções como *Eu te amo meu Brasil* de Don e Ravel. Canções como esta foram utilizadas pelo governo para transmitir a idéia ufanista de um Brasil de belezas naturais belíssimas que deveria ser preservado contra aqueles que não o amassem. Assim, é possível entender o significado latente na criação de *slogans* como “Brasil: ame-o ou deixe-o”.

1.3 O ENSINO DE HISTÓRIA NOS ANOS 1980

A partir da implantação da lei que unificou Geografia e História, foram vários os movimentos de professores contrários a tal arbitrariedade. A autora cita alguns exemplos, como a passeata dos estudantes da USP contra os Estudos Sociais, em 1977, e a publicação de um Manifesto no jornal *O Movimento*, de 1976. Vale salientar que os protestos também eram contra a formação das chamadas licenciaturas curtas.

Apesar dos embates contra a formação dos Estudos Sociais, Martins (2002) ressalta em seu trabalho um ponto importante no que diz respeito à luta contra essa nova disciplina:

Insisto portanto que o maior embate no que diz respeito à luta contra os Estudos Sociais expressava-se na formação do professor. Quando se tratava de discutir o ensino propriamente dito, os embates enfatizaram o fato de continuar a História como uma disciplina escolar individualizada (ou autônoma) ou passar a fazer parte de um agrupamento de matérias, como queria implementar o CFE por meio de seus pareceres. Essa entrada como matéria de ensino e não mais disciplina escolar foi entendida como uma

de. **Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque**. 2º ed. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, p. 29-30.

⁵ VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988, p. 77-78.

‘desvalorização’ dos saberes históricos no processo de educação escolar brasileira. (MARTINS, 2002, p. 142).

Conforme a mesma autora, apesar de todas as lutas e debates pela volta de História e Geografia como disciplinas autônomas, esta ocorreu somente em 1983, já no contexto da reabertura política.

Mesmo assim ocorreu uma produção historiográfica significativa nessa época. Apesar da forte censura e repressão a toda e qualquer manifestação contrária ao regime militar, a década de 1970 foi marcada pela tradução de diversas obras de historiadores estrangeiros, ideologicamente contrários a ditadura, mas que passavam despercebidas pela censura. Mas foi na década seguinte que a produção historiográfica realmente passou a abrir um espaço maior para se pensar o ensino de História.

A partir da década de 1980, a historiografia passou a ser influenciada pela *Escola dos Annales* e pela historiografia social inglesa, quando novos rumos foram dados à escrita da História.

As idéias que tentavam revisar afirmações dogmáticas acerca dos conceitos de “modo de produção” e de “lutas de classes” oxigenaram a historiografia sobre o Brasil. A historiografia brasileira influenciada por historiadores ingleses como Thompson, Hobsbawm e Christopher Hill, passam a trazer novas possibilidades de leitura do marxismo. Da mesma forma alterou-se o entendimento acerca do conhecimento histórico que deixa de ser visto como uma verdade pronta e acabada e sim, como um saber em construção.

Neste período, também com o fim da ditadura militar as discussões a respeito do Ensino de História voltaram à tona e, após grande luta de vários setores (professores, ANPUH,) as disciplinas de História e geografia foram reimplantadas.

Nesse momento, a História passou a ser tomada, conforme Kátia Abud (2005), enquanto disciplina, como uma ferramenta indispensável para as mudanças, incorporando o ideário da transformação da sociedade brasileira, ou seja, a reconstrução nacional.

A partir de 1980, a influência de autores como André Chervel (1980) acabou por trazer à tona a discussão da idéia de uma configuração de um saber próprio da escola, tornando-se o centro dos debates. A História passou a ser vista não apenas como “ciência do passado”, mas também como uma possibilidade de construção do conhecimento. Um conhecimento que podia favorecer o aprendizado do aluno, de forma dialética, onde as relações entre presente e passado são necessárias à compreensão dos problemas da sociedade

contemporânea e que permitem criar projetos futuros e significados para a vida prática estejam presentes.

Assim, acreditamos que a leitura desses autores citados anteriormente, pode nos oferecer significativas informações sobre o embasamento teórico e metodológico referente à produção do conhecimento histórico. Tais leituras também influenciaram a construção de novos currículos e um novo olhar para a disciplina a partir nos últimos vinte ou trinta anos, tanto na academia como nas escolas. Esses novos olhares também possibilitam novas perspectivas e rumos para o Ensino de História no país.

As contribuições da Nova História para a historiografia e o Ensino de História, nesse contexto, foram fundamentais, pois a partir daí começa a desenvolver-se uma História mais crítica com o objetivo de levar em conta a possibilidade dos alunos construíram conhecimento.

Nesta década, as propostas curriculares para o ensino de História seguiram, em alguns casos, uma orientação marxista, como, por exemplo, no estado de Minas Gerais. Outros estados, como São Paulo, basearam-se em problemáticas da Historiografia Social Inglesa e na Nova História Francesa. Em ambos os Estados, as propostas enfatizavam a necessidade de problematizar as experiências vividas por professores e alunos (FONSECA, 1993).

Paralelamente às análises historiográficas, surgiram novas pesquisas sobre o processo de ensino-aprendizagem nos quais os alunos passaram a ser considerados como agentes participativos do processo de construção do conhecimento histórico escolar.

Analisando a historiografia que aborda o Ensino de História neste período, nota-se a presença de inúmeros debates acerca da escola como lugar de possíveis produtores de conhecimento. Até então os professores eram considerados meros agentes transmissores de conhecimentos adquiridos na academia, ocorrendo dessa forma uma divisão entre o saber associado aos professores universitários e o fazer tarefa relegada aos professores do ensino fundamental e médio que apenas reproduziam para os estudantes os saberes aprendidos na academia.

A partir dessas discussões pretendemos compreender como a escola, o Ensino de História e a construção do conhecimento histórico se articularam para a efetivação de seu trabalho em nossa sociedade.

Pois, como afirma André Chervel (1980), existe um saber próprio da escola, e esta produz conhecimento histórico, chamado pelo autor de “saber escolar”. Uma vez que na sua prática escolar, os professores constroem seus instrumentos de ofício, suas formas de

intervenções e práticas pedagógicas que fazem parte de uma cultura escolar. Ou seja, este saber escolar possui um conhecimento com configuração cognitiva própria.

Desta forma, podemos questionar: como se dá a construção do conhecimento histórico no espaço escolar? A pergunta é necessária uma vez que entendemos que é possível produzir conhecimento histórico escolar na sala de aula.

Percebemos nos debates atuais, a necessidade de subsidiar pedagogicamente essa disciplina escolar dentro da construção do conhecimento histórico, levando em conta as transformações sociais que a escola vem enfrentando.

Na década de 1990 tais idéias tiveram uma continuidade, embora com certas diferenças, através dos PCNs que propunham a formação do aluno no ensino fundamental a partir de uma capacitação para a aquisição e o desenvolvimento de novas competências “em função de novos saberes que se produzem e demandam um novo tipo de profissional, preparado para poder lidar com novas tecnologias e linguagens, capaz de responder a novos ritmos e processos” (PCNs, 1997, p.34-35)

Dessa forma, explicitamos os momentos mais marcantes pelo qual o Ensino de História atravessou na transição da Ditadura Militar para o período chamado democrático e salientamos assim como os desdobramentos desta transição influenciaram a constituição do Ensino de História atual.

Assim, podemos perceber que o Ensino de História passou por um debate intenso no Brasil a partir da década de 1980, influenciado principalmente por dois fatores. Primeiro a transição entre o período ditatorial militar e a conseqüente reabertura política serviu como momento para reorganização de várias instituições, inclusive da escola e, por conseguinte, dos métodos e conteúdos do Ensino de História. E segundo, é a influência de duas escolas historiográficas marcantes: a História Social Inglesa, cujas principais expressões são E. P. Thompson, Christopher Hill e Eric Hobsbawm, que permitem a investigação de temas dentro das diversas dimensões do social e também repensaram vários paradigmas do marxismo como classe e consciência de classe; e a Nova História Francesa, herdeira de Marc Bloch, que trouxe novos objetos e novas abordagens da História, ampliando as noções de documentos históricos, permitindo assim o estudo de variadas temáticas como a memória, os novos sujeitos e novas temporalidades.

Neste momento, ao que tudo indica, o Ensino de História começou uma retomada de sua função primaz, de não apenas transmitir conteúdos históricos, mas de formar indivíduos capazes de se situar na História do seu tempo e interagir com ela.

Selva Guimarães Fonseca (1993), no terceiro capítulo do seu livro “*Caminhos da História Ensinada*”, mostra-nos a contribuição dessas escolas históricas durante a reformulação das diretrizes curriculares nos Estados de São Paulo e Minas Gerais, ocorrida em meados dos anos 1980. Embora com algumas diferenças, ambos os Estados buscaram dar um caráter mais crítico à História, saindo da visão linear dos acontecimentos políticos e integrando novos sujeitos e novos objetos durante o ensino dos conteúdos históricos, valorizando a relação professor aluno e a História de âmbito social e cultural. Esta saída do paradigma dito positivista também aparece nos livros didáticos, que buscaram nortear o Ensino de História através de eixos temáticos, que, embora sob ressalva de historiadores como Le Goff e Ariés, são de extrema importância nessa nova fase do Ensino de História.

Ainda para Fonseca, a importância destas discussões consistia em:

resgatar o papel da História no currículo passa a ser tarefa primordial depois de vários anos em que o livro didático assumiu a forma curricular, tornando-se quase que fonte ‘exclusiva’ e ‘indispensável’ para o processo de ensino-aprendizagem (FONSECA, 1993, p.86)

Segundo Renilson Rosa Ribeiro (2002), os debates realizados a partir das idéias dos autores das escolas inglesas e francesas mostram que essas concepções trazidas ao Brasil consolidaram o campo da História Cultural como capaz de compreender novos caminhos para a escrita da História. Esse momento de ebulição política interna, do fim da Ditadura Militar no Brasil, conjuntamente com a vinda destes referenciais teóricos, nortearon as reformulações curriculares brasileiras e é o ponto de encontro entre o Ensino de História e as novas abordagens historiográficas.

Para Hobsbawm, o objetivo não é descobrir o passado, mas explicá-lo e ao fazer isso, fornecer um elo com o presente. “Em suma, o que agora legitima o presente e o explica não é o passado como um conjunto de referência, mas como um processo de tornar-se presente”. (HOBSBAWM, 1998, p.30).

Assim refletindo juntamente com Hobsbawm, podemos dizer a análise do passado é utilizada como referência, não para vivermos nele. Infelizmente, muitos docentes permanecem com construções e conceitos históricos voltados a um passado longínquo, marcado por um tempo linear, divididos em momentos estanques. É alarmante essa situação, portanto, a imperiosa necessidade de desvendar e analisar o Ensino de História, diante de inúmeras transformações.

1.4 ABORDAGENS ATUAIS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Podemos afirmar que este trabalho tem como proposta discutir a construção do saber histórico escolar tendo como perspectiva que este saber deve oferecer elementos formativos aos alunos. Esta concepção tem como fim desenvolver várias habilidades e capacidades necessárias à constituição de uma formação histórica, compreendida de acordo com os pressupostos teóricos apresentados pelo historiador alemão Jörn Rüsen. Segundo este autor:

Com pretensões de racionalidade, a ciência da História é eficaz na prática como formação histórica. Sua eficácia diz respeito a um conjunto de competências para orientar historicamente a vida prática, que pode ser descrito como a “competência narrativa” da consciência histórica. Ela é a capacidade das pessoas de constituir sentido histórico, com a qual organizam temporalmente o âmbito cultural da orientação de sua vida prática e da interpretação de seu mundo e de si mesmas. Essa competência de orientação temporal no presente, mediante a memória consciente, é o resultado de um processo de aprendizado. (RÜSEN, 2007, p. 103-104).

Assim, podemos questionar: como o Ensino de História poderia contemplar as várias capacidades e habilidades necessárias à constituição da formação histórica?⁶

A partir desta perspectiva, Susana Barbosa Ribeiro Bernardo, em recente pesquisa em sua dissertação de mestrado, afirma que:

Esta pergunta tem mobilizado diversas pesquisas e reflexões acerca do conhecimento histórico escolar. E a resposta tem sido anunciada neste processo de discussão, seja nas pesquisas, seja nas propostas curriculares, nos simpósios: o Ensino de História deve propiciar aos alunos o contato com

⁶ Devemos destacar que atualmente temos uma série de trabalhos no campo do ensino de História têm como princípios norteadores discutir a consciência histórica a partir das concepções de Jörn Rüsen. Destacamos as dissertações de mestrado da linha de História e Ensino do Programa de Mestrado em História Social da UEL defendidas a partir de 2009. São eles: BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009, FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e Limites na Construção do Conhecimento Histórico Escolar em Conexão com o Mundo Virtual**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009, MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da imagem no Ensino Médio: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009, SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre Atos e Artefatos: literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)**, Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2009, SOUZA, Francine Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2010. GEJÃO, Natália Gemano. **A Construção do Conhecimento Histórico Escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: O governo Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)**. Dissertação de Mestrado. UEL, Londrina-PR: 2010.

os procedimentos da pesquisa histórica, para que este seja capaz de compreender a natureza e o estatuto do conhecimento histórico e aprenda a formular análises e caracterizações sobre períodos históricos e realidades sociais. (BERNARDO, 2009, p.2)

Continuando estas discussões a autora afirma ainda que esta não seja uma tarefa fácil, no que concordamos plenamente. Da mesma maneira percebemos que há muito por fazer para que este Ensino de História se concretize em todos os níveis da Educação.

Como já afirmamos anteriormente, tomamos como base para fundamentá-la os estudos do teórico alemão Jörn Rüsen (2006), que em sua teoria da Didática da História, buscou investigar o aprendizado histórico.

Assim, Rüsen (2006) afirma que a didática da História entendida como uma concepção de transposição dos saberes acadêmicos em escolares é enganosa e limitada. Para o autor, durante o século XIX o sentido da História foi pensado em relação ao presente, sendo determinado pelo método científico. Dessa forma a didática foi substituída pela metodologia da pesquisa histórica quando deveria buscar um sentido dar sentido a questões práticas, enraizado nas necessidades de orientação para a vida, concedendo, assim, espaço ao sentido cognoscível da História.

Em seus trabalhos, Rüsen concebe consciência histórica diante de suas preocupações em saber se a História possui um sentido cognoscível, de modo que o conhecimento histórico permita a qualquer indivíduo se situar no processo do tempo através da obtenção desta consciência. Em linhas gerais, a consciência histórica seria a capacidade de relacionar historicidades, portanto, no processo de aprendizagem, o aluno deve ter em mente que ele, os outros sujeitos e os objetos estão inseridos em um tempo e um espaço determinado.

Nesta perspectiva, a História estaria preparando o indivíduo para a vida prática, pois, se os sujeitos conseguem orientar-se historicamente, eles podem agir no mundo intencionalmente.

Na área do ensino, e em particular do Ensino de História, para a construção dessa consciência histórica são fatores contribuintes a desmistificação dos fatos entendidos de forma cronológica, podendo ser substituída por linhas de simultaneidades para que os sujeitos percebam que os acontecimentos são processos que ocorrem ao mesmo tempo. Entendidos desta forma, como não lineares, nem estáticos.

Rüsen ainda desenvolve a idéia de um esquema que ele denomina “matriz disciplinar da ciência da História”, que pode ser utilizada como “um quadro de referências

para a análise e a interpretação dos processos cognitivos que, na História, pretendem ser científicos.” (RÜSEN, 2006, p.164).

Corroboramos as idéias de Susana Barbosa Ribeiro Bernardo em sua leitura de Rüsen quando afirma que o ponto de partida do pensamento histórico do autor está na carência de orientação do agir e do sofrer os efeitos das ações no tempo. Ou seja, no interesse dos homens de orientar-se no fluxo do tempo, de assenhorar-se do passado, pelo conhecimento do presente. Esta carência se articula na forma de interesse cognitivo pelo passado. Esses interesses se transformam em ações através das idéias, ou seja, as “perspectivas de interpretação” são os fatores que transformam as carências de orientação no tempo em interesses no conhecimento histórico. No entanto, para que este conhecimento se formule deve existir um método de trabalho com fontes, pois é a inclusão da experiência concreta do tempo passado que constitui propriamente o processo de conhecimento histórico como especificamente científico.

Para a mesma autora, da mesma forma como o método, as formas de apresentação deste conhecimento são importantes, sendo a narrativa histórica o procedimento mental que dá sentido ao passado com a finalidade de orientar para a vida prática através do tempo. Esta finalidade apresenta-se como o último fundamento que compõe a matriz disciplinar, a função do conhecimento histórico de “orientação cultural sob a forma de um direcionamento do agir humano e de concepções da identidade histórica.” (RÜSEN, 2006, p.164 apud BERNARDO, 2009).

A verdade, ou a legitimidade deste conhecimento histórico na História, se estabelece, para Rüsen (2006), entre a narrativa histórica e o destinatário. Ou seja, a História tem que fazer sentido para o leitor, no caso para o aluno. No entanto, sabemos que a verdade não existe, ela justifica-se pelo seu objetivo dentro de um contexto. No ensino, o questionamento da verdade pode levar os alunos a pensar que a História é apenas interpretação, eles podem até mesmo passar a duvidar dos fatos. O interessante é o professor trabalhar com os alunos de forma a problematizar os fatos e não duvidar ou negá-los. E para problematizar temos que historicizar, possibilitando, então, a constituição da consciência histórica.

Na mesma direção dos interesses de Jörn Rüsen, temos as pesquisas em Educação Histórica de Peter Lee, que analisa o conceito de Literacia Histórica como o arsenal de competências que o aluno deve ter para compreender o passado, para construir um quadro amplo sobre as experiências históricas (LEE, 2006). As pesquisas em educação histórica, nas quais estão inseridos os estudos de Peter Lee e outros autores como Isabel Barca e Maria do

Céu de Melo, têm por objetivo analisar a aprendizagem dos alunos, ou seja, como os alunos apreendem conceitos em História. Tais estudos acabam se debruçando sobre as idéias que os alunos têm sobre a História e suas orientações em direção ao passado.

Nesta perspectiva, a teoria de Rüsen da consciência histórica e do sentido cognoscível da História, é extremamente importante para Peter Lee que encontra nestes conceitos, sugestões de alguns princípios para construir a idéia de Literacia Histórica. Assim para Lee:

Se os estudantes são capazes de se orientarem no tempo, vendo o presente e o futuro no contexto do passado, eles devem estar equipados com dois tipos de ferramentas: uma compreensão da disciplina de História e uma estrutura utilizável do passado.(LEE, 2006, p. 145).

Estas ferramentas permitem que o aluno entenda como o conhecimento histórico é possível e que as considerações históricas não são cópias do passado, mas que respondem ao trabalho com indícios fornecidos por fontes sobre este passado. Neste sentido, a Educação Histórica defende que o trabalho em sala de aula seja pautado na utilização dessas fontes, reconhecidas na “multiplicidade de propostas explicativas” que fazem parte do conhecimento histórico, mas que não caiam no relativismo justamente pelo trabalho com fontes documentais que permitam às crianças perceberem as mudanças. (BARCA, 2001)

No entanto, de nada adianta trabalhar com fontes, com diferentes pontos de vista e explicações históricas se no processo de ensino e aprendizagem a História não fizer sentido para a práxis. Neste ponto, Lee chama atenção para a relevância dos conceitos prévios que os alunos trazem para a sala de aula:

Os alunos vão para as salas de aula com pré conceitos sobre como funciona o mundo. Se suas compreensões iniciais não são levadas em conta, podem falhar em entender novos conceitos e as informações que lhes são ensinados ou podem aprendê-los para uma prova, mas reverterem para seus pré-conceitos fora da sala de aula. (LEE, 2006, p. 137).

Assim, tentamos pensar o nosso objeto levando em consideração o que Rüsen nos alerta de que através da consciência histórica o aluno pode experimentar o passado e interpretar a história. Igualmente para a nossa pesquisa, a aprendizagem dos alunos um é dos pontos fundamentais para o seu desenvolvimento. Pois, trabalhamos com questionários de conhecimentos prévios, a fim de mapear as idéias que os alunos trazem em suas concepções e assim planejamos as nossas aulas, com a intenção de promover a interação entre os

conhecimentos que eles trazem para sala de aula e os novos conhecimentos que serão adquiridos. Em relação a estas idéias, Rüsen ainda indica que a história não pode ser uma mera reprodução ou conhecimento sobre o passado, por meio da consciência estrutura-se o conhecimento histórico como um meio de entender o tempo presente e antecipar o futuro. Reiterando essas idéias ele ainda escreve que “ela é uma combinação complexa que contém a apreensão do passado regulada pela necessidade de entender o presente e de presumir o futuro” (RÜSEN, 2006, p. 14).

Nesta perspectiva, pretendemos que nossos alunos, no decorrer do trabalho, modifiquem também sua visão de história, que infelizmente é entendida pela maioria, como a ciência que estuda o passado. A nossa intervenção em sala se deu através de questionários que contêm questões referentes aos conceitos substantivos da História, sobre o tema das aulas e o trabalho com canções como fonte histórica, por ser este o objeto de nossa pesquisa. Assim, enfatizamos que a nossa proposta é utilizar a canção nas aulas de História como um mediador cultural, ou seja, tentar perceber se a canção pode ser uma mediação no processo de produção de conhecimento na interação entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos.

Neste sentido, entender o que se concebe como mediação é fundamental para esta pesquisa. Contudo antes de nos aprofundarmos nesta temática, iremos abordar primeiro como a música tem sido investigada como documento no campo da investigação histórica.

2 O USO DA CANÇÃO COMO DOCUMENTO NA HISTÓRIA E NO ENSINO DE HISTÓRIA

Segundo Peres (2008), o uso de uma canção, como fonte histórica e como recurso didático, não deve ser concebido como um mero detalhe decorativo, que fica em um canto da página, no livro didático, sem nenhum debate historiográfico. Ao contrário, ela deve ser pensada como fruto de uma dada realidade histórica que está sendo estudada. Tomando Napolitano como referência, a autora enfatiza que a música tem sido “termômetro, caleidoscópio e espelho não só das mudanças sociais, mas, sobretudo das nossas sociabilidades e sensibilidades coletivas mais profundas”. (NAPOLITANO, 2002, p. 77 apud PERES, 2008, p. 5).

Assim, 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 Abud, os alunos poderão, por meio de documentos diferenciados construir conhecimentos históricos e organizar conteúdos e, principalmente, elaborar conceitos. Napolitano referencia 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.

Mas, segundo Peres (2008), devemos tomar cuidado em relação às letras das canções, elas não podem ser utilizadas apenas para exemplificar um tema histórico, ou como explica Napolitano para que a análise não seja reduzida a própria importância do objeto analisado, é necessário:

[...] mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética (NAPOLITANO, 2002, p. 77-78).

Em relação à utilização da linguagem das letras de músicas, 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. Segundo a autora:

Assim, escolhemos utilizar a canção como fonte histórica, pois esta está presente no cotidiano dos alunos. Estes convivem em seus momentos de lazer, com letras e melodias, e por meio destas, conseguem fazer correlações com a realidade na qual estão inseridos.

2.1 A CANÇÃO COMO FONTE HISTÓRICA: DEFININDO PARÂMETROS METODOLÓGICOS

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, p. 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).

E, conforme Carlo Ginzburg (1998), o fato de uma fonte não ser “objetiva” não significa que seja inutilizável. (GINZBURG, 1998, p. 21)

Ainda a partir desta abordagem da História cultural, o historiador Carlo Ginzburg (1989), em seu livro “O queijo e os Vermes”, mostra-nos através do cotidiano de um simples moleiro todo um contexto fascinante da Idade Média. Partindo assim de um pequeno retrato da História e, a partir daí, traça linhas capazes de nos fazer compreender todo o aspecto mais amplo daquela realidade. Em outro texto “*Mitos, emblemas e sinais*”, Ginzburg mostra-nos um arsenal interessante na busca de ler as entrelinhas para compreender o todo:

a proposta de um mérito todo interpretativo centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores. Desse modo, pormenores normalmente considerados sem importância, ou até triviais, ‘baixos’, forneciam a chave para aceder aos produtos mais elevados do espírito humano (GINZBURG, 1989, p. 149-150)

Desta forma, seguindo as proposições de Carlo Ginzburg (1989), é possível analisar na música seja na sua escrita ou nas escutas musicais, como “resíduos” que, segundo o autor, na maioria das vezes, são involuntários, mas que nos mostram ricamente a “verdadeira” intenção do autor em cada música. É como um trabalho de leitura subliminar, uma leitura nas entrelinhas para ir mais além do que está meramente exposto, atingindo o âmago da intenção da obra a ser analisada ⁷.

Assim, no campo da História Social, segundo José Vinci de Moraes (2000), 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.

⁷ Com relação aos sinais indiciários, entenda-se aqui as pistas norteadoras de uma pesquisa; ver: GINZBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: **Mitos, Emblemas e Sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 143-179.

Para tanto, trabalharemos com a canção popular, pois ela “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.

Entendemos também que para este estudo é importante verificar como a música tem sido utilizada no campo da História e outras áreas e em particular no campo o do Ensino de História.

Conforme José Geraldo Vinci de Moraes (2000), no Brasil, a situação das pesquisas em torno da música de maneira geral e a popular de modo especial, é bastante desigual e repleta de paradoxos.

Para o autor, de um lado, a bibliografia reproduziu até poucos anos de modo evidente esse quadro genérico, seguindo a linha descritiva do fato musical ou baseando-se exclusivamente na biografia do autor, e, às vezes, promoveu uma interseção conservadora das duas interpretações. Por outro lado, essa mesma bibliografia acumula trabalhos sérios e riquíssimos formulados por Renato de Almeida, Mário de Andrade, Oneyda Alvarenga, Câmara Cascudo entre tantos outros. No entanto, a maior parte dela, como já foi destacado, ficou apoiada fundamentalmente no folclore, virando as costas à novidade da música urbana em construção.

Ainda para Moraes, apesar de Mário de Andrade considerar que os estudos de certas manifestações da música urbana, como o choro e a modinha, não deviam ser desprezados. Ao mesmo tempo ele afirmava que o investigador deveria "discernir no folclore urbano o que é virtualmente urbano, o que é tradicionalmente nacional, o que é essencialmente autóctone". Nitidamente ele procurava diferenciar a "boa" música, ou seja, aquela que tem "História, elevada e disciplinada, tonificada pelo bom uso do folclore (...) e as manifestações indisciplinadas, inclassificáveis, insubmissas à ordem e à História, que se revelam ser as canções urbanas". Arnaldo Contier (1991), segundo o autor, também identifica essa mesma postura ao afirmar que "os modernistas brasileiros temiam os ruídos e os sons oriundos da cidade que sobe, ou seja, aqueles que não eram da elite" (MORAES, 2000, p. 36-37).

De qualquer modo, em sua opinião, a produção historiográfica da música popular urbana moderna acompanhou, em um movimento de mimetização, a tendência predominante das biografias e a descritiva de gêneros existentes nas interpretações da "boa

música". No entanto, os problemas e distorções existentes nessa área foram aprofundados pelo fato de os pesquisadores realizarem suas obras sem clareza metodológica, de modo amadorístico e precário, e muitas vezes sem apoios institucionais e financeiros. Aqui também, não é sem razão, criou-se uma forte tradição de pesquisadores/jornalistas, acompanhando o ritmo de desenvolvimento de nossa música popular, iniciada no começo do século XX e que se mantém bem viva até hoje, apesar de a última geração estar relativamente envelhecida.

Sem eles provavelmente a reconstrução da cultura popular urbana do país pela música ⁸ seria muito mais complicada ou quase impossível. As obras desses autores foram e ainda são fundamentais para os historiadores, sociólogos, antropólogos e músicos, formando um acervo documental importante e precioso para a memória da cultura popular do país. Entretanto, nunca é demais destacar, de modo geral que elas continuam sendo assinaladas pelo tom jornalístico, biográfico, impressionista e apologético, demarcando forte e muitas vezes negativamente nossa memória cultural e musical.

No final da década de 1970, para José Geraldo Vinci de Moraes (2000), ocorreram nesse universo importantes transformações que se aprofundaram nos anos 1980. Nesse período despontaram alguns trabalhos originais, que tratavam de vários temas relacionados direta ou indiretamente com a música popular, produzidos na universidade e distribuídos por diversas áreas do conhecimento. Esse conjunto relativamente novo de pesquisadores apareceu na vida acadêmica e trouxe análises mais amplas e contribuições de suas áreas específicas, alargando um pouco mais os horizontes das pesquisas, para além das compilações e sínteses biográficas e impressionistas. As contribuições vieram da sociologia, antropologia, semiótica, língua e literatura brasileira e, mais raramente, da História, e boa parte delas em forma de dissertações de mestrado e teses de doutoramento.

Pode-se até mesmo afirmar que, em meados da década de 1980, já existia uma crítica acumulada em torno destes trabalhos, sinal de que as investigações desenvolvidas alcançaram certa definição de linha de pesquisa (a moderna música popular urbana) e deram valiosas contribuições para a compreensão da História do país ⁹.

⁸ O que Marcos Napolitano entende por “cultura popular” e que buscaremos seguir é o conjunto de categorias e representações simbólicas dentro de um espaço comum, onde se desenvolvem práticas e instituições de ordem políticas. Por sua vez, a institucionalização destes espaços, idéia por ele desenvolvida a partir do pensamento de Pierre Bordieu, compreenderia a acumulação de todos os corpos (artistas, intelectuais e público), coisas (obras) e o sistema (indústria fonográfica, televisiva, radiofônica e imprensa) que constituem um todo por nós conhecido como MPB. Ver: NAPOLITANO, Marcos. O conceito de “MPB” nos anos 60. In: **Revista História: Questões & Debates**. Curitiba: Editora da UFPR, n° 31,1999, p. 12-13.

⁹ José Geraldo Vinci de Moraes faz um levantamento das principais obras entre livros, dissertações e teses que se ocuparam da música como fonte documental ou como objeto de pesquisa entre as décadas de 1970 e 1980. Cf. MORAES, José G Vinci de. **Metrópole em Sinfonia** SP: Estação Liberdade, 2000, p. 36.

Apesar do quadro renovador originário na universidade, o autor aponta que o trabalho investigativo especificamente nessa área da História social e cultural tendo a música popular como eixo, ainda permanece bastante tímido e com avanços apenas residuais. O considerável crescimento e a diversidade da produção acadêmica não significaram uma colaboração concreta no aspecto quantitativo e, principalmente, de qualidade nesta área da História Cultural.

As produções, segundo o autor, estavam inundadas por um incontável número de obras e pesquisas. E muitas delas eram inspiradas ou influenciadas por essa categoria bastante genérica e indefinida de História Nova que para Moraes, pelo menos deu certo reconhecimento acadêmico a diversos e marginalizados temas, entre eles, as recentes pesquisas e investigações sobre a música popular urbana, não provocou muita diferença.

Isso significa, conseqüentemente, que o uso da canção popular urbana como fonte continua bastante restrito e precário e, aparentemente, ainda mantém um *status* de segunda categoria no universo da documentação.

No campo do Ensino de História a utilização da música ou, mais especificamente da canção ocorreu, em um primeiro momento, como um “recurso” para o Ensino de História e, mais recentemente, como uma fonte documental com o fim de propiciar a produção do conhecimento histórico. Entretanto, de uma forma ou de outra, estes estudos são ainda mais escassos.

Começando com o clássico já citado de Marcos Napolitano na década de 1980, temos raros pesquisadores nesta área. Embora ainda não esteja terminado o nosso levantamento em anais e periódicos da área de ensino, podemos afirmar que não são muitos. Mesmo assim, podemos destacar alguns trabalhos mais recentes nesta área como os trabalhos de Kátia Abud, Maria de Lourdes Sekeff, Martins Ferreira, Geni Rosa Duarte e Emílio Gonzales, Alexandre Fiúza e Maria de Fátima da Cunha.

Boa parte destes trabalhos se propõe a pensar o uso da música enquanto uma possibilidade para se trabalhar contextos históricos específicos. E como afirma Abud (2004) são um “lugar de memória” de determinada experiência histórica ou, mais recentemente, como um instrumento que facilita a transformação de conceitos espontâneos dos alunos em conceitos mais “científicos”. Pois, para a autora, como registros são evidências permanecem como restos que o passado deixou para trás e que facilitam a compreensão histórica pelos alunos, pela empatia que estabelecem entre eles e aqueles que viveram em outros contextos históricos (ABUD, 2004, p. 11).

Já outros trabalhos procuram avançar em suas análises investigando de forma mais sistemática como a canção ou a música vem sendo pensada, particularmente no campo do Ensino de História. Um exemplo é a dissertação de Luciana Calissi¹⁰.

Segundo Calissi (2003), a utilização da música popular como nova fonte histórica no Ensino de História compreende uma prática mais ou menos recente, pelo menos no Brasil. Para ela, essa tarefa ao ser realizada, deve levar em consideração aspectos teóricos específicos desse tipo de linguagem, que podem significar alguns limites e desafios a serem enfrentados e superados.

Ainda para a autora, um dos aspectos importantes está relacionado à natureza da canção popular. Esta não é composta apenas pelo texto; a melodia e o texto são uma só linguagem: “a palavra cantada não é a palavra falada, nem a palavra escrita. A altura, a intensidade, a duração, a posição da palavra no espaço musical, a voz, mudam tudo. A palavra-canto é outra coisa.” Isto quer dizer que, ao utilizarmos uma canção popular como instrumento didático ou como documento de pesquisa no estudo de História, devemos usar a música como um todo, devemos tocá-la, ouvi-la e não apenas lê-la como uma poesia tradicional.

Da mesma forma, Calissi (2003) entende que embora nem todos os professores e intelectuais de História tenham o domínio dos códigos musicais, é possível buscar na melodia elementos que enriqueçam a sua análise e a do aluno sobre a música popular. Os tipos de instrumentos, a altura, o ritmo ou os arranjos musicais podem ser relacionados ao texto, à mensagem escrita do autor, ultrapassando a análise estritamente literária da letra musical. Ou seja, não é necessário ser musicólogo para se utilizar essa fonte historiográfica de acordo com o que ela significa.

Assim, em sua perspectiva, o desafio em relação à linguagem musical deve ser superado, as dificuldades não podem significar impedimento.

Deste modo, mesmo não sendo músico ou musicólogo com formação apropriada e específica, o historiador pode compreender aspectos gerais da linguagem musical e criar seus próprios critérios, balizas e limites na manipulação da documentação (como ocorrem, por exemplo, com a linguagem cinematográfica, iconográfica e até no tratamento da documentação mais comum).

¹⁰ A dissertação de Mestrado de Luciana Calissi busca analisar a forma como foram empregadas as canções populares nos manuais didáticos (como documento, instrumento metodológico, recurso didático ou exemplo de manifestação cultural) e se propõe a detectar a dimensão das mudanças ocorridas na historiografia didática. Cf. CALISSI, Luciana. **A música popular no livro didático de História. (Décadas de 1980-1990)**. Dissertação de Mestrado em História, UFPE: 2003.

Porém, ainda para a autora, ao se utilizar a canção como documento ou instrumento metodológico em um livro didático, essas questões podem se tornar mais difíceis de serem cumpridas. Pois a proposta metodológica deve sugerir tudo isso ao próprio professor e/ou aluno o que, conforme a autora, não é uma tarefa comum.

Desta maneira, o que se discute não é uma análise acadêmica na utilização da música popular brasileira como fonte historiográfica no ensino. Isso exigiria uma análise semiótica ou filosófica mais elaborada por parte do professor e do aluno no Ensino Básico, porém, a utilização desse instrumento didático poderia ser mais enriquecedora, indo além do texto e buscando a compreensão da dimensão musical como documento. O conhecimento da conjuntura política, social e econômica onde a música foi produzida é essencial. O conhecimento da origem da obra muito pode contribuir para uma interpretação plausível sobre ela. A pesquisa biográfica do compositor na qual se poderia detectar suas experiências políticas e sociais também pode respaldar a análise da História através da obra, sendo esta considerada um ponto de vista do artista, uma forma própria de ver o mundo.

E finalizando, Calissi (2003) conclui que quanto maiores informações tivermos a respeito desses elementos teremos mais respaldos para superar a questão da intencionalidade do autor. Esse ponto é muitas vezes polêmico, afinal, ao compor uma música o autor estaria mesmo se referindo a um personagem ou a uma situação que pensamos ou desejamos?

O que importa, enfim, é que esse objeto é bastante complexo, e como documento, exige cuidado.

Outro ponto que devemos enfatizar acerca do uso da música em sala de aula, em especial da canção, diz respeito à escuta musical.

Pois, como afirma Rodrigo Rodrigues, a escuta implica que antes mesmo de reconhecer e apreciar certo fraseado melódico, esta ou aquela cadência de acordes, uma figura rítmica ou uma imagem anexa, sintetizam-se, maquinam-se, criativamente, não só tempos cognitivos da memória, da comunicação, do imaginário, mas também tempos que são insonoros, incorporais, inumanos. Essa sensação ‘subpercebida’ da escuta é o resultado de milhões de contrações silenciosas, reminiscências e lembranças operadas pelas nossas diversas sínteses do tempo. São essas incontáveis sínteses, simultâneas, encavaladas, rítmicas, disjuntivas, que compõem a realidade paradoxal – virtual e sensível – da escuta musical. São, realmente, as notas de uma melodia que se tornam claramente apercebidas, mas as durações insonoras que ‘contraímos’ são uma outra face da música. As suas virtualidades, que nos

afetam e criam sensações novas, muito antes do material, das formas e idéias musicais, e que também vão mais além delas ¹¹.

Especialmente para trabalharmos em sala de aula com jovens e crianças que fazem parte de uma sociedade onde “ouvir” música acontece das mais variadas formas e pode tornar-se, às vezes, uma empreitada desafiadora.

Segundo José Jorge Carvalho (1999), uma transformação significativa da sensibilidade musical ocorre como uma conseqüência direta das novas tecnologias e está em curso desde as últimas décadas do século XX. Os teclados podem agora repetir os sons com exatamente a mesma duração. Isso jamais fora alcançado pelos músicos e suas conseqüências só podem ser previstas no presente momento. Pois a respiração rítmica, os ciclos de diástoles e sístoles inerentes ao esforço muscular humano ao executar ritmos, e que são justamente os que tendem a transmitir maior intensidade às danças, começam a desaparecer de forma inexorável e progressiva. O autor chama a atenção para o fato de que se trata agora de uma experiência de ritmo totalmente nova.

Para o mesmo autor, uma outra invenção tecnológica que afeta a sensibilidade musical contemporânea é o *walkman*, ou o equivalente atual 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, p. 13).

Estas 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 tentação 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

¹¹ RODRIGUES, Rodrigo Fonseca e. “Os ritmos da memória: a lembrança e a reminiscência na escuta musical online”. In: **Sociedade e Cultura**, vol. 11, no. 2, UFG: 2008, pp. 199-204.

muito diferentes de suas experiências e gostos musicais. Neste sentido, a escuta musical torna-se tão importante ou mais quando utilizamos a música como fonte ou como ferramenta pedagógica na mediação da produção do conhecimento.

2.2 A UTILIZAÇÃO DE FONTES DIVERSAS E DA CANÇÃO EM SALA DE AULA

De toda forma, para discutirmos a utilização da canção ou de qualquer outra fonte documental em sala de aula com o objetivo de promover a produção do conhecimento, acreditamos ser necessário fazer uma revisão historiográfica sobre o caminho percorrido pelas discussões no campo do Ensino de História nas últimas décadas. Este percurso se torna necessário para entendermos as discussões em torno da temática que se impõe atualmente que é: *como o aluno aprende História?*

Ou seja, para pensarmos qualquer questão relacionada ao Ensino de História hoje em dia, é fundamental levar em conta o caminho traçado nos últimos vinte e cinco anos ou trinta anos, pelo menos, pois o processo que vivemos atualmente ainda é um desdobramento das primeiras discussões realizadas na década de 1980. Entendemos que as mesmas fundamentaram e também *dão a diferença* para aquilo que propomos atualmente, em especial quando pensamos a questão da possibilidade da produção do conhecimento na sala de aula ¹².

Na década de 1980, autores como Marcos Silva (1984) e Dea Fenelon (1987) procuravam demarcar algumas questões extremamente importantes para se pensar a História como disciplina e, particularmente, a relação da academia com o Ensino de História. Questões como a possibilidade de produção de conhecimento no 1º. e 2º grau ganhavam grande destaque nas discussões daquele momento.

Particularmente no artigo “Conhecimento Histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar”, Kátia Abud (1995), na década de 1990, aponta essas preocupações sobre a escola como lugar de produção do saber e não reprodutora do mesmo, como se alegava na década de 1970. A autora afirma:

¹² Estas discussões são feitas a partir do texto de Maria de Fátima da Cunha intitulado **Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula**, que foi resultado de uma conferência na XVIII Semana de História da UNICENTRO-Guarapuava, em 2010. Este texto fará parte de um livro que será publicado por esta universidade e que está no Prelo.

A produção de conhecimento na escola é um tema que se encontra em debate desde a década de 70 [...] Procurava-se fundamentar a negação da fragmentação entre o saber e o fazer que, justificava a divisão existente entre o trabalho do professor universitário, aquele que sabia, ou seja, que produzia o saber e o trabalho do professor do ensino fundamental e médio, aquele que fazia. (ABUD, 1995, p.149).

Kátia Abud (1995) revisa esta década e questiona o Ensino de História durante a ditadura militar quando a escola era vista a partir da perspectiva como reprodutora de conhecimento.

Embora a autora não explore o assunto devemos dizer que tais idéias que ficaram conhecidas como “teorias reprodutivistas”. Tinham como matriz teórica as idéias de Althusser sobre os aparelhos ideológicos de Estado. A partir dessas idéias a escola seria um dos lugares onde se daria a reprodução da ideologia dominante.

Entretanto, ainda na década de 1980, muitos autores seguindo as pistas propostas por Thompson, que percebe um termo ausente nas proposições de Althusser, os sujeitos, passam a fazer uma crítica à influência althusseriana. Percebe-se então que a escola “pode” ser um aparelho de reprodução da ideologia dominante. Entretanto, a escola também poderia ser um lugar de conflitos pelo qual passariam outros agentes que com outros projetos políticos com o potencial de mudar a sociedade. Tudo isto, é claro, dependeria de várias mediações que atuariam dentro da escola como, por exemplo, aquela exercida pelo professor.

Ainda nos anos 1980, como resposta à lei 5692/71, tenta-se mudar a maneira de trabalhar o ensino da História. Esta se dá através de eixos temáticos para se alterar a forma “tradicional” de se ensinar História que ainda era comum na maioria das escolas. Entre outras coisas pretendia-se mudar a maneira de se trabalhar a cronologia: da forma linear da linha do tempo para os chamados eixos temáticos que pretendiam partir do presente do aluno para outras temporalidades. (ABUD, 1995).

A partir de todas estas inovações historiográficas e, aliado à tentativa de se provar que a sala de aula era um lugar onde seria possível produzir conhecimento, era muito comum naquele momento, década de 1980, os “relatos” de experiência de professores que utilizavam em suas práticas em sala de aula aquilo que se convencionou chamar de “novas linguagens”.

É expressivo deste momento dossiês de revistas sobre Ensino de História ou seções dentro das revistas, destinadas a estes relatos. Deste período podemos destacar o livro “*Repensando a História*” organizada por Marcos Silva (1984).

Neste livro, no clássico artigo “*A vida e o cemitério dos vivos*”, Silva (1984) fazia um alerta para o que ele chamava de paralisia crítica no trabalho em sala de aula e que seria utilizado como alibi para não se tentar nenhuma mudança prática. O decorrer do livro aponta para várias possibilidades de ações contra esta situação dentro daquilo que Heloisa de Faria Cruz (1984), no mesmo livro, entendia como ir para “além das margens”, para pensar a possibilidade de construção de conhecimento em sala de aula. E mais do que isto, praticamente todo o livro questiona o entendimento da escola apenas como espaço de “reprodução de conhecimento”.

Aquilo que Marcos Silva (1989/1990) continuará questionando no Dossiê História em Quadro Negro da *Revista Brasileira de História*, quando afirma entender que:

A escola e o ensino como espaços de debate e campo de luta sócio-cultural: trata-se de uma discordância preliminar em relação aos que os definem apenas como aparelho ideológico de estado padrão ou espaço privilegiado de reprodução social. Tal discordância também se afasta de alguns que se opõem a essas formulações e conseguem emendar do soneto para pior: ao invés da prisão aparelhista ou reprodutora, reafirmam um teor neutro da escola como depositária e distribuidora do saber acumulado, pelo qual todos ansiariam. (SILVA, 1989/1990, p. 12).

Igualmente, o número 10 dos *Cadernos Cedes*, traz um outro texto clássico de Dea Fenelon (1987) “*A questão de Estudo Sociais*” quando a autora faz indagações, ao nosso ver ainda extremamente atuais. Principalmente com relação ao fato de como a academia se colocava frente à formação dos futuros profissionais. Naquele momento ela se indagava:

Que perspectivas estamos transmitindo a eles? De que concepções estamos falando quando se considera o seu futuro desempenho profissional no ensino de 1º e 2º graus? E que dizer do ensino e da pesquisa na própria Universidade? Que diálogo estabelecemos com nossos alunos em relação às posições e experiências sociais vivenciadas por todos nós? De que realidade estamos falando quando dizemos que a História é importante porque nos ensina analisar a realidade para podermos transformá-la? (FENELON, 1987, p.12).

Acreditamos que a pertinência das indagações ainda está posta. No mesmo número do caderno, relatos de experiências de sala de aula denunciavam as preocupações de vários professores em trazer a público parte de suas experiências em sala de aula.

Da mesma forma vários números da *Revista Brasileira de História* passaram também a dedicar a mesma atenção à fala dos professores¹³ inaugurando um espaço que se tornou comum durante algum tempo. (CUNHA, 2010).

Tal preocupação se desdobrou, na década seguinte, em publicações e em dossiês da mesma revista, exclusivamente dedicados ao Ensino de História, indicando que este tema estava, já naquele momento, se transformava em um lugar de investigação no campo da História¹⁴.

Entretanto, grande parte destes relatos de experiência, em especial aqueles que tratavam da utilização de novas fontes documentais em aulas de História para o ensino de formação básica, ainda abordavam o seu uso na perspectiva da “novidade”. Ou seja, era uma tentativa de, primeiramente, provar que a sala de aula era também um lugar de produção do conhecimento e, igualmente, que o professor tinha condições de superar a utilização do livro didático como única fonte documental.

Neste sentido, para Zélia Lopes da Silva, ao falar sobre o uso dos quadrinhos em sala de aula, a autora destacava a possibilidade dos alunos encarar a disciplina de História não como algo obrigatório, mas como parte integrante da vida de cada um.

Em suas palavras:

Primeiramente evidencia-se o desafio de passar aos alunos a idéia de que a História é uma ciência que trata da vida do homem e não de coisas mortas, idéia difundida pelas abordagens positivistas que transformam a História em “depósito de coisas velhas”, sem utilidade prática e que serve apenas como ilustração. (SILVA, 1985, p. 238-239). (grifos no original).

Neste mesmo número da *Revista Brasileira de História* também temos outro artigo de Olga Brites da Silva intitulado “A criança e a História que lhe é ensinada” e que traz o mesmo tipo de preocupação:

Além de valorizar a ação individual das “pessoas excepcionais” (heróis), a História ensinada às crianças oculta conflitos e tensões, privilegia a busca da

¹³ Podemos citar como exemplo desta década o artigo de Zélia Lopes da Silva “Asterix e a dominação romana” de 1985 e outro de Marco Napolitano D’Eugênio e outros “Linguagem e canção: uma proposta para o Ensino de História”. Conferir respectivamente: **Revista Brasileira de História**. SP: ANPUH/Marco Zero, 5 (10), 1985 e **Revista Brasileira de História**. SP: ANPUH/Marco Zero, 8 (15), 1988.

¹⁴ Destacamos entre estes livros: **O Ensino de História: revisão urgente** organizado por Conceição Cabrini em 1982, **O Ensino de História e a Criação do Fato** organizado por Jayme Pinsky, em 1988. E, na década de 1990, temos o número 19 da **Revista Brasileira de História**, “História em Quadro-Negro”, organizado por Marcos Silva, em 1990, o número 25/26 da mesma revista que trazia o **Dossiê Ensino de História**, em 1992 e livro **O saber Histórico na sala de aula** organizado por Circe Bittencourt, em 1997.

harmonia entre as partes [...] e ignora as diferenças sociais presentes no cotidiano da sala de aula. (SILVA, 1985, p. 248).

Mesmo antes, já no começo da década de 1980 um livro organizado por Conceição Cabrini, Helenici Ciampi e outras professoras da PUC-SP, teve um impacto muito grande para professores de História em todos os níveis. Referimo-nos ao livro “História: revisão urgente”. Nele as professoras já diziam tinham como preocupações centrais “pensar a pesquisa e o ensino como um processo global, único”, o que destruía pela base a separação entre a produção e transmissão. As professoras ainda tinham indagações que para nós ainda são muito atuais: como ensinar o aluno a pensar historicamente? Como conseguir a reflexão conjunta de professores e alunos? Como fazer com que o aluno produza o seu próprio conhecimento? Como levar em conta as condições concretas do aluno e do professor? (CABRINI, 1982, p. 11).

Não podemos deixar de perceber já neste momento o começo das preocupações com o aluno em sala de aula, mas a fundamentação destas ainda visava apenas o 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 Ensino de História e às preocupações com a aprendizagem, as discussões ainda “tateavam”, mas “tentavam” inovar.

Marcos Napolitano (ainda assinando como Marcos D’Eugênio), juntamente com outros autores, em um artigo intitulado “*Linguagem e canção: uma proposta para o Ensino de História*” 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 et al., 1987, p. 181).

Todavia, as discussões neste artigo ainda não trazem dados sobre o resultado da experiência em sala de aula com relação, por exemplo, à possibilidade de

produção do conhecimento por parte dos alunos. 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 anos ¹⁵.

Outros autores também se dedicaram em anos posteriores a pensar a utilização da música para o Ensino de História. Maria de Fátima da Cunha ao discutir 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” (CUNHA, 1995)

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 artigo de Maria de Fátima da Cunha e outro de Alexandre Fiúza intitulado “A canção popular e a ditadura militar no Brasil”. Neste artigo o autor afirma que:

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.

Ainda na primeira década do século XXI as discussões com o uso de fontes para o Ensino de História se expandem. No entanto, como podemos perceber, por exemplo, nos anais dos Simpósios Nacionais de História Cultural, enquanto que em relação às discussões sobre imagens (em suas mais variadas expressões: fotografia, TV, cinema, pintura e outros) na História e no seu ensino se expande, o mesmo não ocorre com a canção, em especial com relação às discussões sobre o Ensino de História.

No II Simpósio Nacional de História Cultural em 2004, tivemos onze trabalhos sobre música e História e dois anos depois no III Simpósio em 2006, apenas um trabalho sobre música. No IV Simpósio em 2008, pela primeira vez aconteceu um mini-simpósio sobre História e Música, com o título “Experiências musicais: processos de

¹⁵ 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.

sensibilidade, sociabilidade e memória”. O simpósio organizado por Geni Rosa Duarte teve vinte e sete (27) trabalhos inscritos, mas, no entanto nenhum deles tratava o tema voltado para o Ensino de História.

Igualmente nos últimos encontros nacionais da ANPUH, o panorama não se alterou muito. Por exemplo, no XXIV Simpósio Nacional ocorrido em 2007 em São Leopoldo-RS, apesar de termos seis (06) simpósios temáticos voltados para o Ensino de História, com cento e quarenta e oito (148) comunicações inscritas, aconteceram apenas duas (02) comunicações sobre música e Ensino de História ¹⁶. E igualmente, apesar de ter um simpósio temático abordando História e Música Popular, com trinta e três (33) comunicações inscritas, nenhuma delas discutia o Ensino de História.

Entretanto, isto não quer dizer que a preocupação não esteve colocada para pesquisadores e especialmente por professores em suas práticas em sala de aula. Um exemplo desta preocupação pode ser vista nos trabalhos de alguns professores do PDE na cidade de Londrina-PR.

2.3 ALGUMAS EXPERIÊNCIAS ATUAIS COM CANÇÃO EM SALA DE AULA: A PREOCUPAÇÃO DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO ESCOLAR

Atualmente, como salienta Flávia Caimi, podemos dizer que os estudos recentes sobre os processos do pensar e do aprender, em suas diversas vertentes, acentuam o papel ativo dos sujeitos/alunos em seus percursos de aprendizagem. Também apontam o protagonismo do professor na promoção de situações educativas que favoreçam o desenvolvimento de habilidades de pensamento, 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. (CAIMI, 2009, p. 65).

Ainda 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

¹⁶ São eles “A música e a construção do conhecimento histórico” de Milton Joeri Fernandes Duarte e “As relações entre música popular e o Ensino de História na Argentina e no Brasil: o período ditatorial” de Alexandre Fiúza.

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).

Todavia, conforme Caimi (2009), 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 na tarefa de explicitar os meandros do pensamento histórico das crianças e jovens que freqüentam a educação básica. E é na confluência dessas idéias que o nosso trabalho se situa.

A respeito do “aprender a aprender”, Lana Mara Siman (2004) afirma que a interação entre o aluno e o conhecimento ocorre de forma dialógica, na qual está presente a idéia de múltiplas vozes, o contato com várias linguagens para se chegar a um novo saber. A mesma autora, ainda afirma que a produção do conhecimento não ocorre diretamente entre sujeito e objeto, passa pela ação mediadora de professores, linguagens, signos, entre outros:

Para que o Ensino de História, todavia, seja levado a bom termo, [...], torna-se necessário que o professor inclua, como parte constitutiva do processo ensino/aprendizagem, 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, tornado possível “imaginar”, reconstruir o não-vivido, diretamente, por meio de variadas fontes documentais. (SIMAN, 2004, p. 88).

Desta forma, entendemos que a canção, por ser uma linguagem diferente e que afeta os sentidos de quem ouve, pode atuar como um mediador para a percepção do mundo e para o processo de construção do conhecimento sobre este mundo.

Enfatizamos aqui algumas experiências em sala de aula, realizadas por professores do PDE¹⁷ da cidade de Londrina e região. Tais professores se utilizaram da

¹⁷ O Programa 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

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 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 PDE¹⁸ da cidade de Londrina com excelentes resultados, segundo as suas avaliações, os quais iremos explorar aqui em momento posterior, através dos artigos que as mesmas produziram¹⁹.

Neste sentido devemos dizer que já no final da década de 1990, as preocupações no campo do Ensino de História passaram a dar ainda mais ênfase para se 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 (2004), “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 (SIMAN, 2004).

Este artigo segue a mesma linha discussão de Kátia Abud (2005), afirmando e enfatizando que a escola, o ensino fundamental e médio são espaços de produção do saber. Entretanto, outro dado importante levantado por Siman (2004) 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.

conjuntas entre os gestores da Secretaria Estadual de Educação (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 de um professor orientador, contratado junto às várias Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado, o professor aprovado para ingresso no PDE (Professor PDE) tem três tarefas principais: cumprir um programa de estudos definido pela SEED, em parceria com as IES inscrevendo-se em disciplinas acadêmicas e participando de simpósios, encontros e eventos de capacitação. Devem também acompanhar *on line* os grupos de professores formados na base do sistema, desenvolvendo com eles atividades previstas no Programa. Esse acompanhamento visa 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.

¹⁸ As professoras as quais nos referimos são: Sarita Maria Pieroli, Maria José de Lima Esplicio e Isabel Perez Galindo, que realizaram os seus trabalhos nos anos de 2006 e 2007 e Edna Maria da Silva em 2008 e 2009. Todas sob a orientação da professora Maria de Fátima da Cunha (UEL).

¹⁹ 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.

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.

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.

Já Lana Mara de Castro Siman (2004), fundamentando-se no Interacionismo de Vygotsky, afirma que 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 auxiliaram nesse processo, como um objeto da cultura material, uma visita a um museu, ou mesmo uma imagem ou música. Ainda fundamentando-se em Vygotsky, Siman afirma que os alunos possuem uma “zona de desenvolvimento potencial” a qual o professor poderia impulsionar através da dialogia e da mediação cultural visando a produção do conhecimento histórico. Neste projeto, portanto, pretendemos verificar a eficácia da música popular como um mediador cultural no processo de aprendizagem do conhecimento histórico.

Neste sentido, percebemos na música um potencial imenso nesta tarefa de mediação cultural entre professor, aluno e os novos conhecimentos. Este potencial da música deve-se à sua fácil acessibilidade a todas as camadas da sociedade, pois podemos 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 (sic)” (MORAES, 2000).

Desse modo, a utilização da música como ferramenta pedagógica para o Ensino de História, pode possibilitar ao aluno o acesso a uma narrativa poética e sonora de um determinado período histórico.

Para Moraes (2000), sons e ruídos estão impregnados no nosso cotidiano de tal forma que, na maioria das vezes, não tomamos consciência deles, pensamos que estes nos

acompanham diariamente, como uma autêntica trilha sonora de nossas vidas, manifestando-se sem distinção nas experiências individuais ou coletivas.

Neste sentido, segundo Kátia Abud (2005), podemos entender que durante a vida, o aluno constrói conceitos baseados em suas experiências cotidianas, na relação com sua família, amigos, enfim, com a sociedade de forma geral. Esses conceitos poderão ser trabalhados posteriormente para a construção do conhecimento científico, e para isso, acomodar uma forma de linguagem comum ao aluno como a música. O que é extremamente vantajoso, já que facilita a compreensão de um determinado conteúdo por uma via que já faz parte do seu dia a dia.

A questão da dialogia trabalhada por Lana Mara Castro Siman a partir de Bakhtin também é fundamental na compreensão do processo de aprendizagem. A dialogia, baseada na troca de diálogo entre o professor e o aluno é baseada em todas as fontes que formaram o conhecimento que ambos trazem fundamentado no modo de vida e cultura de cada um. E se pautar nesta interação implica numa discussão muito mais ampla do que se sugere uma primeira impressão de que seria impossível ao aluno produzir conhecimento. Assim, a experiência este tipo de experiência pode tornar muito mais rica e importante a troca de conhecimento entre aluno e professor no processo de produção do conhecimento histórico.

Ainda para Lana Mara Siman (2004), o papel da mediação seria 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, em sua perspectiva, o aluno passa a perceber que existem vestígios de temporalidades históricas coexistindo, mesmo que com um novo significado.

Este artigo de Lana Mara Siman tem como principal referencial o conceito de mediação de Vygotsky que para nossa pesquisa é de fundamental importância. Na citação abaixo, percebemos na escrita deste autor a importância das palavras para seus estudos e da conseqüente formação de conceitos através da linguagem, algo muito caro ao nosso trabalho:

A idéia diretriz da discussão que se segue pode ser reduzida à seguinte fórmula: a relação entre o pensamento e a palavra não é uma coisa, mas um processo, um movimento contínuo de vaivém entre a palavra e o pensamento; nesse processo a relação entre o pensamento e a palavra sofre alterações que, também elas, podem ser consideradas como um desenvolvimento no sentido funcional. As palavras não se limitam a

expressar o pensamento: é por elas que este acede à existência. Todos os pensamentos tendem a relacionar determinada coisa com outra, todos os pensamentos tendem a estabelecer uma relação entre coisas, todos os pensamentos se movem, amadurecem, se desenvolvem, preenchem uma função, resolvem um problema. [...] Qualquer análise da interação entre o pensamento e a palavra terá de principiar por investigar os diferentes planos e fases que um pensamento percorre antes de se encarnar nas palavras. (VIGOTSKY, 2008, p. 288-289)

Outro conceito proposto por Vygotsky muito caro à nossa pesquisa é o de ferramenta. Para ele, a linguagem é uma ferramenta que se constrói nos processos intersubjetivos para depois se tornar uma ferramenta intra-subjetiva, uma ferramenta do pensamento. É dessa forma que o autor propõe como unidade dos processos da linguagem e do pensamento o significado das palavras. No trabalho com o significado, no diálogo com determinados conceitos históricos, na introdução de conceitos científicos e no caso de nosso estudo em particular, no uso da “palavra cantada” e sua apropriação pelo aluno, está a possibilidade do processo de generalização, que é fundamental para o pensamento conceitual. Conforme Vygotsky a palavra “nunca se refere a um objeto isolado, mas a todo um grupo ou classe de objetos. Por essa razão cada palavra é uma generalização latente”. (VYGOTSKY, 2001, p. 9).

A formação de conceitos, segundo ele, resulta de generalizações em níveis diferentes de conceitos, ou seja, consiste em organizá-los em um sistema, tendo como critério o grau de generalização.

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, p. 75-100 apud XAVIER, 2009).

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, as ferramentas são em sua essência transformadoras da mente: “Os processos sociais e psicológicos humanos formam-se através de ferramentas, os quais servem para proceder à mediação entre os indivíduos e o meio físico que o envolve.” (FINO, 2001).

Dessa forma, segundo Xavier, as fontes históricas como, por exemplo, a música, quando assumem também uma função pedagógica mediada pelo professor, deve ser entendida como capaz de construir significados específicos que vão auxiliar o aluno a fazer abstrações, diferenciações o que levará este a constituir determinados conceitos sobre a história.

Outra questão importante apontada por Vygotsky é a aquisição dos conhecimentos científicos – chamados por ele de não espontâneos – e a superação dos conhecimentos do cotidiano – considerados por ele como conhecimento espontâneo. Para o autor, os dois conhecimentos se relacionariam e se influenciariam constantemente ao longo do processo de aprendizagem do aluno. (MOURA, 2000, p. 31).

Entendemos que a o uso da canção como uma ferramenta para a mediação na construção do conhecimento nas aulas de história poderia contribuir na aquisição e descoberta do chamado conhecimento científico em história, sem desconsiderar aquilo que o aluno já possui previamente.

É dentro de uma perspectiva que situamos nosso trabalho, entendendo que a História não é um conhecimento pronto e acabado, com já nos alerta Peter Lee. Mas percebendo-o como um conhecimento dinâmico, que pode ser construído e requerendo do aluno uma postura ativa nessa construção. Para isso, é importante que o professor estabeleça relações entre o que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (que ele já possui) e o conhecimento chamado científico. A partir do exposto e lembrando que não há como não trabalhar com os conceitos históricos, torna-se necessário pensar em um ensino de História que assegure o domínio dos conceitos e a construção do conhecimento histórico pelo aluno em sala de aula.

Neste sentido, sobre como os alunos podem compreender conceitos históricos em sala de aula, um outro autor é muito importante para nossa pesquisa. Referimo-nos a Peter Lee e aos conceitos utilizados por ele como os conceitos substantivos, os conceitos de segunda ordem e literacia histórica.

Podemos observar através da experiência vivida na Inglaterra por Peter Lee (2006), que é necessário se falar em situações específicas do passado e interpretá-las já que, para as crianças, só é verdade o que está escrito e testemunhado. Portanto, para Lee, o professor não deve usar somente conceitos substantivos (que se referem aos conteúdos de História), mas também conceitos de segunda ordem (que se referem à natureza da História), pois é este último que dá consistência à disciplina. É por isso que se torna importante investigar as idéias que as crianças possuem sobre determinados conceitos.

Igualmente, Isabel Barca (2001), seguindo as pistas de Peter Lee, verifica que os jovens necessitam exercitar o pensamento crítico e que, para tanto, o professor deve trabalhar de maneira que estes não vejam o passado apenas como uma opinião pessoal ou um ponto de vista. Assim sendo, em nossas aulas devemos saber explorar o critério da consistência, distinguindo dois níveis de interpretação histórica: descrição de acontecimentos simples, que necessita somente de confirmação ou negação, e a exploração dos fatos que, além de confirmação/negação, necessita de uma apresentação que faça sentido, ou seja, o critério de verdadeiro ou falso não basta.

Na mesma direção dos autores citados, Maria do Céu de Melo (apud BARCA, 2001), através de uma investigação realizada com alunos portugueses, conclui que os professores devem investigar os conhecimentos tácitos (aqueles que ele já possui) dos alunos antes de trabalhar um determinado conteúdo. Mas este deve ser somente o primeiro passo, devendo também, propor tarefas que levem os alunos a terem consciência de seu saber, e saibam confrontar este saber com os adquiridos posteriormente. Só assim haverá contribuição para mudanças no modo dos alunos resolverem situações problemas, tanto na escola, como na vida.

Ainda para Peter Lee, no artigo “Em direção a um conceito de literacia histórica”, estamos apenas começando a pensar sobre o que realmente queremos que os nossos alunos conheçam. Mas, o que ensinamos muitas vezes consiste apenas em narrativas históricas orientadas por pesquisas, quando a História deveria ser uma parte da vida dos alunos, ou seja, a História deveria fornecer o conhecimento de nossa identidade. Para ele é essencial levar o aluno a entender que a História não é meramente uma cópia do passado. Se assim não for, todos os conhecimentos do passado adquiridos em sala de aula serão inúteis. (LEE, 2006, p.131-150).

Outro ponto importante, ainda segundo Peter Lee (2006), consiste no fato de que, na maioria das vezes, o professor de História não leva em consideração os conceitos trazidos pelos alunos. Estes, segundo o autor, devem ser bem trabalhados para que os alunos não optem por voltar a eles e nem vejam o passado como algo permanente, como uma verdade imutável. Para que isto não ocorra, o professor deve saber argumentar, para que a História faça sentido para os alunos.

Só assim, para este autor, o aluno teria desenvolvido plenamente aquilo que ele chama de “Literacia Histórica”, ou seja, a habilidade de compreensão do passado. Entretanto, para ele, faltaria na sua elaboração teórica um conceito chave para torná-la

operacional. Para Lee, o conceito de consciência histórica de Rüsen seria a resposta para a sua construção.

Rüsen (1992) apresenta, em seu artigo *El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral*, uma discussão em que o mesmo coloca que o curso das ações depende dos valores morais que o indivíduo possui como princípios determinantes, sendo a consciência histórica considerada um pré-requisito necessário, pois serve como orientação, ajuda-nos a compreender a realidade presente. A referência que temos do tempo futuro está imbuída de nossa interpretação histórica do presente, o que nos leva às ações baseadas nestas referências.

Para o mesmo autor, a consciência histórica teria uma função na vida prática: ela serve como elemento orientativo, dando à vida uma matriz temporal, uma concepção do curso do tempo que flui na vida cotidiana, dando a esta vida cotidiana um curso de ações.

Ainda para Rüsen, a consciência histórica é marcada pela competência da experiência, quando o indivíduo aprende a olhar o passado e entender a sua qualidade temporal, caracterizada também pela competência da interpretação. Desta forma, o indivíduo percebe diferenças de tempo entre o passado, presente e futuro através de um todo temporal significativo e, finalmente, a competência para a orientação histórica, onde se supõe que o indivíduo seja capaz de utilizar este todo temporal, seu conteúdo histórico para orientar sua vida.

Dessa forma, a consciência histórica para Rüsen, seria uma síntese entre a consciência temporal e a moral. Nesta perspectiva, podemos pensar que as formas tradicionais de pensamento são mais fáceis de aprender, as de forma exemplar dominam o currículo de Ensino de História, já que as formas críticas e genéticas requerem esforço maior. A aprendizagem histórica, na concepção de Rüsen (1992) seria um processo de digestão de experiências do tempo em forma de competências narrativas, ou seja, a habilidade de narrar uma História da vida real que segue uma orientação temporal

Em, “Didática da História e consciência histórica a partir do caso alemão”, Rüsen (2006), ao final de seu texto, propõe uma definição clara e concisa do objeto de pesquisa da didática da História: investigar o aprendizado histórico, pressupondo que o Ensino de História está intimamente ligado ao aprendizado. E que, por conseguinte, este é meio para que o indivíduo se oriente na vida e forma sua identidade histórica, sendo importantíssimo que a disciplina de História busque a experiência e a interpretação com conexões com a vida cotidiana.

Desta forma, podemos perceber que, atualmente, pensar a utilização da canção ou de qualquer outra fonte documental no Ensino de História, envolve uma discussão muito diferenciada daquelas feitas nas décadas de 1980 e 1990. Atualmente está posto para os pesquisadores do Ensino de História que é possível a produção do conhecimento em sala de aula, que existe, segundo Chervel (1980), um saber histórico produzido que não é melhor ou pior daquele produzido na academia, é apenas diferente. A questão colocada agora é outra. Ela pode ser resumida em: como se dá este processo de produção de conhecimento levando em consideração o que os nossos alunos já trazem de informação e conhecimentos para a sala de aula. E são essas preocupações que nortearão esta pesquisa.

Na esteira desses entendimentos os trabalhos das professoras PDE com música em sala de aula confirmam a possibilidade de seu uso como uma mediação na produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Segundo Sarita Maria Pieroli (2008) que desenvolveu a sua implementação na 8ª série do ensino fundamental do Colégio Marcelino Champagnat, em Londrina:

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, situada na região norte do Paraná, próxima à cidade de Londrina, segue a mesma direção. Ao trabalhar a temática do Estado Novo, a autora afirma que:

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 leva 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)

Por último, no caso da experiência da professora Edna Maria da Silva que também trabalhou com o período da Ditadura Militar na 8ª série do ensino fundamental Colégio Marcelino Champagnat de Londrina, nos mostrou que esta experiência pode render frutos. A professora convidou três alunos que tinham trabalhado este conteúdo com o uso da música dois anos antes com a professora Sarita Pieroli, no mesmo Colégio, para ministrarem oficinas na sua turma. A experiência segundo a professora foi muito rica:

Assim convidamos três alunos do ensino médio matutino, M. V. O. (16 anos), M. A. B. (16 anos) e L. V. A.S. (15 anos), para montarem uma oficina com músicas do período e apresentarem aos alunos da oitava série. Esses alunos fizeram parte da implementação do projeto da Professora Sarita Maria Pierolli, PDE-2007, que analisou letras e músicas sobre o período do regime militar no Brasil [...] Pensando nessa relação de aproximação dos conceitos espontâneos dos alunos com os conceitos científicos foi que os alunos aceitaram o desafio e montaram a oficina. Começaram fazendo um levantamento do conhecimento prévio: pediram aos alunos que falassem

algumas palavras sobre o período e escreveram no quadro, depois colocaram as músicas para que ouvissem e foram analisando as letras. No final perguntaram novamente palavras que definissem o período e desta vez foram respondidas com riqueza e consistência pelos alunos da oitava série. Os oficinairos fecharam o trabalho com suas considerações acerca do período analisado, mostrando que a aprendizagem, realizada com o Projeto PDE-2007, fora significativa, pois compreenderam porque as pessoas daquela época agiram como agiram, além de relacionar conceitos que os alunos ouvintes possuíam com conceitos científicos. (SILVA, 2009, p. 12).

Assim, podemos perceber que em todos os casos as professoras perceberam uma acentuada melhora tanto na motivação quanto na aprendizagem dos conteúdos por parte de seus alunos. E, mais do que isto, percebe-se claramente que os alunos aprenderam conceitos em História e também foi mais fácil em alguns casos entenderem a História como um processo.

Desta forma, concluímos que a música pode ser usada como documento histórico durante as aulas, por ser o extrato de uma cultura, carregada de significado em sua parte poética, tanto implícita quanto explicitamente. Explicitamente, nas músicas atuais que falam abertamente sobre temas polêmicos como violência, drogas, política, etc. E implicitamente, quando percebemos nas entrelinhas de uma canção de engajamento da época da ditadura militar, por exemplo, e que aparentemente poderia ser qualificada de inexpressiva, trazia consigo um bojo repleto de significado crítico que quase passava despercebido na tentativa de burlar a forte censura daqueles tempos.

Esta relação que tentamos fazer entre a música e Ensino de História busca criar alternativas metodológicas para fugir de uma idéia de História linear e cronológica. A intenção é se voltar para uma visão temática na qual o aluno possa entender que a História é feita de continuidades e rupturas e que seu conhecimento é provisório. O que certamente facilitará a compreensão das simultaneidades dos acontecimentos históricos.

A seguir, no terceiro capítulo, abordaremos como foi desenvolvida nossa pesquisa nas 8ª séries A e B, período matutino, do Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros²⁰, localizado em Londrina-PR, durante o segundo semestre de 2008.

A escolha dessas duas turmas se deu porque, durante a 8ª série, os alunos têm como conteúdo obrigatório a ditadura militar no Brasil, uma das bases deste trabalho. Além disso, no ano letivo de 2008 trabalhávamos como professor contratado temporariamente nestas duas turmas. É preciso que ressaltar que estas duas séries eram muito diferentes uma da

²⁰ O Colégio Antonio de Moraes Barros esta localizado na zona oeste da cidade, situado a Rua Serra Roncador, 574 Jardim Bandeirantes, Londrina - PR .

outra, com alunos possuidores de experiências de vida e condições sócio-econômicas bem diversas²¹.

A nossa intervenção em sala de aula ocorreu com uma aplicação de um Instrumento de Investigação do Conhecimento Prévio que continha uma primeira parte que se destinava a ajudar-nos a traçar um perfil da turma com relação à suas vidas (nome, idade, renda familiar). Uma segunda parte do instrumento tinha com propósito ajudar a traçar as idéias dos alunos sobre a disciplina de história e música (o que é história, se ela é importante em sua vida, se a música facilita o estudo). E, por último, uma terceira parte do instrumento se direcionava a identificar os conceitos substantivos e de segunda ordem dos alunos sobre o tema da Ditadura Militar em particular (Ditadura, repressão, tortura, censura).

Somente após trabalharmos o conteúdo da ditadura militar durante quatro aulas, de maneira tradicional, com leitura, exercícios e discussão em sala a partir do livro didático é que fizemos a abordagem do conteúdo a partir das canções.

A seguir, iremos tratar da nossa experiência em sala de aula que inicialmente partia de uma pergunta que tentávamos responder: o uso da canção em sala de aula poderia ser uma ferramenta na construção do conhecimento nas aulas de História?

²¹ Conforme nos era passado nos conselhos de classe durante o ano letivo de 2008, a turma da 8ª A tinha alguns aspectos diferentes da 8ª B e que justificam alguns comportamentos da turma, como um alto nível de alunos “repetentes” e com carências econômicas, pois vários alunos eram atendidos pelo programa bolsa família. Todavia, não conseguimos obter junto à escola documentos comprobatórios destas informações.

3 O TRABALHO EM SALA DE AULA

Inicialmente, fizemos uma identificação do perfil das turmas, das idéias concebidas que possuíam sobre o Ensino de História nas suas vidas escolares. Em seguida, aplicamos um instrumento de investigação de conhecimento prévio dos mesmos, com o intuito de perceber quais conceitos os alunos já possuíam sobre a Ditadura Militar no Brasil²² e se estes conheciam alguma(s) música(s) do período.

Desta forma, pensamos que a utilização das canções em sala de aula pode ser utilizada como mediação neste processo de aprendizagem fazendo com que os alunos percebam sentido naquilo que aprendem. E, mais do que isto, podem entender como determinadas situações próprias da Ditadura Civil Militar, podem ainda estar atuantes, ou não, em suas vidas no presente ou em uma temporalidade futura numa outra experiência histórica.

Assim sendo, faremos agora uma breve discussão historiográfica sobre o conteúdo da Ditadura Militar, a qual, antes da audição das canções, foi trabalhada com os alunos a partir do livro didático²³ adotado à época pela escola.

²² Optamos por trabalhar com o conceito de Ditadura Militar, pois era a forma como o livro didático se referia ao período, embora reconheçamos que exista uma parte da historiografia que identifica o período como Ditadura Civil-Militar, pois, conforme Carlos Fico: “Se podemos falar de um golpe civil-militar, trata-se, contudo, da implantação de um regime militar - em duas palavras: de uma ditadura militar.” Cf.: FICO, C. Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. In: **Rev. Brasileira de História**. Vol. 24, nº 47, SP, 2004. p. 52.

²³ O livro didático adotado pela escola era: MOTA, Myrian Becho e BRAICK, Patrícia Ramos. **História: das Cavernas ao Terceiro Milênio**. SP, Ed. Moderna: 2007, Vol. 4, (8ª Série). O livro foi avaliado pelo PNLD de 2008 e, entre outras coisas, foi dito o seguinte: “Contempla uma proposta geral de avaliação para toda a coleção, mas esta é muito ampla e aberta. Nesta linha, o professor está livre para encontrar, com seus alunos, a melhor forma de efetivar a avaliação. Por outro lado, há uma quantidade muito grande de textos e exercícios para serem desenvolvidos, sobretudo no primeiro volume da coleção. O que atenua esse problema é que fica claro, no Manual do Professor, que não há obrigatoriedade de se seguir tudo o que está no livro didático. A intenção é realmente oferecer uma grande possibilidade de textos e atividades para que o professor escolha as que mais lhe convierem, podendo, também, mudar a forma e a ordem das atividades. Em relação à História do Brasil, é privilegiada a parte centro-sul do país. Dessa forma, embora não se possa afirmar que não contemple a diversidade da sociedade brasileira, é possível constatar que os exemplos poderiam ser ampliados. Em todos os momentos, interliga-se este conhecimento com problemas atuais ou com questões de preconceitos sociais e raciais, sendo que estas temáticas estão incorporadas aos textos principais ou às atividades de forma a que façam parte intrínseca do problema central do capítulo analisado”. Cf. **Guia de Livros Didáticos**, PNLD 2008: História/ Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2007.

3.1 CONTEXTO HISTÓRICO TRABALHADO

A ditadura civil militar no Brasil (1964-1985) foi um período que marcou profundamente diversos setores da sociedade brasileira, em especial aqueles que vivenciaram os desdobramentos que se seguiram ao golpe. Apesar de um crescimento econômico vertiginoso, o autoritarismo, a censura, a perseguição àqueles que se contrapunham ao regime militar, não nos deixam esquecer que os tempos do “milagre econômico” também foram os de “tragédia social”.

Os indícios de um possível golpe de estado apareciam desde o governo Getúlio Vargas (1950-1954), representado pela forte influência do capital estrangeiro e dos setores da economia que desejavam a aproximação, cada vez maior, no processo de globalização. No entanto, o suicídio de Vargas, acrescido do forte apego sentimental que este exercia sobre a população, adiaram o golpe. O governo Juscelino Kubitschek também sofreu forte pressão dos setores direitistas da sociedade, mas o apoio da ala nacionalista e até mesmo do exército sustentou seu governo até o fim (FRANCO, 2002).

Ainda para Franco (2002), quando Jânio Quadros assumiu o governo em 1961, empurrado pelo populismo, rumores de “inclinações socialistas” de seu governo foram encaradas como provocação pelos setores de direita capitalista e do exército que, com o “eminente perigo vermelho”, aparentemente conseguiram forçar Jânio a renunciar em 25 de agosto 1961. Seu vice-presidente, João Goulart, quase não assumiu a presidência. Seu nome foi vetado pelos três ministros do exército, uma vez que ideologicamente ele continuaria a linha “socialista” do governo Jânio. No entanto, graças a pressões populares comandadas, sobretudo, por Leonel Brizola, a posse foi garantida, mesmo que limitando sua ação como presidente através da implantação do parlamentarismo. Porém, pouco tempo depois, em 1º de abril de 1964, os militares, respaldados pelos setores de direita e pelo capital estrangeiro, personificado na figura dos Estados Unidos da América, tomaram o poder e instauraram a ditadura.

Assim, os anos de ditadura apresentaram um crescimento econômico vertiginoso e único na História do Brasil, impulsionado por condições propícias obtidas nos governos anteriores e pela facilidade em fazer as reformas necessárias para tal crescimento. Graças ao regime ditatorial, o chamado “milagre econômico” concentrava cada vez mais o capital nas mãos das elites e começava a aparecer o que seria o período mais difícil da nossa produção cultural, cerceado pela censura ditatorial.

Inicialmente, com o pretexto de livrar o país da corrupção e conduzi-lo com segurança à democracia, os militares, aos poucos, foram se acomodando no poder. Já no início da ditadura, pôde-se perceber a postura peculiar ao regime, ou seja, ações que visavam combater movimentos ou atitudes que contestassem sua legitimidade.

O movimento estudantil, através da União Nacional dos Estudantes (UNE) foi, por exemplo, um dos primeiros a sentir essa intervenção controladora do Governo. Segundo Heloísa Buarque de Hollanda e Marcos Augusto Gonçalves (1995), no governo do General Castelo Branco, uma lei de 1967 do então ministro da educação Flávio Suplicy de Lacerda queria a extinção da UNE e a criação de Diretórios Acadêmicos que seriam supervisionados pelo MEC. Para dar um caráter democrático à Lei Suplicy, ficou acordado um plebiscito para sua promulgação. O “não” ao fechamento da UNE foi estrondoso, contudo a lei foi sancionada. A UNE foi oficialmente extinta, embora tenha conseguido caminhar na ilegalidade por mais algum tempo.

Para o historiador Boris Fausto (2004), a partir do governo do General Costa e Silva, a repressão autoritária ganha corpo através do Ato Institucional número cinco (AI-5), baixado em 13 de Dezembro de 1968. Considerado como o golpe dentro do próprio golpe, o AI-5 deu amplos poderes ao presidente, como o direito de fechar o congresso, intervir nos estados e municípios, cassar mandatos e suspender direitos políticos. Além disso, ao contrário dos outros Atos Institucionais, este não tinha data prevista para seu término, que aconteceu somente em 1979. Em suma, é a partir do AI-5 que começam os chamados “anos de chumbo” da ditadura militar no Brasil.

Ainda em consonância com Fausto (2004), esse período extremamente repressivo pode ser percebido nas várias manifestações sociais que marcam o momento, tais como: os movimentos sindicais, as greves, grupos radicais que queriam uma luta armada, e também na produção cultural da época, tanto pelo conteúdo das produções como pela forte censura a que ela foi submetida. No caso da música, vários cantores e compositores tiveram partes e mesmo canções inteiras vetadas à divulgação, discos banidos das lojas e como punição, foram condenados ao exílio.

Nesta perspectiva, pode-se dizer que os anos 1960 e 1970, no Brasil, foram marcados, em grande medida, pela repressão aos vários movimentos contestatórios e reivindicatórios em curso no país, entre os quais o movimento o estudantil. Articulado a outros segmentos sociais, o movimento estudantil manifestou veemente oposição ao regime instaurado, exigindo o reconhecimento de seu direito à participação política (CUNHA, 1996).

Em especial no pós-68, constatou-se o endurecimento do regime, quando as várias correntes de esquerda - composta em sua grande maioria por estudantes - optaram por impulsionar ações extremadas que já vinham se encaminhando: a luta armada.

A partir desse momento, como afirma Cunha (1996), a tortura e a violência seriam a forma do Estado “*dialogar*” com seus adversários políticos, instaurando, uma vez mais na vida política brasileira, um clima de terror e violência.

O combate desencadeado, então, pelos militares à guerrilha - urbana ou rural - acabava por revelar a capacidade de extrema violência dos órgãos de segurança do governo militar, que visava a desarticular e, sobretudo, aniquilar a guerrilha.

Refletindo sobre a violência desencadeada por parte do Estado e que se expressa de forma mais visível, em especial nos momentos autoritários, Cunha (1996) afirma que: “é possível perceber que, no Brasil, durante as décadas de 1960 e 1970, a repressão e a violência instauradas após o regime militar manifestaram-se através de diversos mecanismos, visando à manutenção da ordem”. (CUNHA, 1996).

Para a autora, tal pretexto foi utilizado pelos militares, então no poder, sob a alegação da necessidade de se enfrentar os *setores subversivos* que se opunham à “*revolução de 64*” - parte da esquerda adepta da guerrilha como forma de se alcançar a revolução brasileira. Ainda para Cunha (1996), é possível se perceber que nas décadas estudadas, mais do que aparelhar-se para combater a guerrilha, os organismos repressivos prepararam-se para uma guerra surda. E esta se travou ao nível dos interrogatórios, das investigações sigilosas, da escuta telefônica e do armazenamento e processamento das informações acerca das atividades consideradas opositoras, desde suas variantes reivindicatórias - lutas salariais e pressões em favor da democracia - até as formas de oposição clandestina.

Conforme Maria D’Alva Kinzo, o chamado milagre brasileiro do período 1967-73 teve como sustentáculo, por um lado, os resultados obtidos pela política de estabilização de 1964-67 e, por outro, uma política de desenvolvimento que consolidou e intensificou o modelo de substituição de importações que reservava ao Estado um papel empreendedor ainda mais importante. Por volta de 1974, a despeito dos sinais de que o milagre havia se desfeito manifestos pelo impacto que a crise mundial do petróleo exerceu no Brasil, o mesmo caminho continuou a ser trilhado. Uma ambiciosa política de substituição de importações de bens de capital e matérias-primas, sustentada por investimentos do setor público e por empréstimos estrangeiros, foi a estratégia seguida. Certamente, esta estratégia teve êxito ao garantir altas taxas de investimento e ao fazer da experiência brasileira de regime militar-autoritário um caso de desempenho econômico bem-sucedido. Porém, foi

também responsável por sérios desequilíbrios, e os problemas econômicos que haviam provocado a intervenção militar em 1964, inflação alta e estagnação econômica ressurgiram com ainda mais intensidade, permanecendo como pano de fundo do processo de transição política. (KINZO, 2001, p. 4).

Ainda para a autora, não foi apenas o regime militar que, no Brasil, teve traços peculiares. Também singular foi seu processo de “democratização”. Tratou-se do caso mais longo de transição democrática: um processo lento e gradual de liberalização, em que se transcorreram onze anos para que os civis retomassem o poder e outros cinco anos para que o presidente da República fosse eleito por voto popular. Para propósito analítico, pode-se dividir este processo em três fases. A primeira, de 1974 a 1982, é o período em que a dinâmica política da transição estava sob total controle dos militares, mais parecendo uma tentativa de reforma do regime do que os primeiros passos de uma transição democrática de fato. A segunda fase, de 1982 a 1985, é também caracterizada pelo domínio militar, mas outros atores civis passam a ter um papel importante no processo político. Na terceira fase, de 1985 a 1989, os militares deixam de deter o papel principal (apesar de manterem algum poder de veto), sendo substituídos pelos políticos civis, havendo também a participação dos setores organizados da sociedade civil. (KINZO, 2001, p. 5).

3.2 METODOLOGIA UTILIZADA

Pensando estas características do período, escolhemos a música como fonte documental para analisar alguns aspectos dessa ocasião, já que “a produção cultural, bastante influenciada pela esquerda antes e depois de 1964, é amplamente marcada por temas referentes ao debate político que ocorria no país” (CUNHA, 1998).

De certa forma, percebemos que a partir destas discussões, uma parte deste debate acabou se transformando em uma memória incorporada pelas narrativas dos manuais didáticos.

Em especial as discussões sobre a repressão e a censura (particularmente aos artistas e aos intelectuais), a tortura e as manifestações culturais (destacando-se os festivais de música) são tratadas nos livros didáticos em poucas páginas e, às vezes, em tons saudosistas. Desde que a abertura política permitiu que essas discussões viessem à tona, em especial

através das memórias publicadas de alguns personagens deste período, esta parece ser a tônica das abordagens.

Neste capítulo também iremos abordar uma questão cuja importância já tínhamos ressaltado em momento anterior: a escuta musical.

A partir desta perspectiva, uma preocupação norteou o nosso trabalho em sala: como os alunos iriam receber as canções de compositores que não faziam parte de seu repertório musical?

O cotidiano destes alunos era particularmente composto por *hits* contemporâneos que passavam pelo sertanejo, rap, funk, gospel e rock, por ordem de preferência das duas turmas, como pudemos observar através da investigação prévia aplicada às turmas. E também era o que percebíamos no seu dia a dia plugado aos celulares e mp3, sempre que possível, dentro das dependências da escola. Aparentemente, a MPB não fazia parte de suas experiências musicais.

Além do mais, também existia a dúvida sobre o uso da música em sala: como os alunos receberiam este tipo de aula? Pois isto implicava em fugir da expectativa de uma aula tradicional e, como professor contratado temporariamente por processo de seleção simplificado (PSS), há pouco tempo trabalhando nesta escola, eu ainda não tivera muitas chances de executar trabalhos diferenciados em sala de aula. As duas turmas também eram bem diferentes uma da outra e talvez isto se revelasse em um problema com alguma delas. A 8^a A era mais dispersa, mais “falante”, quase nunca a respeito das aulas, com desempenho mais fraco em todas as outras disciplinas e com um número maior de alunos “repetentes”.

Por outro lado, a 8^a B era o oposto, mais quieta e introspectiva e por isto mesmo temíamos que achassem as aulas aborrecidas e isto gerasse uma apatia durante as aulas “diferenciadas”. Mas ao final a experiência foi diferenciada, mas plenamente satisfatória para responder aquilo que motivava a nossa pesquisa: a música pode ser uma ferramenta pedagógica para a produção de conhecimento em sala de aula?

Optamos por trabalhar com as canções depois de duas aulas sobre o Regime Militar através do livro didático adotado pela escola como já salientamos. Em seguida introduzimos uma pequena biografia sobre os cantores das canções que iríamos usar e somente após trabalhamos com as canções enfatizando em sua análise alguns conceitos como: ditadura, repressão, censura e exílio.

As músicas utilizadas foram: “Pra não dizer que não falei das flores”, na voz de Geraldo Vandré; “O Bêbado e o Equilibrista” na voz de Elis Regina; “Apesar de Você”,

cantada por Chico Buarque; “Cálice” com Chico Buarque e a participação de Milton Nascimento e, por fim, “Rockixe”, e “Metrô Linha 743” com Raul Seixas.

Todas essas canções escolhidas fazem parte daquilo que se convencionou chamar de “canção de protesto” definida por Arnaldo Contier como aquelas que foram escritas,

por dezenas de compositores durante os anos 60, num primeiro momento, representava uma possível intervenção política do artista na realidade social do país, contribuindo assim para a transformação desta numa sociedade mais *justa*”. (CONTIER, 1998). (grifos no original).

Talvez uma exceção sejam as composições de Raul Seixas, percebidas muito mais como uma crítica ao cotidiano do período, mas não por isso menos visada pela censura.

3.3 APRESENTANDO CHICO BUARQUE, ELIS REGINA, JOÃO BOSCO, GERALDO VANDRÉ E RAUL SEIXAS

Em sala de aula durante o nosso trabalho com os alunos, nossa metodologia consistiu em introduzir uma pequena biografia dos cantores das músicas que iríamos trabalhar, pois achamos que isto acrescentaria mais informação aos alunos para depois trabalharmos com as canções escolhidas. Portanto, neste momento, também faremos uma pequena apresentação de cada um deles.

Chico Buarque de Hollanda nasceu filho de um dos intelectuais mais respeitados do Brasil, o historiador Sérgio Buarque de Hollanda. Chico nasceu no seio da sociedade carioca, em 1944, porém, já em 1946 com a nomeação de seu pai para diretor do Museu do Ipiranga, mudou-se para São Paulo. Aos nove anos, foi morar com a família na Itália, onde seu pai foi lecionar na Universidade de Roma entre 1953 e 1955. De volta ao Brasil, continuaria a ter uma educação de primeira no Colégio Santa Cruz, um dos redutos da elite paulistana. Contudo, é do círculo de amigos de seu pai que teria possibilidade de

conhecer os intelectuais, artistas e demais personalidades ilustres daquela época tão inovadora para a arte e para o pensamento brasileiro²⁴.

Seria a partir deste contexto que Chico Buarque de Hollanda entraria para o grupo de cantores que estavam, já no início da década de 1960, modificando as bases, o estilo, o formato estético da música brasileira, até então dominada pelo estilo bossa-novista. Tal qual uma evolução natural, a bossa nova que descendera do samba de gafieira²⁵, era agora sucedida pela Música Popular Brasileira. Coincidência ou não, a estréia de Chico como compositor profissional se deu também em 1964, quando fez sob encomenda a letra da música “*Tem mais samba*”²⁶ para compor o espetáculo musical “*Balanço de Orfeu*”, no teatro Maria Della Costa, em São Paulo²⁷.

Segundo Sirlene Maria Marcolino (2008), equacionando o samba e a bossa, Chico Buarque apresentava uma sensibilidade notória, pois em uma letra de música como, por exemplo, em *Construção*, conseguiu de forma harmoniosa enaltecer e apresentar um modelo de música protesto, na qual reunia elementos do homem comum, trabalhador, herói. Enfim da verdadeira nação que constituía o Brasil. (MARCOLINO, 2008).

Para Marcos Napolitano, Chico Buarque de Hollanda não foi apenas o cronista dos anos de chumbo - aquele que cantou e contou-nos sobre o seu tempo. Para o autor, a obra de Chico nos anos 1970, sua grande popularidade e importância sócio cultural, que pode estar ligada a este aspecto, teve a singularidade de cantar a perplexidade do ser (isto é, aquele que tem consciência) no tempo adverso da liberdade sonhada. Tempo de rupturas e crise de utopias (traduzida na idéia de resistência — manter-se vivo sem se projetar no amanhã). Tempo da modernização conservadora que selou um novo destino histórico para o Brasil. A partir de então, toda a inocência ficou proibida, e o Brasil, definitivamente, passou a ser o “País da delicadeza perdida” (que talvez nunca tenha realmente existido...). (NAPOLITANO, 2003, p. 132).

Ainda para Napolitano, num certo sentido, todos os destinos se encontravam nas canções de Chico, ao menos os de um grupo com consciências críticas que marcaram a

²⁴ Segundo Sirlene Maria Marcolino, há várias biografias sobre Chico Buarque de Hollanda, entre as quais podemos citar: BRAGA-TORRES, Ângela. **Chico Buarque**. São Paulo: Moderna, 2002. (Coleção Mestres da Música do Brasil). SILVA, Fernando de Barros e. **Chico Buarque**. São Paulo: Publifolha, 2004. (Coleção Folha Explica). Cf. MARCOLINO, Sirlene Maria. **A Contestação à Ditadura Militar em Chico Buarque de Hollanda. (1964-1984)**. Londrina/Uel: 2008. (TCC em História).

²⁵ NAPOLITANO, Marcos. O coro dos descontentes. In: **Revista Nossa História**. São Paulo: Editora Vera Cruz, ano 3, nº 26, dezembro de 2006, p. 66, Apud Marcolino, op. cit. pg. 24.

²⁶ Tem mais samba, música de Chico Buarque de Hollanda, 1964, retirado de: WERNECK, Humberto. **Chico Buarque tantas palavras, todas as letras & reportagem biográfica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006, p. 135. Apud, MARCOLINO, Op. Cit. pg 24.

²⁷ SILVA, Fernando Barros. Op. Cit. p. 32. Apud, MARCOLINO, Op. Cit, pg. 25.

oposição civil ao regime militar. O limite deste gesto era que ele durava, nos anos 1960 e 1970, a exata medida de uma canção, dado o fechamento da arena pública de atuação política. Na experiência individual e coletiva de ouvir canções, ser e tempo pareciam se reconciliar momentaneamente numa espécie de promessa (ou estado) de felicidade, ainda que fugidia. A obra de Chico, para Napolitano, expressa radicalmente a gama de experiências do ser no tempo, no contexto particular do Brasil destes anos, mesmo fazendo de sua matéria poética a sombria ameaça do triunfo do não-ser e do não-tempo, enquanto diluição da experiência coletiva da história. Entre um e outro, entre melancolia, perplexidade e “promessa de felicidade” revelava-se uma determinada faceta da sociedade civil diante do difícil tempo dos “anos de chumbo”.

Na experiência social da MPB daquele contexto, o tempo não operava como monotonia ou imobilidade forçada, mas como iminência de um “novo tempo”, ainda que obstaculizado pela experiência da repressão. E, para Marcos Napolitano, quando isto ocorria, sempre havia uma canção para consolar e arejar o ouvinte com o bafio da esperança e da liberdade.

João Bosco de Freitas Mucci mais conhecido como João Bosco, nasceu em Ponte Nova, Minas Gerais, em 1946. Começou a tocar violão aos doze anos, incentivado por uma família repleta de músicos. Alguns anos depois, iniciou na Escola de Minas em Ouro Preto cursando Engenharia Civil. Apesar de não deixar de lado os estudos, dedicava-se sobremaneira à carreira musical, influenciado principalmente por gêneros como jazz e bossa nova e pelo tropicalismo.

A primeira gravação saiu no disco de bolso do jornal O Pasquim: Agnus Sei (1972). No ano seguinte, selou contrato com a gravadora RCA, lançando o primeiro disco, que levava apenas seu nome. Em 1967 conheceu Vinicius de Moraes, com o qual compôs as seguintes canções: rosa-dos-ventos, Samba do Pouso e O mergulhador - dentre outras.

Em 1970 conheceu aquele que viria a ser o mais frequente parceiro, com quem compôs mais de uma centena de canções: Aldir Blanc. Juntamente com este parceiro compôs a canção O Bêbado e o Equilibrista que se consagrou na voz de Elis Regina como um hino da volta dos exilados políticos. E que segundo Severiano e Mello (1998) pode ser vista como uma notável composição de João Bosco e Aldir Blanc, que focaliza uma promessa de abertura democrática, na ocasião cercada de incertezas (SEVERIANO; MELLO, 2006, p. 253).

E assim, não poderíamos deixar de falar de Elis Regina, que também viveu esses anos. Elis Regina Carvalho Costa nasceu em 1945 e tinha sete anos quando enfrentou

pela primeira vez o microfone. Foi no auditório da rádio Farrroupilha em Porto Alegre, no programa infantil chamado Clube do Guri. Elis emudeceu, roeu as unhas e voltou pra casa calada ouvindo broncas da mãe. Cinco anos depois ela voltou ao Clube do Guri para cantar e desta vez desbancou a favorita e a partir daí viria a ser a sensação do programa. (KUKOLJ, 2008, p. 2).

Em 1959, assinou seu primeiro contrato profissional, com a rádio Gaúcha. Foi nessa época que Elis sofreu preconceito pela “maldita profissão de artista”, ela cursava o ginásio no Instituto de Educação Flores da Cunha, em Porto Alegre e uma professora do Instituto “disse que ela não tinha suficiente dignidade para envergar o glorioso uniforme da escola. Motivo? Ela era uma cantora de rádio e, portanto, uma puta. E mais: se a mãe dela a deixava cantar no rádio era uma puta também” (KIECHALOSKI, 1984 apud KUKOLJ, 2008).

Elis se transferiu em 1961 para o curso normal na Escola Diogo de Souza, que abandonou no segundo ano. Nos anos seguintes gravou compactos e seu primeiro LP, o *Viva a Brotolândia*. Ela foi idealizada para ser a nova Cely Campelo, a preferida dos jovens de então, mas não quis. Rompeu com a gravadora, mudou-se para o Rio de Janeiro em 1964 e logo estava fazendo apresentações no Beco das garrafas (famoso por abrigar uma sucessão de boates com todo tipo de freqüentadores cujos moradores da região tentavam espantar jogando garrafas vazias ou não). E então “*Aos 19 anos, diante do Brasil de 64, Elis não podia se dar ao luxo de se manter quieta e tímida... Enfrentou o Brasil e o Rio de Janeiro de 1964, agressiva e desconfiada*”. (ECHEVERRIA, 2007 apud KUKOLJ, 2008).

Para Kukulj (2008), no cenário dos anos 1960 e 1970, a intérprete sensível, intensa e polêmica não foi somente um talento na MPB, mas uma mulher que queria ser mais e melhor. Nessa busca, foi se erguendo o mito e surgindo, no cenário cultural brasileiro, não só uma cantora que apontou conceitos e influenciou mudanças, mas uma mulher agressiva, “doce pimentinha”, de riso solto e, repentinamente, triste.

Engajada, popular e refinada, permitia-se ser humana, errar e mudar, errar de novo e reconhecer. Elis Regina era, sobretudo, intensa, uma dose mais forte de humanidade. Segundo Marta Góes²⁸,

o que torna fascinantes os ídolos é justamente o fato de, além de talentos excepcionais, eles serem figuras humanas, em tudo o que isso implica de

²⁸ Cf. O jornal **O Estado de São Paulo** em 27/01/1990. Citado em KUKOLJ, Aline Maria. **Elis Regina, uma hélice cortante**. (Anais do Fazendo Gênero 8 – Corpo, Violência e Poder). Florianópolis, 25 a 28 de agosto de 2008.

grande e de mesquinho. O público quer conhecê-los e manifestar sua paixão, e é assim, afinal, que eles se tornam ídolos.

Assim, para Kukulj, o “Furacão Elis” foi conhecido como a mulher devastadora, baixinha e estrábica que não dizia meias-verdades. Desta forma, crescia o mito em torno de uma das maiores intérpretes da Música Popular Brasileira. E foi ela uma das principais intérpretes que, com muitas de suas músicas, marcou a história do Brasil e as tendências no cenário musical, como aquela que foi considerada o Hino da Anistia, “*O Bêbado e a equilibrista*”, uma das canções trabalhadas em sala.

Elis Regina morreu em 1986, aos trinta e seis anos, ao que se sabe em decorrência de uma overdose de cocaína, tranqüilizantes e bebida alcoólica.

Talvez um dos mais polêmicos personagens deste período tenha sido o cantor Geraldo Vandré. O cantor, cujo nome é uma versão mais curta de outro mais comprido e pomposo: Geraldo Pedroso de Araújo Dias Vandregísilo. Ele nasceu em 1935 e ainda está vivo. O cantor e compositor talvez tenha vivido, em 1968 durante III Festival Internacional da Canção, um dos mais conhecidos e comentados eventos da história recente da música popular brasileira.

O compositor Geraldo Vandré teve a primeira vitória em Festivais de sua carreira com a composição *Porta Estandarte*, interpretada por Airto Moreira e Tuca, campeã do II Festival da Excelsior. Foi com essa composição que Vandré iniciou sua caminhada para se tornar, anos mais tarde, um dos grandes mitos de sua geração na música popular brasileira. A música que levou Vandré e Fernando Lona à vitória possuía uma importante característica em comum com outra música vencedora, *Arrastão*: um certo discurso revolucionário.

Em 1966, Geraldo Vandré, que já tinha a experiência de vencer um Festival, sabia que tipo de música ia dar certo. Zuza Homem de Mello narra um vislumbre sobre a música vencedora do II Festival da Record: Geraldo Vandré, que tinha um Fusquinha, saiu com Alberto Helena e o produtor Luis Vergueiro. De repente, parou o carro e disse:

Eu vou cantar para vocês a música que vai ganhar o Festival. É a maior revolução, porque é o sertanejo moderno com Guimarães Rosa; vocês não tem a menor idéia do que vai ser”. E cantou *Disparada*. Os dois ficaram se olhando abismados. Foi uma porrada, era uma música revolucionária, coisa de um visionário.(MELLO, 2003, p.125-126, apud SILVA, 2006, p. 21).

A música *Disparada* foi cantada por Jair Rodrigues acompanhado pelo Trio Marayá e pelo Trio Novo, com uma estranha instrumentação: viola caipira, uma queixada de

burro e violão. A música provocou uma vibração generalizada, francamente superior a qualquer outra concorrente. A música tinha como temática a esperança num dia melhor, num mundo melhor, segundo Ramom Casas Vilarino, o *dia que virá* (VILARINO, 1999, p.56 apud SILVA, 2006, p. 23).

Em seus versos “*Prepare o seu coração Pr ’as coisas que eu vou contar/ Eu venho lá do sertão/ E posso não lhe agradar*” percebe-se o trabalhador sertanejo tratado como gado e um tanto passivo diante de sua situação, pois até quando muda de posição não é por vontade própria e sim por necessidade. Segundo Delciane Martins Silva (2006), mesmo aqueles com posições mais bem situadas na hierarquia social precisam agir conforme o sistema impõe, mesmo que ilusoriamente se considerem donos de seus destinos. Há donos e bois. Temos uma sociedade dividida em classes. Acordar, para tal classe submissa, é tomar as rédeas do seu destino, assumir a vontade própria.

Ainda para a autora, é interessante o destaque da música, em que se lembra que o autor não canta para enganar, sua música é uma tomada de posição diante da realidade que provoca interpretações opostas. Desde os que com ela convergem, até aqueles que não a toleram. Daí o lembrete, pois se o ouvinte não concordar com sua posição, recolhesse a viola e busca-se outro lugar para cantá-la. Nessa final, a mobilização nacional em torno da música popular foi tanta que pode ser comparada as discussões causadas pela final da copa do mundo, em todos os cantos as pessoas discutiam sobre as qualidades das duas finalistas e apostavam em suas prediletas. O tema ganhou amplitude nacional. O povo estava pela primeira vez se envolvendo verdadeiramente com assuntos pertinentes à cultura musical do país e vendo que Música Popular Brasileira era coisa séria. “*Acontecia na rua uma discussão sobre estética, o gari e o jornaleiro argumentavam sobre o que era mais bonito, mais antigo, mais moderno, qual letra ou melodia era melhor*” (MELLO, 2003, p.129 apud SILVA, 2006, p. 27).

Nestes anos a Censura fazia um trabalho rigoroso junto às composições concorrentes. Todas as músicas eram enviadas para a apreciação da Polícia Federal, que depois de examiná-las, convocava os responsáveis pela organização do festival e indicavam frases que continham duplo sentido ou conteúdo marcadamente de esquerda. Os responsáveis, então, procuravam os músicos e tentavam convencê-los a modificar a música.

Segundo Delciane Silva (2006), em 1967, o III Festival da Record também foi o responsável pela institucionalização da vaia. Os cantores e compositores ficavam aterrorizados com a possibilidade de serem vaiados. O público se organizava em pequenos grupos dispostos a eleger uma canção e vaiar qualquer outra independente da qualidade que

apresentasse. Os cantores eram vaiados antes mesmo de iniciarem as apresentações. Uma verdadeira injustiça.

Caetano Veloso concorreu com a música *Alegria, Alegria*, uma letra de empatia instantânea com a juventude que assistia o Festival, fosse da linha esquerdista ou do *iê-iê-iê*. A letra tratava da aversão às convenções. Mas que ganhou o Festival foi Edu Lobo venceu o Festival com a música *Ponteio*, que ofereceu ao país mais um bordão contra a ditadura militar. A música também tocava na questão do *dia que virá*, aquele no qual o momento será mais propício para se cantar. A platéia dos festivais era formada em sua maioria pela juventude estudantil, que estava sintonizada com aquele movimento musical que se distinguia da Jovem Guarda, tanto no conteúdo quanto na forma, pois falava e tinha por obrigação falar da realidade brasileira. As músicas tinham nos festivais, que unir beleza estética e posicionamento político. (DILVA, 2006, p. 29).

Em 1968 todas as crenças, revoltas e anseios de grande parte da juventude brasileira entraram em ebulição. Revoltaram-se contra o sistema capitalista, que ao longo da história da humanidade só produziu a desumanização e, naquele momento, não foi capaz de evitar a guerra no Vietnã. Guiados pela teoria Marxista, um tanto romantizada, acreditavam que o sistema somente poderia ceder pela violência. No Brasil, a face mais violenta desse sistema era o Governo Militar, e esse era o alvo da revolta da juventude. A falta de sintonia que antes havia em relação a música entre Rio e São Paulo não existia, quando o assunto era a luta contra o sistema, inclusive capitais internacionais, Paris, em especial, estavam nesse movimento ao mesmo tempo. No Rio de Janeiro as ruas foram transformando-se em praça de guerra, os confrontos entre tropas de choque e estudantes tornaram-se cada vez mais freqüentes, armamento pesado e carros blindados entram em cena contra os cassetetes, pedras e paus dos estudantes.

Conforme Delciane Silva, os artistas e a classe religiosa também aderiram a esse movimento contra o sistema capitalista e seus horrores, no dia 26 de junho realizaram a passeata dos Cem Mil, com participação de Chico Buarque, Gil, Caetano e Milton. Para a juventude brasileira daquele momento, que freqüentava festivais e participava de movimentos estudantis, apenas o talento não era suficiente, era preciso tê-lo acompanhado de uma posição política, como Chico Buarque e Geraldo Vandré demonstravam em suas músicas. Caetano e Gil não assumiam.

Durante o período inicial do Governo de Costa e Silva, da linha dura que sucedeu Castelo Branco, inicia-se outra etapa da vida política do país, que vai desde a data da posse, março de 1967, e atravessa quase todo o ano de 1968. No início do Governo de Costa e

Silva há uma interlocução do presidente com o Congresso, e é justamente nesse momento que surge a face contestatória da população brasileira, um período de grande mobilização da sociedade, que vai para as ruas. É o momento das passeatas, manifestações populares, estudantis e artísticas, e, como por conseqüência, é o período dos “maiores festivais da era dos festivais”. (MELLO, 2003, p. 289 apud SILVA, 2006, p. 30).

Para concorrer ao III Festival Internacional da Canção, Antônio Carlos Jobim compôs a música *Sabiá*, que foi interpretada por Cynara e Cybele. Ou melhor, que tencionava ser interpretada, porque essa apresentação acabou não acontecendo devido às vaias ensurdecedoras e impiedosas do público, que cantou poucos minutos antes em coro de aproximadamente 20 mil vozes a música, *Pra não dizer que não falei das flores*, de Geraldo Vandré. Para Delciane Silva, o público tornou-se com as vaias nos festivais, mais participativo, mas também mais injusto, pois não se dignou ao menos a ouvir a bela composição, de simplicidade aparente, mas bastante elaborada. E fez Tom quase pedir desculpas por ter composto mais uma melodia destinada a ser um clássico da música de seu país. Vandré falou o que as multidões queriam e precisavam ouvir naquele momento e o público respondeu. Segundo Ramon Casas Vilarino:

O público do festival preteriu a poesia e a denúncia sublime de *Sabiá* em favor daquela que anunciava explicitamente um refrão experimentado naquele ano de 1968, sobretudo a partir de maio, com as barricadas do *Quartier Latin* ou com a invasão da Universidade de Sorbone, em Paris. 1968 é o momento em que emerge uma nova cultura política, menos centralizada sobre o Estado e mais sobre a luta contra todas as formas de autoridade e repressão que se exercem sobre o indivíduo, nos aspectos de sua vida sociocultural. (VILARINO, 1999, p. 81 apud DILVA, 2006, p. 32).

Segundo Waldenyr Caldas (2005), o descontentamento foi tão grande que fez com que Geraldo Vandré tentasse, elegantemente, defender Tom Jobim e Chico Buarque. Foi tão vaiado quanto seus colegas. A escolha da grande platéia era política, não era estética nem musical. Vejamos um pequeno trecho do seu discurso:

Olha, sabe o que eu acho, eu acho uma coisa só a mais. Antonio Carlos Jobim e Chico Buarque de Hollanda merecem o nosso respeito. A nossa função é fazer canções, a função de julgar, nesse instante, é do júri que ali está. (O público via incessantemente). Um momento, por favor... (mais vaias) tem uma coisa só. Para vocês que continuam pensando que me apoiam vaiando (mais vaias incontroláveis), gente, gente, por favor, olha, tem uma coisa só: a vida não se resume em festivais.... (CALDAS, 2005, p. 162). (Observações no original).

Como observa Caldas, hoje, passados mais de quarenta anos e com o distanciamento que o tempo e a própria história nos dão, é possível ver aquele momento com outros olhos.

Foi também no contexto da Ditadura militar que o cantor Raul Seixas passou a se tornar o personagem que o marcou até o final de sua vida o “maluco beleza”²⁹.

Aos 28 de junho de 1945, na cidade de Salvador, nascia Raul Santos Seixas, o Raulzito. Filho da Sra. Maria Eugênia Seixas e do engenheiro Raul Varella Seixas, cresceu no seio de uma família de classe média alta e dentro dos costumes da época. Aos sete anos de idade já questionava sobre o fim do mundo, a reencarnação e o juízo final. Seu pai, um leitor habitual de assuntos metafísicos, dentre os quais o livro *Dos Por Quês* aguçou sobremaneira o espírito questionador de Raulzito. O hábito da leitura absorvido do pai o levava a opor-se aos hábitos burgueses de sua mãe, freqüentadora da alta sociedade. Nas palavras de Raul:

Mamãe vivia nos chás, era senhora de sociedade. [...] Meu pai teve uma influência muito grande sobre mim. Ele era engenheiro. Sempre foi muito lido, tinha muitos livros e lia para mim desde que eu era pequeno. Me impressionei com *Dom Quixote de la Mancha*, *O Tesouro da Juventude*, *O Livro Dos Por Quês*. (PASSOS, 1990, p.14 apud SANTOS, 2009).

Morava vizinho ao consulado americano, ouvia rock, Little Richard, Jerry Lee Lewis, Elvis Presley e freqüentava o Iate, um reduto de caminhoneiros, pedreiros e empregadas domésticas. Ao contrário da rapaziada de igual condição social que ouvia Bossa Nova no Teatro Vila Velha, começava a mostrar sua face de roqueiro e rebelde, chegando ao ponto de mentir para os pais em relação à escola, falsificar boletins escolares. “Eu era um fracasso na escola. A escola não me dizia nada do que eu queria saber. Tudo o que aprendia era nos livros, em casa, na rua.” (PASSOS, 1990, p.14 apud SANTOS, 2009).

Segundo Igor Soares, Raul tinha dois sonhos: ser cantor, e escritor tal qual Jorge Amado.

Para Soares (2009), Raul Seixas, imbuído de desbunde ³⁰, do espírito rebelde, lúdico e libertino dos inconformados de seu tempo, que preferiram a expressão à

²⁹ Em trabalho anterior durante o curso de especialização já fizemos um trabalho sobre a música de Raul Seixas no contexto da Ditadura Militar. Cf. ZAMARIAN, Julho. **O Brasil da Ditadura Militar**: entendendo a sociedade e o regime militar através das músicas de Raul Seixas (1964-1973). Londrina: UEL, 2007. (Monografia de Especialização em História Social e Ensino de História).

³⁰ Desbunde era o nome que os militantes de esquerda davam para a atitude da turma da contracultura, o pessoal que usava drogas, escutava *rock*, lia os poetas *beat*, fazia filmes em Super-8, não cortava os cabelos e preferia fumar maconha a pegar em armas. Cf. SOARES, Igor José. **A sociedade Alternativa de Raul**

construção, utilizava um vocabulário polissêmico, simbólico, repleto de figuras de linguagem, metáforas, alegorias, metonímias, regionalismos nordestinos, gírias urbanas e prosopopéias. Inseridas na indústria cultural, suas canções transmitem pensamentos sob forma figurada, disfarçada, muitas vezes ambígua, exigindo que o ouvinte interprete as idéias embutidas figurativamente em seus versos. Com essas características, suas músicas muitas vezes são recusadas por intelectuais e ativistas engajados, enquanto nem sempre são compreensíveis para as massas incultas.

Em 1973 lançou a música *Ouro de Tolo*, letra e música de sua autoria, mostrando com muito sarcasmo e irreverência o país da ditadura. Com êxito absoluto, todos a cantaram e ninguém permaneceu indiferente nem disposto a ficar “com a boca escancarada cheia de dentes esperando a morte chegar”. Faltava o LP, a consagração final, e depois de reunir algumas canções feitas com Paulo Coelho e outras sozinho, incluindo também o sucesso *Ouro de Tolo*, Raul partiu para a realização do disco a convite da Phonogram responsável pelo selo Philips. O LP saiu em junho de 1973 e transformou-se num grande sucesso com uma introdução e dez músicas que ouvidas em seqüência traziam uma filosofia poética quase inédita na Música Popular Brasileira, a começar pelo título do álbum, *Krig-ha, Bandolo!* que era o nome de uma fundação criada por Raul que propunha um novo tipo de vida, a Sociedade Alternativa. Mas *Krig-ha, Bandolo!* era também o grito de guerra de Tarzan, que significa, “cuidado, aí vem o inimigo”. Além dos jogos de linguagem que exigem conhecimento da norma culta da língua (na intenção de transgredi-la), ele ainda usava palavras que remetiam à infância, como por exemplo, ao utilizar o dicionário do Tarzan. Ou ainda ao denominar o “sistema” de Monstro SIST, na canção “As Aventuras de Raul Seixas na Cidade de Thor”, do LP *Gita* (SEIXAS, 1974).

Segundo Santos, as brincadeiras com a linguagem efetuadas por Raul também podem ser vistas como uma irônica tentativa de burlar os censores. Pois desde 26 de janeiro de 1970, data oficial de instauração da censura prévia, estes estavam instalados nas casas de espetáculo, nas emissoras de rádio e televisão, nas redações de jornais e em outros locais estratégicos. Todo o tecido social e os espaços públicos eram virtualmente vigiados.

Ainda para Santos, em *Krig-ha, Bandolo!* (1973), como provocação aos censores, Raul Seixas apresentava na capa a inscrição *Imprimatur*, “imprima-se”, palavra latina que a Igreja Católica utilizava durante o período da Inquisição para indicar as obras liberadas pela censura. A provocação se completava com a foto da capa, que mostra o cantor

barbudo, magro, de peito nu, olhos quase fechados e braços abertos, aludindo a Jesus Cristo pregado na Cruz.

Segundo Geane Lima, partindo da perspectiva teórica de Othon Jambeiro, pode-se dizer que os “artistas” acabam tendo que adaptar suas criações às exigências da indústria cultural. De acordo com estudiosos da Escola de Frankfurt, através da intervenção técnica e dos meios de comunicação de massa, a obra de arte acaba perdendo sua “aura” e passa a ser mercadoria descaracterizada enquanto manifestação artística. Essa mercadoria é produzida em série e modificada para agradar os padrões dos consumidores, limitando a liberdade de criação do autor. (LIMA, 2009)

Mas em Raul Seixas pode-se perceber uma resistência em relação à indústria do disco. Alguns cantores conseguiram produzir canções sem perder a sua autenticidade, como foi o caso dele.

Mesmo tendo surgido num período em que o Brasil passava por um momento político muito difícil, Raul Seixas usou a “Canção de Massa” para discutir temas relacionados ao cotidiano da época. Com o endurecimento do regime militar, a partir da decretação do AI-5, legitimando a censura prévia a todos os veículos de comunicação em território nacional, o Brasil viveria até meados da década de 70 num verdadeiro clima de terror político, que se refletiria num forte controle da produção cultural do país. Desde o fim dos anos 1960 e início de 1970, a peça teatral, o livro, o filme, o produto cultural que os censores julgassem inadequado ao momento político e ofensivo ao Estado seria proibido e seus autores ficariam sob a estreita vigilância do DOPS (BRANDÃO; DUARTE, 1992, p. 84, apud LIMA, 2009).

Apesar de toda a repressão que Raul Seixas sofreu no período da ditadura, tendo se exilado, em 1974, por conta de sua postura rebelde e suas declarações sobre as “supostas verdades de sua época”, o músico conseguiu se desvincular dos movimentos políticos e sociais daquele momento, fazendo com que as suas canções ganhassem certa particularidade. (SILVA, 2004, p. 19 apud LIMA, 2009).

Ainda segundo Geane Lima, mesmo considerando as canções de Raul Seixas massivas, porque elas souberam atender aos apelos da indústria do disco, podemos dizer que o músico usou a mídia como estratégia para discutir assuntos relevantes. É tanto que, em sua obra, tratou de temas como: filosofia, política, religião, libertação, conseguindo, assim, sobressair-se dentro da indústria.

Logicamente que essas informações sobre todos estes cantores e compositores foram dadas aos alunos de uma forma mais sintetizada, como parte de uma

informação adicional antes de se trabalhar com as suas canções. Passamos a seguir a abordar como os alunos receberam as músicas escolhidas.

3.4 AS ESCUTAS MUSICAIS DOS ALUNOS EM SALA

Antes de entrarmos na análise dos dados sobre a nossa pesquisa gostaríamos de explorar como foi o trabalho com cada uma das canções e como cada turma recebeu as mesmas³¹.

Estabelecemos como metodologia, primeiro a audição da canção sem a letra, com o objetivo apenas de que os alunos “sentissem” o ritmo, a melodia e a mensagem da canção. Após esta primeira audição os alunos eram incentivados a falar as suas primeiras impressões. E neste momento o que se ouvia não era pautado pela letra, mas sim pelo impacto dos parâmetros musicais da canção, que as canções provocavam em cada um³².

Iniciamos as audições por Raul Seixas por acharmos que talvez as canções pudessem proporcionar uma empatia maior em relação aos alunos e também queríamos fugir da temporalidade linear pautada nas datas de composição das mesmas³³.

Então começamos os trabalhos a partir das canções de Raul Seixas *Rockixe*³⁴, de 1973 e Metrô Linha 743, de 1984. Particularmente a canção *Rockixe* foi muito apreciada

³¹ Entendemos escuta musical basicamente como o ato de lembrar alguma coisa que a audição de uma canção nos provoca. Assim, podemos dizer que a escuta musical está intimamente ligada à memória. Conforme Rodrigo Fonseca e Rodrigues: “Ainda hoje a escuta obedece a tudo aquilo que se coletiviza como memória musical: um sistema (modal, tonal, atonal), um contexto histórico, uma biografia, um movimento estilístico, uma técnica instrumental ou um certo dispositivo tecnológico, uma idéia anexa à composição etc. O chamado *flashback* na escuta musical é um exemplo da memória representada, de produção estereotipada de afecções e de sentimentos nostálgicos numa história biográfica de um ouvinte. Examinemos as lembranças de nossa história de vida ligada à escuta musical e poderemos constatar facilmente o quanto a memória trabalha na montagem de nossas experiências como ouvintes. E nos parece tão natural escutar objetivamente os sons, as notas, uma frase melódica, outra frase, uma combinação triunfal entre várias frases, arquitetadas por outras escansões, harmonizando-se e assim por diante. O correr de olhos sobre a capa de um disco, um texto na contracapa ativa incontáveis ritmos da memória que se maquinam para injetar nestes instantes diversas lembranças e reminiscências acavaladas. Mas tantas aptidões mnemônicas, sem a nossa liberdade de hesitar, de desativar certas propensões da lembrança, não garantem absolutamente nada a respeito do mundo das sensações inabarcáveis pela memória que ativam em nós o real poder da música”. Cf. RODRIGUES, Rodrigo Fonseca e. “Os ritmos da memória: a lembrança e a reminiscência na escuta musical on-line”. In: **Sociedade e Cultura**, vol. 11, no. 2, pp. 199-204, 2008. UFG. Brasil. p. 201.

³² Este item trabalha basicamente com as respostas dos alunos diante da questão no. 8 do instrumento aplicado após o trabalho com as canções em sala. Pergunta 8: “Das músicas trabalhadas em sala, escolha uma e destaque os pontos que têm relação com a ditadura militar. Justifique.”

³³ Optamos por seguir uma ordem de análise das canções a partir daquela que fizemos em sala, pois como já salientamos, não queríamos seguir uma cronologia através dos anos de composição das mesmas. Então, por isto, se apresenta esta seqüência aparentemente aleatória com relação às datas.

pelos alunos da 8ª A, que a consideraram mais “agitada” e por isto mais “bacana” de se ouvir. Diziam que esta música não era parada como as “músicas antigas. E talvez influenciados pela idéia de que seu autor era o “maluco beleza” a aceitação de suas duas canções foi muito maior.

No caso de *Rockixe*, instava-os a mexer o corpo, ou acompanhar o ritmo com leves batidas das mãos nas carteiras. Entretanto, apesar de gostarem muito “de ouvir a música” em um primeiro momento, posteriormente apenas um aluno da 8ª B mencionou esta canção quando perguntamos quais das músicas trabalhadas em sala tinham pontos de relação com a ditadura militar. Após esta primeira audição quase todos diziam “é legal”, “não parece música velha”.

Em um segundo momento, todos acompanhavam novamente a audição da canção, agora com a letra em mãos. E os alunos eram advertidos para tentar entender na letra qualquer alusão que os fizessem se lembrar do conteúdo sobre Ditadura Militar já trabalhado em aulas anteriores. Eis a letra da canção:

Vê se me entende, olha o meu sapato novo/minha calça colorida o meu novo way of life/Eu to tão lindo porém bem mais perigoso/Aprendi a ficar quieto e começar tudo de novo /O que eu quero, eu vou conseguir/O que eu quero, eu vou conseguir/Pois quando eu quero todos querem/Quando eu quero todo mundo pede mais/E pede bis/Eu tinha medo do seu medo do que eu faço/medo de cair no laço que você preparou/Eu tinha medo de ter que dormir mais cedo/numa cama que eu não gosto só porque você mandou.../Você é forte mas eu sou muito mais lindo/O meu cinto cintilante, a minha bota, meu boné/Não tenho pressa, tenho muita paciência/Na esquina da falência que eu te pego pelo pé /Olha o meu charme, minha túnica, meu terno/Eu sou o anjo do inferno que chegou pra lhe buscar/Eu vim de longe, vim duma metamorfose/Numa nuvem de poeira que pintou pra lhe pegar /Você é forte, faz o que deseja e quer/Mas se assusta com o que eu faço, isso eu já posso ver/E foi com isso justamente que eu vi/Maravilhoso, eu aprendi que eu sou mais forte que você/O que eu quero, eu vou conseguir/O que eu quero, eu vou conseguir/Pois quando eu quero todos querem/Quando eu quero todo mundo pede mais/E pede bis, e pede mais... (Raul Seixas. Kring-Ha, Bandalo! 1973, Philips, 11 faixas (28:17). Faixa 9).

³⁴ Na primeira versão dentro do álbum Kring-Há, Bandalo! *Rockixe* possuía muita influência *Rockabilly* que é um dos primeiros sub-gêneros do rock and roll, tendo surgido no começo da década de 1950. O termo “rockabilly” é uma mistura de *rock* e *hillbilly*, este último uma referência à música *country* (que costumava ser chamada de música *hillbilly* nos anos 1940 e 1950), que contribuiu enormemente ao desenvolvimento do gênero. A influência e a notoriedade do estilo desvaneceram-se nos anos 1960, mas durante o final dos anos 1970 e começo dos 1980 o *rockabilly* passou por uma recuperação em sua popularidade que permanece até os dias de hoje, frequentemente vinculada a uma subcultura própria.

Na música *Rockixe*, Raul, em um primeiro momento, reconhece a força do regime, mas avisa que esta à espreita, “*na esquina da falência*” esperando seu tropeço. Em outro trecho ele novamente ressalta o poder da ditadura, “*Você é forte, faz o que deseja e quer*”, no entanto, faz uma provocação no verso seguinte: “*Mas se assusta com o que eu faço, isso eu já posso ver*”. É como se dissesse: eu sou pequeno, como a mosca na sopa, perto do seu poder, mas incomodo você (ditadura), isso “eu posso ver” através da censura que vocês fazem às minhas músicas. E, em um terceiro ponto, ele praticamente faz uma ameaça, com ares de convocação geral, contra o que acontecia: “*O que eu quero, eu vou conseguir, pois quando eu quero todos querem, quando eu quero todo mundo pede mais, e pede bis, pede mais*”.

Outro ponto que merece destaque na música é o seguinte: “*Eu to tão lindo, porém bem mais perigoso, aprendi a ficar quieto e começar tudo de novo*”. Nele, Raul mostra que não é apenas mais um cantor em busca do sucesso, e que tem consciência do que acontece ao seu redor... “*Eu tinha medo do seu medo do que eu faço, medo de cair no laço que você preparou, eu tinha medo de ter que dormir mais cedo, numa cama que eu não gosto só porque você mandou*”.

Nota-se no recorte acima alguns aspectos, como o temor que a ditadura tinha da sociedade e conseqüentemente o medo e o controle que ela impôs como resposta. Também é perceptível neste verso o receio já superado às represálias e até mesmo ao exílio, que era uma arma aterrorizante dos ditadores contra os “rebeldes”.

A melodia de *Rockixe* também é muito interessante.

A levada do Rock com evoluções e orquestra de metais dão um ar erudito à música, como se o compositor quisesse dizer que é capaz de fazer música de sofisticada qualidade instrumental, além de mexer com o sentimento de quem escuta, reforçando a convocação à mudança que aparece em versos como: “*Pois quando eu quero todos querem. Quando eu quero todo mundo pede mais*”. De um disco aparentemente sem sentido, vemos uma composição esquematizada, bem harmonizada nos quesitos letra/melodia, passando uma ideologia libertária bem conveniente aos que se opunham aos acontecimentos da época. Outro trecho importante dessa obra, com tons de ousadia: “*E foi com isso justamente que eu vi maravilhoso, eu aprendi que eu sou mais forte que você*”, ou seja, com um instrumento aparentemente inofensivo como a música, o autor declara sua superioridade em relação ao uso da força, já que seu intelectual permaneceria intacto.

Os alunos de ambas as turmas gostaram muito da canção especialmente da melodia, mas aparentemente, como já dissemos, a letra não chamou tanto a atenção dos

alunos das duas turmas. Apenas uma (01) aluna (A. K. N. F.) da 8ª A citou a canção como aquela que estabelecia alguma relação com a ditadura militar, juntamente com *Cálice*. A princípio, percebemos que talvez a sutileza da crítica presente na poética da canção dificultou o entendimento dos alunos.

Já *Metrô Linha 743* teve um resultado bastante diverso junto aos alunos. Esta canção em particular como salienta Dílson César Devides (2006), chega às lojas já em 1984, fazendo parte de um disco homônimo, com uma narrativa agradável, resumindo muito bem todo o período militar no que se refere, principalmente, à censura e à repressão.

Conforme Devides (2006), começa já em ambiente hostil e típico de filme policial: *“Ele ia andando pela rua meio apressado/ Ele sabia que tava sendo vigiado”*. A pressa é característica de quem não pode perder tempo, neste caso, de alguém que sabe que não durará muito pelas ruas, pois é perseguido (ou acredita ser, tamanha a dureza das histórias que repercutem durante períodos de autoritarismo, o que causa verdadeiras paranóias), como tantos outros foram e muitos jamais foram vistos novamente. A situação é tão crítica (ou parece ser) que quando outra pessoa se aproxima o pavor aumenta, e ele é tão forte que impede a normal convivência entre as pessoas: *“Cheguei para ele e disse: Ei amigo, você pode me ceder um cigarro?/ Ele disse: Eu dou, mas vá fumar lá pro outro lado/ Dois homens fumando juntos pode ser muito arriscado!”* Situação fácil de se explicar, pois no jogo da censura e do combate aos insatisfeitos, os agentes militares são metaforizados em canibais que têm por objetivo aniquilar, nulificar aqueles que podem trazer problemas, não têm o nobre desejo de adquirir as forças, as características dos oponentes.

Mais adiante, um dos personagens revela sua verdadeira, e perigosa, profissão: escritor. É importante salientar que embora o AI-5 tivesse cerceado a atividade criativa da maioria dos artistas, a literatura (pensando em romances) não sofreu tanto quanto a música, o teatro e a imprensa de modo geral.

As coisas iriam piorar, conforme Devides (2006). O que se vê a seguir é uma cena bastante comum nas ruas à época da ditadura, na qual o desrespeito impera e não há explicação nenhuma para as atitudes tomadas. O simples fato de estar inerte em via pública já era sinal de afronta ou de desacato, a degola, assim que constatado o ato ilícito de pensar, é inevitável.

Segundo Dílson César Devides (2006), como tantos outros que jamais foram encontrados, este tem seu corpo lançado fora como se fosse lixo, como se não merecesse consideração: *“Jogaram minha cabeça oca no lixo da cozinha/ E eu era agora um cérebro, um cérebro vivo à vinagrete”*. Os apreciadores de tal iguaria são pessoas distintas,

aparentemente de destaque social (militares de alta patente talvez). Vendo-se sem saída, encurralado, rende-se, mas não sem antes deixar claro que tal situação não o agrada e uma indagação que muitos certamente faziam.

Além de destacar a falta de comando da situação (como o que ocorre em *Anos 80*) patenteia que não se preocupam mais em ter cuidado e serem discretos. Consideram-se como verdadeiros donos do mundo (como em *As aventuras de Raul Seixas na cidade de Thor*) e como tal podem fazer o que bem entendem.

Estas explicações, para o autor, embora não abarquem tudo o que Seixas disse e pensava sobre o regime militar, dão-nos, ao menos, um panorama de seu posicionamento. É possível ver um autor preocupado com as atitudes arbitrárias dos governantes e ainda mais preocupado com a passividade de muitos cidadãos, Seixas mostra-se sabedor dos perigos que corriam aqueles que, como ele, falavam o que pensavam e mesmo com vigilância cerrada não se calou e tampouco perdeu o humor, a ironia ácida de que usava para satirizar situações absurdas típicas de anos de autoritarismo. Vejamos a toda a letra da canção *Metrô Linha 743*:

Ele ia andando pela rua meio apressado/Ele sabia que tava sendo vigiado/Cheguei para ele e disse: Ei amigo, você pode me ceder um cigarro?/Ele disse: Eu dou, mas vá fumar lá do outro lado/Dois homens fumando juntos pode ser muito arriscado!/Disse: O prato mais caro do melhor banquete é/O que se come cabeça degente que pensa/E os canibais de cabeça descobrem aqueles que pensam/Porque quem pensa, pensa melhor parado./Desculpe minha pressa, fingindo atrasado/Trabalho em cartório mas sou escritor,/Perdi minha pena nem sei qual foi o mês/Metrô linha 743/O homem apressado me deixou e saiu voando/Aí eu me encostei num poste e fiquei fumando/Três outros chegaram com pistolas na mão,/Um gritou: Mão na cabeça malandro, se não quiser levar chumbo quente nos cornos/Eu disse: Claro, pois não, mas o que é que eu fiz? Se é documento eu tenho aqui.../Outro disse: Não interessa, pouco importa, fique aí/Eu quero é saber o que você estava pensando/Eu avalio o preço me baseando no nível mental/Que você anda por aí usando/E aí eu lhe digo o preço que sua cabeça agora está custando/Minha cabeça caída, solta no chão/Eu vi meu corpo sem ela pela primeira e última vez/Metrô linha 743/Jogaram minha cabeça oca no lixo da cozinha/ E eu era agora um cérebro, um cérebro vivo à vinagrete/Meu cérebro logo pensou: que seja, mas nunca fui tiete/Fui posto à mesa com mais dois/E eram três pratos raros, e foi o maitre que pôs/Senti horror ao ser comido com desejo por um senhor alinhado/Meu último pedaço, antes de ser engolido ainda pensou grilado: Quem será este desgraçado dono desta zorra toda?/Já tá tudo armado, o jogo dos caçadores canibais/Mas o negócio aqui tá muito bandeira/Dá bandeira demais meu Deus/Cuidado brother, cuidado sábio senhor/É um conselho sério pra vocês/Eu morri e nem sei mesmo qual foi aquele mês/Ah! Metrô linha 743. (Raul Seixas. *Metrô Linha 743*, 1984, Som Livre, 10 faixas. Faixa 1).

Como já salientamos, a canção *Metrô Linha 743* chamou demais a atenção em especial da 8ª A. Pelos dados que obtivemos desta turma³⁵ entendemos que a letra da canção tenha muito mais relação com a realidade de muitos alunos quando comparada com a outra série.

Sempre que fizermos citações das falas dos alunos, usaremos as iniciais dos seus nomes para manter sua privacidade.

Vários alunos (mais precisamente onze (11) alunos da 8ª B de um total de vinte e nove (29) e apenas um (01) aluno da 8ª A de um total de trinta e quatro (34) alunos) destacaram a seguinte passagem: “*Dois homens fumando juntos pode ser muito arriscado*”.

Vários explicaram o que entenderam da letra da canção: “O cara estava com medo de ficar fumando junto, pois poderiam pensar que estavam conspirando” (J. E. R. R. 8ª B); “Eu entendi que (...) é diferente dos dias de hoje (...) hoje eu já vejo muitos homens fumando juntos que tem nada a vê” (sic) (K. P. 8ª A); “Nem ligaram para o que ele estava fazendo, mas sim para o que ele estava pensando” (J. F. 8ª A).

E finalizando, vale a pena citar o que a aluna A. K. A. A., da 8ª A disse sobre *Metrô Linha 743*: “Na época da ditadura até 2 pessoas converçando(sic) já era sinal de comunismo”. (sic).

Essas explicações falam por si mesmas. O entendimento de como o “antes” era diferente de “hoje” é muito bem elaborado, assim como a percepção de que um ato “corriqueiro” como fumar junto com alguém em um lugar público pode ter um outro significado em determinado contexto histórico. E, o mais “perigoso”: o que importava não eram só as atitudes dos indivíduos, mas aquilo que se pensava também.

Embora percebemos que para vários alunos a canção foi vista apenas como uma confirmação das informações sobre o passado, em outros casos temos aquilo que podemos chamar de uma construção de conhecimento. Especificamente nos casos dos alunos acima citado pode-se perceber a presença daquilo que Rüsen chama de uma perspectiva de interpretação orientada por uma consciência histórica que faz com que o indivíduo perceba as diferenças de tempo entre o passado, presente e futuro através de um todo temporal significativo. Pois, quando um aluno diz que um simples ato de fumar na rua em um determinado tempo histórico teve um outro significado, diverso do que ele vê no seu tempo

³⁵ Nos conselhos de classe da turma, foram apresentados aos professores os indicadores sócio-econômicos dos alunos e, de maneira geral, a 8ª A tinha uma condição sócio-econômica pior do que a da 8ª B, em indicadores como de renda familiar, escolaridade dos pais e assistência dos programas sociais do governo. Infelizmente, a escola não disponibilizou estes dados para a pesquisa. Sendo assim, tive acesso momentâneo a estas informações apenas no período em que era o professor da turma.

presente; ou que “antigamente” estavam preocupados em controlar o que as pessoas pensavam, ele está sendo capaz de utilizar este todo temporal, seu conteúdo histórico, para orientar a sua interpretação de realidade.

Ainda com relação aos nossos alunos, percebemos que alguns apenas citaram o nome da canção e muitos deles elencaram a passagem dos sujeitos fumando como uma clara relação com o período militar. Poucos deles escolheram outros trechos da letra da canção: *Mão na cabeça malandro se não quiser levar chumbo* (K. C. 8ª A); *Não interessa pouco importa, e agora um cérebro vivo a vinagrete* (D. R. G. A. 8ª A).

Entendemos que a escolha desta canção em especial pela 8ª A, pode ir além de um mero entendimento da sua conexão com as questões presentes no regime militar. Talvez esteja muito mais relacionada a uma experiência de violência vivida por esses alunos. Esta percepção se torna mais forte quando notamos que um grande número deles escolheu a parte em que se vê uma ação policial muito comum nos dias atuais: “*Mão na cabeça malandro, senão vai levar chumbo quente nos cornos*”.

Em seguida, exploramos duas canções de Chico Buarque de Hollanda com os alunos: *Cálice* e *Apesar de Você*.

Em *Apesar de você*³⁶, de 1970, como um alento que é partilhado, inicialmente, por poucos, a música começa com um coro ao fundo a cantarolar, quase que imperceptivelmente, o refrão “*amanha vai ser outro dia...*”. Todavia, o que a princípio se apresentava tímido e reduzido, ganha força a cada refrão, e, tal como uma multidão a tomar as ruas em comemoração, as vozes impõem sua presença. Não mais contida. Não mais abafada, a esperança por um novo dia, faz-se presente e soberana:

Hoje você é quem manda/Falou, ta falado/Não tem discussão/A minha gente
hoje anda/Falando de lado/E olhando pro chão, viu/Você que inventou este
estado/E inventou de inventar/Toda a escuridão/Você quem inventou o
pecado/Esqueceu-se de inventar/O perdão/Apesar de você/Amanha há de
ser/Outro dia/Eu pergunto a você/Onde vai se esconder/Da enorme
euforia/Como vai proibir/Quando o galo insistir/Em cantar/Água nova
britando/E a gente se amando/Sem parar/Quando chegar o momento/Esse
meu sofrimento/Vou cobrar com juro, juro/Todo este amor reprimido/Esse
grito contido/Este samba no escuro/Você que inventou a tristeza/Ora, tenha a
fineza/De desinventar/Você vai pagar e é dobrado/Cada lágrima
rolada/Nesse meu penar/Apesar de você/Amanhã há de ser/Outro dia/Inda
pago pra ver/O jardim florescer/Qual você não queria/Você vai se
amargar/Vendo o dia raiar/Sem lhe pedir licença/E eu vou morrer de rir/Que
este dia há de vir/Antes, do que você pensa/Apesar de você/Amanha há de

³⁶ Álbum: Apesar de você – Compacto – 1970. Música: Apesar de você (Chico Buarque). Gravadora Philips, 365.315-33

ser/Outro dia/Você vai ter que ver/A manhã renascer /E esbanjar poesia/Como vai se explicar/Vendo o céu clarear/De repente, impunemente/Como vai abafar/Nosso coro a cantar/Na sua frente/Apesar de você/Amanha há de ser/Outro dia/Você vai se dar mal/Etc e tal. (Chico Buarque. *Apesar de Você*, 1970: Philips, Compacto).

Conforme aponta Humberto Werneck, *Apesar de você*, teria sido um samba de protesto feito no calor daqueles eventos que identificavam a cara do que seriam os anos de 1970: repressor e inquisitivo. Tal qual uma “malcriação”, a música denunciava, primeiramente, a censura, decodificando o *você* como a figura do presidente Médici o ditador do *hoje* frio e escuro de seu governo, em contraste com o *amanhã* claro e feliz, livre e seguro sem os militares no poder³⁷.

Todavia, como bem lembra Adélia Bezerra de Meneses, *Apesar de você* carrega toda uma função social enquanto música de protesto, pois, além de suscitar a consciência em relação à repressão, ela ainda descarrega através das ameaças – como nas estrofes “*onde vai se esconder*”; “*vou cobrar com juros, juro*”; “*você vai pagar e é dobrado*” – a raiva contida pela sociedade em geral em relação ao regime, e, aqui expressa pelo sujeito musical de Chico Buarque.³⁸

A mensagem na letra era clara, principalmente para os militares: um dia as coisas iriam mudar. Por conta principalmente da letra de *Apesar de Você*, as relações entre Chico Buarque e os censores militares começaram a ficar cada vez mais conturbadas. O ápice se daria durante o Festival Phono 73, realizado no Palácio de Convenções do Anhembi, em São Paulo, entre 11 e 13 de maio de 1973, com a finalidade de divulgar o *cast* (o elenco) da MPB da gravadora Phonogram (hoje Universal). Neste encontro, Chico e Gilberto Gil foram proibidos de cantar a música *Cálice*³⁹ especialmente composta para aquela apresentação. A mensagem contida em *Cálice* perdia muito da sutileza:

Pai, afasta de mim este cálice/Pai, afasta de mim este cálice/Pai, afasta de mim este cálice/De vinho tinto de sangue/Como beber desta bebida amarga/Tragar a dor, engolir a labuta/Mesmo calada a boca, resta o peito/Silêncio na cidade não se escuta/De que me vale ser filho da santa/Melhor seria ser filho da outra/Outra realidade menos morta/Tanta mentira, tanta força bruta/Como é difícil acordar calado/Se na calada da

³⁷ WERNECK, Humberto. Op. Cit. 2006, p. 77.

³⁸ MENESES, Adélia Bezerra de. **Desenho mágico: poesia e política em Chico Buarque**. 2º ed. – São Paulo: Ateliê Editorial, 2000, p. 74-75.

³⁹ Música composta e gravada por Chico Buarque de Hollanda e Gilberto Gil em 1973. Gravada no álbum Chico Buarque de 1978, com a participação de Milton Nascimento. Direção de produção: Sergio de Carvalho. Estúdio: Phonogram. Retirado do site: <http://www.chicobuarque.com.br/construcao/index.html>. Acessado em 16/10/2010 as 17 hs 25 min.

noite eu me dano/Quero lançar um grito desumano/Que é uma maneira de ser escutado/Esse silêncio todo me atordoa/Atorreado eu permaneço atento/Na arquibancada pra a qualquer momento/Ver emergir o monstro da lagoa/De muita gorda a porca já não anda/De muito usada a faca já não corta/Como é difícil, pai, abrir a porta/Essa palavra presa na garganta/Esse pileque homérico no mundo/De que adianta ter boa vontade/Mesmo calado o peito, resta a cuca/Dos bêbados do centro da cidade/Talvez o mundo não seja pequeno/Nem seja a vida um fato consumado/Quero inventar o meu próprio pecado/Quero morrer do meu próprio veneno/Quero perder de vez tua cabeça/Minha cabeça perder teu juízo/Quero cheirar fumaça de óleo diesel /Me embriagar até que alguém me esqueça. (Chico Buarque e Gilberto Gil, Cálice, 1973: Phonogram).

De acordo com Meneses (2000), a intenção dos dizeres “*Pai, afasta de mim este cálice*” remontava diretamente à palavra “cale-se”, o que por sua vez, recordava a Censura⁴⁰. Acontece que, segundo descreve a mesma autora, o episódio do Festival Phono 73 fora um dos mais inusitados do período:

Para impedir que a palavra ‘cálice’ (cale-se) fosse pronunciada, (os censores) cortaram o som de todos os microfones, um após o outro. Chico, com raiva, começava a cantar num deles (e) o som era desligado; ele pegava o outro, (e com este) também faziam o mesmo, e outro, e outro⁴¹.

Todavia, conforme Marcolino (2008), como bem lembra Gilberto de Carvalho, se os censores esperavam, com isso, impedir a pronúncia da palavra cálice, por outro lado, acabaram fazendo da música um ícone, pois, transformaram-na em imagem concreta de luta contra a repressão. E isso não só pela palavra “cálice” em si, mas também pelo conteúdo da canção, cujo vínculo com a realidade histórico-social de então era claro: a ditadura era como uma “*bebida amarga*” da qual todos, fossem eles “*filhos da santa*” (adeptos) ou “*filhos da outra*” (o que sugere, segundo Carvalho, a utilização do palavrão “filho da puta”) eram obrigados a engolir a seco⁴²:

Cálice só viria a ser gravada em 1978, com a participação de Milton Nascimento, fazendo parte do álbum intitulado *Chico Buarque*. Após o episódio do Phono 73, Chico Buarque percebeu-se agastado e consciente de que o cerco sobre seu trabalho havia apertado, e preparou um troco aos militares.⁴³

⁴⁰ MENESES, Adélia Bezerra de. Op. Cit., 2000, p. 93, Apud MARCOLINO, op. cit. pg. 43.

⁴¹ Adélia Bezerra de Meneses Bolle Apud CARVALHO, Gilberto de. **Chico Buarque: Análise poético-musical**. 2ª ed. – Rio de Janeiro: Codecri, 1982, p. 56-57, Apud MARCOLINO, Op.Cit. pg. 44.

⁴² Idem, ibidem.

⁴³ Sob o pseudônimo de Julinho da Adelaide Chico Buarque compôs *Acorda Amor* e *Jorge Maravilha*, em 1974 e *Milagre Brasileiro*, em 1975. Cf. MARCOLINO, Op. Cit, pg. 45.

É certo, pois, que este tal Julinho da Adelaide, nascera devido à conjuntura então vivenciada por Chico Buarque, todavia, a partir dele pode-se apreender a materialização nua e crua do sujeito musical crítico do mesmo, para o qual o compositor fizera questão de construir todo um passado. Inicialmente, dotou-lhe um meio irmão fictício, Leonel Paiva, que teria sido fruto de um dos muitos casamentos de sua mãe Adelaide de Oliveira Kuntz – tão fictícia quanto os outros dois – com um alemão qualquer que lhe emprestara o último nome⁴⁴. Essa informação provocou muita admiração nos alunos o que talvez tenha despertado ainda mais curiosidade para a audição das canções.

Cálice e Apesar de Você foram com certeza ao lado de *Caminhando* de Geraldo Vandré as músicas que mais chamaram a atenção dos alunos. Foi com muita surpresa que percebemos que os alunos já na primeira audição entenderam a dupla informação contida na palavra *cálice* e o verbo no imperativo que fazia muito sentido naquele período. “cale-se”.

A melodia de *Cálice* segundo os alunos fazia lembrar um “funeral”, principalmente em sua primeira parte, ou para outros “música de igreja”. O que talvez tenha provocado um silêncio respeitoso quase absoluto durante a sua audição. Várias passagens da letra despertaram muitas reflexões como, por exemplo, “*de muito gorda a porca já não anda*”. Os alunos pensaram muito no significado que poderia ter essas palavras e para quase todos a porca era a ditadura. Como disse o aluno D. M. M. da 8ª B, esta passagem significava que de “*tanto poder a ditadura não vai mais pra frente*”.

Outras passagens na letra da canção marcaram muito os alunos. Quando perguntamos quais músicas tinham uma relação direta com a ditadura militar aqueles que pensaram em *Cálice* destacaram várias delas. Como: “Pai afasta de mim este cálice, de vinho tinto de sangue”. (E. A. 8ª A), “Quero cheirar fumaça de óleo diesel”. (C. R. F. P. 8ª A), “Tanta mentira, tanta força bruta”. (R. F. S. 8ª A), “Quero lançar um grito desumano, que é uma maneira de ser escutado”. (R. F. 8ª B), “Quero morrer do meu próprio veneno. Quero perder de vez tua cabeça”. (L. N. 8ª B.), “Como é difícil acordar calado, se na calada da noite eu me dano”. (F. M. G. 8ª B).

Nas duas turmas, *Cálice* teve uma aceitação muito grande. No total quatro (04) alunos da 8ª A elegeram esta canção como aquela que mais relação tinha com a Ditadura Militar e dez (10) alunos da 8ª B fizeram o mesmo. Percebemos pelas escolhas das passagens

⁴⁴ SILVA, Alberto Moby Ribeiro da. SILVA, Alberto Moby Ribeiro da. **Sinal fechado: A música popular brasileira sob censura (1934-45/1969-78)**. 2ª ed. – 1ª reimpressão. – Rio de Janeiro: Apicuri, 2008, p. 122, Apud MARCOLINO, Op. Cit, pg. 46.

da letra da canção feitas pelos alunos, que estas remetiam diretamente à idéia de violência e repressão presentes no período.

Também *Apesar de Você* foi muito bem acolhida, mas não foi escolhida por tantos alunos quanto *Cálice*. Apenas quatro (04) alunos da 8ª A e três (03) alunos da 8ª B a elegeram como representativa para aquele período. Durante a audição o samba cadenciado foi apreciado pelos alunos, talvez porque muitos sejam fãs de pagode, ritmo parecido, o que contribuiu para o gosto por esta canção de Chico Buarque.

A letra foi de fácil compreensão para boa parte dos alunos que perceberam de imediato a proposta irônica do compositor. O “você” foi prontamente entendido como sendo a “Ditadura” ou os “Militares”, bem como o clima de tensão que permeava a sociedade daquele momento. Como expressou o aluno M. V. da 8ª A “As pessoas se escondiam, fugiam, olhavam pro chão”. Ou segundo a aluna K. S. F. da 8ª B, “as pessoas tem que se calar e não pode falar sobre a sua própria opinião” (sic). O mesmo se pode perceber nas passagens escolhidas por outros alunos: “Apesar de você, amanhã há de ser outro dia”. (C. A. C. S. 8ª A). “A minha gente hoje anda de lado falando pro chão”. (A. H. R. 8ª A). “Hoje você é quem manda, falou tá falado”. (I. L. P. 8ª B).

Nessas passagens, fica claro que os alunos entenderam a mensagem implícita na letra, em especial com relação à censura e opressão existentes naquele período.

Com relação a *Caminhando* optamos por trabalhar em sala a versão gravada ao vivo durante o Festival, na qual é possível sentir o clima de disputa entre as “torcidas” das músicas, bem como o descontentamento com a relação à posição do júri que havia dado a *Sabiá* o primeiro lugar. Os alunos acharam tudo “muito legal” e disseram que “era como estar lá” junto com o público. Acharam também “muito bacana” o discurso de Geraldo Vandré.

Segundo Waldenyr Caldas, o refrão encontrado por Vandré não poderia ser mais apropriado para o momento político que vivia o país. Somado a todos os problemas do nosso subdesenvolvimento, nos víamos então diante do cerceamento da liberdade. A fome, a pobreza, o desemprego, a morte prematura e a injustiça social, já não podiam mais ser denunciados. Não havia mais como protestar sem enfrentar a força repressora do Estado. Por isso mesmo é que a canção conclama por nove vezes com o seguinte refrão: “*Vem, vamos embora que esperar não é saber, quem sabe faz a hora não espera acontecer*”. (CALDAS, 2005, p. 160). Eis a letra da canção:

Caminhando e cantando e seguindo a canção/ Somos todos iguais braços
dado, 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/Pelas ruas, marchando indecisos cordões/Ainda fazem da flor seu mais forte refrão/Acreditam nas flores vencendo o canhão/Vem, vamos embora.../Há soldados armados, amados ou não/Quase todos perdidos de armas na mão/Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/De morrer pela pátria e viver sem razão/Vem, Vamos embora.../Nas escolas, nas ruas, campos, construções/Somos todos soldados, armados ou não/Caminhando e cantando e seguindo a canção/Os amores na mente, as flores no chão/A certeza na frente, a história na mão/Caminhando e cantando e seguindo a canção/Aprendendo e ensinando uma nova lição/Vem vamos embora...(Geraldo Vandré. *Prá não dizer que não falei das Flores* (Caminhando). Gravação ao vivo. Rio 1968. RGE/Fermata: 1993. Faixa 1 Lado A).

Ainda para Caldas, com esta canção era possível entender que diante de um contexto sócio-político desolador não era mais possível esperar. Era indispensável agir, invocar a primeira frase do refrão.

Vale lembrar o que ressalta Geni Rosa Duarte (2007) a respeito de como as ditaduras atingiram de forma contundente, entre outros setores da população, os músicos. Para ela, muitas das experiências comuns configuram-se também nas situações de exílio. Além do mais, como salientou Alexandre Fiúza, vários aspectos presentes nas ditaduras não assombram apenas as grandes figuras nacionais, mas penetram em meandros muitas vezes invisíveis ao senso comum. (DUARTE, 2007, p. 105).

Dessa forma para a autora, deve-se ressaltar a importância dos movimentos de denúncia da ditadura, levada a efeito através das artes, mobilizando amplos setores nesse sentido. Por outro, toma forma, nos depoimentos e histórias de vida levantados, a inserção desses músicos nos movimentos de resistência e de contestação da ditadura, situação que levou muitos deles à prisão e ao exílio.

E percebemos que os nossos alunos entenderam muito bem o recado. A respeito da canção propriamente dita, não acharam muito bonita e disseram parecer “muito parada”. Mas perceberam de imediato o quanto ela era representativa para aquele período. Entretanto na hora da escolha da canção vimos que a repercussão maior se deu na 8ª B onde dez (10) alunos a escolheram, enquanto apenas um (01) aluno da 8ª A fez o mesmo. Entre esses alunos que escolheram *a canção de Vanfré* muitos não destacaram nenhuma passagem em particular da letra da canção e apenas citavam o título da canção ou do cantor. Entre aqueles que apontaram uma passagem temos: “Pelos campos há fome em grandes plantações”. (L. T. F. 8ª B). “Há soldados armados, amados ou não, quase todos perdidos de

arma na mão”. (T. F. 8ª B). “Quase todos perdidos de armas na mão, nos quartéis lhes ensinam uma grande lição”. (L. C. B. 8ª B).

Apenas duas alunas da 8ª B disseram o que entendiam da música. Segundo elas: “a música fala sobre o sofrimento das pessoas” e “ela fala que muitos deixavam suas famílias por causa da ditadura e muitos eram torturados e violentados”.

Acreditamos que essas conclusões se devam muito mais por conta de uma ligação que ambas fizeram entre a letra da canção com as discussões anteriores em sala quando trabalhávamos o conteúdo. Pois em nenhuma passagem específica da letra de Geraldo Vandré há uma referência direta à questão da tortura física ou do exílio. De qualquer forma, é visível que elas fizeram uma conexão com as explicações em sala que talvez, de outro modo, sem o uso da canção como mediação, seria difícil de ser realizada.

E, por último, temos a canção *O Bêbado e a Equilibrista* na voz de Elis Regina. A canção de Aldir Blanc e João Bosco criou vida na voz de Elis Regina e se tornou o hino da Anistia. Indicava referências a vários personagens importantes da militância contra a ditadura militar como o “irmão do Henfil”, uma referência ao sociólogo Betinho que poucos conheciam na época e que estava exilado em decorrência de sua militância política. A canção também falava de outros personagens ainda mais anônimos como as “Marias” e “Clarices”. Esta última uma homenagem à viúva de Vladimir Herzog, jornalista morto em 1975 nas dependências do Destacamento de Operações de Informações – Centro de Operações de Defesa Interna, o famoso DOI-CODI, em São Paulo, onde foi chamado para dar informações sobre a sua participação junto ao Partido Comunista. Toda a letra da canção é um exemplo de mais uma tentativa de denúncia do que acontecia na sociedade:

Caía a tarde como um viaduto/E um bêbado trajando luto/Me lembrou Carlitos/a lua tal como a dona de um bordel/pedia a cada estrela fria/um brilho de aluguel/E nuvens lá no mata-borrão do céu/chupavam manchas torturadas, que sufoco/louco o bêbado com chapéu coco/fazia irreverências mil pras noites do Brasil./Meu Brasil, que sonha com a volta do irmão do Henfil/Com tanta gente que partiu num rabo de foguete/Chora a nossa Pátria mãe gentil choram Marias e Clarices/No solo do Brasil./Mas sei que uma dor assim pungente/não há de ser inutilmente a esperança dança/Na corda bamba de sombrinha em cada passo dessa linha/Pode se machucar azar , a esperança equilibrista/Sabe que o show de todo artista tem que continuar.(Aldir Blanc e João Bosco. *O Bêbado e a Equilibrista*. Álbum Elis, Essa Mulher. WEA: 1979, Lado 1 Faixa 2).

Esta canção foi uma das mais apreciadas e citadas pelas duas turmas. No total foi citada por quatro (04) alunos da 8ª A e também por quatro (04) da 8ª B. Durante a

audição ela foi considerada “triste” e “alegre” ao mesmo tempo e, no geral, todos acharam “muito legal”. Vários alunos comentaram o que ela trazia de referência sobre a ditadura militar. Como para dois alunos da 8ª A: “A tortura da ditadura”; “Significa que Carlitos era um palhaço que lembrava um ditador”. Aqui a clara lembrança de Chaplin em O Grande Ditador e a semelhança com Hitler, demonstra que ditador é sempre ditador e, para o aluno, tinha um rosto. Ou para outros dois alunos da 8ª B: “A esperança é a última que morre”; “Fala que o pessoal da ditadura queria esconder as mortes que ocorriam”.

Esses alunos também escolheram as principais passagens da letra que os faziam repensar a ditadura militar: “A esperança dança na corda bamba de sombrinha”. (F. H. 8ª B). “E nuvens lá no mata-borrão do céu chupavam manchas torturadas”. (L. M. 8ª B). “E um bêbado trajando luto me lembrou Carlitos”. (M. V. P. 8ª A). “Caía a tarde feito um viaduto e um bêbado trajando luto me lembrou Carlitos”. (V. M. S. S. 8ª A).

Nessas passagens se repete a menção a Carlitos e como aconteceu em mais de um caso, nos leva a pensar que mais de um aluno se lembrou de Chaplin e pensou na Ditadura Militar no Brasil. O que indica que para alguns deles violência e tortura aconteceram várias vezes na história. E a outra passagem falava praticamente de forma clara sobre tortura na percepção dos alunos ao mencionar as palavras “manchas torturadas”. Embora tenham sido mencionados nas aulas os casos do “irmão do Henfil” e da “Clarice” viúva de Vladimir Herzog, tais episódios não foram mencionados posteriormente. O que sugere que a mediação elaborada por cada um ocorre de uma forma muito particular.

Ao final do trabalho com as canções com essas duas turmas, chegamos à conclusão que o uso de metodologias que possam contribuir para uma real aprendizagem é necessária e urgente. Como afirma Isabel Barca, “tarefas em torno de materiais históricos concretos, que veiculem de algum modo a diversidade da História e que possibilitem a reflexão sobre seus critérios de legitimação, contribuem para estimular o raciocínio dos jovens”. (BARCA, 2001, p. 39).

O tipo de atividade solicitada aos alunos também parece influenciar seu envolvimento com as atividades de sala e, conseqüentemente sua aprendizagem. Situações de sala que exijam apenas a memorização de fatos, datas e nomes parecem provocar no aluno um efeito negativo. Concordando e ampliando essa afirmação, Melo aponta que:

Aos alunos devem ser propostas tarefas que os tornem não só conscientes desse seu saber para, posteriormente, e através de situações de aprendizagem intencionalmente desenhadas, com elas serem confrontadas . Só assim, se

poderá contribuir para a sua mudança, evitando o seu uso em posteriores situações, tarefas e ou problemas escolares ou vivenciadas. (MELO, 2001, p.52).

4 ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA COM CANÇÃO EM SALA DE AULA

O Colégio Antonio de Moraes Barros localiza-se na Rua Serra do Roncador, nº 574, no Jardim Bandeirantes, no Município de Londrina-PR. Foi criado através do Decreto nº 17.781 de 30/12/69 para funcionar no ano letivo de 1970. A Portaria nº 3.480/70 autorizou o funcionamento do Ginásio Estadual do Jardim Bandeirantes – Município de Londrina, nos períodos diurno e noturno a partir do ano letivo de 1970⁴⁵.

A Resolução nº 199/75 homologou o Parecer 186/73 que aprovou o Plano de Implantação do Ensino de 1º Grau, apresentado pelo Complexo Escolar Antônio de Moraes Barros. Através da Resolução nº 406/82 ficou reconhecido o curso de 1º Grau – Regular e Supletivo – Fase II e a Escola Dr. Antônio de Moraes Barros – Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Pela Resolução nº 197/83, o Complexo Escolar Antônio de Moraes Barros – Ensino Regular e Supletivo de 1º Grau, passou a denominar-se Escola Estadual Antônio de Moraes Barros – Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo.

Foi autorizado o funcionamento de 5ª a 8ª séries do Ensino de 1º Grau Regular, no período noturno, a partir do ano letivo de 1988 pela Resolução nº 390/88. A Resolução nº 5.400/94 concedeu a partir do ano letivo de 1995 a implantação do Ensino de 2º Grau Regular, com a Habilitação Auxiliar de Contabilidade e a Resolução nº 1.195/95 autorizou o funcionamento da Habilitação Auxiliar de Contabilidade, passando a Escola Estadual Antônio de Moraes Barros – Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo a denominar-se Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Ensino de 1º Grau Regular e Supletivo e de 2º Grau Regular.

A Resolução nº 2.503/97 autorizou o funcionamento do curso de 2º Grau – Educação Geral. Pela Resolução nº 3.367/97 reconheceu em caráter excepcional, exclusivamente para fins de cessação gradativa de suas atividades escolares, a Habilitação Auxiliar de Contabilidade.

Através da Resolução nº 850/98 cessa definitivamente as atividades escolares da habilitação Auxiliar de Contabilidade de forma gradativa retroativo a 1997 e a Resolução nº 3120/98 passa a denominação do estabelecimento para Colégio Estadual Antônio de Moraes Barros – Ensino Fundamental e Médio.

⁴⁵ Dados retirados do site do Núcleo Regional de Educação de Londrina. Acessado em 18/10/2010.

A Resolução nº 1.738/2001, de 27/07/01 autoriza o funcionamento do curso na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – (E.J.A) 2º Segmento, de forma gradativa, a partir do 2º semestre de 2001 e consequente cessação gradativa do curso de Ensino Supletivo-Fase II.

Este estabelecimento de ensino tem como uma das finalidades, a oferta de escolarização de crianças, jovens e adultos que buscam dar continuidade a seus estudos no Ensino Fundamental ou Médio, assegurando-lhes oportunidades apropriadas, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações didático-pedagógicas coletivas e/ou individuais.

A escola oferece nos anos finais do ensino fundamental um ensino de qualidade e busca formar cidadãos autônomos, capazes de expressar-se de maneira crítica e reflexiva. Nessa perspectiva várias atividades são desenvolvidas visando integração, respeito mútuo, responsabilidade nos estudos, solidariedade e aprimoramento intelectual.

Entretanto segundo o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) de 2007⁴⁶, a escola obteve uma nota relativamente baixa, ficando bem distante da nota obtida pela escola com melhor desempenho neste ano. A nota do Antonio de Moraes de Barros foi de 3,7, um pouco aquém da média municipal deste ano que foi de 3,9.

Consideramos essas informações como necessárias visto que deveremos levar em conta este índice na análise dos nossos instrumentos aplicados na série.

Antes disto, entendemos que seja importante pensar as políticas públicas destinadas à organização do ensino nos níveis nos quais os nossos alunos estão inseridos.

Pensando em termos nacionais temos que levar em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) organizados em 1998 e que nos propõem as referências e critérios metodológicos para o organização dos conhecimentos considerados necessários na formação do aluno. Segundo os PCNs, a educação básica teria como função garantir condições para que o aluno possa construir instrumentos que o capacitem para um processo de educação permanente.

Para tanto, seria necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, fossem exploradas: a aprendizagem de metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento, a

⁴⁶ O Ideb é calculado a partir do índice de aprovação dos alunos e das médias de desempenho na Prova Brasil e no Saeb, exames aplicados pelo Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Apenas escola estadual de ensino fundamental e médio obteve média acima de 6 neste ano. Foi a escola Newton Guimarães que ficou com a nota 6,6. Cf. “Confira notas das escolas de Londrina no IDEB”. 05/07/2010. In: www.bonde.com.br. (Acessado em 10/08/2010).

construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, o desenvolvimento do espírito crítico capaz de favorecer a criatividade, a compreensão dos limites e alcances lógicos das explicações propostas. Além disso, é necessário ter em conta uma dinâmica de ensino que favoreça não só o descobrimento das potencialidades do trabalho individual, mas também e, sobretudo, do trabalho coletivo. Isso implicaria no estímulo à autonomia do sujeito, desenvolvendo o sentimento de segurança em relação às suas próprias capacidades, interagindo de modo orgânico e integrado num trabalho de equipe e, portanto, sendo capaz de atuar em níveis de interlocução mais complexos e diferenciados. (PCNs, 1997, p. 28).

Assim, de acordo com os PCNs, objetivo Geral do Ensino Fundamental seria: utilizar diferentes linguagens - verbal, matemática, gráfica, plástica, corporal - como meio para expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções da cultura.

Em especial com relação ao ensino de história, os PCNS enfatizam que o saber histórico escolar reelabora o conhecimento produzido no campo das pesquisas dos historiadores e especialistas do campo das Ciências Humanas, selecionando e se apropriando de partes dos resultados acadêmicos, articulando-os de acordo com seus objetivos. Nesse processo de reelaboração, agrega-se um conjunto de “representações sociais” do mundo e da história, produzidos por professores e alunos. As “representações sociais” são constituídas pela vivência dos alunos e professores, que adquirem conhecimentos dinâmicos provenientes de várias fontes de informações veiculadas pela comunidade e pelos meios de comunicação. Na sala de aula, os materiais didáticos e as diversas formas de comunicação escolar apresentadas no processo pedagógico constituem o que se denomina saber histórico escolar.

Desta forma, o conhecimento histórico escolar, além de se relacionar com o conhecimento histórico de caráter científico nas especificações das noções básicas da área, também se articula aos fundamentos de seus métodos de pesquisa, adaptando-os para fins didáticos. A transposição dos métodos de pesquisa da História para o ensino de História propicia situações pedagógicas privilegiadas para o desenvolvimento de capacidades intelectuais autônomas do estudante na leitura de obras humanas, do presente e do passado. A escolha dos conteúdos, por sua vez, que possam levar o aluno a desenvolver noções de diferença e de semelhança, de continuidade e de permanência, no tempo e no espaço, para a constituição de sua identidade social, envolve cuidados nos métodos de ensino.

Assim, os estudos da história dos grupos de convívio e nas suas relações com outros grupos e com a sociedade nacional, considerando vivências nos diferentes níveis da vida coletiva (sociais, econômicas, políticas, culturais, artísticas, religiosas), exigem

métodos específicos, considerando a faixa etária e as condições sociais e culturais dos alunos. Existe uma grande diversidade cultural e histórica no País, explicada por sua extensão territorial e pela história de seu povoamento. As diferenças sociais e econômicas da população brasileira acarretaram formas diversas de registros históricos. Portanto, há um grande número de pessoas que não fazem uso da escrita, tanto porque não tiveram acesso a processos formais de alfabetização como porque pertencem a culturas ágrafas, como no caso de populações indígenas. Nesse sentido, o trabalho pedagógico requer estudo de novos materiais (relatos orais, imagens, objetos, danças, músicas, narrativas), que devem se transformar em instrumentos de construção do saber histórico escolar. (PCNs, 1997, p. 29).

Podemos perceber que os PCNs, assim como outras propostas curriculares anteriores, já evidenciavam a necessidade de utilização de diferenciadas fontes históricas em sala de aula, que deveriam ser transformadas em ferramentas pedagógicas com o objetivo de levar ao aluno à construção do conhecimento. (PCNs, 1997, p. 31).

Temos que, para os PCNs, ao final do ensino fundamental (chamado de segundo ciclo), os alunos deveriam ter vivenciado inúmeras situações de aprendizagem, os alunos dominam alguns conteúdos e procedimentos. Para avaliar esses domínios, destacam-se os seguintes critérios: reconhecer algumas semelhanças e diferenças que a sua localidade estabelece com outras coletividades de outros tempos e outros espaços, nos seus aspectos sociais, econômicos, políticos, administrativos e culturais. Este critério pretende avaliar se a partir dos estudos desenvolvidos, o aluno reconhece algumas relações que a sua coletividade estabelece, no plano político, econômico, social, cultural e administrativo, com outras localidades, no presente e no passado, criando com elas vínculos de identidade, de descendência e de diferenças. (PCNs, 1997, p. 52.)

Todavia, deve-se enfatizar que as escolas públicas estaduais do Paraná utilizam como norteamento para as suas propostas as Diretrizes Curriculares Estaduais, documento que começou a ser escrito em 2003 a partir de encontros realizados pela equipe do Departamento de Educação Básica (DEB) da Secretaria Estadual de Educação (SEED), em que professores das disciplinas eram chamados para contribuir com a construção de uma proposta de ação que servisse de orientação para o ensino das Disciplinas que compõem as matrizes curriculares das escolas estaduais do Paraná. (GEJÃO, 2010, p. 109).

Estabelecendo uma séria crítica aos PCNs de história, que segundo as Diretrizes, apesar de proporem uma valorização do ensino humanístico, a preocupação maior era de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, cada vez mais competitivo e tecnológico, principalmente no Ensino Médio.

Para atender a essa demanda do mercado, a área de Ciências Humanas perdeu espaço no currículo. Essa situação repercutiu na Rede Pública Estadual do Paraná quando se reduziu a carga horária da disciplina de História, a partir da aprovação da Deliberação 14/99, pelo Conselho Estadual da Educação, que dividiu a carga horária da matriz curricular em base nacional comum (75%) e parte diversificada (25%). Além disso, a implementação dos PCNs na Rede Pública Estadual ofereceu pouca oportunidade de formação continuada aos professores de História reduzidos a um encontro anual e ocorriam em conjunto com outras disciplinas da área de humanas, com poucas vagas disponíveis, nos chamados *Seminários da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias*. (PARANÁ, 2007, p. 10).

Assim, as Diretrizes estabelecem que finalidade da História é expressa na produção do conhecimento, que é provisório, sob a consciência histórica dos sujeitos. Provisoriedade que não significa relativismo teórico, mas que existem várias explicações e/ou interpretações para um mesmo fato. Algumas são mais válidas historiograficamente, de modo que são constituídas pelo estado atual da ciência histórica em relação ao seu objeto e a seu método. De fato, o conhecimento histórico possui formas diferentes de explicar seu objeto de investigação, a partir das experiências dos sujeitos.

E, como grande novidade, as Diretrizes trazem as idéias de J. Rüsen como um dos pilares de seus fundamentos. Pois, para que articulações como macro e micro história estejam presentes na abordagem curricular de História, estas Diretrizes elegem, como síntese dessa proposição, a idéia de consciência histórica. Entende-se que a consciência histórica seja uma condição da existência do pensamento humano, pois sob esta perspectiva os sujeitos se constituem a partir de suas relações sociais, em qualquer período e local do processo histórico, ou seja, a consciência histórica é inerente à condição humana em sua diversidade. (PARANÁ, 2007, p. 20).

E foi a partir dessas considerações que nosso trabalho foi pensado considerando que a narrativa histórica implica que o passado seja compreendido em relação ao processo de constituição das experiências sociais, culturais e políticas, no domínio próprio do conhecimento histórico. Esta compreensão passa a ter uma função de orientação temporal na cultura contemporânea. (PARANÁ, 2007, p. 21).

A seguir apresentamos os resultados de nossa investigação realizada em duas 8^a séries do período matutino do Colégio Estadual Antonio de Moraes Barros, em Londrina.

4.1 ANÁLISE DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

As turmas analisadas responderam a dois instrumentos de investigação aplicados antes da intervenção em sala e ao final da mesma. No primeiro caso estavam presentes vinte e oito alunos (28) da 8ª A e trinta e dois (32) alunos da 8ª B. Já durante a aplicação do segundo instrumento, após as aulas e o trabalho com as canções, estavam presentes vinte e nove (29) alunos da 8ª A e 34 alunos (34) da 8ª B. No total trabalhamos com sessenta (60) alunos, levando em consideração as ausências durante as duas aplicações dos instrumentos investigativos.

Para a análise das narrativas dos alunos presentes na nossa investigação tomamos como referência as considerações de Regina Célia Alegro que afirma:

Assim, para o ensino de História, mais do que para qualquer outra disciplina ensinada na escola básica, é necessário considerar os “diferentes discursos”, os diferentes conteúdos que circulam na sala de aula. Para além do conhecimento veiculado no livro didático, na fala do professor, na tradição oral e nos meios de comunicação de massa, é possível reconhecer, também, o conhecimento elaborado pelo aprendiz. [...] a partir do conhecimento prévio manifesto pelos estudantes. O que o aluno já sabe, o conhecimento prévio (conceitos, proposições, princípios, fatos, idéias, imagens, símbolos), é fundamental para a teoria da aprendizagem significativa, uma vez que constitui-se como determinante do processo de aprendizagem, pois é significativo por definição, base para a transformação dos significados lógicos dos materiais de aprendizagem, potencialmente significativos, em significados psicológicos [...]. (ALEGRO, 2008, p. 24).

Para a autora, extremamente importante também nas aulas de história é a “reinterpretação” dos conceitos que produzem e expressam a modificação da estrutura cognitiva. Por isso, a importância atribuída aos conhecimentos e competências já existentes na estrutura cognitiva do sujeito que aprende é tão destacada quanto a linguagem e a estrutura conceitual de diferentes corpos de conhecimento objetos de aprendizagem.

Neste sentido fica claro que é através do conhecimento prévio, levados em consideração a partir dos questionários aplicados juntos aos alunos, poderemos perceber se houve ou não aprendizagem ao comparar aprendizagens anteriores e posteriores.

Nesta mesma direção de abordagem, também nos deteremos nas narrativas⁴⁷ produzidas pelos alunos tomando como postura analisar em seu conteúdo aquilo que Arminda

⁴⁷ A questão da narrativa histórica, ou da volta da narrativa ao campo da história, teve seu ápice no Brasil, durante a década de 1990 e autores como Lawrence Stone, E. Hobsbawm e Roger Chartier produziram

Ferreira, Celeste Dinis, Eduarda Leite e Fátima Chaves chamam a atenção. Segundo as autoras,

Os alunos não absorvem tudo o que os manuais e professores lhes dizem que é historicamente significativo. Pelo contrário, filtram informação, lembram ou esquecem, adicionam ou modificam, reconstruindo as suas estruturas de compreensão através de seus valores, idéias e disposições”. (MELLO, 2004, p.157).

Assim, temos como resultado, para as autoras, que o processo pode ser encarado como a expressão dos contextos e das estruturas que subjazem à atribuição de significância histórica. Deste modo, parte das nossas tarefas pedagógicas deve ser ajudar os alunos a expô-las já que muitas das vezes estão submersas.

Ainda para as autoras, para que os alunos expressem as suas narrativas sobre as ações passadas, eles têm que “pôr-se na pele de” um personagem, envolvendo-se num processo de empatia histórica, levando-os a identificarem-se diversamente e com diferentes graus, com os agentes, acontecimentos ou instituições. Lembrando-se de Peter Lee, as autoras reafirmam que nesta relação empática com as personagens do passado, os alunos fazem-no através de lentes da sua contemporaneidade, atitude a que ele chamou de “presentismo” (MELLO, 2004, p. 157).

Também levamos em consideração a metodologia utilizada por Arminda Ferreira (e outras) na análise das narrativas dos alunos. Segundo as autoras, deve-se atentar para aquilo que denominam de “significância” nas narrativas dos alunos, definida por elas como “uma determinante textual” e não apenas uma mera transcrição da fala. Para elas, é difícil definir o conceito, dado que é um termo polissêmico, que assume uma definição dependendo dos domínios de saber que dele se apropriam. Mas, sugerem como definição, aquela que é mais utilizada no campo da educação histórica:

A atribuição de significância a uma determinada unidade de informação é determinada sempre por um contexto. Perante uma qualquer tarefa, os sujeitos têm intuições de significância que determinarão os critérios de atribuições de valores diferenciados. E esta atribuição depende sempre de

grandes debates. O conceito de narrativa que aqui utilizamos baseia-se em Lawrence Stone e em Hobsbawm que concluem que, na verdade, a narrativa nunca tinha desaparecido da história e daí questionarem o retorno da mesma à disciplina. O que se postulava naquele momento era a volta da narrativa em outros termos enfatizando outros sujeitos e outros enfoques. A partir desses autores consideramos que a narrativa sempre esteve presente na escrita da história. O que parece novo, e discutimos em nosso trabalho, é a possibilidade de produções narrativas pelos alunos da educação básica. Cf.: HOBBSAWM, Eric. “A volta da narrativa”. In: **Sobre História**. SP: Cia. das Letras, 1998. STONE, Lawrence. “O Ressurgimento da Narrativa: reflexões sobre uma nova velha história”. In: **Revista História**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

efeitos contextuais, sendo que, quanto mais efeitos contextuais forem convocados, maior é a possibilidade de atribuição de significância que iremos dar a esta ou aquela unidade de informação. (MELLO, 2004, p. 156).

Ou seja, na análise das narrativas dos alunos é importante observarmos o que está subentendido nas mesmas a partir do contexto no qual eles estão inseridos como, por exemplo, suas vivências particulares. Levando em conta todas estas questões passaremos agora à análise dos nossos instrumentos aplicados.

Quanto ao perfil de nossos alunos, percebemos através da Tabela 1 que os alunos de ambas as turmas estão quase na mesma faixa etária com uma diferença de menos de um ano na média de idade. A 8ª A possui é um pouco mais masculina do que feminina e a 8ª B é o oposto.

Boa parte dos alunos (18) da 8ª A moram com famílias menores com até duas três pessoas. Por outro lado a 8ª B tem o mesmo número (13) de alunos morando com famílias compostas de mais duas pessoas e a mesma quantidade morando com famílias de até cinco pessoas além do aluno. Isto nos leva a perceber que os alunos da 8ª A vivem com famílias menores, enquanto que uma boa parte de alunos da 8ª B tem uma família mais numerosa.

Com relação ao perfil econômico, tivemos muita dificuldade de levar em consideração os dados que os alunos mencionaram, pois muitos deles apresentavam muitas dúvidas no momento de dar a informação, mas mesmo assim responderam (muito embora disséssemos a eles que em caso de dúvidas deixassem em branco), dizendo que iriam “chutar” um número. Assim, percebemos que vários alunos, que visivelmente vinham de famílias de baixo poder aquisitivo, diziam que a renda familiar era bem alta. Não sabemos se tal fato se deve a uma real falta de informação ou se estes alunos sentiam algum tipo de desconforto (como vergonha) ao responder a pergunta. Mesmo assim os dados levantados podem ser visto na tabela abaixo.

Tabela 1 – Perfil Sócio Econômico dos alunos da 8ª A e 8ª B.

	8ª A	8ª B
Alunos presentes neste dia	28ª Alunos: 16 meninos 12 meninas	32 alunos: 17 meninas 15 meninos
Idade	13 anos: 2 alunos 14 anos: 12 alunos 15 anos: 9 alunos 16 anos: 2 alunos	13 anos: 6 alunos 14 anos: 18ª Alunos 15 anos: 3 alunos 16 anos: 3 alunos

	17 anos: 1 aluno 18ª Anos: 1 aluno não informa: 1 aluno média: 14,6 anos	17 anos: 1 aluno 18ª Anos: 2 alunos não informa: 1 aluno Média: 15,3 anos
Renda Familiar	não sabem: 14 alunos não informam: 6 alunos 3 à 5 mil reais: 3 alunos 4 à 5 salários: 2 alunos Até 1000 reais: 2 alunos 9 salários: 1 aluno	não sabem: 16 alunos 2 salários= 5 alunos de 3 à 5 salários= 5 alunos mais de 5 salários= 6 alunos
Quantas pessoas fazem parte da família (fora o aluno)	1 pessoa: 2 alunos 2 pessoas: 5 alunos 3 pessoas: 13 alunos 4 pessoas: 1 aluno 5 pessoas: 3 alunos não definem totalmente: 4 alunos	1 pessoa: 2 alunos 2 pessoas: 13 alunos 3 pessoas: 7 alunos 4 pessoas: 13 alunos 5 pessoas: 2 alunos não define totalmente: 1 aluno

As perguntas de 1 a 4 do conhecimento prévio que estão na Tabela 2, dizem respeito a questões específicas que julgamos necessário investigar como, por exemplo: qual a concepção de história desses alunos, ou se achavam a matéria escolar fácil ou difícil e se viam alguma utilidade em suas vidas ao estudarem história. A última questão visava, sobretudo, tentar perceber se estes alunos conseguiam identificar a história em suas vidas presentes.

Pelos dados que obtivemos, percebemos que boa parte dos alunos tinha uma concepção de história ainda muito ligada à idéia de “estudo do passado”, mesclados à concepção de que não era “qualquer história”, mas aquela dos grandes homens e dos grandes fatos. Mais especificamente percebemos esta concepção em quinze alunos (15) da 8ª A e 10 alunos da 8ª B. Em seguida, vinham concepções de história como “mestra da vida”, ou como uma “matéria” que tinham que estudar.

Podemos perceber esses tipos de narrativas em alguns alunos: “É o que conta a vida daqueles que já se foram e marcaram a história do mundo ou do Brasil”. (F. M. G. 8ª B), “Uma matéria que relembra coisas bem antigas”. (G. F. A. 8ª B), “História é (sic) fatos, coisas do passado que pode (sic) ser usada (sic) no presente”. (E. Z. 8ª B), “A matéria história ela é na verdade o centro de tudo, conta o passado, quem deixaram (sic) suas marcas na história”. (D. R. G. A. 8ª A), “História é conhecer algo diferente no passado e o futuro aprender coisas novas”. (M. V. P. 8ª A), “É as coisas que aconteceu (sic) a muito tempo (sic) que o prof. fala para nós”. (J. A. P. 8ª A).

Mas, além dessas narrativas, existem algumas muito interessantes, nas quais se podemos perceber a idéia de que a história também está no presente, ou em outro caso é possível vislumbrar a imaginação histórica atuando na forma como o aluno aprende história: “Aprender coisas de tempos passado (sic) para entender as vezes um pouco de nossa realidade

vivida hoje”. (I. H. M. 8ª B), “O estudo de acontecimentos antigos, e também coisas do presente que muda até mesmo a conduta de um país”. (R. F. S. 8ª A), “História para mim é tudo que aconteceu antigamente de interessante ou importante, é como se fosse um filme mas sem imagem só letras e falas”, (D. H. M. F. (8ª A).

Tais concepções de história são também percebidas por Marília Gago que em uma experiência realizada com alunos em Portugal chega a resultados muito semelhantes. Nas respostas dos alunos, a autora afirma que, os mesmos sugerem padrões de pensamentos diversificados. Gago estabelece que no caso analisado por ela, três principais tendências se destacam: o passado fixo, o passado interpretado e o passado reconstruído/perspectivado. Para Gago, na sua maioria, os alunos pareciam entender que a realidade do passado é um produto que pode ser adquirido e que este produto é estático e fixo. As diferentes narrativas são o mesmo passado, mas com diferentes palavras. Segundo esta concepção, o passado parece ser visto como algo fixo que está em algum lugar. (GAGO, 2007, p. 131).

Conforme Gago (2007), concebido desta forma estática, o conhecimento do passado não trará mais valia para a tomada de decisões no presente, na medida em que ele diz respeito a algo que pode ser entendido como “intocável” e que serve apenas para contemplação.

A este respeito devemos dizer que estas concepções de história dos alunos não “surgem do nada”. Mesmo levando em consideração de que os alunos não aprendem somente “dentro da escola”, devemos prestar atenção naquilo que Regina Célia Alegro também percebeu em sua pesquisa de doutorado:

Se as idéias dos estudantes constituem-se com base na experiência pessoal e na memória coletiva, de modo geral, não foram formadas à revelia do ensino escolar e, portanto, da apropriação pela escola, dos debates historiográficos em torno do tema estudado [...] tal como é apresentada nos livros didáticos e segundo a mediação do professor [...]. Aparentemente, essas aprendizagens no Ensino Fundamental estabelecem conhecimentos básicos que estruturam a memória coletiva da população escolarizada, são por ela influenciados e a ela conformam-se. (ALEGRO, 2008, p. 207-208).

Assim, podemos dizer que a escola ensina e sim, os alunos aprendem como podemos conferir nos dados da tabela seguinte:

Tabela 2 – Concepção da História dos alunos da 8ª A e 8ª B

	8ª A	8ª B
1) Para você, o que é história?	Associam como: -estudo dos acontecimentos do passado: 13 alunos -o que já foi: 2 alunos -mudou o mundo: 1 aluno -fatos importantes: 2 alunos -ajudou a ser como somos: 1 aluno -muda até a conduta: 1 aluno -apenas como uma matéria: 2 alunos. -como aprendizagem: 6 alunos -palavra que conta tudo: 2 alunos -nosso passado: 1 aluno -Não respondeu: 1 aluno	Associam como: -Antiguidades: 1 aluno -Matéria que estuda o passado: 5 alunos -para lembrar do passado: 1 aluno -para contar a vida dos que já foram: 1 aluno -para aprender (...) passado (...) entender o presente: 3 alunos. -como atos que marcaram o passado: 2 alunos. -Estudo sobre políticas: 1 aluno. -História do país: 1 aluno -Grandes histórias: 1 aluno -Aprender (...) coisas que aconteceram: 7 alunos. -para pensar a relação passado/presente/futuro: 1 aluno Não responderam: 5 alunos
2) Você acha história difícil ou fácil? Por quê?	Difícil: 11 alunos. Fácil= 12 alunos. Mais ou menos: 4 alunos Não responderam: 2 alunos	Difícil: 8ª Alunos Fácil: 5 alunos Mais ou menos: 9 alunos Não responderam: 3 alunos
3) Você acha importante estudar História? Por quê?	Sim: 26 alunos. Não: 2 alunos Não responderam: 2 alunos	Sim: 17 alunos Não: 4 alunos Não responderam: 2 alunos Mais ou menos: 1 aluno
4) Você acha que a História serve para alguma coisa em sua vida?	Sim: 23 alunos Não: 2 alunos Não responderam: 2 alunos Talvez: 2 alunos Não sabe: 2 alunos	Sim: 18ª Alunos Não: 3 alunos Não responderam: 3 alunos Talvez: 1 aluno Não sabe: 2 alunos

Para a segunda questão da Tabela 2 os alunos teriam que responder se eles achavam História uma matéria fácil ou difícil e justificar a resposta. Na 8ª A mais alunos (11) responderam que era uma matéria difícil, enquanto que na 8ª B oito (8) alunos responderam o mesmo. Na 8ª A mais alunos (12) acharam que história era fácil e na 8ª B apenas cinco (5) alunos acharam o mesmo. Percebemos que tanto para as repostas “difícil”, ou “fácil” e até para as respostas que apontavam um “talvez” ou “depende”, as justificativas apontam muitas questões para serem refletidas. Vejamos: “Difícil, e meio difícil guardar esses acontecimentos do passado”. (D. M. M. 8ª A), “Fácil porque a história é uma aula legal e as Respostas está (sic) tudo no livro”. (D.O. 8ª A), “Difícil porque tem sempre lembra (sic) de tudo”. (A . K. A. A. 8ª A). “A, (sic) mais ou menos, porque tipo antes eu só conhecia que nossos antecedentes

era (sic) o homens da caverna, mais (sic) hoje estou estudando uma coisa tipo mais difícil pois estou me aprofundando na história então é um pouco difícil”. (J. F. O. 8^a A), “Em certos momentos fácil, em outros difícil. Fácil, porque para quem gosta de ler é fácil interpretar o texto e difícil, porque eu não sei resumir os textos”. (L. H. F. M. 8^a B), “Eu acho que história um pouco fácil porque não conhecemos muito, mas quando alguém explica começamos á (sic) entender. (F. H. 8^a B). “Um pouco difícil porque algumas coisas eu não entendo”. (I. L. P. 8^a B).

Em alguns casos é possível perceber que a dificuldade é sentida porque ainda se pensa que é necessário “guardar” os fatos na cabeça. Em nossa opinião, isto está intimamente ligada à concepção de história comum a boa parte dos alunos: a história como ciência que estuda o passado. Também ainda é muito presente para alguns alunos a idéia de que para saber história é só decorar o que está no livro. Entretanto, também aparecem algumas indicações que apontam para mudanças que provavelmente deve estar ocorrendo há alguns anos na forma de se ensinar história. Em algumas narrativas a palavra “aprender” ou “interpretar” aparecem em vários momentos, seja como aquilo que os levam a ter dificuldades, ou como a facilidade que eles sentem em relação à história.

Vale a pena mencionar algumas outras narrativas muito interessantes que apontam para uma outra interpretação com relação à história: “Difícil, porque ninguém sabe falar direito o que aconteceu no passado”. (I. 8^a B), “Difícil. Porque ninguém sabe a verdade. Normalmente é fatos antigos (sic) e quem presenciou já morreu”. (D. H. M. F. 8^a A),

Já com a relação à pergunta nº 3 da Tabela 2, que se destinava a saber se os alunos achavam importante estudar história, percebemos que vinte e seis (26) alunos da 8^a A e dezessete (17) alunos da 8^a B, consideram de grande importância. As justificativas para a pergunta ora apontam para a necessidade de se conhecer o passado, principalmente os “acontecimentos importantes”, ora que a mesma pode ajudá-los a compreender o presente, ou o futuro. Como podemos ver: “Sim. Para saber melhor o que aconteceu de importante no país em que se vive”. (D. M. 8^a A), “Sim. Porque muitas coisas do passado, pode ajudar nós (sic) no futuro”. (D. M. M. 8^a A), “Sim, porque é a história da onde (sic) eu moro. Tudo o que eu fizer tem história”. (C. F. 8^a A), “Sim para aprender o que aconteceu antigamente”. (L. F. M. 8^a B), “Para saber como foi a vida dos nossos avós e se hoje em dia se é melhor ou não”. (I. H. M. 8^a B), “Sim. Por que pra nos tenta (sic) mudar o nosso país nós tem (sic) qui (sic) saber o passado”. (A. G. R. 8^a B).

Novamente essas narrativas dos alunos mostram que a importância que os mesmos reservam à história depende da concepção de história que a orienta. Mas, mesmo

predominando a idéia de que a história está no passado, para muitos precisamos entendê-lo para compreender ou mudar o nosso presente. Aliás, tal compreensão está presente também para aqueles que não vêm importância no estudo da história: “Pra mim eu não gosto muito, pois história relata as histórias a décadas (sic) passadas”. (A. L. M. F. 8ª B), “Nem tanto pra que ficar sabendo o passado sendo que estamos no presente”. (L. M. O. 8ª B), “Não muito, porque acho que não vou usar no dia a dia”. (I. L. P. 8ª B).

Respostas muito semelhante com relação à idéia de história ligada ao passado foram obtidas para a pergunta de no. 4 se eles achavam que a história servia para alguma coisa em suas vidas. Para vinte e três (23) alunos da 8ª A e dezoito (18) alunos da 8ª B, isto era possível. As justificativas ainda mostram que tanto para quem pensa a história tendo importância em suas vidas, como para quem não percebe desta forma, os motivos estavam relacionados à função que eles percebem que a história pode ter em suas vidas práticas. Como podemos perceber: “Sim. Por que quando leio um livro assisto um filme as vezes (sic) eu vejo coisas do passado e que eu já aprendi em História ai eu já saberei do que se trata”. (G. T. M. O. 8ª A), “Não, por que o que eu pretendo ser não tem nada haver (sic) com história”. (E. A. 8ª A), “Depende da história, se for o que conta na Bíblia sim”. (I. 8ª B), “Não sei, não sei o meu futuro ainda”. (L. M. O. 8ª B), “Sim. Se isso cair num vestibular de faculdade vc sabera (sic) responder pois é importante saber sobre onde você mora ou vive”. (I. H. M. 8ª B).

Desta forma, podemos perceber que estes alunos já indicam a presença daquilo que Rüsen aponta como uma necessidade de realizar uma “apreensão conceitual da vivência histórica como um todo”, referenciada no presente. Não como mera contraposição a um passado destacado, mas em uma relação capaz de ressignificar, lançar novos olhares a um passado escolhido a partir do interesse do presente. (RÜSEN, 1997, p. 17).

As perguntas de indicadas na Tabela 3 abaixo dizem respeito especificamente a questões concernentes ao nosso objeto de estudo nesta pesquisa que é música e história. Optamos pelo termo música nas perguntas destinadas aos alunos por considerarmos mais fácil de ser entendido pelos mesmos. Tínhamos como intenção entender se os alunos de nossa pesquisa entendiam ser possível aprender história através das músicas, também verificar os gostos musicais de cada um e como estes alunos percebiam suas vidas sendo marcadas, ou não, por uma ou mais músicas.

A seguir passamos a analisar as respostas destes alunos.

Tabela 3 – Perguntas Sobre Música e História

	8ª A	8ª B
5)Você acha possível aprender história com música?Como?	Sim: 17 alunos Não: 5 alunos Talvez: 2 alunos Não Sabem: 4 alunos	Sim: 15 alunos Não: 6 alunos Talvez: 4 alunos Não sabem: 3 alunos Não entendeu a pergunta: 1 aluno.
6)As músicas contam histórias?Quais histórias?	Sim: 18ª Alunos Não: 3 alunos Às vezes: 1 aluno Depende: 1aluno Não responderam: 3 alunos Não sabem: 3 alunos	Sim: 16 alunos Não: 1 aluno Depende: 1 aluno Algumas sim: 3 alunos Não responderam: 6 alunos Não sabem: 2 alunos Não entendi: 1 aluno
7)Que tipo de música você gosta?	Mais citadas: Sertanejo (8), rap (7), rock (6), eletrônica (6), pop (5), funk (5), ecléticos (5), hip/hop (4), pagode (3), mpb (1), gospel (1) outros estilos (11). Não respondeu: 1 aluno.	Mais citadas: Todo tipo (8), rock (6), rap (5), pop (4), internacional (3), romântico (3), sertanejo (2), gospel (2), mpb (1), outros estilos (2). Não responderam: 6 alunos.

Obs: A questão nº 8: “Liste cinco músicas que marcaram a sua vida e cite o porquê”, será trabalhada ao longo do texto, pois entendemos que elas são muito pessoais e precisam ser vistas na diversidade pessoal de cada um.

Com relação à questão nº 5 se eles achavam possível aprender história através da música e como, percebemos que para dezessete (17) alunos da 8ª A e 15 alunos da 8ª B, isto poderia acontecer.

Percebemos que para estes alunos a possibilidade se apresentava porque às vezes a música pode falar do passado. Mais uma vez esta concepção de história parece dirigir a forma como entendem vários outros conceitos. Para alguns dos (dois da 8ª A e quatro da 8ª B) alunos esta possibilidade dependia do tipo de música: “Sim, cada música tem sua época, mostrando os períodos vividos na História”. (D. M. M. 8ª B), “Sim. Algumas sim. Histórias antigas sobre o Brasil”. (E. A. 8ª A), “Eu não sei, nunca pensei nisso, mas acho que pode até ser, dependendo da música”. (L. T. A. 8ª B), “Não sei, depende da música, se for uma música histórica e bem escrita, daí sim, podemos aprender alguma coisa”. (J. F. O. 8ª A).

Uma vez mais percebemos que para estes alunos só é possível aprender história se ela falar do passado. E em especial no caso das músicas, só poderemos aprender história com elas se elas seguirem esta direção. Todavia, para outros alunos, com a música podemos aprender a “história das pessoas”, ou de “coisas sobre a vida”: “Sim, tem muitas pessoas que conta (sic) um trecho de sua vida em uma música, isso é história”. (D. M. M. 8ª

A), “Sim, pois muitas vezes algumas músicas referem-se a uma história real”. (A. L. M. F. G. 8ª B), “Sim, por que algumas músicas falam da história da pessoa”. (A. K. A. A. 8ª A).

Percebemos que praticamente o mesmo resultado se aplica à questão de no. 6 através da qual pretendíamos investigar se os alunos achavam que as músicas contavam histórias, e quais histórias. Nas respostas dos alunos pode-se ver as mesmas conclusões: que só é possível quando se está falando do passado, em alguns casos eles chegam a citar determinados conteúdos que deveriam aparecer nas músicas, ou também como já vimos acima quando se fala de situações específicas de suas experiências de vida: “Depende da música. Tem rap que conta esse tipo de história”. (N. D. 8ª A), “Conta. Todas as músicas tem histórias tipo um Rap. A mãe tava (sic) grávida ai ela foi atropelada e tem o resto mais (sic) eu não vou falar”. (D. O. 8ª A), “Sim. Tem histórias de 1930 tem. Este é um bom exemplo”. (A. P. A. 8ª A), “Contão (sic). Histórias de amor, pobreza (sic) da vida a música pode contar a vida toda de uma pessoa como no REP (SIC) conta muitas histórias”. (G. T. M. O. 8ª A), “Contam. Ditadura, as torturas e etc.” (L. N. 8ª B), “Sim. Músicas atuais e antigas podem ajudar, por exemplo, tem uma música que diz que existia uma lei contra as mulheres que traíam os maridos”. (L. H. F. M. 8ª B).

Como podemos ver, na maioria dos casos, se pensa a partir dos cotidianos de cada um, do gosto musical com aquele que pode contar uma história. Em vários casos é indicado um período específico, como o caso da “revolução de 30” ou da Ditadura Militar. Nestes casos vale lembrar aquilo que Marcos Napolitano já aponta de existirem alguns “períodos quentes” para serem abordados através da música e, provavelmente os manuais didáticos seguem esta orientação.

Para outros, entretanto, parece existir uma certa dúvida a respeito de tal possibilidade: “Não sei se é possível”. (L. N. 8ª B), “Nunca vi uma música que conta história”. (K. H. A. 8ª A), “Nuca ouvi”. (C. F. 8ª A), “Há (sic) eu não sei, mas pode ser que sim”. (A. E. N. 8ª A).

Todavia, de uma forma geral, é possível pensar que a utilização da linguagem musical, possibilita como afirma Kátia Abud, que tal metodologia de ensino possa auxiliar os alunos a elaborarem conceitos e a dar significados a fatos históricos. Para a autora, as letras de música se constituem em evidências, registros de acontecimentos a serem compreendidos pelos alunos em sua abrangência mais ampla, ou seja, em sua compreensão cronológica, na elaboração e re-significação de conceitos próprios da disciplina. Mais ainda, a utilização de tais registros colabora na formação dos conceitos espontâneos dos alunos e na

aproximação entre eles e os conceitos científicos. Permite que o aluno se aproxime das pessoas que viveram no passado, elaborando a compreensão histórica. (ABUD, 2005, p. 316).

Com relação às questões nº 7 (Qual o tipo de música você gosta?) e nº 8 (Liste cinco músicas que marcaram sua vida e cite o porquê.), notamos que, no primeiro caso, todos os alunos indicam vários estilos musicais através dos quais pudemos confirmar que são muito diferentes das canções trabalhadas e sala. Como pode ser visto na TABELA, 3 os estilos mais citados pela 8ª A foram: sertanejo (8), rap (7), rock e eletrônico (6). Já a 8ª B indicou: todo o tipo (8), rock (6), rap (5).

A respeito das músicas que mais marcaram as suas vidas (pergunta nº 8) vejamos as afirmações mais citadas: “É preciso amar”, “One”, “Slow Ride”, “School out” e “o meu grande time o azulão o hino nacional (sic) do São Caetano”. (D. R. G. A. 8ª A), “A música PAI do FÁBIO JUNIOR fala muito sobre um pai herói um pai companheiro e amigo. Por que todo esse pai da musica (sic) meo (sic) pai não foi muito, meo (sic) pai faleceu então tudo isso da musica (sic) meo (sic) pai não foi”. (G. T. M. O. 8ª A), “Todo azul do Mar”. Por que quando eu fui a primeira vez na praia eu estava ouvindo ela”. (E. A. 8ª A), “Não tem nenhuma música que marcou minha vida por enquanto não”. (J. C. S. 8ª A), “1980 Ao Cubo. Fala sobre uma mulher que não podia ter filho mas Deus vez (sic) um milagre em sua vida”. (G. F. A. 8ª B), “A de um PSY muito loco (sic) que tava (sic) em meus primo (sic) minhas prima (sic) dancando (sic) num fim de ano foi muito show”. (I. H. M. 8ª B), “Fotos, (Victor e Léo) pois foi quando encontrei uma pessoa, Sonda-me (Aline Barros), etc, todas gospeis (sic) e românticas”. (A. L. M. F. 8ª B), “Eu acho que não tem nenhuma música que marcou minha vida não”. (E. G. 8ª B).

É perceptível que todas as justificativas das escolhas musicais partiram de questões pessoais, das suas próprias existências e em nenhum caso a identificação foi feita a partir de um momento social vivido do qual eles se lembrassem. Vale apontar que muitos alunos disseram ainda não ter nenhuma canção marcante em suas vidas. A perspectiva em algumas falas é de que talvez no futuro isto possa acontecer.

Na Tabela 4 (Parte 1) estão as últimas perguntas que aplicamos durante a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos. Estas questões tinham como intuito verificar o que os alunos já conheciam sobre a ditadura militar, de onde eles obtinham estas informações e se os alunos associavam ditadura militar com o conceito de revolução. E, ao final, pedíamos que eles indicassem cinco palavras que, para eles, definiam o que era a ditadura militar.

De uma forma geral percebemos que muitos alunos (18 da 8ª A e 22 da 8ª B), não sabiam o que era ditadura militar, dizendo não se lembrar, não saber ou não respondiam a pergunta. O restante dos alunos (13 da 8ª A e 11 da 8ª B) dava alguma definição.

E quando analisamos essas narrativas percebemos muita indefinição com relação aos conceitos com os quais alguns alunos tentam fazer algum tipo de relação. Foi muito comum associarem com outros conteúdos.

Entretanto, poucos alunos tinham uma idéia um pouco mais aproximada do que era a Ditadura Militar: “Eu entendo que foi uma Revolução que era contra a liberdade e as pessoas lutavam para ter seu direito humano, ou seja, sua Liberdade”. (V. M. S.F. 8ª A), “Militares tomam o poder e aí começa a Ditadura Militar” (R. S. 8ª A), “A Ditadura Militar é os civis mandando no Brasil” (A. P. A. 8ª A), “Que a polícia tomou o poder. Eu acho que é isso”. (C. F. 8ª A), “Uma revolução de militares, e eles ditando as regras” (L. T. A. 8ª B), “Os militares impõem regras que não podem ser quebradas, para manter a igualdade social”. (D. M. M. 8ª B), “É quando os militares tomam o poder e formou outro tipo de ditadura” (I. H. M 8ª B), “Um cara que dita seu comando” (L. F. M. 8ª B).

É visível que as definições ainda contêm por vezes conceitos um pouco confusos como, por exemplo, associar o conceito de militar com civil, ou com polícia como sendo a mesma coisa. Mas, no geral, as outras definições se aproximam muito de conceitos que normalmente estão vinculados com ditadura militar como: revolução, tomada de poder pelos militares e luta pelas liberdades.

Outras definições mostram uma associação com conteúdos diferenciados. Tais associações não devem ser tomadas como erros, mas como idéias que remetem a outras que, de alguma forma, levam o aluno a fazer algum tipo de identificação. Neste caso ela é feita através da violência: “Imposto, tortura e escravidão”. (D. R. G. A. 8ª A), “Um partido com disciplinas (sic) muito dura (rígidas)”. (A. G. R 8ª B), “Escravidão sem especificar raça”. (D. H. M. F. 8ª A).

A pergunta nº 10 era muito parecida com a anterior e tinha como objetivo fazer com que os alunos tentassem uma vez mais falar sobre o que sabiam sobre a Ditadura Militar. E novamente obtivemos respostas muito parecidas. Vale observar que não necessariamente o aluno que respondeu a pergunta anterior fazia o mesmo na pergunta nº 10. Vários alunos pareciam escolher uma ou outra para responder: “Eu conheço o que estudei que os militares brigaram muito com os estudantes”. (A. P. A. 8ª A), “Sim. O governo investiu tanto no exército e ficou tão poderoso que dominou o governo e a presidência”. (D. M. 8ª A), “Foi um dos

piores tempos do Brasil”. (I. H. M. 8ª B), “Pelo meu conhecimento a ditadura foi boa para uns e ruim para outros”. (C. R. R. 8ª B).

Aqui alguns dados novos: pela primeira vez aparece uma resposta falando da participação dos estudantes no período e a idéia até hoje muito comum para boa parte da população de que para alguns a ditadura foi “uma coisa boa”.

Isto pode ser verificado na Tabela 4 (parte 1):

Tabela 4 - Parte1 – Perguntas sobre Ditadura Militar

	8ª A	8ª B
9)O que você entende por ditadura militar?	Deram uma ou mais definição: 13 alunos (serão analisadas posteriormente). Não responderam: 6 alunos Não sabem: 8ª Alunos Não lembram: 2 alunos Sem definição clara: 2 alunos.	Deram uma ou mais definição: 11 alunos (serão analisadas posteriormente). Não responderam: 17 alunos Não sabem: 4 alunos Nada: 1 aluno
10)Você conhece alguma coisa sobre a ditadura militar? Fale sobre.	Não: 9 alunos Não responderam: 6 alunos Não sabem: 3 alunos Não lembram: 5 alunos Não sabem explicar: 1 aluno Não deu definição: 3 alunos Deram uma ou mais definição: 3 alunos.	Não: 13 alunos Não responderam: 6 alunos Não lembram: 3 alunos Deram uma ou mais definição: 4 alunos.
11)Alguém em sua casa ou outra pessoa que você conheça já havia comentado sobre a Ditadura Militar? Quem? O que essa pessoa comentou?	Não: 22 alunos Não responderam: 4 alunos Sim: 2 alunos Única pessoa citada: tia. Não lembra quem: 1 aluno.	Não: 20 alunos Não responderam: 6 alunos Sim: 4 alunos Pessoas Citadas: tio, mãe. Não lembra quem: 1 aluno. Não cita nomes: 1 aluno

Como podemos observar essas respostas dos alunos vinham de outro lugar que não de informações obtidas dentro de casa com parentes ou amigos. Pois a grande maioria dos alunos (22 alunos da 8ª A e 20 alunos da 8ª B) disse na questão no. 11 que ninguém em casa já havia comentado sobre a ditadura militar. Apenas seis (6) alunos (dois da 8ª A e quatro da 8ª B) disseram que alguém (tia, tio, mãe) em casa tinha falado alguma coisa. No entanto, apenas dois alunos da 8ª B indicaram o que foi dito: “Sim. Meu tio falo (sic) que a ditadura militar era muito ruim na quela (sic) época”. (C. R. R. 8ª B). “Na verdade eu que perguntei pra essa pessoa. Minha mãe, Disse que ele Getúlio não foi tão bom para o Brasil”. (F. M. G. 8ª B).

Vale ressaltar que a aluna que menciona Getúlio Vargas como sendo uma informação dada pela mãe, faz a mesma referência na questão anterior. É possível ver que a resposta teve um forte impacto em sua memória, pois ela não se esqueceu.

Para outros ainda foi possível perceber também a associação com conteúdos diferenciados: “Se algum político roubasse e fosse condenado com provas era morto”. (D. R. G. A. 8ª A). “No momento não lembro muito. Mas sei que Getúlio Vargas foi um ditador.” (F. M. G. 8ª B). “Um pouco da história do Hitler, ele queria ser o dono da Alemanha”. (J. R. R. 8ª B), “Sim. Quando o prefeito não que (sic) ser reconhecido ele manda uma pessoa fazer a (sic) ele”. (F. H. 8ª B).

Igualmente aparecem, pela primeira vez, associações com personagens de outros períodos autoritários: com Getúlio Vargas no Brasil e Hitler na Alemanha. Quanto às idéias que apontam para políticos e prefeitos acreditamos que se deva ao momento político pelo qual passava a cidade de Londrina naquele momento. O questionário foi aplicado em novembro de 2008 e um pouco antes disto, o candidato Antonio Bellinati venceu Luiz Carlos Haully no segundo turno da disputa pela Prefeitura de Londrina. No entanto, a reprovação das contas pelo TCE tornou sua candidatura nula, o que provocou um novo segundo turno, entre Haully e o então deputado federal Barbosa Neto que venceu a eleição.

Pelo que vimos os alunos que indicaram políticos e prefeitos em suas respostas, embora de forma confusa, provavelmente pensaram a partir do que estava acontecendo perto deles, em suas cidades.

As perguntas nº 12 e nº 13 (Tabela 4 - Parte2) tinham como objetivo verificar se os alunos associavam ditadura militar com o a idéia de revolução e primeiro investigamos o que eles entendiam por revolução. Percebemos que para boa parte dos alunos de ambas as séries revolução é pensada como uma “coisa positiva”: mudança, crescimento do país, melhor do que no passado: “Quando acontece algo muito importante na história que muda tudo”. (I. H. M. 8ª A), “Revolução é a mudança uma nova era, pessoa etc...”. (A. P. A. 8ª A), “O nome já diz tudo revolução quer dizer uma coisa que foi mais melhor (sic) do que a outra do passado”. (C. R. R. 8ª B), “É uma coisa que serve para deixar o passado e renovar alguma coisa, um país”. (D. M. M. 8ª B),

Poucos alunos das duas turmas conseguem pensar revolução como “um problema”: guerra, crise, bagunça ou pessoas inconformadas: “Eu entendi que na revolução temos que luta (sic) pelo o que queremos. Como liberdade”. (F. H. 8ª A), “Uma grande bagunça entre países”. (L. M. O. 8ª B), “Mudança, crise, guerra...” (A. H. R. 8ª A), “É quando

um grupo se junta e não concorda com alguma coisa que esta (sic) acontecendo daí eles lutão (sic) pelo o que eles acreditam esta (sic) certo”. (A. K. A. A. 8ª A).

Quanto à pergunta nº 13 se eles entendiam a ditadura militar como uma revolução, um grupo relativamente pequeno de alunos das duas turmas (11 alunos da 8ª A e 9 alunos da 8ª B) responderam que sim e um grupo menor ainda respondeu que não (cinco alunos da 8ª A e quatro alunos da 8ª B). Mas como a pergunta não pedia que justificassem a resposta, apenas uma aluna o fez: “Sim, para mudar alguma coisa”. (F. M. G. 8ª B).

Tabela 4 - Parte2 – Perguntas sobre Ditadura Militar no Brasil.

12) O que você entende por revolução?	Não sabem: 2 alunos Não responderam: 7 alunos Não lembram: 3 alunos Definiram: 18ª Alunos Definições mais citadas: Guerra (6), mudança (3), crescimento de um país (3), evolução (2), acontecimento revolucionário (2), crise (1), luta por direitos (1), greve (1).	Não sabem: 3 alunos Não responderam: 16 alunos Definiram: 13 alunos Definições mais citadas: Renovar (3), mudar tudo (3), melhor do que no passado (1), lutar pelo que queremos (1), deve ser melhor (1), grande bagunça (1), guerra (1), evolução (1), pessoas inconformadas (1).
13) Você acha que a Ditadura foi uma Revolução?	Não responderam: 7 alunos Não sabem: 5 alunos Sim: 11 alunos Não: 5 alunos	Não responderam: 16 alunos Não sabem: 2 alunos Sim: 9 alunos Não: 4 alunos Talvez: 1 aluno Sim com justificativa: 1 aluno
14) Liste cinco palavras que para você definem o que foi a Ditadura Militar no Brasil.	Não responderam: 12 alunos Não sabem: 3 alunos Não lembram: 2 alunos Responderam: 10 alunos Definição mais citada: guerra (4) Outras 42 definições diferenciadas (um aluno para cada citação): Vargas, pós-guerra, J. K., tortura, exército, assassinato.	Não responderam: 23 alunos Responderam: 9 alunos Definições mais citadas: guerra (3), revolução (3), mortes (2), sem liberdade (2), sofrimento (2), político (2). Outras 23 definições diferenciadas (um aluno para cada citação): Getúlio Vargas, Petrobrás, Eletrobrás, conflitos, gente presa.

Enfim, com a última pergunta pretendíamos verificar quais conceitos os alunos associavam à Ditadura Militar com a intenção de verificarmos como os alunos entendiam o que foi este período da história recente do Brasil, inclusive aqueles que responderam “não sei” para várias perguntas. Entretanto, isto não alterou muito o perfil daqueles que respondiam às perguntas e daqueles que não respondiam. Um total de 17 alunos da 8ª A entre aqueles que não sabiam, ou não se lembravam, ou deixavam em branco. E na 8ª

B, 23 alunos simplesmente não responderam. Daqueles que responderam (10 alunos da 8ª A e 9 alunos da 8ª B) os conceitos mais citados, para a 8ª A foram: guerra, mencionado por 4 alunos e várias outras definições de cada aluno que variavam de tortura, exército, assassinato, Getúlio Vargas e J. K.

Novamente percebemos várias associações estavam bem próximas do que aconteceu no período como tortura e exército, ou mesmo guerra. Entretanto, outras evidenciavam uma mistura de conteúdos a partir da idéia dos períodos de exceção como, por exemplo, de novo a presença de Getúlio Vargas, ou mesmo J.K. Muitas vezes estas várias respostas estavam presentes nas indicações dos mesmos alunos. Aparentemente, isto evidencia uma necessidade de pensar um momento que eles caracterizam pela violência a partir da idéia de um líder, ou de uma pessoa que “comanda a tudo e todos”.

Assim, podemos afirmar como o faz Peter Lee, de que a questão não é que esses alunos não sabem nenhuma história (eles *sabem* algo sobre alguns eventos), mas não estão acostumados a pensar em termos de um grande quadro, achando difícil ir além da extrapolação fragmentada do passado recente. Eles podem estar até projetando o presente de volta ao passado, e depois para frente novamente. (LEE, 2006, p. 143).

E também vale ressaltar que o conhecimento prévio dos alunos evidencia aquilo que Maria do Céu de Melo já aponta: essas idéias são baseadas nas experiências e vivências pessoais dos alunos, geradas por processos primários de abstração e problematização. E muitas das idéias pertencem ao domínio das crenças, enraizadas no universo cultural dos indivíduos e como tais têm uma permanência de longa duração e oferecendo uma resistência a mudanças abruptas. (MELO, 2001, p. 45).

Assim, concordamos com Regina C. Alegro quando afirma que mais do que certas ou erradas, idéias preconcebidas podem indicar o processo criativo de aprendizagem já em andamento, cabendo a exploração dos conhecimentos prévios e sua elucidação, indagação das regras pressupostas para alcançar conclusões válidas e seu aprofundamento. Nesta perspectiva, para a autora, aprender em História, pressupõe reinventar o conhecimento já produzido. E torna-se fundamental para o ensino a consideração dos conteúdos substantivos incorporados na estrutura cognitiva dos estudantes, bem como reconhecê-los como construtores de conhecimento. (ALEGRO, 2008, p. 48).

4.2 ANÁLISE DO INSTRUMENTO APLICADO APÓS O TRABALHO COM AS CANÇÕES

Antes de iniciarmos a análise das narrativas dos alunos após o trabalho com as canções em sala de aula, devemos enfatizar aquilo já foi dito por Alegro (2008) de que geralmente o conhecimento histórico prévio do aluno não se modifica facilmente. Não se trata apenas de provocar o interesse dos alunos e contrapor à suas respostas uma maior complexidade do conceito, pressupondo que eles, automaticamente, substituirão suas concepções antigas por novas. Relembrando Isabel Barca (2000), a autora indica que o raciocínio histórico desenvolve-se marcado por oscilações. E assim, promover a mudança conceitual em sala de aula é um processo difícil que requer, antes de tudo, o reconhecimento do aluno como produtor de significado e de sentido. (ALEGRO, 2008, p. 68).

Desta forma, percebemos que ao comparar o conhecimento prévio dos alunos que fizeram parte de nossa investigação, com o momento posterior ao nosso trabalho com canção em sala de aula ⁴⁸, tivemos o que poderíamos indicar como uma aprendizagem efetiva em alguns casos.

Neste novo instrumento aplicado logo após a nossa intervenção em sala, optamos por utilizar algumas perguntas da mesma forma como havíamos feito da primeira vez e introduzir outras perguntas que ao final poderiam ter o mesmo efeito daquelas feitas anteriormente. Neste momento estavam presentes, como já havíamos mencionado no início deste capítulo, vinte e nove (29) alunos na 8ª A e trinta e quatro (34) alunos na 8ª B.

Assim, com relação, por exemplo, à pergunta nº 1 sobre o que é história percebe-se que neste momento todos os alunos das duas turmas responderam à pergunta. E quando analisamos as respostas dadas notamos o que se poderia inferir, como uma sofisticação mais visível nas narrativas. Para a grande maioria história continuou sendo vista como aquela que conta “coisas do passado”. Entretanto, em várias delas é possível perceber que a história pode ser vista como uma reconstrução do passado, como acontecimentos que ficaram esquecidos na história e em muitas outras a idéia de que passado, presente e futuro estão relacionados através da história. “História pra mim é aquilo que já aconteceu a muito (sic) tempo atrás que o prof. fala no presente pros alunos”. (J. A. P. 8ª A), “Todo fato acontecido, que marcou e que o que (sic) não marcou mais (sic) aconteceu”. (J. E. R. R. 8ª B), “A história é o passado escrito em páginas”. (L. M. S. 8ª B), “História é aprender as coisas do

⁴⁸ Com relação aos procedimentos adotados quando trabalhamos com as canções em sala de aula, verificar o Capítulo III, onde explicitamos como foi feito.

passado (antigo), que dependendo você pode usar no presente”. (E. Z. 8ª B), “História para mim é o ontem o hoje e o amanhã!”. (C. R. F. P. 8ª A), “História é o estudo que mostra o passado o presente e vários pontos que podem ocorrer no futuro”. (C. A. C. S. 8ª A), “Estudo de acontecimentos passados, também do presente, atos que influíram para cultura que temos hoje, e os atos de agora que influíram (sic) no futuro”. (R. F. S. 8ª A).

Esta diferença para como primeiro questionário também aparece na questão nº 3 quando perguntamos se achavam importante estudar história. Diferentemente da primeira vez quando tivemos um maior número de alunos respondendo sim à pergunta em especial na 8ª B. E, da mesma forma, as justificativas são bem diferentes agora: “Por que eu estou no mundo e o mundo é uma história em todo o mundo, e por isto é importante eu vivo nela”. (J. B. 8ª B), “Sim, pois se nos estudarmos história e se um dia acontecer a mesma coisa que aconteceu no passado já saberemos o que fazer”. (I. H. M. S. 8ª B), “Sim, pois cada vez que estudamos descobrimos coisas novas e pode (sic) influenciar no nosso cotidiano”. (T. F. 8ª B), “Sim: sei que no futuro vou precisar ficar por dentro do meu mundo de como foi criado quem criou quem lutou por ele”. (L. M. O. 8ª B), “Sim. Porque você não usa a história só na escola e sim na sua vida inteira”. (C. C. G. S. 8ª A), “Sim. Porque história está na nossa vida em todas as horas, é igual Geografia e Matemática”. (C. F. 8ª A), “Sim, aprendendo coisas que podem nos ajudar até mesmo futuramente, coisas que até mesmo nossos avós viverão...”. (R. F. S. 8ª A).

Uma vez mais, desta vez, aparecem várias vezes a idéia de que história também está no nosso presente e em alguns casos “que a vida é feita dela”, daí sua importância.

Tabela 5 – Perguntas sobre História

	8ª A	8ª B
1) Para você, o que é História?	Obs: Todos os alunos responderam. Definições mais citadas: “Fatos que aconteceram” (10), “Estudo do passado” (5), “fatos marcantes” (3), “aconteceu tempos atrás (...) professor conta no presente” (1), “atos que influenciam (...) hoje (...) futuro” (1).	Obs: Todos os alunos responderam. Definições mais citadas: “acontecimentos do passado” (12), “serve como conhecimento” (6), “e para estudar ” (4), “é uma matéria” (3), “Acontecimentos importantes, pessoas importantes” (1). “conta vida de personagens” (1).

2)Você acredita que as músicas de hoje em dia têm alguma relação com as músicas do período militar? Justifique.	Sim: 9 alunos Não: 15 alunos Não respondeu: 1 aluno Não sabe: 1 aluno Não toma posição: 2 alunos	Sim: 5 alunos Não: 23 alunos Não respondeu 1 aluno Não toma posição: 1 aluno Sem justificativa: 3 alunos
3)Você acha importante estudar história? Por quê?	Sim: 26 alunos Não: 1 aluno Não sabe: 1 aluno Talvez: 1 aluno	Sim: 34 alunos Obs: Todos os alunos disseram sim.

Obs. Da mesma forma, as justificativas de todas as perguntas (como e por que) serão analisadas no decorrer do texto.

Com relação à pergunta nº 2, se as músicas de hoje têm alguma relação com as músicas do período militar, a grande maioria (15 alunos da 8ª A e 23 da 8ª B) disseram que não. Os alunos da 8ª A assim justificavam: “Não. Nós não queremos relembrar dos tempos de tristeza e escuridão”. (D. N. 8ª A), “Não hoje as musica já não tem precisão de provocar governo nem um”. (C. R. F. P. 8ª A), “Não porque hoje em dia os militar (sic) não mata as pessoas a toa”. (P. H. S. 8ª A), “Não porque hoje em dia as musicas são muito romântica e se não são falam de coisas banais na quela (sic) época as musicas tinha (sic) mais sentido”. (A. P. A. 8ª A).

De uma maneira geral estes alunos percebiam que hoje é diferente e que a necessidade da censura não existe mais, pelo menos não como acontecia naquele momento histórico. Paira no ar também uma idéia de que no período militar as músicas “falavam de coisas mais sérias”. O mesmo pode-se observar junto aos alunos da 8ª B: “Não as musicas do período militar eram censuradas, hoje não o artista pode faze (sic) a letra da musica do jeito que bem entende”. (L. M. 8ª B), “Não, pois hoje em dia as musicas sã para agradar o povo, e antes era para atingir o governo, defendendo suas opiniões e reprimendo (sic) a atitude dos que mandam”. (L. M. G. 8ª B), “Não. Porque as musicas de hoje em dia que eu gosto só fala de paixão amor etc...”. (R. F. 8ª B), “Não muito, porque as músicas de hoje tem muitas besteiras, algumas não tem sentido, na minha opinião o rap é o único que fala sobre polícia e governo”. (T. F. 8ª B).

Os alunos que responderam sim à pergunta, eles o fizeram porque viram que nos dois períodos é possível falar da realidade em que se vive através da música. Em outros dois casos, os alunos associaram diretamente ao período militar, dizendo ser possível ver resquícios deste momento até hoje em nossa sociedade: “Sim. Porque a de hoje e de antigamente fala sobre a realidade que as pessoas vivem”. (C. C. G. S. 8ª A), “Sim, por que no período militar as músicas falavam de ditadura e agora as músicas sempre reclamam de algo”.

(C. A. C. S. 8ª A), “Sim tem músicas tipo Rok (sic) que fala de período militar por que esse período ficou marcado no mundo e tem até hoje”. (M. V. P. 8ª A), “Sim! Pq hoje em dia tem muitas músicas que falam sobre armas, guerras, mortes e etc.”. (V. M. S. F. 8ª A), “Sim, Porque algumas músicas falam mais ou menos igual, exemplo: como a música do “Geraldo Vandré”, que fala de fome e etc...”. (L. M. S. 8ª B), “Sim, porque o período militar deixou vestígios de preconceito de estilo de vida”. (I. L. P. 8ª B).

Especificamente em relação à pergunta nº 4 (Imagine que você é um censor durante o período militar: a- escolha uma das músicas estudadas e aponte quais pontos dela você censuraria. Por quê? b- Que temas ou trechos das músicas da atualidade você censuraria? Por quê?), pretendíamos fazer quase que um jogo. Queríamos saber como os alunos agiriam caso fossem censores, o que eles censurariam nas músicas do período militar e nas músicas da atualidade e que justificassem o que estavam fazendo.

Todos os alunos da 8ª A responderam a questão de uma ou outra forma e apenas dois (02) alunos da 8ª B não responderam e um (1) aluno disse não saber o que poderia fazer. Nas perguntas que pediam para indicar o que censurariam nas músicas do período militar foram indicadas, em várias canções, passagens variadas que, segundo os alunos eram mais ofensivas ao governo, ou à sua política: “Eu censuraria Pra não dizer que não falei... Porque ele tenta reunir mais pessoas pra ir contra o período militar”. (I. L. P. 8ª B), “Metrô Linha 743, a frase em que diz “...o prato mais caro do melhor banquete é o que se come cabeça de gente...” porque pra época meio que da a entender que são comunistas e pensão (sic) contra a ditadura”. (A. K. A. A. 8ª A), “...Não interessa pouco importa, fique aí! Eu quero saber o que você estava pensando...” no tempo da ditadura um homem ser visto pela polícia sem fazer nada, eles já achavam que estava pensando mal sobre a ditadura. Então, eu censuraria este trecho porque ele está falando mal da polícia que naquele tempo estava do lado da ditadura”. (E. A. 8ª A), “O Bêbado e o Equilibrista: “E nuvens lá no mata-borrão do céu chupavam manchas torturadas”. Censuraria esta parte porque isso fala que na época da ditadura eles não queriam mostrar o que faziam contra as pessoas”. (L. H. F. M. 8ª B).

É interessante notar que as respostas mantêm uma fidelidade às músicas que mais chamaram a atenção dos alunos, conforme cada turma, como já vimos no Capítulo III. Aqui, novamente percebe-se o forte impacto da canção *Metrô Linha 743* em muitos alunos da 8ª A, enquanto na 8ª B houve quase que um “empate técnico” entre *Cálice*, *Caminhando*, *Apesar de Você* e *O Bêbado e o Equilibrista*. Também vale a pena ressaltar que as justificativas dos alunos com relação à escolha das passagens das letras das canções não eram

aleatórias. Os alunos indicam que a escolha se deu porque elas eram ofensivas ao Governo Militar, ou ao que eles pensavam.

Quando justificam a censura das músicas da atualidade é visível que todas as escolhas aconteceram por motivos os quais poderíamos classificar como “morais”. Fica muito claro que os alunos estão entendendo que, no caso das canções estudadas em sala⁴⁹, a censura se devia a motivos políticos e que se existisse censura hoje, os motivos, para eles, seriam de outra ordem: “As músicas que falam mau (sic) do país, por que o Brasil não é uma grande maravilha mas nos Brasileiros ficam reclamando”. (C. A. C. S. 8ª A), “Eu censuraria os funk’s, porque todos eles tem coisas que não deviam ser apresentadas e passadas. É muita pouca vergonha”. (E. A. 8ª A), “Eu censuraria o Rock, porque eu acho que coloca o verbo (destruir) na mente das pessoas”. (I. L. P. 8ª B), “Eu mudaria a música creu, pois muitas crianças escutam e eu acho que influência (sic) a criança em coisas que ela não pode fazer”. (T. F. 8ª B), “Um tema é o sexo ou a influência dele, como créu. Essa música é ridícula e sem sentido, somente influência (sic) as coisas ruins, assim como o FUNK em si”. (F. M. G. 8ª B), “Créu, porque ela não quer dizer nada e não tem nenhuma utilidade a música é uma bosta”. (F. G. 8ª B).

Um dado muito importante que algumas narrativas apontaram foi uma perspectiva de gênero em respostas de três alunas. Em suas falas, duas delas indicam que censurariam algumas músicas porque se sentem desrespeitadas como mulheres através das letras daquelas que fazem parte especialmente do Funk. Todas as alunas são da 8ª A. “Algumas letras de funk, porque falão (sic) mal das mulheres falão (sic) delas que nem cadelas e tals”. (A. K. A. A. 8ª A), “Alguns Funks porque falam muitos palavrões, e não levam as “mulheres a sério”. (C. F. 8ª A), “Não censuraria nem uma musica em ci (sic) mas toda as que falam mal das mulheres que se referem as mulheres a (sic) um pedaço de carne inutil (sic)”. (C. R. F. P. 8ª A).

Também é digno de nota perceber que apenas uma aluna, dentre todos os alunos das duas turmas, aponta que não seria uma censora. E ela justifica por que não faria tal

⁴⁹ Embora tenhamos trabalhado em sala de aula somente com as chamadas “músicas de protesto”, ou de “engajamento”, devemos enfatizar que a censura da ditadura militar não atuou unicamente sobre este tipo de música. Sua atuação foi muito além, censurando, por exemplo, as músicas consideradas “cafonas”. Se, por um lado, nas músicas de protesto o problema eram as críticas políticas ao governo, nas músicas cafonas, por outro, a ênfase se dava sobre aquilo que era considerado moralmente “inadequado” ao que se pretendia como um bom comportamento para a sociedade da época. Como demonstrou Paul César de Araújo, músicas como “Pare de tomar a pílula” e “Eu vou tirar você deste lugar”, de Odair José, foram alvos dos censores da época e seu cantor e compositor um dos mais visados pela censura do período. Cf. ARAÚJO, P. C. **Eu não sou cachorro não. Música Popular Cafona e Ditadura Militar**. RJ, Record: 2002.

coisa. “Acho que não censuraria, o que é verdade é pra ser dita cantada e ouvida”. (L. M. O. 8ª B).

Tal atitude seria tomada, segundo a aluna, tanto para o período da Ditadura Militar, como vimos acima, quanto para músicas da atualidade, quando ela faz uma pergunta que nos incita a pensar: “Nenhuma verdade é pra ser dita?”. (L. M. O. 8ª B).

Assim, concordamos com Isabel Barca e Marília Gago quando enfatizam que os conceitos históricos são compreendidos pela sua relação com os conceitos da realidade humana e social que o sujeito experiênciava.

Para as autoras, quando o aluno procura explicações para uma situação do passado à luz da sua própria experiência, mesmo sem apreciar as diferenças entre as suas crenças e valores e as de outra sociedade, revela já um esforço de compreensão histórica. Este nível de pensamento é considerado mais elaborado do que aquele que assenta em generalizações estereotipadas, desprovidas de compreensão do sentido humano do passado. O reconhecimento da existência de outros pontos de vista no passado, apoiado nas fontes históricas disponíveis, é já característico de um nível de pensamento histórico genuíno, e que poderá ser gradualmente contextualizado. (BARCA; GAGO, 2001, p. 241).

Desta forma, para Barca e Gago, deve-se compreender os processos cognitivos dos sujeitos ao pensarem em História, examinar as relações entre as idéias tácitas (idéias que os alunos constroem a partir das suas vivências) e os conceitos históricos. E também explorar como a compreensão dos alunos quanto aos conceitos históricos, quer de natureza substantiva quer de natureza epistemológica (por exemplo, interpretação de fontes), têm sido objetos centrais da pesquisa no campo da cognição histórica. (BARCA; GAGO, 2001, p. 242).

As questões de nº 5 e 6 (É possível estudar história através da música e se as músicas contam histórias), já tinham sido feitas anteriormente durante a investigação do conhecimento prévio e diferentemente do momento anterior, obtivemos respostas muito mais claras para as duas perguntas. Vale observar que poucos alunos deixaram de responder estas perguntas (ver Tabela). Esses são alguns exemplos de respostas dos alunos: “Sim, eu gostei dessas aulas com música eu acho que se pegar as música (sic) da antiguidade que fala sobre o conteúdo que estamos estudando é possível aprender”. (T. F. 8ª B), “As músicas contam história sobre violência, sobre amor, tortura, depende da música”. (T. F. 8ª B), “Porque mostra também a opinião do povo na época dos acontecimentos”. (I. L. P. 8ª B), “Sim, contam fatos, geralmente, reais, importantes na época”. (I. L. P. 8ª B), “Sim, como o trabalho que estamos fazendo agora sobre a ditadura”. (A. P. A. 8ª A), “Sim, histórias de pessoas lutadoras pessoas

que querem vencer e também de amor”. (A. P. A. 8ª A), “Sim! Pq tem musicas que já são uma História”. (V. M. S. F. 8ª A), “Sim! Podem contar histórias de pobre como de rico, de ladrões principalmente Rap é o tipo de música que mais conta histórias. (Grifos no Original). (V. M. S. F. 8ª A), “Sim é até mais divertido que a música sendo explicada a vemos com outros olhos”. (C. R. F. P. 8ª A), “Contam história da ditadura pessoas que eram exiladas de pessoas que eram torturadas pelos ditadores”. (C. R. F. P. 8ª A).

As narrativas mostram que, de uma forma geral, há um consenso de que é muito mais fácil aprender através da música. E aqui entendemos que o que os alunos estão enfatizando é a necessidade de se trabalhar a partir de uma evidência seja a música ou outra qualquer. O que é visível nas falas dos alunos é que desta forma é “mais fácil aprender”, além de ser mais divertido. A ênfase nas respostas é visível, diferente de quando perguntamos na primeira vez quando parecia existir uma certa dúvida em torno das respostas, quando alguns pareciam pensar “se é possível, eu não sei como”.

Tabela 6 – Perguntas sobre música.

	8ª A	8ª B
5) Você acha possível estudar História através da música? Como?	Sim: 22 alunos Não: 2 alunos Não justificam: 2 alunos	Sim: 32 alunos Não sabe como: 1 aluno Depende: 2 alunos
6)As músicas contam histórias? Quais histórias?	Sim: 23 alunos Não respondeu de forma clara Depende: 1 aluno Não respondeu: 1 aluno	Sim: 33 alunos Não sabe: 1 aluno
9)Você acha que as músicas trabalhadas em sala de aula ajudaram a compreender o que aconteceu no Brasil na Ditadura Militar? Por quê?	Sim: 23 alunos Não respondeu de forma clara: 1 aluno Não deram justificativas: 4 alunos Justificativas mais citadas: “mostra a forma que as pessoas viviam” (5), “ensino fica mais claro” (3), “dá uma idéia de como foi o período” (3), “porque falam sobre a ditadura” (3).	Sim: todos (34) Sim mas não justificou: 1 aluno. Justificativas mais citadas: “Ajuda compreender” (5), “mostra a História da Ditadura Militar” (5), “falam (...) realmente como era” (2), “Relata histórias (...) sofrimento” (2).

Obs: A pergunta nº 8: “Das músicas trabalhadas em sala, escolha uma e destaque os pontos que têm relação com a ditadura militar. Justifique”, já foi trabalhada no item 4.2 do Capítulo III.

A mesma ênfase aparece na questão nº 9 que perguntava se as músicas trabalhadas em sala tinham ajudado a compreender a Ditadura Militar no Brasil. Todos os

alunos da 8ª A (embora um aluno tenha feito de forma um pouco confusa e quatro alunos responderam sim, mas não justificaram) e todos da 8ª B responderam que foi mais fácil entender o período através das músicas. É evidente em certas falas que alguns alunos conseguem entender várias questões bem sérias: que muitas vezes aquilo que o documento (no caso a música) diz é feito de forma sutil, é preciso uma mediação para interpretá-lo (no caso o professor) e é necessário conhecimento sobre o conteúdo para “decifrar” o que está escrito. “Sim de um jeito escondidinho mais delicado mais (sic) dá para entender bastante porque todas essas músicas de um jeito bem inteligente fala (sic) sobre a ditadura”. (C. R. F. P. 8ª A), “Sim. Porque aquelas pessoas viveram aquele período. E contam tudo na música. Tudo o que viram e viveram”. (C. F. 8ª A), “Sim, porque na outra prova foi perguntado o que era Ditadura Militar eu não sabia mais (sic) agora já entendo bem melhor”. (A. P. A. 8ª A), “Concerteza (sic), com a explicação do professor eu consegui entender muito bem, e várias coisas que eu não tinha certeza do que era eu agora sei bem o que é, e consigo interpretando bem”. (F. M. G. 8ª B), “Sim, porque muitas músicas como as de Raul Seixas, Chico Buarque tem muitos pontos onde falam sobre como era ruim a ditadura”. (L. H. F. M. 8ª B).

Uma vez mais é possível perceber que o uso da evidência histórica em sala de aula permite aos alunos uma melhor compreensão do conteúdo. Isto nos leva a concordar com Peter Lee quando afirma que é essencial que o aluno entenda como o conhecimento histórico é possível, o que requer um conceito de evidência. Igualmente, para Lee, é preciso que o aluno entenda que as explicações históricas podem ser contingentes ou condicionais e que a explicação de ações requer a reconstrução das crenças do agente sobre a situação, valores e intenções relevantes. E, por último precisa entender que as considerações históricas não são cópias do passado, todavia, podem ser avaliadas como respostas para questões em termos (ao menos) do âmbito do documento que elas explicam. Mas também que é necessário uma congruência com outros conhecimentos. (LEE, 2006, p. 137).

As pergunta de nº 7 (o que você entende por Ditadura Militar?) e nº 10 (o que você entende por revolução e você acha que da Ditadura Militar foi uma revolução?) já tinham sido feitas anteriormente e desta vez, após o trabalho com as canções em sala de aula, percebemos também algumas mudanças, embora não muito enfáticas. Muitos alunos ainda deixaram de responder as perguntas, assim como anteriormente. O que nos pareceu diferente foi à própria precisão dos conceitos daqueles que responderam. Com relação à pergunta nº 7: “Entendo que é um governo onde ele comanda em tudo e que ele decide o que ele acha que é melhor”. (F. M. G. 8ª B), “Eu entendo por uma época onde era tudo cheio de regras rigorosas e de uma censura muito forte nas músicas, charges, filmes, programas etc.”. (L. H. F. M. 8ª

B), “Á (sic) tipo de tempo em que o Brasil calou-se com as brigas, com as repreensões”. (F. C. 8ª B), “Milhares de soldados proibindo de pessoas (sic) viver, aprender, falar a verdade”. (L. M. O. 8ª B), “Na época da ditadura era a época em que o direito de livre arbítrio não existia”. (C. R. F. P. 8ª A).

Tabela 7 - Parte 1 – Perguntas sobre conceitos relacionados à ditadura

<p>7) O que você entende por ditadura militar?</p>	<p>Não responderam de forma clara: 2 alunos Não responderam: 3 alunos Esqueceu: 1 aluno Nada: 1 aluno Não sabe dizer: 1 aluno Definiram: 21 alunos. Definições mais citadas: "política comandada pelo exército" (4), "as pessoas não podiam se expressar com liberdade" (3), "época que o brasileiro sofre" (2).</p>	<p>Não responderam: 3 alunos. Não sabe: 1 aluno Definiram: 30 alunos Definições mais citadas: “Guerra Civil” (7), "Período ruim para o Brasil" (3), "A polícia mandando em tudo" (3), "Fazer o que eles querem" (2).</p>
<p>10) O que você entende por revolução? Você acha que a ditadura militar foi uma revolução? Justifique.</p>	<p><i>PARTE 1:</i> Não definem: 15 alunos Esqueceu: 1 aluno Não sabem: 2 alunos Definem: 11 alunos Definições mais citadas: “mudança” (3), "um tipo de protesto" (2), "mudar racionalmente" (1), "ato revolucionário em prol de uma causa" (1). <i>PARTE 2:</i> Sim: 13 alunos Não: 3 alunos (1 não justificou) Não se posicionam: 4 alunos Talvez: 1 aluno (não justifica) <i>Justificativas mais citadas para o sim:</i> " mudou várias coisas" (2), "ditavam o que se podia e não se podia" 1, "interfere na vida" (1). <i>Justificativas para o não:</i> "as pessoas ficavam de cabeças baixa" (1), " foi um ato egoísta de um ditador" (1).</p>	<p><i>PARTE 1:</i> Não responderam: 11 alunos Não entendi a resposta: 1 aluno Sim: 22 alunos Definições mais citadas: “Mudança” (9), "Rebeldes contra algo" (3), "Grande troca" (2), " Bagunça" (1), "Revolta" (1). <i>PARTE 2:</i> Sim: 24 alunos Não: 8ª Alunos Não sabem responder: 2 alunos <i>Justificativas mais citadas para o sim:</i> "O Brasil não foi o mesmo" (3), "Houve mudanças" (2), "Porém não tão boa" 1, "O Brasil se desenvolveu" 1. <i>Justificativas para o não:</i> "Ninguém dava opinião" (2), " Pessoas tinham medo de protestar" (1), "Povo não participou, pois era contra" (1), "Não foi bom" (1), " Covardia" (1).</p>

O mesmo ocorre, como já dissemos em relação à pergunta nº 10 (o que você entende por revolução e você acha que da Ditadura Militar foi uma revolução?): “Eu acho que não foi uma revolução não, pois muitos sofreram com a Ditadura. Revolução para mim é a

revolução de algo, um país e assim por diante”. (T. F. 8ª B), “Sim de uma certa maneira foi, pois ditavam o que se podia e não se podiam (sic) fazer como se estivessem revolucionando esse país”. (C. R. F. P 8ª A), “Entendo que é uma forma de protesto contra algo. Não; pois a Ditadura foi uma coisa que durou muito tempo”. (L. H. F. M. 8ª B), “Como algo que vai renovar, melhorar. Tentei mas não consegui. Pois a revolução precisa principalmente de povo e o povo, a maioria era contra”. (F. C. 8ª B).

Este último aluno não estava presente quando da aplicação do primeiro instrumento, então não podemos comparar esta resposta com outra. Mas nos perguntamos se ele conseguiria este grau de entendimento sem o trabalho com as músicas.

Por fim, a última questão visava investigar se os alunos conseguiam identificar alguns conceitos do período militar que havíamos trabalhado através canções. Os conceitos eram: tortura, censura, exílio e repressão. Percebemos que alguns eram de fácil assimilação pelos alunos como tortura e censura. Entretanto, repressão e exílio eram de difícil entendimento e muitas vezes confundidos com outros conceitos. Como repressão ser visto facilmente como opressão, realmente muito parecidos⁵⁰. Todavia, aquele mais difícil de ser trabalhado foi exílio, pois os alunos demonstravam total espanto ao imaginar porque alguém teria que ir embora do seu país. Somente quando explicados através das canções foi possível para eles a sua compreensão e não todos os alunos entenderam.

Além do mais, percebemos que quando precisavam definir os conceitos totalmente sem o auxílio que os remetessem ao conteúdo, ficava difícil para eles darem uma definição mais apurada. E nem sempre os alunos conseguiam definir todos os conceitos ao mesmo tempo e optavam por apenas alguns. Mesmo assim, tivemos narrativas muito interessantes especialmente para tortura e censura, os dois conceitos mais definidos pelos alunos: “Censura: coisa que de certo modo é proibida de ser mostrada”. (E. A. 8ª A), “Tortura: bater, ofender, matar, “estrupear” (sic), espancar pra ter uma resposta – no caso na época”. (C. F. 8ª A), “Censura: as pessoas que analisam as coisas”. (L. T. F. 8ª B), “Tortura: a tortura tem varias (sic) faces tem aquela tortura que fazem com você e você não percebe e a outra já é aquela que você percebe logo de primeira”. (C. R. 8ª B), “Censura: na época da ditadura a censura era muito usada nas musicas (sic) para que não fose (sic) pro ar as musica (sic) que eles entendiam como provocação”. (C. R. F. P. 8ª A).

⁵⁰ Conforme o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa: *Opressão*: s.f. 1 ato ou efeito de oprimir, estado, condição de quem ou daquilo que se encontra oprimido 2 sensação desagradável de falta de ar, sufocamento, de abafamento (...) 5 humilhação, embaraço, vexame (...)6 abatimento, prostração. Pg. 1392. *Repressão*: s.f. 1 ação de reprimir; castigo; punição 2 aquilo que reprime,7 coibir, combater pelo uso da força. Pg. 1648. Cf. **Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa**. RJ, Objetiva: 2009.

Tabela 7 - Parte 2 – Perguntas sobre conceitos relacionados à ditadura

<p>11) O que você entende por: Tortura, Censura, Exílio, Repressão?</p>	<p><i>Tortura:</i> Não definiram: 3 alunos Definiram: 26 alunos Definições mais citadas: "ato violento" (8), "ter uma resposta" (5), " na época da ditadura muito utilizada" (3) <i>Censura:</i> Não responderam de forma clara: 1 aluno Não definiram: 2 alunos Definiram: 26 alunos Definições mais citadas: "proibir" (5), "tirar o que tinha sobre a ditadura nas músicas" (3), "pessoa que fala mal" (2), "censurar (...) coisa imprópria" (1). <i>Exílio:</i> Não responderam de forma clara: 1 aluno Não sabem: 3 alunos Não definiram: 13 alunos Definiram: 11 alunos Definições mais citadas: "expulso do país (4), pessoa "sozinha" (2), "pessoas vão para lugar para não serem presos" (1), "matança (...) fracos" (1). <i>Repressão:</i> Não respondem: 13 alunos Não lembra: 1 aluno Não sabem: 4 alunos Definem: 11 alunos Definições mais citadas: "obrigar a pessoa a fazer coisas" (5), "pessoa é reprimida" (2), "não (...) mostrar opinião" (1), "proibir coisas" (1).</p>	<p><i>Tortura:</i> Não sabem explicar: 2 alunos Resposta imprecisa: 1 aluno Não responderam: 6 alunos Responderam: 25 alunos Definições mais citadas: "Dor (...) conseguir informação" (7), "Bater até matar" (5), " maltratar" (3), "sofrimento" (3), "tortura por fazer algo errado" (1). <i>Censura:</i> Não responderam: 2 alunos Responderam: 32 alunos Definições mais citadas "Proibir" (6), "Não deixa passar para o povo" (3), "Igual ao que faziam com as músicas da Ditadura Militar", "Algo que só maior de idade pode ver" (1), "Anos de sexo, besteira e que são muito pesado" (1). <i>Exílio:</i> Não responderam: 5 alunos Não lembra: 1 aluno Não sabe: 1 aluno Responderam: 27 alunos Definições mais citadas: "Tirar do país" (13), "Mandar para outro lugar" (2), "Expulsão" (1), "Cair, Afundar" (1). <i>Repressão:</i> Não sabem: 2 alunos Não responderam: 6 alunos Definiram: 26 alunos Definições mais citadas: "Obrigar a fazer algo" (5), "Prender" (3), "Punição" (3), "Fazer coisa forçado" (2), "Tirar liberdade de expressão" (1), " Forma de tortura" (1).</p>
--	--	--

Os conceitos de exílio e repressão foram àqueles menos respondidos pelos alunos, no entanto, podemos perceber a dificuldade nas respostas de alguns alunos: "Repressão: obrigar as pessoas a fazer coisas que não deseja (sic)". (C. C. G. S. 8^a A), "Repressão: era quando a pessoa era forçada a fazer algo". (C. A. C. S. 8^a A), "Repressão: Luta contra algumas pessoas que querem aderir a certas causas como o comunismo". (R. F. S. 8^a A) e "Repressão: É tentar controlar as pessoas e fazer com que elas façam (sic) o que você quer". (F. G. 8^a B).

Ao final, percebemos que de uma forma geral o trabalho com canções em sala de aula foi muito satisfatório na perspectiva da produção do conhecimento pelos alunos.

Ficou claro igualmente que através do conhecimento prévio e de outro aplicado posteriormente junto aos alunos, pudemos realmente verificar que houve em vários momentos uma aprendizagem, perceptível através da competência narrativa dos alunos.

E assim, concordamos com C. Laville quando este afirma que:

Neste fim de século, é possível que a narrativa histórica não tenha mais tanto poder, que a família, o meio ao qual se pertence, circunstâncias marcantes no ambiente em que se vive, mas, sobretudo os meios de comunicação, tenham muito mais influência. O que deveria nos levar a não perder de vista a função social geralmente declarada hoje a respeito do ensino da história: formar indivíduos autônomos e críticos e levá-los a desenvolver as capacidades intelectuais e afetivas adequadas, fazendo com que trabalhem com conteúdos históricos abertos e variados, e não com conteúdos fechados e determinados como ainda são com frequência as narrativas que provocam disputas. (LAVILLE, 1999, p. 137).

Por fim, concordamos com Barca e Gago (2001) de que em situação de aula, trabalhar com a investigação dos conhecimentos prévios dos alunos, através de suas narrativas é uma postura essencial por parte do professor. Pois, implica em disponibilidade para explorar, por um lado, os sentidos que os alunos atribuem aos conceitos, em substituição do tradicional lugar-comum de que os alunos nada sabem. E, por outro lado, evidencia a possibilidade de se construir a aula de História em coerência com a natureza da disciplina, que assenta num processo progressivo de inferência sobre o passado, a partir das suas fontes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi feita através de uma metodologia diferenciada, pouco utilizada no dia a dia confuso e exaustivo de nossa profissão. Entretanto, ela nos trouxe como contribuição a comprovação de que é possível fazer com que o aluno compreenda como a história pode estar presente em práticas de sua vida, por exemplo, como quando este ouve uma canção.

Durante todo o processo da pesquisa os alunos se tornaram receptivos às novas propostas, o que levou a uma aproximação na relação professor e aluno, tornando o ensino mais significativo.

A pesquisa inicialmente nos forneceu informações sobre as idéias que os alunos tinham sobre o período da Ditadura Militar, no Brasil e quais os conhecimentos que eles conseguiram apreender, em relação à indagação que tínhamos a princípio: é possível aprender história através da música?

Esta investigação vai ao encontro de algumas questões que vêm sendo debatidas sobre como ocorre à aprendizagem de história, especialmente no campo da educação histórica. Neste sentido, Peter Lee afirma:

Há mais na história do que somente acúmulo de informações sobre o passado. O conhecimento escolar do passado e atividades estimulantes em sala de aula são inúteis se estiverem voltadas somente à execução das idéias de nível muito elementar, como que tipo de conhecimento é a história, e estão simplesmente condenadas a falhar se não se tomarem como referência os pré-conceitos que os alunos trazem para suas aulas de história. (LEE, 2006, p. 136).

Tentamos analisar se nossos alunos, por meio da nossa proposta metodológica adquiriram a capacidade de interpretar a história, segundo o que o autor acima citado, diz ser a literacia histórica. Ou seja, a capacidade do aluno de interpretar e compreender a história.

Como o próprio Peter Lee aponta, uma das formas para “tornar operacional” esta proposta é através das proposições de J. Rüsen, em especial de sua definição de consciência histórica e da competência narrativa. Pois para ele, esta seria um modo de raciocinar que poderia permitir a atribuição de sentido ao passado e ver a vida cotidiana como existente no tempo. Assim, Rüsen permite um alargamento nos debates acerca da narrativa,

incluindo sujeitos não especializados, como os alunos. Desta forma podemos inferir que se a consciência histórica é inerente à condição humana, também o é a capacidade de elaborar narrativas que atribuem sentido ao passado.

E, seguindo por este caminho foi possível, ao final de nosso trabalho, concluir, através narrativas de nossos alunos, que a música pode ser um importante mecanismo para se alcançar esse objetivo. Uma vez que os alunos apresentaram, quando trabalhamos com essa metodologia, uma melhora significativa na sua maneira de conceber o conhecimento histórico.

Um pressuposto assumido no início de nossa 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.

Ao compararmos os questionários pré e pós-aplicação, pudemos 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 significativos. Portanto, ao final chegamos à conclusão de que devemos tentar, na nossa prática diária, tornar a história mais compreensível, dotá-la de um significado que faça sentido para o aluno. Percebemos, principalmente, que isto é possível, mesmo sabendo dos vários problemas que marcam o dia a dia dos professores.

Pois foi muito gratificante ouvir de uma aluna quando perguntamos 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, que eram situações de sala que exigiam muito mais do que apenas a memorização de fatos, datas e nomes, parece-nos que influenciou muito no envolvimento com as atividades de sala e, conseqüentemente sua aprendizagem.

Reafirmando o que percebemos no trabalho feito com essas duas 8^{as}. séries do Colégio Antonio de Moraes Barros, que o trabalho com as canções pode contribuir com uma real aprendizagem e estimular o raciocínio dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Kátia Maria. 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.
- _____. Conhecimento histórico e Ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. R. (Org.) **II Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatro Ventos, 1995.
- ALEGRO, Regina Célia. **Conhecimento prévio e Aprendizagem significativa de Conceitos Históricos no Ensino Médio**. 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de São Paulo, Marília, 2008..
- ARAÚJO, P. C. **Eu não sou cachorro não. Música Popular Cafona e Ditadura Militar**. Rio de Janeiro: Record, 2002.
- BARCA, Isabel (Org.). Concepções de adolescentes sobre múltiplas explicações em História. In: **Perspectivas em Educação Histórica. (Actas das 1^{as} Jornadas Internacionais de Educação Histórica)**. Centro de Educação e Psicologia da Universidade do Minho: 2001.
- BARCA, Isabel; GAGO, Marília. Aprender a pensar em História: um estudo com alunos do 6º ano de escolaridade. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, v. 14, n. 1, 2001.
- BITTENCOURT, Circe F. Aprendizagens em História. In: **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2004.
- _____. (Org.). **O saber Histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- BERNARDO, Susana Barbosa Ribeiro. **O Ensino de História nos primeiros anos do Ensino Fundamental: o uso de fontes**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.
- BRAGA, Luiz Otávio R. C. **A Invenção da Música Popular Brasileira: de 1930 ao Final do Estado Novo**. 2002. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.
- BRAICK, Patrícia Ramos; MOTA, Myrian Becho. **História: das Cavernas ao Terceiro Milênio**. São Paulo: Ed. Moderna, 2007. v. 4. (8ª Série).
- CABRINI, Conceição e outros (Org.). **O Ensino de História: revisão urgente**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CAIMI, Flávia Eloísa. História escolar e memória coletiva: como se ensina? Como se aprende? In: ROCHA, Helenice et al. (Org.). **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2009.
- CALDAS, Waldenyr. **A Cultura Político-Musical Brasileira**. São Paulo: Musa Editora, 2005. (Coleção Musa. Biblioteca Aula 7).

- CALISSI, Luciana. **A Música Popular Brasileira nos Livros Didáticos de História. (Décadas de 1980-1990)**. 2003. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pernambuco, Recife, 2003.
- CARVALHO, José Jorge de. **Transformações da sensibilidade musical contemporânea**. Série Antropológica (266). UnB, Brasília: 1999.
- CHERVEL, A. A História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, 1990.
- CONTIER, Arnaldo Daraya. Música no Brasil: História e Interdisciplinariedade algumas interpretações (1926-80). **Anais do XVIº Simpósio da ANPUH**. São Paulo: Ed. InFour / CNPQ, 1991.
- _____. Edu Lobo e Carlos Lyra: o nacional e o popular na canção de protesto (os anos 60). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 35, 1998.
- CUNHA, Maria de Fátima da. Cantando o Brasil pós-64. **Revista do Laboratório de Ensino de História**. Londrina, n. 2, 1995.
- _____. **Eles Ousaram Lutar...- a esquerda e a guerrilha no Brasil (1964-1972)**. Londrina: Eduel, 1998.
- _____. **Produção do Conhecimento Histórico Escolar: utilização de fontes diversas em sala de aula**. 2010. (no prelo). (mimeo.).
- DEVIDES, Dílson César. Raul Seixas e o Brasil pós-64: cultura, repressão, censura. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 8, 2006.
- D'EUGÊNIO, Marcos Napolitano e outros. Linguagem e Canção: uma proposta para o Ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 8, n. 15, 1988.
- DICIONÁRIO Houaiss de Língua Portuguesa. RJ, Objetiva: 2009.
- DUARTE, Geni Rosa. Entre fados e sambas, a reflexão sobre música popular e Ditaduras. **Espaço Plural**, v. 8, n. 17, set. 2007.
- ESPLÍCIO, Maria José de Lima. **O uso do material didático nas aulas de História: música e cinema**. Londrina: PDE, 2008.
- FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Ed. Edusp, 2004.
- FERREIRA, Arminda; DIAS, Celeste; LEITE, Eduarda; CHAVES, Fátima. A vida cotidiana em Roma na Época Imperial: narrativas de alunos. In: MELLO, Maria do Céu e LOPES, José Manuel (Org.). **Narrativas Históricas e Ficcionalis: recepção e produção para professores e alunos**. Universidade do Minho: Braga, 2004.
- FICO, Carlos. Versões e Controvérsias sobre 1964 e a Ditadura Militar. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

FRANCO, Rosana Marques. **O papel da ditadura militar na banalização da música popular brasileira**. Monografia (Especialização em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2002.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e Limites na Construção do Conhecimento Histórico Escolar em Conexão com o Mundo Virtual**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

FENELON, Déa. A formação do profissional de História e a realidade de ensino. São Paulo: Cortez/CEDES, 1987. (Cadernos CEDES, n. 8).

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da História Ensinada**. Campinas: Papyrus, 1993.

FONSECA, Thais Nívea de Lima. A exteriorização da escola e a formação do cidadão no Brasil (1930 – 1960). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2005.

FURET, François. **A Oficina da História**. Tradução de Adriano Duarte Rodrigues. Lisboa: Gradiva, 1998.

GAGO, Marília. Concepções do passado como expressão da Consciência Histórica. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v. 7, n. 1, jan./jun. 2007.

GASPARELLO, Arlete Medeiros. **Construtores de identidade: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira**. São Paulo: Iglu, 2004. p. 17-76.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Ed. Cia das Letras, 1989.

GUIMARÃES, Manuel Salgado. Nação e Civilização nos Trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico e o Projeto de uma História Nacional. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, n. 1, 1988.

Guia de Livros Didáticos, PNLD 2008: História/ Ministério da Educação – Brasília: MEC, 2007.

GEJÃO, Natália Gemano. **A Construção do Conhecimento Histórico Escolar mediada pelo uso da imagem fotográfica: O governo Vargas e a relação com a classe trabalhadora (1930-1945)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

GOLDENBERG, Ricardo. Educação Musical: a experiência do canto orfeônico no Brasil. **Pró-posições**, v. 6, n. 3 (18), nov. 1995.

KINZO, Maria D'alva G. A Democratização Brasileira: um balanço do processo político desde a transição. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 4, 2001.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de; GONÇALVES, Marcos Augusto. **Cultura e participação nos anos 60**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1995.

HOBSBAWM, Eric. A volta da narrativa. In: **Sobre História**. SP: Cia. das Letras, 1998.

LAVILLE, Christian. A Guerra das Narrativas: debates e ilusões em torno do ensino de História. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 19, n. 38, 1999.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. **Educar em Revista**, Ed. UFPR, Curitiba, 2006.

LIMA, Geane. A Indústria Cultural e o Cotidiano na obra de Raul Seixas: uma análise das canções de Raul Seixas e sua crítica ao cotidiano urbano. In: **Conexões Midiáticas**, Revista dos alunos do Programa de Pós-graduação em Comunicação da UFPB, n. 2, p. 1-13, jul./dez. 2009.

LISBOA, Alessandra Coutinho. **Villa-Lobos e o Canto Orfeônico**: música, nacionalismo e ideal civilizador. Dissertação (Mestrado em Musicologia/Etnomusicologia) – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2005.

MARCOLINO, Sirlene Maria. **A Contestação à Ditadura Militar em Chico Buarque de Hollanda. (1964-1984)**. 2008. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso em História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

MARTINS, Maria do Carmo. **A História prescrita e disciplinada nos currículos escolares**: quem legitima esses saberes. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

MATOS, Claudia. **Acertei no Milhar**: samba e malandragem no tempo de Getúlio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

MELLO, Maria do Céu de. O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura. In: BARCA, Isabel (Org.). **Perspectivas em Educação Histórica**. Centro de Estudos em Educação e Psicologia: Universidade do Minho, 2001.

MENESES, Adélia Bezerra de. **Desenho mágico**: poesia e política em Chico Buarque. 2. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2000.

MOIMAZ, Érica Ramos. **O uso da imagem no Ensino Médio**: uma avaliação sobre essa contribuição para a aprendizagem dos conteúdos em história. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009

MONTEIRO, Ana Maria F. C. **Ensino de História**: entre saberes e práticas. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

MORAES, José G. Vinci de. História e Música: canção popular e conhecimento histórico. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.

_____. **Metrópole em Sinfonia**. São Paulo: Estação Liberdade, 2000.

MOURA, Mayra Patrícia. **Desenvolvimento do pensamento**: um estudo sobre a formação de conceitos com jovens e adultos em processo de escolarização. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13 n. 25/26, 1992/93.

NAPOLITANO, Marcos. **História e Música: História cultural da música popular brasileira**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

_____. **Seguindo a canção: Engajamento político e indústria cultural na MPB (1959-1969)**. São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2001.

_____. O conceito de “MPB” nos anos 60. **Revista História: Questões & Debates**, Curitiba, n. 31, 1999.

_____. Hoje preciso refletir um pouco: ser social e tempo histórico na obra de Chico Buarque de Hollanda – (1971/1978). **História**, São Paulo, v. 22, n. 1, 2003.

PEREIRA, Lucélia Aparecida. **A presença feminina na sociedade paranaense através da fotografia: uma possibilidade de estudo na sala de aula (1940-1960)**. Londrina: PDE, 2008.

PEREZ, Isabel Cristina Gallindo. **Estado Novo através da música: uma experiência em sala de aula**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PIEROLI, Sarita Maria. **Ditadura Militar no Brasil (pós-64) através da música: uma experiência e sala de aula**. Curitiba: SEED-PR, 2008.

PINSKY, Jaime. **O Ensino de História e a Criação do Fato**. São Paulo, Contexto: 1988.

RABELO, Giane; VIRTUOSO, Tatiane dos Santos. **Cartilha Getúlio Vargas para crianças: produzindo efeitos sobre a infância**. Criciúma/SC: UNESC, 2008. Disponível em: <http://www.gedest.unesc.net/seilacs/cartilhagetuliovargas_giani.pdf>.

RIBEIRO, R. R. A História ensinada nas propostas curriculares (Brasil, últimas décadas do século XX). ETD. **Educação Temática Digital**, Campinas/SP, v. 03, n. 02, p. 71-89, 2002.

RODRIGUES, Rodrigo Fonseca e. Os ritmos da memória: a lembrança e a reminiscência na escuta musical online. **Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, p. 199-204, 2008.

RÜSEN, J. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, FLACSO, Buenos Aires, n.7, 1992.

_____. Conscientização histórica frente à pós-modernidade: a história na era da “nova transparência”. **Revista História, questões e debates**, Curitiba, v. 12, n. 20-21, 1997.

_____. Didática – Funções do Saber Histórico. In: HISTÓRIA Viva, Teoria da História III, formas e funções do conhecimento histórico. Tradução de Estevão de Resende Martins. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007.

_____. Didática da História: Passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.1, n. 2, p. 07, 2006.

SALVADORI, Angela Borges. Malandras Canções Brasileiras. **Revista Brasileira de História**, v. 7, n. 13, set/86-fev/87.

SANTOS, Ademar Firmino dos. **Entre Atos e Artefatos: literatura e ensino de História nos encontros acadêmicos nacionais (1979-2007)**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

SANTOS, Vitor Cei. **Nova Aeon: Raul Seixas no Torvelinho de seu Tempo**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras) – UFES, Vitória, 2009.

SEVERIANO, Jairo; MELLO, Zuzá Homem. **A canção no tempo: 85 anos de músicas brasileiras**. (Vol. 2: 1958-1985). São Paulo: Editora 34, 2006.

SILVA, Delciane Martins. **Fercapo: Festival Regional da Canção Popular no fim da era dos festivais**. Monografia (Especialização) – UIONESTE, Cascavel, 2006.

SILVA, Edna Maria da. **Ditadura Militar em Londrina e Produção do Conhecimento Histórico**. Curitiba: SEED-PR, 2009.

SILVA, Zélia Lopes da. Asterix e a dominação romana. **Revista Brasileira de História**, ao Paulo, v. 5, n. 10, 1985.

SILVA, Marcos (Org.) **Repensando a História**. São Paulo: ANPUH/ Marco Zero, 1984.

_____. História em quadro negro: escola, ensino e aprendizagem. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, 1989/ 1990.

_____. **História: o prazer em ensino e pesquisa**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In. ZARTH, Paulo A. et. al. (Org.) **Ensino de História e Educação**. Ijuí: UNIJUI, 2004.

SOARES, Igor José. **A sociedade Alternativa de Raul Seixas**. Monografia (Bacharelado em C. Sociais) – Universidade do Vale do Rio Doce, Governador Valadares, 2009.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação Profissional: História e Ensino de História**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

STONE, Lawrence. O Ressurgimento da Narrativa: reflexões sobre uma nova velha história. **Revista História**. Campinas: IFCH/UNICAMP, 1991.

TINHORÃO, José Ramos. **História Social da música popular brasileira**. São Paulo: Ed. 34, 1998.

VENTURA, Zuenir. **1968: O ano que não terminou**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VYGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERNECK, Humberto. **Chico Buarque tantas palavras, todas as letras & reportagem biográfica**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

XAVIER, Érica da Silva. **Algumas considerações sobre a canção como mediação cultural na perspectiva da produção do conhecimento histórico em sala de aula**. 2009. Monografia (Especialização em História Social e Ensino de História) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ZAMARIAN, Julho. **O Brasil da Ditadura Militar: entendendo a sociedade e o regime militar através das músicas de Raul Seixas (1964-1973)**. 2007. Monografia (Especialização em História Social e Ensino de História) –Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007..

APÊNDICES

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO DOS ALUNOS

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL – ENSINO DE HISTÓRIA
DISCENTE: JULHO ZAMARIAM
LONDRINA, ____ DE NOVEMBRO DE 2008.
QUESTIONÁRIO DE CONHECIMENTO PRÉVIO EM HISTÓRIA**

Nome: _____ Idade: _____

Escola: _____

Quem mora com você em sua casa? _____

Você saberia dizer qual é a sua renda familiar? _____

Por favor, responda às seguintes perguntas (use o verso caso necessário):

1. Para você, o que é História?
2. Você acha História difícil ou fácil? Por quê?
3. Você acha importante estudar História? Por quê?
4. Você acha que História serve para alguma coisa na sua vida. Por quê?
5. Você acha possível aprender História através da música? Como?
6. As músicas contam Histórias? Quais Histórias?
7. Qual o tipo de música você gosta?
8. Liste cinco músicas que marcaram a sua vida e cite por quê?
9. O que você entende por ditadura militar?
10. Você conhece alguma coisa sobre a Ditadura Militar? Fale sobre ela.
11. Alguém em sua casa ou outra pessoa que você conheça já havia comentado sobre a Ditadura Militar? Quem? O que essa pessoa comentou?
12. O que você entende por revolução?
13. Você acha que a ditadura militar foi uma revolução?
14. Liste cinco palavras que para você definam o que foi a Ditadura Militar no Brasil.

**APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE INVESTIGAÇÃO DO CONHECIMENTO PRÉVIO APLICADO
APÓS A REGÊNCIA**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
MESTRADO EM HISTÓRIA SOCIAL – ENSINO DE HISTÓRIA
DISCENTE: JULHO ZAMARIAM
LONDRINA, ____ DE NOVEMBRO DE 2008.
AVALIAÇÃO SOBRE CONHECIMENTOS EM HISTÓRIA**

Nome: _____ nº _____ turma _____

Por favor, responda às seguintes perguntas (use o verso caso necessário):

1. Para você, o que é História?
2. Você acredita que as músicas de hoje em dia tem alguma relação com as músicas do período militar? Justifique.
3. Você acha importante estudar História? Por quê?
4. Imagine que você é um censor durante o período militar:
 - a. Escolha uma das músicas estudadas e aponte quais pontos dela você censuraria.
 - b. Que temas ou trechos das músicas da atualidade você censuraria?
5. Você acha possível aprender História através da música? Como?
6. As músicas contam Histórias? Quais Histórias?
7. O que você entende por ditadura militar?
8. Das músicas trabalhadas em sala, escolha uma e destaque os pontos que tem relação com a ditadura militar. Justifique.
9. Você acha que as músicas estudadas em sala ajudam a compreender o que aconteceu no Brasil no período da Ditadura Militar?
10. O que você entende por revolução? Você acha que a ditadura militar foi uma revolução?
11. O que você entende por: a.Tortura, b.Censura, c.Exílio, d.Repressão.

ANEXOS

ANEXO A – LETRAS DAS MÚSICAS UTILIZADAS COM OS ALUNOS**Pra não Dizer que não falei das Flores ou Caminhando (Geraldo Vandré)**

Caminhando e cantando e seguindo a canção/ Somos todos iguais braços dado, 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/Pelas ruas, marchando indecisos cordões/Ainda fazem da flor seu mais forte refrão/Acreditam nas flores vencendo o canhão/Vem, vamos embora .../Há soldados armados, amados ou não/Quase todos perdidos de armas na mão/Nos quartéis lhes ensinam uma antiga lição/De morrer pela pátria e viver sem razão/Vem, Vamos embora.../Nas escolas, nas ruas, campos, construções/Somos todos soldados, armados ou não/Caminhando e cantando e seguindo a canção/Os amores na mente, as flores no chão/A certeza na frente, a história na mão/Caminhando e cantando e seguindo a canção/Aprendendo e ensinando uma nova lição/Vem vamos embora...

(Geraldo Vandré. Pra não dizer que não falei das Flores (Caminhando). Gravação ao vivo. Rio 1968. RGE/Fermata: 1993. Faixa 1 Lado A).

O Bêbado e a Equilibrista (na voz de Elis Regina)

Caía a tarde como um viaduto/E um bêbado trajando luto/Me lembrou Carlitos/a lua tal como a dona de um bordel/pedia a cada estrela fria/um brilho de aluguel/E nuvens lá no mata-borrão do céu/chupavam manchas torturadas, que sufoco/louco o bêbado com chapéu coco/fazia irreverências mil pras noites do Brasil./Meu Brasil, que sonha com a volta do irmão do Henfil/Com tanta gente que partiu num rabo de foguete/Chora a nossa Pátria mãe gentil choram Marias e Clarices/No solo do Brasil./Mas sei que uma dor assim pungente/não há de ser inutilmente a esperança dança/Na corda bamba de sombrinha em cada passo dessa linha/Pode se machucar azar , a esperança equilibrista/Sabe que o show de todo artista tem que continuar.

(Aldir Blanc e João Bosco. O Bêbado e a Equilibrista. Álbum Elis, Essa Mulher. WEA: 1979, Lado 1 Faixa 2).

Apesar de Você (Chico Buarque)

Hoje você é quem manda/Falou, ta falado/Não tem discussão/A minha gente hoje anda/Falando de lado/E olhando pro chão, viu/Você que inventou este estado/E inventou de inventar/Toda a escuridão/Você quem inventou o pecado/Esqueceu-se de inventar/O perdão/Apesar de você/Amanha há de ser/Outro dia/Eu pergunto a você/Onde vai se esconder/Da enorme euforia/Como vai proibir/Quando o galo insistir/Em cantar/Água nova britando/E a gente se amando/Sem parar/Quando chegar o momento/Esse meu sofrimento/Vou cobrar com juro, juro/Todo este amor reprimido/Esse grito contido/Este samba no escuro/Você que inventou a tristeza/Ora, tenha a fineza/De desinventar/Você vai pagar e é dobrado/Cada lágrima rolada/Nesse meu penar/Apesar de você/Amanhã há de ser/Outro dia/Inda pago pra ver/O jardim florescer/Qual você não queria/Você vai se amargar/Vendo o dia raiar/Sem lhe pedir licença/E eu vou morrer de rir/Que este dia há de vir/Antes, do que você pensa/Apesar de você/Amanha há de ser/Outro dia/Você vai ter que ver/A manhã renascer /E esbanjar poesia/Como vai se explicar/Vendo o céu clarear/De repente, impunemente/Como vai abafar/Nosso coro a cantar/Na sua frente/Apesar de você/Amanha há de ser/Outro dia/Você vai se dar mal/Etc e tal.

(Chico Buarque. Apesar de Você, 1970: Philips, Compacto).

Cálice (Interpretada por Chico Buarque e Milton Nascimento)

Pai, afasta de mim este cálice/Pai, afasta de mim este cálice/Pai, afasta de mim este cálice/De vinho tinto de sangue/Como beber desta bebida amarga/Tragar a dor, engolir a labuta/Mesmo calada a boca, resta o peito/Silêncio na cidade não se escuta/De que me vale ser filho da santa/Melhor seria ser filho da outra/Outra realidade menos morta/Tanta mentira, tanta força bruta/Como é difícil acordar calado/Se na calada da noite eu me dano/Quero lançar um grito desumano/Que é uma maneira de ser escutado/Esse silêncio todo me atordoa/Atordoados eu permaneço atento/Na arquibancada pra a qualquer momento/Ver emergir o monstro da lagoa/De muita gorda a porca já não anda/De muito usada a faca já não corta/Como é difícil, pai, abrir a porta/Essa palavra presa na garganta/Esse pileque homérico no mundo/De que adianta ter boa vontade/Mesmo calado o peito, resta a cuca/Dos bêbados do centro da cidade/Talvez o mundo não seja pequeno/Nem seja a vida um fato consumado/Quero inventar o meu próprio pecado/Quero morrer do meu próprio veneno/Quero perder de vez tua cabeça/Minha cabeça perder teu juízo/Quero cheirar fumaça de óleo diesel /Me embriagar até que alguém me esqueça.

(Chico Buarque e Gilberto Gil, Cálice, 1973: Phonogram).

Rockixe (Raul Seixas)

Vê se me entende, olha o meu sapato novo/minha calça colorida o meu novo way of life/Eu to tão lindo porém bem mais perigoso/Aprendi a ficar quieto e começar tudo de novo /O que eu quero, eu vou conseguir/O que eu quero, eu vou conseguir/Pois quando eu quero todos querem/Quando eu quero todo mundo pede mais/E pede bis/Eu tinha medo do seu medo do que eu faço/medo de cair no laço que você preparou/Eu tinha medo de ter que dormir mais cedo/numa cama que eu não gosto só porque você mandou.../Você é forte mas eu sou muito mais lindo/O meu cinto cintilante, a minha bota, meu boné/Não tenho pressa, tenho muita paciência/Na esquina da falência que eu te pego pelo pé /Olha o meu charme, minha túnica, meu terno/Eu sou o anjo do inferno que chegou pra lhe buscar/Eu vim de longe, vim duma metamorfose/Numa nuvem de poeira que pintou pra lhe pegar /Você é forte, faz o que deseja e quer/Mas se assusta com o que eu faço, isso eu já posso ver/E foi com isso justamente que eu vi/Maravilhoso, eu aprendi que eu sou mais forte que você/O que eu quero, eu vou conseguir/O que eu quero, eu vou conseguir/Pois quando eu quero todos querem/Quando eu quero todo mundo pede mais/E pede bis, e pede mais...

(Raul Seixas. Kring-Ha, Bandaló! 1973: Philips, 11 faixas (28:17). Faixa 9).

Metrô Linha 743 (Raul Seixas)

Ele ia andando pela rua meio apressado/Ele sabia que tava sendo vigiado/Cheguei para ele e disse: Ei amigo, você pode me ceder um cigarro?/Ele disse: Eu dou, mas vá fumar lá do outro lado/Dois homens fumando juntos pode ser muito arriscado!/Disse: O prato mais caro do melhor banquete é/O que se come cabeça degente que pensa/E os canibais de cabeça descobrem aqueles que pensam. Porque quem pensa, pensa melhor parado./Desculpe minha pressa, fingindo atrasado/Trabalho em cartório mas sou escritor,/Perdi minha pena nem sei qual foi o mês/Metrô linha 743/O homem apressado me deixou e saiu voando/Aí eu me encostei num poste e fiquei fumando/Três outros chegaram com pistolas na mão,/Um gritou: Mão na cabeça malandro, se não quiser levar chumbo quente nos cornos/Eu disse: Claro, pois não, mas o que é que eu fiz? Se é documento eu tenho aqui.../Outro disse: Não interessa, pouco importa, fique aí/Eu quero é saber o que você estava pensando/Eu avalio o preço me baseando no nível mental/Que você anda por aí usando/E aí eu lhe digo o preço que sua cabeça agora está custando/Minha cabeça caída, solta no chão/Eu vi meu corpo sem ela pela primeira e última vez/Metrô linha 743/Jogaram minha cabeça oca no lixo da cozinha/ E eu era agora um cérebro, um cérebro vivo à vinagrete/Meu cérebro logo pensou: que seja, mas nunca fui tiete/Fui posto à mesa com mais dois/E eram três pratos raros, e foi o maitre que pôs/Senti horror ao ser comido com desejo por um senhor alinhado/Meu último pedaço, antes de ser engolido ainda pensou grilado: Quem será este desgraçado dono desta zorra toda?/Já tá tudo armado, o jogo dos caçadores canibais/Mas o negócio aqui tá muito bandeira/Dá bandeira demais meu Deus/Cuidado brother, cuidado sábio senhor/É um conselho sério pra vocês/Eu morri e nem sei mesmo qual foi aquele mês/Ah! Metrô linha 743.

(Raul Seixas. Metrô Linha 743, 1984: Som Livre, 10 faixas. Faixa 1).